

378(082)
П24

ПЕДАГОГІКА

вищої та середньої школи

28'2010



КРИВОРІЗЬКИЙ
ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

667326

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць

Випуск 28

28

КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІБЛІОТЕКА

Кривий Ріг
КДПУ
2010

ББК 74.2+74.58

Редакційна колегія:

- Буряк В.К.** – доктор педагогічних наук, професор, “Заслужений діяч науки і техніки України”, ректор КДПУ. (головний редактор).
- Комрашова Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, “Заслужений діяч науки і техніки України” проректор з наукової роботи, (заступник головного редактора).
- Штельмах Г.Б.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки (відповідальний секретар).
- Козлов А.В.** – доктор філологічних наук, завідувач кафедри німецької мови та літератури з методикою викладання.
- Бугрій О.В.** – доктор педагогічних наук, професор, зав.кафедри економічної та соціальної географії.
- Рейзенкшл Т.Й.** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної та хореографічної підготовки.
- Пікельна В.С.** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки та методики трудового і професійного навчання.

Рецензенти:

- Скидан С.О.** – доктор педагогічних наук, професор.
- Колоіз Ж.В.** – доктор філологічних наук, доцент.
- Комаров В.О.** – доктор педагогічних наук, професор.

Затверджено постановою президії Вищої атестаційної комісії України від 10.02.2010р. №1-05/1

Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / гол. ред. – проф. Буряк В.К.– Кривий Ріг: КДПУ, 2010. – Вип. 28. – 416 с.

У збірнику наукових праць висвітлено проблеми навчання та виховання учнів у середній школі та студентів педагогічного навчального закладу, відображено результати наукових досліджень та методичних розробок викладачів, докторантів та аспірантів університету.

Матеріали, що представлені в збірнику, можуть викликати інтерес у широкого кола наукових працівників.

ББК 74.2+74.58

Педагогика высшей и средней школы: Сборник научных работ / гл. ред. – проф. Буряк В.К. – Кривой Рог: КДПУ, 2010. – Вып. 28. – 416 с.

В сборнике научных работ освещены проблемы обучения и воспитания учащихся средней и студентов высшей педагогической школы, отображены результаты научных исследований и методических разработок преподавателей, докторантов и аспирантов университета.

Материалы сборника представляют интерес для широкого круга научных работников.

ББК 74.2+74.58

Друкуються за рішенням Вченої ради Криворізького державного педагогічного університету від 31.08.04 протокол №1

ISBN 996-7406-29-6

© Криворізький державний педагогічний університет, 2010

РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА І ПОЧАТКОВА ШКОЛА: ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ

*Є. П. Голобородько,
доктор пед. наук, професор,
член-кореспондент АПН України,
Південноукраїнський національний інститут
післядипломної освіти педагогічних кадрів*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються окремі аспекти методології вдосконалення початкової освіти на сучасному етапі.

В статье рассматриваются отдельные аспекты методологии усовершенствования начального образования на современном этапе.

The article reviews some aspects of methodology for improving primary education at the present stage.

Постановка проблеми. Початкова освіта – перший ступінь загальної середньої освіти, що забезпечує оволодіння елементарними знаннями про природу і суспільство. Початкова школа як загальноосвітній заклад для дітей молодшого шкільного віку має свою історію і розмаїту сьогоденну картину. Так, наприклад, на території колишнього СРСР початкові школи в Грузії і Вірменії виникли в IV ст., у Росії – у IX – XI ст., а класно-урочна система вперше застосувалась у братських школах Західної України та Білорусії в XVI ст. У різних країнах і культурах по-різному вибудовується початкова освіта: до школи йдуть в 4, 5, 6, і 7 років, навчаються в початковій школі 4, 5, 6 і навіть 8 років з відповідними циклами, змістом і характером роботи.

Формулювання цілей статті. Мета статті – розкрити окремі аспекти методології вдосконалення початкової освіти на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження. В Україні нині в основному 4-річна початкова школа; діти приймаються до школи переважно з 6 років; оволодівають новим змістом навчання здебільшого з використанням інноваційних педагогічних технологій.

Системоутворювальним компонентом будь-якої діяльності є мета. Початкова школа має, дотримуючись наступності із дошкільним періодом дитинства, забезпечити подальше становлення особистості дитини. Пріоритетними у початкових класах є виховні, загальнонавчальні і розвивальні функції.

У молодших школярів формується розгорнута навчальна діяльність (уміння вчитися) шляхом оволодіння організаційними (опанування школярами раціональних способів організації свого навчання), логікомовленнєвими (основні елементи культури слухання, читання, говоріння і письма), пізнавальними (уміння спостерігати, розмірковувати, запам'ятовувати й відтворювати матеріал) і контрольньо-оцінними уміннями й навичками (засвоєння способів перевірки та самоперевірки, оцінювання одержаних результатів), особистий досвід культури поведінки в соціальному та природному оточенні, співпраці в різних видах діяльності. Освітніми результатами цього етапу навчання є повноцінні читацькі, мовленнєві, обчислювальні уміння і навички, узагальнені знання про реальний світ у його зв'язках і залежностях, розвинені сенсорні уміння, мислення, уява, пам'ять, здатність до творчого самовираження, особистісно-ціннісного ставлення до праці, мистецтва, здоров'я, уміння виконувати творчі завдання.

Суттєвим методологічним елементом організації початкової освіти є всебічне знання учнів. Який же він, сьогоднішній молодший школяр? По-перше, це завжди самоцінний вік, найбільш благодатний в моральному становленні особистості. Енергія дитинства невичерпна, треба лише міло спрямовувати її, що має зробити вчитель.

Окрім діагностичні методики та інші методи дослідження допомагають виявити характерні риси портрету молодшого школяра початку ХХІ ст. «Працювати з кожним роком стає складніше»; «Мої сьогоднішні першокласники зовсім інші, не схожі на попередніх»; «Діти незібрані, до дисципліни ні привчені»; «Клас дуже нерівний, але в основному всі читають, рахують»; «Краще б нічого не вміли, та були б стриманішими»; «А мені з сучасними дітьми працювати цікавіше, вони більш яскраві, розвинені»; «Приходять якісь інші діти, більш самостійні, чи що?» – це думки вчителів початкових класів, що були на курсах підвищення кваліфікації у вересні цього року.

Дійсно, сучасні учні нерідко вражають дорослістю суджень, певною незалежністю; вони раніше починають думати про своє майбутнє («Займаюсь комп'ютером, в майбутньому згодиться»); «Вивчаю другу мову – хочу стати перекладачем»; «Для чого мені малювання – у майбутньому не треба буде»; «Збираю пляшки, щоб були гроші»). Як бачимо, ідеали сучасних молодших школярів менш романтичні; вони втрачають віру в казку, оптимізм, авторитет дорослих. Прикладом наслідування частіше обирають образ сильної, всемогутньої, жорсткої надлюдини, яка володіє владою і грішми.

Передумовою всього цього є перегляд нами ідеалів, цінностей, зміни самої атмосфери нашого життя, в якому діти нерідко стають розгубленими, переживають відчуження від сім'ї, не відчувають захищеності, ласкавого слова, уваги, підтримки. Усе це провокує прояви грубості, агресії, втечі з дому, пошук сильних, незалежних друзів і покровителів.

Бесіди з учнями молодших класів, творчі роботи свідчать про їхні тривоги, цінності, уподобання, бажання, розмірковування. Так, хвилос дітей те, що «вони не можуть подружитись», що їх «не люблять в сім'ї», вони «негарно вчаться», що «батько пішов від них», що «нема ні братика, ні сестрички». Хочуть, щоб усі були здорові і вистачало грошей, щоб був собака: він вірний і любить господаря, щоб вдома не лаялись, щоб жити в іншій країні та інше. На запитання, яким має бути президент, учні I-IV класів відповідали: «розумним» (50 %), «трохи добрим, але не дуже»; «думати про країну, а не тільки про себе»; «гарно відповідати на запитання». Отже, діти тонко відчувають ситуацію, з інтересом беруть участь у «дослідницькому» процесі і нерідко самі собі вихователі. Мільйони учнів знають, що бажано було б змінити у своєму житті («мати більш багату школу», «щоб бабусі ліків вистачало», «щоб учителі не злились», «щоб їм більше платили», «щоб клас був дружним»). За допомогою таких матеріалів можна скласти і типовий портрет класу, що сприятиме більш адекватній побудові навчально-виховного процесу в школі та в роботі з батьками.

Одним із основних шляхів удосконалення початкової освіти є забезпечення засвоєння нового змісту навчання, зазначеного в Державному стандарті початкової загальної освіти. Не дивлячись на те, що є вже певний досвід роботи за новими навчальними планами, немало ще актуальних проблем у межах кожної освітньої галузі, а саме «Мови і літератури» – навчання різними мовами, комунікативні уміння, художньо-естетичне освоєння тексту і дитячої книжки; «Математика» – обчислювальні навички, пропедевтичне оволодіння систематичними курсами алгебри і геометрії; «Здоров'я і фізична культура» – забезпечення здорового способу життя; «Технології» – тут дуже багато нерозв'язаних питань у школі: і творча праця, і продуктивна навчальна праця, трудові якості учня, основи виробництва, професійна орієнтація, трудове виховання тощо. Багатоплановий зміст освітньої галузі «Людина і світ» передбачає інтегровані курси, які ще достатньо не розроблені, що допомагають відобразити цілісну природничо-наукову картину світу і місце в ній людини. Немало належить зробити також для досягнення головної мети освітньої галузі «Мистецтво», що полягає у розвитку в дітей інтересу до мистецтва, здатності сприймати, розуміти і творити художні образи та формуванні потреби в художньотворчій самореалізації й духовному самовдосконаленні.

За останні 20 років, як стверджують спеціалісти, значно зросло (за статистичними даними в 10 разів) число розумово відсталих. Майже половина дітей (49 %) практично ніколи не відвідують концерти, виставки, спортивні змагання, заклади додаткової освіти. Звідси вал антисоціальних вчинків, торгівля дітьми за межі країни та в межах України. Прагнення дітей увійти до неформальних об'єднань пояснюється в певній мірі негативним ставленням до них і вчителів. За показниками дослідників

(В. С. Кукушин та ін.), чверть учителів ставиться до учнів байдуже, вдвічі більше (50 %) – негативно, лише 5 % вважають для себе необхідним зрозуміти, чим же живуть їхні «неформали».

Тобто сьогодні важливо не лише, що робить учитель, а як він працює і як розуміють його учні. На перший план виступає професійна майстерність учителя, його методологічна культура, технології навчання. Підвищують мотивацію навчання й інтерес дітей до школи, формують атмосферу творчої ситуації, актуалізують особистість дитини, виховують у дітей почуття гідності і поваги до відмінностей, дають відчуття творчої свободи і найголовніше – приносять радість – нетрадиційні педагогічні технології. У класах має бути більше радості. Дитині варто дати можливість на уроці усвідомити свою соціальну значущість, духовну красу і благородство вчинків, і обтяжлива шкільна необхідність перетвориться в процес пошуків колективного пошуку, спільної творчості і піднесення особистісної гідності.

Поняття «технології навчання» на сьогоднішній день не є загальноприйнятим у традиційному навчанні. У документах ЮНЕСКО – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що ставить своїм завданням оптимізацію форм освіти. На підставі різних критеріїв визначено більше ста різновидів сучасних педагогічних технологій, якими, до речі, вчителі сьогодні володіють ще слабо, уміле використання яких формує майстерність учителя та неповторність особистості учня.

Протягом останнього десятиріччя, особливо в попередні 4-5 років, увага вчених і практиків зосереджувалася переважно на новому змісті початкової освіти, підручниках, інноваційних технологіях, новій системі оцінювання, тобто в основу було покладено дидактоцентризм, у результаті чого ученя нерідко сприймався як засіб функціонування і розвитку самої педагогічної системи. Часто можна спостерігати, що чим активніше вдосконалювались ці елементи освіти, тим більше вони втрачали риси людиночільності. Безперечно, це важливі складові освіти. Однак не менш важливим є середовище щоденного перебування дитини в школі, у класі, на подвір'ї. У загальнонауковому значенні середовище – це сукупність природних і соціальних умов та впливів, що оточують людину. Іншими словами, це життєвий простір, що активно чи пасивно впливає на нашу свідомість і почуття.

Молодший школяр має прямі чи опосередковані зв'язки з природним, соціальним, навчальним, ігровим, технологічним середовищами. За своєю психікою діти цього віку, наче губка, вбирають у себе як позитивні, так і негативні впливи навколишнього середовища. Тому, коли йдеться про якість освіти, слід ураховувати і формуючий вплив оточен-

ня. Вихованість, навченість сучасної дитини – результат не лише діяльності вчителя, а й впливу всіх названих видів середовищ.

У ХХІ ст., яке стає все більш інформаційним, найпотужнішим є вплив на людину соціального й технічного середовищ. Їх динамічність і наступальність поряд із позитивами нерідко несуть у собі серйозну перешкоду для повноцінного виховання й навчання дітей. На жаль, школа і сім'я не завжди можуть захистити дітей від інформаційної агресії у вигляді реклами алкоголю, тютюну, беззмістовного дозвілля, постійної еротизації свідомості людей, пропаганда «щасливого випадку», а не наполегливої успішної праці. Крім того, нестабільність економічного стану значної частини сімей, слабка педагогічна просвіта населення додають неспокою у щоденне буття дітей. Спільно з батьками, дітьми та громадою можна знайти немало резервів, аби зробити хоч би шкільне середовище гармонійним і збалансованим – сприятливо-екологічним, предметно-доцільним, гуманно-комфортним. Тоді навчальний заклад для дітей буде школою радості, для батьків – спокою і надії, а для вчителів – місцем творчості.

У цілісній педагогічній системі доцільно враховувати також соціальні, економічні та політичні зміни, що відбуваються в Європі і тим самим впливають на освітні ідеї, на формування концептуальних підходів до навчання учнів, а також значною мірою визначають характер підготовки вчителів. У цьому річизці надзвичайно важливим стає знання іноземних мов, безпосередні контакти учнів, учителів, студентів, працівників освіти різних країн для того, щоб у їхньому мисленні та діяльності «можна було презентувати Європу як континент інноваційний, здатний до виваженого і швидкого розвитку».

Для європейської початкової школи характерні такі риси: а) учень розглядається як індивідуальність і суб'єкт; б) заняття цікаві, захоплюючі, а отримані знання – тривалі, ґрунтовні, системні, потрібні для подальшого процесу навчання; в) учитель у школі виконує роль новатора; г) класні кабінети, шкільні лабораторії та майстерні оснащені сучасними навчальними засобами; д) значна увага відводиться педагогіці гри, театралізації, комп'ютерним заняттям, тренінгу, розвитку творчості тощо.

Вважаємо за доцільне нагадати про основні тенденції початкової освіти в Європі, що відзначають дослідники, а саме:

- скорочення часу тривалості обов'язкового навчання в початковій школі;
- поєднання початкового навчання з дошкільною підготовкою;
- зниження нижньої вікової межі початку шкільного навчання дітей;
- сучасна початкова школа сміливо прямує до творчого розвитку учнів, які виховуватимуться відкритими до змін, що мають місце в оточуючій їх дійсності, і готовими до активної участі у здійсненні цих змін.

Звернемо увагу ще на один аспект. Давно помічено, що педагогічна освіта набуває оптимального вигляду, якщо в її цілісній структурі

досягнуто динамічної рівноваги двох основних процесів – функціонування і розвитку. На сучасному ж етапі зберігається пріоритет функціонування над розвитком.

Спостереження показують, що, хоча за останні роки в загальнопедагогічній підготовці вчителя намітився прогрес, прориву до нової, сучасної педагогічної якості не відбулося. Професійна підготовка вчителя і досі не передбачає розвиток самого вчителя, не формує в нього системного бачення педагогічної діяльності. Рівень методологічної культури вчителя досить низький. У результаті технократичного й безособистісного підходу до підготовки вчителя він опиняється поза контекстом світової і вітчизняної культури, є невідповідним до реалізації культурологічної ролі школи.

Щоб сформувати у майбутніх учителів сучасне професійне мислення, треба навчати їх не стільки методики, як методології розв'язання педагогічних завдань. Оволодіваючи науковою методологією, учитель починає використовувати її принципи, і його мислення стає «принциповим», позначеним надситуативною активністю. Подібно до інших особистісних новоутворень методологічна культура студента формується й виявляється в діяльності, в значній мірі на основі міждисциплінарних зв'язків. Став очевидним спадково-генетичний зв'язок емпатійних установок учителя з властивим кожній людині прагненням заглибитися, зрозуміти, відчувати внутрішній стан партнерів, що ще раз підтверджує обґрунтовану вітчизняними психологами концепцію єдиного інтелекту.

Важливим методологічним аспектом удосконалення початкової освіти є також знання нормативної бази, нормативних документів (постанови, накази, листи та ін.), яких навіть за останні роки з'явилося немало, наприклад: «Про типові навчальні плани початкової школи з навчанням українською та мовами національних меншин» (2004), «Про прийом дітей до 1 класу загальноосвітніх навчальних закладів» (2005), «Про організацію навчання учнів початкових класів» (2004), «Про організацію навчально-виховного процесу в початковій школі 2004-2005 навчальному році» (2005-2006 н. р.), «Про методику здійснення контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи» (2002), «Про дотримання вимог нормативно-правових документів при оцінюванні навчальних досягнень учнів початкової школи» (2003), «Про обсяг і характер домашніх завдань для учнів початкової школи» (2001), «Про тривалість уроків у початкових класах» (1999), «Про нагородження учнів початкових класів похвальним листом та похвальною грамотою» (2004). Указ президента України «Про невідкладні заходи щодо функціонування та розвитку освіти в Україні» (2005), рекомендації МОН України щодо проведення Першого уроку у початковій школі загальноосвітніх навчальних закладів (2005) та ін.

Таким чином, усвідомлення конкретизації мети навчання дітей у початковій школі, знання сучасного школяра молодших класів, критичне осмислення нового змісту початкової освіти в контексті 12-річної школи, доцільне застосування різних педагогічних технологій, урахування особливостей середовища, в якому перебуває учень, знання нормативної бази, творче використання зарубіжного досвіду (європейського і світового) та підготовка сучасного вчителя поряд з іншими актуальними аспектами педагогічної теорії і практики конкретизують і зміцнюють методологічні засади поліпшення початкової освіти в майбутньому. Перспективою дослідження можуть стати методи і засоби діяльності вчителя початкових класів.

Список використаних джерел

1. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К.: Початкова школа, 2003. – 432с.
2. Навчання і виховання учнів 1 класу: [метод. посібн. для вчителя] /Упорядк. О. Я. Савченко. – К.: Початкова школа, 2002. – 464с.
3. Навчання і виховання учнів 2 класу: [метод. посібн. для вчителя] /Упорядк. О. Я. Савченко. – К.: Початкова школа, 2003. – 608с.
4. Навчання і виховання учнів 3 класу: [метод. посібн. для вчителя] /Упорядк. О. Я. Савченко. – К.: Початкова школа, 2004. – 512с.
5. Кукушин В. С. Современные педагогические технологии в начальной школе. Пособие для учителя. -Ростов-на-Дону: «Феникс», 2003.
6. Книга для вчителя початкової школи. Довідкові матеріали для організації роботи вчителя. – Харків: Вид-во «Горсінг плюс», 2005.
7. Буряк В. Формування методологічної культури майбутнього вчителя //Рідна школа. – № 2. – 2005. – С. 37.

*Л. Д. Березівська,
доктор пед. наук, доцент,
головний науковий співробітник
лабораторії історії педагогіки,
Інститут педагогіки АПН України*

ДЕРЖАВНА ПОЛІТИКА ЩОДО ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ГРОМАДСЬКО-ПЕДАГОГІЧНОГО РУХУ В УКРАЇНІ В ІМПЕРСЬКУ ДОБУ (1899–1917)

У статті розкрито державну політику російського самодержавства стосовно початкового навчання в контексті суспільно-педагогічного руху в Україні.

В статье раскрыто государственную политику российского самодержавия относительно начального образования в контексте общественно-педагогического движения в Украине.

The article covers the Russian autocracy's state policy regarding the primary education in the context of the social pedagogical movement in Ukraine.

Нині в Україні початкова освіта є складовою загальної середньої освіти, а початкова школа – першим ступенем загальноосвітнього навчального закладу. Метою державної політики щодо початкової освіти є створення умов для всебічного розвитку молодших учнів та повноцінного оволодіння ними всіма компонентами навчальної діяльності. Про це йдеться у Національній доктрині розвитку освіти, Державному стандарті початкової загальної освіти. У ході розбудови початкової освіти на засадах особистісно орієнтованої педагогіки актуалізується погляд у минуле.

Історіографічний огляд проблеми свідчить, що різні питання розвитку початкової освіти кінця XIX – початку XX ст. знайшли відображення у працях науковців (Н. Б. Антонєць, Т. Л. Гавриленко, Н. М. Дем'яненко, О. О. Драч, І. В. Зайченко, С. Т. Золотухіна, М. О. Мінц, Н. С. Побірченко, О. Я. Савченко, О. В. Сухомлинська, Н. В. Ціось та ін.). Мета нашої статті – висвітлити державну політику щодо початкової освіти в окреслений період, що сприятиме осмисленню й усвідомленню сучасного розвитку освіти та прогнозуванню її майбутнього.

Наприкінці XIX ст. на українських землях, які перебували у складі Російської імперії, у контексті завершення промислового перевороту й переходу до індустріального суспільства, що потребувало освічених працівників у різних сферах, посилення активності політичних сил, активізації громадського руху, в т. ч. національного, проти самодержавства, актуалізувалося питання реформування системи освіти.

На теренах України існувала станова, позанаціональна, централізована шкільна освіта, згідно з якою початкова школа (однокласні, двокласні церковнопарафіяльні, земські однокласні і двокласні училища, повітові міські училища) функціонувала окремо від середньої (чоловічі і жіночі гімназії, реальні училища, комерційні училища, духовні семінарії, єпархіяльні училища). Загалом імперська школа була словесною та авторитарною. Провідником державної освітньої політики та її організатором виступало Міністерство народної освіти (МНО), якому підпорядковувалися Київський, Харківський, Одеський навчальні округи, що охоплювали українські землі. Характерною особливістю імперської системи освіти була підвідомчість навчальних закладів не лише МНО, а й іншим різним відомствам та міністерствам. Вітчизняна школа розвивалася як складова загальноімперської системи освіти. Зазначимо, що в цей час у дев'яти українських губерніях з корінним українським населенням 23,5 млн чоловік налічувалося 1320 початкових шкіл різних типів, у яких навчалося 67129 чол., функціонувало 18 чоловічих гімназій, де навчалося 5316 учнів, а взагалі майже 98 % дітей шкільного віку не могли здобувати шкільну освіту [11, с. 135].

Зауважимо, що на вітчизняний рух за оновлення шкільної освіти, зокрема початкової, наприкінці XIX – на початку XX ст. вплинули події, що відбувалися в розвинутих країнах Європи й США, де були прийняті закони про обов'язкову початкову освіту.

В імперську добу педагогічна громадськість у пресі, на різних зібраннях, у зверненнях до МНО ініціювала питання реорганізації діючих типів навчальних закладів, оновлення змісту освіти; запровадження загального обов'язкового початкового навчання, покращення матеріального забезпечення та фахової підготовки вчителів тощо [2, с. 5-6].

У МНО на чолі з М. П. Боголеловим (1901) обговорювалося питання про типи середньої школи, зокрема про єдину загальноосвітню школу. У цілому така школа мала бути доступною усім станам для здобуття загальної освіти і передбачати всебічний, гармонійний розвиток учнів, складатися з двох концентричних кіл: молодшого і старшого. У сфері початкової народної освіти було поставлено питання про об'єднання діяльності МНО і духовного відомства; збільшено на 62 % асигнування на потреби народної освіти; реорганізовано систему кредитування початкової освіти. Законом від 5 червня 1900 р. дозволялося попечителям навчальних округів самостійно відкривати однокласні та двокласні училища. Було затверджено навчальні плани і програми для початкових народних училищ відомства МНО, що стабілізувало навчальний процес у початковій школі [10, с. 726].

Аналіз джерел показав, що МНО за часів П. С. Ванновського, як і в попередні роки, зовсім мало уваги приділяло реформуванню початкової освіти. Так, з березня 1902 р. комісія у складі представників МНО, навчальних округів розглядала завдання початкових училищ, нові типи початкових шкіл, мову викладання в них, засоби їх утримання тощо [1, с.79].

На засіданні ради з проблем початкової школи у МНО на чолі з В. Г. Глазовим (1904) основним стояло питанням про координацію дій МНО і духовного відомства – Святого Синоду. Відповідно спеціальна комісія розробила проєкт правил управління народними училищами.

У цей час українська громадськість на різних зібраннях обговорює проблему оновлення школи, зокрема початкової, й намагається донести свої ідеї до урядових установ щодо потреб загальної освіти: запровадити загальне обов'язкове початкове навчання, здійснювати навчання українців рідною мовою, провадити державно-громадське управління освітою, створити єдину систему шкільної освіти та ін. [8, с.5, с.18].

Під впливом громадсько-педагогічної критики МНО розробило проєкт розвитку початкової школи, що передбачав «надання дітям усіх станів і віросповідань загальної початкової освіти» [7, с. 100]. Проєктом планувалося функціонування трьох типів шкіл: однокласне, двокласне й чотирикласне училище. Навчання мало здійснюватися російською мовою, тільки «в місцевостях, у яких вступаючі до школи не розмовляють російською мовою, дозволялося користуватися природною мовою учнів як допоміжним засобом у перший рік навчання» [7, с.100]. Навчальні програми всіх типів початкових шкіл мали узгоджуватися між собою і з програмами перших класів середніх шкіл. Уводилося обмеження щодо приватних почат-

кових шкіл, які за проектом мали право вносити зміни до навчально-виховного процесу лише з дозволу міністра народної освіти.

Спеціальна комісія МНО розробила проект 11-річної двоступеневої школи (1905). Перший ступінь – п'ятикласна початкова школа, що складалася з двох молодших класів середньої загальноосвітньої школи та трьох класів початкових училищ. Вона мала діяти як самостійний навчальний заклад взагалі і як самостійна підструктура середнього навчального закладу. Основними аргументами на її користь висувалися: встановлення зв'язку між початковими й середніми навчальними закладами; організація шкільного режиму відповідно до вікового цензу учнів; добір учнів до гімназій за розумовим рівнем, а не за станом [15, с.121].

Революційні події впливали на діяльність МНО, яке було змушене йти на певні компроміси. Так, були розроблені й затверджені «Правила о начальных училищах для инородцев» (27 жовтня 1907). Цей документ є компромісом між урядовою політикою і вимогами громадськості щодо розвитку початкової народної освіти. З одного боку, декларувалося, що початкові школи для інородців ставлять за мету «сприяти їхньому моральному і розумовому розвитку», «поширювати між ними знання російської мови і зблизити їх з російським народом на ґрунті любові до загальної вітчизни»; з другого – визнавалося, що «зброєю початкового навчання в училищах для інородців є рідна мова учнів»; водночас уточнювалося, що «рідною мовою учнів є мова, якою розмовляють у сім'ї» [8, с.234; 16, с.20-23]. До навчального процесу чотирирічних одно- або двокласних училищ планувалося ввести рідну мову як навчальний предмет, дозволялося викладати рідною мовою всі предмети у перших двох класах, а також замість 2 класу відкривати ремісничі класи.

Зазначимо, що в цей час розпочала свою діяльність I Державна дума (27 березня – 8 липня 1906), трибуну якої українська група депутатів намагалася використати для реалізації свого проекту розвитку української освіти. У II Державній думі (20 лютого – 3 червня 1907) ставилися завдання щодо встановлення загальнодоступності, обов'язковості початкової освіти для всього населення.

Предметом обговорення у Думі став міністерський проект про введення загального початкового навчання в Російській імперії, у якому декларувалася обов'язковість здобуття початкової освіти дітьми віком 8-11 років у чотирирічній початковій школі. [3, с.11-12]. Депутати висловлювали незадоволення проектом, зокрема перекладенням фінансового забезпечення проекту на місцеві органи управління тощо. Вони засуджували русифікаторську політику царського уряду [14, с.67].

Після детального обговорення міністерського проекту українська фракція у складі 37 осіб подала до Думи заяву про доповнення проекту основними положеннями, а саме: у початковій школі навчання має здійснюватися рідною мовою, якою розмовляють люди учбового округу, і яку встановить місцева виборна управа, на основі опитування всіх її жителів;

меншини будь-якого народу повинні навчатися в школі рідною мовою; російську мову вивчати як державну; навчання здійснювати за встановленими міською управою підручниками [17, с.3; 5, с.50-51]. Проект не розглядався. У цілому міністерський законопроект про введення загального початкового навчання не був прийнятий, бо Царським маніфестом від 3 червня 1907 ІІ Державна дума була розпущена.

На вимогу громадськості МНО в 1909 р. подало до ІІІ Думи проект «О высших начальных училищах», який після обговорення і внесення правок був схвалений. За проектом вищі початкові училища мали бути чотирирічними і повинні були давати закінчену початкову освіту дітям, які вступили на основі екзаменів чи без екзаменів після однокласних училищ [4, с.80]. Цим проектом устанавлювався зв'язок між початковою і середньою школою.

МНО розробило й опублікувало проект приблизних програм для початкових шкіл (1913) і розіслало до навчальних округів для обговорення. Це був певною мірою позитивний крок, оскільки навчальний процес у початкових школах будувався за розробленими міністерством програмами 1896 р., які також спочатку були орієнтовними, а насправді стали обов'язковими.

У свою чергу українські педагоги обґрунтовують принципи розвитку шкільної освіти. Розмірковуючи над підвалинами початкової школи, С. Ф. Русова доводила, що вона має бути 4-5-річною і готувати дітей до іншого типу школи (гімназії, торговельні та ін.). Серед обов'язкових предметів учена називала Закон Божий, рідну мову, арифметику, природознавство, географію, історію, ручну працю, малювання, ліплення, різьбу по дереву, співи, фізичне виховання. Головною метою школи має бути виявлення самостійних творчих сил дитини, а завданням – розвиток мислення й мови учня. У школі повинне здійснюватися громадянське, розумове, моральне й естетичне виховання засобами навчальних предметів (природознавство, читання) та засобами позакласної роботи (екскурсії, музеї, свята тощо) [12, с.191]. Школа має бути гуманною, активно-мінітворчою, національною.

Альтернативним проектом щодо урядового став «Проект української школи» (1913), який створив відомий педагог Я. Ф. Чепіга. Його проект передбачав двоступеневу початкову освіту з шестирічним терміном навчання, що повинне розпочинатися з шести років. Перший ступінь розрахований на два роки, протягом яких школа має готувати дитину до навчання, розвивати дитячу свідомість, розуміння навколишнього світу. У цей період до програм повинні входити ігри, забави, прогулянки, праця на горі й полі, догляд за свійськими тваринами, ліплення тощо. У вільній обстановці дітей мали прилучати до природи, казки, поезії, співу [18]. Другий ступінь – наступні чотири роки, протягом яких школа повинна навчати дитину грамоти й паралельно розвивати дитячу самодіяльність, творчість.

До навчальної програми 3 класу (діти 8-9 років) входять такі предмети: рідна мова, природознавство, ручна праця, ліплення, плетіння, арифметика, співи, малювання, розвиваючі ігри; 4 клас (діти 9-10 років): читання, арифметика, природознавство, ручна праця (ліплення і обпалювання посуду, цегли, розмальовування їх), малювання, співи, гра й гімнастичні вправи, складні психологічні ігри; 5 клас (діти 10-11 років): рідна мова, державна мова, читання, арифметика, природознавство, географія, історія, ручна праця (теслярство, кування, виготовлення простих хатніх меблів, вишивання, шиття), малювання, художнє ліплення, скульптура; 6 клас (діти 11-12 років): рідна мова і література, державна мова, арифметика, історія, географія, природознавство, ручна праця (виготовлення різних хатніх речей, знайомство із сільськогосподарськими машинами, екскурсії на заводи), ліплення й малювання, співи, Закон Божий.

У «Проекті української школи» автор відстоює думку, що навчання має бути виховуючим. Саме через читання народної літератури дитина усвідомлює ідеали свого народу, а засобами літератури виховується «достойним спадкоємцем культурних здобутків свого народу» [19, с.16]. Засобами природознавства можна виховувати такі моральні риси, як мужність, безкорисність, благородство, лицарство. А «вивчення історії свого народу виховає й освітить дитину національно; збудить свідомість своєї належності до своєї нації, її минулого» [19, с.19]. Ручна праця має стати основним рушієм розумового розвитку та виховуючим чинником дитини. Розроблений Я. Ф. Чепігою на ідеях зарубіжних та вітчизняних педагогів проєкт української школи мав перспективний характер, бо ґрунтувався на демократичному, національному і трудовому (діяльному) принципах.

Останньою спробою реформування початкової освіти в імперську добу стала шкільна реформа міністра освіти П. М. Ігнат'єва. Нарада попечителів навчальних округів МНО (1915) прийняла рішення визнати вищі початкові училища ефективною формою навчання дітей і розробити фінансовий план для збільшення їх кількості; вважати викладання іноземних мов у вищих початкових училищах не обов'язковим предметом; запровадити навчання в початковій школі материнською мовою; необхідність забезпечити «інородчеське населення правильно організованою школою», відповідними підручниками й учительськими кадрами тощо [13, с.236]. Нарада (1915) при МНО під головуванням міністра схвалила ідею про узгодженість і наступність змісту освіти у вищих початкових училищах і середній школі I ступеня [6, с.4-5]. Проєкт реформи освіти був відхилений урядом, а П. М. Ігнат'єв усунутий з посади міністра народної освіти (1916).

Підбиваючи підсумок, зазначимо, що в імперську добу державна політика щодо початкової освіти під впливом громадсько-педагогічного руху набуває відкритого характеру. Міністерство народної освіти розробляє нормативно-правову базу запровадження загальної обов'язкової початкової освіти, різних типів навчальних закладів для всіх верств населення. У цей

час українські педагоги проєктують розвиток початкової освіти на демократичних, національних, гуманістичних і педоцентричних засадах, а також створення школи на основі диференційованого підходу. Через суспільно-політичні обставини, зокрема авторитарний характер імперського суспільства, більшість міністерських документів та ідей педагогічної громадськості щодо розвитку початкової освіти не були реалізовані. Однак вони стали підґрунтям державної освітньої політики у період національно-демократичної революції в Україні (1917-1920), про що йтиметься в подальших публікаціях.

Список використаних джерел

1. Вести о реформах, касающихся народного образования // Вести. воспитания. – 1907. – № 7. – С. 79-80.
2. Доклад Харьковской Городской думе. Доклад комиссии, назначенной думой для рассмотрения вопроса о введении всеобщего обучения детей грамоте. – Х.: б. в., 1898. – С. 5-6.
3. Законопроект о введении всеобщего начального обучения в Российской империи, внесенный Министерством народного просвещения в Государственную Думу второго созыва 20 февраля 1907 г. // Чернолуцкий В. И. К школьной реформе. – М.: Типография т-ва И. Д. Ситина, 1908. – С.11-12.
4. Ключев И. Реформа системы народного образования в Государственной Думе: проект реформы сред. шк. / И. Ключев // Русск. шк. – 1911. – № 6/9. – С.70-87.
5. Лотоцкий А. За родную школу / А. Лотоцкий. – М.: Типо-литография т-ва И. Н. Кушнерева, 1916. – 57с.
6. Материалы по реформе средней школы. Примерные программы и объяснительные записки, изданные по распоряжению г. министра народного просвещения. – Пг.: Сенат, типография, 1915. – 547с.
7. Новый проект низшей общеобразовательной школы // Вести. воспитания. – 1905. – № 1. – С.99-109.
8. Правила о начальных училищах для инородцев // Анастасьев А. Народная школа: рук. для учителей и учительниц нач. нар. училищ. – М.: Изд. А. Д. Суворина, 1915. – Ч. I. – Разд. паг. – С.234.
9. Предложение Голови П. А. Зеленого по вопросу о нуждах народного образования. – Одесса: Славян. тип. Е. Хрисогелос, 1904. – 21с.
10. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения. 1802-1902 / С. В. Рождественский. – СПб.: Изд. м-ва нар. просвещения, 1902. – 785с.
11. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні: (X – поч. XX ст.): нарисів / редкол. М. Д. Ярмаченко (відп. ред.), Н. П. Калениченко (заст. відп. ред.), С. У. Гончаренко [та ін.]. – К.: Рад. шк., 1991. – 384с.
12. Русова С. Нова школа / С. Русова // Педагогічна концепція С. Ф. Русової: навч. посіб. для студ. пед. спец. вузів / передм. М. Д. Ярмаченка. – 2-ге вид., доп. і перероб. – Чернігів: Черніг. держ. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка, 2000. – С.180-191.
13. Совещание попечителей учебных округов // Шк. и жизнь. – 1915. – 2 марта (№ 9). – С.236-237.
14. Стенографический отчет. Государственная Дума: сессия II: засед. 33.-СПб., 1907. – Б. п.
15. Степанов С. Обзорение проектов реформы средней школы в России, преимущественно в последнее шестилетие (1899-1905) / С. Степанов // Журн. м-ва нар. просвещения. – 1907. – № 2. – С.73-122.

15. Сыромятников А. И. Сборник действующих распоряжений Министерства народного просвещения о начальных училищах для инородцев, живущих в Восточной и Юго-Восточной России / А. И. Сыромятников. – Одесса: Типогр. А. И. Короленко, 1911. – С.20-23.
16. Українська Думська Громада про народну освіту // Рідна справа. Вісті з Думи. – 1907. – 13 трав (№ 70). – С.3.
17. Чепіга Я. Проект української школи / Я. Чепіга // Світло. – 1913. – № 3. – С.14-30.
18. Чепіга Я. Ф. Проект української школи: (3-й, 4-й, 5-й, 6-й рік) / Я. Ф. Чепіга // Світло. – 1913. – № 4. – С.16-29.

Н. О. Постригач,
канд. біол. наук, докторант,
Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України

СТРУКТУРНІ ЗМІНИ В ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КОРОЛІВСТВІ ІСПАНІЯ

Автор статті аналізує структурні зміни в організації початкового навчання у Королівстві Іспанія задля визначення перспективних шляхів адаптації іспанського досвіду в теорію і практику початкової ланки вітчизняної педагогічної освіти.

Автор статьи анализирует структурные изменения в организации начального образования в Королевстве Испания с целью определения перспективных путей адаптации испанского опыта в теорию и практику начального звена отечественного педагогического образования.

The author of the article analyses structural changes in organization of primary education in Kingdom Spain with the purpose of determination of perspective ways of adaptation of Spanish experience in a theory and practice of initial stage of domestic pedagogical education.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Початкова школа є однією з найбільш поширених ланок сучасної освітньої системи. Перші закони про обов'язкову початкову освіту були прийняті в європейських країнах на початку XIX століття (у Пруссії – в кінці XVIII ст.) У нашій країні (тоді Радянському Союзу) загальна початкова освіта була введена у 1930 році.

Тривалість навчання у початковій школі у різних країнах коливається від 3 до 10 років. Велика розбіжність у термінах навчання в початковій школі пояснюється як різними історичними традиціями у сфері освіти в різних регіонах світу, так і тим, що в деяких країн відбулося злиття початкової школи з першим ступенем середньої, у результаті чого утворилася основна, або базова, яка і фігурує в ряді випадків.

У європейських країнах традиційною є 4-річна початкова школа. За останні роки тривалість початкового навчання зросла в ряді країн на 1-2 роки за рахунок створення підготовчих класів [5, 146].

Як свідчить статистика, освітньо-кваліфікаційний рівень працюючих в освітньому просторі України вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкових класів значно нижчий від освітньо-кваліфікаційного рівня вчителів, що викладають основи наук у 5-11 класах загальноосвітніх шкіл.

Значна частина цих педагогів мають освіту на рівні педучилища і так працюють до виходу на пенсію. Відсутність у них вищої педагогічної освіти ставить їх у дещо «меншоплатісне» становище порівняно зі своїми колегами. Вони не мають можливості здобувати вищі категорії у процесі систематичної п'ятирічної атестації, і, як наслідок, заробітна плата у них мала, низьким є також рівень їх пенсійного забезпечення. Разом з тим саме ця категорія педагогів формує фундамент усієї майбутньої системної освіти людини – дошкільну і початкову шкільну освіту.

Про необхідність забезпечення належних умов для функціонування системи освіти, зокрема у сфері підготовки вчителя дошкільної та початкової освіти у вузах і його успішній професійній діяльності в загальноосвітній школі наголошується в Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Державній програмі «Вчитель» та інших нормативних актах. Це спонукає до ґрунтовного аналізу і переоцінки вітчизняних та кращих зарубіжних педагогічних здобутків і здійснення порівняльних педагогічних досліджень, спрямованих на вдосконалення професійної підготовки вчителів для початкової ланки педагогічної освіти, визначення напрямів її ефективного розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми Сьогодні дослідження національних систем освіти країн-членів ЄС перебуває в полі зору багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Зокрема, вітчизняним дослідниками Авксентьєвою О. здійснено аналіз системи професійної освіти Іспанії [1]; а Матвієнко О. – стратегії розвитку середньої освіти в країнах ЄС [4]; Пуховська Л. П. – професійна підготовка вчителів Західної Європи [6]. Російська дослідниця Капранова В. здійснила порівняльний аналіз освітніх систем за рубежом, у тому числі і в Іспанії [2]. Але комплексного і детального аналізу особливостей структурної організації початкової ланки педагогічної освіти в Україні та Іспанії дотепер зроблено не було, тому в цьому аспекті тема нашої наукової розвідки видається доцільною та перспективною.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає в дослідженні структурних змін у організації початкової освіти в Королівстві Іспанія і на цій основі визначити перспективні шляхи адаптації іспанського досвіду в теорію і практику початкової ланки вітчизняної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Закон про реформу університетів

КИЇВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БІБЛІОТЕКА

667326

від 1983 року запроваджує нову структуру для університетів, організованих навколо відділень, які розглядаються як навчальні, так і дослідні одиниці.

Певні проблеми з'являються також з перспективної точки зору. Вони включають безробіття молоді та постійність економічної кризи, дисбаланс між тривалістю обов'язкового шкільництва та прийняттям права на роботу, відмова пристосувати навчальні програми до освітніх потреб. Ці всі проблеми торкаються потреби в подальших змінах освітньої системи, а також підготовки вчителів.

Населення Королівства Іспанія складає 39, 7 млн. чол. У початковій школі Іспанії навчається 2491000 учнів, а в основній школі – 3221000 відповідно. Кількість студентів на 100 тис. населення становить 4254. Витрати (у відсотках) на освіту різних рівнів становлять:

- початкова школа – 33, 3 %;
- основна школа – 47,9 %;
- вища школа – 16, 6 % [3, 26].

Початковою обов'язковою освітою охоплені діти віком від 6 до 12 років. Усі школи поділяються на державні (publikum) та приватні (privado). У державних школах навчання безкоштовне [3, 27].

Реформування освітньої системи Іспанії в 70-х-90-х роках ХХ ст. (1970 – 1984 рр.) здійснювалось в рамках Основного Закону про освіту – LGE (la Ley General de Educacion, 1970 p.), що часто називали як Закон Віллар Паласі (Villar Palasi) після міністра освіти і науки у той час, Хосе Луїса Віллар Паласі. Цей закон був спробою уряду Франко модернізувати іспанську систему державної освіти та проголошення основною метою повного охоплення освітою усього населення країни.

Згідно з цим Законом освіта диференціювалася на загальну, що складалася з початкової (дитячий садок); базової (8 класів школи); середньої (бакалаврат – 3 роки); професійної освіти першого та другого ступенів (5 років); курсу орієнтації на університетську освіту; університетської освіти; спеціалізовану освіту (мистецьку і філологічну) [2, 132-133].

Органічний Закон про право на освіту (Ley Organica del Derecho ala Educacion № 8 (LODE) 1985 p.) забезпечив той факт, що початкова освіта (Educacion General Basica – EGB) має бути вільною від оплати й обов'язковою (6-14 років). У 1986-1987 навчальному році налічувалося близько 185,000 інституцій початкової освіти, що здійснювали інструктування приблизно 6,6 млн. студентів, 70 % з яких навчалися в державних школах.

Іншою важливою проблемою в іспанській освітній системі була тривала і висока частка невдачі. Стандарти, затверджені для градації від початкової освіти, особливо не вимагалися, а кількість усіх студентів у межах 1/5 і 1/3 зазнавали невдачі щодо завершення курсового навчання. Частки невдач зустрічалися набагато частіше в державних школах, ніж в приватних установах.

Критики засуджували головним чином недоброякісність інструктування, а відтак, побічно, і підготовку вчителя. У 1981 р. уряд видав виправлений навчальний план EGB, який сформулював цілі як для вчителів, так і для студентів. Цей оновлений куррикулум не був прийнятий легко, без спротиву. Але були й ті, хто переконував, що навчальний план дуже жорсткий і централізований і що дуже великий акцент спрямований на механічну пам'ять.

Нерівне розповсюдження дитячих садків сприяло високій частці невдачі за останні роки. У 1960-х і 1970-х рр. XX ст. дошкільна освіта почала отримувати користь стосовно популярності до такого рівня, що в середині 1980-их р. р. приблизно 80 % іспанських дітей віком 4-6 років відвідували дитячі садки (1,3 млн. – 1986-1987 рр.).

Багато вчителів початкової школи тому припускали, що їх студенти завершили рік або два курси дошкільної освіти. Близько 1/3 з 39,000 дитячих садків, які функціонували в 1986-1987 навчальному році, знаходилися все ще в приватному секторі, однак і державних дошкільних закладів було трохи більше, ніж центрів денної опіки.

Негативним чинником стало створення «невигідної» студентської популяції із самого початку. Це, ймовірно, зберігалось протягом багатьох років і продовжувало сприяти високій частці невдачі в межах системи. Рішення стосовно створення універсальних початкових шкіл з державною підтримкою не було вірогідною перспективою кінця 1980-х рр.

Іншим джерелом дефіцитів в державній освітній системі було одержання низької зарплатні вчителями. Хоча зарплатню вчителів було підвищено більш ніж на 40 відсотків за період 1983 – 1985 рр., в 1988 р. середня зарплатня вчителів державних шкіл як на елементарному, так і середньому рівні освіти становила 15,000 доларів на рік.

У 1988 р. понад 200000 учителів вийшло на страйк, щоб вимагати збільшення зарплатні на 14 % (що місяця приблизно на 175 доларів). Але уряд примусив замовкнути страйк після того, як вуличні демонстрації призвели до обширного насильства [7].

Педагогічний персонал допочаткової і початкової освіти. Викладання в ланці дитячої та початкової освіти вимагає свідомства вчителя з відповідною спеціалізацією, яка є університетською стадією навчання, де вони отримують спеціальність: дитяча освіта, початкова освіта, музика, фізкультура, іноземна мова, спеціальна освіта і розмовна терапія (speech therapy).

Закон про загальну реформу освіти (*Ley Organica de Educacion (LOE)* 2006 р. декларує, що освітньо-кваліфікаційний рівень Магістра – "Maestros", що має право навчати в секторі початкової освіти, також дозволяє викладати предмети у всіх галузях знання цієї освітньої стадії і консультувати студентів. Крім того, вони можуть отримати таку спеціалізацію:

дитяча освіта, початкова освіта, музика, фізкультура, іноземна мова, спеціальна освіта, і розмовна терапія.

Навчальна програма сфокусована на обох академічних та теоретичних аспектах, також на педагогічній практиці. Базова підготовка в сфері спеціальної освіти для всіх студентів є одним із основних предметів і специфічне навчання для фахівця є набагато ширшим.

Також цей закон дозволив брати участь в першому циклі Дитячої освіти (Infant education), на додаток до здобувачів ступеня магістра, інші професіонали навчаються при дитячому садку або спеціальностях професійного навчання у сфері дитячої освіти.

Для догляду за учнями із особливими освітніми потребами, освітня система пропонує допомогу вчителям через фахівців-педагогів в галузі спеціальної освіти, розмовної терапії і кваліфікованих професіоналів [8].

Обов'язкова повна освіта (Compulsory full-time education). Фази обов'язкової освіти: 1) початкова освіта – *Educación Primaria* (primary education), вік – 6-12 років; 2) нижчий цикл середньої освіти – *Educación Secundaria Obligatoria* (ESO, чи нижчий цикл середньої освіти), вік 12-16 років.

Починаючись з 6-річного віку, навчання є обов'язковим і триває до досягнення учнями 16 років. Воно поділяється на два освітні рівні, котрі у свою чергу складаються з п'яти стадій. Тривалість кожної стадії складає два роки: перших три стадії – для ланки початкової освіти, а інших дві – для нижчого рівня середньої освіти.

Критерії доступу до навчання. Щоб увійти до сектору початкової освіти, дітям повинно виповнитися 6 років. певні критерії доступу (дохід сім'ї, діти одних батьків в школі та ін..) застосовуються, коли загрожує переповнення школи. Студенти переміщуються автоматично з початкового до нижчого рівня середньої школи. Обов'язкове навчання у фінансованих державою школах безкоштовне.

Тривалість шкільного дня/тижня/року. Навчальний рік охоплює 180 днів на початковому рівні освіти, навчання триває в часовому інтервалі між серединою вересня і пізнім червнем. Школи відкриті п'ять днів на тиждень з 25 уроками на тиждень. Заняття триває 60 хвилин. Мінімальне число річних викладацьких годин – 810 на початковому рівні освіти.

Кількість осіб у класі/студентській групі. Максимальна кількість учнів у класі складає 25 осіб на початковому рівні освіти і 30 – на середньому рівні. Студенти групуються згідно віку. змішані вікові групи існують в сільських місцевостях, де класи дуже маленькі. Початкові класи мають одного вчителя для всіх предметів, за винятком музики, фізкультури та іноземних мов.

Контроль куррикулуму і зміст. Мінімальний основний навчальний план визначається на державному рівні. Автономні Спільноти встановлюють свій власний навчальний план на основі державному мінімаль-

ного основного навчального плану і школи розвивають і пристосовують куррикулум до їх власного контексту. Обов'язкове навчання на початковому рівні освіти включає знання навколишнього середовища, мистецької освіти, фізкультури, іспанську мову та літературу, офіційну мову та літературу відповідної Автономної Спільноти, іноземну мову та математику. Предмет релігії обов'язково пропонується установами, але є добровільним для учнів.

У початковій освіті її методологія є глобальною і міждисциплінарною. Вона повинна бути пристосована до потреб кожного учня, оскільки навчання відбувається в нижчому циклі середньої освіти, де методологія повинна також заохочувати учнів навчатися самостійно, як і працювати в команді.

Що стосується підручників, то немає ніякої потреби для їх схвалення від будь-яких освітніх повноважень. Кожен відділ предметної області відповідальний за вибір своїх підручників [9, с.3].

Оцінка, прогресія і кваліфікації. Немає ніякої національної або регіональної системи тестування. Мінімальний основний навчальний план включає основні директиви для оцінювання, які є інтегральною частиною навчального плану і повинні бути глобальними і неперервними. Студенти на стадії початкової освіти при необхідності можуть пройти повторний курс навчання. У першій стадії або в кожному з двох навчальних років другої стадії нижчого циклу середньої освіти студенти, можуть залишитися ще на один рік, якщо вони не досягають рівня поставлених завдань, хоча вони, можливо, тільки повторюють один навчальний рік через лонву стадію [9, с.4].

Висновки і перспективи дослідження. Вирішення проблеми підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня педагогів початкових ланок вітчизняної освіти та вивчення кращих педагогічних традицій зарубіжного досвіду у сфері розбудови початкової ланки педагогічної освіти може стати запорукою модернізації та значного покращання вітчизняної системи освіти в цілому, а також та сприяти подальшим порівняльно-педагогічним дослідженням у даному аспекті.

Список використаних джерел

1. Авксентьева О. І. Реформування професійної освіти в Іспанії //Професійна освіта: теорія і практика. – 1999. – № 2(10). – С.132-138.
2. Капранова В. А. Сравнительная педагогика. Школа и образование за рубежом: Учеб. пособие /В. А. Капранова. – Мн.: Новое знание, 2001. – 221 с.
3. Курбанова И., Кавешников Ю. В Испании не принято ругать учеников // Учительская газета, 17 июля 2001 года. – 2001. – № 28 – 29. – С. 26-29.
4. Матвієнко О. В. Стратегії розвитку середньої освіти у країнах Європейського Союзу: Монографія. – К.: Ленвіт, 2005. – 381 с.
5. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: Навч. посіб.-2-ге вид., стер. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2004. – 320 с.

6. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія. – К.: Вища шк., 1997. – 180 с.
7. Primary and Secondary Education [Електронний ресурс]. – Source: U. S. Library of Congress. – Режим доступу до публ.: <http://countrystudies.us/spain/46.htm>. – Назва з титул. екрану.
8. Teacher training – basic and specialist teacher training – Spain / European Agency for Development in Special Needs Education [Електронний ресурс]. – Режим доступу до публ.: <http://www.european-agency.org/country-information/spain/national-overview/teacher-training-basic-and-specialist-teacher-training>. – Назва з титул. екрану.
9. Summary sheets on education systems in Europe. EURYDICE: Education Information Network in Europe (Socrates Programme) [Електронний ресурс]. – Last update: July 2000, с.3. – Режим доступу до публ.: http://www.sec-educoop.net/education_in/pdf/eurypres-spa-misc-t05.pdf. – Назва з титул. екрану.

В. М. Марків,

канд. пед. наук, доцент,

Криворізький державний педагогічний університет

ДЖЕРЕЛА І ПОНЯТТЄВО-ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ АПАРАТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

У статті окреслено витoki педагогічної інноватики як науки про інноваційні процеси в освітній галузі. Схарактеризовано основні наукові підходи до визначення категорій педагогічної інноватики.

В статье очерчены истоки педагогической инноватики как науки об инновационных процессах в образовательной сфере. Дана характеристика основных подходов к определению категорий педагогической инноватики.

The sources of pedagogical innovation as the sciences about innovative processes in educational branch is concerned in this article. The basic scientific approaches to de finition of pedagogical innovation categories are characterized.

Постановка проблеми. Масовий перехід від школи традиційної до школи, що працює в інноваційному режимі, поставив перед педагогічною наукою України та країн близького зарубіжжя завдання щодо теоретико-методологічного осмислення та узагальнення накопиченого інноваційного педагогічного досвіду.

Інноваційна педагогічна діяльність має бути предметом дослідження педагогічної інноватики. Але в українській педагогіці такої галузі педагогічного знання ще не існує. У поодиноких дослідженнях вітчизняних науковців (Л. Даниленко, Н. Клокар, О. Козлової, Г. Кравченко та ін.) обговорюються лише окремі положення загальної педагогічної інноватики, визначаються лише певні категорії цієї науки.

Тому метою нашої статті є аналіз й узагальнення результатів наукових досліджень українських і зарубіжних учених з питань визначення основних положень педагогічної інноватики.

Зарубіжна педагогічна інноватика як наука про інноваційні процеси в освітній галузі бере свій початок з кінця 50-х років ХХ ст., коли процеси реформування і розвитку освіти стали предметом спеціального вивчення західних вчених. Її витoki містяться в загальній інноватиці, предметом якої первісно були економічні та соціальні закономірності створення й розповсюдження науково-технічних новацій. Але достатньо швидко до сфери інтересів загальної інноватики ввійшли й соціальні новації, перш за все, нововведення в організаціях і підприємствах. Тому наприкінці 50-х років ХХ ст. інноватика стала галуззю міждисциплінарного вивчення нововведень.

Міждисциплінарні дослідження інновацій у СРСР розпочалися з вивчення проблем освоєння організаціями технічних новацій.

Наприкінці 70-х – початку 80-х років ХХ ст. у Радянському Союзі з'явилися перші дослідницькі групи з питань інноваційної політики, які діяли на постійній основі (група у Всесоюзному науково-дослідному інституті системних досліджень – Н. Лапін, А. Пригожин, Б. Сазонов, В. Толстой та ін.; група естонських соціологів – Ю. Вооглайд, А. Рейнер та ін.) [5].

Становлення західної педагогічної інноватики пов'язують із п'ятдесятьма роками ХХ ст. У працях західних авторів розглядаються теоретичні та практичні аспекти освітніх інновацій. Зокрема, у дослідженнях американських та англійських педагогів (Х. Барнет, Дж. Бассет, Н. Гросс, Р. Едем, Е. Роджерс, Д. Чен та ін.) аналізуються закономірності та умови розповсюдження освітніх новацій, питання управління інноваційними освітніми процесами [8]. Водночас, незважаючи на півсторічний розвиток, західна педагогічна інноватика, маючи суто прагматичне спрямування, і сьогодні характеризується недостатньою методологічною та теоретичною обґрунтованістю.

Серед надбань західної педагогічної інноватики відзначимо, в першу чергу, розробки в галузі її складової частини – педагогічної дифузії, яка вивчає процеси сприймання педагогічних інновацій освітянським співтовариством і широкою громадськістю, а саме: досліджує закономірності розповсюдження нововведень; виявляє сутнісні риси та специфічні особливості функціонування педагогічного співавторства як інноваційного середовища; розробляє типологію процесів освоєння нового в освітній галузі; вивчає умови та шляхи формування готовності педагогічного співтовариства й соціуму до сприйняття та оцінки педагогічних інновацій тощо [8].

В Україні та країнах близького зарубіжжя перші кроки в процесі становлення педагогічної інноватики було зроблено в останнє десятиріччя ХХ ст. (Л. Даниленко, Ю. Коноржевський, В. Лазарев, Л. Подимова, О. Попова, М. Поташник, В. Сластьонін, О. Хомерики, Н. Юсуфбекова та ін.). Зокрема, виявлено рушійні сили модернізаційних перетворень у системі освіти, досліджено закономірності перебігу інноваційних процесів в освітній галузі, розпочата робота щодо визначення понятійно-термінологічного апарату, педагогічної інноватики, здійснено класифіка-

цію педагогічних нововведень, виявлено структуру інноваційної діяльності, подано характеристику окремих педагогічних інновацій тощо.

Історико-генетичний аналіз походження та розвитку терміна «інновація» здійснено в працях українських і зарубіжних учених К. Ангеловські, Л. Подимової, О. Попової, В. Сластьоніна та ін. [1; 3; 4; 6].

Вони відзначають, що поняття «інновація» (лат. *in* – в, *novus* – новий), яке вперше було введено до наукового обігу в культурології XIX ст., спочатку трактувалось як залучення деяких елементів однієї культури до іншої. Це його значення і дотепер зберігається в ентології. Проте вже на початку XX ст., коли почала інтенсивно розвиватися нова галузь технічного знання – наука про технічні нововведення у сфері матеріального виробництва під інновацією стали розуміти нововведення.

Сьогодні в педагогічній інноватиці співіснують найрізноманітніші підходи до визначення системоутворювальної категорії.

«Американці Білл і Болен визначають нововведення як зміну, що містить у собі не тільки зміну матеріалу, але й комплекс змін у погляді на його використання; німець Найхоф – як процес, що розпочинається ідеєю та впливає на зміни, завершуючись або їх освоєнням, або їх запереченням з боку споживачів; у загальній югославській енциклопедії інновацію визначають як новацію, оновлення, практичне використання технічних і технологічних досягнень, – відзначає польська вчена, підкреслюючи неузгодженість позицій науковців у питаннях визначення поняття «інновація» [7, с.37]. При цьому К. Ангеловські, розглядаючи поняття «педагогічна інновація», «педагогічне нововведення», «інноваційна педагогічна діяльність» як синонімічні, визначає їх як «зміни, спрямовані на удосконалення та розвиток виховання й освіти» [1, с.37].

Означені поняття розглядаються як тотожні і в російській педагогічній інноватиці. Проте більшістю російських науковців (Ю. Коноржевський, В. Лазарев, А. Лоренсов, Л. Подимова, М. Поташник, В. Сластьоніні, О. Хомерики, Н. Юсуфбекова та ін.) вони трактуються інакше, ніж К. Ангеловські.

Так, у працях Л. Подимової та В. Сластьоніна, які здійснюють аналіз основних понять педагогічної інноватики із системних позицій, зустрічається таке тлумачення категорії «інновація».

«Інновація – це динамічна система, яка характеризується як внутрішньою логікою, так і закономірним розвитком у часі її взаємовідносин із навколишнім середовищем (життєвий цикл)» [6, с.17].

Водночас усі українські науковці наголошують на необхідності розмежування таких основних категорій педагогічної інноватики як «інновація» («нововведення») і «новація». Порівнюючи ці дефініції досліджуваного поняття за змістом, А. Лоренсов, М. Поташник і О. Хомерики відзначають, що «у науковій літературі розрізняють поняття «новація» або «новий засіб» (вони вважаються синонімами) та «інновація», «нововведення». Но-

вація – це саме засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – це процес освоєння цього засобу» [7, с.6].

Перші кроки робить сьогодні українська педагогічна інноватика, подаючи своє тлумачення названих вище категорій. Так, О. Попова, ставлячи під сумнів наукову коректність основ, за якими здійснюється розмежування понять «педагогічна інновація» і «педагогічна новація» в російській педагогічній інноватиці, підкреслює: «Ці поняття за словотворенням є спорідненими, але в них, на наш погляд, є суттєва різниця. Результатом упровадження педагогічних новацій є локальні поліпшення якості навчально-виховного процесу, а педагогічні інновації приводять до кардинального реформування останнього» [4, с.1]. При цьому поняття «педагогічна інновація» та «інноваційна педагогічна діяльність», що розглядаються О. Поповою як синонімічні, трактуються вченою як «цілеспрямоване та кероване внесення прогресивних змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та освоєння новоутворень» [3, с.29].

Приклади трактувань понять «інноваційна діяльність («інновація»), («педагогічна інновація») у загальній і педагогічній інноватиці наведемо в табл. 1.

Таблиця 1

**Визначення категорії «інноваційна діяльність» («інновація»),
інноваційна педагогічна діяльність («педагогічна інновація») в наукових джерелах**

<i>Інноваційна діяльність (інновація) / інноваційна педагогічна діяльність (педагогічна інновація) – це</i>	<i>Автори</i>
зміни, що спрямовані на вдосконалення та розвиток виховання й освіти	К. Ангеловські
зміна, що містить у собі не тільки зміну матеріалу, але й комплекс змін у погляді на його використання	Х. Білл, С. Болен
інновація – процес змін	Дж. Вронський
«пряма калька з англійського слова «innovation», що означає нововведення, новину, новаторство»	Ю. Гільбук, М. Дробноход
«процес внесення якісно нових елементів в освіту»	Л. Даниленко
комплексний процес створення, розповсюдження та впровадження нового практичного засобу (новації)	Н. Лалін
Комплексна діяльність, спрямована на створення (народження, розробку), використання й розповсюдження нового (новації) у педагогічній теорії та практиці	А. Лоренсов та ін.
процес, що розпочинається ідеєю та впливає на зміни, завершуючись або їх освоєнням, або їх запереченням з боку споживачів	К. Найхоф
результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем	В. Паламарчук
мислєдіяльнісна форма педагогічної діяльності, яка	О. Попова

забезпечує впровадження нововведень в освітні процеси	
перехід деякої системи з одного стану в інший	А. Пригожин

Цікавою є позиція Л. Даниленко, яка вважала доцільним розрізнити поняття «освітня інновація», «педагогічна інновація», «науково-виробнича інновація» та «соціально-економічна інновація». Освітня інновація, на думку української вченої, є нововведенням, що включає педагогічну, науково-виробничу та соціально-економічну складові. При цьому педагогічна інновація розуміється Л. Даниленко як «нововведення в навчальному й виховному процесах», науково-виробнича інновація – як «нововведення у галузі розробки сучасних матеріально-технічних пристроїв для закладів і установ освіти», соціально-економічна – як «нововведення в правовому та економічному забезпеченні системи освіти» [2, с.97].

Не заперечуючи можливості такого підходу до визначення співвідношення між основними категоріями педагогічної інноватики, ми вважали за доцільне ґрунтуватися на інших позиціях. Зокрема, педагогічну інновацію ми розглядаємо як родове поняття по відношенню до категорій «освітня інновація», «науково-виробнича інновація в навчальному закладі» тощо, оскільки педагогіка як галузь наукового знання включає в себе як теорію виховання, дидактику, так і менеджмент освіти.

Узагальнення матеріалів, наведених у статті, дозволило дійти висновку про доцільність трактування категорії «інноваційна освітня діяльність» («освітня інновація») як комплексної діяльності, спрямованої на створення новацій в освітньому (навчально-виховному) процесі, їх розповсюдження та впровадження в практику роботи навчальних закладів.

До подальших напрямів дослідження зазначеної проблематики маємо віднести увесь спектр питань, пов'язаних з визначенням закономірностей, принципів і основних положень педагогічної інноватики.

Список використаних джерел

1. Ангеловски К. Учителя и инновации / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159с.
2. Освітній менеджмент. [навч. посібник] / [за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки]. – К.: Шкільний світ, 2003. – 400с.
3. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: дис.... докт. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Попова. – Харків, 2001. – 468с.
4. Попова О. В. Інновації в сучасній педагогічній теорії та практиці // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / [за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової]. – Харків: ХДПУ, 1999. – Вип. 9. – С. 10-15.
5. Пригожин А. И. Нововведения: Стимулы и препятствия: Социальные проблемы инноватики / А. И. Пригожин. – М.: Новая школа, 1989. – 310 с.
6. Сластиенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Сластиенин, Л. С. Подымова. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 308с.

7. Хомерики О. Г. Развитие школы как инновационный процесс: Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов; [под ред. М. М. Поташника]. – М.: Новая школа, 1994. – 64с.
8. Rogers E. Diffusion of innovation. – San Francisco: Free Press, 1983. – 341 p.

*О. А. Гудовсек,
викладач,
Рівненський державний
гуманітарний університет*

РОЗВИТОК ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (1954–1968 РР.)

У статті розкритий розвиток позашкільних навчальних закладів естетичного спрямування в 1954-1968 рр.

В статье раскрыто развитие внешкольных заведений эстетичного направления в 1954-1968 гг.

In the article development of out-of-school establishments of aesthetically beautiful direction is exposed in 1954-1968

Постановка проблеми. Після смерті Сталіна (1953 р.) та приходом до влади М. С. Хрущова в країні розпочався період «відлиги», який перш за все проявився у послабленні тоталітарного впливу на суспільно-політичному житті країни, поширенні серед інтелігенції ідей лібералізації та демократизації, що отримали національне забарвлення, в уповільненні процесу русифікації, в частковій реабілітації жертв сталінських репресій, а також в розширенні прав республік в економічній сфері та міжнародній діяльності, в сфері децентралізації суспільства та посиленні влади на місцях.

Значні зміни відбулися і в сфері позашкільної освіти.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі діяльності закладів позашкільної освіти присвячено низку досліджень. Так, В. Берека обгрунтував соціально-педагогічні онови розвитку позашкільної освіти в Україні в (1957-2000 рр.), О. Биковська порівняла педагогічну освіту в Україні та Польщі, О. Верещак розкрила основні принципи позашкільної освіти, Т. Сущенко розглянула фактори позашкільного виховання, Т. Цвірова в історичному аспекті розкрила значення позашкільних закладів у процесі виховання дітей та підлітків. Однак естетичне виховання в позашкільних закладах не розглядалося, що і стало метою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 50 рр. ХХ ст. у країні спостерігалось вдосконалення роботи в галузі позашкільної освіти.

Так, в 1954 р. Міністерством освіти УРСР було затверджено «Положення про позашкільні установи Міністерства освіти Української РСР», в

першому розділі якого визначено номенклатуру позашкільних закладів УРСР, їх роль та місце в системі виховання дітей, а в другому окреслено зміст роботи та структуру різних типів позашкільних закладів, форми та методи роботи в системі виховання дітей [7]. На це положення орієнтувалися всі позашкільні заклади Міністерства освіти УРСР.

Серед усіх типів позашкільних закладів, затверджених у «Положенні...», мережа Палаців та Будинків піонерів в країні визначалася як одна з найбільших. Їх кількість з кожним роком збільшувалась. Так, за даними з ЦДАВО України в 1950 р. нараховувалося 283 таких закладів, в 1956 р. – 493, в 1958 р. – 615, в 1960 р. – 669, 1963 р. – 685, 1965 р. – 695, 1967 р. – 697 [3; 4; 5; 10; 11]. Зросла не тільки мережа позашкільних закладів, які одним із головних завдань ставили естетичне виховання дітей та підлітків, розвиток їх здібностей, формування естетичних смаків, заохочення їх до різних видів творчої діяльності (на кінець 1968 р. їх нараховувалось понад 3 тис.), а й кількість дитячих художніх колективів, які функціонували в них. Зокрема, в досліджуваний період діяло понад 15 тис. гуртків різних типів, із них 773 гуртків художнього слова, 2,5 тис. театральних та драматичних гуртків, 1,5 тис. музично-хорових гуртків, які підпорядковувалися Міністерству освіти. Всього в країні існувало 44 тис. дитячих хорових колективів, 12 тис. дитячих оркестрів різних жанрів, 15 тис. драматичних студій, а також 70 тис. гуртків художньої самодіяльності. [6].

Але охопити всіх дітей виховною роботою вони не мали можливості. Перш за все це стосувалося тих позашкільних закладів, які працювали в районних центрах країни та в сільській місцевості. Палаців та Будинків піонерів, музичних шкіл та інших позашкільних закладів Міністерства освіти тут катастрофічно не вистачало. Діти змушені були в позаурочний час займатися або в приміщеннях загальноосвітніх шкіл, або в клубних установах (сільських, колгоспних клубах та Будинках культури), де спеціально для молодих вихованців організовувалися дитячі сектори з різноманітними гуртками та студіями естетичного виховання. Але для роботи з художньо-естетичного виховання дітей в таких закладах освіти були і свої недоліки, наприклад: не вистачало власних приміщень для різних видів гурткової роботи, музичних інструментів, технічних засобів навчання, але, перш за все, керівників гуртків, секцій, які б організовували роботу з естетичного виховання дітей.

Важливим фактором у розвитку естетичного виховання в позашкільних закладах було прийняття Верховною Радою СРСР в грудні 1958 року Закон «Про зміцнення зв'язку школя з життям і про подальший розвиток системи народної освіти в СРСР» [1].

У статті 16 «Закону» рекомендувалося широко застосовувати кіно, телебачення, радіо та інші засоби естетичного впливу для покращення викладання основ наукових знань та трудових навичок; зазначалося про

необхідність підвищення ролі позашкільних закладів у формуванні й розвитку творчих здібностей, ініціативи та самостійності учнів. У статті 21(б) було викладено вказівки Раді Міністрів СРСР, зокрема, що стосується естетичного виховання дітей: «...розробити заходи з докорінного поліпшення естетичного виховання учнів» [1, с. 7]. Крім того, одним із завдань «Закону» було цілеспрямоване збереження профільних закладів (шкіл) для дітей, що мають здібності до музики, хореографії та образотворчого мистецтва [9]. Такі навчальні заклади мали забезпечити загальну середню освіту та спеціальну підготовку з того чи іншого виду мистецтва.

В Україні відповідний Закон, прийнятий V сесією Верховної Ради УРСР 17 квітня 1959 р., дублював загальносоюзний [2]. Але пропозиції колегиї Міністерства освіти УРСР щодо виховання дітей саме на території України майже не були враховані. Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР» хоча і знаменував новий етап подальшого розвитку позашкільної освіти, передбачив існування шкіл для обдарованих дітей, визначив певні шляхи становлення естетичного виховання підростаючого покоління, але кардинальних змін в освітньому процесі позашкільних закладів України не спричинив.

Система позашкільних закладів в країні розвивалась як міжвідомча та міжгалузева, тобто частина позашкільних закладів підпорядковувалась Міністерству освіти (будинки художнього виховання, Палади піонерів, Будинки піонерів, клуби любителів мистецтв, дитячі парки), а частина – Міністерству культури (музичні школи, художні школи, хореографічні школи, дитячі театри, ТЮГ, дитячі кінотеатри, парки культури, дитячі бібліотеки) та профспілковим організаціям (Будинки культури для дітей, дитячі клуби, піонерські табори), які одним з першочергових завдань ставили сприяння естетичному вихованню дітей та підлітків, розвитку їх творчих здібностей, ініціативи.

Варто відзначити, що кількість дітей, які бажали займатися різноманітними видами творчої діяльності, збільшувалась з кожним роком, і, відповідно, зростала кількість не тільки позашкільних закладів, а й гуртків естетичного спрямування в них.

Основними завданнями роботи з дітьми в таких гуртках були: розвиток художніх здібностей учасників гуртків; формування інтересів до різних видів мистецтва; організація культурного відпочинку дітей та підлітків; методична допомога шкільним гурткам та піонерській організації в художньо-естетичному вихованні дітей та підлітків.

Згідно проведеного аналізу архівних матеріалів, зокрема звітів об'єктивно про позашкільні установи [3; 4; 5; 10; 11; 12] ми змогли класифікувати діючі гуртки естетичного спрямування: хореографічні гуртки (гуртки народного танцю, студії класичного балету, танцювальні гуртки, піонерські ансамблі пісні та танцю); хорові гуртки (гуртки хорового співу,

академічний дитячий хор), драматичні гуртки (дитячі театральні гуртки, драматичні студії, дитячі лялькові театри); музичні гуртки (ансамблі домбристів, скрипалів, бандуристів, оркестри духових інструментів, оркестри народних інструментів, ВІА, гуртки піаністів, акордеоністів, клуби юних любителів музики); гуртки образотворчого мистецтва (студії юних художників, студії образотворчого мистецтва); художні (гуртки художнього читання); літературно-творчі гуртки (гуртки юних поетів, гуртки юних прозаїків, гуртки юних журналістів, гуртки юних читачів). Завданнями таких гуртків було навчити дітей любити мистецтво, розвивати їхні здібності, дати знання про різні види мистецтва, розширити художній кругозір тощо.

Серед всіх гуртків естетичного спрямування найбільш поширеними були хореографічні, хорові та музичні гуртки.

Панування марксистско-ленінської ідеології в освіті істотно впливало на навчально-виховний процес закладів позашкільної освіти. Якщо в 20-30 рр. ХХ ст. їх основними завданнями було боротьба з безпритульністю, бездоглядністю, організація змістового дозвілля, то в 40-50 рр. ХХ ст. дітей залучали до суспільно-корисної праці, надавали робітничу спеціальність. Однак, професійний характер гуртків в 1954-1968 рр. поступався місцем творчій діяльності дітей та підлітків. Серед всіх типів гуртків в закладах позашкільної освіти 35-45 % припадало на гуртки етичного спрямування.

Робота в них здійснювалась відповідно до програм (1951-1954 рр.), розроблених Інститутом художнього виховання АІПН РРФСР та Центральним будинком художнього виховання СРСР, затвердженими Міністерством освіти СРСР, Міністерством освіти РРФСР та Міністерством освіти Української РСР для кожного виду гуртка окремо. Зокрема, існували програма гуртків образотворчого мистецтва (1951), програма хореографічних гуртків (1951 р.), програма гуртків бального танцю (1951 р.), програма оркестру народних інструментів (1951 р.), програма дитячих драматичних гуртків (1953 р.), програма літературних гуртків (1954 р.) тощо. За ними здійснювався навчально-виховний процес позашкільні заклади всіх союзних республік. Програми гуртків естетичного спрямування були розраховані на дітей різних вікових категорій, що мали нахили до того чи іншого виду творчої діяльності і прагнули вдосконалювати власні задатки у вільний від навчання час в закладах позашкільної освіти.

Проте, організація гурткової роботи з естетичного виховання в позашкільних закладах мала ряд недоліків: низький рівень матеріально-технічної бази закладів позашкільної освіти (особливо в сільській місцевості); дефіцит педагогічних кадрів у галузі естетичного виховання; панування марксистсько-ленінської ідеології в основі навчально-виховного процесу позашкільних закладів; першочергова мета освіти в позашкільних

закладах – комуністичне, а не естетичне виховання, що здійснювалось через різні види творчої діяльності в гуртках естетичного спрямування тощо.

Водночас, система позашкільних закладів розглядалась як важливий ідеологічний інструмент зміцнення соціалістичного устрою. Дитячі позашкільні заклади поряд з іншими соціальними інституціями мали на меті сприяти вихованню громадянина соціалістичного суспільства, активного будівника комунізму з властивими йому ідейними установками, мораллю та інтересами, культурою праці та поведінкою.

Одним з головних принципів діяльності позашкільних закладів, в тому числі і в естетичному вихованні, вважався принцип ідейної спрямованості в роботі з дітьми, що сприяв створенню характерних підструктур в позашкільних закладах (ленінських музеїв, залів, кімнат), організації особливих методів та прийомів виховного впливу (конкурсів, літературно-творчих змагань, фольклорно-літературних естафет, екскурсій). Орієнтація на вищезазначений принцип знайшла своє відображення в тематиці дитячих свят, фестивалів, у змісті програм виступів дитячих художніх колективів присвячених святкуванню 40-річчя піонерської організації ім. В. Леніна та 50-річчя радянської влади, які планувалися проводити, переважно, на базах позашкільних установ.

З метою виконання закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» Міністр освіти УРСР І. К. Білодід та Секретар ЦК ЛКСМУ Є. Н. Чмихало ухвалили спільний план з поліпшення роботи позашкільних установ республіки на 1961-1962 роки, який мав сприяти удосконаленню форм та методів роботи з дітьми та підлітками, розвитку у них творчості, ініціативності, самодіяльності [12]. У документі наголошувалося на необхідності перегляду програм, змісту та напрямків роботи гуртків всіх типів, удосконаленні їх матеріально-технічної бази (організації ігротек, фільмотек, пересувних картинних галерей тощо), відкриття нових позашкільних установ (зокрема, Будинків піонерів) в тих районах, де вони відсутні.

У зв'язку із змінами у навчально-виховному процесі всіх освітніх закладів через прийняття нової Програми партії (1961 р.), з її кодексом будівника комуністичного суспільства, та Постанови Верховної ради УРСР «Про хід виконання закону про зміцнення зв'язку школи з життям і подальший розвиток системи народної освіти в УРСР» (1962 р.) Міністерство освіти УРСР затвердило нове «Положення про позашкільні установи» (1962 р.) [8]. Воно відрізнялося від попереднього однойменного «Положення» (1954 р.) наявністю окремих нормативних документів (Положень) для закладів позашкільної освіти різних типів (зокрема, положення про міський Палац, Будинок піонерів; положення про районний Будинок піонерів, положення про обласну дитячу екскурсійно-туристичну станцію тощо).

Так, у порівнянні з Положенням про позашкільні установи 1954 р. структура міського Палацу та Будинку піонерів дещо змінилася. Наприк-

лад, замість відділу піонерської та масової роботи, відкрився відділ методично-масової роботи, а відділ техніки реорганізувався на відділ науки і техніки. Це можна пояснити новими завданнями, поставленими Програмою уряду (1961 р.) перед освітньою галуззю (виховання інтернаціоналізму та патріотизму), а також розвитком науково-технічного прогресу в країні.

Згідно «Положення» естетичне виховання в міських Палацах та Будинках піонерів мало здійснюватися через: знайомство школярів з кращими творами класичної та радянської літератури, музичного та образотворчого мистецтва, театру, кіно; організацію літературно-музичних лекторіїв для батьків, вечорів та ранків для дітей та підлітків; проведення зустрічей з діячами мистецтв, оглядів та конкурсів художньої творчості, свята пісні, кінофестивалі, виставки образотворчого мистецтва; організація роботи театральних, танцювальних, хорових, вокальних, музичних гуртків, оркестрів народних інструментів, гуртків образотворчого мистецтва; створення піонерських ансамблів пісні та танцю. [8, с.5].

В Положенні про районний Будинок піонерів (1962 р.) було визначено основні завдання закладу, зміст роботи в ньому, матеріальна база, фінансування, керівний та педагогічний склад Будинку піонерів. Щодо естетичного виховання, то районний Будинок піонерів мав надавати допомогу школам у здійсненні навчально-виховної роботи з дітьми, організовувати заняття в гуртках та дитячих колективах різних видів діяльності (наприклад, хорових, танцювальних, драматичних тощо), проводити районні свята пісень, фестивалі, олімпіади, огляди дитячої художньої самодіяльності і тощо.

Потрібно відзначити, що досліджуваний період у закладах позашкільної освіти спостерігалось захоплення масовими формами роботи з естетичного виховання, особливо святами, концертами, які проводилися з надмірним розмахом та парадністю, і були, по суті, популяризацією державної політики тих років.

Отже, незважаючи на складнощі та недоліки розвитку позашкільних закладів естетичного спрямування (зокрема, слабке матеріально-технічне забезпечення закладів позашкільної освіти, особливо в сільській місцевості; дефіцит педагогів, освіта здійснювалась в контексті державної політики країни на принципах комуністичної моралі та ідейної спрямованості; освітньо-виховна робота не завжди відповідала вимогам часу; не враховувались інтереси та запити учнів позашкільних закладів; форми та методи позашкільної роботи частково не відповідали особливостям дитячого віку) в досліджуваний період, в УРСР, як і в СРСР, була остаточно сформована державна система позашкільної освіти, яка включала комплексні та профільні позашкільні заклади естетичного спрямування, що підпорядковувалися різним відомствам: Міністерству освіти, Міністерству культури, Профспілковим організаціям.

Перспективи нашого дослідження вбачаємо в аналізі естетичного виховання учнів позашкільних в 1968 – 1984 рр.

Список використаних джерел

1. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР // Советская педагогика. – 1959. – № 2. – С.3-14. – (Закон).
2. Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР: станом на 17 квітня 1959 р.: збірник документів в 2 т. // Культурне будівництво в Українській РСР. Найважливіші рішення Комуністичної партії і Радянського уряду (1917-1960). – К.: Госполитизд, 1961. – Т.2 (червень 1941-1960). – С.519-520.
3. Зведений звіт Міністерства освіти УРСР про позашкільні установи за 1956 р., форма «П» – ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 1847, арк. 1 – 174.
4. Зведений звіт Міністерства освіти УРСР про позашкільні установи за 1965 р., форма «П» – ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 4818, арк. 1 – 87.
5. Зведений статистичний звіт Міністерства освіти УРСР про дитячі позашкільні установи за 1967 р., форма «П» Т.3 – ЦДВОВ України, ф. 166, оп. 15, спр. 6207, арк. 1 – 108.
6. Кобзар Б. Проблеми виховання в позашкільних закладах / Б. Кобзар, Н. Харінко. – К.: Радянська школа, 1969. – 159с.
7. Положення про позашкільні установи Міністерства освіти Української РСР. – К.: Радянська школа, 1955. – 39с.
8. Положення про позашкільні установи. – К.: Радянська школа, 1962.–56с.
9. Проект тезисов по вопросу об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране: Постановление Пленума ЦК КПСС, от 12 ноября 1958 г. // Советская педагогика. – 1958. – № 12. – С.3-26.
10. Річні звіти об'явно про позашкільні установи за 1958 р., форма «П» Том I – ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2288, арк. 1 – 81.
11. Річні звіти об'явно про позашкільні установи за 1959 р., форма «П» Том II – ЦДАВО України, ф. 166, оп. 15, спр. 2289, арк. 1 – 128.
12. Спільні заходи по підготовці і відзначенню 40-річчя піонерської організації імені В. Леніна та по поліпшенню роботи позашкільних установ Української РСР. – К.: Радянська школа, 1961. – 16с.

РОЗДІЛ 2.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ
ТА ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ.
АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ

А. С. Лобанова,
доктор соціол. наук, професор,
Криворізький державний педагогічний університет

ТЕОРІЯ МОРАЛЬНОЇ Й ПРАВОВОЇ ОСВІТИ С. Й. ГЕССЕНА:
УМОТИВОВАНІСТЬ ЇЇ СУЧАСНОГО ЗАПИТУ

У статті аналізується сутність теорії моральної та правової освіти видатного педагога-філософа С. І. Гессена. Обґрунтовується необхідність сучасного запиту цієї теорії для удосконалення системи початкової освіти. Акцентується увага на доцільності раціонального поєднання у вихованні та освіті розумної свободи і дисципліни як форми соціального контролю.

В статье анализируется суть теории морального и правового образования известного педагога-философа С. И. Гессена. Обосновывается необходимость современной востребованности этой теории для усовершенствования системы начального образования. Акцентируется внимание на целесообразности рационального объединения в воспитании и образовании разумной свободы и дисциплины как формы социального контроля.

Essence of theory of moral and legal education of prominent teacher-philosopher S. I. Gessens is analysed in the article. Grounded necessity of modern query of this theory for the improvement of the system of primary education. Attention is accented on expedience of rational combination in education and formation of clever freedom and discipline as forms of social control.

Інтенсифікація людського розуму, прискорення інформаційних та глобалізаційних процесів ставить перед педагогічними спільнотами різних країн нові завдання, що пов'язуються з удосконаленням освітніх процесів, підвищенням якості навчання і виховання підростаючого покоління. Невипадково в сучасних умовах практично в усіх державах світу укладено нові освітні програми, що спрямовані на підготовку високопрофесійних фахівців, здатних на високому інтелектуальному рівні вирішувати складні предметні та технологічні завдання, що сприяють інформаційному розвитку суспільства у новітню добу. Для цього обґрунтовуються нові теорії, концепції, підходи, випрацьовуються нові програми, тактики та стратегії. Разом з тим потреби у формуванні всебічно розвинутої особистості значно перевищують можливості її формування. Певно, педагогічне товариство, як і людство в цілому, завжди буде прагнути до пошуку та запровадження інноваційних підходів, шляхів, не задовольняючись тим, що запроваджено.

Це і є одна із історично-діалектичних закономірностей розвитку людства. Разом з тим іншою закономірністю є *наступність*, тобто здатність людей зберігати окремі елементи освіти як, скажімо і культури, або характеристики її як цілого у процесі переходу від теперішнього стану до нового.

І у цьому контексті актуальною постає проблема сучасного погляду на творчу спадщину Сергія Йосиповича Гессена¹, одного з видатних теоретиків педагогіки і соціології освіти, педагогічна спадщина якого довгий час була недоступна для широкого кола російських та українських науковців.

Тож метою статті є обґрунтування потреби у переосмисленні теорії моральної і правової освіти С. Й. Гессена для використання її у процесі удосконалення якості сучасної освіти, зокрема у початковій школі. Для досягнення мети необхідно вирішити *наступні завдання*: *по-перше*, з'ясувати базові принципи названої теорії і, *по-друге*, умотивувати її сучасний запит в контексті запровадження європейських стандартів освіти.

Наукова спадщина С. Й. Гессена привертає увагу насамперед тим, що педагогіку вчений розглядає невідривно від культурології, оскільки перша, на його думку, забезпечує процес збереження і трансляції досягнень культури від покоління до покоління. Як зазначає В. В. Сапов, основою педагогіки він вважав вчення про особистість, яка формується «шляхом залучення до понадособистісних цінностей» [1]. Практично під таким же кутом зору розглядають освітній процес і соціологи, вважаючи, що однією з базових соціальних функцій системи освіти є трансформація культурних цінностей в контексті суспільних перетворень, які суттєво впливають на процес соціалізації особистості, особливо на початковому етапі навчання.

У 1995 р. у Росії після семи десятиліть забуття було видано друком відому працю С. Й. Гессена «Основи педагогіки. Введення в прикладну філософію», яку було оприлюднено ще у 1923 р. у Німеччині [2]. У цій роботі (яка і є об'єктом нашого дослідження) вчений і обґрунтував свою теорію моральної і правової освіти. Основна суть якої полягає у тому, що стрижневою ідеєю педагогічної діяльності є єднання особистісного і понадособистісного, національного та загальнолюдського. Поставивши для себе завдання – з'ясувати поняття і сутність освіти, він послідовно проводить думку про те, що педагогіка має ґрунтуватися не тільки на психології, фізіології, але й на філософії. Оскільки метою освіти є культурні цінності, до яких має долучитися людина, а філософія і є наукою про цінності, їх сенс, склад і закони, то педагогіка має бути тісно пов'язана з філософією. «Кож-

¹ Гессен Сергій Йосипович (1887-1950), народився у Усть-Сисоольську (Росія), філософ, теоретик-педагог, викладач юридичного факультету Петербурзького університету, навчався також у Гейдельберзі і Фрейбурзі. У 1910-1914 рр. був одним з ініціаторів створення і активним співробітником часопису «Логос», що висвітлював проблеми філософії культури. Працював приват-доцентом Петербурзького університету (1913-1917 рр.), професором Томського університету (1917-1920 рр.). З 1920 р. був в еміграції. Співпрацював у Російському науковому інституті в Берліні, Російському педагогічному інституті у Празі, з 1924 р. професор Варшавського та Лодзинського університетів.

ній філософській дисципліні відповідає особливий розділ педагогіки у вигляді якби її прикладної частини: логіці – теорія наукової освіти, те, – зазначає С. Й. Гессен, – що багатьма не дуже влучно називається дидактикою; етиці – теорія моральної освіти; естетиці – теорія художньої освіти і т. п. Норми, що устанавлюються педагогікою, звісно не можуть засновуватися лише на цих філософських дисциплінах, вони передбачають також залучення психологічного та фізіологічного матеріалу» [2, с.34-37]. Отже визначивши основне завдання будь-якої освіти як залучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моралі, права і господарювання, вчений основними пріоритетами освіти визначає наступні:

- свободу як мету;
- внутрішню єдність примусу і свободи як принцип моральності освіти;
- індивідуальність як незамінність у цілісності;
- укоріненість національного у понаднаціональному;
- розвиток моральності в ускладненні і розвитку належної дії.

Можна лише уявити з якою пересторогою на початку минулого століття педагогічним товариством було прийнято пропозицію С. Й. Гессена до удосконалення існуючої системи освіти, повертаючись до засад теорії природного або вільного виховання Жан-Жака Руссо, Л. М. Толстого, основним постулатом яких було «вміти нічого не робити з вихованцем», а надати йому можливості самостійно опанувати навколишній світ. С. Й. Гессен заострює увагу на тому, що завданням виховання є «створення Людини». Цим нове виховання відрізняється від старого, яке ставило за мету підготовку до якоїсь школи, або до якоїсь професії. Засобом нового виховання, на його думку, є передусім свобода, відсутність примусового навчання і виховання, можливість вихованцю самостійно опанувати і природу, і навколишній соціальний світ. Ідеалами свободи проникнутий висновок вченого про те, що «знищити примус має та особистість людини, яка виховувалася до свободи», а «*просякти примус, цей неминучий факт виховання, свободою як його суттєвою метою – в цьому полягає справжнє завдання виховання*» [2, с.61-62] (вид. мною: А. Л.). Отже, особливість цього принципу полягає не у абсолютизації свободи і відкиданні будь-якого примусу у процесі навчання і виховання, а у життєвій необхідності зробити освіту, яка є «*примусовою за своєю природною необхідністю вільною за тією метою, яку вона виконує*» (С. Й. Гессен).

Виникає цілком слушне запитання: у який спосіб це можливо реалізувати? Як демаркувати межу між примусом і свободою у навчанні, щоб не зашкодити процесу соціалізації особистості? Для відповіді на це запитання, С. Й. Гессен використовує поняття «дисципліна», яке він ототожнює в рамках педагогіки з поняттям «примус». Аналізуючи зміст поняття «дисципліна», вчений зазначає, що вона як «узгодженість зусиль для отримання тими засобами, що є в наявності, максимального ефекту... передбачає владу» і відрізняється від дресирування завдяки властивій їй сво-

боді, проявами якої є «самостійний почин, відповідальність, рівність у відношенні до вищої мети, що слугує основою влади, особиста гідність підвладного» [2, с.64-65].

Тобто внутрішнім змістом дисципліни є свобода дій особистості як вищий її початок. А примусове і безмежне пригнічення однією особистістю прав і волі іншої у широкому соціальному контексті іншої, як і у вузькому, наприклад, педагог-вихованець, являє собою дресирування, яке рано чи пізно призведе до недовіри і розбрату між тими, хто має владу і їх підлеглими, легалізує приватний, егоїстичний інтерес, у результаті чого дисципліна перетвориться на механічні безвідповідальні дії. Окрім того С. Й. Гессен застерігає від ототожнення свободи із свавіллям, оскільки першу можна розуміти як можливість діяти за власним переконанням, а другу – як можливість робити випадковий вибір. І якщо випадкові учинки характеризуються нестійкістю, пасивною залежністю від зовнішнього світу, ймовірністю і непередбачуваністю, то вільні дії можна схарактеризувати як стійкі, самобутні стосовно змінних впливів зовнішнього середовища, оскільки вони як «творіння нового, незамінні на своєму місці» і, на відміну від випадкових учинків, криють у собі внутрішню послідовність і неухильність» [2, с.68-69.]. Учений переконаний у тому, що лише вільні дії є ґрунтом формування особистості, оскільки вони є «святковими актами життя, що знаменують перемогу нашого Я над ним же створеними механізмами». І саме тому навчання і виховання має базуватися на формуванні такої особистості, стрижнем якої є переконаність у наявності своєї внутрішньої свободи, яка разом з тим просякнута дисципліною і відповідальністю і перед собою, і перед іншими, і перед суспільством. Соціологічною мовою це означає, що над діями і учинками людини існує соціальний контроль, який утілює у собі такі норми і стандарти поведінки, зміст яких є узгодженим членами певного соціального оточення і суспільства в цілому.

Наступним пріоритетом у освіті, за переконанням С. І. Гессена, є формування особистості або індивідуальності, якої людина (дитина) набуває у процесі роботи над понадособистісними завданнями шляхом творчості, мистецтва, права, релігії і вимірюється сукупністю здійсненого у напрямку цих завдань культури. Власне «понадособистісне» є для вченого тією субстанцією, яка уможливило розвиток людини. Невипадково він підкреслює, що «укоріненість особистості у понадособистісному пояснює нам також ще одну прекрасну рису особистості, власне її індивідуальний характер. Тільки, не думаючи про свою індивідуальність, а працюючи над понадособистісними завданнями, стаємо ми індивідуальностями. Індивідуальність не може бути предметом піклування, вона є природним результатом прагнення до понадіндивідуального» [2, с.73-75].

Отже теоретичні узагальнення С. І. Гессена засновуються на розумінні того, що основою педагогіки є вчення про особистість, яка прагне до понадособистісних, тобто суспільних цінностей. Невипадково він автори-

тетно наголошує на тому, що «могутність індивідуальності укорінюється не в ній самій, не у природній міцності її психофізичного організму, але у тих духовних цінностях, якими проникнуті тіло і душа і які висвітлюють в них як завдання його творчих прагнень» [1].

Варто зазначити, що обгрутовуючи свою теорію моральної і правової освіти, С. І. Гессен неначебто інтуїтивно відчував неминучість глобалізаційних процесів, які можуть суттєво вплинути на розвиток національних культур і спричинити конфлікт між їх внутрішнім змістом і космополітичними тенденціями. Вчений чітко і однозначно висловлює свою позицію, яка визначається домінуванням понаднаціональних цінностей над національними, оскільки, за його переконанням, націоналізм, що відволікає народ від творчості над понаднаціональними завданнями, а за головну мету національного буття визначає самоствердження і панування, докорінно руйнує його основу і призводить націю до саморуйнування і розпаду. Тим самим С. І. Гессен стверджує, що ідеали свободи, мистецтва, науки носять загальнолюдський характер, оскільки творіння митців, вчених певної нації стають здобутком всього людства, і у такий спосіб національність укорінюється у цілісності історичного людства. Доречно зазначимо, що термін «укоріненість» використовується і у соціологічному категоріальному апараті, характеризуючи діади таких понять, як: індивідуальне-колективне, особистісне-спільне, соціальне-суспільне і т. п.

Наступним чинником моральної і правової освіти і виховання за С. І. Гессеном є створення гармонійних відносин між особистістю і зовнішньою культурою. Цей процес має свої особливості, які полягають у тому, що людину треба навчити впоратися з «зовнішніми змістами культури», переробити їх у «свої». Тільки за таких умов, зазначає вчений, розвивається сила особистості. У перехідні, критичні періоди суспільного життя або під час руйнації старих зразків, змін, зламів у людини, як правило, порушується рівновага між силою особистості і силами зовнішньої культури. Це порушення визначається відхиленням фактичної поведінки людини від ідеальної лінії, яку накреслює її моральний обов'язок. Процес відновлення рівноваги у таких умовах уможливується тільки за рахунок підвищення вольової напруги людини, значно більшої її «центробіжної сили». Більш того вчений робить цікавий висновок про те, що у процесі подолання будь-яких відхилень від особистісного обов'язку, починає працювати «індивідуальний закон» особистості, в ускладненні якого і полягає «зростання свободи особистості, тобто розвиток моралі» [2, с.81-83].

Таким чином, головна ідея теорії морального та правової освіти С. Й. Гессена полягає у тому, що основним завдання моральної освіти є розвиток у людини свободи: «моральна освіта завершується формуванням особистості у людини, або, розвитком індивідуальності» [там само]. Однак вчений підкреслює, що свобода і особистість не є готовими даностями, а потребують постійного удосконалення і наповнення новим змістом, тому

моральне виховання ніколи не припиняється і може тривати все життя людини. Для того, щоб цей процес набув змістовної якості, необхідно закласти паростки у дитячому віці, оскільки діти схильні до наслідування.

У який же спосіб можна відкинути примус у освіті? Як утилити у цей процес ідеал вільного виховання дітей? Як сформувати у дітей внутрішню силу свободи? С. Й. Гессен дає відповідь на ці важливі запитання, акцентуючи увагу на двох досить неочікуваних моментах: *по-перше, не варто дитину виховувати завчасно*, оскільки обсяг зовнішнього культурного матеріалу переважає над її здібностями його засвоювати і руйнує у неї тільки-но зароджувану силу особистості і, *по-друге, не можна ізолювати її від культури*, тому що відсутність належної кількості культури у вихованні призводить до виховання самовпевненого неука. Тобто мова йде про доцільну рівновагу у вихованні дітей: «тиск зовнішнього середовища має відповідати внутрішній силі супротиву зростаючої особистості дитини» [2, с.86].

З вченим можна погодитися, адже відчуття *міри примусу і міри свободи у вихованні* підростаючого покоління є стрижнем і сучасної системи освіти. Перехід від радянської системи освіти, яка ґрунтувалася на жорсткій дисциплінарній системі виховання до демократичної, основою якою є пошук толерантної взаємодії вчителя-учня, спричиняє гостру необхідність звернутися до педагогічної спадщини видатних педагогів і екстраполювати їх провідні ідеї на сучасний освітній простір України. Однак С. І. Гессен, не дав відповіді ще на одне важливе питання: від якого і до якого віку має допускатися свобода у вихованні і коли настає момент збалансованого поєднання свободи і примусу у процесі опанування культурною спадщиною як основним джерелом освітянського процесу. Наприклад, японська система виховання припускає вільний розвиток особистості дитини до 5 років, а після цього починається жорстко регламентоване виховання.

У практиці української освіти взагалі відсутня система вільної освіти, оскільки в родинях, за результатами соціологічних опитувань, домінує авторитарний стиль відносин, егалітарність є скоріше прагненням, ніж реальністю. Тому діти вимушені підкорятися батькам постійно, а свобода творчого розвитку є поодинокими випадками у окремих родинях, а для багатьох залишається лише недосяжною мрією. Система дошкільної освіти теж переважно засновується на регламентованій поведінці дітей. Більш того рівень професійної підготовки більшості вихователів дитячих дошкільних закладів недостатній для того, щоб відчутти і зрозуміти «подих вільного виховання», оскільки вони виховувалися у радянській системі, або у її залишках. Вочевидь, у сучасній українській системі освіти дисциплінарний рівень шкільної освіти домінує над можливістю реалізації особистісно-орієнтованого навчання (Л. В. Кондрашова). І тому процес соціалізації учнів початкових класів носить скоріше уніфікований, стандартизований характер, ніж індивідуалізований. Звісно, за чіткими схемами і опрацьовани-

ми алгоритмами працювати легше, не треба ламати голову над психологічними особливостями кожного учня, не треба відшукувати соціально-персоніфікований підхід до кожного з них.

У чому ж річ? Чи українські педагоги не розуміють доцільності морального виховання, заснованого на розумній свободі та дисципліні? Чи не вистачає досвіду? Чи не вистачає правових важелів? Вважаємо, що поставлена проблема добре відома практично всім, без винятку, фахівцям. І розуміння удосконалення системи освіти є, і досвід є, і правові важелі неначебно відпрацьовані. Однак, першою перешкодою на шляху запровадження будь-яких інновацій, як це не дивно, є той самий орган, який їх ініціює, а саме міністерство освіти і науки. Саме ним і є заангажованою вся система освіти. Постійна циркулятивність, строгий контроль, щоденна документальна звітність навчального і виховного процесу на всіх рівнях освітнього процесу забирають практично увесь робочий час і вчителів і педагогів. Для вільного особистісного розвитку фізично не вистачає часу.

Таким чином, вчитель-вихователь, який звик бути відповідальним, постійно знаходиться у рамках дисциплінарного і бюрократичного тиску. Він не є вільним, а скоріше є рабом жорстокого регламенту у процесі освіти і виховання, який порушувати не дозволяється вищими керівними органами. А хіба раб може виховати вільну особистість? Вважаю, що ні. Тому і є результатом нашої освіти, зокрема і дошкільної, переважно однотипові замкнені особистості, які бояться бути не такими, як усі інші, бояться брати на себе відповідальність за свої учинки, висловлювати нестандартні думки. Навіть обдаровані діти почувають себе зайвими у такому середовищі, неначебно соромляться своєї оригінальності, оскільки основним стандартом узвичаєного алгоритму соціалізації є негласний закон: «бути таким, як усі». Така ситуація вкрай небезпечна для виховання і освіти, оскільки світ швидкоплинно змінюється і вільні, розкріпачені освітні процеси європейського характеру значно випереджують освітній процес в Україні.

Тому існує безумовна потреба у сучасному запиті на ідеологію нової освіти, сутність якої конгруентна змісту теорії моральної та правової освіти С. Й. Гессена, основною ідеєю якої є виховання вільної особистості, що здатна поетапно усвідомлювати та інтериоризувати як українську, так і всесвітню культурну спадщину. Найпершим кроком на шляху її запровадження є оновлене виховання студентів вищих педагогічних закладів, майбутніх учителів, яким був би властивий особистісний потяг до внутрішньої свободи і разом з тим укорінене розуміння «доцільного і розумного» у своїй поведінці, яка здійснюється не під примусом викладачів чи бюрократичних вимог, а у межах усвідомлених дисциплінарних норм. Наступним кроком має бути зменшення зарегламентованості процесу освіти і виховання на усіх рівнях системи освіти – від дошкільної до вищої, що вивільнить час у вихователів для творчого пошуку нестандартних підходів до формування вільної особистості. Звісно, зміна форми потребує і нового зміс-

ту освіти і виховання, домінантами якого мусять бути збалансований відповідно до віку дитини обсяг культурної інформації і соціально-психологічний практикум адаптації до зовнішнього середовища: соціального і природного. Тільки за таких умов можна виховати вільну особистість, здатну упевнено пристосовуватися до суспільних трансформацій і глобалізаційних процесів.

Список використаних джерел

1. Сапов В. В. Гессен С. Й. / – Режим доступу: <http://psylib.org.ua/books/levit01/txt024.htm>
2. Гессен С. Й. Теория нравственного и правового образования: в кн. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – С.40-87.

*Л. Є. Петухова,
доктор пед. наук, професор,
Херсонський державний університет*

ІСТОРИЧНИЙ ЕКСКУРС РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО СЕРЕДОВИЩА

У статті розглядається становлення та розвиток поняття «інформаційно-комунікаційне середовище» у контексті історичного розвитку цивілізації.

В статті розглянуто становлення і розвиток поняття «інформаційно-комунікаційна педагогічна середовище» в контексті історичного розвитку цивілізації.

The becoming and development of the concept «informative-communicative pedagogical environment» is observed in the article in the context of historical civilization development.

Постановка проблеми. Однією з основних передумов створення інформаційного суспільства є інформатизація освіти як один з провідних компонентів технологічної перебудови всіх сфер життєдіяльності.

Інформаційні технології, засновані на впровадженні комп'ютерних систем, є універсальними. Впровадження сучасних технологій як інтелектуального інструментарію людини повинно бути підтримано всіма соціальними інститутами та інтенсивно використовувати в практиці роботи всіх складових системи неперервної освіти.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищій освіті вперше дозволило створити індивідуальну траєкторію навчання і, таким чином, в повному обсязі реалізувати, основні принципи індивідуального підходу: врахувати досвід, що передував навчанню та індивідуальні особливості кожного студента (психологічний розвиток, темперамент, тип нервової діяльності), досвід, що передував цьому нав-

чанню; врахувати індивідуальні стилі пізнавальної діяльності; залучити кожного студента до активної пізнавальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема використання інформаційних технологій у навчанні активно досліджується у нашій країні протягом багатьох років. Проводяться експерименти щодо визначення функцій, які можуть бути покладені на інформаційні технології у навчальному процесі (В. Андрущенко, Г. Балл, Н. Балик, В. Биков, І. Булах, Ю. Валькман, Р. Гуревич, А. Гуржій, А. Єршов, М. Жалдак, Ю. Жук, Ю. Машбиць, В. Монахов, Ю. Рамський, М. Смульсон, О. Співаковський, М. Угринович та ін.); досліджуються особливості діяльності та спілкування «педагог-учень» з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (А. Брушлинський, Т. Габай, О. Матюшкін, Ю. Машбиць та ін.); питання інформатизації загальноосвітньої та вищої школи досліджували В. Биков, Б. Гершунський, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Михалевич, Н. Морзе, Й. Ривкінд, П. Стефаненко, О. Співаковський та ін.; створюються теорії навчання з використанням інформаційних технологій, розроблюються і впроваджуються комп'ютерно-орієнтовані методики навчання.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. В Україні, незважаючи на тривалий період дослідження проблем комп'ютеризації освіти, мало розглянутими залишилися проблеми застосування інформаційних технологій у навчальному процесі професійної підготовки спеціалістів, тобто в системі вищої школи.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Ціль статті – розглянути становлення і розвитку дефініції «інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище» у контексті історико-логічного розвитку цивілізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом багатьох тисячоліть людська мова існувала майже виключно у формі звукової мови. Її основним обмеженням при цьому було обмеження просторово-часове. Епоха слова характеризувалася певною відсутністю накопичення знань, інституту їх передавання, оскільки основним джерелом такого передавання від покоління до покоління виступала людина.

Рівень розвитку мови залежить від обсягу інформації, що його накопичує суспільна група. Коли цей обсяг сягає певної кількості, яку вже важко, не розгубивши, тримати в пам'яті, виникає писемність [4]. Цей етап людської цивілізації, де провідна інформаційна технологія знань будувався на писемності, можна назвати епохою писемності [8].

Як відомо, історично писемність пройшла три фази свого розвитку. Перший етап – піктографія. У цьому виді письма користувалися схематичними малюнками, які позначали предмети і явища дійсності. Але з ускладненням розумової діяльності, розвитком мислення й появою абстрактних

понять піктограми вже не могли задовольнити спільноту в справі закріплення та передавання інформації [4, с. 19]. Наступним видом писемності стає ідеографія. Вона послуговувалася не малюнками, а знаками слів чи понять. Тому ідеографію називають ще логографією. Знак зовсім не повинен був нагадувати те явище, яке ним позначалося. Він був лише його символом, значення якого за домовленістю ставало зрозумілим усій спільноті. Фонографія – звукове письмо, орієнтоване на передачу основних звукових елементів мови, з яких складаються слова. Оскільки таких елементів небагато, фонографія спрощує обмін інформацією і наближується до усного спілкування, робить писемне мовлення більш доступним і універсальним в головній меті – фіксації людської думки. Сама ж писемність, як одне з найважливіших культурних надбань людства, своєю появою завершила первісний етап розвитку суспільства і відокремила його від доби класових цивілізацій [4, с. 19].

Поява нової інформаційної технології передавання знань – писемності – сприяла другій інформаційній революції в історії розвитку цивілізації, початок якої відносять до часу виникнення глиняних дощечок та папірусу [8]. Винахід паперу (Давній Китай) і туші створив умови для розвитку техніки естампу, а потім і початків книгодрукування (XI ст. н. е.) [9, с. 192].

Винайдення писемності (тобто можливості фіксації мовлення за допомогою спеціально розробленої системи графічних знаків) дало змогу передавати мовну інформацію на необмежену (принаймні силою людського голосу) відстань та надзвичайно розширило її існування в часі. Безперечно, поява письма створила нові додаткові умови і можливості для реалізації потенціалу людської культури. Однак разом з тим письмо призводить і до обмеження, звуження інформаційної насиченості мови. Справа в тому, що письмо є знаковою системою і, як кожен знак, виступає тільки представником означуваного, тобто передає тільки частину властивостей та смислів того, що означає. В даному випадку – тільки частину властивостей і смислів, що містяться в «живому» мовленні. Так, при письмовій фіксації мови фактично повністю втрачається так звана просодична інформаційність, яка міститься у «живому» мовленні, що звучить. Ідеться про те, що при графічному означенні втрачається та інформація, яка виражається і передається в безпосередньому мовленні системою висотних, силових і часових фонетичних засобів, що також мають смислорозрізнавальне значення [4].

Основним протиріччям у розвитку епохи рукопису був факт неможливості масового поширення знань через відсутність технології тиражування.

Час, близько 1450 року нашої ери (500 років тому), ознаменувався появою нової інформаційної технології, третьої за рахунком. Саме тоді з'явилася технологія книгодрукування, яку ми розглядаємо як технологію

тиражування знань [8, с. 20]. Справжнім науково-культурним надбанням є винахід друкарського верстата Йоганном Гутенбергом з Майнцу (1399-1468). [9, с. 187]. Першим друкованим виданням в Європі стала 42-рядкова Біблія латинською мовою, яку Гутенберг надрукував протягом 1452-1455 рр. у Майнці. Гутенберг видавав також навчальну літературу (посібник з латинської граматики Доната), календарі та ін. На початок XVI ст. нараховувалося близько 250 центрів книгодрукування, де було випущено близько 40 тис. найменувань книг цього періоду, названих інкунабулами («колисковими»). Завдяки книгодрукуванню література різного спрямування починає активно поширюватися серед широких верств населення [4].

Певний час в Україні діти навчалися за рукописними азбуками та підручниками. Зрозуміло, що таких книг було мало, і вони зберігалися в школі. Перші друковані книги завезли до нас із Кракова, Познані, Гданська у 1477 р. Серед населення широким попитом користувались антична література, праці західних гуманістів, книги з медицини та юриспруденції. Всі вони, як правило, видавалися латинською та іншими іноземними мовами. Саме тому, через незнання мов, широкі народні маси не могли долучатися до освіти [5].

Підвищенню рівня освіти сприяло зародження кириличного книгодрукування. Перші книжки, надруковані кирилицею, церковнослов'янською мовою, – «Часословець» та «Октоїх», – вийшли друком у 1491 р. у Кракові.

Перші друковані підручники, як відомо, видав Іван Федоров (у деяких джерелах його зустрічаємо під прізвищем Федорович). Чимало труднощів і клопотів зазнав І. Федоров, доки у 1574 р. відкрив у Львові друкарню та випустив першу книгу – «Апостол». У післямові до невеличкої за обсягом книги першодрукар писав, що вона видана «ради скорого младенцьеского наученія». У підручнику були вміщені кириличний алфавіт, двобуквені й трибуквені склади, зразки відмінювання слів, тексти для читання, серед яких, крім слов'янських, – тексти українського та білоруського походження. Такою була перша львівська «Азбука», яку ще у XVII ст. вивезли з України до Італії [5].

«Азбука» І. Федорова (1578 р.) відіграла важливу роль у поширенні писемності в Україні. Вона була і своєрідним підручником для навчання дітей математики, зокрема, лічби. Заслуговував на увагу цікавий за своїм дидактичним змістом матеріал, який умовно називають «Повчання сину». Цінність Острозької «Азбуки» в тому, що вона заклала основи методики початкового навчання, бо в ній було вміщено рекомендації щодо організації процесу навчання дітей [5].

Крім «Азбуки», в число обов'язкових наук входила граMATика. Перша друкована граMATика з'явилась у Вільно в 1586 р. Заслуговує на особливу увагу граMATика Мелетія Смотрицького, видана 1619 р. в монастирській друкарні в м. Ев'с (під Вільно). Це була не тільки дидактично опрацьована

популяризація граматичних відомостей, а й значне філологічне дослідження слов'янської мови. Майже 150 років за цим підручником навчались у багатьох братських школах, граматика вважалась однією з найкращих [5].

Отже, в Україні вже в XVI ст. з'явилися перші друковані книжки, серед яких почесне місце посіли підручники для початкової освіти, що сприяло розповсюдженню освіти серед різних верств населення [7].

Час, коли з'явилися технології масового передавання знань, пов'язаний із найвизначнішими досягненнями людства як у мистецтві, так і в науці. Називаємо цей етап епохою книги. Саме поява книг дозволила створити ефективну і масову систему освіти, організувати публічні бібліотеки, забезпечити розвиток університетів. Разом з тим, вік двадцятий характеризується появою протиріччя між бурхливим виробництвом і накопиченням знань та неефективною технологією доступу до них. Видатні досягнення ставали порохом у підвалах бібліотек або по кілька разів «перевідкривались». Глухий кут здавався нездоланим [8, с. 20].

Ще в I половині XIX століття англійський математик Чарльз Беббідж спробував побудувати універсальний обчислювальний пристрій, тобто комп'ютер, який він назвав Аналітичною машиною. Саме Беббідж дійшов до того, що комп'ютер повинен містити пам'ять та керуватися за допомогою програми. Однак завершити цю роботу Беббідж не зміг – вона виявилась занадто складною для техніки того часу. Протягом 30-х – 80-х років минулого століття було розв'язано цю проблему в межах четвертої інформаційної революції [3, с. 7].

Сучасний рівень науково-технічного та соціального прогресу вимагає, щоб як засвідчують результати історико-логічного аналізу, людський розум створив системи зв'язку, які повністю забезпечують у реальному режимі часу передавання будь-яких потоків даних від одного комп'ютера до іншого. Люди почали масово переводити всі накопичені повідомлення і дані в цифрову форму та розміщати в глобальній комп'ютерній мережі. Епоху сьогодення, домінантне місце в якій належить цифровим технологіям, можна назвати комп'ютерною ерою [8, с. 21]. Однією з вирізняючих особливостей цивілізації, що з'явиться є зміна функцій та значення інформації в різних галузях соціальної діяльності, а особливо освітньої. Якщо раніше вона відіграла роль основного засобу, що забезпечував певний рівень комунікативної взаємодії в суспільстві, то в наш час стає фактором, що здійснює домінуючий вплив на характер та спрямованість основних соціальних та освітніх процесів. Таким чином, інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище перетворюється на активного учасника навчального процесу, тобто стає його суб'єктом.

Система освіти своєчасно відреагувала на ті структурні зміни стосовно впровадження інформаційних технологій. Повною мірою це стосується і початкової школи.

Впровадження ІКТ в навчально-виховний процес професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів у Херсонському державному університеті має специфічні особливості. Так, навчальний план спеціальності «2121. Педагогіка і методика початкового навчання», який датований 1986 роком, у складі дисциплін мав «Обчислювальну техніку і технічні засоби навчання».

Одним з перших та перспективних заходів підготовки спеціалістів був освітній проект «Пілотні школи», розпочатий у 1990 році, в якому було зроблено спробу реалізувати ідею комп'ютеризації освіти, заснованої на формуванні в учнів знань, вмінь, навичок, використання нових інформаційних технологій у предметній діяльності.

Починаючи з 2002-2003 навчального року на факультеті початкової освіти було введено спеціалізацію «Основи інформатики» для майбутніх вчителів початкової школи. Поглиблене вивчення дисциплін інформатичного спрямування (25 % від загальної кількості годин навчального плану) дало змогу надавати кваліфікацію вчителя інформатики у початковій школі.

Удосконаленню інформатичних компетентностей студентів сприяли нововведення до навчального плану спеціальності «Початкове навчання». З 2006-2007 навчального року у варіативно-вибіркову частину було включено курс «Інформаційні технології у галузі» (1,5, кредити, 54 години), а з 2007-2008 навчального року у цикл професійно-орієнтованих дисциплін магістерської підготовки включено «Управління інформаційними технологіями в освітніх закладах» (1 кредит, 36 годин).

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Результати проведеного нами екскурсу щодо розвитку інформаційно-комунікаційних технологій дозволило дійти висновку, що інтенсивність і наскерованість змін, які відбуваються у сучасному середовищі, вимагає розглядати його в якості активного суб'єкта освітнього процесу. Це дозволило висунути ідею щодо необхідності введення у теорію і практику навчання поняття «трисуб'єктна дидактика».

Трисуб'єктна дидактика нами розуміється як один із напрямів педагогічної науки про найбільш загальні закономірності, принципи та засоби організації навчання, що забезпечує свідоме та міцне засвоєння системи знань, вмінь і навичок у межах рівноправних взаємин учня (студента), учителя (викладача) та інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Сучасний навчально-виховний процес визначається наявністю трисуб'єктних відносин, що встановлюються між студентом, викладачем та інформаційно-комунікаційним середовищем. Поняттю «інформаційно-комунікаційне середовище» передували такі поняття як «освітнє середовище», «інформаційне середовище», «інформаційно-навчальне середовище».

Аналіз та узагальнення розглянутих визначень дав змогу сформулювати власне трактування поняття «інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища». Під інформаційно-комунікаційним педагогічним середовищем нами розуміється сукупність знанісвих, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань.

Слід зазначити, що знаннієві сутності передбачають наявність в особистості системи набутих і сформованих знань. До технологічних сутностей ми відносимо технічні, програмні, мережні засоби отримання, зберігання, опрацювання та представлення інформації. Що ж стосується ментальних сутностей, то вони, у свою чергу, передбачають дотримання сукупності психічних, інтелектуальних, ідеологічних, релігійних, естетичних і інших особливостей народу.

Список використаних джерел

1. Гутенберг – человек, обогативший мир // Все для учителя. – 2002. – № 7. – С. 89-90.
2. Деминцев А. Д. Развитие творческой активности учителей и совершенствование их мастерства: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Деминцев А. Д. – М., 1972. – 21 с.
3. Злобин Г. Г. Архитектура та апаратне забезпечення Пеом: навч. посібник / Злобин Г. Г., Рикалюк Р.Є. – К.: Каравелла, 2006. – 304 с.
4. История педагогики: учебник [для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук] / Под ред. Академика РАО Н. Д. Никандрова. – М.: Гардарики, 2007. – 413 с.
5. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. (Вища освіта ХХІ століття) / Любар О. О., Стельмахович М. Г., Федоренко Д. Т. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. – 450 с.
6. Матвеева Л. Л. Культурологія. Курс лекцій: навч. посібник / Матвеева Л. Л. – К.: Либідь, 2005. – 512 с.
7. Медвідь Л. Створення перших друкованих навчальних книг / Медвідь Л. // Початкова школа. – 1998. – № 4. – С. 57-58.
8. Співаковський О. В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей / Співаковський О. В. – Херсон: Айлант, 2003. – 229 с.
9. Чумаков В. Книгопечатание / Чумаков В. // Народное образование в России. – 2000. – № 10. – С. 187-192.

І. М. Шимко,

канд. пед. наук, доцент,

Криворізький державний педагогічний університет

ПІЗНАВАЛЬНА АКТИВНІСТЬ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

У статті розглядаються поняття: особистість, розвиток особистості, формування особистості, соціалізація засобами пізнавального інтересу та пізнавальної активності в навчальній діяльності, а також вплив пізнавальної активності як фактора соціалізації особистості учнів.

В статті розглядаються поняття: людина, розвиток людини, формування людини, соціалізація за допомогою пізнавального інтересу і пізнавальної активності в навчальній діяльності, а також вплив пізнавальної активності як фактора соціалізації людини учнів.

The article deals with the concepts: personality, personality development, personality formation, socialization through cognitive interest and cognitive activity in training activities, as well as the influence of cognitive activity as a factor in the socialization of the individual students.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з Державною національною програмою «Освіта» є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я. Розв'язання цього завдання передбачає психолого-педагогічне обґрунтування змісту і методів навчально-виховного процесу, спрямованого на розвиток особистості.

Розвиваючись як особистість, учень формує і розвиває свою природу, привласнює і створює предмети культури, знаходить коло інших людей і виявляє себе перед самим собою.

Така позиція виникає переважно тоді, коли педагог уміє створити умови, в яких виявляється потреба і готовність учня до самоосвіти і самовиховання, коли ним здійснюється діяльність самовдосконалення [1].

У зв'язку з розвитком пізнавальної потреби, під впливом нової провідної діяльності у молодших школярів формується більш стійка структура мотивів, у якій мотиви навчальної діяльності стають провідними. Багато з них зумовлені процесом навчання, інші пов'язані зі змістом та формами навчальної діяльності. Такими мотивами передусім є інтерес до оволодіння способами діяльності, до процесів читання, малювання, а на цій основі й до навчального предмета. Інші мотиви не залежать безпосередньо від навчального процесу. Ними є широкі соціальні мотиви та вузькоособисті, які втілюють прагнення до власного благополуччя [7].

Мета статті полягає у тому, щоб проаналізувати сутність процесу соціалізації особистості, показати вплив пізнавального інтересу та пізнавальної активності як фактору соціалізації в навчальному процесі

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистість – це конкретний людський індивід з індивідуально виявленими своєрідними розумовими, емоційними, вольовими та фізичними властивостями.

Особистість виникла і розвинулася в процесі суспільно-історичного розвитку людства, у процесі роботи. Належність особистості до певного суспільства, до певної системи суспільних відносин визначає її психологічну та соціальну сутність.

Особистість – соціальна істота, суб'єкт пізнання, активний діяч суспільного розвитку. Характерною ознакою особистості є наявність у неї свідомості, виконувати нею суспільні ролі, суспільно корисна спрямованість її діяльності [4].

Поняття «особистість» в різні часи, епохи, мало свої ідеали та визначення. Науковці всіх часів визначають описові та нормативні визначення особистості. Звичайно, що нормативне визначення буде орієнтиром для кожної людини, але змінюються часи, змінюється світ, ідеали, тому й особистість буде набувати певних характерних рис, притаманних тому чи іншому суспільству, де вона формується.

Отже, виникає потреба в певному ідеалі особистості. Багато науковців (Г. Андреева, Л. Божович, І. Кон, та ін.) у своїх дослідженнях розкривають поняття «особистість» щодо соціальної сутності.

Особистість як продукт суспільного життя водночас є живим організмом. Відношення соціального і біологічного у формуванні та поведінці особистості надзвичайно складні й неоднаково впливають на неї на різних етапах розвитку. Життя людини існує в багатогранному середовищі. Природне середовище оточує нас з моменту зачаття і все подальше свідоме життя.

Процес розвитку людини щодо її взаємодії з оточуючим світом отримав назву «соціалізація».

Велика кількість вчених: соціологів, психологів, філософів, педагогів (Г. Андреева, Л. Божович, Б. Вульф, Е. Дюркгейм, І. Кон, А. Мудрик, Т. Парсонс, Н. Смелзер, Т. Шибутані, Я. Щепанський та ін.) зміст поняття «соціалізація» трактують як процес: «формування вмінь та соціальних установок індивідів, відповідних їх соціальним ролям»; «входження індивіда в соціальне середовище»; «засвоєння ним соціальних впливів»; «присвоєння його до системи соціальних зв'язків» і тощо.

У різноманітних словниках соціалізація визначається як:

– «процес становлення особистості, навчання та засвоєння індивідом цінностей, норм, установ, зразків поведінки, притаманних суспільству до якого належить, соціальній групі»;

– «процес засвоєння та подальшого розвитку індивідом соціально-культурного досвіду»;

– «складний, багатогранний процес включення людини у соціальну практику, надбання нею соціальних якостей, засвоєння суспільного досвіду та реалізації особистісної сутності під час виконання певних ролей у практичній діяльності».

Виходячи з вище зазначеного, можемо стверджувати, що особистість не існує сама по собі, вона постійно набуває певного розвитку, відбувається її формування, її соціалізація.

Розвиток особистості – процес формування особистості як соціальної якості індивіда в результаті її соціалізації і виховання. Маючи природні анатомо-фізіологічні передумови до ставлення особистості, дитина в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства. Розвиток особистості відбувається в діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби [8].

Формування особистості – це становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили розвитку.

Дані поняття «формування особистості» та «розвиток особистості» дуже близькі. Проблема розвитку та формування особистості належить до найактуальніших соціальних аспектів суспільного життя і тому потребує власного наукового обґрунтування.

Розвиток особистості в процесі соціалізації відбувається по мірі вирішення людиною ряду задач: природно-культурних, соціально-культурних та соціально-психологічних.

Отже, соціалізація це двосторонній процес, в якому, з одного боку, індивід засвоює соціальний досвід, входячи в соціальне середовище та систему соціальних зв'язків, а з іншого боку – в процесі соціалізації він активно відтворює систему зв'язків за рахунок активного входження у середовище. І тому, людина (учень, студент) не пасивна у вирішенні об'єктивних задач, а є творцем свого власного життя і може розглядатися як суб'єкт особистісного розвитку, як суб'єкт соціалізації.

Соціалізація людини відбувається в ситуації, коли вона має справу з великою кількістю обставин і відповідно поводить її активно реагує.

Соціалізація особистості відбувається через діяльність. Вона має бути організована так, щоб її виконання особистістю розкривало для неї різноманітні сторони суспільних відносин та забезпечувало розвиток життя особистості в цій системі.

Спрямованість особистості – це складне мотиваційне утворення, що є системою будь-яких мотиваційних утворень, явищ, яка визначає напрям поведінки та діяльності людини, орієнтує її, врешті-решт визначає сутність людини в соціальному плані.

Розуміння соціальної якості особистості не можна обмежувати тільки аналізом специфіки й структури діяльності. Це свідчить, що потреби детермінують діяльність, і тим самим, безпосередньо впливають на соціальну якість особистості.

Для кожного життєвого періоду характерна відповідна провідна діяльність.

Запорукою ефективності навчальної діяльності й навчально-виховного процесу в цілому є результативність пізнавальної діяльності, від якої залежить цілеспрямованість розумової активності, розвиток інтелектуальної рефлексії та природжених задатків тощо.

Л. В. Кондрашова вказує, що особистісний саморозвиток підрастаючої людини взаємопов'язаний та взаємообумовлений. Ці процеси базуються на принципі саморозвитку, який стимулює здатність особистості перетворювати особисту життєдіяльність в предмет творчої самореалізації як вищої форми життєдіяльності людини. Отже, всі зусилля педагога повинні бути направлені на формування освітніми засобами внутрішньої позиції особистості учнів.

Основу позиції складають мотиви, потреби, інтереси, установки, направленість особистості. Основоположними факторами її розвитку є внутрішнє середовище, активність і потреба в самореалізації, а джерелом слугить подолання протиріч, які виникають в шкільному житті [2].

Дослідження видатних педагогів доводять, що поза навчанням не може бути повноцінного розвитку особистості; навчання стимулює, веде за собою розвиток і водночас спирається на нього.

Пізнавальний інтерес як важливе особистісне утворення та характеристика навчального процесу завжди в центрі уваги педагогів. Сьогодні пізнавальний інтерес розглядається як рушійна сила активізації навчання, розвитку пізнавальної самостійності тих, хто навчається.

Пізнавальна активність є соціально значущою якістю особи і формується в учнів у навчальній діяльності. Необхідною умовою підвищення ефективності навчання є розвиток пізнавальних сил учнів, що стимулюють їхню пізнавальну активність, спрямовану на оволодіння знаннями, безперервне їх поповнення і застосування. У такому зв'язку стимулом діяльності є пізнавальна активність, що визначається як вибіркова націленість особистості, звернена до галузі пізнання.

Відомо, що інтерес виникає з необхідності будь-що знати й уміти. З'являються нові стимули, коли учні прагнуть до глибоких знань. Саме ця необхідність у знаннях і пов'язані з нею пізнавальні інтереси духовно збагачують особистість [3].

Так як існує велика кількість визначень таких понять як «особистість», «соціалізація», так і поняття «пізнавальний інтерес» трактується по різному:

- вибіркова спрямованість людини, стосовно галузі пізнання;
- потреба людини;
- будь-яка форма спрямованості особистості;
- вибір із навколишнього життя того, що є цінним для людини; тощо.

Це пояснюється тим, що інтерес як властивість спрямованості особистості є складним явищем.

Інтереси людини є соціальними за своєю природою. Вони не виникають у замкнутій природі дитини, великий вплив на формування пізнавального інтересу має середовище. Враховуючи соціальний чинник у педагогічному процесі, через поставлені виховні й освітні завдання треба будувати навчальний процес у поєднанні соціальних аспектів та вікових й індивідуальних пізнавальних інтересів учнів [6].

Висновки. Соціальне середовище, у якому формується особистість, треба розуміти як систему можливостей, вимог, очікувань, яке виконує конструктивні та диригентські функції даного процесу. І тому потрібно педагогу враховувати всі ті потреби та інтереси, які виникають в учнів у процесі навчальної діяльності, й надавати вчасно їм кваліфіковану допомогу для успішної соціалізації особистості.

Список використаних джерел

1. Задесенець М. П. Вікові особливості розвитку дітей і формування їх особистості / М. П. Задесенець. – К., 1978.
2. Кондрашова Л. Технологія і методика особистісно-орієнтованого навчання: [метод. пос. для вчителя] / Л. Кондрашова, Т. Прокол'єва. – Кривий Ріг. – 2006. – 352с.
3. Лихацький А. Формування пізнавального інтересу учнів/ А. Лихацький// Така проста гра. – 2005. – № 2. – С. 22-23.
4. Максименко С. Д. Загальні основи психології: [пос.] / С. Д. Максименко – К., 2000. – С.45.
5. Радул В. Соціалізація й розвиток особистості / В. Радул // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С.7-13.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии/ Сергей Леонидович Рубинштейн. – М., 1976. – 590с.
7. Савчин М. В. Вікова психологія: [навч. пос.] / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академвидав, 2006. – 360с.
8. Український педагогічний словник / [уклад. С. Гончаренко]. – К.: Либідь, 1997. – 376с.

О. В. Ковшар,
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті автор розглядає поняття групова робота. Акцентує увагу на видах груп і психолого-педагогічних умов їх утворення у молодших школярів, визначає завдання на уроках української мови для виконання в групах.

В статье автор рассматривает понятие групповая работа. Акцентирует внимание на видах групп и психолого-педагогических условий их объединения у младших школьников, определяет задания на уроках украинского языка для выполнения в группах.

In the article an author considers notion group work. Accents attention on the types of groups and psychology-pedagogical terms of their union at junior schoolboys, determines the tasks on the lessons of Ukrainian for implementation in groups.

Реформування освіти в Україні передбачає організацію навчально-виховного процесу, який би забезпечував формування особистості, здатної до життєтворчості, до продуктивного перебування в полікультурному середовищі. За цієї умови першочерговим завданням сучасного вчителя є розробка й застосування ефективних навчальних технологій, що гарантують досягнення не тільки прогнозованого освітнього, а й виховного результату, сприяють реалізації творчого потенціалу школярів. Саме цією новою педагогічною настановою пояснюється актуальність навчальної діяльності у групах.

Мета нашої статті полягає у визначенні умов і форм організації групової діяльності молодших школярів, співробітництва, спілкування на

уроках української мови найбільш сприятливих для розвитку навчальної діяльності учнів.

Завдання нашої статті обґрунтувати педагогічні умови організації групової діяльності молодших школярів, спрямованої на їх розвиток, креслити методичні прийоми організації групової навчальної діяльності молодших школярів.

Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернативна існуючим традиційним формам навчання. У їх основу покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Дж. Дьюї про вільний розвиток і виховання дитини. Й. Г. Песталоцці стверджував, що вмиле поєднання індивідуальної і групової навчальної діяльності допомагає успішному навчанню дітей, а їх активність і самодіяльність підвищують ефективність уроку. З цим пов'язана ідея взаємного навчання, висловлена Й. Песталоцці [3, с.90].

Найбільший інтерес до групових форм навчальної діяльності спостерігається за останніх два десятиріччя. Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності дали дослідження В. К. Дяченко, В. В. Котова, Г. О. Цукерман, О. Г. Ярошенко та ін. Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях В. О. Вихрущ, Є. С. Задой, І. М. Вітківської, К. Ф. Нор та інших.

Над цією проблемою плідно працюють такі відомі науковці, як А. А. Булда, О. Г. Пометун.

Групова робота – одна з найбільш продуктивних форм організації навчальної діяльності учнів. Групове навчання має всебічне теоретичне обґрунтування знаходить широке застосування в сучасній педагогічній практиці.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. На нашу думку, групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою при опосередкованому керівництві вчителем і в співпраці з учнями [6, с.8].

Завдання групової навчальної діяльності:

- навчати школярів співпраці у виконанні групових завдань;
- стимулювати моральні переживання взаємного навчання, зацікавленості в успіхові товариша;
- формувати комунікативні вміння молодших школярів;
- формувати рефлексивні компоненти навчальної діяльності: цілеспрямованість, планування, контроль, оцінку;
- поєднувати фронтальну, індивідуальну та групову форми навчальної діяльності.

Учитель в груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між учителем та учнями набувають ха-

рактеру співпраці, тому що педагог безпосередньо втручається у роботу груп тільки в тому разі, якщо в учнів виникають запитання і вони самі звертаються по допомогу до вчителя. Це їхня спільна діяльність. Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а навпаки, дозволяє реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги і співпраці.

Відомо, що учням буває психологічно складно звертатись за поясненням до вчителя і набагато простіше – до ровесників.

Психолого-педагогічні дослідження свідчать, що групова навчальна діяльність сприяє активізації й результативності навчання школярів, вихованню гуманних стосунків між ними, самостійності, умінню доводити і відстоювати свою точку зору, а також прислуховуватися до думки товаришів, культурі ведення діалогу, відповідальності за результати своєї праці. Групова навчальна діяльність на занятті створює певні умови для формування позитивної мотивації учіння школярів (Х. Й. Лійметс, К. Ф. Нор, Н. А. Побірченко, О. Я. Савченко, Г. О. Цукерман, І. М. Черелов, О. Г. Ярошенко та інші). Як вважають В. В. Виноградова, О. К. Дусавицький, В. В. Репкін, це відбувається в групах, де створено умови доброзичливості, чуйності, оволодіння учнями формами взаємодопомоги. Як свідчить шкільна практика, під час групової роботи активізується діяльність усіх без винятку її виконавців. Психологи пояснюють це тим, що «одна з найважливіших характеристик людини в групі полягає в тому, що вона звертається до своєї групи як до джерела орієнтації у навколишній дійсності» [3, с.103].

Як вид навчальної діяльності школярів, групова діяльність багатофункціональна. У груповій навчальній діяльності учні показують високі результати засвоєння знань, формування вмінь. Пояснюється це тим, що «в цій роботі слабкі учні виконують за обсягом будь-яких вправ на 20-30 % більше, ніж у фронтальній роботі» [1, с.75]. Групова форма роботи сприяє також організації більш ритмічної діяльності кожного.

Групова робота на уроці активізує мислительну діяльність учнів, допомагає ліквідувати прогалини в їхніх знаннях, згуртувати класний колектив, привчає працювати самостійно. У спільній навчальній роботі деякий матеріал засвоюється краще, ніж під керівництвом учителя. Таким чином, групова навчально-пізнавальна діяльність дозволяє продуктивніше організувати роботу на уроці.

Кількість учнів у групі залежить від загальної кількості їх у класі, характеру та обсягу інформації, що опрацьовується, наявності необхідних матеріалів, часу, відведеного на виконання роботи. Вона визначається необхідністю надання кожному учневі можливості зробити чітко визначений внесок у виконання завдання. Оптимальною вважають групу з 3-6 осіб, бо за меншої кількості учням важко всебічно розглянути проблему, а за більшої складно визначити, яку саме роботу виконав кожен учень.

Групи з двох осіб (пара) забезпечують високий рівень обміну інформацією й низький рівень розбіжності думок. Однак, якщо в такій групі панують емоції, ситуація може надміру ускладнитися, бо тут відсутня третя особа для примирення.

Групи з трьох осіб – найстабільніші групові структури випадкових несталих коаліцій, утім, двоє сильніших у цій групі можуть домінувати над третім учасником.

П'ять осіб – оптимальна кількість учасників навчальної групи. Вона достатня для групової стимуляції й замала для особистого визнання. Співвідношення 2: 3 забезпечує меншості підтримку.

Об'єднання в групи може здійснювати вчитель (здебільшого на добровільних засадах, за результатами жеребкування) або самі учні за власним вибором. Існує кілька способів об'єднання учнів у групи.

Можна заздалегідь скласти списки груп і вивісити їх у класі до початку уроку. У цьому випадку вчитель контролює склад груп.

Можна запропонувати учням розраховатися на «перший, другий ...», об'єднати їх за порами року, квітами тощо, скористатися кольоровими картками, різноманітними предметами.

В окремих випадках учитель може зберегти постійний склад групи, яка вже почала працювати над проблемою, на кілька уроків або виділити (на певний час) постійно діючу групу експертів, спостерігачів.

Групи можуть бути гомогенними (однорідними), тобто об'єднаними за певними ознаками, наприклад, за рівнем знань та позаурочної інформації, або гетерогенними (різноманітними). У різноманітних групах стимулюється творче мислення й інтенсивний обмін ідеями. Необхідно надати учням достатньо часу для презентації різних точок зору, для детального обговорення проблеми, розгляду питання з різних боків.

Слід зважати на психологічний клімат у групі, отримуване задоволення від спілкування під час навчання в складі групи. Сумісність членів малої групи визначається відповідністю таким характеристикам, як симпатія, спільність інтересів, потреб, спрямувань тощо. Узгодженість цих характеристик називають ще спрацьованістю групи. Цілком очевидно, що від спрацьованості учнів малої групи залежатиме результат спільної навчальної діяльності.

Об'єднуючи дітей у групи, необхідно:

– враховувати індивідуальні особливості школярів (тільки на початковому етапі, потім вони мають набувати навичок взаємин з різними партнерами);

– слабкому учневі підбирати не просто партнера, що гарно встигає, а терплячого, сумлінного, який в доступній формі пояснить незрозуміле;

– відмовитися від покарання маленьких школярів позбавленням можливості працювати в групі. Це можуть зробити самі діти, відмовившись працювати з кимось із членів групи, якщо він заважає виконанню певного

завдання. Учитель має виявити причину конфлікту і по можливості ліквідувати її;

– роботу учнів в одній групі слід оцінювати однаково. Внесок кожного члена групи в спільну справу виявляється через самооцінювання і взаємооцінювання;

– оцінюючи роботу особливо у першому класі, насамперед треба враховувати особисті якості учня, а вже потім – навчальні;

– під час спільної діяльності не варто вимагати абсолютної тиші: діти мають обмірковувати відповіді на запитання, висловлювати свої думки, міркування. Треба тільки шляхом переконання боротися з викриками і розмовами на повний голос;

– щоб не викликати в учнів перевтоми, займатися груповою діяльністю можна в першому класі протягом 5-7 хвилин, на четвертому році навчання – 15-20 хвилин.

Серед таких завдань, що можна запропонувати дітям для виконання в групах, можна запропонувати такі.

1. Гра «Словниковий тренажер»: учень тримає картку, на одній стороні – словникові слова з пропущеними буквами, а на другій – букви.

ап...льсин	е
б...тон	е
велос...пед	и
гор...зонт	и

Спочатку один учень називає букву, пропущену в слові, потім – інший. Діти контролюють та виправляють одне одного.

2. Перевірка написання словникових слів.

Після того, як учні під диктовку записали словникові слова, вони обмінюються зошитами, перевіряючи одне водного написане. Діти порівнюють свої варіанти із правильним написанням слів, яке вчитель вивішує на дошці.

3. Фонетичний розбір словникових слів, будова слів, розбір слів як частин мови.

4. Робота із тлумачним словником.

Гра «Ланцюжок слів»

1-й учень. Адреса.

2-й учень. Адреса, айстра.

1-й учень. Адреса, айстра, бетон.

2-й учень. Адреса, айстра, бетон, бібліотека тощо.

5. Гра «Початок – кінець».

А – с (абрикос); а – т (апетит); б – р (банк); в – л (вокзал); п – я (пшениця) тощо.

6. Гра «Відгадай» (за словником).

Учні записують одне одному моделі слів: П – приголосний; Г – голосний.

ППТГППГ – черемха, черешня.

ППГПТГ – гриміти, криниця.

ПГПГП – бетон, метал, пиріг, тощо.

7. Гра «Поспішай – запам'ятай».

Протягом 1 хвилини учні запам'ятовують якомога більше словникових слів, записують їх по пам'яті, обмінюються зошитами і, користуючись «Тлумачним словником для кмітливих діточок», перевіряють написане.

8. Гра «Слово в слові».

Із букв словникового слова упродовж 1-2 хвилин учні придумують нові слова. Виграє та пара, яка придумала більше слів.

Наприклад: автомобіль – томат, Бім, том, вата, біль, вілла, мова, тато тощо.

Коли вчитель переконається в тому, що учні в парах можуть вести дискусію, спільно виконувати завдання, навчати один одного, можна переходити до найбільш складного виду групової діяльності – до ланкової.

В організації ланкової роботи спільна діяльність учнів відбувається на більш високому рівні, тому що здійснювати взаємодію чотирьох осіб складніше, ніж парну. Формувати групи треба з урахуванням тих вимог, що визначені вище. Так, кожна група з чотирьох осіб має сильних, середніх та слабких учнів. Учитель керує роботою групи через пам'ятки, інструкції. Так, для розв'язання задач можна запропонувати таку пам'ятку.

1. Прочитайте завдання.

2. Домовтесь, хто за ким називатиме своє питання.

3. Виконуйте кожен свою частину роботи.

4. Обговоріть у групі правильність роботи кожного.

5. Дайте оцінку роботи кожного в групі.

6. Визначте, хто буде повідомляти класу про результати роботи.

Така пам'ятка сприяє активності кожного учня. Положення, які спрямовують діяльність учнівської групи, мають бути і в інших пам'ятках.

У групі визначається учень, який відповідатиме перед класом. Учні з кожної групи по черзі повідомляють, решта стежить за ходом обговорювання розв'язку задачі, доповнюють чи виправляють. Командир групи виставляє оцінки.

Робота в групі дає змогу набутися навичок спілкування та співпраці. За сигналом учителя учні об'єднуються в групи, дають їм назви (назви днів тижня, квітів, дерев тощо), розподіляють ролі в групі

Наприклад. Робота над словниковим словом криниця у 3 класі.

1. Група «Понеділок». Скласти речення, визначити граматичну основу. (Над криницею схилилася верба.)

2. Група «Вівторок». Словосполучення зі словами криниця.

Криниця (яка?) нова, чиста, дерев'яна, глибока тощо.

3. Група «Середа». Тлумачення слова криниця.

Криниця – 1) Глибоко викопана й захищена від обвалів яма, що призначена для добування воли з водоносних шарів землі.

2) Скарбниця чого-небудь.

4. Група «Четвер». Спільнокореневі слова.

Криниця, криничка, криниченька (ц/ч).

5. Група «П'ятиниця». Синоніми до слова криниця.

Криниця – колодязь, джерело, ключ тощо.

Дослідження вчених з проблеми виявило, що групова навчальна діяльність сприяє підвищенню успішності молодших учнів, вирішує багато виховних і розвивальних завдань.

Таким чином, групова форма навчальної діяльності в порівнянні з іншими організаційними формами має низку значних переваг:

- за той самий проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший;
- висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь;
- формується вміння співпрацювати;
- формуються мотиви навчання, розвиваються гуманні стосунки між дітьми;
- розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль);
- дає можливість здійснювати диференціацію навчання;
- допомагає створювати на уроці умови для формування позитивної мотивації учіння школярів;
- підвищує результативність навчання та стимулює розвиток школярів;
- забезпечує високу активність всіх учнів;
- реалізує природне прагнення школярів до спілкування, взаємодопомоги.

Незважаючи на зазначені позитивні характеристики групової діяльності, абсолютизувати її, підміняти нею індивідуальну чи фронтальну роботу було б великою помилкою. Висвітлений порівняльний аналіз дидактичних можливостей фронтальної, індивідуальної та групової діяльності розкриває сильні й слабкі сторони кожної з них і показує, що в реальному навчальному процесі вони не можуть функціонувати ізольовано одна від одної. І стосовно цього ми цілком поділяємо думку інших учених про необхідність їх оптимального поєднання [7, с.14].

Подальший розвиток зазначеної проблеми ми бачимо в розробці диференційованих завдань для гетерогенних груп.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192с.
2. Гин А. А. Приёмы педагогической техники / А. А. Гин. – М.: Вита-Прес, 2002. – 88с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351с.
4. Нісімчук А. Сучасні педагогічні технології: [навч. пос.] / А. Нісімчук, О. Падалка, О. Шпак. – К.: Просвіта, 2000. – 173с.
5. Одинцова Г. С. Цікаве мовознавство для молодших школярів: [пос. для вчителя поч. класів] / Г. С. Одинцова, Я. П. Кодлюк. – К.: Наш час, 2006. – 113с.

6. Пехота О. М. Освітні технології: [навч.-метод. пос.] / О. М. Пехота – К.: А. С. К., 2001. – 256с.
7. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Видавництво А. С. К., 2004. – 192с.

З. М. Мірошник,
канд. психол. наук, доцент, докторант,
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди

КОНТИНУАЛЬНО-РОЛЬОВА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ

У статті на основі аналізу зарубіжних і сучасних вітчизняних підходів розроблена континуально-рольова структура особистості. Структура особистості, що пропонується, синтезована у три рівні: індивідуально-психологічний, міжособистісний і соціально-культурний (професійний). Рівні структури взаємопов'язані, взаємозалежні між собою і являють єдине ціле.

В статье на основе анализа зарубежных и современных отечественных подходов разработана континуально-ролевая структура личности. Структура личности, которая предлагается синтезирована в три уровня: индивидуально-психологический, межличностный и социально-культурный (профессиональный). Уровни структуры взаимосвязаны и взаимозависимы между собой и представляют единое целое.

According foreign and modern native approaches we worked auf an entire role structure of a person. The structure of a person which we prepuce is divided info 3 levels: individual- psychological, interpersonal and social-cultured (professional).

Постановка проблеми. Сьогодні, мабуть, не треба проводити спеціального дослідження, щоб переконатися, що переважна більшість праць у сучасній психолого-педагогічній науці головним чином спрямована на визначення нових орієнтирів у психології виховання та навчання, пошуки нових підходів до розв'язання проблеми перебудови навчально-виховного процесу з орієнтацією на особистісну парадигму освіти, створення нового образу вчителя, підготовку справжнього професіонала.

Разом з тим, існує безліч трактувань поняття «особистість» та її структури як у загально-психологічному так і в соціально-культурному аспектах.

Розмаїття підходів, велика кількість дефініцій поняття «особистість» та її структури, свідчать з одного боку про актуальність даної проблеми для сучасної науки, а з іншого – про складність самого феномена.

Аналізуючи різні визначення особистості можна зробити висновок, що практично всі вони розкривають сторони одного і того ж цілісного явища (з конкретних позицій дослідника), розходячись у поглядах за ступенем повноти, змісту та рівнів опису даного феномену. Ядром цього цілого є структура особистості, в якій узагальнюються найважливіші якості,

властивості індивіда і суб'єкта а також відношення особистості до навколишнього світу, до суспільного оточення і до інших людей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психологічна структура особистості в різних теоріях представлена і описана по різному. В зарубіжній психології найбільш відомими і яскравими є: психоаналітична теорія З. Фрейда та його послідовників і учнів. Основні ідеї цієї теорії стосуються структури особистості і зводяться до того, що особистість виступає суто внутрішнім психологічним утворенням людини, яке складається з трьох частин. Головною (основною) частиною структури особистості є підсвідоме – Ід (у термінології З. Фрейда); середню частину структури він назвав Его (актуальна свідомість особистості); третя частина – Супер-Его (цінності людини).

Аналітична теорія К. Юнга одного з учнів і послідовників З. Фрейда відрізняється від психоаналізу включенням до структури особистості колективного несвідомого, що складається з архетипів. Архетип – це колективно-успадковані форми сприймання й розуміння. Архетипічні форми можуть втілюватися у будь-якій архетипічній фігурі. До архетипічних фігур відносяться мати, батько, дитина, правитель, священник, лікар, учитель, герой, злочинець тощо.

В теорії рис особистості (Г. Олпорта, Р. Кетелла) її структура описується як взаємозв'язана система рис особистості. До найбільш відомих рис особистості вони відносять риси характеру людини.

Основним поняттям, за допомогою якого структура особистості характеризується в теорії А. Маслоу, є поняття «потреба». Внутрішня будова особистості, за А. Маслоу, являє собою упорядковану систему або ієрархію потреб, в якій верхню сходинку займає головна, найбільш вагома для людини на даному етапі її життя потреба. Якщо людина являє собою високо-розвинену особистість, то головною для неї стає потреба в самореалізації, що займає найвищу сходинку в ієрархії потреб.

Засновник індивідуальної психології А. Адлер припустив, що людська мотивація в основному представлена соціальними мотивами. Люди – це соціальні істоти. Вони співвідносять себе з іншими людьми, беруть участь у суспільній соціальній діяльності. Особистість у парадигмі А. Адлера цілісна і здатна до саморуху.

Представником когнітивного напрямку в психології особистості є Джордж Келлі. Він вважав, що людина – це дослідник, вчений, який прагне зрозуміти, інтерпретувати та передбачити світ своїх переживань, щоб ефективно взаємодіяти з ним. Теорія Келлі називається теорією особистісних конструктів. Він концентрує увагу на психологічних процесах, які дозволяють людям організувати та зрозуміти події, що відбуваються в житті. Конструкт – це особливий спосіб тлумачення світу. Це особливий суб'єктивний засіб, сконструйований самою людиною, перевірений нею на практиці, який допомагає їй сприймати й розуміти оточуючу дійсність,

прогнозувати й оцінювати події. Головна ознака конструкту – його біполярність. Вона обумовлена тим, що ми стверджуємо щось, водночас щось заперечуємо. Особистісні конструкти можуть формуватися та змінюватися в процесі життя людини. Кожна людина має свою унікальну систему міжособистісних конструктів. У середині себе особистісні конструкти людини організовані у вигляді ієрархічно влаштованої системи.

Важливою, на наш погляд, у розумінні й аналізі структури особистості є теорія соціальних ролей Д. Міда. Суть цієї теорії витікає з того, що кожна людина в житті бере на себе і завжди грає певні соціальні ролі у взаємодії з іншими людьми. На його думку, освоєними та вміло виконуваними людиною соціальними ролями визначається структура її особистості. Ролі, які людина частіше за інші бере на себе, в які вона поступово вживається настільки, що вони стають типовими (характерними) для неї, які вона виконує в різноманітних життєвих ситуаціях, і визначають людину як особистість. Саме Д. Мід вперше звернувся до проблем соціального наuczіння і тим самим значно вплинув на погляди багатьох видатних психологів. Він і його послідовники зробили спробу психологізувати соціальні відношення.

Цікавим і перспективним, на наш погляд, є проект синтезу двох вимірів психологічної структури особистості, який здійснив відомий німецький психолог Ф. Лерш. Він запропонував поєднання соціально-психологоіндивідуальний і діяльнісний плани особистості у вигляді двовимірної горизонтально-вертикальної схеми. Цей варіант побудови психологічної структури особистості підтримав свого часу і Г. С. Костюк.

У зв'язку з тим, що особистість слід розглядати як складну систему, у якій диференціюються та інтегруються психологічні властивості, що розвиваються в кожному з нас під впливом соціальних факторів, здійснення окремих видів діяльності та спілкування з іншими людьми, видатний український психолог вказує, що особистість можна вважати «системою систем» [3].

Основні вітчизняні психологічні школи особистості представлені концепціями Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, О. Ковальова, Г. Костюка, О. Леонтєва, В. Мерліна, В. Мяснищева, К. Платонова, С. Рубінштейна та ін.

Головною тенденцією розвитку психології особистості є реалізація структурного підходу, розробленого Б. Ананьєвим, за якого особистість розуміють як цілісне утворення, що включає в себе безліч взаємопов'язаних характеристик. У якості компонентів особистості Б. Ананьєв називає психічні процеси, стани, психічні та фізіологічні якості. Цілісність та унікальність особистості не відкидають, а передбачають наявність її особливої структури.

Л. Виготський зазначав: «Структурою прийнято називати такі цілісні утворення, які не складаються сумарно із окремих частин, являючи ніби їх

агрегат, але самі визначають долю і значення кожної з них, що входять до їх складу, частин» [2].

Так, К. Платонов висуває концепцію динамічно-функціональної структури особистості, що включає соціально-обумовлену підструктуру спрямованості особистості; підструктуру досвіду; підструктуру індивідуальних форм відображення та біологічно-обумовлену підструктуру.

О. Ковальов розглядає структуру особистості як взаємодію темпераменту, характеру, здібностей та спрямованості особистості. В. Мясішев разом з психічними процесами, властивостями і станами включає в структуру особистості систему відношень. Систему відношень автор розглядає як системотворчий (структурутворювальний) фактор. В. Мерлін структуру особистості описує як взаємний зв'язок і організацію властивостей особистості, її симптомокомплексів. При цьому нерозривними компонентами особистості, на думку психолога, є якості, кожна з яких виступає одночасно проявом і здібностей, і характеру, і спрямованості.

С. Максименко зазначає, що структура виникає як втілення функції, як орган цієї функції. Звісно, підкреслює вчений, її виникнення в свою чергу призводить і до змін самих функцій. Таким чином, структура особистості тісно пов'язана з процесом її становлення і вона є одночасно умовою і фактором подальшого розвитку особистості. Отже, структура являє собою цілісність, що включає в себе всі психічні (свідомі і несвідомі) і непсихічні складові особистості. Але вона – не є їх проста сума, а становить нову особливу якість, форму існування психіки людини. Це – особлива упорядкованість, новий синтез [4, с.172].

У сучасних роботах українських психологів С. Максименко, Т. Хомуленко в структурі особистості знаходимо такий психологічний компонент як психологічне здоров'я [4], [5].

У психологічній науці спроби формування базових системних засад побудови цілісної психологічної структури об'єднано у три аналітичних напрями: соціально-психолого-індивідуальний, діяльнісний та генетичний.

Метою даної статті є розробка континуально-рольової структури особистості на основі аналізу зарубіжних та сучасних вітчизняних теорій особистості та концепцій структури особистості як у загальнопсихологічному плані, так і стосовно професійної діяльності вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз численних вітчизняних і зарубіжних концепцій особистості засвідчує відсутність єдиної загальновизнаної структури особистості, як і єдиного загальновизнаного її трактування. У сучасній психологічній науці існує величезне розмаїття поглядів учених на структуру особистості, а також різноманітні, об'єднані цим терміном концепти і відповідні їм теорії, що визначають методологію вивчення особистості з точки зору конкретної концепції.

У нашому дослідженні ми спиралися на одну з найбільш фундаментальних, диференційованих та обґрунтованих структур особистості, запро-

понованих Б. Г. Ананьєвим [1]. Кожна людина як особистість проходить свій життєвий шлях, у межах якого відбувається соціалізація її як індивіда, формується соціальна зрілість. Структуру особистості автор відносить до суб'єктивних факторів, що впливають на стан особистості, динаміку її поведінки, процеси діяльності і всі види спілкування. Б. Г. Ананьєв вважав, що вивчення особистості починається з визначення її статусу, але уже при вивченні статусу зростає міра її активності у збереженні, або навпаки перетворенні власного статусу, залежно від соціальної спільноти, до якої вона належить. Саме, на основі статусу і в постійному взаємозв'язку з ним, будуються системи суспільних функцій – ролей, а також цілей і ціннісних орієнтацій особистості.

У контексті нашого обговорення, це професійний статус учителя початкових класів, що впливає на виконання його функціонально-професійних, психологічних та соціальних ролей. Позиція особистості (вчителя) як суб'єкта суспільної поведінки та різноманітної соціальної (педагогічної) діяльності являє собою складну систему відношень особистості вчителя, його установок, його цілей та цінностей. Все це розмаїття суб'єктивних якостей реалізується у визначеному комплексі суспільних функцій, репертуарі (переліку) соціальних ролей, що виконує вчитель у заданих соціальних ситуаціях розвитку.

Надзвичайно слушним для нашого дослідження є зауваження Б. Ананьєва про те, що із величезної кількості соціальних ролей, установок та ціннісних орієнтацій лише деякі входять до структури особистості. Отже, за Б. Ананьєвим до складу особистості входять: темперамент, здібності, задатки, мотивація, спрямованість, характер, воля, почуття, – а також цілий ряд особистісних характеристик: статус, соціальні ролі, мотивація поведінки, ціннісні орієнтації, структура і динаміка взаємин, що визначають світогляд, життєву позицію, суспільну поведінку та основні тенденції розвитку особистості.

Таким чином, можна думати, що лише за умови вивчення динамічних тенденцій особистості вчителя (потреби, мотиви, інтереси, бажання, цінності, ідеали тощо) – те, що вона хоче, що для неї важливо, до чого вона прагне, можна зрозуміти й пояснити зміст виконуваних нею ролей, її соціальний та професійний статус, рольову позицію, яку він (вчитель) займає в школі.

Отже, відповідно до ідей Б. Ананьєва, можна стверджувати, що статус, ролі та ціннісні орієнтації утворюють первинний клас особистісних якостей, що інтегруються певною структурою особистості. Саме ці особистісні характеристики визначають особливості мотивації поведінки, структуру суспільної поведінки, що утворюють нібито вторинний клас особистісних якостей. Найвищим інтегрованим ефектом взаємодії первинних та вторинних особистісних якостей, є характер і здібності людини. Враховуючи стратегічну організацію поведінки людини, у структуру особистості

надзвичайно важливо включити інтелект та волю, об'єднавши їх з усією мотиваційною поведінкою особистості.

Б. Г. Ананьєв вважає, що існують не лише функціональні залежності між якостями особистості, але і ціла низка інших, таких як каузальні, структурні та генетичні. Власні дослідження, аналіз зарубіжних концепцій особистості, дали можливість Б. Г. Ананьєву зробити висновок, що структура особистості будується не за одним, а за двома принципами одночасно. Перший – субординаційний або ієрархічний, – коли більш складні та більш загальні соціальні якості особистості підпорядковують собі більш елементарні та часткові соціальні й психофізіологічні якості. Другий принцип – координаційний, за якого взаємодія здійснюється на паритетних началах, що припускають ряд ступенів свободи для корелюючих якостей, тобто відносну автономію кожного з них.

Це важливий висновок для нашого дослідження особливостей рольової структури особистості. Такий підхід у розумінні особистості та її структури у психологічній науці відображається і на трактуванні поняття «континуально-рольова структура» особистості вчителя початкових класів.

Враховуючи вищезазначене поняття «рольова структура особистості» можна розглядати у широкому сенсі, як макроструктуру, як складне інтегральне утворення всієї структури особистісних якостей всієї системи, що об'єднує в собі: професійно важливі якості індивіда (соціальний інтелект); суб'єкта професійної діяльності (індивідуальний стиль педагогічної діяльності) та власне особистісні якості індивіда (якості, що характеризують потрібнісно-мотиваційну сферу особистості вчителя, її спрямованість, соціальний статус, функціонально професійні ролі, що визначають активну життєву позицію вчителя, його світогляд).

У даному контексті поняття особистість конкретизоване поняттям, що фіксує соціальні риси людини (Ананьєв Б. Г., Анциферова Л. І., Ковальов О. Г., Костюк Г. С., Леонтьєв О. М., Леонтьєв Д. О., Максименко С. Д., Мерлін В. С., Петровський А. В., Платонов К. К., Рибалка В. В.).

Майже в усіх визначеннях особистості підкреслюється її суспільна природа та включеність у ту чи іншу систему соціальних взаємин. Люди досить часто, відповідаючи на питання «Хто я?», описують свої ролі у стійких системах стосунків з іншими людьми: «мама», «дружина», «батько», «син», «донька» і т. ін. Соціальна роль як елемент структури особистості задається тим, що потрапивши в певну систему стосунків з іншими людьми в тій чи іншій якості, людина стикається з певними вимогами, які обов'язково висуваються й тому, хто опиняється на цьому місці, з системою очікувань, що в даній ситуації вона буде вести себе певним чином.

Починаючи з раннього дитинства, особистість в процесі соціалізації отримує від оточуючих людей певні знання про зміст різних ролей. Свого часу В. Мерлін зазначав, що дитина вперше починає становитися особистістю тоді, коли починає грати в рольові ігри. У концепції особистості,

яку розробив В. Мерлін підкреслюється, що своєрідність особистості проявляється не лише в її індивідуальних особливостях, але і в її соціальній типовості.

Таким чином, автор розглядає всю сукупність індивідуальних якостей людини як велику ієрархічну саморегулюючу систему, яку він назвав «інтегральною індивідуальністю». Ця динамічна система забезпечує пристосування організму до середовища. У ній учений відокремлює три ієрархічні рівні: система індивідуальних якостей організму, що включає біохімічні, загальносоматичні та нейродинамічні підсистеми; система індивідуальних психічних якостей, що об'єднує психодинамічні та психічні якості особистості; система соціально-психологічних індивідуальних якостей, що містить в собі: соціальні ролі в соціальній групі і колективі та соціальні ролі в соціально-історичних спільнотах. Третя підсистема в даній схемі є, на нашу думку, важливим моментом щодо побудови моделі рольової структури особистості, який визначає індивідуальний стиль педагогічної діяльності вчителя. Завдяки засвоєнню індивідуального стилю діяльності підвищується ефективність цієї діяльності, посилюється позитивна мотивація, змінюється особистісний статус, відбувається засвоєння цілої низки соціальних та професійних ролей.

Найближче до визначення поняття «рольова структура особистості» у своїх тлумаченнях та поглядах підійшов Д. Мід, який зазначав, що людина знаходиться в постійній взаємодії з суспільством, людина – це модель тих міжособистісних відношень, які найбільш часто повторюються у її житті. Він довів, що у спілкуванні з різними людьми суб'єкт грає різні ролі, його особистість являє собою свого роду об'єднання різноманітних ролей, які вона постійно на себе приміряє, причому мовлення має найважливіше значення.

У сучасній психології існує багато концепцій, що розкривають поняття роль. Визначені його різноманітні аспекти. Т. Парсонс, оперуючи поняттям роль, прагне довести, що вона є основою не менш як трьох рівнів інтеграції – психологічного, соціального та культурного, являючи собою канал, де властивості та стани окремої особистості впливають на функціонування різних суспільних та культурних систем. С. Сарджент вважає роллю «культурну особистісну детермінанту», але зауважує, що роль ніколи не буває чимось одним із трьох наведених ланцюжків. Дж. Морено під роллю розуміє процес створення структури всієї людської поведінки, що визначається впливом малих груп. Використовуючи аналогії із світом театру, Дж. Морено підкреслював важливість для особистісної сутності імпровізаційно-творчого компоненту. Роль сприяє розкриттю спонтанних вільних дій людини, зумовлених її індивідуально-психічними властивостями. На думку Дж. Морено, програвання ролі є умовою об'єднання зі світом, виявленням не лише індивідуального, але й колективного, традиційного в особистості. Роль – це коло функцій, видів поведінки, що підходять для даного члена

групи та реалізуються в певному контексті. З розвитком групи виникають різні групові ролі. Для опису міжособистісної поведінки у групі застосовується широкий перелік стереотипних ролей, багато з них представлено у загальновідомій схемі «Типологічна структура ролей» (Рудестам К.).

Як бачимо, рольова структура особистості – це не просто рольовий набір, рольовий список або репертуар, що складається з соціальних ролей. Це специфічне цілісне утворення, що об'єднує різноманітні групи ролей (соціальні, психологічні, професійні і т. ін.) відповідно до рольової позиції, статусу та рангу особистості вчителя в процесі міжособистісних стосунків та педагогічної взаємодії.

Враховуючи вищезазначене, рольову структуру особистості вчителя початкових класів можна розглядати у широкому сенсі, як складне інтегральне утворення (цілісність, єдність) соціальних психологічних та функціонально-професійних ролей, виконуваних ним в залежності від індивідуального стилю його педагогічної діяльності, специфіки міжособистісного спілкування, а також впливу особистісних конструктів вчителя на його рольовий репертуар.

Висновки. Враховуючи ті підходи до вивчення структури особистості, що склалися на сучасному етапі, ми розглядаємо рольову структуру особисті як багатомірну модель (макросистему), що об'єднує в собі такі рівні: індивідуально-психологічний; міжособистісний; соціально-культурний (професійний).

Запропонована нами континуально-рольова структура інтегрує в собі найбільш адекватні, на наш погляд, уявлення про особистість і її структуру, тому не є новою. Разом з тим, вона дозволяє упорядкувати безліч виконуваних нею різноманітних ролей (соціальних, психологічних, професійних тощо) та функцій, що відповідають вимогам педагогічної діяльності вчителя початкових класів, розглянути ці ролі в межах цілісності та безперервності системи і визначити підходи до вивчення особистості вчителя.

Ми передбачаємо, що рольова структура особистості вчителя початкових класів, характеризується певними специфічними сполученнями, зазначених нами списків та репертуарів ролей, що забезпечують взаємодію різнорівневих якостей особистості та особливості їх динаміки.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев.-СПб: Питер, 2001. – 339 с.
2. Выготский Л. С. История развития высших психических функций: [собр. соч.] / Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 366 с.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк; [лід ред. Л. М. Проколієнко]. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
4. Максименко С. Д. Психологія особистості: [підруч. для студ. вищих навч. закладів.] / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча; [за ред. С. Д. Максименка] – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 297 с.
5. Хомуленко Т. Б. Основи психосоматики: [навч.-метод. посіб.] / Т. Б. Хомуленко. – Вінниця: Нова Книга, 2009. – 120 с.

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МЕТОДІВ ДИДАКТИКИ

У статті зроблена спроба на прикладі одного розділу «Дидактика», («Методи навчання») показати необхідність інтеграції педагогічних і психологічних знань як оптимального варіанту організації вчителем навчального процесу.

В статтє сделана попытка на примере одного раздела «Дидактики» («Методы обучения») показать необходимость интеграции педагогических и психологических знаний как оптимального варианта организации учителем процесса обучения.

In the article on the example of the part there is an attempt to integrate the material of pedagogical psychology and didactics the optimal variant of the organization the training process.

Постановка проблеми. Навчально-виховний процес може бути успішним у тому випадку, коли його основою є врахування педагогом вікових і психологічних особливостей дітей. У практиці роботи школи не існують окремо, самі по собі, наприклад, методи навчання, (дидактика) і психологія навчання (педагогічна психологія).

Психологічні і педагогічні знання інтегруються, перш за все, у професійній компетентності вчителя, у його педагогічній майстерності.

У психологічному вченні К. Д. Ушинського в плані побудови дидактики особливо цінною є думка про те, що закономірність навчання хоча і є педагогічною закономірністю, не може не мати своєї специфічної психологічної природи, яка повинна бути врахована при визначенні закономірностей процесу навчання. К. Д. Ушинський вимагав, щоб педагог будував навчання на основі знань тілесних і розумово-моральних прагнень дитини до діяльності: «Але чи не занадто багато ми вимагаємо від педагога, переважно людини практичної, бажаючи, щоб він був, в той же час і психологом? Хіба на ділі не усякий педагог і без того психолог? Він вивчає свого вихованця, його здібності, схильності, позитивні якості і негативні, підмічає розвиток розуму, керує ним, хоче давати спрямування волі, вправляти здоровий глузд,... формує смак, викликає любов до істини – словом, щохвилини обертається в галузі психічних явищ» [3, с. 166-167].

Таким чином, К. Д. Ушинський вимагав, щоб педагог вивчав психічний розвиток вихованця і все навчання будував на глибокому знанні законів розвитку психологічної природи дитини.

Мета статті: проаналізувати сучасні підручники з дидактики (розділ «Методи навчання») та праці К. Д. Ушинського, змістом яких є характеристика методів навчання; виявити можливості інтеграції психологічних і педагогічних знань у застосуванні методів навчання; довести, що без такої інтеграції неможливе особистісно-орієнтоване навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сутнісною характеристикою особистісно-орієнтованого навчання є створення умов для набуття кожним учнем сенсу свого вчення і життя. Саме тому новими цінностями освіти стають не знання самі по собі, а знання, спрямовані педагогом безпосередньо на конкретну особистість, на досвід особистісної свідомості, самоорганізації, на особистісний розвиток учня. Для реалізації цієї мети звичні методи «передачі знань» не годяться. Тому основні зусилля педагогів повинні бути спрямовані на організацію інтелектуальної активності особистості, внутрішнього джерела саморозвитку і самоорганізації – само-свідомості.

Необхідною умовою такої організації навчання є психологічне забезпечення педагогічних методів.

На жаль, як зазначає С. В. Кульневич, навіть у самих «передових» посібниках з педагогіки готувати вчителя пропонується за схемою активного виконання заданого зразку, а ніяк не за схемою породження особистісних смислів і цінностей своєї діяльності.

Саме з цієї позиції ми і розглянемо розділ «Методи навчання» підручника В. О. Сітарова «Дидактика» (2, с. 129-180; 216-244) та відповідний розділ «Дидактики початкової школи» О. Я. Савченко (1, с. 129-180) подає основні відомості з загальної психології, а саме: відчуття і сприймання як первинна основа пізнання і навчання; психологічна характеристика уваги і її роль в організації навчання; мнемічні основи процесу навчання; мислення і особливості інтелектуального розвитку в процесі навчання; мовлення і особливості вербального розвитку в процесі навчання; увага і її роль у творчому становленні особистості в процесі навчання.

На жаль, психічні процеси подаються автором ізольовано, не пов'язуються з методами дидактики, у відриві від навчального процесу, без врахування особливостей вікових категорій дітей. Так, після загальної характеристики відчуттів і сприймання в питанні «Розвиток спостережливості» автор підручника обмежується такими загальними фразами: «Культивування спостереження як самостійної психічної діяльності і як методи пізнання дійсності є базою розвитку спостережливості», «спостережливість розвивається в процесі постійного, систематичного удосконалення сприймання». Коли, як, при застосуванні яких методів навчання створюються оптимальні умови розвитку спостережливості – залишається поза увагою автора. Не пов'язується автором з розвитком відчуття і сприймання така проблема, як розвиток сенсорної культури дітей [2, с. 146-147].

Формування уваги в навчальній діяльності [2, с. 154-155] розглядається також поза віковими особливостями дітей. Адже відомо, що умови і засоби розвитку уваги дітей різного віку різні. Не можна погодитися і з таким твердженням автора, як: «Вже дошкільнята можуть годинами слухати цікаві казки, оповідання, проглядати кінокартини» [2, с.155].

Стосовно мнемічних основ процесу навчання В. О. Сітаров зупиняється лише на деяких конкретних мнемічних прийомах (їх також не пов'язує з певними методами організації навчальної діяльності), не даючи поняття мнемоніки, цим самим змішуючи мнемічні прийоми запам'ятовування і встановлення логічно виправданих осмислених зв'язків як всередині того, що запам'ятовується, так і між матеріалом для запам'ятовування.

У зв'язку з розвитком мислення В. О. Сітаров зазначає, що однією з актуальних проблем сучасної дидактики виступає питання про співвідношення теоретичного і емпіричного шляхів формування понять у початковій школі. Але слід було б відмітити, що саме дослідження В. В. Давидова стали основою одного з напрямків розвиваючого навчання, і показати доцільність застосування емпіричного чи теоретичного мислення при використанні певного методу навчання.

Таким чином, педагогічні і психологічні знання в «Дидактиці» В. О. Сітарова представлені ізольовано один від одного, тоді як вчителю необхідно знати, коли і чому саме виникає потреба у застосуванні того чи іншого методу навчання.

У протилежність вище розглянутому підручнику приємне враження викликає «Дидактика початкової школи», автором якої є О. Я. Савченко [1 с. 189-242].

О. Я. Савченко відмічає істотні ознаки методів, характерних для дидактики початкової школи.

Розглянемо методи усного викладу навчального матеріалу. Уже у визначенні їх функцій автор інтегрує педагогічні і психологічні знання:

- функція створення психологічної установки на засвоєння нового матеріалу, мотивація пізнавальної діяльності учнів під час вивчення певної теми;
- розкриття причинно-наслідкових та інших зв'язків між предметами та явищами навколишнього середовища;
- зведення знань у певну систему.

Словесні методи, – за О. Я. Савченко, спрямовані як на формування і засвоєння понять, так і на формування і відтворення чуттєвих образів. І зразу ж автором подається психологічне забезпечення цього процесу у першому і другому випадку: у першому випадку вчитель спирається на словесно-логічний апарат мислення учнів, а в другому – на конкретно-образне мислення, їхній особистий чуттєвий досвід, інтелектуальні почуття [1, с. 198].

Для поліпшення сприймання слухової інформації О. Я. Савченко радить використовувати різні способи фіксації уваги на прослуханому залежно від мети повідомлення (лаконічно-зорова опора, зміст і важливість повідомлення, ритміко-інтонаційна виразність мовлення). Автор використовує деякі поради психологів щодо тренування гостроти сприймання слухової інформації.

Щоб активізувати учнів під час слухання розповіді, О. Я. Савченко рекомендує подбати про емоційний настрій дітей, підтримання їхньої уваги [1, с. 199].

Розглядаючи бесіду як метод навчання, О. Я. Савченко наголошує на тому, що бесіда – це діалог, а тому правильність відповідей учнів значною мірою залежить від повноцінності запитань. Запитання вчителя під час бесіди можуть активізувати різні пізнавальні процеси: 1) мнемічні – при діяльності пам'яті; 2) продуктивно-пізнавальні запитання спонукають до продуктивного мислення.

За рівнем пізнавальної активності учнів автор віддає перевагу евристичній бесіді, роль якої незамінна для розвитку творчих здібностей; автор аргументує це тим, що під час такої бесіди учні під керівництвом вчителя проходять весь шлях пошуку нового знання, аж до його відкриття (мається на увазі створення і рішення проблемної ситуації).

Психологічним забезпеченням **наочних методів навчання**, за О. Я. Савченко, є організація сприймання і врахування його особливості – вибірковості. Автор вказує на необхідність установки вчителя на сприймання, застерігає від впливу фону на якість сприймання (відволікання уваги від об'єкту вивчення); наголошує на засобах підвищення ефективності процесу сприймання. Саме високою якістю сприймання пояснюється розвиток спостережливості. Посилаючись на В. О. Сухомлинського, О. Я. Савченко рекомендує переключати думку дитини з наочного образу на «обробку» інформації про цей образ, тобто на узагальнення [1, с.206-208].

Характеризуючи **самостійну роботу учнів як метод навчання**, автор наголошує на необхідності урізноманітнювати форму самостійних завдань, щоб працювали різні види сприймання і пам'яті: зорова, слухова, моторна. Не варто переважувати якийсь один вид сприймання. Для підтримання уваги, розширення її обсягу молодшим школярам слід пропонувати такі самостійні завдання, виконання яких потребує поєднання розумових і практичних дій.

Вибір і поєднання методів навчання О. Я. Савченко розглядає також з позиції їх ролі у психічному розвитку дитини. Щоб забезпечити взаємозв'язок усіх функцій навчання, за словами О. Я. Савченко, необхідно урізноманітнювати вибір методів і прийомів, який залежить від урахування вчителем поступового нарощування об'єму і змісту понять.

Отже, з аналізу «Дидактики початкової школи» очевидно, що автор підручника методи навчання розглядає в єдності з особливостями психічного розвитку дитини. Цей зв'язок двосторонній: використання певних методів стимулює розвиток певних психічних процесів і, навпаки, певні психічні процеси забезпечують використання окремих методів навчання.

Висновки. Таким чином, щоб, не ламаючи природи дитини (О. Я. Савченко), вчити, виховувати і розвивати її, створюючи умови для розвитку особистісної свідомості і самоорганізації особистості, вчителю

потрібні не тільки універсальні знання з педагогіки і психології, а і вміння їх інтегрувати безпосередньо в навчальному процесі. Саме таким джерелом знань майбутніх вчителів і можна вважати працю О. Я. Савченко «Дидактика початкової школи».

Список використаних джерел

1. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: [підруч. для студ. пед. фак.-тів] / О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – С.189-242.
2. Ситаров В. А. Дидактика: [учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В. А. Ситаров; [под ред. В. А. Сластенина]. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – С.129-184, С.216-244.
3. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6-ти т. / [сост. С. Ф. Егоров]. – М.: Педагогика, 1988. – Т.1. – С.166-167.
4. Яновицька О. В. Нова дидактика і 1000 дрібниць / О. Яновицька, М. Адамський. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 112с.

Г. П. Бизар,
канд. пед. наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

АНАЛІЗ ПАРАДИГМ ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

У статті аналізуються парадигми виховання в сучасній системі освіти, робиться висновок про наявність в природі людини потенціалу до безперервного розвитку. З цих позицій дуже важливою видається така організація педагогічного процесу, за якої вихователь зміг би керувати діяльністю дитини, забезпечувати її активне самовиховання шляхом виконання самостійних та відповідальних дій. Умова ефективності – самостійний вибір або осмислене сприйняття дитини смислу і мети діяльності.

В данной статье анализируются парадигмы воспитания в современной системе образования. Рассматривая каждую парадигму, можно сделать вывод, что в природе человека установлен потенциал до безостановочного развития, мечта к самоактуализации. Каждая личность должна уметь делать выбор и нести за нее ответственность самостоятельно. Очень важно строить педагогический процесс так, чтобы воспитатель руководил деятельностью ребенка, смог организовать его активное самовоспитание путем выполнения самостоятельных и ответственных действий. Условие эффективности воспитания – самостоятельный выбор или осмысленное восприятие детьми смысла и целей деятельности.

Shaping a person as personalities requires from the society of constant and consciously organized improvements of public education system. Such practice of transformation of the established forms of unbringing impossible without full tilts on scientifically-theoretical psychological knowledge of regularities of development of child. Essence really humanistic relations to unbringing a child denominated in the thesis of its activity as enjoying full rights, rather than object of process of education. Consequently, it is important so build a pedagogical process to managed child activity, organizing its active by completion of independent and responsible actions. The Teacher can and obliged to help a grow person to pass this –

always unique and independent – a way morally and social development. Education presents itself not adjustment a children, teenagers, to available forms sociality, not tailoring under the certain standard.

Актуальність дослідження. Проблема формування розвиненої особистості та виховання підростаючого покоління в сучасному суспільстві є однією з невідкладних. Подолання відчуженості людини від її справжньої сутності, формування духовно розвиненої особистості в процесі історичного розвитку суспільства не відбувається автоматично. Цей процес потребує зусиль з боку людей, і ці зусилля спрямовуються як на створення матеріальних обставин, об'єктивних соціальних умов, так і на реалізацію нових можливостей, що відкриваються на кожному історичному етапі, для духовно-морального удосконалювання людини. У цьому подвійному процесі реальна можливість розвитку людини як особистості забезпечується всією сукупністю матеріальних і духовних ресурсів суспільства.

Однак наявність об'єктивних умов сама по собі ще не вирішує завдання формування розвиненої особистості. Необхідна організація систематичного, що базується на знанні й урахуванні об'єктивних закономірностей розвитку особистості, процесу виховання, що слугує необхідною і загальною формою цього розвитку. Цільова настанова виховного процесу полягає в тому, щоб кожну людину зробити борцем за людяність, що потребує не тільки розумового розвитку дітей, не тільки розвитку їхніх творчих потенцій, умінь самостійно мислити, оновляти і розширювати свої знання, але і розвитку уваги, мислення, розвитку ставлень, поглядів, почуттів, готовності до участі в економічному, соціальному, культурному і політичному житті, індивідуально-суспільного становлення, розвитку різноманітних здібностей, центральне місце в яких займає спроможність бути суб'єктом суспільних відносин, спроможність і готовність брати участь у соціально необхідній діяльності.

Багатьох науковців сучасності цікавить питання виховання майбутнього покоління в умовах сучасної системи освіти (І. Д. Бех, О. Я. Савченко, В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський, О. В. Матвієнко та ін.).

Мета статті – розкрити особливості парадигм виховання в сучасній системі освіти.

Виклад основного змісту дослідження. Дитина постійно включена в ті або інші форми суспільної практики. Якщо відсутня її спеціальна організація, то виховний вплив на дитину надають наявні, що традиційно склалися, форми, результат дії яких може виявитися в протиріччі з цілями виховання.

Система виховання, що сформувалася історично, забезпечує розвиток у дітей визначеного кола здібностей, моральних норм і духовних орієнтирів, що відповідають вимогам конкретного суспільства. Однак з часом засоби організації стають непродуктивними. І якщо даному

суспільству потрібно формування в дітей нове коло здібностей і потреб, то для цього необхідно перетворення системи виховання, спроможної організувати ефективне функціонування нових форм діяльності. Розвивальна роль системи виховання при цьому виступає відкрито, стаючи об'єктом спеціального обговорення, аналізу і цілеспрямованої організації.

Формування людини як особистості вимагає від суспільства постійного і свідомого удосконалення системи суспільного виховання, подолання застійних, традиційних, що стихійно склалися форм. Така практика перетворення сформованих форм виховання немислима без опори на науково-теоретичне психологічне знання закономірностей розвитку дитини в процесі онтогенезу, тому що без опори на таке знання існує небезпека виникнення волюнтаристичного, маніпулятивного впливу на процес розвитку, перекичування його справжньої людської природи, техніцизм у підході до людини [2].

Концепція педагогічної парадигми складається в тому, щоб виховати людину з використанням зовнішньої системи заохочення. При цьому вважається, що вихованець не може усвідомити змісту виховання, оцінити його необхідність у процесі виховання. Тому єдиним засобом досягнення поставленого завдання є заохочення.

Звичайно, маленька дитина, особистість якої знаходиться в процесі становлення, дійсно не спроможна самостійно відокремлювати хороше від поганого. Але внутрішнє протиріччя педагогічної парадигми полягає в тому, що, виховуючи заохоченням, ми говоримо про свободу творчості. Не можна виховати вільну особистість, якщо в процесі виховання немає свободи.

Переваги педагогічної парадигми є продовженнями її недоліків. Немає необхідності глибоко враховувати індивідуальні особливості вихованців, можливий формальний шаблонний підхід, закріплений відповідними нормативними документами. Педагогом у таких умовах може стати будь-яка людина, спроможний тим або іншим засобом затвердити перевагу своєї точки зору. Але в будь-якому випадку це є формування дійсно повноцінної творчої особистості.

Відповідно до андрологічної парадигми вихованець усвідомлює процес виховання, ставить собі цілі і досягає їх. Викладачу в такій схемі приділяється роль помічника, що повинен підтримати, підштовхнути людину на цьому шляху. Теорія цієї парадигми остаточно ще не сформована, у ній (утім, як і в педагогіці в цілому) переважає феноменологічний підхід.

Концепція передбачає необхідність перебування вихователя і вихованців у рівному положенні. Однак тут виникає інше протиріччя. Для того, щоб у вихованця сформулася якась ціль, необхідно як мінімум сформувати йому простір вибору цілі. А для того, щоб зробити вибір, варто подавати усе те, з чого доводиться вибирати. Але уявити це можна

тільки вже або в процесі, або по закінченні процесу виховання. Слід зауважити, що дана парадигма застосовується в основному у вищій освіті. Отже, під вихованням у даному випадку розуміється отримання освіти.

Вимоги до викладача в цьому випадку зростають. Необхідне урахування індивідуальних особливостей студентів, розуміння того, що кожний з них буде використовувати (або не використовувати) знання й уміння по-своєму. Далеко не кожний спеціаліст спроможний бути справжнім педагогом з цієї ролі.

Відповідно до акмеологічної парадигми у процесі виховання людини варто надати максимальну допомогу у розкритті її індивідуальності, реалізації потенційних можливостей, допомогу піднятися на власну вершину (асте – вершина). Такий підхід має яскраво виражену творчу спрямованість, знаходить застосування в гуманітарних сферах. У ставленні до людини виявляється максимальна індивідуальність. Викладачеві необхідно мати не тільки спеціальну, а й психологічну підготовку, добре розуміти людей. Акмеологічну парадигму важко реалізувати у вищій освіті тому, що, відверто кажучи, цьому неможливо навчити.

Концепція комунікативної парадигми передбачає спілкування і взаємне вдосконалення групи людей з однієї предметної області, приблизно однакових за рівнем розвитку. У процесі взаємного спілкування відбувається обмін інформацією, знаннями й уміннями, удосконалення людей. У науковій сфері це реалізується різноманітними симпозиумами, конференціями, семінарами тощо. Комунікативна парадигма також лежить в основі різноманітних групових психологічних тренінгів (наприклад, Life Spring). У даному випадку роль викладача виконує голова конференції, керівник тренінгу і так далі. Крім знання предметної області, від такої людини потрібна комунікабельність, розумний конформізм, гнучкість і коректність у спілкуванні. Для досягнення цілі необхідно, щоб учасники такого процесу (який також можна розглядати як виховний) були зацікавлені в ньому [5].

Аналізуючи дані парадигми, можна зробити висновок, що у природі людини закладений потенціал до безперервного розвитку, прагнення до самоактуалізації. Головне в будь-якій особистості – спрямованість її в майбутнє. З цього погляду минуле не є підставою для остаточної оцінки людини як особистості. Внутрішній феноменальний світ людини впливає на його поведінку не в меншій (а іноді й у більшій) мірі, ніж зовнішній світ і зовнішні впливи. Будь-який вплив на особистість (педагогічний, терапевтичний) повинен бути непрямим, що виключає пряме вселення. Будь-яка взаємодія між двома особистостями повинна будуватися на принципі рівноправності, поваги до іншої особистості (навіть якщо одна з них особистість у процесі становлення, наприклад дитина). При виникненні проблеми варто створити для вихованця поле вибору, але залишити вибір за ним. Людина як особистість повинна вміти робити свій вибір і нести за нього відповідальність самостійно.

Отже, важливо так будувати педагогічний процес, щоб вихователь керував діяльністю дитини, організовуючи його активне самовиховання шляхом учинення самостійних і відповідальних дій. Педагог-вихователь може і зобов'язаний допомогти людині пройти цей завжди унікальний і самостійний шлях морального і соціального розвитку [1]. Виховання являє собою не пристосування дітей, підлітків, юнацтва до наявних форм соціального буття, не підганання під визначений стандарт. У результаті присвоєння суспільно вироблених форм і засобів діяльності відбувається подальший розвиток – формування орієнтації дітей на визначені цінності, самостійності в розв'язанні складних моральних проблем. Умова ефективності виховання – самостійний вибір або усвідомлене прийняття дітьми змісту і цілей діяльності.

Список використаних джерел

1. Купенин С. Л. Эффективный учитель. Книга о технологии превращения детей в хороших учеников. – Ростов-на-Дону, 1995. – 480с.
2. Матвієнко О. З. Метод конкретних педагогічних ситуацій. – К., 2001. – 197с.
3. Матвієнко О. В. Виховання молодших школярів: теорія і технологія. – К.: ВД «Стилос», 2006. – 543с.
4. Оселяненко В. Л., Кузьмінський А. І. Теорія і методика виховання: Навч. посіб. – К.: Знання, 2008. – 415с.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навчальний посібник / За ред. І. А. Зяюна, О. М Пехоти. – К.: Видавництво А. С. К., 2003. – 240с.
6. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти: посібник для вчителів і методистів початкового навчання /О. Я. Савченко. – 2-ге вид., доповн., переробл. – К.: Богданова А. М., 2009. – 226с.

*З. М. Мірошник,
канд. психол. наук, доцент, докторант,
Харківський національний педагогічний
університет ім. Г. С. Сковороди
О. Ю. Михайленко,
студентка педагогічного факультету,
Криворізький державний педагогічний університет*

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІКИ РЕПЕРТУАРНИХ РЕШІТОК У ФОРМУВАННІ МІЖСОБИСТІСНИХ ВЗАЄМИН МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У даній статті зроблено спробу побудувати індивідуальний простір молодшого школяра за допомогою техніки репертуарних решіток.

В данной статье сделано попытку построить индивидуальное пространство младшего школьника с помощью техники репертуарных решеток.

This article is an attempt to build individual space for younger pupils using the technology of repertory grids.

Досвід міжособистісних відносин з іншими людьми, дорослими чи однолітками, є фундаментом для розвитку особистості дитини, становлення її самосвідомості. Основний зміст проблеми взаємовідносин дітей останнім часом особливо приваблює увагу педагогів і психологів. Вивчення питань міжособистісних стосунків має не тільки першочергове теоретичне, але й практичне значення. Дослідження цієї проблеми пов'язане з більш глибоким психолого-педагогічним вивченням дитини, проникненням у сферу різноманітних контактів дитини з дорослими та однолітками.

Важко назвати щось більш важливе для людини, ніж її взаємини з іншими людьми. Від характеру цих взаємин багато що залежить в нашому житті: настрої, моральне самопочуття, праездатність. Людина, як суспільна істота, немислима поза взаєминами з іншими людьми. Саме завдяки спілкуванню і певним взаєминам, що складаються в процесі цього спілкування, людський індивід поступово стає особистістю, яка здатна усвідомлювати не лише інших, але й себе саму, свідомо й активно регулювати власну діяльність та поведінку, впливати на оточуючих, враховувати їх прагнення, інтереси.

Проблема міжособистісних відносин дітей з однолітками достатньо змістовно вивчалася в роботах В. Авраменкової, І. Дубровної, М. Лісіної, В. Мухіної, Я. Коломняського, А. Прихожан, Є. Смірнова, В. Утробіна, Д. Фельдштейна та ін. В ході чисельних досліджень у цій галузі накопичена велика кількість відомостей, які використовують стосовно дошкільного і підліткового віку.

Молодший шкільний вік менш досліджений з цієї точки зору і залишається відкритим періодом в генетичній лінії розвитку міжособистісних стосунків.

В психології «відносини» зазвичай розглядають з різних позицій: поперше, як «зв'язок, залежність», а значить – як взаємовідносини, спілкування (тобто відносини з ...) і, по-друге, як « оцінка, думка» і, значить, як соціальна установка, ціннісна орієнтація (тобто відношення до...).

Вказуючи на нечіткість самого поняття «відносини» і на не розробленість шляхів і методів його вивчення, Л. Божович розглядає суб'єктивний і об'єктивний аспекти цього поняття, підкреслюючи, що тільки через вивчення відношення дитини до дійсності і, в першу чергу, до суспільної дійсності, лежить шлях до вивчення її особистості.

Міжособистісні стосунки виникають у процесі спільної діяльності, і виникають вони на основі предметно заданих взаємодій, а з часом набувають відносно самостійного характеру (В. Авраменкова). Будучи обумовленими змістом спільної діяльності, міжособистісні стосунки, в свою чергу, впливають на її процес і результати. В. Авраменкова розкриває багатовимірний характер відносин в дитячому колективі, і вважає, що відносини мають ступінчасту організацію функціонально-рольових, емоційно-оціночних і особистісно-значимих зв'язків між дітьми.

Функціонально-рольові відносини представлені у вигляді ролей, норм, цінностей, притаманних даній культурі. Ці відносини є тим матеріалом, на основі якого відбувається процес соціалізації дитини. Ці відносини зафіксовані в специфічних для даної культури сферах життєдіяльності дітей: трудовій (в формах самообслуговування), навчальній та ігровій.

Емоційно-оціночні відносини проявляються в емоційних перевагах – симпатії і антипатії, дружбі, прив'язаності. Головна функція – здійснення корекції поведінки однолітків згідно до «установлених» правил спільної діяльності. Якщо однолітки діють згідно установлених норм, то вони оцінюються позитивно, а якщо ні – то виникають скарги дорослому, спрямовані на підтвердження певної норми.

Формування особистісно-значимих відносин обумовлене перебуванням в ході спільної діяльності соціальної позиції дитини. Це відносини, за яких мотив одного суб'єкта набуває для іншого суб'єкта особистісного смислу.

Відносини до іншого, на відміну від спілкування, далеко не завжди мають зовнішній вияв. Вони можуть існувати і проявлятися без будь-яких комунікативних актів; вони можуть існувати на рівні свідомості або внутрішнього, духовного життя (у формі переживань, уявлень, образів і т. д.). Тому, відносини прийнято вважати більш широкою категорією, ніж спілкування. В той же час, в реальному житті відносини до іншої людини проявляються перш за все в діях, спрямованих на неї, тобто у спілкуванні (Е. Смірнова).

Мета статті: у статті ми зробили спробу побудувати індивідуальний простір для молодшого школяра за допомогою техніки репертуарних рішень і показати, як учні молодшого шкільного віку оцінюють себе і сприймають оцінку інших у тому оточенні, в якому вони знаходяться (шкільний колектив, однолітки, вчитель, родина).

Новий етап розвитку взаємовідносин починається з приходом дитини до школи. Тут у дитини з'являється обов'язкова суспільно значуща діяльність – навчальна, у зв'язку з якою у дітей виникає система ділових взаємовідносин. Структура цих взаємовідносин задається педагогом. Та не завжди ця система має позитивний характер.

Існує причина, яка обумовлює зниження позитивного ставлення учнів до школи та навчання. Вона полягає у тому, що ні педагоги, ні вихователі у школі не ставлять перед собою у якості особливої задачі формування у дітей необхідних для реалізації їх відносин способів і форм поведінки. Ми маємо на увазі спеціальну роботу, спрямовану на виховання певних звичок поведінки, які складають найважливіший компонент того, що прийнято називати якостями особистості або ж рисами характеру [1, с.204].

Зараз, коли люди всіх вікових категорій розробляють альтернативні стилі життя і способи поведінки, виявилось, що теорія Джорджа Келлі значно випередила свій час. Конструктивний альтернативізм, який лежить в

основі філософії Дж. Келлі, дає людям вражаючі можливості для вибору альтернативи банальному [5, с.434].

Дж. Келлі над своїм основним дослідженням «Психологія особистісних конструктів», виданим в 1955 році, працював понад 20 років. Згідно цієї теорії особистість слід розглядати як цілісну, неподільну на окремі елементи, систему.

Для інтерпретації сутності особистості в цій теорії використовують специфічну одиницю аналізу – конструкт. Поняття особистісного конструкта вводить сам Дж. Келлі. Поняття конструкта можливо визначити таким чином: це особливий суб'єктивний засіб, сконструйований самою людиною, перевірений на власному досвіді, за допомогою якого людина виокремлює, оцінює і прогнозує події, організовує свою поведінку, розуміє інших людей, конструює систему взаємовідносин і будує «образ Я». Це одночасно і спосіб поведінки, і параметр оцінки взаємовідносин.

Конструкти мають форму біполярних понять, тобто мають два полюси (чорний – білий, щедрий – скупий). Біполярність означає, що у кожного конструкта є два полюси, отримані шляхом знаходження схожості і відмінності між трьома елементами. Полюси конструкта індивідуальні і не обов'язково прямо протилежні один одному. Так, у однієї людини полюсу «байдужість» може протиставлятися полюс «підкування», «милосердя», а у іншої – тому ж полюсу «байдужість» – «емоційність», «захоплення».

Також конструкти характеризуються діапазоном застосування – це ті об'єкти, які можуть бути пояснені за допомогою даного конструкта.

Для діагностики особистісних конструктів застосовується методика репертуарних решіток. На першому етапі тестуванні обирається досліджувана область, задається набір об'єктів (репертуар елементів). Це може бути конкретний набір об'єктів (імена реальних людей, літературних героїв, назви предметів, малюнки), рольовий список (батько, мати, я сам через 10 років) або ж будь-який інший список елементів, складений в результаті обговорюваної з досліджуваним темою [4, с.113].

На наступному етапі дослідження використовується спосіб актуалізації конструктів, наприклад, метод триад. З репертуарного набору обирають три елементи. У кожній трійці виокремлюють два схожих об'єкта; називають ознаку, за якою вони схожі. Потім називають третій об'єкт і ознаку, за якою він відрізняється від двох перших.

При аналізі результатів дослідження враховується змістовна сторона конструктів, їх кількість і співвідношення між ними.

Як і рекомендують психологи (Є. Шильштейн, Т. Снегір'ова, Т. Слотіна), ми у своїй роботі використали додаткову інструкцію для обстеження молодших школярів за даною методикою (техніка репертуарних решіток).

Суть інструкції полягала в тому, що діти повинні були самостійно обрати (назвати) трьох учнів, які відіграють особливу роль у їхньому житті (не обов'язково позитивну). Потім молодший школяр мав самостійно ви-

значити спільну рису, яка об'єднує двох обраних учнів, і також самостійно знайти характеристику, що відрізняє двох попередніх учнів від третього.

За термінологією Дж. Келлі, засновника даної методики та автора теорії особистісних конструктів, наші третьокласники самостійно обирали елементи решітки (учні з класу) та її конструкти (якісні характеристики).

У ході експерименту досліджуваному пропонувалася картка, і його просили обрати із запропонованих людей (однокурсників, яких досліджуваний вже назвав) двох, схожих за певною ознакою і в той же час відмінних від третього. Коли вибір був здійснений, експериментатор просив назвати ту якість, за якою визначена схожість, і фіксував її. Потім фіксував якість, за якою третій відрізнявся від двох перших однокурсників. Після цього аналогічним чином розглядалася наступна тріада [2, с.105].

В таблиці 1 запропонований експериментальний бланк першого досліджуваного. Перший горизонтальний рядок таблиці відповідає елементам решітки (учні класу). На кожному горизонтальному рядку психологом відмічаються три кружечки, які формують тріади. Кружечки, які відповідають двом схожим якостям, закреслюються, а в графу «схожість» заноситься слово, яке характеризує цю ознаку. Залишений третій кружечок не закреслюється, а ознака, яка дозволяє відрізнити третього члена тріади від двох попередніх, заноситься в графу «розбіжність». Шляхом послідовного розгляду всіх горизонтальних рядків бланка заповнюється вся матриця.

Цим, в принципі, і вичерпується власне експериментальний етап дослідження, після чого експериментатор може приступати безпосередньо до обробки отриманих емпіричних даних.

Таблиця 1

Емпіричні дані першого досліджуваного

Петрик К.	Іван С.	Олена К.	Катерина М.	
			Схожість	Розбіжність
⊗	⊗	○	щедрі	жадібна
⊗	○	⊗	відмінники	двієчник
○	⊗	⊗	захисники	б'ється

Обробка отриманих емпіричних даних першого досліджуваного

Петрик К. Іван С.



щедрі

Олена К.



жадібна

Петрик К. Олена К.



відмінники

Іван С.



двієчник

Іван С. Олена К.



захисники

Петрик К.



б'ється

Таблиця 2

Емпіричні дані другого досліджуваного			Олександр А.	
Олеся Н.	Микола С.	Інна Р.	Схожість	Розбіжність
⊗	○	⊗	зразкові	неслухняний
⊗	⊗	○	щедрі	жадна
○	⊗	⊗	сміливі	боягуз

Обробка отриманих емпіричних даних другого досліджуваного

Олеся Н. Інна Р.



Микола С.



Олеся Н. Микола С.



Інна Р.



Микола С. Інна Р.



Олеся Н.



Таблиця 3

Емпіричні дані третього досліджуваного			Максим З.	
Тетяна Р.	Ольга С.	Олена А.	Схожість	Розбіжність
⊗	⊗	○	відмінники	двієчниця
○	⊗	⊗	веселі	сумна
⊗	○	⊗	діляться зі мною	жадна

Обробка отриманих емпіричних даних третього досліджуваного

Тетяна Р. Ольга С.



Олена А.



Ольга С. Олена А.



Тетяна Р.



Тетяна Р. Олена А.



Ольга С.



Таким чином, в результаті виконаної нами роботи ми отримали інформацію про систему індивідуальних конструктів для кожного з трьох учнів, а саме, для Катерини М. важливим є щедрість, щоб обраний нею одноліток був обов'язково відмінником – і це для неї позитивна риса, з двічником вона не хоче спілкуватися, тому що він нічого не знає, не вміє, з ним не цікаво.

Для Олександра А. важливим є щедрість, це для нього позитивна якість. Також важливо, щоб обраний ним одноліток був зразковий у поведінці і навчанні. З неслухняними дітьми йому не цікаво, вони не дають зосередитись на справі, заважають на уроках.

Для Максима З. важливо, щоб обраний ним одноліток був відмінником, щедрим та веселим. З такими дітьми він хоче спілкуватися, дружити. З ними цікаво, вони можуть чомусь навчити, розвеселити.

Слід зауважити, що на індивідуальний простір кожної дитини впливають вікові особливості, оцінка і самооцінка (переважає завищена самооцінка).

Звернімо увагу на те, що всі діти виділили зразковість поведінки і навчання як найважливішу якість особистості, оцінили особистість з точки зору успішності у навчанні.

Діти спілкуються переважно в процесі виконання певних завдань або під впливом зовнішніх обставин. Стосунки між дітьми у класі складаються в основному за сприяння вчителя. Учитель завжди виділяє деяких учнів у класі як зразок для інших в навчанні і поведінці, одночасно звертає увагу й на хиби в поведінці деяких учнів. Як правило, більшість дітей відтворює в своєму ставленні до однокласників ставлення вчителя, не досить ще усвідомлюючи критерії, з яких він виходить у своїй оцінці тих чи інших учнів. Від стилю взаємин, що складаються між учнем і вчителем залежить активність і самопочуття дитини. Характер спілкування з учителем значно впливає на формування не тільки провідної діяльності учіння, а й моральних якостей учня. На жаль, у практиці трапляється і негативний стиль роботи класовода. Він проявляється в тому, що класовод «диктує» вимоги, не стимулює ініціативу і самостійність дитини, дозволяє собі грубі, образливі характеристики дитини, проявляє нетерпимість, підвищує голос на дитину; коли у нього є любими та нелюбимі діти. Такий класовод має сам зайнятися своїм перевихованням, пам'ятаючи, що, за умови згаданого стилю спілкування з дитиною, у неї не можна сформувати не тільки позитивного ставлення до навчання, а й позитивних моральних якостей.

Список використаних джерел

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – Спб.: Питер, 2008. – 400с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Кондратьев М. Ю. Социально-психологический вариант техники репертуарных респектов. Анализ процесса вхождения подростка в группу / М. Ю. Кондратьев // Психологическая диагностика. – 2007. – № 5. – С.103.

3. Максименко С. Д. Психологія особистості / С. Д. Максименко, К. С. Максименко, М. В. Папуча; за ред. С. Д. Максименка. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296с.
4. Снегирева Т. В. Техніка репертуарної решетки в діагностиці личностного самоопределення старшокласників / Т. В. Снегирева // Психологическая диагностика. – 2007. – № 5. – С.111.
5. Хьел Л. Теорії личности / Л. Хьел, Д. Зиглер. – 3-е изд. – Спб.: Питер, 2007. – 607с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).

В. П. Кисільова-Біла,
канд. пед. наук, доцент,
І. І. Франків,
студентка педагогічного факультету,
Криворізький державний педагогічний університет

НАПОВНЕННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДО ШКІЛЬНОГО ЖИТТЯ (СИСТЕМА РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ Д. Б. ЕЛЬКОНІНА – В. В. ДАВИДОВА)

Автори статті описують процес створення і наповнення такої підсистеми освітнього простору, як «учитель – дитина – батьки» в адаптаційний період входу дитини в шкільне життя системи розвивального навчання.

Автори статті описують процесс создания и наполнения такой подсистемы образовательного пространства как "учитель-ребенок-родители" в адаптационный период вхождения ребенка в школьную жизнь системы развивающего обучения.

The article describes process of creation and filling the subsystem of educational space such as «teacher-child-parents» in the adaptionall period of child's entrance to a school life of system of developing training.

Термін «розвивальне навчання» активно використовують як учені в галузі психології, педагогіки, так і методисти з різних навчальних дисциплін. Цей термін широко використовують і вчителі-практики у своїй діяльності. Незважаючи на це, зміст самого поняття ще залишається проблемним, а відповіді на питання: «Яке навчання можна назвати розвивальним?» досить такі неоднозначні. Як стверджує відомий науковець, методист з математики початкової ланки освіти Н. Б. Істоміна, це в першу чергу зумовлено багатоаспектністю поняття «розвивальне навчання», а з іншої точки зору – певним протиріччям самого терміну, бо будь-яке навчання розвиває дитину. Але слід визначити, що в одному випадку навчання є надбудовою над розвитком, яке, за висловленням Л. С. Виготського, «плететься в хвості» у розвитку і впливає на нього стихійно. У другому – цілеспрямовано забезпечує його (веде за собою розвиток) і активно використовує розвиток

для засвоєння знань, умінь і навичок. У першому випадку має пріоритет інформаційна функція навчання, у другому – пріоритет розвивальної функції. Відповідь на питання, в якому відношенні знаходяться ці два процеси, знайти нелегко, тому що категорії навчання і розвитку різні. Ефективність навчання, як правило, вимірюється кількістю і якістю надбаних знань, а ефективність розвитку вимірюється тим рівнем, якого досягають здібності учнів, тобто тим, наскільки розвинені в учнів основні форми їх психічної діяльності, які дозволяють швидко, глибоко і правильно орієнтуватися в явищах оточуючої дійсності.

Враховуючи, що вивченням психічного розвитку дитини займається психологія, то під час побудови розвивального навчання (РН) методика обов'язково повинна опиратися на результати дослідження саме цієї науки. У науковій психологічній думці сьогодні чітко окреслилося питання про врахування у процесі розвитку людини її особистісного початку. Чіткі концептуальні положення про те, у чому ж саме полягає особистісний початок у людині, – результат сучасних фундаментальних досліджень у галузі психології особистості (Б. С. Братусь, Г. А. Ковальов, А. Маслоу, В. А. Петровський, К. Роджерс, В. І. Слободчиков, Д. Франкл, Д. Б. Ельконін). У зв'язку з цим для кожного вчителя-практика виникає питання: як у тому величезному потоці інноваційних технологій, які рекомендовані для масового впровадження в загальноосвітніх навчальних закладах як таких, що сприяють розвитку кожної дитини як особистості, розібратися, щоб не загубити і врахувати особистісний початок у людині.

В Україні з 2001 року Міністерством освіти і науки спеціальним наказом № 552 від 24.07.2001 визнана система РН як система альтернативна традиційній. Початкова ланка освіти першою започаткувала впровадження цієї системи в практику діяльності загальноосвітніх навчальних закладів України. Досвід діяльності шкіл системи розвивального навчання показав, що з перших днів перебування дитини у школі у неї формується творче мислення, стійкий інтерес до знань. Принцип діяльності шкіл РН – знання, уміння і навички виступають засобом для розвитку особистості учня. Сьогодні вдосконаленням педагогічної технології системи РН займаються не лише вчені українсько-російського незалежного науково-методичного Центру РН на чолі з доктором педагогічних наук О. К. Дусавицьким, зокрема: Є. В. Заїка, А. Н. Захарова, В. В. Репкін, а й дослідники цієї проблеми з різних наукових центрів.

Зауважимо, що Центр РН був створений у м. Харкові і функціонує з 1992 р., здійснюючи післядипломну освіту вчителів початкових класів, тобто забезпечує їх підготовку до роботи в школах за системою РН.

Виходячи з психологічної концепції системи РН Д. Б. Ельконіна-В. В. Давидова, підкреслимо, що у цій системі мова йде про розвиток особистості у процесі предметної діяльності з матеріалом, що вивчається.

Головною метою системи РН є формування «вміння вчитися» як загальної здібності, що дозволяє учню у майбутньому самотійно оволодівати будь-якими знаннями. Досягнення цієї мети відбувається через внесення нового теоретичного змісту в початкову освіту, який представляє собою систему наукових теоретичних понять. Е. І. Александрова зазначає, що «поняття задаються не в готовому вигляді і не у формі визначень чи правил. Дитина наче повторює в процесі вивчення хід і результати відповідного наукового дослідження. Вона стає маленьким ученим, який робить своє власне відкриття» [1, с.8].

Навчальні предмети у цій системі навчання – це система теоретичних понять, а метод навчання становить організацію навчальної діяльності дітей, спрямовану на їхнє засвоєння [7, с.12].

У системі РН навчальна діяльність – це універсальний метод, що являє собою особливу форму активності вчителя, спрямовану на учня. Навчальне завдання – це важливий компонент навчальної діяльності. Опрацьовуючи матеріал, учень повинен знати, для чого він його вивчає, які дії потрібно виконувати, щоб його засвоїти, в яких умовах їх треба використовувати, який загальний засіб роботи з матеріалом [3, с. 97-98].

Прихильник системи РН, учитель-практик з великим педагогічним стажем роботи з учнями початкових класів, учитель НВК «СЗШ І-ІІ ст. та лицей» м. Нетишин А. А. Сідлецький стверджує, що навчальна діяльність у системі РН побудована по-іншому, ніж у традиційній: діти під керівництвом учителя оперують науковими поняттями, засвоюючи їх. «Навчальна діяльність – це діяльність, зміст якої – оволодіння учнями узагальненими способами дій у сфері наукових понять» [7, с. 13].

Якщо питання специфічної сутності навчальної діяльності та її структури детально досліджені у психолого-педагогічній літературі і донесені шляхом методичних нарбок до вчителів-практиків, то питання створення освітнього простору для забезпечення повноцінної навчальної діяльності у процесі навчання є запитом учителів початкових класів до науковців-дослідників проблем системи РН. Мета нашої статті полягає в тому, щоб з'ясувати, як відбувається створення такої підсистеми освітнього простору особистості як «вчитель-дитина-батьки» в адаптаційний період – період виходження дитини в шкільне життя системи РН.

Свій погляд на розв'язання поставленої проблеми ми будемо на основі аналізу теорії розвитку особистості школяра в навчальній діяльності О. К. Дусавицького, проведеного відомим в Україні дослідником психології творчості, д. психол. наук В. В. Рибалкою. Він стверджує, що «важливим висновком його досліджень є уявлення про особливу роль молодшого шкільного віку в житті дорослої людини. Особистісні новоутворення, що з'являються у молодшому шкільному віці, визначають особливості психіки на наступних етапах вікового розвитку» [6, с. 1].

На думку О. К. Дусавицького, якість розвитку особистості як суб'єкта навчальної діяльності відбувається там, де має місце «вільна праця», яка

набуває творчого характеру. «У вільній праці індивід як особистість видобуває всезагальний результат, тобто творить не тільки для себе, а і для всіх людей» [5, с. 29]. Саме з цих позицій характеризується навчальна діяльність у системі РН, тобто: за яких умов вона забезпечує можливість розвитку особистості дитини?

Відповідаючи на це запитання, В. В. Рибалка посилається на дослідження О. К. Дусавицького і пише, «що навчальна діяльність виступає як специфічний вид людської діяльності, який «найбільш інтимно» пов'язаний із працею взагалі і відображає усі її основні характеристики, оскільки визначається розвитком самої виробничої праці. Тому у навчальній діяльності індивід виступає як прообраз майбутньої виробничої сили суспільства, що задає усі основні параметри його розвитку як суб'єкта праці» [5, с. 29]. Основним результатом такої навчальної діяльності має стати система потреб і цінностей особистості, що забезпечує можливості її безмежного саморозвитку.

За узагальненими висновками О. К. Дусавицького це означає, що «має бути побудована така система навчальної діяльності, яка б забезпечувала справжнє виховання (освіту) особистості» [5, с. 30].

Якщо в традиційній системі навчання методична організація не змінюється протягом всіх періодів навчання, не враховуючи розвиток учня, то в системі РН основне завдання – управляти процесом розвитку. Як це треба розуміти? Як особливу форму педагогічної діяльності, яка передбачає необхідність в кожний момент здійснювати охоплення всього простору розвитку – від його початку до проміжного моменту і кінцевого продукту. Для того, щоб забезпечити створення такого простору розвитку особистості у процесі навчання в початковій школі згадаємо ті основні логіко-психологічні положення, які були сформульовані В. В. Давидовим і були покладені вченими-дослідниками (авторами програм та підручників Е. І. Александровою, Н. М. Бібік, О. К. Дусавицьким, О. І. Синицею та іншими) у структуру навчальних предметів початкової школи:

1. Засвоєння загальних і абстрактних знань передує ознайомленню учнів із більш частковими і конкретними знаннями.

2. Знання засвоюються учнями під час аналізу їх походження.

3. Учні повинні передусім віднайти у навчальному істотне, всезагальне відношення, що визначає зміст і структуру об'єкта, який описується цим знанням.

4. Дане відношення учні відтворюють через особливі предмети, графічні або літерні моделі, які дозволяють представити їх властивості в чистому вигляді.

5. Учні мають конкретизувати всезагальне відношення об'єкта через систему часткових знань про нього, завдяки чому здійснюються переходи від всезагального до часткового і навпаки.

6. Учні повинні вміти переходити від виконання дій у розумовому плані до виконання їх у зовнішньому плані і навпаки.

Отже, з перших днів навчання у дітей повинні формуватися «системні теоретичні уявлення про навколишню дійсність. Причому не тільки у межах окремих галузей знань (мова, математика), але і на стиках між ними, а принцип моделювання повинен сприйматися дітьми як універсальний принцип пізнання світу» [6, с. 17].

Ми поділяємо думку вченого В. М. Зінченко, що саме педагог виступає творцем освітнього простору, поза яким навчання неповноцінне [2, с.1]. Створення освітнього простору для забезпечення повноцінної навчальної діяльності відбувається у процесі навчання. Освітній простір розвитку особистості у системі РН має такі підсистеми: «вчитель-дитина-дитина», «вчитель-дитина-батьки», «вчитель-дитина-суспільство». За дослідженнями О. К. Дусавицького, система РН висуває особливі вимоги не тільки до вчителя і учня, але й до батьків як до ще одного учасника процесу навчання. Треба зауважити, що батьки, хоча безпосередньо і не беруть участі в процесі навчання, але задіяні в ньому через дитину. Однак існують труднощі у становленні таких взаємовідносин, оскільки в батьків майже відсутнє розуміння сутності РН. Тому вчитель повинен бути зв'язуючою ланкою між системами «школа – сім'я». Завдання вчителя полягає не тільки у взаємодії з дитиною, але й у взаємодії з батьками як невід'ємною частиною цілісної системи виховання. Під взаємодією треба розуміти спілкування, у результаті якого батьки усвідомлюють сутність РН, а вчитель – сутність особистості дитини. Як результат цього спілкування виробляється єдина система принципів, вимог і цінностей [4, с. 93].

Отже, навчаючись у школі, дитина буде відносини з учителем, входить у світ однолітків і перебудовує взаємодію з батьками, тому що освоює нову соціальну роль – роль школяра. І найбільш складним етапом в освоєнні цієї ролі є перший крок у школу, у навчання. Входження в шкільне життя – важливий і непростий період в житті дитини, коли вона особливо потребує підтримки з боку дорослих, а саме – вчителя і батьків. Також школяр має пристосуватись до нового режиму, розподілу часу, звикнути до нових правил поведінки, навчитись працювати в групі. За таких умов розпочинається складний період адаптації дитини до шкільного життя.

З метою з'ясування, як відбувається процес наповнення підсистеми «вчитель-дитина-батьки» освітнього простору в адаптаційний період, визначимо сутність таких важливих понять як «освітній простір» і процес адаптації.

Поняття «освітній» визначається трактуванням його базового поняття «освіта» – такий, що забезпечує можливості для формування духовного обличчя людини, а також процес самовиховання, впливу, шліфування.

За словами А. Д. Цимбалару, у соціальному просторі виокремлюється освітній простір як «сукупність вчинків його суб'єктів, їх навчальної, освітньої діяльності» [8, с. 2].

Отже, поняття «освітній простір» розуміється як певним чином упорядкована структура, яка характеризує всі процеси, форми і виражає відношення між об'єктами освітньої діяльності, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату удосконалення здібностей і поведінки її суб'єктів. Освітній простір має часові характеристики суспільного розвитку, що існує у модусах: минулого (колективний досвід, створена система знань, умінь та навичок), теперішнього (колективна праця як активне використання досвіду) та майбутнього (суспільно необхідні плани, можливості, проекти).

Аналіз наукових джерел, що стосуються проблеми освітнього простору, дозволяє дійти висновку, що «освітній простір» – це місце перетинання діяльності всіх учасників освітнього процесу, де забезпечується використання та активізація їх творчого потенціалу [8, с.4].

Адаптацію можна охарактеризувати як «процес або результат процесу, який передбачає гармонійне задоволення потреб дитини, створення умов для здорового, щасливого життя в суспільстві» [2]. Стає зрозумілим, що благополучно адаптуватися до школи дитина може за допомогою батьків і вчителя, кожен з яких відіграє важливу роль не тільки в адаптації, а й в початку формування освітнього простору дитини як особистості.

Для забезпечення емоційного благополуччя та психологічного комфорту учня, К. М. Поливановою і Г. А. Цукерман розроблений 10-денний курс «Введення в шкільне життя». Основне його завдання – розвивати навички навчальної співпраці, контролю та оцінювання, ініціювати пізнавальну активність дітей. Для учнів, що навчаються за системою РН Д. Б. Ельконіна-В. В. Давидова, він є обов'язковим і досвід його впровадження свідчить про більш легкий процес адаптації дітей до школи.

Саме в адаптаційний період розпочинається створення освітнього простору розвитку особистості дитини, тобто «заповнення» його базовими поняттями і правилами, які діти засвоюють за допомогою курсу «Введення в шкільне життя». Які саме поняття є базовими, основними, які допомагають дитині легше «увійти» в процес повноцінної навчальної діяльності?

До основних базових понять і правил освітнього простору розвитку особистості в період адаптації ми відносимо такі: індивідуальну роботу учня; поняття класу як навчального приміщення; правило «Я хочу з вами спілкуватися»; поняття групи і співпраці в парі; поняття «Спілкуємося разом»; вираження результату власної діяльності – знаки «так» і «ні»; поняття неправильно сформульованого завдання («пастка»); поняття часу, зокрема: початок уроку, кінець уроку і перерва. Охарактеризуємо деякі з них та роботу над їх засвоєнням учнями.

Поняття групи і співпраці в парі. Дітям роздаються комплекти геометричних фігур (1 – $\Delta\Delta$, 2 – $\square\square$). Завдання: скласти самостійно будинок за зразком, який намальований на дошці. У дітей не виходить і тому вчитель заохочує їх до співпраці, щоб вони здогадалися поділитися фігур-

ками з товаришем і зробили один будиночок на двох. Вчитель демонструє знак «Ми»;

Учитель вводить поняття неправильно сформульованого завдання («Пастка») і повідомляє дітям про те, що такі пастки зустрічатимуться у школі досить часто. Тому потрібно бути уважними, щоб не потрапляти в них. Далі відбувається тренування дітей у диференціації завдань вчителя: правильні потрібно виконувати, а неправильні (пастки) – не потрібно, достатньо показати знак «пастка».

Проводячи розробку спільного методичного проекту з учителем вищої категорії загальноосвітньої школи № 68 м. Кривого Рогу Г. М. Хидивою, яка має великий досвід роботи в системі РН (12 років) ми переконалися, що першокласники оволодівають вище названими поняттями освітнього простору розвитку дитини саме під час адаптаційного періоду. Заповнення освітнього простору розвитку особистості за нашим проектом відбувалося за розробленою просторовою (кульковою) моделлю. Сфера образно демонструє освітній простір розвитку особистості, який поступово, у процесі адаптації «заповнюється» базовими поняттями навчальної діяльності. У просторовій моделі практично втілюється колективний досвід учня, колективна праця як використання цього досвіду і можливість застосування засвоєних правил у подальшій навчальній діяльності. Вважається, що кожного разу, коли вивчатиметься нове поняття, учитель після демонстрації дітям позначення цього поняття буде прикріпляти його на кулькову модель. У подальшому навчанні вчитель звертається до просторової моделі і разом з дітьми згадує вже вивчені поняття і прикріплює знаки нових понять і правил.

Апробація нашого методичного проекту показала, що дуже важливо, щоб саме в адаптаційний період, на самому початку входження дитини в шкільне життя для неї стали зрозумілими елементарні способи взаємодії з однолітками, поводження себе як школяра, співпраця в парі. Тому саме такі базові поняття освітнього простору розвитку особистості треба формувати в учнів у цей період і продовжувати наповнення простору новими осмисленими поняттями впродовж наступних шкільних років життя.

У традиційній системі навчання впровадження 10-денного курсу «Введення в шкільне життя» непередбачено і тому це суттєво впливає на тривалість адаптаційного періоду учнів, що навчаються за традиційною системою. Виникають наступні запитання, що потребують розв'язання. Це, в першу чергу, як допомогти учням адаптуватися до шкільного життя у традиційній системі? Які чинники можуть позитивно впливати на наповнення освітнього простору особистості молодшого школяра як в системі РН, так і в традиційній системі? Яка роль батьків як складової частини підсистеми «вчитель-дитина-батьки» освітнього простору розвитку особистості дитини? Відповідь на ці питання залежить від подальших результатів дослідження.

Список використаних джерел

1. Александрова Э. И. Методика обучения математике в начальной школе. 1 класс. (Система Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): [Пособие для учителя] / Э. И. Александрова. – М.: Вита-Пресс, 1999. – 240с.
2. Барабаш О. Перші кроки шкільного життя / О. Барабаш, Л. Загрійчук, О. Лукіна // Початкова освіта. – 2008. – № 29. – С.1-24.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К., 2004. – 215с.
4. Дусавицкий А. К. Педагогическая деятельность в развивающем образовании. Восхождение к личности: [учебное пособие] / А. К. Дусавицкий, О. Н. Погребняк. – Х.: Издательский центр ХНУ им. В. Н. Каразина, 2006. – 200с.
5. Дусавицкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности / А. К. Дусавицкий. – М.: Дом педагогики, 1996. – 204с.
6. Рибалка В. В. Психологія розвитку особистості: [посібник для вчителя РН] / В. В. Рибалка, О. К. Дусавицький. – Харків, 2007. – 56с.
7. Сідлецький А. А. Розвивальне навчання в початковій школі / А. А. Сідлецький // Початкове навчання та виховання. – 2005. – № 19-21. – С.12-23.
8. Цимбалару А. Д. Компонентно-структурний аналіз поняття «освітній простір». – Режим доступу: <http://www.rusnauka.com>.

К. Д. Шевчук,

канд. пед. наук, доцент

Чернівецький національний університет

імені Юрія Федьковича

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ЗУМОВЛЕНІСТЬ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІ В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ

Диференціація навчання як освітня технологія в загальноосвітній школі на даному етапі розвитку суспільства зумовлена суспільно-педагогічною необхідністю, яка зумовлена: намаганням суспільства більш раціонально використовувати потенційні можливості кожної людини, пов'язаних з максимальним розвитком природних задатків і навичок учня; турботою суспільства про всебічний і гармонійний розвиток особистості; необхідністю подальшого вдосконалення роботи загальноосвітньої школи.

Дифференциация обучения как образовательная технология в общеобразовательной школе на данном этапе развития нашего общества имеет социально-педагогическую необходимость, которая предопределена: попыткой общества более рационально использовать потенциальные возможности каждого человека, что связано с максимальным развитием естественных задатков и навыков учеников; заботой общества о всестороннем и гармоничном развитии личности; необходимостью последующего совершенствования работы общеобразовательной школы.

Differentiation of teaching as educational technology at general school on this stage of development of our society is predefined: by the attempt of society more rationally to use potential possibilities of everybody, that is related to maximal development of the natural making and skills of students; by the anxiety of society about comprehensive and harmo-

nious development of personality; by the necessity of subsequent perfection of work of general school.

Актуальність. Перехід суспільства до ринкової економіки, реформування сучасної школи зумовлюють зміни у системі освіти. Набувають визнання ідеї філософського осмислення різних проблем освіти.

Реалізація гуманістичної педагогіки передбачає перехід від авторитарно-дисциплінарної моделі організації навчально-виховного процесу до особистісно-орієнтованої, за якою особистість школяра є творчою індивідуальністю. Саме таку всебічну розвинуту особистість може виховати такий педагог, який не зводить процес навчання тільки до оволодіння знаннями, вміннями і навичками, а в центрі навчання ставить дитину диференційовано її можливостей і рівня підготовленості. Лише усвідомивши суть нової філософії освіти, знаючи її вимоги до змісту шкільних курсів, вивчивши методiku їх викладання у початкових класах на нових засадах, майбутній учитель зможе творчо підходити до виконання своїх професійних обов'язків. Розв'язати цю проблему допомагає диференційований підхід до організації навчально-виховного процесу школи.

Мета статті полягає в розкритті змісту та соціально-педагогічної необхідності побудови навчального процесу початкової школи на диференційованому підході.

Виклад основного матеріалу. Диференційоване навчання розуміють як таку його організаційну систему, у якій навчальні групи, класи формуються за певною спільною ознакою й відповідно до цього навчання проводиться за різними навчальними планами й програмами з максимальним урахуванням індивідуальних особливостей учнів і забезпеченням оптимальних результатів у їхньому розвитку та у формуванні відповідних якостей [4].

Незважаючи на досить велику кількість досліджень з проблеми диференціації навчання як в зарубіжній, так і в українській педагогічній науці, чітко узагальнене визначення поняття «диференціація» ще не реалізовує і не розкриває всієї суті даного поняття.

Узагальнення педагогічних досліджень різних науковців і передового досвіду дає можливість визначити сукупність вимог до організації диференційованого навчання, а саме: учитель повинен враховувати загальну готовність дітей до навчальної діяльності та готовність до засвоєння конкретного матеріалу; уміти передбачити труднощі, які можуть виникнути у дітей під час його засвоєння; у системі уроків використовувати диференційовані завдання індивідуального і групового характеру; робити перспективний аналіз: для чого плануються завдання, чому їх треба вико-

ристовувати саме на даному етапі уроку, як продовжити цю роботу на наступних уроках [5, с.18].

Єдиного підходу до визначення завдань диференціації не існує. Це зумовлено тим, що кожен структурний елемент диференціації виконує притаманні йому функції залежно від мети, структури та завдань окремо взятого уроку в системі навчального виховного процесу.

Однак пріоритетними завданнями диференціації є: 1. Диференціація повинна створювати умови найефективнішої реалізації індивідуалізації навчання. 2. Диференціація повинна виникати й організовуватись на потребах розвитку особистості. 3. Диференціація повинна сприяти розв'язанню основних завдань навчально-виховного процесу [4, с.44].

Диференціація як принцип навчання в сучасній школі передбачає таку організацію роботи на уроці, коли одному учневі або групі учитель пропонує в певній системі посилені завдання різної складності й тим самим створює сприятливі умови для розвитку і навчання кожного [7]. Це диференціація на методичному рівні.

Отже, диференціація є комплексним поняттям, яке складається з певних структурних елементів. Надалі мова йтиме саме про диференційоване навчання і пов'язані з ним аспекти.

Аналіз різних підходів до проблеми диференціації дає змогу виділити її основні особливості:

1. Диференціація передбачає обов'язкове врахування індивідуальних особливостей учнів.

2. Індивідуалізація в умовах класно-урочної системи здійснюється через диференціацію навчання.

3. Мета диференціації – створення оптимальних психолого-педагогічних умов для виявлення і розвитку нахилів і здібностей кожного учня.

4. Вона передбачає створення принципово нової педагогічної технології навчання, яка сприятиме широкому впровадженню ідей диференціації в практику роботи школи.

5. Методи навчання в умовах диференційованого навчання змінюються відповідно до індивідуально-типологічних особливостей учнів та змісту навчання.

6. Диференціація оптимізує, гуманізує процес навчання, дає можливості для розвитку творчих здібностей учнів, забезпечує їхню максимальну пізнавальну активність на основі самостійної роботи, постійного зворотнього зв'язку, об'єктивізації контролю та оцінки знань [5, с.16].

Ураховуючи зазначені особливості, можна визначити диференціацію як: принцип урахування індивідуально-типологічних особливостей учнів в інтересах розвитку їхніх нахилів і здібностей; педагогічну технологію навчання, що забезпечує реалізацію принципу диференціації [5, с.17].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми диференціації в історичному аспекті дає можливість простежити діалектику розробки проблеми від окремих її ідей до комплексного, системно-технологічного підходу до її розв'язання на сучасному етапі, що є свідченням неперехідної її актуальності і стійкого інтересу вчених до цієї проблеми.

Диференціація навчання сьогодні забезпечує одне з головних завдань освіти, завдяки якому форми і методи навчання пристосовуються до індивідуальних здібностей дитини, сприяють її розвитку.

Ефективна навчальна система повинна не тільки враховувати особистісні психологічні компоненти кожної дитини, а й вводити їх у таке соціально-педагогічне поле, в якому вони розвиваються. Тому індивідуальні особливості учнів, їхні природні задатки і здібності є тими психологічними опорами в організації навчання, які і визначають характер його освітнього і процесуального компонентів, зумовлюють низку протиріч у навчально-виховному процесі, зокрема між: процесами навчання і розвитку; освітнім і розвивальним компонентом навчання; змістом засвоєваних знань і реальними розумовими можливостями учнів, між знаннями, котрі пропонуються для оволодіння, і тими, які створюють відповідне поле для їх засвоєння; переважаючими колективними формами навчання; інформаційно-пояснювальним і творчо-пошуковим типами засвоєння знань; досягнутим рівнем інтелектуального розвитку дитини і реально необхідним для засвоєння все нових доз навчального матеріалу; співвідношення предметів природничо-математичного і гуманітарного профілів та природним генотипом школярів [2, с.10].

Ці протиріччя виникають і розв'язуються під час організації та проведення уроку як провідної форми організації навчальної діяльності. Традиційна структура уроку орієнтована на підготовку «середнього» школяра. Ступінь трудності програмового матеріалу і способу пізнання його розраховані на тих, хто належить до так званої «золотої середини» класу. На уроці такі діти, звичайно, поведуться тихо, працюють досить старанно, вкладаючись у відведений їм час, не відстають від однокласників, як слабші, і не забігають уперед, як це роблять сильніші. Темп уроку збігається зі швидкістю їх роботи, ступінь трудності навчального матеріалу відповідає їхнім психологічним особливостям і підготовленості до його сприйняття, осмислення і запам'ятовування. Сьогодні ми бачимо оновлення методичної сторони уроку як форми організації навчання. Новою концепцією в цьому напрямку є організація елементів диференційованого навчання [3, с.13]. У цьому напрямку важливо створити оптимальні режими для інтенсифікації пізнавальної діяльності школярів різного рівня знань на кожному етапі уроку, щоб вони ефективніше засвоювали навчальний матеріал. За таких умов легко виявити прогалини в знаннях вихованців, щоб позбутися їх. Диференційований підхід

передбачає досягнення дітьми однакової мети, проте різними шляхами (враховуючи їхні неоднакові навчально-пізнавальні можливості). Тут є змога допомогти кожному школяреві. Цього можна дійти, спрямувавши навчальний процес так, аби в ході його орієнтуватися не на середнього учня, а на наявність різних за успішністю груп дітей і планувати для них різні за складністю завдання, застосовуючи різноманітні методи, форми, засоби, прийоми [3, с.12].

Диференціація навчання при класно-урочній системі передбачає одночасну роботу на уроках різних груп учнів. Це неможливо без підготовки завдань різного ступеня складності. Групова форма роботи з учнями має розглядатися як варіантні завдання, що сприяють формуванню знань на основі активізації пізнавальної діяльності учнів [1, с.43]. Ідеться про підготовку для учнів диференційованих консультаційних карток, у яких деталізовані й сконцентровані окремі поняття, зв'язки, співвідношення в доступній формі для кожної групи школярів.

Диференціація створює сприятливі умови для індивідуалізації навчання, профільної орієнтації учнів та осмисленого вибору життєвого шляху. Диференціація передбачає відкритість змісту освіти, різноманітність навчального матеріалу, посібників, форм і методів навчальної роботи, контроль знань, широке врахування національної та регіональної специфіки в роботі шкіл. Диференціація навчання навіть у самій загальній постановці питання – проблема не самостійна, а похідна від стану суспільства, його потреб, насамперед соціальних, економічних, духовних, технічних.

Отже, диференційований підхід має проїмати весь навчальний процес. Плануючи диференціацію, учитель обов'язково зіставляє її мету й зміст із рівнем знань і розвитку учнів, шукає спільне в змісті й характері завдань, без чого не можна правильно визначити для кожної групи ступінь складності, необхідний і посильний обсяг роботи. Лише за цих обставин створюються сприятливі умови для найповнішого розвитку здібностей, бажання і вміння вчитися.

Висновки. Таким чином, диференціація навчання в загальноосвітній школі на даному етапі розвитку нашого суспільства зумовлена:

- намаганням суспільства найраціональніше використати потенційні можливості кожної людини, що пов'язане з виявленням і максимальним розвитком природних задатків і навичок учнів;
- піклуванням суспільства про всебічний і гармонійний розвиток особистості;
- необхідністю подальшого вдосконалення роботи загальноосвітньої школи.

Диференційований підхід до учнів у процесі навчання дає змогу максимально ущільнити інформацію в одиницю часу і таким чином збільшити ємність уроку, пристосувати процес навчання до індивідуальних особли-

востей, передусім до розумових можливостей кожного. Урок ніби розширює свої межі внаслідок вдялого впровадження диференціації.

Список використаних джерел

1. Братаній О. Проблема дефініцій базових понять у теорії диференційованого навчання // Рідна школа. – 2000 – № 7. – С. 43–45.
2. Запереченко Н.М. Диференційований підхід до навчання // Початкова школа. – 2000. – № 2. – С. 10–12.
3. Ганул О.І. Диференціація навчання // Початкова школа. – 2000. – № 10. – С. 11–13.
4. Корсакові О. Про технологію диференційованого навчання // Рідна школа – 2001 – № 9 – С. 44–46.
5. Менюва А. Технологія індивідуального навчання // Рідна школа – 2001 – № 8 – С. 16–18.
6. Самійленко Л.І. Індивідуальне навчання – урок на завтра // Освіта. – 2000. – 9-16 лютого. – С. 1–2.
7. Кваченко Л. Впровадження принципу індивідуалізації в навчально-виховний процес початкової школи // Початкова школа – 2003. – № 11. – С. 13–15.

*Р. В. Кондратенко,
канд. пед. наук, старший викладач,
Криворізький державний педагогічний університет*

НАСТУПНІСТЬ У ВИХОВАННІ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ В СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкриваються питання ефективної реалізації наступності у вихованні відповідальності дітей у дошкільному закладі й початковій школі.

В статье раскрываются вопросы эффективной реализации преемственности в воспитании ответственности у детей в дошкольном учреждении и начальной школе.

The author describes the issues of effective implementation of continuity in the education of responsibility for children in preschools and primary schools.

Постановка проблеми. В умовах зростання ролі особистісної компетентності дітей, їх базових якостей і творчого потенціалу в центр виховного процесу поставлено безперервність освіти, особливо двох суміжних освітніх ланок: дошкільної та початкової.

Запорукою успіху навчання дітей у школі, набуття ними життєвої компетентності є активна взаємодія й співпраця між учасниками педагогічного процесу дитячого садка й школи, завдання яких полягає: в дошкільному закладі – формування готовності дитини до школи (мотиваційної, фізичної, спеціальної, морально-вольової), в початковій школі – адаптація до умов перебування у шкільному просторі. Важливого значення сьогодні набуло виховання відповідальності, як однієї з основних інтегративних якостей особистості дошкільного й молодшого шкільного

віку. Тому проблема наступності з даного питання набуває особливої актуальності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що розв'язання різноаспектних напрямів наступності між дошкільною й початковою освітою висвітлено в роботах Л. Венгер, Л. Виготського, О. Запорожця, О. Кононко, Д. Ельконіна, Г. Люблінської (психолого-педагогічні основи наступності), Н. Лубенець, С. Русової, В. Сухомлинського, Є. Тихеевої, К. Ушинського (підготовці дітей до навчання), А. Богущ, В. Калініної, Л. Калмикової (розвитку мови), окремих напрямів виховання: Р. Афанасьєва, О. Ароніна (естетичному), Т. Ковальчук, В. Лисенко, З. Плохій, Д. Струнникової (екологічному), С. Колеснікова (музичному), З. Борисової, Л. Дашківської, М. Машовець (трудоному), О. Ткаченко (моральному) тощо.

Водночас, слід підкреслити, що недостатня розробка й висвітлення окремих аспектів наступності, що пов'язані з морально-вольовою готовністю дітей до школи, а саме виховання відповідальної особистості, спонукало нас дослідити цей феномен.

Метою нашої статті стало обґрунтування особливостей здійснення наступності у вихованні відповідальності в старших дошкільників і першокласників.

Виклад основного матеріалу. Для наукового обґрунтування особливостей здійснення наступності у вихованні відповідальності в дітей дошкільного закладу й початкової школи здійснимо аналіз певних наукових джерел.

Відповідно до поглядів Д. Ельконіна, там і тоді, де і коли з'являється орієнтація на смисл учинку, там і тоді дитина переходить у новий віковий період. До цієї проблеми відноситься і проблема готовності дитини до школи. На думку вченого, засвоєння старшими дошкільниками знань й умінь у дошкільному дитинстві включені в ігрову діяльність, і тому ці знання мають іншу структуру. При переході дитини до школи, перш за все, треба звертати увагу на виникнення довільної поведінки – як дитина грається, чи підпорядковується правилам, чи бере на себе ролі? Перевтілення правила у внутрішню інстанцію поведінки – важливий показник готовності [6, с.256].

Забезпечуючи наступність між дошкільною та початковою освітою, учителям перших класів потрібно враховувати той рівень розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи. У Базовій програмі розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» відповідальність характеризується як готовність дитини виконувати складні для неї соціально значущі завдання: ініціює відмову від гри на користь важливої для інших праці, виявляє ретельність і кмітливість, не ухиляється від розв'язання проблем, звертається за допомогою, не полишає розпочату справу, а доводить її до кінця, дотримується правила доцільної поведінки, керується здоровим глуздом [1, с.270].

В умовах сучасної особистісно орієнтованої освіти структура відповідальності як базової характеристики особистості старшого дошкільника може мати такі компоненти: пізнавально-світоглядний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-поведінковий, особистісний [4, с.198].

Треба зазначити, що *пізнавально-світоглядний компонент*, який генерується в системі певних поглядів, переконань, морально-етичних норм і цінностей, передбачає:

- знання про основні правила й норми поведінки в соціумі;
- розуміння того, що люди потребують уваги, поваги, захисту, турботи;
- розрізнення основних ознак відповідальності;
- пізнання своїх дій, учинків, слів, самого себе;
- уміння планувати свою діяльність самостійно, передбачаючи результат;
- аналіз причин змін у настрої, вчинків інших людей;
- самостійне забезпечення доцільної поведінки в процесі діяльності;
- вияв відповідних почуттів щодо об'єктів навколишнього світу;
- намагання отримати інформацію про людські стосунки;
- розуміння суті зауважень щодо неправильних дій, учинків, слів;
- використання у своєму мовленні ввічливих слів;
- здійснення адекватної оцінної діяльності.

Емоційно-мотиваційний компонент відповідальності старших дошкільників складається із тих частин, які забезпечують відчуття свободи в прийнятті рішень: наявність емоційного переживання радості успіху від самостійних дій у здійсненні обов'язку перед кимось чи чимось; сформованість позитивного емоційного відчуття результатів своїх вчинків; розуміння емоційного стану іншого через почуття емпатії, толерантності; наявність просоціальних мотивів: мотив допомоги, співчуття; прагнення до вияву свободи, активності.

Усвідомлення себе учасником будь-яких соціальних подій і дій згідно з нормами соціально-моральної поведінки є показниками *діяльнісно-поведінкового компонента* відповідальності. У процесі будь-якої діяльності (ігрової, продуктивної, спілкування, трудової, навчальної) дитина набуває індивідуального досвіду, життєвої компетентності, що допомагає виявляти відповідальність як перед собою, так і перед тими, хто її оточує.

На нашу думку, *особистісний компонент* відіграє особливу роль у становленні відповідальності. Завдяки йому дитина перебуває в стані самовладання відповідальності, що є вищим показником цієї якості.

Відповідальність особистості старшого дошкільника, на нашу думку, є інтегративною якістю особистості, що характеризується самостійно обраним, усвідомленим рішенням виконання певних обов'язків, учинків, дій згідно з соціальними й моральними нормами.

Проблему відповідальності у молодшому шкільному віці розглядали Н. Басюк, З. Васильєва, О. Ковшар, В. Остринська, Л. Славіна, С. Ярікова та ін. Н. Басюк вважає *почуття відповідальності молодшого школяра* є ін-

тегральним особистісним новоутворенням, що виявляється як здатність усвідомлено брати на себе прості навчальні й морально-громадські зобов'язання, чітко їх виконувати й передбачати наслідки власних наближених дій. У структурі відповідальності дослідниця виокремлює такі складові:

когнітивний компонент – це знання та прийняття норм і правил відповідальної поведінки, зобов'язань на рівні групи, соціуму, усвідомлення власних потреб і мотивів поведінки;

емоційно-ціннісний – передбачає наявність ціннісних орієнтацій, що відповідають потребам соціуму, виявляється насамперед через емоційно позитивне сприйняття, суб'єктивне ставлення дитини до навколишнього світу і до себе самої;

поведінковий компонент – передбачає уміння реалізувати знання на практиці, здатність контролювати й корегувати свою поведінку відповідно до норм і вимог суспільства [2, с. 7-8].

Якщо в дошкільному віці відповідальне ставлення дітей формується в процесі дитячих видів діяльності, серед яких значне місце відводиться провідній – ігровій, то в школі провідною діяльністю вважається навчальна. Але, як зазначає Л. Обухова, при переході від дошкільного до молодшого шкільного віку зростає значення гри з досягненням відомого результату (спортивні й інтелектуальні ігри). Гра починає підпорядковуватись навчальній діяльності і має підсобне і, в той же час, суттєве значення [6, с.269].

У сучасному дошкільному закладі активно впроваджуються різноманітні педагогічні технології, які стимулюють прояв відповідальних ставлень у дітей. У технології особистісно орієнтованого спілкування І. Бех виокремлює такі характеристики: позиція «поруч і разом з дитиною», яка враховує її інтереси і права, забезпечує емоційний контакт із нею; тактика спілкування – співробітництво, що ґрунтується на розумінні й прийнятті особистості дитини, забезпеченні умов для прояву її активності, ініціативи, самостійності дій, вибору рішень; оцінна діяльність спрямована на оцінку конкретних результатів діяльності, на надання переваги успішним діям і має в основному позитивний характер. Дитина набуває здатності правильніше оцінювати світ і поводитися відповідальніше [3, с. 105]. Технологія І. Беха спрямована на:

- інтимно-особистісне спілкування вихователя з вихованцем;
- моделювання ситуацій вільної, творчої співпраці;
- розуміння, визнання та прийняття педагогом дитини в процесі довірливого спілкування та довірливих стосунків.

Метод проектів у вихованні відповідальності дошкільників забезпечить формування всіх компонентів структури цієї інтегративної якості. Проектна діяльність є засобом прояву самостійної творчої активності дошкільників, спонукає до відповідальних ставлень, до прийняття і виконання рішень. Пріоритетним у ній, на думку С. Ладивір, є створення такого середовища, де дитина почувалася б повним господарем ситуації, а саме:

- вільний вияв активності;
- повна свобода висловлювань;
- активна участь у плануванні діяльності;
- свобода вибору власної участі в кожному окремому випадку [5, с. 5].

Дана технологія забезпечує самостійне моделювання дошкільниками задуму своєї діяльності, визначення власних підходів щодо форм і засобів упровадження задуму, що спрямовує на прийняття відповідальних рішень, учинків і дій.

Доречним є дослідження Г. Цукерман, яка висунула гіпотезу: дитина, співпрацюючи з учителем, не може до кінця самостійно засвоювати нові дії, бо дорослий залишається центром навчальної ситуації. На відміну від такої співпраці, Г. Цукерман пропонує кооперацію з однолітками, що є передумовою формування незалежності від дорослого, прояву самостійності, урахування позиції партнера-однолітка, його поглядів, спонукає до децентрації, а також орієнтованість дітей не стільки на результат, скільки на спосіб виконання своїх і партнера дій [6, с.267]. Колективна співпраця спонукає до прояву свободи вибору, що призводить до взяття на себе відповідальності щодо виконання дій і завдань.

На основі аналізу науково-педагогічної проблеми з питань наступності виділяємо найбільш ефективні методи та засоби організації навчально-виховного процесу вихователями й учителями перших класів, враховуючи специфіку перебування дітей у дитячому садку й школі:

- використання різноманітних ігор в повсякденні й навчальній діяльності (на занятті та уроці);
- впровадження проектної технології;
- систематичне використання художнього слова й міжособистісного спілкування;
- взаємозв'язок усіх провідних видів діяльності в дошкільній і початковій освіті.

Отже, матеріали статті стали спробою обґрунтувати загальні особливості наступності у вихованні відповідальності в старших дошкільників і першокласників. Подальші наукові розвідки вбачаємо в удосконаленні розробки організаційно-методичного аспекту підвищення рівня підготовки педагогічних кадрів дошкільного закладу й школи до здійснення співпраці з означеної проблеми.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / [наук. ред. та упор. О. Л. Кононко]. – К.: Світлич, 2008. – 430 с.
2. Басюк Н. А. Формування почуття відповідальності у молодших школярів: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Н. А. Басюк. – К., 2005. – 21 с.
3. Бех І. Д. Виховання особистості: [навч.-метод. пос.] у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.

4. Кондратенко Р. В. Різні підходи до визначення змісту та структури відповідальності / Р. В. Кондратенко // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць; [за ред. В. К. Буряка]. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – Вип. 12. – С.190-198.
5. Ладивір С. Внутрішній світ дитини як проєкція життєдіяльності / Світлана Ладивір // Дошкільне виховання. – 2006. – № 5. – С.4–6.
6. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Людмила Филипповна Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 360 с.

*Любар І. Г.,
доцент,*

Криворізький державний педагогічний університет

ВЗАЄМОДІЯ ШКОЛЯРІВ З ПРИРОДОЮ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В статті порушується питання взаємодії школярів з природою як соціально-педагогічна проблема.

В статье поднимается вопрос о взаимодействии школьников с природой как социально-педагогическая проблема.

In clause the question on interection of the schoolboys with a nature rises as socialy-pedagogical problem.

Постановка проблеми. Невід'ємною частиною виховання на сучасному етапі є прищеплення молодшим школярам бережного і турботливого ставлення до природи. В останній час в Україні докладається чимало зусиль для налагодження системи екологічної освіти. Зміст екологічної та природоохоронної освіти має забезпечити учням систему цих знань, практичних умінь та навичок, спрямованих на дотримання екологічної та природоохоронної поведінки дітей у природі.

Мислення людей тісно пов'язане з життям природи. Наші давні предки навчалися у природи, наслідували природу. Формування логічного мислення починається з розкриття таємниць життя рослин і тварин. Поступово дитина починає розуміти зв'язки і взаємовідношення в природі, помічати, як природа впливає на практичну діяльність людей.

Аналіз наукових досліджень з проблеми. Спілкування з природою з давніх часів вважалось важливим засобом виховання. Вплив людини на розумовий розвиток, формування моральних та естетичних рис особистості відмічали відомі педагоги Ж.-Ж. Руссо, Й. Т. Песталоцці, Ф. А. Дістервейг, Г. С. Сковорода, О. В. Духнович, К. Д. Ушинський та інші. У своїх творах вони розвивають ідею природовідповідного виховання, показуючи, що природа є геніальним вчителем, який пробуджує думку, почуття прекрасного, добра, сердечності, честі, щедрості тощо.

Г. С. Сковорода перший в історії української педагогічної думки й освіти висуває ідею природного виховання. Він вважає, що формування

людини має бути спорідненим з її природою. У байках, притчах педагог – просвітитель висловлює думку про те, що природа має вплив на людину. Сковорода вважає, що людина наділена природою найвищими якостями: людяністю, сердечністю, великодушністю, доброчесністю, справедливістю, скромністю, працьовитістю, гідністю тощо.

О. В. Духнович, наприклад, розглядає залучення дітей до роботи з об'єктами природи як важливий засіб виховання. Він визначає широке коло трудових обов'язків дітей, виконання яких узгоджується із їхніми фізичними можливостями (робота в саду, на городі, на подвір'ї тощо). Землеробство є для людини є природною вправою: фізично зміцнює, розвиває, приносить користь людині [1, с. 208].

К. Д. Ушинський у своїй педагогічній теорії вивів закономірність зв'язку і впливу природи на духовне життя людини. У народному дусі, його мові втілені і небо вітчизни, її повітря, її фізичні явища, її клімат, її поля, гори й долини, ліси й ріки весь той глибокий, повний думки й почуття голос рідної природи [5, с. 123].

Софія Русова звертає увагу на те, що основи любові до рідної природи повинні закладатися ще з дитинства. Розвивати, говорить Русова, почуття ласки до всього живого необхідно так, щоб коло дитини були всякі звірята: кіт, пес, ящірка, жабка, щоб дитина привчалась до їх рухливості, не робила їм жодного зла, а далі навіть привчалась до плекання, до обов'язків годування звірят, чистити їх оселі та інше.

У системі педагогічних поглядів С. Т. Шацького вагоме місце посідає питання впливу спілкування дітей з природою на їх трудове та громадське становлення. Близьке знайомство з тваринами, догляд, годування приводить дитину в царину любові до живих істот, наповнює дитяче життя відчуттям того, що і вона може бути корисною.

«Копавши землю, саджаючи, сіючи, удобрюючи город, дитина стає не тільки глядачем природи, але й сама зі своєю працею, входить в кільце залежності від неї», – писав педагог С. Т. Шацький [6; с. 179].

У системі трудового виховання А. С. Макаренка значну увагу приділяв суспільно-корисній праці по догляду за об'єктами природи. У вихованців колонії були закріплені за ними території, на яких вони виконували роботу: засипали ялини, удобрювали поля, знищували бур'яни, закладали нові сади, клумби, квітники, побудували оранжерею, виготовляли вулики, чистили від мулу ставок тощо.

А. С. Макаренко доцільно використовував кожну можливість спілкування вихованців з природою, що вносило в їх життя елементи культури, естетики трудових навичок.

У педагогічній системі В. О. Сухомлинського розроблена проблема охорони природи. Науковцем була досліджена проблема «школа і природа», де Сухомлинський розглядає природу як об'єкт пізнання, сферу активної діяльності, частину їх життя, взаємовідношень. В. О. Сухомлинський

дійшов висновку, що природа сама по собі не виховує, а тільки активне взаємовідношення людини з природою. Цей висновок є основним принципом в організації праці учнів Павлівської середньої школи. В. О. Сухомлинський підкреслював, що в умовах сільської школи взаємодія учнів з природою невичерпна і головним напрямком їх боротьби за охорону природи повинна бути, перш за все, боротьба за збереження ґрунту [4; с. 575].

Виклад основного матеріалу. Підвищенню в учнів рівня екологічної культури та готовності до природоохоронної діяльності сприяє навчальний курс «Я і Україна», який реалізує галузь «Людина і світ» Державного стандарту початкової загальної освіти. Мета курсу «Я і Україна» в початковій школі – сприяти формуванню в учнів потреби до пізнання світу і людини в ньому як біологічної і соціальної істоти. Для вдосконалення змісту діяльності учнів з охорони рідної природи слід формувати початкові уявлення про живу та неживу природу, про її розвиток; значення води для підтримки життя рослин і тварин; сезонні прояви у житті рослин і тварин; зв'язок між природними явищами; праця людей в саду, на городі, у полі, лісі. Молодші школярі повинні знати рослинний і тваринний світ України, а також своєї місцевості; охорону рослин і тварин в різні пори року; роль людини у взаємодії з природою; державні заходи з охорони природи.

Академік І. Д. Зверев вважає метою екологічного виховання «формування системи наукових знань, поглядів і переконань, що забезпечують становлення відповідального ставлення школярів до навколишнього середовища у всіх видах її діяльності». Він зокрема виділяє такі завдання екологічної освіти і виховання:

- засвоєння провідних ідей, основних екологічних понять, на основі яких досягається оптимальний вплив людини на природу відповідно до її законів;

- розуміння різноманітної цінності природи як одного з основних джерел розвитку виробництва і культури;

- оволодіння прикладними знаннями, практичними навичками раціонального природокористування, вміння оцінювати стан навколишнього середовища, приймати правильне рішення і не допускати негативних впливів на природу в громадській діяльності;

- свідоме дотримання норм впливу на природу, які вимагають спричинення їй шкоди, забруднення чи руйнування природного середовища;

- розвиток духовної потреби людини у спілкуванні з природою, прагнення до пізнання закономірностей природи;

- активізація діяльності щодо поліпшення природою пгучно створеного середовища, ставлення до дій людей, які приносять їй шкоду, пропаганда природоохоронних дій [7, с. 38].

Програма навчального курсу «Я і Україна» реалізує ці питання. Програма має екологічну спрямованість. Питання охорони природи пронизу-

ють увесь зміст, а також вивчаються як самостійні теми. Це такі теми: Україна – наша держава, «Рідний край», «Природа навколо нас», «Природа і ми» та інші.

Таким чином, продоохоронна підготовка учнівської молоді, що є складовою виховного процесу і екологічної освіти, має складатись з двох рівноцінних компонентів:

- опанування знаннями про природу та її збереження;
- організація практичної діяльності щодо правильного природоохористування відповідного ставлення до об'єктів природи, їх збереження та захисту.

Висновки

Отже, на сьогодні проблема екології та охорони природи як ніколи актуальне і має соціально-педагогічну цінність. Школа має не тільки обзброювати учнів знаннями про охорону природи, але й залучати їх до активної практичної діяльності щодо їх збереження та поліпшення.

Поширена думка, що залучати учнів до участі у природоохоронних заходах варто тільки після того, коли вони отримують певну суму теоретичних знань з охорони природи. Це призводить до непослідовності, порушення закономірностей у навчальному процесі, що проявляється у протиставленні свідомості та практичних дій.

У природоохоронній роботі має місце значне послаблення участі школярів у вирощуванні рослин, закладанні скверів, парків, в охороні пам'яток природи, охороні джерел, малих річок тощо. Така проблема є і в нашому місті. Наприклад басейн річки Саксагань дуже в недбалому стані. Миські школи повинні активніше брати участь у природоохоронній роботі рідного краю.

Потрібні творчі пошуки та зусилля педагогів, аби виправити становище. Ці проблеми вимагають детального аналізу сучасного етапу екологічного виховання учнів шкіл та пошуків реальних шляхів поліпшення, виховання у дітей господарського ставлення до землі, захисту рідної природи.

Список використаних джерел

1. Духнович О. В. Народная педагогика в пользу ученику и учителю сельских школ / У кн. Антология педагогической мысли Украины ССР, – М.: Педагогика, 1988.
2. Макаренко А. С. Трудове виховання взаємин, стиль, тон у колективі / У кн. А. С. Макаренко. Про комуністичне виховання. – К.: Рад. Школа, 1978.
3. Сухомлинський В. О. – Серце віддаю дітям. – К.: Рад. Школа, 1977.
4. Сухомлинський В. О. Школа і природа / Вибрані твори в 5-ти томах. – Т.5. – К.: Рад. Школа, 1980.
5. Ушинський К. Д. Праця в її психічному і виховному значенні / Вибрані твори у 2-х томах. – К.: Рад. Шк., 1983.
6. Шапський С. Т. Первая опытная станция по народному образованию при Наркомпрес-се РСФСР. Изб. пед. соч. в 2-х т. – Т.2. – М.: Педагогика, 1989.
7. Экологическое образование школьников / Под ред. И. Д. Зверева, И. Т. Суровечиной. – М.: Просвещение, 1983.

*Т. В. Мещерякова,
методист з початкової освіти,
Інноваційно-методичний центр м. Кривого Рогу*

ПОЧАТКОВА ШКОЛА – ФУНДАМЕНТ УСПІШНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті проаналізовано роботу вчителів Саксаганського, Жовтневого та Центрально-Міського районів м. Кривого Рогу із розв'язання проблеми розвитку обдарованих молодших школярів.

В статті проаналізована робота учителів Саксаганського, Жовтневого і Центрально-Городського районів г. Кривий Рог по разрешенню проблеми розвитку одаренних младших школьников.



Від початкової освіти, яка закладає фундамент для успішного розвитку особистості та розкриття її потенціалу, значною мірою залежить ефективність функціонування основної та старшої школи, а також загальна результативність навчальних досягнень школярів. Важливим засобом одержання об'єктивної інформації про стан початкової освіти є проведення моніторингових досліджень різних рівнів та підсумкових контрольних робіт у 4-х класах з предметів, які підлягають державній підсумковій атестації. Показники якості цих досліджень сягають 74 % і свідчать про засвоєння програмового матеріалу з математики, української мови та читання на достатньому та високому рівнях.

Пошуки способів, методів, прийомів успішного й радісного навчання



молодших школярів педагоги ведуть у багатьох напрямках через впровадження інтерактивних технологій навчання, чия реалізація передбачає різні форми взаємодії учнів між собою та учнів з учителем.

У 254 класах початкової школи навчаються 6273 учні.



Надають початкову освіту вчителі, які володіють новітніми технологіями, виборюють призиви місця на конкурсах педагогічної майстерності різних рівнів.

Переможців обласних конкурсів «Учитель року – 2000» – Васянович Г. М. (КЗШ № 8), «Учитель року – 2004» – Пашковську Л. М. (КЗШ № 68), «Учитель року – 2006» – Петрушину Л.І. (КЗШ № 99), «Учитель року – 2008» – Хотіленко О. В. (КГ № 91) знають і поважають педагоги міста, учні та їхні батьки. Петрушина Л.І. – учасниця Всеукраїнського туру конкурсу «Учитель року – 2006», увійшла до дванадцяти найкращих учителів початкових класів України.





Не залишаються без уваги і діяльність вчителів, які працюють у класах для дітей з особливими потребами. На черговому засіданні методичного об'єднання вчителів початкових класів інтенсивної педагогічної корекції розглядалося питання організації самостійної роботи на уроках математики в класах інтенсивної педагогічної корекції.

Проблема якості шкільної освіти на межі початкової і середньої ланок знаходяться у центрі уваги педагогів нашого міста. Результати моніторингових досліджень природничо-математичної та мовної освіти учнів 4,5,6,9 класів були використані на міській науково-практичній конференції «Підвищення якості освіти на основі її фундаментальності та відповідності актуальним і перспективним потребам особистості молодшого школяра в контексті підготовки до навчання в основній школі», яка була проведена у співпраці з викладачами Криворізького державного педагогічного університету.

У Державному стандарті початкової загальної освіти зазначено, що поряд із загальнонавчальною підготовкою за роки початкової освіти діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування, співпраці і самовираження у різних видах творчої діяльності.

Щороку учні початкових класів беруть участь у районному, обласному турах Міжнародному конкурсі з української мови імені Петра Яцика, які сприяють активному і цілеспрямованому опануванню рідною мовою з перших шкільних кроків.



Серед усіх видів творчості особливе місце посідає література, оскільки вона сприяє вихованню емоційно-ціннісного ставлення дитини до оточуючого світу. Третій рік в місті проводиться конкурс дитячих літературних творів «Первоцвіт», підсумки якого підводяться на Святі юних обдарувань. Учні 2-4 класів змагаються у складанні віршів, оповідань, смішинок, які

відзначаються науковцями як унікальний вид художньої творчості, що втілюється в процесі мовлення.

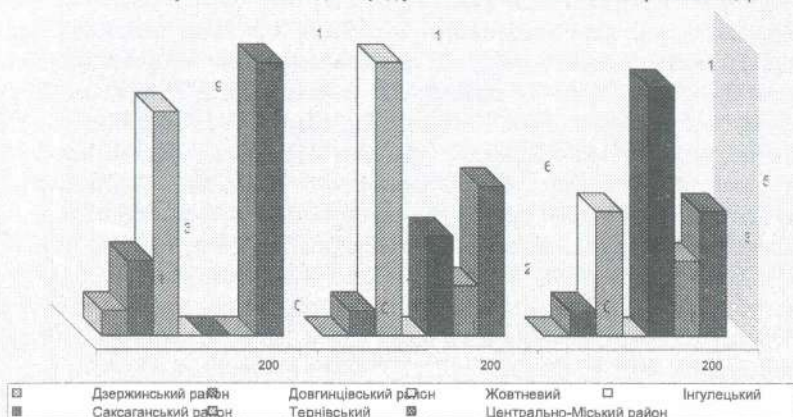
Роботи переможців та призерів конкурсу друкуються у збірці «Первоцвіт» та ілюструються малюнками однопітків, які пробуджують уяву та естетичні почуття читачів. І можна з упевненістю сказати, що така співпраця творчих особистостей сприятиме зацікавленості у мистецькій діяльності молодших школярів.

Кожному вчителеві хочеться, щоб його учні не тільки відмінно навчалися, а й щоб були кмітливими та винахідливими. Сприяють розвитку цих якостей та творчої ініціативи *олімпіади в початкових класах*, проведення яких в нашому місті стало традиційним.

Аналіз результатів олімпіад за три останні роки свідчить про належний рівень уваги до вирішення проблеми пошуку і розвитку обдарованих молодших школярів у Саксаганському, Жовтневому та Центрально-Міському районах.



Рейтинг участі у міських олімпіадах серед учнів 4-х класів за кількістю призових місць



В умовах постійно зростаючого обсягу інформації, навчального матеріалу суспільство ставить перед школою завдання виховувати культурно і творчу особистість, здатну продукувати певні ідеї мовними засобами, висловлювати думки оригінально, нетрадиційно, активно, творчо працювати у різних сферах діяльності.

М. В. Ганжа,
аспірант,
Рівненський державний
гуманітарний університет

ПРОЕКТУВАННЯ СИСТЕМИ ФОРМ, МЕТОДІВ ТА ПРИЙОМІВ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ДИЗАЙНУ

У статті розглядаються форми, методи, прийоми, що враховують особливості засобів дизайну в естетичному вихованні молодших школярів. Підкреслюється необхідність системного їх використання у процесі естетичного виховання учнів початкових класів.

В статье рассматриваются формы, методы и приемы, что учитывают особенности средств дизайна в эстетическом воспитании младших школьников. Подчеркивается необходимость системного их использования в процессе эстетического воспитания учеников начальных классов.

Forms, methods and receptions, are examined in the article, that take into account the features of design facilities in aesthetic education of junior schoolboys. The necessity of system their use is underlined in the process of aesthetic education of students of initial classes.

Постановка проблеми. Занепад духовності та ріст бездуховності в наш час – загально визнаний факт. Простежується певна закономірність, викликана докорінними зрушеннями в способі і формах життєдіяльності народу. Розв'язання цієї проблеми можливе завдяки створенню гнучкої системи виховання дітей та молоді, яка б враховувала і потреби часу і, водночас, задовольняла запити та інтереси підрастаючої особистості. Актуальними питаннями сьогодення є питання естетичного виховання і розвитку естетичної культури підрастаючого покоління. Особистісна орієнтація сучасної освіти передбачає прилучення молодшої людини до естетичного досвіду людства, до творчої діяльності, що є основою естетичного розвитку особистості. У зв'язку з цим важливого значення набуває осмислення конкретних питань естетичного виховання і естетичної діяльності та базових теоретичних засад формування естетичної культури особистості.

Аналіз актуальних досліджень. Вагомим внеском у розробку теорії естетичного виховання особистості є праці вчених-педагогів А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького та ін., наукові дослідження Н. Витковської, Д. Джоли, Л. Зеленова, І. Зязюна, М. Кагана, А. Канарського, Є. Квятковського, Л. Масол, М. Овсянникова, Л. Хлебнікової, А. Щербо та ін. У даних дослідженнях естетичне виховання розглядається як в теоретичному, так і в практично-прикладному плані. Разом з тим залишається ще значна частина проблем, які потребують наукового аналізу. Насамперед це методологічні проблеми теорії і практики естетичного виховання, розгляд яких зумовлений єдністю теоретичного, конкретно-соціологічного і емпіричного аналізу. Важко не погодитись із М. Овсянниковим, який вважає, що, незважаючи на значні успіхи в галузі дослідження і реалізації естетичного виховання, доводиться констатувати ряд прогалин і недоліків. Наші дослідження з теорії естетичного виховання ще не стали комплексними; у них немає необхідної єдності теорії із досягненнями мистецтвознавства, педагогіки і психології, без чого неможливо створити узагальнюючу працю з теорії естетичного виховання [6, с.16].

У виховній роботі з молодшими школярами варто використовувати систему організаційних форм: залучення учнів до різних видів діяльності, врахування їхніх потреб та інтересів. З огляду на це процес естетичного виховання передбачає проведення виховної роботи з молодшими школярами, залучення до виховних занять батьків, реалізацію спільних виховних заходів із учнями середнього та старшого шкільного віку.

Мета дослідження полягає у визначенні та обґрунтуванні системи форм та методів естетичного виховання молодших школярів, засобами дизайну.

Виклад основного матеріалу. З цією метою було визначено специфічні форми виховної роботи, які можна реалізовувати на різних заняттях. Наприклад, однією з форм організації виховної роботи є проведення тема-

тичних виставок, активна участь у мандрівках по рідному краю, ознайомлення з духовним та матеріальним надбанням свого краю, вивчення побуту, традицій та культури українського народу.

Варто систематично проводити на початку заняття бесіди, дискусії, інформаційні хвилинки естетичного змісту, посередині – тренінгові вправи, а наприкінці – рольові ігри з формулюванням висновків естетичного змісту. Залучати молодших школярів до проведення конкурсів, екскурсій, «зустрічей в колі сім'ї», презентацій, уроків взаємонавчання.

Враховуючи концептуальні засади, що визначають структуру естетичної вихованості молодших школярів та поетапність у формуванні її компонентів, ми дібрали три блоки організаційних форм та методів естетичного виховання.

Таблиця 1.

Форми та методи естетичного виховання молодших школярів засобами дизайну

Завдання	Форми	Методи
Збагачення естетичних знань, формування естетичного смаку, естетичних почуттів	Бесіди, виховні тренінгові заняття: мандрівки, змагання, години спілкування, години відвертої розмови, колективні творчі справи з дизайнерським змістом	<i>Традиційні:</i> формування естетичної свідомості та самосвідомості (бесіди, пере-конання, навіювання, роз'яснення, особистий приклад педагога). <i>Інтерактивні:</i> інформаційно-організаційні (еврестичні бесіди, відверті розмови, «думки вголос», творчі розповіді, презентації думок, інтерв'ю); регулятивно-корекційні (пошук спільних ідей, встановлення правил, саморегуляція, самокорекція)
Розвиток конструкторських здібностей, естетичних поглядів, переконань; формування дизайнерських навичок, естетичного ставлення до предметного середовища і до дійсності в цілому	Бесіди, тренінгові заняття, диспути, творчопошукові діалоги, рольові ігри, презентації, звіти, конкурси, екскурсії, колективні творчі справи з дизайнерським змістом	<i>Традиційні:</i> організації діяльності та формування досвіду: вимоги, поради, натяк, прохання, довіра, громадська думка, доручення, виховні ситуації. <i>Інтерактивні:</i> мотиваційно-стимулюючі (мотиваційні ігри, тренінг-стимулювання, створення емоційних ситуацій успіху, самопереконавання, самостимулювання, самопідбальорювання); регулятивно-корекційні (пошук спільних ідей, встановлення правил, саморегуляція, самокорекція)

Виховання готовності до самостійної дизайнерської діяльності	Тренінгові заняття, зустрічі, уроки взаємовиховання, колективні творчі справи з дизайнерським змістом	<p><i>Традиційні:</i> стимулювання естетичної діяльності і естетичного розвитку: Змагання, заохочення, схвалення, ігри, спілкування.</p> <p><i>Інтерактивні:</i> пізнавально-пошукові (дискусійні розмови, «мозкова атака», ігрові ситуації, творчий аналіз результатів спільної діяльності, «карусель», «коло ідей»); регулятивно-корекційні (пошук спільних ідей, встановлення правил, саморегуляція, самокорекція)</p>
--	---	---

Запропоновану систему форм та методів естетичного виховання спрямовано на вирішення таких завдань:

1. Збагачення естетичних знань, формування естетичного смаку, естетичних почуттів.
2. Розвиток конструкторських здібностей, естетичних поглядів, переконань; формування дизайнерських навичок, естетичного ставлення до предметного середовища і до дійсності в цілому.
3. Виховання готовності до самостійної дизайнерської діяльності.

Однак, необхідно зауважити, що поділ форм та методів на три групи є умовним, оскільки ми пропонуємо вирішувати ряд завдань на кожному занятті, що, на нашу думку, зумовлено взаємозалежністю між компонентами естетичної вихованості.

З метою естетичного виховання молодших школярів варто використовувати систему організаційних форм, до яких, зокрема, належать такі: виховні тренінгові заняття гуртка-студії, бесіди, диспути, конкурси, екскурсії, виставки, презентації, «зустрічі в колі сім'ї», рольові ігри, творчо-пошукові діалоги, уроки взаємовиховання, колективні творчі справи з дизайнерським змістом.

Ефективною формою організації естетичного виховання є, на наш погляд, тренінгові виховні заняття гуртка-студії дизайну. Вибір цієї форми як пріоритетної пояснюється тим, що, зважаючи на особливості організації навчально-виховної роботи початкової школи, ми маємо змогу одночасно залучити до виховної роботи учнів різного віку у межах навчально-виховного процесу.

Зміст програми тренінгових виховних занять гуртка-студії дизайну пропонуємо розподілити на шість модулів, що охоплюють такі теми:

Модуль I. *Світ увялений про «Планету дизайну»*

1. Чарівний світ речей.
2. Звідки взялися ці речі?
3. Подорож по «Планеті дизайну».

Модуль II. «Материк графічного дизайну»

1. Краса і кольори тепла перемагають сили зла.
2. Ми емблеми та логотипи творимо з літер алфавіту.
3. Вийде з-під пензля і пера плакат-реклама кресляра.

Модуль III. «Материк дизайну одягу»

1. Кожна нитка, весь наш одяг починається в природі.
2. Мода всіх нас надихає, форму одягу міняє.
3. Розшите сонцем святкове убрання у майстрів декорування.

Модуль IV. «Материк промислового дизайну»

1. Ми утворюємо легко горшки – з яблук, із груш – глеки.
2. Ми дизайнери, митці, різних іграшок творці.
3. Ми творці, майстри умілі прикрас, подарунків та сувенірів.

Модуль V. «Материк ландшафтного дизайну»

1. Є один вид мистецтва чудовий – фітодизайн квітниковий.
2. На городі скрізь порядок у майстрів «художніх грядок».

Модуль VI. «Материк дизайну середовища»

1. Власноруч до свята оформляємо кімнату.
2. Віковічні бачимо манери у дизайні екстер'єру.

Такий тематичний розподіл враховує структурні компоненти дизайну і передбачає збагачення досвіду естетичного ставлення до дійсності в основних сферах життєдіяльності. В процесі моделювання тренінгових занять гуртка-студії дизайну ми враховували те, що естетичні знання найкраще засвоюються через включення молодших школярів в активну творчу діяльність. Важливим за цих умов є проведення роботи з повторення та закріплення здобутих знань, яка дає змогу врахувати вікові особливості учнів початкових класів.

Виділивши основні компоненти змісту естетичного виховання молодших школярів засобами дизайну, ми також визначили систему методів, застосування яких сприятиме оптимізації виховного процесу. Класифікуючи виховні методи, ми взяли до уваги положення про те, що в основі ефективного виховного процесу лежить діалогічна взаємодія між педагогом та молодшим школярем, а також концептуальні підходи до педагогічного спілкування, визначені О. Киричуком, відповідно до яких механізм спілкування розглядається як форма реалізації його основних функцій: інформаційної, пізнавальної, мотиваційної та регулятивної [2].

Сукупність рекомендованих нами методів диференційовано на дві групи: традиційні та інтерактивні. До традиційних відносяться такі:

1. Формування естетичної свідомості та самосвідомості. До цих методів віднесено наступні: бесіди, переконання, навчання, роз'яснення, особистий приклад педагога.

2. Організація творчої діяльності та формування естетичного досвіду: поради, натяк, прохання, довіра, громадська думка, доручення, виховні ситуації.

3. Стимулювання естетичної діяльності та естетичного розвитку: змагання, захоочення, схвалення, ігри, спілкування тощо [1;4;5].

Доцільність застосування методів виховання залежить від мети, завдань на визначеному етапі виховного процесу, індивідуальних особливостей молодших школярів, їх активності та пізнавальних інтересів, а також від характеру взаємодії педагога і молодшого школяра. Це дало змогу виокремити нетрадиційні, або інтерактивні методи естетичного виховання. Зазначимо, що існує ряд підходів до визначення та класифікації цієї групи методів виховання. На основі аналізу відповідної літератури, [1;2;4;8], нами змодельовано систему методів, яка складається з чотирьох підгруп: інформаційно-організаційні, мотиваційно-стимулюючі, пізнавально-пошукові та регулятивно-корекційні.

Зокрема, збагачення естетичних знань, організація спільної діяльності молодших школярів та мобілізація їхньої уваги, пам'яті, мислення відбувається завдяки застосуванню інформаційно-організаційної підгрупи інтерактивних методів: евристичних бесід, презентацій думок, творчих розповідей, відвертих розмов, думок вголос, інтерв'ю.

Використання мотиваційно-стимулюючих методів естетичного виховання забезпечує формування стійких естетичних поглядів, переконань молодших школярів, а також естетичного ставлення до дійсності. До таких методів ми віднесли наступні: мотиваційні ігри, тренінг-стимулювання, створення емоційних ситуацій успіху, самопереконавання, самостимулювання, самопідбадьорювання.

Активізації пізнавальної та творчої діяльності сприятиме використання пізнавально-пошукових методів, зокрема: дискусійні розмови, «мозкова атака», ігрові ситуації, творчий аналіз результатів спільної діяльності, «карусель», «коло ідей».

Враховуючи те, що виховання молодших школярів – це, насамперед, керований педагогічний процес, варто спостерігати за вчинками молодших школярів, перевіряти адекватність сформованих естетичних уявлень, щоб запобігти появі спотворених смаків і, за необхідності, здійснити корекційний вплив. Для цього пропонуємо застосовувати регулятивно-корекційні інтерактивні методи: пошук спільних ідей, встановлення правил, рефлексія, саморегуляція, самокорекція.

Важливою умовою естетичного виховання молодших школярів засобами дизайну є реалізація системного підходу, створення та використання комплексу технологічного забезпечення виховного процесу, що й було нами враховано в експерименті, який засвідчив ефективність нашої системи форм, методів та прийомів.

Аналіз результатів експерименту підтвердив нашу гіпотезу про дієвість системи форм, методів та прийомів естетичного виховання молодших школярів засобами дизайну.

Таблиця 2.

**Рівні сформованості критеріїв естетичної вихованості
молодших школярів до і після експерименту, у %
(за усередненими показниками)**

Рівні	Групи			
	Контрольні		Експериментальні	
	До експерименту	Після експерименту	До експерименту	Після експерименту
Високий	5,3	6	5,4	13,3
Достатній	8,1	9,2	8,1	16,9
Середній	30,6	26,9	30,6	25,1
Низький	56	57,9	55,9	44,8

Висновок. Підсумовуючи вищесказане слід зазначити, що оптимальність виховного процесу залежить від комплексного застосування всіх означених форм та методів, які доповнюють один одного і утворюють систему з урахуванням естетико-виховних властивостей дизайну, що сприятиме ефективності виховного процесу в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Педагогіка. – К.: Академія, 2003. – 576с.
2. Ігри дорослих. Інтерактивні методи навчання / Упорядник Л. Галіцина. –К.: Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128с.
3. Киричук В. А. Формирование гуманных взаимоотношений младших школьников во внеурочной деятельности: Дис.... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 1987. – 230с.
4. Методика воспитательной работы / Под ред. В. М. Кротова. –М.: Просвещение, 1990. – 173с.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка. Навчальний посібник. 4-е видання, доповнене. – К.: Білоцерківська книжна фабрика, 2003. – 615с.
6. Самохвалова В. И. Человек в искусстве // Эстетика. –М.: Знание, 1987.
7. Тименко В. П. Методика викладання художньої праці: Посібник для вчителів. –К.: Ставух, 2000.
8. Фіцула М. М. Педагогіка. – К.: Академія, 2002. – 528с.

*Л. М. Шевчук,
аспірант,*

Інститут педагогіки АПН України

**ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ
ГРУПОВОЇ РОБОТИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

В статье рассматриваются психолого-дидактические особенности групповой работы учеников начальных классов, в частности специфика ее использования с учетом возрастных и индивидуальных особенностей младших школьников.

The article is dedicated to the psychological-didactic peculiarities of pupils' group work at primary school, in particular to the specificity of its using on the basis of taking into account younger schoolchildren's age and individual peculiarities.

Постановка проблеми. В умовах трансформації сучасної початкової освіти здійснюється пошук форм та методів, що нададуть можливості для самореалізації кожної особистості. Застосування у навчально-виховному процесі групової роботи допомагає створити умови для повноцінного інтелектуального та духовного розвитку дитини, навчити її творчо співпрацювати з іншими людьми.

Водночас, варто зауважити, що використання групової роботи учнів у навчально-виховному процесі початкової школи має свої особливості, що потребують детального розгляду.

Аналіз наукових досліджень з проблеми показав важливість використання групової роботи у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема для підвищення індивідуалізації, самостійності, успішності навчання (В. В. Котов, Х. Й. Лійметс, І. М. Чередов, М. Д. Виноградова, І. Б. Первін). На сьогодні зроблено значний внесок у розвиток теорії групової навчальної діяльності (К. Гарсія, С. Френе, Р. Галь, Р. Кузіне, В. Оконь, Р. Петриківський, Д. Джонсон, Р. Джонсон, Р. Славін та ін.), розглянуто окремі дидактичні аспекти групової роботи учнів початкових класів (В. О. Вихрущ, Е. С. Задоя, Г. А. Цукерман, К. Ф. Нор, О. В. Кузьміна та ін.). Зокрема, Г. А. Цукерман, Т. А. Матіс, Ю. А. Приходько, С. П. Тищенко описали проблему врахування вікових особливостей учнів початкової школи під час організації спільної діяльності, Т. М. Кружиліна, І. Н. Турро, Г. І. Цукерман – використання групової роботи на матеріалі окремих навчальних предметів (трудове навчання, російська мова, образотворче мистецтво), К. Ф. Нор, О. В. Кузьміна, І. П. Гудзик наголосили на досить низькому рівні періодичності та частотності застосування групової роботи у початковій школі, що зумовлено недостатністю теоретичних розробок.

Мета статті полягає у розгляді психолого-дидактичних особливостей групової роботи учнів початкових класів, зокрема специфіки її впровадження та використання на основі врахування вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно важливою для тлумачення терміну «групова робота», на нашу думку, є думка науковців (Х. Й. Лійметс, В. В. Котов, Є. І. Задоя, О. Г. Ярошенко) про те, що групова робота – це організована вчителем спільна навчальна діяльність учнів одного класу, під час якої група (а не окремі учень) отримує завдання, виконання яких потребує спільних зусиль учнів (спільне планування роботи, обговорення і вибір способів вирішення навчальних задач, взаємодопомога і співробітництво, самооцінка). Кінцевий продукт групової роботи – це не механічне об'єднання окремих зусиль (сума результатів членів групи), а якісно новий результат за рахунок прояву групового ефекту (збагачений колективними зусиллями думки і різноманітним почуттями).

Однак, слід мати на увазі, що групова робота учнів початкової школи може бути побудована із використанням колективної та індивідуальної форм навчальної діяльності. Так, залежно від змісту зазначених вище форм навчальної діяльності, групову роботу поділяють на кооперативно-групову (лише спільне виконання завдань учнями) та індивідуально-групову (яка частково або переважно містить індивідуальну навчальну діяльність), що супроводжується різною методикою організації групової навчальної діяльності учнів, яка «різниться в залежності від того, які дидактичні, розвивальні та виховні завдання мають бути вирішені в процесі роботи. Це взаємоконтроль, взаємодопомога та взаємонавчання.» [2, с. 8].

Разом з тим відносини між молодшими школярами під час співпраці у групах можуть мати двосторонній (співвиконавці, співавтори) або односторонній (керівник і виконавець) характер. Виконання ролей спікера, секретаря, посередника, доповідача є досить проблемним у 1-2, однак можливе епізодично у 3-4 класах.

Застосування у навчально-виховному процесі групової (парної) роботи учнів початкової школи потребує чіткого усвідомлення та дотримання її структури (М. Д. Виноградова, І. Б. Первін):

«1. Вступна частина.

а) Постановка пізнавальної задачі (проблемної ситуації).

б) Інструктаж послідовності роботи.

в) Роздавання дидактичного матеріалу групам.

2. Групова робота.

г) Знайомство з матеріалом, планування роботи в групі.

д) Розподіл завдань всередині групи.

е) Індивідуальне виконання завдання.

ж) Обговорення індивідуальних результатів роботи в групі.

з) Обговорення спільного завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення).

і) Підведення підсумків групового завдання.

3. Заключна частина.

к) Повідомлення про результати роботи в групах.

л) Аналіз виконання пізнавальної задачі.

м) Загальний висновок про групову роботу і досягнення поставленої задачі (вирішення проблемної ситуації)» [1; с. 43]

Величина груп у початковій школі може бути різною залежно від змісту навчальних завдань (варто також урахувувати характер розташування шкільних меблів) – 2 або 4 (рідше 3, 5, 6 учнів).

Групування школярів, на нашу думку, має здійснювати вчитель, хоча періодично можливо дозволяти їм виявляти власний вибір або інколи здійснювати це випадковим чином.

Часта зміна складу груп у початковій школі є небажаною, хоча паралельно з роботою постійних, час від часу варто використовувати співпрацю груп змінного складу.

При поділі учнів на групи залежно від рівня знань та пізнавальної активності у початковій школі доцільним є створення переважно гетерогенних (змішаних) груп (враховуючи індивідуально-типологічні особливості та міжособистісні відносини учнів). Водночас періодична робота учнів у гомогенних групах надасть педагогові для максимального розвитку сильних учнів та надання допомоги слабшим учням.

Залежно від специфіки поділу та групи (гетерогенні або гомогенні) можливе використання двох видів групової роботи: єдиної і диференційованої (однакових або різних навчальних завдань).

Дослідження науковців і досвід використання групової роботи учнів у загальноосвітніх навчальних закладах також виявили необхідність урахування індивідуальних особливостей дітей, без чого співпраця у групах (парах) у початковій школі є неможливою або неефективною.

Слід враховувати, що кожній особистості властиві певні індивідуально-психологічні особливості: біологічно обумовлені особливості (темперамент, задатки, найпростіші потреби); соціально обумовлені особливості (спрямованість, моральні якості, світогляд); індивідуальні відмінності різних психічних процесів; досвід (об'єкт і якість наявних знань, навичок, умінь. Усі вони перебувають у постійному складному зв'язку, суттєво впливають один на одного.

На прояви типів темпераментів та рис характеру помітний слід накладають вікові особливості школярів. Зокрема, для молодших школярів характерна висока афективність, тобто схильність до бурхливого вираження емоцій – як негативних, так і позитивних. Все це потребує врахування для міжособистісної сумісності під групування дітей.

Висока сумісність партнерів потребує взаємодоповнюючих властивостей темпераменту і характеру (компліментарність): сангвінік – меланхолік, холерик – флегматик; схожість особистісних орієнтацій і особливостей: бажання спілкуватися, тривожність, мрійливість та ін.; збіг ролевих уявлень і сподівань учасників групи (А. В. Морозов).

Разом з тим слід урахувувати, що молодші школярі мають значні труднощі під час організації спільної діяльності і взаємодії. «Об'єднавши учнів у групи і поставивши їм завдання працювати разом, не можна розраховувати, що це само собою призведе до спільної діяльності. Не всі групи є групами співробітництва. Об'єднання в групи цілком може закінчитися конкуренцією, причому в тісному просторі, або призведе до окремої індивідуальної діяльності, що перемижується з розмовами» [5, с. 27].

Розвиток навички співпраці у групах вимагає серйозних педагогічних зусиль зі сторони вчителя і повинен здійснюватися поетапно. Водночас формування умінь виконувати спільні дії залежить від віку дітей, звід-

си – різний рівень розвитку способів організації спільних дій. Так, В. Я. Ляудіс і Г. А. Цукерман є прихильниками якомога раннього впровадження співпраці у навчально-виховний процес. Н. Ф. Скрипченко вважає можливим це у II півріччі I класу.

На наш погляд, актуальними для початкової школи є поради Л. С. Римащевської, яка досліджувала особливості співпраці старших дошкільників. Науковець радить спочатку навчити дітей самостійно сприймати й усвідомлювати мету спільної діяльності, переконати, що запропоноване завдання швидше, зручніше, ефективніше можна виконувати саме спільними діями. Ознайомлювати їх із моделями співпраці Л. С. Римащевська рекомендує, використовуючи таку стратегію:

1) Першим етапом упровадження групової роботи є акцентування уваги дітей на товаришеві як на потенційному партнері для співпраці, налагодження позитивних емоційних контактів між дітьми, підтримання інтересу до співпраці.

2) Другий етап передбачає по чергове впровадження трьох моделей співпраці з поступовим ускладненням:

– спільно-індивідуальна модель співпраці (кожна дитина виконує свою частину завдання індивідуально);

– спільно-послідовна модель співпраці (результат дії одного стає предметом діяльності іншого);

– спільно-взаємодіюча модель співпраці (спочатку діти взаємодіють у парах або підгрупах, а потім здійснюється взаємодія між парами (підгрупами) для досягнення спільного результату.

Є. С. Задоя пропонує вирішувати проблему впровадження різновидів групової роботи шляхом використання у навчально-виховному процесі I класу чотирьох типів завдань (залежно від мети, характеру співпраці, кількості учнів у групі, взаємного контролю і оцінки учасниками результату спільної діяльності):

1) Самостійне виконання учнями індивідуальних завдань, результати яких учитель об'єднує в колективну роботу як результат спільних зусиль.

2) Перед учнями ставлять мету, яку вони можуть досягти шляхом об'єднання робіт, які вони виконують індивідуально.

3) Перед учасниками груп ставлять спільну мету, досягти якої можливо шляхом виконання спільних завдань, які відрізняються змістом і рівнем складності.

4) Педагог ставить перед учнями спільну мету, досягти якої можливо тільки шляхом спільного виконання завдання, яке вимагає розподілення доручень між учасниками, і неодноразового спільного обговорення по ходу виконання завдання [3, с. 12].

Завдяки поетапному застосуванню названих вище завдань у школярів поступово формуються вміння і навички, необхідні для співпраці. Після того, як учні оволоділи прийомами роботи в групах, нав-

чилися спілкуватися, співпрацювати, поступово впроваджують складніший вид групової діяльності, який передбачає взаємодію не тільки членів групи, а і взаємодію між групами.

На наш погляд, цікавою є ідея А. В. Хуторського, який пропонує поетапне утворення груп: першочергово 3-5 учнів, які досягли певних успіхів у вивченні теми або проблеми, об'єднують у групу, яка самостійно працює під час уроків окремо від інших (з іншими учнями займається вчитель). Поступово, у процесі навчання, група розширюється, розбивається на підгрупи за певними критеріями. Так відбувається до тих пір, поки усі учні не почнуть працювати у групах.

Разом з тим слід враховувати, що невід'ємною складовою групової роботи є спілкування – взаємний обмін інформацією, діями, побудова загальної стратегії взаємодії, організація міжособистісної взаємодії, пізнання та розуміння учнів один одного. Важливим для ефективного спілкування молодших школярів під час співпраці є «контакт очей», використання вербальних і невербальних (жести, міміка, пантоміма) засобів, володіння діалогічним та монологічним мовленням, прояви рефлексії та емпатії тощо.

Різні форми та види групової роботи у 1-4 класах можливо використати для розширення і поглиблення знань учнів, подолання неуспішності або відставання у навчанні на різних етапах різних типів уроків, під час перевірки домашніх завдань, вивчення нового матеріалу, закріплення вивченого матеріалу, опрацювання навчального матеріалу, закріплення, відпрацювання знань і формування навичок, перевірки якості вивченого матеріалу. Зважаючи на те, що особливістю початкового етапу шкільного навчання є зміна провідної діяльності учня, варто інтегрувати у навчально-виховний процес у групах елементи ігрової діяльності.

Висновки. Групова робота учнів початкової школи – це організована вчителем спільна навчальна діяльність 2 або 4 (рідше 3, 5, 6) учнів одного класу, під час якої група (а не окремий учень) отримує завдання, виконання яких потребує спільних зусиль учнів (спільне планування роботи, обговорення і вибір способів вирішення навчальних задач, взаємодопомога і співробітництво, самооцінка), однак може містити й елементи індивідуальної навчальної діяльності.

Використання групової роботи учнів у навчально-виховному процесу початкової школи потребує врахування їх вікових, індивідуальних особливостей та ґрунтовної підготовки педагога, який має детально продумати організацію роботи: склад груп, зміст та час виконання завдань, способи оперативного контролю, об'єм і форму необхідної допомоги тощо.

Сьогодні, хоча окремі вчителі початкових класів, інтуїтивно поєднуючи у шкільній практиці різні форми групової роботи, досягають високих навчальних результатів, проблема в аспекті навчання конкретних предметів (зокрема, української мови та читання) потребує спеціальних дослід-

джен, розробки дієвих, теоретично обґрунтованих методик для впровадження у навчально-виховний процес початкової школи.

Список використаних джерел

1. Виноградова М. Д., Первин И. Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников. – М.: Просвещение, 1977. – 160 с.
2. Вихрущ А., Вихрущ В. Психолого-педагогічні передумови оптимального сполучення індивідуальних та колективних форм учбової діяльності молодших школярів // Молодий школяр: проблеми розвитку. Матеріали науково-методичної конференції «Розвиток особистості молодших школярів у навчально-виховному процесі». – Івано-Франківськ. – «Плай». 2006. – С.5-9.
3. Задоя Е. С. Дидактические условия организации групповых форм учебной работы шестилетних первоклассников: Автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01. / Киев, 1989. – 25 с.
4. Морозов А. В. Деловая психология: Учебник для студентов высших учебных заведений. Издание 3-е дополненное и переработанное. – М.: Академический проект, 2005. – 1040 с.
5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К.: АСК., 2006. – 192с.
6. Римащевская Л. С. Технология развития навыков сотрудничества у старших дошкольников. Учебно-методическое пособие. – М.: Центр педагогического образования, 2007. – 112 с.
7. Скрипченко Н. Ф., Кочина Л. П., Підгорна Н. І. Заняття з дітьми, які не відвідують дошкільних закладів і підготовчих класів загальноосвітніх шкіл. Методичні рекомендації. Частина 1. – К.: Рад. школа, 1985. – 72 с.
8. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
9. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? – М.: Знание. 1985. – 80 с.

*О. В. Штельмах,
асистент,*

Криворізький державний педагогічний університет

МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У 2 КЛАСІ

У статті проводиться аналіз підручника для 2 класу, розглядається доречність проведення моніторингу простеження навчальних досягнень молодших школярів.

В статті проводиться аналіз учебника для 2 класса, рассматривается целесообразность проведения мониторинга отслеживания учебных достижений младших школьников.

In the article the analysis of textbook for 2 form is conducted, expedience of monitoring's realization of educational achievements' watching of junior schoolchildren is examined.

Роль початкової освіти, школи першого ступеня, а отже і відповідальність вчителя, яка покладена на нього, неможливо переоцінити. Це зумовлено декількома причинами: по-перше, фізіологічними та психічними

особливостями дітей даного періоду. Саме в цей час ігрова діяльність поступово перетворюється на навчальну, дитина стає на якісно інший щабель свого життя – вже вона не просто дитина, а учень, який щоденно дізнається щось нове, цікаве, повчальне. По-друге, даний етап шкільної освіти, у порівнянні з іншими етапами, багатий своїми ресурсами, непізнаними можливостями; тому завданням вчителя у даному контексті є розкриття потенціалу учня. Пластичність психіки дитини 7-8 років, її готовність до сприйняття та аналізу, довіра до батьків та вчителя, емоційність та надзвичайна допитливість дає можливість досить легко навчати дітей цього віку та проводити моніторинг їх навчальних досягнень як результату співпраці вчителя й учня [2, с.4].

Сутність моніторингу, засоби його проведення, компоненти досліджують у своїх працях такі вчені, як З. Абасов, М. Аузіна, В. Беспалько, Б. Бітінас, О. Вороніна, Г. Голуб, Ю. Дмитрієва, Е. Зесра, В. Зубко, К. Кайданова, В. Кальней, В. Копелева, А. Майорова, Д. Матрос, М. Мельников, Г. Пальм, І. Підласий, В. Селіверстов, А. Тайджеман, Н. Форменко, Г. Цехмістрова, В. Циба, С. Шишов та інші.

Мета нашого дослідження: провести аналіз підручника для 2 класу з англійської мови, розглянути доцільність проведення моніторингу навчальних досягнень учнів у 2 класі та окреслити рівні оцінювання навчальних досягнень учнів як результату проведення моніторингу.

Основною метою кожного уроку з англійської мови має стати загальновідомий девіз: «дійти до кожного учня», не можна зупинятися на півшляху у поясненні, у донесенні матеріалу до учня початкової школи, оскільки без якісної початкової бази знань учень не зможе рушити далі у просторах пізнання нових знань [1, с.134].

Що ж можна вважати підрунтям якісної початкової освіти з іноземної мови? Звичайно ж, її зміст. Ось чому оновлення теоретичних засад на ідеях виховання різнобічно розвиненої особистості, створення нових програм, посібників, довідників та підручників було найважливішим пріоритетом науковців АПН України та спеціалістів МОН України. Над змістом Державних стандартів, програм, підручників протягом 2000-2005 років відбувалась вдумлива, копітка робота у співпраці авторів, учителів, видавців.

Було проведено вдосконалення структурного співвідношення різних видів інформації у підручниках, а саме: значно зменшено питому вагу готових знань на користь засвоєння учнями способів навчання, набуття особистого досвіду творчої діяльності, посилення світоглядного, морально-етичного компоненту змісту.

Нові пріоритети в початковій освіті зумовили зміни й у методичному забезпеченні. Насамперед, це стосується цілковитої видозміни методичного апарату підручників, який став більш розвивальним та диференційованим. Значні здобутки нових підручників у цьому плані відзначають переважна більшість учасників (від 63 % до 96 % респондентів) моніторингу

підручників, що проводився три роки під керівництвом науково-методичного центру середньої освіти МОН України. Крім того, МОН неодноразово проводило круглі столи з вчителями щодо оцінки якості нових підручників. Також важливим є те, що жодна навчальна книга в процесі моніторингу не була визнана невідповідною цілям Державного стандарту і новим програмам.

Як приклад, можемо запропонувати підручник для 2 класу чотирирічної початкової школи загальноосвітніх навчальних закладів, рекомендований Міністерством освіти та науки України, О. Д. Карп'юк «Англійська мова» [5]. Матеріал підручника організовано за циклами уроків, об'єднаних сюжетом з елементами казки. Події сюжету розгортаються у ситуаціях, на яких і побудовано вивчення нового мовного та мовленнєвого матеріалу. Пропонується паралельне оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності в їх реальній послідовності та взаємозв'язку. Кожний розділ підручника завершується повторювальним уроком, організованим за видами мовно-мовленнєвої діяльності. Саме завдяки такому «м'якому» контролю можна провести моніторинг навчальних досягнень учнів не вводячи їх у стресову ситуацію підготовки до самостійної чи тестової роботи. Школярі бачать самі, чого вони досягли при вивченні теми, усвідомлюють свої невеличкі перемоги, колективно радіють своєму прогресу та в разі поганого засвоєння матеріалу співчують і при нагоді допомагають своєму однокласнику «підтянутися» до їх рівня, тобто знову ж таки спрацьовує принцип колективізму та гри на уроці.

При засвоєнні матеріалу багато чого залежить безпосередньо від учителя, як він вміє організувати колективну діяльність на уроці, наскільки він є компетентним й ознайомленим з психолого-педагогічними особливостями учнів і методичними особливостями підручника, наскільки він любить те, чим займається.

Багато в чому міцність засвоєння матеріалу залежить від комплексності підключення аналізаторів (зорового, слухового, рухового). Ось чому одним із головних завдань педагога є ознайомлення учнів з новими лексичними одиницями теми цікавим, оригінальним, а досить часто ігровим способом. Натомість молодший школяр ніколи не залишиться байдужим, якщо потрапить у світ казки, фантазії, гри і тим більше, якщо разом з ним будуть його друзі.

Принагідно підкреслимо, що ринок перенасичений різноманітними зошитами з друкованою основою, що дозволяє ефективно аналізувати рівень засвоєності знань учнями вдома при підготовці домашнього завдання та сприяє систематизації їх знань, проводити моніторинг навчальних досягнень. Саме моніторинг рівня навчальних досягнень учнів дозволяє спостерігати динаміку успішності учнів. Результат моніторингу частіше всього виявляється в оцінюванні, яке в початковій школі має ґрунтуватися на гуманному, позитивному принципі, що, насамперед, передбачає враху-

вання рівня досягнень учня, а не ступеня його невдач, і проводиться відповідно до Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи (наказ МОН України № 755 від 20.08.2008 р.).

Оцінювання є особливою стороною контролю, а педагогічна оцінка виступає його результатом і виражається в оцінних судженнях і висновках учителя, які є її якісними (словесними, вербальними) показниками, або в балах, або в кількісних показниках [6, с.8].

Моніторинг проводиться за чотирма видами мовної та мовленнєвої діяльності: читання, письмо, аудіювання та говоріння, а об'єктами перевірки та оцінювання є:

– мовленнєві уміння й навички (аудіювання, говоріння, читання, письмо);

– знання про мову й мовлення, мовні уміння й навички;

– графічні навички письма і якості ведення зошитів.

Виділяються чотири інтегровані рівні навчальних досягнень учнів: початковий, середній, достатній, високий.

Таблиця 1

Рівні навчальних досягнень учнів у початковій школі

Рівні	Бали
1-початковий	1-3
2-середній	4-6
3-достатній	7-9
4-високий	10-12

1 рівень – початковий. Учень уміє писати вивчені слова. Учень знає вивчені найбільш поширені слова, проте не завжди адекватно використовує їх у мовленні. Учень розпізнає та читає окремі вивчені слова. Учень розпізнає на слух вивчені найбільш поширені слова у мовленні, яке звучить в уповільненому темпі.

2 рівень – середній. Учень уміє писати прості непоширені речення. Учень знає вивчені найбільш поширені словосполучення, проте не завжди адекватно використовує їх у мовленні. Учень читає та розуміє окремі прості непоширені речення. Учень розпізнає на слух окремі прості непоширені речення і мовленнєві зразки, побудовані на вивченому мовному матеріалі в мовленні, яке звучить в уповільненому темпі.

3 рівень – достатній. Учень уміє написати коротке повідомлення за зразком у межах вивченої теми. Учень уміє робити короткі повідомлення з вивченої теми за опорами, вживаючи прості речення, ставити запитання і відповідає на них з опорою на зразок; у його мовленні є помилки. Учень уміє читати вголос і про себе з розумінням основного змісту короткі тексти, які можуть містити певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатись. Учень розуміє основний зміст, репрезентованих у но-

рмальному темпі, невеликих за обсягом текстів, побудованих на вивченому мовному матеріалі.

4 рівень – високий. Учень уміє написати повідомлення за вивченою темою, використовуючи опори. Учень уміє зв'язано висловлюватись відповідно до навчальної ситуації, малюнка, робити повідомлення з теми, простими реченнями передавати зміст прочитаного, почутого або побаченого, підтримувати бесіду, ставити питання та відповідати на них; у його мовленні є помилки, які не заважають спілкуванню. Учень уміє читати з повним розумінням короткі тексти, які містять певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатися або відшукати у словнику, знаходити потрібну інформацію в текстах інформаційного характеру. Учень розуміє основний зміст, репрезентованих у нормальному темпі текстів, побудованих на вивченому мовному матеріалі, які містять певну кількість незнайомих слів, про значення яких можна здогадатись [8, с.3].

Таким чином, плідна співпраця вчителя й учня покликана чітко відслідковувати рівень знань, що сприяє проведенню моніторингу навчальних досягнень учнів, а комплексний підхід до подачі нового матеріалу на уроці, репрезентованого у підручнику та закріпленому в зошиті лише допоможуть молодшому школяреві якісно засвоїти новий матеріал, який буде не лише «зазубрюватися», а і відпрацьовуватися на уроці в усних ситуаціях, монологічному та діалогічному мовленні учнів, письмі та читанні, а, отже, в результаті ми отримаємо учня з високим рівнем знань, що буде відображено у даних моніторингового дослідження навчальних досягнень знань школярів.

Список використаних джерел

1. Аничков И. Е. Методика преподавания английского языка в средней школе / И. Е. Аничков. – М.-Л.: Просвещение, 1999. – 248с.
2. Давидов В. В. Психологія молодшого школяра / В. В. Давидов // Поч. освіта (ШС). – 2002. – № 42. – С.4.
3. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ століття». – К.: Райдуга, 1994. – С.8-10.
4. Закон України «Про Освіту». – К.: Генеза, 1996.
5. Карп'юк О. Д. Англійська мова: [підруч. для 2 кл. загальноосвітніх навч. закладів] / О. Д. Карп'юк. – К.: Навч. книга, 2002. – 144с.
6. Коваленко-Буданська О. В. Засоби навчання англійської мови на молодшому етапі / О. В. Коваленко-Буданська // Англ. мова та л-ра. – 2005. – № 71. – С.8-9.
7. Психологія молодшого шкільного віку: [навч.-метод. пос.]. – ННПУ, 2000. – 31с.
8. Особливості навчання іноземним мовам у початковій школі // English. – 2001. – № 48. – С.2-3.
9. Шаповал С. Вивчаємо англійську. Формування інтересу до занять з англійської мови / С. Шаповал // English (ПС). – 2004. – № 46. – С.1-8.

О. І. Костецька,
асистент,
Криворізький державний
педагогічний університет

ПРИЧИНИ ВИНИКНЕННЯ ШКІЛЬНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В ПРОЦЕСІ ПРОВІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті досліджуються причини та механізми виникнення шкільної тривожності молодшого школяра в процесі навчальної діяльності.

В статье исследуются причины и механизмы появления школьной тревожности младшего школьника в процессе учебной деятельности.

In article the reasons and mechanisms of occurrence of school uneasiness of the younger schoolboy in the course of educational activity are investigated.

«Якщо ми в центр виховання не поставимо особистість, нічого істотного не досягнемо. Знання – це тільки засіб для того, щоб людина стала особистістю», – зазначає І. Бех [1, с.327].

Основна мета шкільного навчання – формування і розвиток цілісної, успішної та самодостатньої особистості. Формування особистості та самооцінки як її центрального компонента починається з початком особистісного самоусвідомлення, що збігається з початком шкільного навчання. Особистість – це дійсно вища інтегративна система, деяка неподільна цілісність [2].

Як зазначає Л. Божович, «шлях формування особистості дитини полягає в поступовому визволенні її від безпосереднього впливу оточуючого середовища та в перетворенні її в активного творця цього середовища та вихованця своєї особистості» [2]. У процесі шкільного навчання формування особистості дитини знаходиться під впливом багатьох факторів: думок батьків, однолітків, а особливо, – вчителя. Під провідною в сучасній дитячій психології розуміється така діяльність, у процесі якої відбувається формування основних психічних процесів та якостей особистості, що характеризують головні надбання даного періоду розвитку.

Домінуючою цінністю в системі освіти є успіхи в навчанні. Усе, що робить школяр щодня, оцінюється крізь призму успішного виконання навчальних завдань. У результаті його Я-концепція поступово і невпинно пронизується цінностями та стандартами, які безпосередньо пов'язані з досягненнями в навчальній діяльності. Діти з високим рівнем навчальних досягнень отримують заохочення і винагороду згідно прийнятої в школі системи оцінювання. Діти з низьким рівнем успішності незалежно від здібностей або взагалі не отримують заохочення, або отримують в зв'язку з успіхами в іншій діяльності. Таким чином, в шкільному навчальному

середовищі особистість дитини потерпає від безпосереднього впливу визнання чи невизнання її успіхів або невдач у навчальній діяльності.

Мета нашої статті: дослідити причини та механізми виникнення шкільної тривожності молодшого школяра в процесі навчальної діяльності.

Навчальна діяльність є провідною в молодшому шкільному віці, оскільки по-перше, через неї реалізуються основні відносини дитини з суспільством; по-друге, в ній відбувається формування як основних властивостей особистості дитини шкільного віку, так й окремих психічних процесів. Пояснення основних новоутворень, що виникають у шкільному віці, неможливе поза аналізом процесу формування навчальної діяльності ще й тому, що особистість молодшого школяра і його особистісні риси формуються в навчальному процесі й оцінюються через призму досягнень у сфері навчання. До моменту вступу дитини до школи формування навчальної діяльності тільки починається, а його ефективність залежить від змісту матеріалу, що засвоюється, конкретної методики навчання та форм організації навчальної роботи школярів.

Результатом навчальної діяльності є зміна самого учня, а зміст навчальної діяльності полягає в оволодінні узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Основною характеристикою будь-якої діяльності є її предметність, наукове дослідження вимагає виявлення специфіки предмету кожної діяльності. При цьому, як зазначає О. М. Леонтьєв, предмет діяльності виступає двояко: первинно – у своєму незалежному існуванні як підпорядковуючий собі та перетворюючий діяльність суб'єкта, вторинно – як образ предмета, як продукт психічного відображення його властивостей, яке відбувається в результаті діяльності суб'єкта та інакше існувати не може [5].

Проблема сучасної школи полягає в тому, що загальною метою навчання вважається отримання учнями певної суми знань, умінь і навичок, а не розвиток здібностей, нахилів та особистості в цілому. Частково ця проблема пояснюється тим, що школа й учитель перестали бути єдиним чи хоча б найбільш компетентним джерелом інформації (зокрема, навчальної, наукової). Сучасні діти мають доступ до необмеженої кількості друкованих видань, науково-популярних передач в ЗМІ, Інтернеті і т. ін. Ми багато говоримо про те, що треба робити навчальний процес цікавим, а не лише інформативним, а між тим забезпечити зацікавленість не можемо, й учні, як наслідок, відволікаються. Ми маємо на увазі відволікання розуму і свідомості від самого процесу навчання. Причому оцінка діяльності учителя в сучасній школі також стосується більшою мірою обсягу навчальної інформації, яку учні запам'ятали, а не розвитку мислення. Це частково пов'язано з тим, що для існуючої системи навчання такий підхід більш зручний.

Саме у сфері навчання за певних умов виникає і функціонує тривожність молодшого школяра. Ми детально розглянули саме синдром

шкільної тривожності як основний синдром молодшого шкільного віку тому, що саме тривожність (яка сама здатна переходити в стан синдрому) виступає основою для формування, розвитку й підкріплення інших станів та синдромів, характерних для даного віку. Вважаємо за потрібне розглянути ще один аспект досліджуваної проблеми – наявність високого рівня тривожності не лише у школярів, що погано навчаються, але й у тих, хто досягає високих успіхів у навчанні, займає положення лідера. Рівень тривожності у тих чи інших може бути однаковим, зовнішні прояви та пов'язані з цим психічні порушення – також. Але причини виникнення, мета і засоби подолання – зовсім різні.

Причиною шкільної тривожності у дітей з високими навчальними досягненнями можуть виступати завищені очікування й необхідність розв'язувати складні задачі діяльності. Цей синдром пов'язаний у таких дітей з необхідністю відповідати завишеним вимогам з боку оточуючих та утримувати свій статус, а також не допустити зниження високої самооцінки.

У школярів з низькою успішністю причиною виникнення шкільної тривожності виступає сформована оцінка їх можливостей. Основана задача таких дітей – змінити негативне ставлення до себе шляхом виконання тих чи інших вимог, відповідати певному критерію успішності. Загрозливою ситуацією при виникненні шкільної тривожності може виступати виклик до дошки, запитання з боку вчителя, перевірка домашнього завдання чи контрольна робота, а також сам факт приходу до школи, вхід до класу самого учня чи вчителя тощо. Ми розглянули механізм виникнення і закріплення стану ситуативної шкільної тривожності й переходу його в якість синдрому.

Стадія 1. Учень кілька разів не виконав чи неправильно виконав певне навчальне завдання. У вчителя це викликає незадоволення, яке він реалізує через негативну оцінку. Якщо ця ситуація виникає досить часто, то поступово формується і закріплюється очікування неухачі.

Стадія 2. Очікування неуспіху повторюється постійно й підкріплюється невдачами регулярно. Як наслідок, виникає стан тривоги, що виявляється в боязкості навчання.

Стадія 3. У разі повторення та частого підкріплення невдачі з боку вчителя як референтної особи, стан тривоги переходить у якість психологічного синдрому. Загрозливою в цьому випадку є здатність ситуативної тривожності переходити в особистісну. Висока тривожність набуває стійкості при постійному невдоволенні результатами навчальної діяльності дитини з боку батьків і, особливо, – учителя.

Цей психологічний синдром, що виникає і функціонує в навчальній діяльності, виникає в молодшому шкільному віці й характеризується підвищеним емоційним станом тривоги, отримав назву синдрому шкільної тривожності. Про шкільну тривожність можна говорити за умови, що це

особистісне утворення не виникає в інших умовах, не пов'язаних зі шкільною чи навчальною діяльністю.

Загрозливою ситуацією при виникненні шкільної тривожності може виступати виклик до дошки, запитання з боку вчителя, перевірка домашнього завдання чи контрольна робота, а також сам факт приходу до школи, вхід до клас самого учня чи вчителя тощо.

В інших видах діяльності дитина може виявляти себе як активна, впевнена в собі, легка в спілкуванні, а діяльність може супроводжуватись позитивними емоціями, підйомом, захопленням.

Визначена тенденція вказує на те, що для молодшого школяра навчання тісно пов'язане з очікуванням соціально й індивідуально вагомих успіхів і невдач. І справді, відповідно до сформованих у сучасній віковій і педагогічній психології уявлень, навчання як головний вид діяльності молодшого школяра містить не тільки особистісні стосунки з вчителями, однокласниками й батьками, але і свої переживання з приводу самооцінки та рівня домагань, тобто свого особистісного становлення.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн.: [навч.-метод. пос.] / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344с.
2. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблема формирования личности / Л. И. Божович; [под ред. Д. И. Фельдштейна]. – М.: МПА, 1995. – 212с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М., 1968. – 506с.
4. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К.: Рад. шк., 1989 – 608с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 240с.
6. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: [учеб. пос. для студ. психолог. фак.-тов ун-тов] / Р. В. Овчарова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 448с.
7. Психологическая энциклопедия / [под ред. Р. Корсини, А. Аурбаха]. – СПб: Питер, 2003. – 1096с.
8. Ханин Ю. Л. Эмоциональное состояние личности в коллективе / Ю. Л. Ханин. – М., 1976. – (Проблемы детской и педагогической психологии).
9. Ханин Ю. Л. Статус и эмоциональное состояние личности в группах разного уровня развития / Ю. Л. Ханин, Г. В. Булапова // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С.133.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається роль пізнавано-дослідної діяльності під час формування екологічних понять. Було визначено, що під час спостереження молодші школярі пізнають природні явища і процеси самостійно, шляхом аналізу змін, які відбуваються в оточуючому середовищі.

В статье рассматривается роль познавательной-опытной деятельности во время формирования экологических понятий. Было определено, что во время наблюдения младшие школьники познают природные явления и процессы самостоятельно, путем анализа перемен, которые происходят в окружающей среде.

In the article the role of the cognitive-experienced activity is examined during forming of ecological concepts. It was certain that during supervisions junior schoolboys cognize the natural phenomena and processes independently, by the analysis of changes which take place in an environment.

Постановка проблеми. Останні десятиріччя минулого століття – час розвитку двох паралельних процесів: погіршення екологічних проблем та їх усвідомлення людством. Сучасні масштаби екологічних змін створюють реальну загрозу для життя людей: забруднення атмосферного повітря у багатьох містах України досягло критичного рівня, катастрофічний стан навколишнього середовища, що нині вже істотно визначає здоров'я людей, тривалість їхнього життя, саму можливість стабільного існування, спонукає щоб всі – дорослі і діти – стали на шлях співробітництва з природою. Тому одним із основних завдань сучасної школи є виховання підростаючого покоління. На думку спеціалістів, велику роль тут повинна відігравати початкова школа, яку можна розглядати як першу сходинку збагачення людини знаннями про природне і соціальне оточення, знайомство її із загальною, цілісною картиною світу і формування науково-обґрунтованого, морального і естетичного ставлення до нього.

У вирішенні цих завдань першорядну роль повинна відігравати екологічна освіта та екологічне виховання. Від успішності здійснення екологічної освіти, формування нового екологічного мислення великою мірою залежить майбутній стан природного середовища.

Провідну роль в екологічному вихованні молодших школярів відіграють навчальні предмети «Я і Україна», «Я і Україна. Довкілля». Саме вони забезпечують природничо-наукову основу для розуміння взаємозв'язків у природі й формування екологічної культури учнів. На цих уроках школярі не тільки знайомляться з природничим матеріалом, а й ро-

зкривають взаємозв'язки між об'єктами природи, пояснюють взаємозв'язки компонентів системи: «людина-суспільство-природа», вчать поводитися у навколишньому середовищі, а також знайомляться з правилами охорони і поведінки у природі.

Аналіз останніх досліджень. Педагогічна наука має певний досвід щодо дослідження окремих аспектів екологічного виховання. Значний інтерес мають праці вчених, зокрема з таких проблем: формування екологічної культури учнів загальноосвітніх шкіл (С. Дербо, В. Крисаченко, М. Колесник, Е. Писарчук, Т. Русак, Н. Седова), особливості екологічного виховання молодших школярів (В. Марашицька, Ж. Масенко, О. Онопрієнко, Г. Пустовіт) [1;6;7].

Л. П. Симонова-Салеева відзначає, що провідною ідеєю при визначенні змісту екологічної освіти може бути ідея цілісності навколишнього світу, невід'ємного зв'язку людини з природою [2]. Отже, в програмі екологічного виховання початкової школи основна увага повинна приділятися спостереженням, де вчитель має орієнтувати увагу дітей на ви členовування найсуттєвіших ознак, особливостей – властивостей об'єктів природи.

Виклад основного матеріалу. Академік Савченко О. Я. [9] наголошує, що у початковій школі необхідно сповна задіяти всі передумови для системно-екологічного виховання молодших школярів:

- через зміст природознавчих навчальних предметів і курсів;
- збагачення всіх предметів екологічно спрямованим змістом і міжпредметними зв'язками;
- проведення позаурочної діяльності з вивчення довкілля та заохочення дітей до практичних справ щодо його збереження;
- залучення школярів до дослідницької роботи в індивідуальних і групових проектах;
- проведення екологічно спрямованих ігор, вікторин, конкурсів малюнків;
- екологічне просвітництво батьків.

Зміст екологічного виховання і можливості його реалізації в навчально-виховному процесі зумовлені певними віковими особливостями молодшого шкільного віку, що проявляється в обмеженості теоретичних знань, практичних умінь і навичок, життєвого досвіду й діапазону пізнання; домінуванні емоційного над реальним у пізнавальній пошуково-дослідницькій діяльності [8].

Знання різного рівня науковості, якими оволодіває дитина, співвідносяться з її спостереженнями, незначним життєвим досвідом; безпосередньо й опосередковано засвоєні, вони по-різному усвідомлюються в силу особистісних відмінностей, умов їх формування. Але, як відомо, становлення і розвиток переконань, відбувається лише за умови систематичного збагачення науковими знаннями, інтелектуального потенціалу, розширен-

ня сфери практичної діяльності: праця в природі, пошуково-дослідницька і творча діяльність.

Дослідження вчених (З. Богуславська, Е. Залкінд, О. Запорожець, А. Леушина та ін.) доводять, що в молодшому шкільному віці дитина може оволодіти багатьма природничими поняттями, які й створюють основу для формування екологічних знань [3; 5; 8].

Формування знань про природу і людину дає змогу вчителю добирати зміст роботи відповідно до поставленої мети, повторювати її неодноразово, щоб домогтися достовірності результатів.

Основними пізнавальними функціями пошуково-дослідницької діяльності є: демонстрування зв'язків, недоступних для сприймання органами чуттів дитини, проникнення у глибину таких явищ природи, які спостерігаються у довкіллі, і тих, що важко спостерігати унаслідок прихованості їхніх механізмів від безпосереднього сприймання.

Під час навчального досліду кожна дитина самостійно знаходить відповіді на запитання, що виникають, домагається очевидних результатів, перевіряє свої знання та можливості. Наступною характерною відмінністю пошуково-дослідницької діяльності є репрезентація активних методів пізнання, невід'ємною ознакою яких виступають зміни предмета пізнання. Правильно спланований і проведений експеримент відзначається високим рівнем активності дітей.

Особливість системи пошуково-дослідницьких дій як конструктивного компоненту всієї роботи молодших школярів полягає в тому, що в них формуються здібності розглядати особливий характер перебігу конкретних природних явищ. Учні сприймають не лише властивості об'єктів природи і процесів змінюваності, а й виділяють, оцінюють справжні необхідні умови здійснення природних процесів, тобто можуть з'ясувати й проаналізувати зовнішні умови й внутрішню зумовленість перемін, що відбуваються з об'єктами або явищами природи, формують розуміння специфічності їх існування.

Пошуково-дослідницька діяльність складається з таких компонентів: постановка мети; змістовне планування роботи з предметом дослідження, тобто перехід від гіпотези до певної схеми організації дослідної роботи; власне пошуково-дослідницька діяльність, тобто збирання емпіричних даних, складовою частиною чого є активність кожної дитини і педагога. І, нарешті, коли емпіричні дані зібрано, необхідно проаналізувати їх і сформулювати висновки (синтез). Останнім етапом такої роботи має бути поширення її результатів на ширше коло явищ та об'єктів.

Вище сказане дає підстави стверджувати, що екологічні поняття необхідно формувати в процесі активної пошуково-дослідницької діяльності, повертаючись до одного і того ж екологічного поняття декілька разів. В основі пізнання процесів природи повинні лежати багаточисленні різноманітні спостереження і досліди, які дозволяють дітям самостійно відокрем-

лювати загальні закономірності природних явищ, робити висновки про роль людини на планеті Земля.

Висновок. Отже, основу пошуково-дослідницької діяльності, яка організовується в межах навчально-виховної роботи початкової школи, становлять пошукові методи, тобто такі, що дозволяють об'єднати в трансформований варіант набуті знання, де інформація дидактично перероблена й викладена у доступній формі та змісті. На основі дослідів учитель формує уявлення про процеси, які приховані, а правильне розв'язання завдань є показником розуміння школярами причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами природи і процесами. Цінність такого виду роботи полягає в тому, що діти не отримують готових знань від учителя, а досліджуючи під його керівництвом певне явище, вони самі здобувають знання у певній логічній послідовності.

Список використаних джерел

1. Байбара Т. М. Методика навчання природознавства в початкових класах: Навчальний посібник. – К.: Веселка, 1998. – 334 с.
2. Ващенко Н.І. З досвіду екологічного виховання молодших школярів // Початкова школа. – 1990. – № 8. – С. 40–44.
3. Виноградова Н. Ф. Экологическое воспитание детей дошкольного и младшего школьного возраста // Экологическое образование: концепции и методические подходы. – М., 1996.
4. Горопаха Н. М. Краще пізнати щоб зберегти. – Рівне, 1998. – 76 с.
5. Кардешук Н., Янішевська С. Формування екологічної свідомості особистості // Проблеми педагогічних технологій: Збірник наукових праць. – Луцьк. – 2003. – Вип. 3. – С. 198–202.
6. Концепция общего среднего экологического образования / И. Д. Зверев, А. Н. Захлебный, И. Т. Суравегина, Л. П. Симонова-Салева. – М., 1994.
7. Кудрик В., Стасюк Л. Екологічне виховання учнів молодшого шкільного віку як педагогічна проблема // Наукові записки ТДПУ. Серія: Педагогіка. – 2001. – № 5. – С. 100–103.
8. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: дошкільник-педагог. Навчально-методичний посібник для ВНЗ. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2009. – 400с.
9. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – 368 с.

*Є. С. Дехтяр,
здобувач,*

Криворізький державний педагогічний університет

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ЛАНОК ОСВІТИ

Розглянуто актуальну дидактична проблема наступності дошкільної та початкової ланки шкільної освіти. Розкрито наукові аспекти, підходи до реалізації наступності у навчанні дошкільників та молодших школярів. У статті порушені психолого-педагогічні аспекти наступності. Теоретично обґрунтовано необхідність враховувати психологічні особливості дітей даного віку.

Рассмотрена актуальная дидактическая проблема преемственности дошкольного и начального звена школьного образования. Раскрыты научные аспекты, подходы к реализации преемственности в обучении дошкольников и младших школьников. В статье затронуты психолого-педагогические аспекты преемственности. Теоретически обоснована необходимость учитывать психологические особенности детей данного возраста.

Actual didactic issues nowadays problems of the continuation of preschool and junior education are considered. Scientific aspects, approaches to attain the continuation of preschool and first year pupils. The psychological and pedagogical aspects are viewed in the article. Necessity to take into account psychological peculiarities of this age children.

За останні роки відбулися зміни в змісті програм як дошкільної установи, так і початкової школи. У центрі уваги сучасної освіти не тільки навчальні предмети, а й способи мислення і діяльності, які сприяють формуванню в дитини особистісного бачення світу та здатності конструктивної взаємодії з ним. Такі вміння потребують відповідного рівня розвитку культури мислення, однією з умов формування якої, є забезпечення наступності на двох рівнях: процесу навчання і функціонування ланок системи: дошкільний навчальний заклад-початкова школа.

У теперішній час неперервність є пріоритетним направленням розвитку системи освіти демократичної держави. В контексті сучасного розуміння освіти, її модернізації й гуманізації наступність призначена забезпечити неперервність навчання, формування особистості на всіх щаблях її розвитку й забезпечити її готовність засвоїти новий образ життя, діяльності, соціальний досвід, виходячи зі своїх потенційних можливостей.

В цілісній системі неперервної освіти визначені декілька взаємопов'язаних і взаємодіючих шаблів, зв'язок і наступність яких здійснюється за рахунок вертикальної інтеграції у змісті освіти, котра забезпечує планомірність, цілісність, поступальність розвитку особистості.

У Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні зазначається, що дошкільна освіта існує як самостійна система у галузі освіти і є обов'язковою складовою неперервної освіти в Україні [1, с.14]. Дошкільна освіта – перший шабель системи неперервної освіти людини, тому їй відводиться особлива роль у формуванні особистості. Саме в ній закладаються основи особистісних якостей, властивостей, здібностей, зокрема основи культури мислення, що здебільшого визначають шлях подальшого становлення дитини. Однак потенціал й досягнення діяльності освітніх закладів цієї системи не завжди враховуються і використовуються в повному обсязі спеціалістами суміжної ступені освіти. Зміст початкової освіти покликаний логічно продовжити, доповнити й розширити зміст дошкільної освіти з урахуванням набань і досвіду дошкільного дитинства [4, с. 6].

У вітчизняній та зарубіжній психолого-педагогічній літературі проблема наступності досліджувалася у різних аспектах, а саме: у навчанні та вихованні учнів загальноосвітніх шкіл, викладанні окремих дисциплін, у

професійній підготовці спеціалістів (Б. Ананьєв, О. Бупля, Ш. Ганелін, В. Мадзігон, О. Мороз, Н. Калашник, С. Козаченко, В. Сенько та ін.); в роботі дитячого садка і школи: у підготовці дітей до навчання (Я. Коменський, В. Кузь, Н. Лубенець, Й.-Г. Песталоцці, С. Русова, В. Сухомлинський, Є. Тіхеєва, К. Ушинський та ін.). Психолого-педагогічні основи наступності були розкриті такими вченими, як Л. Венгер, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Леушина, В. Ликова, Г. Люблінська, М. Подд'яков О. Проскура та ін.

Серед проблем наступності в роботі дитячого садка і початкової школи, які піднімаються в педагогічній науці України і зарубіжжя (Т. І. Єрофєєва, Н. Ф. Виноградова, Т. С. Комарова, Л. А. Калмикова, М. Р. Львов, В. Я. Ликова, А. М. Пишкало, О. Я. Савченко та ін.), варто назвати ті, що концептуально і технологічно спрямовані на вдосконалення послідовних логічних зв'язків: зняття суперечок між провідними лініями навчання і виховання суміжних вікових етапів, що визначають успіх усього подальшого гармонійного розвитку; з'ясування, яким чином побудувати модель цілісного освітнього простору на перехідному етапі від дошкільного закладу до школи, як здійснювати керування процесом переходу від однієї форми освіти до іншої.

О. В. Запорожець підкреслював, що з метою удосконалення наступності, насамперед потрібно «мати на увазі внутрішній, органічний зв'язок загального фізичного й духовного розвитку на грані дошкільного і шкільного дитинства, внутрішню підготовку до переходу від одного ступеня формування дитячої особистості до іншого» [3, с.41]. О. В. Запорожець був глибоко переконаний у тому, що тільки спільна систематична робота педагогів дошкільних закладів і школи дозволить вирішити складну й актуальну проблему наступності на належному науково-методичному рівні.

Одже, реалізація проблем наступності в сучасних умовах з урахуванням перспективних напрямів дошкільного виховання й початкового навчання можлива лише за умови виокремлення, усвідомлення та розуміння природних зв'язків, які мають місце в розвитку дітей. Виділення закономірностей психічного розвитку в перехідному періоді, побудова педагогічного процесу з урахуванням логічних зв'язків сприятимуть поступальному розвитку дитини без хворобливого проходження нею суміжних етапів, даватимуть змогу використовувати найцінніші для становлення особистості дитини можливості, характерні для кожного її вікового періоду.

Як було зазначено вище, проблема наступності в роботі дитячого садка і школи висвітлена багатьма науковцями (З. Борисова, В. Кузь, Г. Люблінська, Н. Машовець, О. Проскура, В. Сухомлинський та ін.). Узагальнення розкритих ними положень свідчить, що наступність в роботі цих освітніх закладів забезпечує результативність навчання і виховання, вона є якісним показником його логіки, послідовності та ефективності.

Наступність – це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. Таке поєднання забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання і навчання, започаткованих у дошкільному періоді життя дитини, створює умови для успішного переходу молодшого школяра до основної школи [2, с. 259].

Ми поділяємо думку вчених, що важливою умовою забезпечення наступності є взаємодія дитячого садка, школи та сім'ї. Навчання і виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку має ґрунтуватися на тому, що «між дитячим садком і школою ніякої демаркаційної лінії не повинно бути», оскільки «старший ступінь дитячого садка на одну третину вже школа, а молодший ступінь школи на одну третину дитячий садок» (Є. Тіхеева). Наступність в роботі дитячого садка і школи вимагає певної системи навчання і виховання із врахуванням закономірностей розвитку дітей цих вікових періодів, які складають одну «епоху» онтогенезу – дитинство (Д. Ельконін, В. Давидов, Г. Костюк, С. Ладивір та ін.). Важливим фактором наступності є гуманізація, диференціація та індивідуалізація навчання і виховання (Ю. Аркін, Л. Артемова, Н. Баглаєва, Б. Кобзар, Я. Ковальчук, О. Савченко та ін.).

Ґрунтуючись на результатах теоретичного аналізу, педагогічну сутність наступності ми розглядаємо в двох напрямках: змістовному (зв'язок у завданнях, змісті, методах керівництва та формах організації навчально-виховного процесу); організаційному (умови навчання і виховання дошкільників і молодших школярів, співпраця вихователів і вчителів, співробітництво з батьками). Ефективність реалізації наступності у змістовному й організаційному напрямках досягається шляхом комплексного підходу в забезпеченні зазначених умов, який охоплює: розробку наскрізної програми; організаційно-методичну роботу з педколективом і сім'єю; сукупність методичного забезпечення діяльності дітей у старшій групі й учнів у першому класі.

Положення науковців щодо специфіки діяльності дошкільного закладу засвідчив, що науковці однозначно звертають увагу на об'єктивно існуючі в ньому передумови для реалізації наступності в роботі дошкільної та початкової ланок освіти, основні серед яких: спільність матеріально-технічної бази; організація колективних форм роботи з дошкільниками й учнями; спільна організаційно-методична робота педколективу; єдина спрямованість педагогів на досягнення навчально-виховних цілей.

Теоретичний аналіз наукових джерел з досліджуваної проблеми дозволив зробити висновок, що наступність двох перших ланок освіти є актуальною проблемою сьогодення. Спроби її наукового розв'язання зумовлюються необхідністю забезпечення неперервності розвитку особистості у дошкільній та початковій ланках освіти. Наступність є важливою умовою цілісності та ефективності педагогічного процесу, фактором, який визначає логіку і послідовність розвитку особистості, поступовий перехід від одного

вікового етапу до наступного. Її сутність виявляється у встановленні зв'язку у змісті навчального матеріалу, методах керівництва та формах організації навчально-виховного процесу, який, з одного боку, спрямований на підготовку дітей до систематичного навчання у школі, з іншого – на оптимальне використання в першому класі набутого в дитячому садку досвіду. Наступність у цих освітніх ланках зумовлюється узгодженістю завдань і змісту програмового матеріалу, системою роботи дитячого садка і школи, їх співпрацею з сім'єю.

Важливими організаційно-педагогічними умовами реалізації наступності є такі: узгодження завдань і змісту програмового матеріалу (поступове ускладнення, розширення, поглиблення тих знань, умінь, навичок, які сформовані, перспективна спрямованість на вимоги наступного етапу навчання); співпраця вихователів і вчителів у забезпеченні ефективності та неперервності навчально-виховного процесу в обох ланках освіти; врахування у виборі педагогічних засобів особливостей психічного розвитку дітей на цих вікових етапах, механізмів взаємозв'язків та взаємопереходів провідних видів діяльності; оптимізація навчально-виховного процесу, впровадження ефективних педагогічних технологій, співробітництво з батьками у розв'язанні освітньо-виховних завдань.

Проведене дослідження не вичерпало всіх аспектів проблеми наступності в роботі дошкільної та початкової ланок освіти. Перспективи подальшого дослідження ми вбачаємо в обґрунтуванні шляхів забезпечення наступності в різних типах освітньо-виховних закладів цих ланок, у різних видах діяльності дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К.: Дошкільне виховання, 1999. – 70 с.
2. Дехтяр Є. С., Рефлексивна основа підготовки вчителя початкових класів до забезпечення наступності між дошкільям та початковою школою//Зб. наук. праць. Педагогічні науки. Вип.51. – Херсон: Вид. ХДУ, 2009. – С. 258-261.
3. Запорожец А. В. Педагогические и психологические проблемы всестороннего развития и подготовки к школе старших дошкольников // Дошкольное воспитание. – 1972. – № 4. – С. 37 – 42.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4-9.

Н. Д. Майбородюк,
аспірант,
Криворізький й педагогічний університет

КАЗКОТЕРАПІЯ У РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкривається значення казкотерапії для розвитку ціннісно-смыслової свідомості учнів початкової школи, подається орієнтовна тематика казок навчального та виховного спрямування.

В статтє раскрывается значение сказкотерапии для развития ценностно-смыслового сознания учеников начальной школы, подается ориентированная тематика сказок учебного и воспитательного направления.

In the article demonstration of fairy-tales therapy opens up for development of valued-semantic consciousness of pupils of primary school, the oriented subject of scientific and educate direction is given.

Постановка проблеми. На педагогів та вихователів (іноді навіть більше ніж на батьків) сучасне суспільство покладає завдання: навчити підрастаюче покоління виховуючи. У «Концепції 12-річної середньої загальноосвітньої школи» говориться про те, що освіта ХХІ ст. – це освіта для людини. Її стрижнем є розвивальна, культуротворча домінанта, виховання здатної до самоосвіти й саморозвитку особистості, яка вмєє використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни [5, с.3]. У сучасному світі, коли до школи приходять діти досить різні за своїм розвитком, матеріальним становищем та соціальним положенням, то однаково і в однаковій мірі впливати на них з боку вчителів і вихователів стає неможливим. Діти, батьки яких опікуються їх навчанням і вихованням, за своїм світосприйняттям будуть відрізнятися від педагогічно занедбаних дітей чи дітей із фізичними або психічними вадами. А як показує практика, то майже в кожному класі в загальноосвітніх школах такі діти присутні. Тому перед школою стоїть вдвічі важче завдання: виховати та навчити таких різних за своєю суттю дітей і зробити це так, щоб отримані знання та виховні ідеали набули для них ціннісного значення.

Актуальність. Кожна дитина, яка приходить до школи вже має свою систему цінностей, яка обумовлена соціальним середовищем, у якому вона перебуває, і саме вони регулюють поведінку тої чи іншої дитини. Молодші школярі вже осмислюють своє життя, оскільки кожен з них здатен виявляти власне ставлення до явищ об'єктивної дійсності, власної діяльності та діяльності інших. Проте дитина приходить до школи з відкритою душею, зі щирим бажанням добре вчитися. А батьки мають надію, що їх нащадок буде найкращим учнем у класі. Що робити, коли до класу потрапляє учень, якого вже

«запрограмували» бути «гіршим за інших»? Як правило, цьому сприяє ряд факторів: нездорові конфліктні стосунки в сім'ї, алкоголізм чи наркоманія батьків, убогість інтелектуального та матеріального життя сім'ї. А з цими чинниками завжди поєднується й убогість емоційного життя. Такі учні з перших днів перебування в школі проявляють свою жорстокість до слабших і байдужість до навчання, що виявляється в поганій поведінці. Але всі вони, йдучи до першого класу, хочуть навчатись: хочуть, але не можуть; хочуть, але вимагають спонукання; хочуть, можуть, виконують усе легко, швидко, а потім нудькують, дивлячись, як учитель працює з менш успішними учнями.

Виникає питання: як же зробити так, щоб усі учні класу працювали в стані емоційного піднесення, ніби єдиний злагоджений механізм, у якому кожне «коліщатко», у результаті своєї діяльності отримує позитивні емоційні почуття, перебуває в стані задоволення, зацікавленості, інтересу, прагнення в наступних завданнях перевершити самого себе? Для вирішення такого складного питання набуває розвитку доволі цікаве явище, як «казкотерапія», що є достатньо розповсюдженим серед психологів та потребує більш широкого використання вчителями в початковій школі. Така діяльність здатна урізноманітнити будьякий урок, зробити його нестандартним, напрочуд продуктивним, успішно поєднуючи давно відомі й інноваційні методики навчання (робота в групах або в парах). Воно виступає як найдавніший у людській цивілізації метод практичної психології, проте є одним з наймолодших методів у сучасній педагогічній діяльності.

Аналіз актуальних досліджень. У давні часи, коли казка призначалася і дорослим, і дітям нарівні (і навіть більше дорослим, ніж дітям), казкар і його слухачі рівно залучались до казкового виміру світу, без чіткого розділення на педагогів і ведених ними вихованців. Психотерапевтичний (цілювальний) ефект при цьому був невід'ємним від виховного [1]. Цілющі властивості казки було покладено в основу цілого напрямку сучасної психотерапії, названого казкотерапією. Термін «казко терапія» з'явився не так давно – у 1990-ті роки. На авторство у створенні казкотерапії як окремого терапевтичного напрямку претендують казкотерапевти пітерської школи: Т. Д. Зінкевич-Євстигнеєва та А. В. Гнезділов.

Казкотерапія – це система передачі життєвого досвіду, розвитку соціальної чутливості, інтуїції й творчих здібностей. Слухаючи казки в дитинстві, людина поповнює в підсвідомості банк життєвих ситуацій. Три-чотирирічні діти люблять робити героями своїх казок іграшки, маленьких чоловічків, звірят. Чотири-шестирічні використовують образи давніх казок – фей, принцес... У шість-сім років герої схожі на самих дітей [7, с.1]. Казкові сюжети, на думку послідовників К. Юнга, є своєрідними матрицями, що і відбивають головні душевні конфлікти людини, суть яких залишається незмінною протягом усієї історії людства.

Об'єктом казкотерапії є особистість як індивідуально виражена психічна реальність. Предмет казкотерапії, як його визначає Т. Д. Зінкевич-

Євстигнеєва, – процес виховання «внутрішньої» дитини, розвитку душі, підвищення усвідомленості подій, надбання знань про закони життя та засоби соціального прояву конструктивної творчої сили [4]. Цінною рисою казок є те, що в їх ході відбувається певна трансформація – слабкий герой перетворюється на сильного, недосвідчений на мудрого, лякливий на сміливого тощо. Таким чином казка чудово сприяє розвитку дитини. У системі з трьох суб'єктів «вихователь – казка – вихованець» головним носієм смислів на думку О. А. Бреусенко-Кузнецова виступає саме казка [1].

Щоб з'явилися інтерес, натхнення й емоційне сприймання та засвоєння, допоможе складання з дітьми казок, коміксів, мультфільмів на кожне правило граматики, «мальованих задач» тощо, а потім їх обов'язкове озвучення. І чим складніший матеріал, тим необхідніше переносити його в казку чи виставу, яку пишуть як учні, так і вчитель [6].

Дитина з певного віку асоціює себе з головним героєм і в своїй уяві подорожує, бореться з чудовиськами, перемагає зло, перемагає страхи і т. д., тобто «проживає» казку [3].

У казці є певний сценарій міжособистісного діяння особистості. У казкових метафор є дві важливі особливості: по-перше, захищеність людини, з ними працюючої (метафора допомагає обговорювати тяжкі проблеми більш відсторонено); по-друге, метафора часто діє на рівні несвідомого і працює навіть без її раціонального аналізу. При цьому, на думку І. Г. Вачкова, «розуміння клієнтом збігу семантичних просторів свого внутрішнього світу і

казки відбувається як глибокий внутрішній процес, а не шляхом поблажливого пізнання, розсуду результатів намагань психолога. Лише в цьому випадку казка набуває психотерапевтичного, розвивального потенціалу» [2, с.60].

Враховуючи вищезазначені положення, звертаємо увагу на недостатність використання казок у системі, які поступово та систематично впливатимуть на розвиток та формування ціннісно-сислової свідомості учнів початкової школи та створення класного колективу, в якому учні добре ставитимуться один до одного, незалежно від рівня розвитку чи вподобань.

Мета нашої роботи полягає в створенні системи казок, які сприятимуть розвитку ціннісно-сислової свідомості молодших школярів як на уроках і виховних годинах класних керівників, так і в позаурочний час.

Виклад основного матеріалу. Успішний процес навчання проходить в єдиному цілісному сплетінні з вихованням. Нерозумно розділяти роботу з «важкими» та обдарованими дітьми, окремо навчати й виховувати. Робота з дітьми приносить позитивні результати лише тоді, коли педагог не розділяє цих понять, працює в комплексі. А коли вчитель зуміє розгледіти в кожному зі своїх вихованців ледь помітні паростки таланту й спрямувати їх у правильне русло, таке розділення стане взагалі зайвим, бо діти, доповнюючи один одного, працюватимуть в єдиному пориві, стимулюючи присутніх

до нових вершин пізнання. Ось тоді педагог управі з упевненістю доводити, що неталановитих дітей у природі просто не буває [6]. Хоча ми знаємо, що кожна дитина по-своєму сприймає світ, розмірковує та вивчає, має різні можливості та здібності. Проте всі діти люблять грати й гратися, фантазувати, пізнавати цікаве, яскраве та різноманітне. О. А. Бреусенка-Кузнецова зазначає, що символічний підхід до казки передбачає можливість роботи з універсальним пластом психічного світу учня, в якому міститься вселюдський ресурс знань, сил, цілей і смислів. Хоча треба зазначити і те, що в учителів початкової школи є програма, за якою вони повинні навчити дітей

основам читання, письма, зв'язного мовлення, математики тощо. І саме казкотерапія покликана оживити її. Замість сухих цифр чи літер з'являються казкові персонажі, з якими відбуваються цікаві події.

За допомогою казки вчитель чи вихователь впливає на дитину, нібито опосередковано, через героїв, на яких вони хочуть бути схожими. Вони, примірюючи на себе ролі «хороших» героїв, – програмують себе на кращі дії та вчинки. А відбувається те, що дитина розуміє свідомо, що можна, а що неможна, які людські риси – позитивні, а які – ні, і вже, усвідомлюючи це, – дитина по-іншому починає ставитися до себе й оточуючих.

Тому доцільно запропонувати варіативну систему казок (дидактичних та виховних), яка відповідає триєдиній меті школи: навчальній, розвивальній, виховній.

І навчальні казки урізноманітнюють навчальний матеріал, зроблять його цікавим для учнів. Такі казки частіше розповідає вчитель або їх можуть складати самі діти під керівництвом вчителя. На уроках читання чи розвитку зв'язного мовлення казки краще програвати за ролями, що збільшить вплив на свідомість учнів. Наприклад:

«Королівство кривих цифр» (при вивченні цифр);

«Тридесяте королівство» (додавання та віднімання в межах 10);

«У світі зіркових літер» (вивчення абетки);

«Казкова подорож» (формування інтересу до читання позакласної літератури);

«Чарівне копитце» (каліграфічне письмо).

II. Розвивальні казки сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу, розвивається мотиваційна, емоційно-вольова сфери особистості, психічні утворення (пам'ять, увага, уява). Наприклад:

«Незнайка в країні фантазії»;

«Шапка-невидимка»;

«Старий альбом»;

«Треба і Нетреба, Можна і Неможна».

Такі казки краще використовувати на початку уроку і складати таким чином, щоб час над її опрацюванням не переважав 10 хвилин. Бажано вибирати таких казкових героїв, які вже відомі дітям. Кожна казка повинна будуватись за схемою:

початок казки – інтрига;
основний сюжет – проблема, що відповідає темі уроку;
кульмінація – вирішення проблеми;
обговорення казки – мораль.

III. Виховні казки спрямовані на формування світогляду, моральних, етичних, трудових уявлень, способів відповідної поведінки та відносин у суспільстві. Орієнтовно пропонуємо такі казки:

«Дзеркало душі»;
«Старенька фея»;
«Казковий магазин іграшок»;
«Райське життя».

До таких казок вчителі-вихователю треба більш ретельно готуватися, бо саме на казкових прикладах дитина формується й переймає риси своїх героїв. Їх можна використовувати як для всього класу, так й окремих учнів на виховних годинах чи позаурочний час для попередження чи корекції негативних проявів поведінки. Після казки обов'язкове обговорення та висновки, розігрування подібних ситуацій та виконання вправ на краще усвідомлення.

І що ми бачимо, коли користуємося таким прийомом, як казкотерапія? Та дитина, яка не могла без помилок навіть прочитати правило, спокійно «видає» його після того, як воно прозвучало з вуст казкового героя у власному виконанні або у виконанні однокласника-тренера. Отож, вивчення програмового матеріалу через театральне мистецтво можливе й потрібне, бо стимулює фантазію, уяву, практичність, комунікативність, розвиває творчість та свідоме ставлення учнів до отриманих знань. Казкотерапія позитивно впливає на формування ціннісної сфери молодших школярів та усвідомлення принципів існування оточуючого світу. Хоча звісно, що однієї казки недостатньо для корекції проблем, які виникають у «занедбаній» дитини (як з горщикою позитивних емоцій) та їх нормального подальшого розвитку. Прослухавши казку і навіть зробивши висновок, про те, що добре, а що погано, учень знову повертається в те оточення, від якого його намагаються відсторонити, а для нього воно є рідним. Це його світ – де батьки п'ють, палять, ведуть аморальний спосіб життя. Та є надія на те, що згодом, те гарне від чарівного світу, що відклалося в його підсвідомості, впливе на світ і допоможе виправитись та стати краще.

Список використаних джерел

1. Бреусенко-Кузнецов О. А. Опыт сказкотерапии. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса: [монография] / А. А. Бреусенко-Кузнецов. – К.: КВИЦ, 2005. – 386с.
2. Вачков И. Г. Сказкотерапия. Развитие самосознания через психологическую сказку. / И. Г. Вачков. – М.: Ось-89, 2003 – 144 с.
3. Гнездилов А. В. Авторська казкотерапія: стаття для батьків [електронний ресурс] / А. В. Гнездилов / Режим доступу до статті http://mama-tato.pp.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=36:2009-08-18-20-54-22&catid=7:all&Itemid=8.

4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Основы сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб: Речь, 2006. – 172с.
5. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи. [Проект Міністерства освіти і науки України] // Освіта. – 30.08-06.09.2000. – С.3-6.
6. Петренко Л. Артпедагогіка та казкотерапія [електронний ресурс] / Л. Петренко / Режим доступу до статті <http://osvita.ua/school/upbring/698>.
7. Ройз С. Казкотерапія [електронний ресурс] / Світлана Ройз // Дзеркало тижня. Режим доступу до журналу <http://www.vox.com.ua/data/publ/2005/05/22/kazkotetapiya.html>.

Г. П. Поліщук,
бібліотекар,

Криворізький державний педагогічний університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ НАУКОВО ОБҐРУНТОВАНИХ МЕТОДІВ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розв'язується питання про формування поняття «метод», «методологія», «метод навчання» у педагогічній науці. Розглядається значення методу як такої опосередковуючої ланки пізнавального процесу, яка «економить» інтелектуально-творчі зусилля суб'єкта пізнавальної діяльності в процесі проникнення власного методичного досвіду у попередній узагальнений досвід, сприяє його концептуалізації.

В статье развязывается вопрос о формировании понятия «метод», «методология», «метод обучения» в педагогической науке. Рассматривается значение метода как такого опосредствующего звена познавательного процесса, которое «экономит» интеллектуально-творческие усилия субъекта познавательной деятельности в процессе проникновения собственного методического опыта в предыдущий обобщенный опыт, содействует его концептуализации.

The article deals with the question of forming the concepts «method», «methodology», «method of teaching» in the pedagogical science. The author considers the meaning of method as such mediated link of cognitive process which «saves» intellectual and creative efforts of the subject of cognitive activity in the penetrating process of one's own methodical experience into the previous generalizing experience and favours its conceptualization.

У педагогічній науці склалося розуміння тісного зв'язку між методологією науки і практичною діяльністю. Вчені звертають нашу увагу на те, що методологія має два значення: 1) сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; 2) вчення про методи пізнання та перетворення дійсності [7, 207].

Методологія педагогіки, як система знань про основи і структуру педагогічної теорії, методи педагогічного дослідження і шляхи втілення теорії в практику, дозволяє розкрити особливості методів практичної діяльності вчителя і учнів – навчальної діяльності. Проблема методу навчання у педагогіці – причина всебічних пошуків і гострих дискусій.

До особливостей становлення, розвитку і застосування методу в навчальній діяльності зверталися у своїх працях А. Алексюк [1], Ф. Бельський [2], Г. Ващенко [4], Ф. Дістервег [24], Я. Коменський [15], Д. Локк [24], М. Махмутов [13], Н. Мойсеюк [14], М. Монтессорі [2], Г. Песталоцці [17], П. Підкасистий [16], В. Онишук [8] та ін.

З мистецтвом порівнював метод навчання Я.А. Коменський. Він говорив про необхідність розгляду можливості мистецтва духовного насадження поставити на такі тверді основи навчання, щоб воно давало бажані результати [15, 46]. Педагог вважав, що мистецтво навчання вимагає філігранного розподілу методу, часу, предметів [15, 47].

Д. Локк розробив методи навчання, котрі назвав м'якими, протестуючи проти школи зубріння і догматизму. Його методи орієнтовані на природні інтереси і позитивні емоції дітей, зумовлені намаганням зробити викладання привабливим. Дослідник не заперечував словесних методів навчання, але перевагу віддавав методам практичним, ігровим, методам праці з книгою. Перевага практичних методів полягала у можливості бачення відповідності вимог, які ставилися до дитини, її здібностей, природних обдарувань і конституції [24, 175].

Й.Г. Песталоцці виходив із природовідповідності навчання (отримання реальних вражень від чуттєвого сприйняття оточуючої дійсності) психічним особливостям дитини [17, 55]. У своїй практиці педагог використовував метод, який базувався «...на організації послідовного ряду штучних прийомів, що мали за мету загальний і гармонійний розвиток природних задатків людського розуму» [17, 213]. Вчений був переконаний, що метод допомагав спостереженням перейти до уяви, чим створювався необмежений простір впливу на дитину [17, 214]. Результати застосування методу Й. Песталоцці вбачав, з одного боку, у збереженні могутньої сили природного розвитку свідомості людини, з іншого, у підкріпленні методу всіма засобами, котрі давало їй педагогічне мистецтво [17, 217].

На необхідність дотримання такого принципу, як природовідповідність вибору методу у процесі навчання в Керівництві до освіти німецьких учителів" вказував і Ф. Дістервег [24, 362]. Він убачав відмінність наукового і елементарного методів, називаючи останній більш прогресивним. Цей метод виходить із наявного рівня розвитку учня, викликає в ньому самостійність за допомогою запитань, які впливають на його пізнавальні здібності, і, безперервно його збуджуючи, спрямовує на знаходження нових пізнань і породження нових думок [24, 362].

Проблеми навчання і виховання і як життєвопрактичної необхідності, і як мети та шляху духовного розвитку людини в національній педагогіці обґрунтував Г. Сковорода в теорії «сродної праці». Особливої уваги «навчителів», на його погляд, у процесі навчання і виховання потребують здібності, нахили, покликання учнів у здійсненні такої праці як навчання і пізнання. Його ідея «нерівної рівності» фактично була пропозицією інди-

відуального підходу у навчанні і вихованні, оскільки він визнає об'єктивне існування лише одного виду нерівності між людьми: нерівності здібностей. «...Неоднакова всім рівність... Менша посудина має менше, але тим однакова вона з більшою, що так само повна» [23, 437]. Отже, принцип неповторності кожної людини, кожного учня є об'єктивною вимогою процесу навчання, об'єктивним принципом його індивідуалізації. «Нерівна рівність» Г. Сковороди як метафізичне підґрунтя принципу індивідуалізації допомагає кожному суб'єкту навчально-пізнавального процесу чітко визначитися зі своїм місцем у ньому у повноті своїх можливостей і здібностей, у своєму себевиповненні.

М. Монтессорі намагалася побудувати наукову педагогіку на базі експерименту. Е. Мейман і В. Лай також працювали над створенням системи позитивістської педагогіки, яка могла забезпечити просування реформ у навчанні за умови використання удосконаленого методу. Представники експериментальної педагогіки вважали, що вона не вимагає ніяких філософських припущень (передумов), педагогіка є наука про факти виховання, всі свої гіпотези і висновки будує тільки на основі досвіду, спостереження й експерименту [2, 42].

Особливість визначення методу С. Русовою також характерна зверненням до експериментальної педагогіки, що не суперечило загальній тенденції часу, сповненого пошуку нових, більш раціональних методів пізнання. Дослідниця вказувала на складність методу, визначала його особливість щодо походження та функції. У першому випадку – це «...поступенева диференціація деяких елементів експерименту», у другому – «...деякі операції і положення, якими користуються для спрямування експерименту по правильному шляху» [22, 223]. Надаючи виняткового значення вибору правильного методу, С. Русова стверджувала, що вчитель мав знати шляхи переходу «несвідомих зусиль» у «свідомо вольовий розсудливий процес» [22, 224]. На перше місце прихильниця експериментальної педагогіки ставила методи експериментальних досліджень, справедливо вважаючи їх доцільними для активізації праці учнів, формування правильних суджень, логічного обмірковування, розвитку думки і мови [22, 227].

Постулювання методу навчання видатним педагогом Г. Ващенком базувалося на уважному вивченні підходів зарубіжних і вітчизняних науковців. Вчений наголошував, що метод стосується техніки навчального процесу [4, 103]. Дослідник не тільки виділив окремі групи методів, а й описав найхарактерніші ознаки кожної з груп. Так, характерними особливостями методу готових знань педагог вважав: непорушний авторитет вчителя як головного передавача знань, мобілізацію виключно репродукційних здібностей учня, механічної пам'яті; широке використання аналогії, як форм висновків; панування суворої дисципліни. Педагог стверджував, що напівактивні методи характеризували такий ступінь у розвитку техніки навчання, коли навчальний матеріал засвоювався свідомо [4, 117]. З інтелек-

туальних процесів учня на перший план виступає логічна пам'ять; застосовуються дедукція, аналогія, індукція; знаряддями в процесі навчання стають не тільки слова у формі розмови, а й різні наочні посібники або навіть речі та явища природи як ілюстрації до нових знань [4, 118]. Суть активних методів полягала в організації навчання, розрахованій на розвиток в учнів ініціативи й самостійної думки. Цьому сприяло використання логічного мислення, самостійного «висновування», індукції [4, 119]. Г. Вашенко обстоював систему методів навчання школярів, яка б давала можливість виховувати психічні особливості учнів, потреби у формуванні активного будівельника нового українського суспільства, керівну роль учителя у процесі формування знань.

Я. Мамонтов, аналізуючи проблеми навчання, спирався на твердження про тісний зв'язок між політичною системою і педагогікою, спрямованою в майбутнє. Соціальність педагогічного процесу впливала із поєднання участі в ньому педагога, учня, навчального матеріалу й методу [12, 18]. Методи навчання є одним із основних складових педагогічного процесу, крім цільової установки, системи народної освіти та дидактичного матеріалу [12, 19].

Позитивіст Ф. Бельський розумів педагогіку як систему становлення навичок, які полегшують природний зріст та розвиток індивідуума. Він вважав педагогіку соціальною наукою, що ставила завдання: утилітарне – підготовку до суспільно-корисного життя; соціальне – виховання будівельника соціалістичного суспільства; ідеальне – виклик до життя всього найкращого, найціннішого, що є в природі людини [2, 36]. Дослідник вказував на тісний зв'язок педагогіки і філософії, які за допомогою виховання здатні створити методи використання людської енергії, визнавав надзвичайну актуальність експериментального методу [2, 43].

Метод називав основним у педагогічній роботі і Т. Гарбуз. Вказував на його діяльну природу, визнавав однією із надзвичайно важливих форм діяльності дітей у педагогічному процесі. У залежності від взаємодії учнівської діяльності і природи дидактичного матеріалу виділяв методи: демонстрації речей і явищ, копій та символів [5, 61].

Органічний зв'язок методів пізнання та методів шкільної роботи був ідейним підґрунтям розвитку політехнічної системи освіти в Україні [11, 98]. Дослідницький, наочний та словесний методи повинні були органічно пов'язуватись у практиці політехнічного навчання. Зрощення дослідницького методу з діалектичним методом пізнання мало сприяти глибокому і всебічному оволодінню своєю дисципліною за допомогою емпіричного матеріалу, спостережень, екскурсій, роботи з книгою, словом [11, 109]. Беручи до уваги закономірності діяльності вчителя у навчанні, педагоги називали метод викладання організацією того психофізичного процесу, що спрямований на активну участь учня у процесі навчання [20, 63]. Ці зовнішні подразники спричиняли певні психофізичні переживання учнів, що

приводили до пізнання. Науковці вказували на гіпотетичний підбір цих подразників через недостатнє вивчення законів функційних залежностей між можливими різноманітними подразниками та відповідними складними умовними рефlekсами [20, 64]. В. Помагайба вважав, що метод зумовлює спрямування понять, змісту свідомості людини [19, 87]. Намагаючись розкрити всю глибину і багатогранність навчально-пізнавального методу, педагог розрізняв: метод як принцип, тобто основну ідею, що є керівною і визначає основний сенс, напрямок, організацію, саморух навчального процесу, наскрізь просякає нею [19, 93]; метод як прийом, тобто сукупність певних заходів, за якими реалізується невеликий відрізок педпроцесу (частина уроку, конкретне завдання); метод як систему, сукупність певних заходів, стосовно природи даного методу для реалізації певної теми [19, 94]. В теорії і практиці навчальної праці не можна трактувати метод педпроцесу взагалі, а лише методи конкретних сторін педпроцесу, методи організації учнів, методи організації програмового матеріалу, використання засобів, методи мислення тощо. За такого трактування методу навчання можливе надання навчанню певності, сили орієнтування й розуміння внутрішнього зв'язку навколишніх подій [19, 95].

У подальших дослідженнях у галузі методів педагогіки спиралися на діяльнісний підхід до проблеми навчання. М. Махмутов, аналізуючи теоретичні аспекти методів навчання, в останньому бачив науково обґрунтоване правило, керівництво до дії, свідомо застосовуваний спосіб досягнення мети, якою метод визначається. Виводячи поняття дидактичного методу із теорії застосування засобів і способів організації процесу навчання, вважав його поняттям узагальненим, що включає часткові: метод навчання, метод викладання, метод учіння і методи окремих предметів. Загальним методом у педагога виступала система регулятивних принципів і правил цілеспрямованої діяльності вчителя і колективу учнів, які реалізуються через співвідношення методичних прийомів вирішення певного кола дидактичних завдань. Метод викладання – обумовлена загальним методом і дидактичним завданням система прийомів викладання для забезпечення взаємодії вчителя й учнів. Він застосовується як спосіб управління пізнавальною діяльністю учнів. Метод учіння – обумовлений методом викладання і досягнутим рівнем навченості учня, спосіб його навчально-пізнавальної діяльності, реалізований через систему прийомів учіння [13, 129-130]. М. Махмутов виділяв бінарні методи осягнення навчального матеріалу [13, 170].

А. Алексюк вважав, що питання про місце методів навчання в системі основних педагогічних категорій набуває особливої ваги для теорії і практики навчання [1, 21]. Дослідник стверджував, що розкрити суть методів можна через аналіз відношення між категоріями мети, засобу і результату. Мета, засіб і результат людської діяльності взаємозумовлюють одне одного і тісно взаємодіють. Методи навчання стають засобами реалізації мети навчання за умови залучення учнів під керівництвом учителя до

активної пізнавальної доцільної діяльності [1, 26]. Вчений вказував на діалектику взаємозв'язку внутрішньої і зовнішньої сторони методу. Зовнішня: словесно-слухова форма навчання; різні форми застосування наочності; практичні роботи учнів; зовнішні прийоми, вчителя; організація керування навчально-пізнавальною діяльністю учнів і контроль знань, самокерування і самоконтроль з боку школярів [1, 36]. Внутрішня: рух змісту основ наук, техніки і мистецтва; логічна сторона розумової діяльності учнів; психологічна сторона методу; різні види і рівні навчально-пізнавальної діяльності учнів; стимулювання і мотивація учіння [1, 37]. А. Алексюк науково обґрунтував ідею бінарних методів навчання, де метод і форма зливаються в єдине ціле [1, 196].

Визначаючи суть і структуру методу навчання школярів, І. Лернер виділяв його суттєві ознаки: зовнішнє вираження способу діяльності вчителя й учня і характер пізнавальної діяльності [9, 183]. Найголовнішим у визначенні суті і структури методу, як і А. Алексюк, вважає організовуваний учителем спосіб пізнавальної діяльності учня [9, 186]. Метод навчання передбачає перш за все мету вчителя і його діяльність відповідними засобами, під впливом якої виникає й здійснюється процес засвоєння учнями змісту, досягається поставлена мета або результат навчання. Метод, на думку І. Лернера, — це система цілеспрямованих дій учителя, що організують пізнавальну і практичну діяльність учня, яка забезпечує засвоєння ним змісту освіти і досягнення цілей навчання [9, 187].

В. Бондар називає метод навчання багатоякісним явищем [3, 71]. При визначенні характеру будь-якого методу навчання рекомендує керуватись триадним підходом, що ґрунтується на основних завданнях — функціях уроку: освітній, виховній і розвиваючій. Метод навчання включає в себе прийоми, які перебувають у єдності і становлять цілісну систему. Під системою методів навчання розуміється сукупність розчленованих, окремо реально існуючих способів навчання, між якими можна встановлювати відношення підпорядкування, послідовності та вивідності [3, 72].

Методи навчання — за твердженням В. Онищука — упорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності вчителя і навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямовані на досягнення поставлених дидактичних, виховних і розвиваючих цілей [8, 175]. У методі, як складному педагогічному явищі, дослідник виділяє прийом, що спрямовує учнів на вирішення часткових дидактичних завдань. Прийом включає дію — акт цілеспрямованої діяльності, характеризується усвідомленням результату, умов і шляхів його досягнення. Дія — ряд операцій, за допомогою котрих вона здійснюється [8, 176]. Метод вирішує основні дидактичні завдання, а прийоми, дії, операції — конкретні завдання, які ведуть до досягнення основної мети [8, 177]. Педагог виділяв структурні елементи методів: дидактичні прийоми навчання; прийоми розумової діяльності; прийоми мотивації; творчого підходу; проблемно-пошукові прийоми; прийоми конструк-

тивної діяльності; моделювання; прийоми системно-структурного підходу [8, 178].

В. Зябкін визначав метод як підхід до вивчення явищ природи і суспільного життя, позицію дослідника, шлях дослідження; спосіб, систему прийомів у будь-якій діяльності [10, 125]. Розумів тісний зв'язок науки як теоретичної діяльності та поширення її висновків на навчальну діяльність. Метод породжує спонукальну (рушійну, ведучу) силу. В педагогічному процесі творець цієї сили – вчитель, який викликає активність учня, спрямовану на переробку запропонованої йому інформації в його власні знання і особистісні якості [10, 127].

Розуміння сутності методів має історичний характер, вважає О. Савченко. Дослідниця констатує, що метод пройшов шлях від простого відображення дійсності до забезпечення самостійного чуттєвого пізнання. Дотримується у визначенні методів позиції професора А. Алексюка, вважаючи, що вона достатньо відображає їх сутність. Як і А. Алексюк та В. Онищук, називає методи багатофункціональним явищем, якому притаманні своєрідні функції. Прийом, як реалізація методу навчання, може входити до складу різних методів [23, 171].

У Н. Мойсеюк метод – це шлях до чогось, спосіб пізнання, а метод навчання – шлях навчально-пізнавальної діяльності учнів до результатів, визначених завданнями навчання. Останній є одним із найважливіших компонентів навчального процесу, без якого неможлива реалізація цілей і завдань навчання, досягнення відповідних результатів [14, 301]. У структурі методу, як і інші педагоги, виділяє прийом як його елемент, що є системою, об'єднаною логікою дидактичного завдання [14, 302]. У методі, як і А. Алексюк, Н. Мойсеюк вказує на дві складові частини: об'єктивну і суб'єктивну [14, 303].

І. Піддасий вважає метод серцевиною навчального процесу, ланкою, що пов'язує запроектовану ціль і кінцевий результат. Визначальною роль методу є в системі «цілі – зміст – методи – форми – засоби навчання». Під методами навчання дослідник розуміє сукупність шляхів, способів досягнення цілей, вирішення завдань освіти. Як і інші дослідники, вказує, що прийом – елемент методу, його складова частина, разов дія, окремий крок по реалізації методу або модифікації методу, коли він невеликий за об'ємом або простий за структурою [18, 470]. Метод – головний інструмент педагогічної діяльності, за допомогою котрого виробляється продукт навчання, здійснюється взаємодія вчителя і учня [18, 472].

Н. Волкова стверджує, що метод навчання – це взаємопов'язана діяльність викладача та учня, спрямована на засвоєння учнями системи знань, набуття умінь і навичок, їх виховання і загальний розвиток [5, 275]. Дослідниця підтримує думку І. Лернера, що метод навчання як спосіб керівництва пізнавальною діяльністю учнів, повинен виконувати три функції: навчаючу, виховну і розвиваючу, поєднувати гносеологічний, логіко-

змістовий, психологічний, педагогічний аспекти. Як складову методу визначає прийом навчання, що є сукупністю конкретних навчальних ситуацій, які сприяють досягненню проміжної мети конкретного методу [5, 276].

У П. Підкасистого метод – шлях, спосіб руху до істини, до очікуваного результату [16, 235]. Дослідник систематизує методи за джерелом отримання знань.

До питання класифікації методів навчання у педагогічній теорії ще не виробилося єдиного підходу. Адже навчання – це надзвичайно рухливий багатовимірний діалектичний процес. Класифікації методів навчання за типом пізнавальної діяльності учнів дотримуються І. Лернер, М. Скаткін, Н. Волкова, О. Савченко. За основними дидактичними цілями виділяють основні групи методів навчання І. Підласий, В. Онишук. Цілісного підходу до процесу навчання при виділенні груп методів дотримуються Ю. Бабанський, Н. Мойсеюк. Існують підходи і класифікації методів навчання, коли одночасно враховується декілька ознак. За джерелом знань учнів і рівнем їх самостійності поділяє методи А. Алексюк. Бінарної і полінарної класифікації методів дотримуються А. Алексюк, М. Махмутов, Н. Мойсеюк, П. Підкасистий.

Головним чином проблема методу в педагогіці полягає у гострих дискусіях, які точаться навколо класифікації методів, їх оптимального вибору для досягнення найкращих результатів навчання, високого рівня майстерності вчителя при застосуванні певних методів для вирішення різноманітних навчальних завдань. Застосування складних теоретичних методів полягає у виявленні та описі фактів про об'єкти вивчення на основі спостереження, вимірювання та експерименту. Осмислення об'єктів пізнання розпочинається із вивчення фактів, які фіксують емпіричні знання. Отримані дані обробляються з метою їх подальшого узагальнення, теоретичного осмислення. Наукове, теоретичне пізнання, на відміну від буттєвого і стихійно-емпіричного, приводиться у певну систему і глумачиться, виходячи із певних світоглядних і теоретико-пізнавальних точок зору, сукупність котрих є методологічною концепцією. Ця найзагальніша методологічна концепція визначає об'єкт і предмет пізнання, його спрямованість, вибір методів отримання і перевірки знань. Емпіричні пізнавальні завдання також вирішуються за допомогою певних методологічних концепцій, котрих свідомо чи стихійно дотримується педагог. Принцип теоретичної обгрунтованості емпіричного пізнання полягає у вимозі виходити із теоретичних уявлень про предмет вивчення у процесі формування конкретного емпіричного знання. Він є органічним моментом єдності емпіричного і теоретичного пізнання.

Прості теоретичні методи навчання зв'язані із виявленням глибинних типів зв'язків, суттєвих взаємозалежностей між об'єктами і їх якостями. Тут ставиться вимога виявити причинний, закономірний зв'язок явищ, виділити необхідне із випадкового і зрозуміти їх співвідношення, розкрити

відношення змісту і форми, структури і функції, зовнішнього і внутрішнього і т. ін. Застосування простих теоретичних методів сприяє розробці таких форм знань – гіпотеза, закон, теорія. На підставі цих знань з'являється можливість пояснити об'єкт або процес, передбачити їх зміни чи перетворення, керувати ними. На шляху до розкриття законів, розробки наукових гіпотез і теоретичних концепцій застосовується цілий ряд пізнавальних емпіричних і теоретичних методів. При цьому базою їх застосування є дані емпіричного рівня знань. Однак основою простих теоретичних методів є вихід за рамки безпосередньо спостережуваних фактів. Вони знаходять своє вираження у таких методах пізнання як абстрагування, ідеалізація, формалізація, аналіз і синтез, аналогія, порівняння і т. ін.

Розуміння відмінностей емпіричних і простих теоретичних методів навчання допомагає зрозуміти етапи становлення знань, розкриває структуру пізнання, сприяє усвідомленому використанню закономірностей його розвитку. Накопичення емпіричного матеріалу, його опис і класифікація за певними ознаками є першоосновою пізнання.

Логічні методи навчання дозволяють використати логіко-понятійні і мовні засоби вираження знань, способи і правила їх побудови і доказовості. Вони включають дедуктивні, індуктивні методи навчання. Застосування дедукції забезпечується у процесі засвоєння аксіом, постулатів та побудові висновків. Індукція зв'язана головним чином із нарощуванням емпіричних знань. Отриманим знанням повинні бути притаманні такі риси: віднесеність до досліджуваних характеристик чи сторін об'єкта вивчення, володіння емпіричною перевірністю, системністю, вираженість у поняттях, які мають логічно однозначний характер.

Отже, метод – така опосередковуюча ланка пізнавального процесу, яка «економить» інтелектуально-творчі зусилля суб'єкта пізнавальної діяльності; забезпечує своєю опосередковуючою «присутністю» паритет суб'єкта і об'єкта пізнання, знімаючи проблему «зовнішньої предметності» вченого, учня і вчителя до пізнавального і навчально-пізнавального процесу; орієнтує суб'єктів навчально-пізнавальної дії на проникнення власного методичного досвіду у попередній узагальнений досвід, на його концептуалізацію; метод пізнання переспрямовує пізнавальні задачі, проблеми, акти у їх людиномірну площину і значущість, гуманізуючи навчально-пізнавальну діяльність; є чітко визначеною функціональною необхідністю і сенсом у застосуванні саме до вирішення тих, а не інших завдань, саме у той, а не інший період (час). Здійснення навчання і пізнання за допомогою науково обгрунтованих методів певним чином впливає і на зміст педагогічного процесу в цілому, тобто: коли не лише «повнота всезнайства» учнів стає його завданням, а й їх духовне піднесення і самовдосконалення, коли епістемологічне просвітлення учнів розумом виступає у єдності з просвітленням самого розуму любов'ю до істини.

Література

1. Алексюк А. Загальні методи навчання в школі / Алексюк А. – [2-е вид.]. – К. : Радянська школа, 1981. – 206 с.
2. Бельський Ф. Педагогіка як наука / Бельський Ф. // Радян. школа. – 1929. – № 6. – С. 36–48.
3. Бондар В. Системний підхід до аналізу методів навчання на уроці / Бондар В. // Радян. школа. – 1983. – № 9. – С. 71–74.
4. Ващенко Г. Загальні методи навчання / Ващенко Г. – К. : Укр. вид. спілка, 1997. – 441 с.
5. Волкова Н. Педагогіка / Волкова Н. – К. : Академія, 2002. – 575 с.
6. Гарбуз Т. Загальні методи шкільної роботи / Гарбуз Т. // Освіта на Харківщині. – 1927. – № 2/3. – С. 59–63.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Гончаренко С. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
8. Дидактика современной школы / [Кобзарь Б., Кумарина Г., Онищук В. и др.]; под ред. В. Онищука. – К. : Рад. школа, 1987. – 351 с.
9. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / [Краевский В., Лернер И., Скоткин, М. и др.] – [2-е изд., перераб. и доп.]; под ред. М. Скоткина – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
10. Зябкин В. Педагогический процесс в школе / Зябкин В. – К. : Радянська школа, 1990. – 159 с.
11. Корнейчик Т. Метод познания и методы школьной работы / Корнейчик Т. // Коммунист. просвещение. – 1930. – № 9. – С. 98–113.
12. Мамонтов Я. Що таке педагогічна система? / Мамонтов Я. // Радян. освіта. – 1926. – № 3. – С. 13–22.
13. Махмутов М. Организация проблемного обучения в школе / Махмутов М. – М. : Просвещение, 1977. – 239 с.
14. Мойсеюк Н. Педагогіка / Мойсеюк Н. – К. : КДНК, 2001. – 607 с.
15. Педагогическое наследие / сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с.
16. Педагогика / [Журавлев В., Пидкасистый П., Портнов М. и др.]; под ред. П. Пидкасистого. – [3-е изд.] – М. : Пед. общество России, 2002. – 638 с.
17. Песталоцци И. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода / Песталоцци И. // Песталоцци И. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. – Т. 1. – М. : Изд-во АПН, 1961. – С. 310–325.
18. Подласий І. Педагогіка / Подласий І. – В 2 кн. – Кн. 1. Загальні основи. Процес навчання. – М. : Владос, 2001. – 574 с.
19. Помагайба В. Методи навчання в світлі постанов ЦК ВКП(б) і КП(б)У про початкову й середню школу / Помагайба В. // Комуніст. освіта. – 1932. – № 10. – С. 82–102.
20. Рождественський М. Методи викладання хімії / Рождественський М. – Х.; О. : Держкомвидав України, 1930. – 226 с.
21. Русова С. Вибрані педагогічні твори у 2-х кн. / Русова С. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2. – 1997. – 320 с.
22. Савченко О. Дидактика початкової школи / Савченко О. – К. : Генеза, 2002. – 365 с.
23. Сковорода Г. Твори: у 2-х т. / Сковорода Г.: передм. О. Мишанича – К. : Обереги, 1994. – Т. 1. – 527 с.
24. Хрестоматія по історії зарубешньої педагогіки / сост. А. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

*О. С. Коровкіна,
студентка,*

Криворізький державний педагогічний університет

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МОЛОДШОМУ, СЕРЕДНЬОМУ ТА СТАРШОМУ ВІЦІ

У статті розглянуто методика організації ігрової діяльності на уроках іноземної мови в молодшому, середньому та старшому шкільному віці.

В статье рассмотрена методика организации игровой деятельности на уроках иностранного языка в младшем, среднем и старшем возрасте.

The article depicts the methods of organizations of playing activity at the English lessons in younger, average and senior school age.

Постановка проблеми. Сьогодні, як ніколи широко усвідомлюється відповідальність суспільства за виховання підростаючого покоління. Перетворення загальноосвітньої і професійної школи націлює на використання всіх можливостей, ресурсів для підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Далеко не всі педагогічні ресурси використовуються у сфері виховання і розвитку дитини. До таких засобів виховання, що мало використовуються, відноситься гра. Разом з тим, методика викладання іноземних мов і психологія вбачають у грі такі важливі особливості, як: поліфункціональність – можливість надати особливу позицію суб'єкта діяльності замість пасивного «споживача» інформації, украй важливі для ефективності навчально-виховного процесу. Однією з актуальних проблем сучасної методики викладання іноземних мов є організація навчання дітей різних віків за допомогою ігор.

Актуальність даної проблеми викликана цілим рядом чинників. По-перше, інтенсифікація навчального процесу ставить завдання пошуку засобів підтримки в учнів інтересу до матеріалу й активізації їх діяльності, що вивчається, упродовж усього заняття. Ефективним засобом розв'язання цього завдання є навчальні ігри. По-друге, однією з найважливіших проблем викладання іноземної мови є навчання усного мовлення, що створює умови для розкриття її комунікативної функції, яка дозволяє наблизити процес навчання до умов реального навчання, що підвищує мотивацію до навчання іноземної мови. Залучення дітей до усної комунікації може бути успішно здійснено в процесі ігрової діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. На значення ігрової діяльності в навчанні іноземній мові вказують відомі методисти, такі як Е.І. Пассов, М. Н. Скаткін, Д. Б. Эльконін. Питання методики викладання іноземної мови з використанням ігрової діяльності на початковому етапі навчання отримали висвітлення у працях Г. В. Рогової та І. Н. Верещагіної, Е.І. Негневицької та інших учених. Проблема пошуку організації навчання

на молодшому і середньому етапах знайшли віддзеркалення У роботах Н. А. Салановича, В. В. Андрієвської.

Мета статті – дослідити методику організації ігрової діяльності в молодшому, середньому та старшому шкільному віці.

Результати дослідження. Гра поряд з працею та навчанням – це один з основних видів діяльності людини, незвичайний феномен нашої життєдіяльності. *Гра* – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на засвоєння суспільного досвіду, в якому будується та розвивається поведінка. Гра на різних етапах вивчення іноземної мови має свої особливості.

Ігрові технології в молодшому шкільному віці.

Для молодшого шкільного віку характерна яскравість та безпосередність сприйняття, легкість входження в образи. Діти вільно втягуються в будь-яку діяльність, а особливо ігрову, самостійно організуються в групу, продовжують ігри з предметами, іграшками, виникають неімітаційні ігри.

В ігровій моделі навчального процесу створення проблемної ситуації відбувається через застосування ігрової ситуації: проблема ситуації проживається учасниками в її ігровому втіленні, основою діяльності є ігрове моделювання, частина діяльності учнів реалізується в умовно-ігровому плані.

Діти діють згідно ***ігровим правилам***. Ігрова обстановка трансформує і позицію вчителя, який балансує між роллю організатора, помічника та співучасника загального дійства.

Підсумки гри виступають в ***подвійному плані*** – як ігровий так і навчально-пізнавальний результат. Дидактична функція гри реалізується через обговорення ігрової дії, аналіз відношення ігрової ситуації як моделюючої, її співвідношення з реальністю. ***Важлива роль в даній моделі належить заключному ретроспективному обговоренню, в якому учні разом аналізують хід та результати гри, співвідношення ігрової (імітаційної) моделі та реальності, а також хід навчально-ігрової взаємодії.*** В арсеналі педагогіки початкової школи є ігри, які сприяють збагаченню та закріпленню у дітей навичок говоріння, письма, аудіювання та читання, а також ігри, які розвивають пам'ять, увагу, спостережливість, волю.

Результативність дидактичних ігор залежить, по-перше, від систематичного їх використання; по-друге, від цілеспрямованості програми гри в поєднанні зі звичайними дидактичними вправами

Ігрова технологія будується як єдине утворення, яке охоплює відповідну частину навчального процесу та об'єднане загальним змістом, сюжетом, персонажами. Сюди входять ігри та вправи, які формують уміння виділяти головні, характерні ознаки предметів, порівнювати, зіставляти їх; групи ігор на узагальнення предметів за певними ознаками; групи ігор, у ході яких у молодших школярів розвивається вміння відрізнити реальні явища від нереальних; групи ігор, які виховують вміння володіти собою,

пшвидкiсть реакцiї на слово, фонематичний слух, кмiтливiсть та iн. При цьому iгровий сюжет розвивається паралельно до основного змiсту навчання, допомагає активiзувати навчальний процес, засвоювати навчальнi елементи [1].

Саме iгровi прийоми значно полегшують засвоєння складних граматичних конструкцiй, розширюють словниковий запас, допомагають створити наближенi до життя ситуацiї i дають можливiсть дiтям оволодiти необхідними комунiкативними навичками i адаптуватися до реалiй i потреб навколишнього середовища.

Iгри можуть бути використанi для формування та розвитку будь-яких навичок i вмiнь на всiх рiвнях навчання на будь-якiй стадiї уроку. Якщо дiти заiнтригованi, здивованi, радiснi, переживають почуття спiвпрацi, творчостi, вони бiльш чiтко i яскраво запам'ятовують отриману iнформацiю, а саме необхідну лексику та граматичнi конструкцiї. Це означає, що для кожного вчителя, не залежно вiд вiку учнiв, котрi навчають iноземнiй мовi, iгри є основним засобом навчання.

Гра впливає на психiчний розвиток дитини, сприяючи виникненню класифiкуючого сприйняття, становленню невимушеної уваги i пам'ятi, розвитку мови, вмiнь спiлкування iнтелектуальному росту. Це – особливо органiзоване заняття, що вимагає напруги емоцiйних та розумових сил. Вона завжди передбачає прийняття рiшення – як вчинити, що сказати, як виграти? Бажання розв'язати цi питання загострює розумову дiяльнiсть тих, хто грає. У грi всi рiвнi. Вона доступна навіть слабким учням. Бiльше того, слабкий з мовної пiдготовки учень може стати першим у грi: винахiдливiсть i кмiтливiсть тут часом виявляються бiльш важливим, нiж знання предмету. Почуття рiвностi, атмосфера захопленостi й радостi, вiдчуття пiдсильностi завдань – усе це дає можливiсть дiтям побороти сором'язливiсть, яка заважає вживати в розмовi iноземну мову, i позитивно позначається на результатах навчання. Непомiтно засвоюється мовний матерiал, а разом з тим виникає почуття задоволення [4].

На цьому етапi навчання iноземної мови можна використовувати такi iгри.

Фонетичнi iгри. Who Has the Best Hearing?

Учитель: «Зараз я буду вимовляти українськi й англiйськi звуки. Ваше завдання – пiдняти руку, коли почуєте англiйськiй звук, а коли українськiй – руку опустити».

Учнi, що помилилися, вибувають з гри. Виграє та команда, в якiй до кiнця гри залишиться бiльше учасникiв.

Who Knows the Symbols for the Sounds Best?

1. Учитель вимовляє англiйськi звуки, а учнi показують вiдповiднi їм знаки транскрипцiї.

2. Учитель показує знаки транскрипцiї, а учнi називають вiдповiдний їм голосний чи приголосний звук або слово, в якому є цей звук.

За кожну правильну відповідь учень одержує бал. Виграє той, хто набере більшу кількість балів.

Let Us Work on Intonation

Клас ділять на дві команди. На дошці написані речення. Представники обох команд повинні поставити наголос, стрілочками позначити підвищення голосу або його пониження і правильно прочитати ці речення.

Ігри на засвоєння алфавіту. Who Knows the ABC Best?

Учитель дає завдання представникам обох команд по черзі виходити до дошки і називати літери алфавіту до тих пір, поки не буде допущена помилка. Команда одержить стільки балів, скільки літер буде названо правильно.

Do You Know the ABC?

Ці ігри доцільно проводити при повторенні літер алфавіту. Учні класу поділені на команди по 4-5 чоловік, у кожній групі обирається учень-контролер. Учитель називає літери, а учні, користуючись касою літер, ставлять їх у рядок у тому порядку, в якому вони названі. Виграє та група, в якій усі учні впораються із завданням. (Контролери оголошують результати.)

Учитель дає завдання представникам від обох команд по чергово виходити до дошки і називати літери за розрізною азбукою до тих пір, поки не буде допущено помилку. Команда одержує стільки балів, скільки було правильно названо літер.

Do You Know the First Letter of These Word?

Учитель готує картки з літерами і лексичні малюнки. Він роздає учням картки з тими літерами (по 4-5 кожному), з яких починаються слова, що означають предмети, зображені на них. Потім учитель демонструє малюнки один за одним, а учні повинні підняти картку з відповідною літерою і назвати предмет англійською мовою. Проходячи між рядами, учитель вибирає правильні відповіді та забирає картки. Виграє той, хто перший залишиться без карток.

Учитель роздає по 4-5 малюнків, на яких зображені відомі учням предмети. Потім показує літеру, а учні, яких викликали, називають її, показуючи малюнок з предметом, що його назва починається з цієї літери, і вимовляють це слово англійською.

Who Knows More Word?

Для проведення цієї гри потрібно мати такий матеріал: набір карток із літерами і лексичними малюнками. Літери роздають учням. Учитель по чергово показує малюнки і дає завдання з розданих літер скласти слова-назви предметів, що зображені на малюнках. Показавши декілька малюнків, учитель проходить між рядами, перевіряє правильність складених слів і пропонує учням прочитати їх. Виграє той, хто правильно складе найбільше слів.

Ігри на засвоєння правил читання. Do You Know the Rules of Reading?

Учитель роздає учням по 2-3 картки з написаними словами, потім він вимовляє будь-яке слово, наприклад: *take*. Учні, що мають картки зі словами на це правило читання, читають їх, а потім віддають учителеві. Той, хто помилився, залишає картки у себе. Виграє той, у якого не залишиться жодної картки на відповідне правило читання.

Учнім дають завдання знайти у тексті слова, в яких одна і та ж літера читається по-різному, прочитати речення з цими словами. Виграє той, хто швидше знайде ці слова і правильно прочитає речення.

Can You Read These Combinations of Letters?

Учитель заздалегідь готує картки з вивченими буквосполученнями (*ee, ea, ag, or, ir, er, ur, ou, ow, ei (ey), ai (ay), sh, ch*). Потім він вимовляє один звук і пропонує учням показати буквосполучення, яким графічно цей звук передають на письмі. Якщо учень помилився, учитель забирає у нього картку з неправильною відповіддю. Виграють учні, у яких залишиться більше карток [6, 10].

Ігрові технології в середньому та старшому шкільному віці.

У підлітковому віці загострюються потреби у створенні особистого світу, здійснюється бурхливий розвиток уяви та фантазії.

Особливості гри у старшому віці – цілеспрямованість на самоствердження перед суспільством, орієнтація на розмовну діяльність, гумористична окраска.

З внутрішньо шкільних ігрових технологій найбільш популярним є являються навчальні ділові ігри.

Ділова гра (за Г. П. Щедровицьким) – це:

педагогічний метод моделювання різних керівних та виробничих ситуацій, мета яких – навчання окремих особистостей та їх груп прийняття рішення;

особливе становлення до навколишнього світу;

суб'єктивна діяльність учасників;

соціально-педагогічна «форма організації життя».

Ділова гра використовується для розв'язання комплексних задач сприйняття нового, закріплення матеріалу, розвиток творчих здібностей, формування загально навчальних вмінь, дає можливість учням зрозуміти та вивчити матеріал з різних позицій [1].

У навчальному процесі існують різні види ділових ігор:

імітаційні ігри – імітується діяльність будь-якої організації, підприємства. Імітуватися можуть події, конкретна діяльність людей та обстановка, умови, в яких виконується діяльність. Сценарій імітаційної гри, окрім сюжету події, має описання структури на призначення імітаційних процесів та об'єктів.

операційні ігри – допомагають відпрацювати виконання конкретних специфічних операцій, наприклад, методики написання твору, ведення пропаганди та агітації. В операційних іграх моделюється відповідний робочий процес. Ігри цього типу проводяться в умовах, які імітують реальність.

виконання ролей – відпрацьовується тактика поведінки, дій, виконання функцій та обов'язків конкретної людини. Для проведення гри з використанням ролей створюється модель-п'єса ситуації, учасникам відводяться відповідні ролі.

діловий театр – розігрується будь-яка ситуація, поведінка людини в цій ситуації. Головна мета цієї гри – навчити учня орієнтуватися в різних ситуаціях, дати об'єктивну оцінку своїй поведінці, брати до уваги можливості інших людей, встановлювати з ними контакт. Для методу інсценування розробляється сценарій, зазначаються функції та обов'язки дійових осіб, їх завдання [3].

Висновки. Ігри допомагають спілкуванню, сприяють передачі накопиченого досвіду, одержанню нових знань, правильній оцінці вчинків, розвитку комунікативних навичок людини, її сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, емоцій, а також таких рис, як колективізм, активність, дисциплінованість, спостережливість, уважність. Крім того, ігри мають велику методичну цінність, вони просто цікаві як для учителя, так і для учня.

Більшість учнів оцінюють ігри позитивно, вбачаючи в них велику практичну користь. Про це свідчать результати досліджень Е. С. Аргустаянц, О. А. Колесникової, Г. М. Фролова, О. В. Шадріна [2] а також зарубіжних учених, таких як J. C. Shwerdfeger, H. Rosenbuch, M. Knight [5].

Дослідники вважають, що оволодіння формами усного іншомовного спілкування можливо тільки за допомогою ігор, причому успішність гри залежить від рівня і старанності її підготовки, правильності організації, регулярності застосування даного прийому навчання і, звичайно, від майстерності вчителя та його відданості своїй справі.

Прийом гри має безсумнівну дидактичну цінність, адже гра сприяє ефективному засвоєнню матеріалу і поліпшенню загального настрою в класі, а також спіранню психологічних бар'єрів як у самому класі, так і між учнями класу та педагогом. Таким чином, гра додає навчальному спілкуванню комунікативної спрямованості, зміцнює мотивацію навчання іноземної мови і значно підвищує якість оволодіння нею. Гра – це могутній фактор психологічної адаптації дитини в новому мовному просторі, що може вирішити проблему природного ненасильницького впровадження іноземної мови у світ дитини.

Список використаних джерел

1. Аникеєва Н. П. Воспитание игрой / Н. П. Аникеєва. – М.: Просвещение, 1994. – 265 с.
2. Доборович В. А Об использовании ролевой игры в работе клуба страноведения / В. А. Доборович, И. Г. Дегтярь // Иностранные языки в школе. – 1987. – № 6. – С.69-70.
3. Занько С. Ф. Игра и учење / С. Ф. Занько. – М.: Просвещение, 1992. – 387 с.
4. Игры для интенсивного обучения / Под ред. В. В. Петрусинского. – М.: Прометей, 1991. – 450 с.
5. Рогова Г. В. Обучение английскому языку на начальном этапе в средней школе / Г. В. Рогова, И. Н. Верещагина. – М.: Наука, 1989. – 256 с.
6. 200 ігор на уроках англійської мови / Упор. А. В. Павлюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 56 с.

РОЗДІЛ 3.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

*О. А. Павлик,
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет*

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються особливості застосування інформаційно-комунікаційних засобів навчання на уроках української мови в початковій школі.

В статье рассматриваются особенности применения информационно-коммуникационных средств обучения на уроках украинского языка в начальной школе.

In the article the features of information and communication tools for learning Ukrainian language lessons in primary school.

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, суттєве розширення інформаційного простору призвели до якісних змін в усіх сферах нашого буття. Інформатизація сучасного суспільства позначилась і на освітньому процесі, що зумовило перегляд концептуальних положень щодо підготовки школярів. Так, зокрема, серед пріоритетних напрямів цілісного оновлення змісту початкової освіти О. Я. Савченко називає гуманізацію, гуманітаризацію, формування соціальної, комунікативної, комп'ютерної компетентностей; приведення обсягу і складності змісту у відповідність до вікових можливостей дітей, перспектив їх розвитку тощо [6, с.2].

Оскільки в інформаційному суспільстві головним ресурсом є інформація, а інструментом її обробки – комп'ютер, важливим стає формування інформаційної компетентності особистості та підвищення комп'ютерної грамотності підростаючого покоління. Як стверджує О. І. Когут, нові інформаційні технології «відкривають учням доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості, дозволяють реалізувати принципово нові методи і форми роботи» [4, с.148]. За таких умов актуальності набуває інформатизація процесу навчання й виховання учнів різних вікових категорій, зокрема і молодших школярів, створення медіапростору на уроках з різних навчальних дисциплін. На думку О. Кивлюк, сьогодні «зберігається стійка тенденція до розширення впливу інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) на систему навчання в початковій школі»[3, с. 34], що ви-

магає з'ясування особливостей такого процесу з огляду на специфіку навчального предмету й вік школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з досліджуваної проблеми засвідчує, що в науково-методичній літературі й періодичних виданнях все частіше з'являються публікації про використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі. Причому дослідники розглядають переважно проблеми викладання інформаційних технологій, зокрема і в початковій школі (О. Андрусик, С. Колесников, Л. Костанкевич, Г. Ломаковська, Ф. Ривкінд, Є. Смирнов, Т. Фадеева), на основі інтеграції навчальних дисциплін (О. Герелович, О. Кивлюк, О. Левандович, О. Лишик, С. Смоліговець, О. Шевченко). У фахових виданнях знайшло висвітлення також питання комп'ютеризованого навчання української мови в середній і старшій школі (Т. Андрієнко, С. Караман, О. Кравченко, А. Манак, Я. Остаф, К. Рибалко, Г. Шелехова, Н. Якименко). Розглядається проблема комп'ютеризованого навчання і в загальнодидактичному аспекті (Г. Аствацатуров, В. Беспалько, А. Дворецька, Д. Марченко, Д. Матрос, Є. Машбиць, Є. Полат, Н. Яковлева). Проте проблема застосування інформаційно-комунікаційних засобів навчання (ІКЗН) на уроках української мови в початкових класах залишається недостатньо розробленою.

Цілі статті: визначити основні типи інформаційно-комунікаційних засобів навчання мови й мовлення, особливості їх застосування на уроках української мови в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інформатизація освіти передбачає застосування «технічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації» [1, с. 147], тобто використання *інформаційно-комунікаційних засобів навчання*.

Як свідчить аналіз науково-методичної літератури, основними інформаційно-комунікаційними засобами навчання української мови в початковій школі є:

- презентації (слайди);
- електронні словники, енциклопедії, довідники;
- дидактичні матеріали (збірники завдань, вправ, диктантів, творів);
- програми-тренажери;
- програмні системи контролю знань (тестуючі комплекси);
- електронні підручники;
- навчальні ігри й розвивальні програми;
- інтернет-засоби (дитячі портали).

Мультимедійні технології, які передбачають «одночасне використання різних форм подання та обробки інформації» [1, с. 6] і дозволяють бачити текст, графіку, фотографії в динаміці, чути звучання, переглядати відеосюжети, відкривають нові можливості для представлення мовного матеріалу, організації навчання і самонавчання. За допомогою мультимедіа учні можуть швидко знайомитися з текстовою і наочною інформацією, у

них удосконалюються навички читання, аналітико-синтетичного мислення, здійснюється розвиток творчих здібностей.

При самостійному створенні мультимедійної презентації доцільно дотримуватися таких рекомендацій:

Не можна перевантажувати слайд великою кількістю інформації. Текст на слайдах має легко сприйматися.

На кожному слайді повинно бути не більше двох малюнків.

Розмір шрифту на слайдах повинен бути не менше 24-28 пунктів. (залежно від типу і технічних можливостей ІКТ: комп'ютер, ноутбук, SMART- дошка тощо).

Одна анімація ефективна протягом 5 хвилин. Якщо передбачено етап уроку без використання мультимедіа, у презентацію бажано ввести порожні слайди, що не будуть відволікати увагу дітей.

Уся презентація повинна бути витримана в одному стилі (однакове оформлення всіх слайдів: фон; назва, розмір, колір, шрифт; товщина різних ліній тощо).

Музичний супровід презентації необхідно підпорядкувати її змісту й меті.

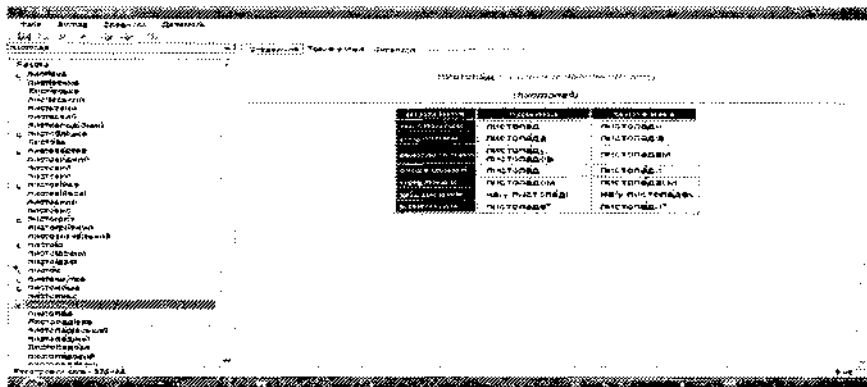
Технічні можливості комп'ютера оптимізують діяльність учителя та учня. Разом з тим Є. В. Капустіна вважає, що комп'ютер необхідно використовувати тільки там, де він дійсно дає більший ефект в порівнянні з традиційним навчанням [2].

Для комп'ютерної підтримки уроків можна використовувати як самостійно створені презентації, електронні підручники, посібники, так і навчальні програми з мови, читання, електронні словники, енциклопедії (наприклад, продукцію фірм «Комп'ютер і дитинство», «Кирила і Мефодій»).

Великі потенційні можливості у засвоєнні мовної системи, збагаченні словникового запасу, підвищенні культури мовлення школярів закладені в інтегрованій лексикографічній системі «Словники України» Національної академії наук України. Електронний словник – система, що складається з п'яти словникових підсистем-модулів – словозміни, транскрипції, синонімії, антонімії та фразеології, тому може бути використаний практично на кожному уроці навчання мови й мовлення, зокрема у процесі навчання орфографії, основ лексикології й фразеології, орфоєпії, частин мови тощо.

Система навігації електронного словника зручна і доступна для користування молодшими школярами. Як свідчать власні спостереження за навчальним процесом, діти із задоволенням працюють зі словником, виконуючи при цьому різноманітні завдання. Так, наприклад, роботу над модулем «Словозміна» можна організувати за допомогою такого завдання:

Провідмініайте іменник листопад. Перевірте правильність виконання завдання за словником. Чому можливі варіанти відмінкових закінчень? Відповідь обґрунтуйте, використовуючи матеріали словника (4 клас).



За словником, використовуючи модулі «Словозміна» і «Транскрипція», учні можуть здійснювати самоконтроль і взаємоконтроль виконання граматичних, орфоепічних та орфографічних завдань (перевіряти правильність написання, вимови, постановки наголосу, відмінювання і дієвідмінювання слів); За матеріалами модулів системи «Синонімія», «Антонімія» — добирати синоніми, антоніми, з'ясувати лексичне значення слів, здійснювати заміни лексем у синтаксичних одиницях. Модуль «Фразеологія» знайомить молодших школярів із невичерпними багатствами рідної мови, дозволяє якісно і кількісно збагатити словниковий запас дітей, сприяє розвитку мовлення й мислення учнів.

Мультимедійні програми, на думку О. Кивлюк, «здебільшого розраховані на самостійне активне сприймання та засвоєння учнями знань, умінь і навичок» [3, с.35]. Проте при комп'ютерному супроводі уроків мови необхідно враховувати, що загальний час роботи учня з комп'ютером не повинен перевищувати 15 хвилин (а для деяких категорій учнів – 10 хв.), тобто менше половини уроку [5]. Разом з тим обсяг кожного завдання повинен бути розрахований на 3-5 хвилин безперервної роботи за комп'ютером в 1-2 класі і 5-8 хвилин в 3-4 класі. Причому, як показують спостереження за навчальним процесом, введення комп'ютера в хід уроку лише на певних його етапах є більш ефективним, ніж робота з комп'ютерним матеріалом увесь урок. Зрідка можна повністю присвятити урок роботі з комп'ютером. Зокрема це стосується уроків перевірки засвоєних знань.

Як свідчить передовий педагогічний досвід [1], доцільно використовувати комп'ютер фрагментами по 2-3 хвилини, розподіляючи час взаємодії дітей з комп'ютерними програмами в режимі фронтальної діяльності протягом всього уроку. При цьому велика вага належить вербальному супроводу вчителя.

Серед методичних особливостей уроків з використанням ІКТ можна назвати такі:

Урок необхідно починати з організаційної хвилини, нагадуючи дітям правила поведінки в кабінеті, безпечного користування комп'ютером, що повинні дотримуватися діти не тільки в школі, але і вдома.

Для профілактики зорового і загального перевтомлення на уроках після роботи на персональних комп'ютерах рекомендується проводити комплекс вправ для очей, які виконуються сидячи або стоячи, відвернувшись від екрана, при ритмічному диханні, з максимальною амплітудою рухів очей. Для більшої привабливості їх можна проводити в ігровій формі.

Проведення гімнастики для очей не виключає проведення фізкультхвилини. Регулярне проведення вправ для очей і фізкультхвилин ефективно знижує зорову і статичну напругу.

Застосування ІКЗН має бути підпорядковане цілям, змісту, формам і методам навчання, загальнодидактичним і методичним принципам.

Учні повинні мати елементарні навички для роботи з комп'ютером (вміти користуватися мишею, клавіатурою, виконувати елементарні команди).

Застосування комп'ютера має поєднуватися зі словом учителя, роботою в зошитах, комунікативно-мовленнєвою діяльністю учнів.

Основними етапами уроку із застосуванням комп'ютера є передкомунікативний, комунікативний і посткомунікативний.

У процесі використання ІКТ доцільно чергувати фронтальну, групу та індивідуальну форми роботи.

Інформаційно-комунікаційні засоби навчання використовуються як на уроках української мови різних типів (засвоєння нових знань, формування умінь і навичок, узагальнення й систематизації, розвитку зв'язного мовлення), на різних етапах уроку мови (мотивації навчальної діяльності, актуалізації опорних знань учнів, сприймання й усвідомлення, осмислення нових знань тощо) з огляду на особливості кожного, так і в позакласній роботі (проектна діяльність).

Висновки. Таким чином, комп'ютери у навчальному процесі мають слугувати учню і вчителю і як засіб пізнання, і як інструмент практичної діяльності. Застосування комп'ютерних технологій підвищує ефективність навчального процесу, якість засвоєння матеріалу, розвиває мислення учнів. Робота з комп'ютером викликає в учнів інтерес, посилює мотивацію учіння, розширює можливості програмованого (регулює обсяг змісту, його послідовність і складність) навчання, дозволяє підвищити об'єктивність контролю й оцінювання знань учнів. Використання комп'ютера на уроках української мови дає змогу реалізувати особистісні освітні цілі в оптимальному режимі, кардинально поліпшує самоконтроль на основі зворотного зв'язку, робить навчання глибшим, більш різноманітним, змістовним і цікавим.

Список використаних джерел

1. Інформаційні технології в початковій школі // Початкова освіта. Методичний порадник. Вип. 21. – 2008. – № 12(444), березень. – 28с.
2. Капустина Е. В. Компьютер в начальной школе / Е. В. Капустина // Информационные технологии в образовании. Конгресс конференций/. – Режим доступу: <http://www.ito.su/1995/b/kapustin.html>.
3. Кивлюк О. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в системі навчальних дисциплін початкової школи / Ольга Кивлюк // Початкова школа. – 2006. – № 5. – С.34-35.
4. Когут О. І. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / Ольга Іванівна Когут. – Тернопіль: Астон, 2005. – 203с.
5. Рекомендации по использованию компьютеров в начальной школе Министерство образования Российской Федерации Письмо от 28.03.2002 г. N 199/13 /. – Режим доступу: <http://www.uroki.net/docdir/docdir27.htm>.
6. Савченко О. Я. Про розроблення нової редакції Державного стандарту початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2010. – № 4. – С.1-5.

Р. О. Любар,
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ

У статті розкривається значення духовних цінностей та ціннісних орієнтацій у системі національного виховання підростаючого покоління. Розглядається українська народнопісенна творчість як один із засобів формування духовних цінностей молодших школярів.

В статье раскрывается значение духовных ценностей и ценностных ориентаций в системе национального воспитания подрастающего поколения. Рассматривается украинское народнопесенное творчество как одно из средств формирования духовных ценностей младших школьников.

The meaning of spiritual values and values of orientations in system of national education of growing up generation is opened. Is considered Ukrainian national songs creativity as one of means of formation of spiritual values of the younger schoolboys.

Політична та економічна нестабільність негативно впливає на свідомість людини, її поведінку, особистісні якості. У багатьох молодих людей сьогодні формуються негативні риси характеру – зневіра, байдужість, пристосовництво, самоприниження, зрада, відсутність поваги до оточуючих, любов до рідної землі, природи. Особливо вразливі до суспільних катаклізмів діти. Адже саме в цей період життя людини закладаються основи світобачення та світорозуміння. Повноцінне виховання дитини може відбуватися тільки на основі духовних цінностей та ціннісних орієнтацій.

Проблеми ціннісного виховання, формування свідомості студентської та учнівської молоді посідають чільне місце в дослідженнях І. Беха, М. Боришевського, П. Ігнатенка, В. Струманського, Т. Бутківської, О. Сухомлинської, Л. Крицької, Б. Чижевського та ін.

Питання щодо ролі української народної пісні в духовному зростанні особистості знайшли відображення в наукових працях О. Дея, І. Зязюна, Ф. Колесси, С. Мишанича, Г. Нудьги, М. Стельмаховича, Л. Стрюк, Д. Павлій та ін. С. Горбенко, Ю. Мандрик, О. Отич, І. Таран, В. Юцевич та ін. розглядають цю проблему стосовно виховання школярів.

Метою роботи є висвітлення ролі ціннісних орієнтацій в процесі виховання гуманної, розвинутої, відповідальної особистості та визначення впливу української народної пісні на формування світогляду молодших школярів.

У науковій літературі духовні цінності визначаються як витвори людського духу, зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури [4, с.106]. Ціннісні орієнтації як вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей [4, с.356].

І. Бех у розвитку гуманної, вільної і відповідальної особистості особливу роль відводить системі духовних цінностей, що протистоять утилітарно-прагматичним цінностям. Адже духовність так чи інакше передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі і зосередженості на моральній культурі людства. То й цілі і наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі індивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію вищого критерію орієнтування в світі й опори для особистісного самовизначення. «... ієрархія духовних цінностей, з одного боку, не дає змоги особистості розчинитись в емпіричному бутті, втратити справжні сутнісні потенції, а з іншого – дає можливість існувати й діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано, виходячи із самої себе. Сфера духовних цінностей вимагає сенс життя, любові, добра, зла, тощо, тобто сенс загальних моральних категорій» [2, с.124].

До цінностей ми відносимо духовні надбання українського народу: традиції, звичаї, норми моралі й співжиття, заповіді, настанови, сентенції – усе те, що вироблено народом і зафіксовано в його пам'яті.

М. Боришевський підкреслює, що ціннісними орієнтаціями виступають актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності й до себе самого як соціального індивіда [3, с.145]. П. Ігнатенко під ціннісними орієнтаціями розуміє спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб. Отже, ціннісні орієнтації при такій їх характеристиці виступають своєрідним орієнтиром і регулятором поведінки та діяльності особистості в предметній і соціальній дійсності. Особистість же орієнтується на ті цінності, які найбільше їй потрібні в даний час і в перспективі найбільше відповідають її інтересам та цілям, імпонують її досвіду [5, с.120].

Ціннісні орієнтації мають формуватися на основі національного і загальнолюдського, а саме громадянськості, відданості Вітчизні і народові, гідності, честі, порядності, компетентності, професіоналізму, турботи про дітей, хворих, престарілих та поваги до матері, батька, вчителя, священика, майстра і старших. Саме такі ціннісні орієнтації, за визначенням Б. Чижевського, є своєрідним критерієм, доленосним фільтром у визначенні ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, системи установок, відстоювання принципів і переконань [7, с. 111-112].

В. Скутіна основою виховання національних цінностей особистості вважає морально-світоглядні цінності українського етносу [6, с.96]. У структурі їх змісту вона виділяє такі компоненти:

- гармонія (гармонія життя внутрішнього світу, міжособистісних стосунків, відносин з природою);
- добро (добро як істина, вище благо, глибока віра в перемогу добра над злом, добротворчість, милосердя, гуманізм);
- свобода (внутрішня свобода, волелюбність визнання неповторності людської індивідуальності, нетерпимість до рабства, свобода волевиявлення);
- справедливість (щирість, правдивість, прагнення до істини, до соціальної справедливості, віра в Вищу справедливість);
- сім'я як першооснова розвитку й формування особистості, духовного, культурного, економічного розвитку суспільства;
- народ (повага до трудового народу, вміння осмислювати історію, культуру, традиції, моральні цінності свого народу, віра в його духовні сили, прагнення до того, щоб український народ зайняв гідне місце в цивілізованому світі);
- Україна (патріотичні почуття, прагнення до зміцнення державності, економіки, культури, готовність віддати всі зусилля для блага Вітчизни).

Ціннісні складові визначають внутрішні детермінанти вчинків, є орієнтирами цілеспрямованих осмислених дій людини.

І. Бех стверджує, що «для людини має цінність лише пережите в почуттях. Йдеться про почуття, які просвітлені розумом, і якраз завдяки цьому вони морально збагачують особистість, роблять її носієм істини, добра і краси. Щоб особистість успішно опановувала суспільно значущою системою моральних цінностей, слід створювати і використовувати моделі виховних ситуацій, які б забезпечували розвиток такого рівня свідомості, котрий спонукав би дитину до самопізнання і особистісного самовдосконалення» [1, с.13].

Ефективність виховання досягається не використанням поодиноких цінностей, а системного їх поєднання. У психолого-педагогічній концепції цінностей, розробленій В. Веселовою, А. Здравомисловим, З. Равкіним, В. Скутіною та іншими, розглядаються такі вихідні положення, що мають

бути враховані при формуванні національних цінностей молоді: джерела цінностей у суспільстві, в його традиційній і масовій культурі та в самій особистості; ціннісні орієнтири особистості є похідними від базових цінностей суспільства, їх динаміка є відображенням змін у суспільстві, структура цінностей особистості включає пізнавальні, емоційні, сутнісні компоненти; духовні цінності базуються на реаліях повсякденного життя, вони пов'язуються з життєвим досвідом особистості, соціальними умовами його формування; цінності особистості організовані в системі; до певного моменту особистісного розвитку цінності є змінними психічними утвореннями; утвердившись у період формування власних поглядів і переконань, вони стають незалежними величинами, що впливають на вибір осмислених дій; цінності особистості неможливо сформувані без спеціальних педагогічних зусиль [6, с.101].

Виховання особистості досягається багатьма чинниками. У науковій літературі описано різноманітні засоби, визначено їх суттєву роль у формуванні духовних якостей школярів, методика їх використання. Серед них визначальними є такі: рідна мова та словесність, історія, мистецтво, природа, традиції, звичаї, обряди, національна символіка тощо.

Надзвичайно актуальною у вихованні молодших школярів є українська народнопісенна творчість, яка поєднує в собі виховний потенціал майже всіх вищезгаданих засобів. Саме в народній пісні відображається багатовікова історія народу, його традиції, звичаї, обряди, мова, природа рідного краю; виховується любов до свого народу, Батьківщини та емоційне сприйняття дійсності. Використовується народна пісня у тісному взаємозв'язку з іншими чинниками впливу на особистість.

В українських піснях особливе місце займає родинна мораль, в якій вшановується гідність людини, повага і любов до батьків, праці. Завдяки простоті поетичної та музичної мови народна пісня зрозуміла дітям, її емоційна виразність і безпосередня ширість дарують слухачам естетичну насолоду. Українські пісні для дітей мелодичні, чіткі за будовою та ритмікою, тому є незамінним методичним матеріалом для роботи на уроках музики.

Високохудожній та різноманітний народнопісенний репертуар, що добирається для вивчення на уроках музики, сприятиме вихованню високих почуттів та естетичного смаку дітей. Уривки з цих творів повинні складати основу музичного матеріалу для роботи під час вивчення сольфеджіо, гри на дитячих музичних інструментах та інших етапах уроку. Адже знання, які базуються на певному звучанні відомого твору, більш вдало засвоюються учнями і складають основу музичної освіти школярів.

Ураховуючи складність проведення уроків музики в початкових класах, важливо вдало обирати тип і структуру уроків музики, які бажано будувати на здобутках української етнопедagogіки та музичного фольклору. Це можуть бути такі уроки: посиденьки малят, козацькі забави, матусина

пісня, калинова сопілка, народне свято, фантастична подорож, фестиваль фольклорних творів та ін.

Упровадження в навчально-виховний процес початкової школи українського пісенного фольклору сприятиме розкриттю духовного потенціалу дитини, стимулюватиме її розвиток.

Потребує подальшого глибокого вивчення питання ціннісного виховання, його впливу на формування особистості дитини, оскільки сьогодні ще недостатньо повно впроваджується український пісенний фольклор в навчально-виховний процес школи. Разом з тим актуальним є нові методики музичного виховання, зорієнтовані на формування духовно багатой, творчої особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: [науково-методичний посібник] / І. Д. Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124 – 129.
3. Боришевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості – громадянина / М. Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144 – 150.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Виховання громадянина: Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: [навч.-метод. посіб.] / П. Р. Ігнатенко, В. Л. Поплужний, Н. І. Косарева, Л. В. Крицька. – К.: ІЗМК, 1997. – 252 с.
6. Скутіна В. І. Ціннісні аспекти формування національної самосвідомості старшокласників / В. І. Скутіна // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 95 – 102.
7. Чижевський Б. Г. Актуальні проблеми побудови системи виховання в умовах державотворення / Б. Г. Чижевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 11 – 118.

*М. А. Урбан,
канд. пед. наук, доцент,
Белорусский государственный педагогический
университет имени М. Танка*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВАРИАНТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ УЧЕБНЫХ МОДЕЛЕЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

У даній статті розглядається проблема використання методу моделювання в процесі навчання молодших школярів математики. Показано протиріччя між обґрунтованою в наукових дослідженнях доцільністю використання моделювання як ефективного методу навчання математики в початковій школі і неготовністю учителів до систематичного використання моделей на уроках математики. Розглядається шість методичних варіантів використання навчальних моделей на уроках математики в початковій школі.

В данной статье рассматривается проблема использования метода моделирования в процессе обучения младших школьников математике. Показывается противо-

речи между обоснованной в научных исследованиях целесообразностью использования моделирования как эффективного метода обучения математике в начальной школе и неготовностью учителей к систематическому использованию моделей на уроках математики. Рассматриваются шесть методических вариантов использования учебных моделей на уроках математики в начальной школе.

This article is devoted to the way of integration of the models to the process of primary math's education. There are some contradictions in this sphere of pedagogics. On the one hand there is a scientifically grounded fact, that the modeling is one of the effective methods of teaching. But on the other hand teachers are not still ready to use it. Six ways of using models in the process of primary school math's education are presented in the article.

В последние десятилетия отмечается устойчивый «вектор» обновления образовательных систем с различным предметным содержанием в направлении развития умственных сил и способностей учащихся. Для реализации развивающего подхода в практике обучения крайне важно сделать выбор в пользу именно тех методов обучения, которые, с одной стороны, «адекватны», естественны для конкретной учебной дисциплины, а с другой стороны, имеют «надпредметный», универсальный характер, ориентированы на общее умственное развитие учащегося.

С нашей точки зрения метод моделирования может быть рассмотрен в качестве такого, если речь идет о математическом образовании. Математика имеет ярко выраженный модельный характер, и через деятельность моделирования учащийся естественным образом приобретает к математической деятельности. С другой стороны, приобщение к деятельности моделирования в процессе обучения математике способствует формированию общеучебного умения по переводу информации из одной знаково-символической системы в другую, что должно позитивно отразиться на становлении школьника как субъекта познания, на овладение им одним из «универсальных» способов познания окружающей действительности.

Моделирование как один из возможных и эффективных методов обучения младших школьников заявил о себе не так давно. Во второй половине 20 века исследования В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина убедительно продемонстрировали, что работа с моделями изучаемых понятий способствует успешному их усвоению учащимися начальных классов. Авторы первыми поставили вопрос о том, что моделирование может являться всеобщим принципом усвоения знаний в системе начального образования. [3].

В решение проблемы использования моделирования в учебном процессе начальной школы внесли существенный вклад ученые-психологи: Л. А. Венгер, П. Я. Гальперин, Н. Г. Салмина, Е. Е. Сапогова, Н. Ф. Талызина, Л. М. Фридман и др. Научно-исследовательская работа психологов позволила сделать важный для методической науки вывод: уже в возрасте 6-10 лет ребенок, во-первых, способен выполнять действие моделирование, и, во-вторых, моделирование позволяет повысить эффективность учебной деятельности младших школьников.

Ученые-методисты на основе результатов психолого-педагогических исследований стали целенаправленно включать учебные модели в учебный процесс начальной школы. Н. Я. Виленкин в связи с этим отмечал, что поскольку язык математики – это язык моделей, обучение моделированию уже в начальной школе является естественным и необходимым [1]. Н. Б. Истомина также отмечает, что наиболее значимым сейчас становится «не отработка умения решать определенные типы (виды) текстовых задач, а приобретение опыта в семантическом и математическом анализе различных текстовых конструкций задач и формирование умения представлять их в виде *схематических и символических моделей*» [2, с.218].

В начальном обучении математике проблема использования метода моделирования рассматривалась в работах Н. Я. Виленкина, Н. Б. Истоминой, А. А. Столяра, Л. Г. Петерсон, А. Н. Сендер, А. В. Белошистой, В. Н. Медведской и др.

Тем не менее, в настоящее время ощущается противоречие между обоснованной в научных исследованиях потребностью начальной школы в использовании моделирования как эффективного метода обучения и неготовностью учителей к систематическому использованию моделей на уроках математики. Реальная практика работы учителей начальных классов, к сожалению, свидетельствует о том, что использование моделей часто теоретически не осмыслено преподавателями, носит непродуманный, эпизодический характер. Мы считаем, что одним из возможных подходов к разрешению данного противоречия является выявление, теоретическое обоснование и практическая проверка системы наиболее эффективных методических вариантов использования моделей на уроке математики в начальной школе. Проблема определения системы возможных методических вариантов использования моделей является целью написания данной статьи.

Изучив анкеты 313 учителей начальных классов в начале 2010 года, мы выделили четыре методических варианта использования учебных моделей из «живой» практики школьного обучения. Основаниями для определения вариантов послужили следующие особенности применения моделей, которые мы заметили при анализе анкет:

1 особенность: учитель иллюстрирует построение модели фронтально (на доске, наборном полотне, плакате и т. п.).

2 особенность: учитель просит детей строить индивидуальную модель (на парте, листе бумаги, в тетради и т. п.)

3 особенность: учитель сопровождает работу с моделями словесными комментариями репродуктивного, объяснительного характера.

4 особенность: учитель сопровождает работу с моделями беседой продуктивного, эвристического характера.

Выделенные нами из практики работы учителей 4 методических варианта показаны в таблице 1.

Методические варианты использования моделей в практике работы учителей начальных классов

	Фронтальный показ модели учителем	Фронтальный показ вместе с индивидуальной практической работой учеников с моделями
Репродуктивное объяснение (монолог)	Вариант 1. Репродуктивный, наглядный	Вариант 3. Репродуктивный, наглядно-практический.
Продуктивное объяснение (диалог)	Вариант 2. Продуктивный, наглядный	Вариант 4. Продуктивный, наглядно-практический.

Вариант 1. Репродуктивный, наглядный.

Описание варианта: Учитель демонстрирует модель (на доске, наборном полотне и др.) и на ее основе дает словесное объяснение о способе решения задачи. При этом объяснение является репродуктивной передачей информации от учителя к детям.

Вариант 2. Продуктивный, наглядный.

Описание варианта: Учитель демонстрирует модель (на доске, наборном полотне и др.) и в процессе ее построения проводит с детьми беседу эвристического характера с тем, чтобы дети сами «открыли» способ решения задачи. Здесь используется продуктивная форма получения знания.

Вариант 3. Репродуктивный, наглядно-практический.

Описание варианта: Учитель строит модель (на доске, наборном полотне и др.) и одновременно просит детей построить такую же модель на парте или в тетради. В ходе построения модели учитель дает словесное объяснение репродуктивного характера о способе решения задачи.

Вариант 4. Продуктивный, наглядно-практический.

Описание варианта: Учитель строит модель (на доске, наборном полотне и др.) и одновременно просит детей строить такую же модель на парте или в тетради. В процессе построения модели учитель проводит с детьми беседу эвристического характера с тем, чтобы дети сами «открыли» способ решения задачи.

В ходе анкетирования мы выясняли, каким вариантам отдают предпочтение учителя при необходимости объяснить непонятный детям материал. Покажем результаты проведенного анализа в таблице 2.

Мы считаем, что полученные результаты представляют собой основание для формулирования методической проблемы: в какой степени обоснована целесообразность предпочтения многими учителями именно первого варианта? Ведь достижения современной педагогики и психологии в области начального обучения позволяют теоретически обосновать

целесообразность использования других вариантов, где ребенок не только слушает ход рассуждения учителя, но и сам рассуждает; не только наблюдает за тем, как учитель строит модель, но и сам строит и преобразует модель.

Табл. 2.

Предпочтения вариантов использования моделей учителями				
Всего использовано моделей при объяснении	Вариант 1. Репродуктивный, наглядный.	Вариант 2. Продуктивный, наглядный.	Вариант 3. Репродуктивный наглядно-практический.	Вариант 4. Продуктивный, наглядно-практический.
936	709	190	32	5
100 %	76 %	20 %	3 %	1 %

С другой стороны, интерес представляет следующий вопрос: почему при объяснении детям материала, вызывающего затруднение, не было использовано варианта индивидуального построения модели учащимися без одновременного показа процесса построения модели учителем на доске или наборном полотне?

Ведь, продолжая рассуждать в логике выделенных методических вариантов, можно предположить, что должны существовать еще варианты 5 и 6:

Вариант 5. Репродуктивный, практический.

Описание варианта: Учитель просит детей построить модель на парте или в тетради, но сам не показывает процесс построения модели на доске, наборном полотне и др., т. е. у детей нет образца для осуществления моделирующих действий. В ходе построения детьми индивидуальных моделей учитель дает словесное объяснение о способе решения задачи репродуктивного характера.

Вариант 6. Продуктивный, практический.

Описание варианта: Учитель просит детей построить модель на парте или в тетради, но сам не показывает процесс построения модели на доске, наборном полотне и др., т. е. у детей нет образца для осуществления моделирующих действий. В процессе построения детьми индивидуальных моделей учитель проводит с ними беседу эвристического характера с тем, чтобы дети сами «догадались», как решить задачу.

С точки зрения проблемы развития творческого потенциала учащихся эти последние варианты (вариант 5 и вариант 6) должны гипотетически представлять большую ценность, так как направлены на максимальную активизацию мыслительной активности учащихся. Тем не менее в анкетах учителей эти варианты не встречались.

Представим окончательный перечень возможных методических вариантов использования учебных моделей на уроках математики (четыре из них выделены нами из практики работы учителей, два – обоснованы и предложены на основе теоретического осмысления возможностей учебного моделирования) в таблице 3.

Табл. 3.

Методические варианты использования учебных моделей

	Фронтальный показ модели учителем	Фронтальный показ вместе с индивидуальной практической работой учеников с моделями	Индивидуальная практическая работа учеников с моделями
Репродуктивное объяснение (монолог)	Вариант 1. Репродуктивный, наглядный	Вариант 3. Репродуктивный, наглядно-практический.	Вариант 5. Репродуктивный, практический.
Продуктивное объяснение (диалог)	Вариант 2. Продуктивный, наглядный	Вариант 4. Продуктивный, наглядно-практический.	Вариант 6. Продуктивный, практический

Проведенный анализ проблемы использования учебных моделей на уроках математики в начальных классах позволяет сделать следующие выводы:

– Моделирование имеет особое значение для начального математического образования по причине направленности этого метода на наглядную фиксацию существенных сторон изучаемых понятий.

– В психолого-педагогических исследованиях доказана способность младших школьников к обучению с помощью моделирования, а также влияние моделирования на повышение эффективности учебной деятельности учащихся. В методических исследованиях показано, что моделирование позитивно отражается на усвоении некоторых математических понятий и способов деятельности

– В настоящее время остро ощущается противоречие между обоснованной в научных исследованиях потребностью начальной школы в использовании моделирования как эффективного метода обучения и неготовностью учителей к систематическому использованию моделей на уроках математики. Мы считаем, что одним из возможных подходов к разрешению данного противоречия является выявление, теоретическое обоснование и практическая проверка системы наиболее эффективных методических вариантов использования моделей на уроке математики в начальной школе

– Нами виявлено шість методических варіантів використання учебних моделей, чотири з яких виділені з практики роботи учителів, два – обосновані і пропозиті на основі теоретического осмыслення возможностей учебногo моделювання.

– В далейшій роботі ми передполагаємо здійснити експериментальну перевірку ефективності використання виділенних методических варіантів в залежності від етапу вивчення учебногo матеріала на уроках математики в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Виленкин Н. Я. О путях совершенствования содержания преподавания школьного курса математики / Н. Я. Виленкин, Р. К. Таварткиладзе. – Тбилиси, 1985.
2. Истоминна Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе: развивающее обучение / Н. Б. Истоминна. – Смоленск: Изд-во «Ассоциация XXI век», 2005.
3. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Давид Борисович Эльконин. – М.: Педагогика, 1989.

С. З. Романюк,
канд. пед. наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано дидактичні особливості пізнавальної діяльності учнів молодших класів і розкрито методичні підходи до розвитку їх пізнавальної активності на уроках рідної мови.

В статье проанализированы дидактические особенности познавательной деятельности учеников младших классов и раскрыты методические подходы к развитию познавательной активности младших школьников на уроках родного языка.

A problem of forming of cognitive sphere of personality on all of the stages of development of the system of education was one of aktualnishikh, as through an educational process realization of it was provided primary objective – providing of comprehensive development of students. Realization of principle of activity in studies has an outstanding value, as an improvement of an educational-educate process depends on him. It appropriately, as studies, especially developing conducts in the system of creative development of personality, forming of individual style of activity, prospects of mental development and cognitive possibilities.

Актуальність дослідження. Бурхливий розвиток освітнього процесу, хвиля інноваційних перетворень, що охопила світовий простір, ініціюють у системі освіти всебічний розвиток творчо обдарованої, мобільної, конкурентноспроможної особистості, що, в свою чергу, вимагає вдосконалення пізнавальних інтересів у молодших школярів.

Проблема формування пізнавальної сфери особистості на всіх етапах розвитку системи освіти була однією з найактуальніших, оскільки через навчальний процес забезпечувалась реалізація її головної мети – забезпечення всебічного розвитку учнів. У контексті цих освітніх потреб особливо значущим є розвиток пізнавальної активності. Адже реалізація принципу активності в навчанні має неабияке значення, оскільки від нього залежить удосконалення навчально-виховного процесу загалом. Це закономірно, оскільки навчання, особливо розвивальне, є провідним чинником у системі творчого розвитку особистості, формування індивідуального стилю діяльності, перспектив розумового розвитку та пізнавальних можливостей школяра.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Суттєвим внеском у розробку проблеми розвитку пізнавальної активності є дослідження В. Володько, М. Солдатенко, С. Русової, Г. Ващенко про необхідність розвитку пізнавальної активності, Л. Виготського, Л. Занкова, В. Давидова, Д. Ельконіна, С. Максименка про виявлення резервів учнів у розвитку пізнавальної активності, формуванні здатності до саморозвитку та самопізнання.

Формулювання цілей статті. Метою даної статі є виокремлення методичних засобів, що впливають на розвиток пізнавальних інтересів молодших школярів, та виявлення їх ролі у навчальному процесі рідної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відомо, що навчання – основна форма розвитку пізнавальної активності школярів. З одного боку, під час навчального процесу учні здобувають нові знання, які розширюють їхній кругозір, а з іншого, у процесі активної пізнавальної діяльності розвиваються навчальні можливості школяра, завдяки яким він може самостійно і творчо використовувати не лише здобутий запас знань, а й шукати нові, задовольняти свої потреби у пізнанні. Однак при всьому цьому викладання повинно бути захоплюючим – таким є один із принципів методики сучасного уроку. Кожне заняття повинно мати пізнавальний характер і одночасно захоплювати як своїм змістом, так і способом викладу.

Для розвитку пізнавальної активності велике значення мають психічні процеси – пам'ять увага, уява. Саме ці якості, за даними психологів, складають основу розвитку продуктивного мислення і творчих здібностей учнів. Однак переконливим, на нашу думку, є те, що найбільше можливостей для реалізації вищезазначених психічних процесів належить мові. Мова – засіб пізнання світу. Сформувати духовно багату, соціально активну особистість можна тільки в тому разі, якщо вона оволодіє мовою як засобом спілкування, пізнання, самовираження, самоутвердження в сьогоденні.

Використання системи роботи з розвитку пізнавальної активності учнів на уроках української мови є надійним засобом забезпечення загаль-

ного розвитку дитини, повноцінного засвоєння всіма учнями кінцевих результатів навчання. Ця система викликає в учнів бажання і формує вміння жити і працювати в класному соціумі.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що для розвитку пізнавальної активності у молодших школярів потрібно: загальнопізнавальні вміння формувати в чіткій послідовності та системі, починаючи з найпростішого. Ця робота проводиться не епізодично, а на кожному уроці; кожне вміння необхідно формувати поетапно. Це означає: створення мотиваційної готовності учнів до виконання певного виду діяльності, засвоєння зразка дій, первинне застосування вмінь виконувати тренувальні вправи; в основі пізнавальних умінь лежать прийоми розумової діяльності (аналіз, порівняння, абстрагування, узагальнення).

Уже в початкових класах змінюються пріоритети цілей навчання: на перший план висувається його пізнавальна функція, культ активності, самостійності, нестандартності думки, який забезпечує розвиток інтелекту дитини. Головне завдання вчителя – домогтися того, щоб кожен урок сприяв розвитку пізнавальних інтересів дітей.

Зацікавленість є ефективним засобом успішного навчання, необхідною умовою досягнення позитивних наслідків. Саме тому видатний педагог В. О. Сухомлинський вважав, що навчальний процес у сучасній школі повинен розвивати всемогутню радість пізнання [2, с.59].

Лише тоді, коли дитина зацікавиться матеріалом, у неї виникне бажання дізнатися про нього більше. Ефективне навчання не можливе без пошуків шляхів активізації пізнавальної діяльності учнів, адже діти повинні не тільки засвоїти певну суму знань, а й навчитися спостерігати, порівнювати, виявляти взаємозв'язок між поняттями, міркувати. А добитися цього можна лише засобами, що активізують пізнавальну діяльність. До них належать: дидактичні ігри, ігрові ситуації, цікавинки, завдання творчого характеру, нестандартні завдання. Не менш корисні є вправи із серії «Цікаві завдання з української мови в початковій школі» за редакцією В. Зевака та С. Непийводи, «Цікавинки на уроках рідної мови», авторами яких є Г. Одинцова та Я. Кодлюк, де подаються оригінальні відомості з етимології та фразеології української мови, добираються вправи, що потребують раціональних способів розв'язання, обґрунтування, порівняння та узагальнення. Так, під час вивчення теми «Склади. Перенос слів» (2 клас) варто запропонувати дітям такі завдання: – назвати слова, що мають у своєму складі назви нот (*до, ре, мі, фа, соль, ля, сі*); – дібрати односкладові слова без жодного приголосного (*а, і, у...*); – з кожної пари слів, переставляючи склади і літери, скласти третє слово – назву українського міста: ноша + золото =?(*Золотоноша*); мир + жито =?(*Житомир*) [5].

Вивчаючи тему «Слова – назви предметів» (Іменники) [2 клас], учитель може активізувати пізнавальну діяльність молодших школярів за допомогою таких завдань: 1. Що ви можете купити в місцевому продуктовому магазині? Запишіть їх назви і поставте наголос. 2. Що продають у меблевому магазині? Запишіть назви і визначте кількість складів. Підкресліть слова, до яких можна поставити слово моя. 3. Запишіть слова – назви овочів (фруктів, ягід) за першими буквами алфавіту (або на вибір). (Наприклад, А – абрикоса, агрус, айва, алича, апельсин, ананас). Які з них ростуть у нашій місцевості? 4. Вкажіть професії, назви яких мають букву «ес». Яка з них вам найбільше подобається? Складіть речення з цим словом [4].

Під час вивчення теми «Велика буква. Власні іменники» (3 клас) розвивати пізнавальну активність учнів допоможуть наступні завдання: 1. Згадайте письменників, твори яких читали. Запишіть їх прізвища в алфавітному порядку. 2. Назвіть прізвище свого улюбленого письменника. Про кого він пише у свої творах? Які імена вам запам'яталися? Запишіть їх. 3. Запишіть в алфавітному порядку прізвища учнів нашого класу з буквою а. Підкресліть трискладові слова. 4. Які вулиці нашого міста ви знаєте? Запишіть їх. Чому вони так називаються? [4].

Такі види завдань стимулюють емоційні почуття учнів, удосконалюють їх навчальні можливості. Систематична робота з ними дає змогу виробити у школярів уміння використовувати раніше одержані знання під час вивчення нового, розширює і збагачує їх кругозір, формує бажання виконувати завдання, які вимагають активного мислення, цілеспрямованого подолання труднощів.

Розвитку пізнавальної активності учнів у початкових класах має приділятися особлива увага ще й тому, що саме в цей період формуються основні інтелектуальні вміння школярів.

За справедливою думкою педагогів, «є таке загальне педагогічне правило: засвоєння знань відбувається у процесі активної розумової діяльності учнів. Учень повинен не тільки запам'ятати правила або окремі поняття, не пасивно сприймати в готовому виді пояснення вчителем нових знань, а доповнити і осмислити ці знання в процесі самостійної роботи. Отримані таким чином знання на багато краще запам'ятовуються і засвоюються»[3, с.3].

Активізація пізнавальної діяльності учнів виражається насамперед у тому, що головними в їх роботі по засвоєнню нових знань стають творче осмислення отриманої інформації і вирішення поставлених перед ними пізнавальних завдань. Вона посилюється в умовах тісного зв'язку теорії і практики в навчанні. Закріплення, збагачення і систематизація знань здійснюється в процесі їх підсвідомого застосування. Багаторазові переходи від теорії до практики і навпаки є однією з вимог успішного засвоєння знань. Умови, в яких учні не тільки продуктивно й раціонально оволодіють знаннями, усвідомлять їх, набудуть необхідних навичок і вмінь застосувати їх у

нових ситуаціях, а й зможуть розвинути свої здібності, реалізувати свій творчий потенціал, закласти основи поступового переходу до самостійного навчання і регулювання розумової діяльності.

Засвоєння знань і способів дій у такому навчанні є і процесом, і результатом діяльності самого учня, який знає, як і для чого він вивчає матеріал, як його можна використати. Для цього навчальний матеріал подається як система знань усєї програми предмета, що поділяється на етапи. А конкретні уроки розробляються відповідно до того, на якій стадії перебуває розв'язання навчального завдання [1, с.98]. Отже, головну роль при когнітивному підході до розвитку пізнавальної активності учнів відіграють способи сприйняття навчальних завдань самими школярами. У такому разі йдеться про наučиння – внутрішній бік навчальної діяльності – процес і результат самостійного набуття людиною знань, умінь і навичок.

Не менш важливим є і те, що, розвиваючи пізнавальні можливості дитини, ми активно впливаємо і на її функціональний стан, який обумовлюється високою розумовою працездатністю та позитивним емоційним фоном.

Як засвідчує аналіз педагогічних реалій, ознаками пізнавальної активності молодших школярів є: ставлення до навчання (в чому учні розуміють його зміст, якість виконання домашньої роботи, її систематичність); якість знань (знання матеріалу програми, уміння використовувати знання на практиці); навчальна діяльність (розумова активність, зосередженість, стійка увага, емоційно-вольові якості, ступінь зовнішньої активності); ставлення до пізнавальної діяльності (захопленість нею, системність, спрямованість).

Учитель, який сформує у школі ознаки пізнавальної активності, може розраховувати на успіх у своїй діяльності. Адже правильно організована робота, увага до кожної дитини сприятиме тому, що розумові сили її розвиватимуться безупинно, а сама вона відчує себе сильною, здібною, цікавою для вчителя і однокласників. Забезпечити умови, щоб учень був суб'єктом навчальної діяльності, зобов'язаний кожний учитель.

Передумови для цього на уроці рідної мови такі: а) не можна всіх навчити однаково; треба створити такі умови, щоб кожний школяр зробив стільки кроків, скільки може; б) від полювання за помилками перейти до їх профілактики; в) створити комфортні умови для кожної дитини (вчитися без страху, охоче, із задоволенням); г) виходити на режим вільної поведінки і таким чином формувати й вільну особистість учня.

Розвиток пізнавальних процесів допомагає створювати сприятливі умови для індивідуального зростання дитини на основі свободи її духовного вибору. Він: активізує пізнавальну діяльність, розкриває дитину як особистість, дисциплінує мислення, навчає правильності думки, дає можливість виявлятися психічним процесам та визначати їх рівень і якість,

навчає умінням об'єктивно оцінювати себе, будувати стосунки з іншими, жити за певними правилами.

Розвиток пізнавальних процесів є необхідним для сприйняття краси і витонченості суджень, чіткого, лаконічного висловлення думок; для формування вмінь абстрагувати, зосереджуватися на структурі своєї думки, для розвитку інтуїції школяра.

Прийоми, за допомогою яких розвивається пізнавальна активність, багато. Їх використання пов'язане і з предметною галуззю знань, досвідом учителя, його майстерністю, віком учнів та рівнем їх знань, і з методичним забезпеченням навчального процесу. Ми хочемо звернути особливу увагу на необхідність використання таких прийомів, які спрямовані на формування активної позиції учня в навчальному процесі, прийомів, які прокладають шлях для становлення його особистості.

До прийомів, які сприяють розвитку пізнавальної активності учнів на уроках, можна віднести ситуації, в яких учень повинен: захищати свою думку, наводити для її захисту аргументи, докази, використовувати набуті знання; ставити запитання учителю, товаришам, пояснювати незрозуміле, заглиблюватись з їх допомогою в процес пізнання; рецензувати відповіді товаришів, твори, інші творчі роботи, вносити корективи, давати поради; ділитись своїми знаннями з іншими; допомагати товаришам при труднощах, пояснювати їм незрозуміле; виконувати завдання – максимум, розраховані на читання додаткової літератури, першоджерел, на тривалі спостереження; навчати учнів знаходити не єдине рішення, а декілька самостійно прийнятих; практикувати вільний вибір завдань, переважно пошукових, творчих; створювати ситуації самоперевірки, аналізу особистих пізнавальних і практичних дій; урізноманітнити діяльність, включати в пізнання елементи праці, гри, художньої та інших видів діяльності; створювати зацікавленість колективною діяльністю, на основі якої проходить формування активної позиції кожного члена класного колективу.

Активізація пізнавальної діяльності, піднята на такий рівень творчих процесів, більш за все виражає перетворюючий характер діяльності, який завжди пов'язаний і застосуванням нового, із зміною стереотипу дій, умов діяльності. Головне – у задоволенні діяльністю учнів, що впливає на мотиви, спосіб навчання, на розташування учнів у спілкуванні з учителем і товаришами, на створення добрих відносин у навчальній діяльності.

Сьогодні, коли перед нашою школою стоїть завдання розвитку пізнавальної активності учнів в процесі вивчення ними різних предметів, необхідно шукати методичне вирішення цих завдань і на уроках української мови як навчального предмету з урахуванням досягнень сучасної дидактики та психології.

Дослідження останніх років показують, що є різні шляхи оволодіння учнями прийомами пізнавальної діяльності на уроках української мови. До найбільш поширених у практиці сучасних учителів належать: оволодіння

прийомами пізнавальної діяльності в процесі навчання, спрямованого на загальний розвиток особистості учня (змістовний підхід); формування розумових прийомів у процесі спеціально організованої діяльності (операційний підхід).

Сьогодні на уроках української мови у початкових класах пріоритетною є розвивальна функція навчання, самостійність і нестандартність думки. Оволодіти навчальним предметом – означає навчитися розв'язувати не лише передбачені державним освітнім стандартом завдання – «стандартні завдання», а й такі, що вимагають певної незалежності мислення, творчих пошуків, оригінальності, винахідливості – «нестандартні завдання».

Звернемося до методів діяльності вчителя початкових класів. При повідомленні знань у готовому виді зміст пояснення учителем представляє собою текст, який включає теоретичні основи і приклади, що їх ілюструють. Ці положення не формулюються як проблеми (питання), не виводяться шляхом доказів із мовних фактів; ілюстрації (приклади) лише показують, яке втілення знаходять теоретичні положення в мовному матеріалі. Таким способом, наприклад, повідомляються дані про алфавіт: вивіщується таблиця, звертається увага на послідовність букв, їх кількість, назву.

Проблемне викладення вчителем знань також представляє собою текст, але він подається на високому рівні складності, оскільки учитель знаходить у темі, яка призначена для пояснення, проблеми, важкі запитання, які ставить перед учнями, і, аналізуючи мовні факти, явища, розв'язуються ці питання: розмірковує, доказує, відповідає на питання, робить висновки. Так, для того, щоб ознайомити учнів з роллю звуків, учитель наводить приклади слів: *рік – рак – рок* і т. д. Після цього ставить запитання: чим відрізняються ці слова? Вони вимовляють їх декілька разів, порівнюють їх по звучанню і аналізують лексичне значення кожного слова. На основі цього аналізу вчитель робить висновок про функції звуків в українській мові. Якщо у першому випадку учні здійснюють репродуктивну діяльність, то у другому вони стають учасниками складної розумової діяльності, якої їх навчають, хоч на поставлені запитання відповідає сам учитель.

У процесі виконання завдань пошукового характеру використовується своєрідне лінгвістичне дослідження учнів – твір на лінгвістичну тему. Наприклад: У чому полягає особливість вживання займенника *свій* у таких випадках: у свій час, на своєму місці, не своїм голосом, поставити на своє місце, майстер своєї справи, іди своєю дорогою?

Щоб відповісти на це запитання, учні повинні згадати про значення, граматичні ознаки і роль у мовленні займенника «свій», навести приклади використання цього займенника, повторити шлях вченого – лінгвіста, відкриваючи для себе нові знання.

Уся ця система роздумів у процесі виконання завдань пошукового характеру – процес творчий, шлях пошуку і знахідок. Текст у даному випадку створюється самими учнями в процесі усних та письмових роздумів, коли вони відповідають на запитання до завдань, розв'язують проблему, яка знаходиться в них. Відповідаючи на запитання, учні, звичайно, користуються відповідними мовними засобами.

Таким чином, виконання завдань пошукового характеру сприяє досягненню двох цілей: по-перше, оволодіння аналізом, дослідження різних сторін мовних явищ, по-друге, розвитку зв'язного мовлення учнів. І тут цілком закономірно виникає запитання: з чого починати і як поступово ускладнювати пізнавальну діяльність школярів, враховуючи специфіку української мови як навчального предмету, вимоги програми, можливості учнів? Як виховувати пізнавальну самостійність учнів, їх прагнення і вміння самостійно оволодівати новими знаннями, орієнтуватися у новій ситуації мовного спілкування, що так необхідно громадянину нашої країни?

Етапи навчання в системі застосування методів активізації пізнавальної діяльності учнів можуть бути визначені залежно від того, з яким мовним матеріалом вони мають справу – з готовим або з таким, який потрібно змінити або створити.

Відповідно до цього етапи можуть бути сформовані таким чином. На I етапі учні сприймають, осмислюють, аналізують готовий мовний матеріал, який подається їм або в процесі повідомлення учителем знань або при виконанні вправ. На II етапі здійснюється вибір мовних засобів за відомим зразком у зв'язку зі зміною даного мовного матеріалу. Особливим є III етап – етап навчання творчому використанню мовних засобів у зв'язку із створенням текстів, речень, словосполучень, слів, коли здійснюється частково – пошукова і пошукова діяльність. Таким чином, три етапи, які були розглянуті нами вище, відповідають методам розвитку пізнавальної активності молодших школярів на уроках української мови.

Проблема виховання пізнавальної самостійності учнів (прагнення і вміння учнів самостійно пізнавати нове в процесі пошукової діяльності), її активізації не може бути вирішеною без використання у вивченні української мови завдань пошукового характеру, до яких входять і проблемні завдання, що передбачають дослідницьку діяльність учнів у процесі аналізу мовних явищ. Як вказує І. Я. Лернер, «вміння їх вирішувати – важливий критерій досягнути пізнавальної самостійності» [1, с.11].

Завдання пошукового характеру мають такі ознаки: 1) виконання їх без посередньої участі вчителя (проблемні задачі) або з частковою допомогою з його боку (завдання частково-пошукового характеру); 2) відкриття учнями в процесі виконання завдань нових знань та нових способів досягнень цих знань. Виконуючи ці завдання, учні постають перед новою про-

блемою у новій ситуації і, звичайно, відчувають певні труднощі, розв'язуючи цю проблему.

Вирішення різних типів проблемних ситуацій у процесі вивчення української мови пов'язане з умінням учнів співвідносити: 1) вимовляння слів з особливостями їх звукового складу; з різною функцією звуків (під час вивчення фонетики); 2) лексичне значення слів, фразеологізмів та їх роль у мовленні (під час вивчення лексики і фразеології); 3) дане слово і процес утворення його (при вивченні словотворення); 4) лексичне значення слів і притаманні їм граматичні категорії, особливості словозміни; змістова значення словосполучень і речень, їх граматичні особливості (під час вивчення граматики) 5) специфічні особливості мовних засобів та їх вживання залежно від завдань і умов спілкування (під час вивчення стилістики); 6) фонетичний і графічний образ слова – вимова і написання (під час вивчення орфографії); 7) інтонаційно-сміслові і структурно-семантичні речення і розстановки розділових знаків (під час вивчення пунктуації).

Висновки. Підвищення пізнавальної активності учня – актуальна проблема, яку має розв'язати кожний учитель, який організовує навчально-виховний процес на основі особистісно орієнтованого підходу до молодшого школяра. Але пізнавальна активність неможлива без сформованості розумових дій, які є основою розвитку мислення – однією з найголовніших умов загального розумового розвитку учнів. Здійснити це можливо тільки в процесі особистісно орієнтованого розвивального підходу до навчального процесу.

Список використаних джерел

1. Агафонова А. С. Практикум по общей педагогике. – СПб.: Питер, 2003.
2. Активні методи навчання при викладанні методики мови /О. Горська, Л. Живицька; Школа першого ступеня: теорія і практика. – Переяслав – Хмельницький. –2003. – Вип. 6. –С.55-62.
3. Буна Н. О., Головка З. Л. Довідник: Українська мова в схемах і таблицях. Посібник для учнів 1-4 класів. –Тернопіль: Богдан, 1997. –32 с.
4. Зівачо В., Непийвода С. Цікаві завдання з української мови в початковій школі. Посібник для вчителя. –Тернопіль, 2004. –128с.
5. Одинцова Г., Кодлюк Я. Цікавинки на уроках рідної мови: Посібник для вчителя початкових класів. – Тернопіль, 2001. – 128с.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ

У статті розкривається суть поняття «інтерактивні технології», основні їх положення; описано переваги використання інтерактивних методів навчання порівняно з позиційними методами. Також проаналізовано різноманітні види інтерактивних методів навчання і дано практичні рекомендації щодо їх використання на уроках читання в сучасній початковій школі.

В статье раскрывается суть понятия «интерактивные технологии», основные их положения; описаны преимущества использования интерактивных методов обучения перед традиционными методами. Также проанализированы различные виды интерактивных методов обучения и даны практические рекомендации по их использованию на уроках чтения в современной начальной школе.

The article reveals the essence of the concept of «interactive technology», their main provisions, described the benefits of using interactive teaching methods with traditional. Also analyzed various types of interactive teaching methods and provides guidelines for their use in the classroom of the Ukrainian reading in modern elementary school.

Актуальність дослідження. Одним із стратегічних завдань, визначених у Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, є створення умов для формування освіченої людини, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних здібностей і можливостей в освітньому просторі.

Сучасна початкова школа орієнтується на створення умов, які б сприяли формуванню суб'єкта навчання, його готовності до саморозвитку згідно із власним досвідом. Це потребує від учителів молодших класів всебічного вивчення дитячих можливостей, прогнозування найближчого розвитку учнів на основі реального знання їхніх індивідуальних особливостей; створення з перших днів перебування дитини в школі атмосфери інтелектуального пошуку, творчості, відчуття радості від пізнання та творчої діяльності.

Виходячи з положення, що мова є не тільки предметом вивчення, а найважливішим засобом навчання, виховання і розвитку особистості у процесі опанування інших шкільних предметів, діяльність учителя початкових класів повинна бути спрямована на:

- гармонійний розвиток усіх видів мовленнєвих здібностей та діяльності (слухання, говоріння і письма);
- розвиток логічного мислення, точності й чистоти мовлення;
- формування комунікативних умінь;

- розвиток навичок діалогічного спілкування;
- ознайомлення з найважливішими функціональними складовими мовної системи;
- формування в учнів повноцінної навички читання як виду мовленнєвої діяльності;
- вироблення в учнів умінь працювати з текстами художніх та науково-популярних творів;
- розвиток творчої діяльності та читацької самостійності;
- загальний розвиток особистості – інтелектуальний, моральний, вольовий, естетичний та ін.

Усі ці завдання можна реалізувати на уроках української мови та читання. Упровадження в навчальний процес сучасних інформаційних технологій, зокрема інтерактивних методів навчання, відкриє нові шляхи й надасть широкі можливості для реалізації вище зазначених цілей.

Стан дослідження проблеми. Розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти у працях педагога-класика В. Сухомлинського, учителів-новаторів 70-80-х років: Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та ін. Їх дослідження стали підґрунтям для виникнення теорії і практики розвивального навчання. На сучасному етапі проблеми використання інтерактивних технологій у навчально-виховному процесі присвятили свої статті науковці С. Іванішена, Г. Коберник, Н. Побірченко, учителі Л. Годкевич, Т. Карнаух, Л. Карпець, А. Нікуліна, І. Поспелкіна, Н. Сухарева, І. Явдошенко та ін. Однак дана проблема залишається й ДОСЯ актуальною, оскільки недостатньо розроблена.

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти інтерактивних методів навчання та розкрити особливості їх використання на уроках читання у сучасній початковій школі.

Виклад основного змісту дослідження. Незважаючи на широке визнання у світі класно-урочної системи, спроби вдосконалити урок як основну та специфічну форму організації навчально-виховного процесу не припиняються з моменту його виникнення. Так, на початку XXI століття виникло нове дидактичне поняття – інтерактивне навчання, під яким розуміють співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами. Педагог виступає лише в ролі організатора навчального процесу, лідера групи. Він не перебирає на себе розв'язання проблем, які поступово з'являються в учнів під час самостійного опрацювання теми, а лише допомагає школярам повноцінно засвоїти матеріал.

Слово «інтерактивний» означає здатний до діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації навчальної діяльності, яка має конкретну, передбачену мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуватиме свою успішність, інтелектуальну

спроможність. Суть інтерактивного навчання полягає у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної активної взаємодії усіх учнів. Воно передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.

На думку Л. Годкевича, існує багато переваг інтерактивного навчання перед традиційним, основними з яких є:

- використання інтерактивних технологій дає можливість забезпечити глибину вивчення змісту матеріалу, учні освоюють усі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінку);

- активізується діяльність учнів: вони приймають важливі рішення щодо процесу навчання;

- основне джерело мотивації навчання стає внутрішнім – це інтерес самого учня;

- значно підвищується роль особистості педагога (виступає як лідер, організатор);

- головна риса інтерактивного навчання – використання власного досвіду учнями під час розв'язання проблемних питань, їм надається максимальна свобода розумової діяльності при побудові логічних ланцюгів та ін. [1, с.6].

Будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності: системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), ефективності (технологія повинна вибиратись відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного стандарту навчання), відтворюваності (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами) [4, с.5].

Інтерактивні технології потребують певної зміни життя класу, а також значної кількості часу для підготовки як учням, так і педагогові. Якщо діти або вчителі недостатньо з ними ознайомлені, то необхідно починати з поступового застосування цих технологій. Т. Карнаух радить провести спершу спеціально організаційне заняття та розробити разом з учнями правила роботи в класі [2, с.6].

Задля полегшення звикання молодших школярів до інтерактивних технологій, на початковому етапі їх впровадження варто використовувати найпростіші з методів, а саме: роботу в парах, роботу в малих групах, «мозковий штурм» та ін.

Робота в парі сприяє розвитку навичок спілкування, формуванню вмінь висловлюватися, переконувати та дискутувати. Працюючи в парах, учні не можуть ухилитися від виконання завдання, швидко вирішують ті проблеми, які за інших умов потребують великих затрат часу.

Робота в малих групах сприяє активному, ґрунтовному налізу й обговоренню нового матеріалу з метою його осмислення, засвоєння та закріплення, повторенню вивченого та систематизації знань. Такий вид роботи забезпечує відчуття кожної дитини рівноправним партнером у спілкуванні, внаслідок чого зростає впевненість у собі та своїх силах [3, с.77].

Починаючи роботу з малими групами, необхідно: об'єднати учнів у невеликі групи (4-6 осіб); ознайомити їх з ролями та обов'язками (спікер, секретар, посередник, доповідач); дати кожній групі конкретне завдання і пояснити інструкцію щодо організації роботи; виділити час на виконання групової роботи та в її процесі надавати необхідну допомогу; запропонувати кожній групі представити результати роботи та прокоментувати їхню роботу.

Пізніше, коли діти будуть краще ознайомлені з інтерактивними технологіями, можна застосовувати й інші, складніші методи навчання, одним з яких є «Асоціативний куц». Наприклад, під час вивчення теми «Р. Завадович. Маруся Богуславка» на етапі мотивації навчальної діяльності можна використати даний метод, запропонувавши учням пояснити вислів «любити свою Батьківщину», тим самим побудувати асоціативний куц (схема 1).

Схема 1

Асоціативний куц «Любити свою Батьківщину»



Під час цієї роботи спершу виникають найчіткіші асоціації, потім другорядні.

Наступний інтерактивний метод під назвою «Мікрофон» дає змогу кожному висловити свою думку чи позицію, швидко відповідаючи на запитання. Наприклад, під час складання характеристики будь-якого героя (на етапі аналізу літературного твору) діти, передаючи один одному «мікрофон», перераховують основні риси його характеру, даючи їм коротку характеристику.

Також на цьому етапі доцільно використовувати ПРЕС-метод, особливо тоді, коли поведінка героїв та їхні моральні якості можуть трактуватися двояко (як позитивно, так і негативно), оскільки він передбачає зайняття визначеної позиції з обговорюваної проблеми. Цей метод допомагає учням пояснити свої думки та сформулювати їх у виразній стислій формі, дотримуючись наступного порядку: обрання позиції («Я вважаю, що...»), її обґрунтування («...тому, що...»), приклад («наприклад, ...»), висновки («...тому...»). Етапи можна адаптувати, пропонуючи учням наводити декілька варіантів своїх думок або прикладів. Проте починати вправу варто лише тоді, коли формулу відповіді зрозуміють усі учні. За допомогою цього методу діти вчаться робити висновки, мотивувати їх, прислухатися до думки інших, вести дискусію.

Для ефективного застосування інтерактивних технологій, зокрема, щоб охопити весь необхідний обсяг матеріалу і глибоко його вивчити, учитель повинен старанно планувати свою роботу: відібрати для уроку такі інтерактивні вправи, які дали б учням «ключ» до освоєння теми; на одному уроці варто використовувати одну (максимум дві) таку вправу; проводити спокійне, глибоке обговорення за підсумками інтерактивної вправи та ін.

Важливо, щоб учитель, використовуючи у своїй педагогічній діяльності інтерактивні технології навчання, пам'ятав, що оцінювання навчальних досягнень учнів за таких умов відбувається у формі схвалювання будь-яких, навіть щонайменших успіхів та зусиль учнів, усі коментарі щодо їхніх дій повинні починатися з позитивних зауважень. Лише тоді будуть створені необхідні умови для забезпечення ефективності нових технологій, а саме: вільне спілкування на уроці, висловлювання власно думки, повага до думки оточуючих.

Висновки. Інтерактивні технології навчання – це ефективний засіб досягнення у класі атмосфери співробітництва, порозуміння, доброзичливості, що в подальшому стане фундаментом розвитку творчих розумових сил учнів.

Список використаних джерел

1. Годкевич Л. Загальні поняття про інтерактивні технології / Л. Годкевич // Сучасні шкільні технології. Ч.2 / Упоряд. І. Рожнятовська, В. Зоц. – К.: Ред. загальнопед. газ., 2004. – С.5-9.
2. Карнаух Т. Впровадження інтерактивних методів навчання на уроках читання / Тетяна Карнаух // Початкова школа. –2005. –№ 11. –С.5-8.
3. Нікуліна А. Використання інтерактивних технологій із метою розвитку творчої особистості / Алла Нікуліна // Початкова освіта. 2006. –№ 5-7. –С.77-79.
4. Поспелкіна І. Інтерактивні технології навчання / І. Поспелкіна // Початкова освіта. – 2006. –№ 44. –С.3-7.

І. С. Прокоп,
канд. пед. наук, доцент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУЛЮВАННЯ ВИХОВНИХ ЦІЛЕЙ УРОКУ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті обґрунтовано актуальність проблем конкретизації і технології визначення виховних цілей уроку в умовах гуманістичної освіти, особистісно зорієнтованого навчання, проаналізовано традиційні та альтернативні концепції виховних цілей уроку в початковій школі.

В статтє обосновано актуальность проблем конкретизации и технологии постановки воспитательных целей урока в условиях гуманистического образования, личностно ориентированного обучения, проанализированы традиционные и альтернативные концепции воспитательных целей урока в начальной школе.

In the article actuality of problems of specification and technology of raising of educate aims of lesson is grounded in the conditions of humanism education, personality oriented teaching, traditional and alternative conceptions of educate aims of lesson are analysed at initial school.

Постановка проблеми. Гуманістична парадигма сучасної української освіти на перший план висуває духовні й психологічні завдання, які мають сприяти формуванню творчої особистості в навчальному процесі. Ґрунтовно змінюється зміст функцій дидактичного процесу та вимоги до уроку як основної форми його організації.

Аналіз посібників і підручників з педагогіки періоду незалежної України свідчить, що переважна більшість їх авторів як першочергові стосовно інших розглядають саме виховні вимоги до уроку. Серед таких, наприклад, виділяють: формування і розвиток в учнів національної свідомості, самосвідомості та ментальності, провідних рис громадянина своєї держави; формування в учнів високої духовності, підвалину якої мають становити загальнолюдські, національні та професійні цінності, широка моральна, правова, екологічна, політична, художньо-естетична й фізична культура; формування і розвиток в учнів активної життєвої настанови, допомога в самоактуалізації та самореалізації у навчальному процесі та майбутній професійній діяльності; еміле поєднання дидактичних, розвивальних і виховних завдань кожного уроку та їх творче спрямування на формування і розвиток всебічно й гармонійно розвиненої особистості тощо. У зв'язку з цим особливою актуальністю набуває й проблема виховних цілей уроку.

Аналіз досліджень. Цій проблемі присвячені дослідження вітчизняних і зарубіжних учених другої половини ХХ століття, а також сучасних науковців, в яких розкриваються такі її аспекти: розробка і визна-

чення змісту виховних цілей навчання (Г. Батуріна, Ю. Кулюткін, І. Лернер, Г. Сухобська); систематизація цілей (Т. Ільїна, Н. Талізїна); технологія їх конкретизації (В. Бондар, І. Малафїїк, І. Підласий, О. Савченко, В. Селіванов і ін.).

Відповідно до сформованих у 80-х рр. ХХ століття наукових уявлень про урок (В. Онишук, М. Махмутов, Ю. Зотов, ін.) дана проблема розглядається у контексті комплексного планування цілей, згідно з яким формулюється триєдина мета уроку, що поєднує три взаємопов'язаних взаємодіючих аспекти: пізнавальний, розвиваючий, виховуючий. Їх аналіз залишається предметом наукових досліджень та активного обговорення їх в педагогічних колах.

У практиці багатьох вчителів застосовувався розроблений ще у 80-х роках Ю. Бабанським алгоритм дій педагога з планування завдань уроку та методичні рекомендації з конкретизації завдань виховання [1, с.56]. Однак зміна ідеалів і цінностей, що відбулася на початку 90-х рр., зумовила потребу конкретизації завдань виховання у навчальному процесі початкової школи відповідно до нових орієнтирів і пріоритетів.

Це питання перебуває у полі зору сучасних науковців і практиків. Зауважимо, що окрему увагу привертає саме виховний аспект триєдиної мети уроку.

Мета дослідження. Зважаючи на актуальність окресленого аспекту мети навчання, у даній статті спробуємо на основі аналізу наукової літератури розкрити сучасні підходи до формулювання виховних цілей уроку в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Визнанням у сучасній педагогіці стало те, що декомпозиція триєдиної мети уроку у вигляді чітких завдань дає можливість конкретизувати загальні цілі на нижчих елементарних рівнях.

У зв'язку з цим окремим напрямком наукових досліджень стає проблема конкретизації і технології постановки цілей (завдань) уроку, зокрема й виховних. Актуальність означеної проблеми, як справедливо зазначила академік О. Савченко, зумовлена труднощами у визначенні виховних і розвивальних цілей – на відміну від навчальної мети уроків, яка в методичній літературі визначена чітко, виховні й розвивальні цілі з'ясувати значно складніше [6, с.15].

У зв'язку з цим закономірним видається запитання щодо того, як правильно сформулювати виховні цілі уроку, яким алгоритмом (механізмом) їх постановки користуватися вчителям-практикам. В сучасній дидактиці мають місце різні концепції конкретизації і технології постановки виховних цілей уроку, які розвиваються як в контексті традиційного з часів радянського періоду комплексного планування цілей уроку, так і поза ним.

Щодо першого, заслуговують на увагу теоретичні узагальнення і прикладні рекомендації О. Савченко. Зокрема, вона вказує на те, що у

визначенні виховної мети конкретного уроку вчитель, з одного боку, повинен керуватися загальними вимогами до виховання і розвитку школярів відповідно до змін, які відбуваються у суспільстві, а з іншого – враховувати можливості змісту матеріалу й навчальної мети конкретного уроку, орієнтуватися на наступність і перспективність у вихованні особистостей [6, с.16]. На прикладі початкової школи педагог конкретизує вимоги до формулювання виховних цілей уроків. На її думку, у першому класі виховні цілі в урочній діяльності слід насамперед спрямовувати на формування гуманних почуттів дітей, позитивного ставлення до навколишньої дійсності. Зокрема, доцільними тут можуть бути такі формулювання: викликати в дітей почуття доброти, пробуджувати співчуття до когось, бажання допомогти іншому; виховувати товариські взаємини; заохочувати співробітництво дітей; розвивати здатність уявляти стан іншої людини, виховувати турботливість і увагу до своїх рідних тощо [6, с.17].

Водночас у питанні формулювання виховних цілей уроку науковці звертають увагу на таку особливість процесу цілеспрямованого виховання школярів, як його перманентність і часову тривалість. Цілі виховання передбачають формування у школярів властивостей особистості й рис характеру, а цього, підкреслює О.Гребенюк, відповідно до психологічних досліджень, досягти впродовж одного уроку неможливо. Виховання особистісних якостей потребує тривалого часу. Тому, автор вважає що, правильніше буде ставити цілі виховання не окремих уроків, а окремих частин навчально-виховної роботи (півріччя, року) [2]. Аналогічна позиція спостерігається і в О. Савченко, яка не радить записувати до окремого уроку мету «виховати» чи «сформувати», оскільки зміни в якостях особистості дитини відбуваються дуже поступово. Педагогічно доцільнішими вона вважає такі формулювання: «пробуджувати почуття...», «зміцнювати бажання...», «викликати бажання наслідувати...», «виховувати вдячність...», «закріплювати прагнення...», «заохочувати до праці...», «сформувати позитивне ставлення до навчання» і т.ін. [6, с.17]. Крім того, вона вважає, що можна сформулювати виховну мету до всієї теми, а в разі потреби доповнювати її на окремих уроках. Такі можливості дають, зокрема, уроки трудового навчання, музики, читання, природознавства [6, с.18]. О. Савченко наголошує, що питання про доцільність формулювання виховної мети кожного конкретного уроку має розв'язувати вчитель, вдумливо й усебічно зважаючи можливості матеріалу з урахуванням і характеру засвоєваних понять, і специфіки оточення, в якому живе дитина.

У зв'язку з цим зазначимо, що в сучасній педагогічній теорії і практиці в контексті вивчення питання розробки, постановки, формулювання і реалізації цілей навчання серйозна увага звернена на питання про оволодіння вчителем функціональної ролі вихователя. Більшість науковців вважають закономірною ситуацію, коли, не вмючи цілеспрямовано впливати на розум, волю та почуття дітей, чимало вчителів заперечує виховну

роботу взагалі. Це, зокрема, підтверджують і результати проведеного нами дослідження – непоодинокі на сьогодні факти нехтування вчителями постановкою трьохметрової мети уроку, коли зазначається тільки освітня, іноді – розвиваюча мета, і не фіксується зміст виховних завдань того чи іншого уроку, або подаються узагальнено чи формально.

Розв'язання проблеми реалізації виховних цілей, на думку російської дослідниці Г. Дружиніної, можливе за умови вироблення чіткої технології постановки виховних завдань уроку в контексті його трьохметрової мети. Труднощі у визначенні виховних завдань уроку, їх формальне звучання Г. Дружиніної пояснює тим, що на практиці вчителі здебільшого формулюють завдання, які орієнтовані на процес, а не на результат. Такі завдання, зазвичай, починаються з віддієслівного іменника («формування», «удосконалення», «виховання», «створення» і т.ін.), мають декларативний характер і є, за оцінкою Г. Дружиніної, не стільки завданнями, стільки наміром, бажанням, устремлінням чи напрямом діяльності. Таке формулювання не є конкретним, внаслідок чого часто є незрозумілим, через що і як вони будуть реалізовані впродовж уроку (уроків). Доцільними педагог вважає операційно задані завдання орієнтовані на результат, що мають починатися з дієслів: «визначити», «забезпечити», «сформувати», «створити», «виявити», «залучити», «сприяти» та ін. [3].

Наведені вище міркування розкриваються у контексті традиційного комплексного планування цілей уроку. Однак, як виявилось у ході дослідження, цей підхід сьогодні піддається деякій критиці. Зокрема С. Манукян, проголошуючи неспроможність комплексного планування цілей уроку, висловив впевненість, що необхідно відмовитися від ідеї трьох рівнозначних і самостійних цілей уроку, так як вона, на думку автора, не тільки не відповідає реальній дійсності, але й завдає певної шкоди навчальному процесу. Оперуючи філософсько-методологічними засадами педагогіки, автор доводить помилковість рівнозначності освітньої і виховної мети уроку. Натомість стверджує, що освітні завдання визначаються, ставляться і розв'язуються для досягнення виховних цілей, оскільки навчання служить вихованню, а навчальний процес у початковій школі переслідує цілі виховання (розумового, морального та ін.). Якщо зміст освіти школи є частиною змісту виховання, то організація засвоєння цього змісту школярами ставить перед собою виховну мету. Це означає, міркує вчений, що всі уроки служать досягненню виховних цілей через особливу організацію засвоєння змістових і процесуальних елементів освіти [5].

Отже, за теорією С. Манукяна, замість виділення трьох окремих цілей уроку потрібно визначити і поставити виховні цілі, враховуючи можливість навчального матеріалу для розвитку певних якостей особистості і необхідність такої мети для певного класу в певний час. Після визначення такої мети необхідно визначити ті освітні завдання, розв'язання яких забезпечує засвоєння матеріалу таким чином, щоби стало

можливим досягнення цілей розвиваючого виховання, які С. Манукян класифікує як стратегічні цілі навчального процесу. Тому, планування цілей уроку повинно передбачати лише виховні цілі розвиваючого характеру, досягнення яких забезпечується визначенням, постановкою і розв'язанням освітніх завдань.

Висновки з даного дослідження і перспективи. Виходячи з вищевикладеного, особливу увагу звертаємо на необхідність, правильність та доцільність визначення виховних цілей уроку. Але водночас актуальними залишаються питання їх змістового наповнення, правильності мовного оформлення, а також співвідношення мети уроку з особистісними цілями вчителя, який, як і учень, виступає суб'єктом навчального процесу і є для учня певною соціальною цінністю, наділеною рисами і якостями, що стають вірогідним предметом наслідування. Новизною вирізняються пошуки науковців і практикуючих вчителів технології визначення виховних цілей (завдань) уроку, вироблення чітких алгоритмів.

Список використаних джерел

1. Бабаицкий Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Методические основы). – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
2. Гребенюк О. С. Общая педагогика: Курс лекций. – Калининград: Калининградский университет, 1996. – 89 с.
3. Дружинина Г. В. Технология постановки операционально заданных задач воспитания в практической деятельности учителя // festival.1september. ru/2006_2007/index. php? subject=21 – 266k.
4. Кириченко О. Підготовка вчителя в умовах модернізації загальноосвітньої школи //Науковий вісник Ужгородського національного університету: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Вип.8. – Ужгород, 2005. – С. 59 – 61.
5. Манукян С. П. Актуальные проблемы современной педагогики // Образование: исследовано в мире. <http://www/oim.ru>.
6. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: «Магістр – S», 1997. – 256 с.

Кравцова І. А.,
канд. пед. наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет

РОЛЬ СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВОГО АНАЛІЗУ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ НА УРОКАХ ЧИТАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Методика організації роботи учнів над художніми текстами в початкових класах базовоаспектна. Вона передбачає реалізацію всіх завдань предмета читання з урахуванням мети вивчення конкретного твору, особливості його жанру, рівня підготовки учнів класу, повноти методичного апарату підручника, кількості годин, відведених на роботу з цим текстом. Одним із важливих факторів сприйняття творів мистецтва слова є емоції, читацькі переживання. Вчителю початкової школи слід обрати такі шляхи роботи над художнім твором, які б уможливили яскраві емоційні відгуки читачів на поетичне слово, створити емоційно-естетичну атмосферу.

Методика організації роботи учеників над художественними текстами в початкових класах багатоаспектна. Вона передбачає реалізацію всіх завдань предмету читання з урахуванням цілей вивчення конкретного твору, особливостей його жанру, рівня підготовки учеників класу, повноти методичного апарату підручника, кількості годин, відведених на роботу з цим текстом.

Одним з важливих факторів впливу на сприйняття твору є емоції та переживання. Учителю початкової школи необхідно вибрати шляхи роботи над художественним твором, щоб зробити яркими емоційні реакції читачів на поетичне слово, створити емоційно-естетичну атмосферу.

Methods of students' organization with the art texts in elementary grades is multidimensional. It provides the realization of all tasks of the subject of reading with the aim of studying of a specific product, characteristics of its genre, the level of the students' training, entirely of methodical tools of the textbook, the number of hours allocated to work the text.

One of the important factors of art work of the word are emotions and the presence of reading experiences. Elementary school teacher must choose the ways of his work with the art work to make the vivid emotional feedbacks of the reader about the poetic word, to create emotional and aesthetic atmosphere.

Постановка проблеми. Державний стандарт початкової школи, програма з читання визначають структурно-змістовий аналіз як одну із суттєвих ліній уроку читання. Художні твори, розміщені у читанках, передбачають використання різних прийомів аналізу: сюжетного (змістового), по образного, проблемного, лінгвістичного.

Методика організації роботи учнів над текстами творів у початкових класах багатоаспектна. Вона передбачає реалізацію всіх завдань предмету читання з урахуванням мети опрацювання конкретного твору, особливостей його жанру, рівня підготовленості учнів класу, повноти методичного апарату підручника, кількості годин, які відведено на роботу з цим текстом.

Аналіз наукових досліджень з проблеми показав, що провідним принципом вивчення художніх творів у початкових класах є сприймання і усвідомлення учнями змісту у взаємозв'язку із аналізом його форми, тобто засобами відображення дійсності, позиції автора. Це зобов'язує вчителя не тільки звертати увагу на те, про «що» йдеться у творі, а й як це відображено у сюжеті, композиції, образах дійових осіб, засобах виразності тощо. Застосування цього принципу вимагає, щоб діти були підготовлені до сприймання твору і спочатку усвідомили його цілісно. На основі первинного синтезу має відбуватися елементарний текстуальний аналіз, який дає змогу учням краще осягнути зміст і образні засоби прочитаного, вийти на рівень глибшого аналізу-синтезу.

Мета статті передбачає висвітлення типових послідовностей етапів опрацювання творів на уроках читання, зокрема:

- 1) підготовку учнів до сприймання нового твору;
- 2) первинне читання тексту з метою ознайомлення зі змістом;

3) аналітичне читання (смісловий, структурний, художній аналіз змісту), що має практичну спрямованість і здійснюється на основі багаторазового перечитування тексту;

4) удосконалення якостей читацької навички, яке відбувається на різних етапах;

5) висновок-узагальнення з прочитаного;

6) творча робота на основі прочитаного [1, с.2].

Виклад основного матеріалу. Метою будь-якого аналізу є залучення дітей до цікавого, емоційно насиченого художнього пізнання, образного мислення, зміцнення навички та інтересу до самостійного читання. Отже, слід прагнути, щоб читання і аналіз тексту здійснювались як особистісно значуща діяльність [3, с.22].

Перехід до особистісно орієнтованої моделі навчання і виховання спрямовує на пошук нових шляхів і засобів, які забезпечуватимуть повноцінний розвиток здібностей, потреб та інтересів учнів в усіх сферах їхньої діяльності.

Літературна творчість молодших школярів у контексті особистісно орієнтованої освітньої моделі виступає як ефективний засіб розвитку їхніх творчих здібностей, формування культури і духовності.

Підготовчим етапом формування інтегративного мотиву літературної творчості – спілкуванню засобами мистецтва – у початковій школі мають стати уроки читання і позакласного читання. Педагог з багаторічним досвідом керування літературною творчістю молодших школярів В. Левін стверджує, що цей віковий період є благойдним підрунтям для того, щоб сформувати ставлення до казки, вірша, оповідання «... як до витвору, спеціально створеного автором для вираження іншим людям власного сприйняття світу» [4, с.15].

Як наголошує методист Н. Миропольська, формуванню естетичної позиції школяра сприяє створення ситуацій естетичного переживання. Вони є важливою педагогічною умовою, завдяки якій учнями здійснюється активне ставлення до світу. Ця умова має розв'язувати наступні завдання:

- сформуванню навички співпереживання з героями художніх творів;
- розвинути здатність відгукуватись на естетичні прояви об'єктивного світу;
- практикувати «вихід» естетичних переживань від мистецтва до повсякденного життя.

Учитель може використати для формування позитивної мотивації літературної творчості молодших школярів прийоми стимулювання:

- звернення до високохудожніх зразків літератури з метою емоційного їх сприйняття;
- формування досвіду переживання відчуття краси;
- створення ситуацій співпереживання з героями твору шляхом «вживання» в ці образи;

- спілкування з природою та спостереження за змінами у природі;
- предметне унаочнення художньої деталі твору;
- використання засобів образотворчого та музичного мистецтва.

Формування цілісного емоційного сприйняття молодшими школярами високохудожніх зразків літератури виступає важливою передумовою успіху в підготовці дітей до літературної творчості.

Лінгвістичний аналіз – це передусім аналіз використання автором мовних засобів у художньо організованому мовленні, що допомагає усвідомити зміст твору, задум автора – а отже, і формувати свідоме читання. Лінгвістичний аналіз (для початкової школи доцільніше вживати лінгвістичний коментар) сприяє збагаченню, активізації словника, розумінню можливостей слова, усвідомленню багатства української мови, естетичному вихованню [2, с.17].

Найважливішим фактором сприймання творів мистецтва слова є емоційність, наявність читацьких переживань. Учителю треба вибрати шляхи роботи з художнім твором, щоб зробити яскравими емоційні відгуки читачів на поетичне слово, створити емоційно-естетичну атмосферу. Це емоційне на лаштування учнів на сприйняття твору, на потрібну хвилю душі читача: через зорове, слухове сприйняття створити основу для розуміння почуттів, переданих у творі.

Мета первинного синтезу (ознайомлення з художнім твором) – викликати, як рекомендує методист Г. Кудіна, у дітей відповідний настрій, глибоке співпереживання, відчуття радісного хвилювання від спілкування з художнім текстом.

Після емоційного сприймання поезії слід дати дітям можливість поділитися враженнями: подобається, сумно-радісно, здивувало, хочеться побачити це насправді. Отже, перший крок до сприймання твору – допомогти дітям проникнутися переданими почуттями.

Наступний крок – поглибити початкове читацьке сприйняття, не давати в готовому вигляді, а допомогти досягнути художню ідею шляхом створення ситуацій, які спрямовують читача до відкриття. Учителю слід пам'ятати, що художня ідея не зводиться до логічного формулювання основної думки твору, вона існує в образній формі. Завдання вчителя – підібрати такі прийоми роботи з твором, щоб під час аналізу діти уявили, пережили, зрозуміли, яким і чому саме таким має бути, на думку письменника, світ, в якому ми живемо, і якими маємо бути ми самі; навчати розумом, почуттями і душею сприймаючи запропонований твір, приймати чи не приймати закладений у ньому досвід. Засвоєння ідеї художнього твору відбувається в результаті встановлення зв'язків між усіма елементами твору, спостереження, за їх функціонуванням у творі. Слід навчати дітей вдивлятися в художнє слово, щоб воно розкрило свої таємниці.

Вибираючи прийоми аналізу лірики, необхідно враховувати ідею рівневої організації художнього твору.

У методиці читання розроблені різні прийоми роботи з текстом:

– членування тексту на окремі частини, структурні компоненти яких (речення) об'єднані загальною смисловою ознакою, тобто мікротемою;

– стилістичний експеримент (О. Пешковський, М. Щерба та інші).

Мета цього прийому – з'ясувати, чому автор використав саме це слово, а не інше. Висновок: автор майстерно підібрав слово – воно найяскравіше, найвагоміше;

– читання тексту під «лінгвістичним мікроскопом» (термін М. Шанського) – дуже детально, не пропускаючи жодної деталі, зупиняючись на незвичайних висловах, словах-загадках (метафорах), суто авторських словах. Цей прийом допомагає виробити в учнів уважність до метафор, художніх засобів, уміння їх розпізнати, виділити із «тканини» тексту;

– спостереження за звукописом (звукові повтори, звуконаслідування). «Слова говорять не тільки своїм значенням, – писав С. Маршак, – але й усіма голосними і приголосними, своєю подовженістю, і вагою, і забарвленням»;

– спостереження за морфологічним складом речень. Прикметники дають фотографію предмета, затримують увагу читача на ознаках, як, наприклад, у вірші М. Вінграновського:

Лиш одна сіра чапля
з малиновим волом
на сріблястій нозі
у зеленій воді стоїть.

Дієслова допомагають сприйняти картину в динаміці: «чом, вітриську, розходився, хазяйнуєш у саду?»;

– запитання вчителя стосуються ритмічного складу тексту (ритм довгих рядків спокійний, розмірений, коротких – жвавий). Інколи поет змінює довжину рядка. Тоді на його промовляння витрачається стільки часу, як і на довгий рядок цього вірша за рахунок пауз. Цей рядок виділяється паузами. Наприклад, у вірші А. Малишка:

Хвалилася птиця –
Пе-ре-пе-ли-ця:
Здрастуй, спілий колосе,
/ Ясна зірко,
Діточок я вивела
/ Аж семірко!

– запитання щодо композиційного складу: простежити, як зривовані рядки;

– спостереження за синтаксичним ладом (короткі речення; риторичні

– запитання; розділові знаки, особливо трикрапка);

– визначення настрою, з яким треба прочитати рядки (пошук слів, якими передано стан, почуття ліричного героя; визначення причини переживання такого почуття);

– узагальнюючі запитання допомагають зібрати образ, вийти на новий рівень сприймання лірики;

– явлення описаних картин, словесне їх малювання (називання уявлених об'єктів, визначення фарб, якими наповнена картина);

– зіставлення художніх образів, художніх засобів, використаних різними авторами для змалювання однієї і тієї самої картини [1, с.3].

Перед опрацюванням віршів вчитель проводить літературно-методичний аналіз тексту, щоб самому осмислити кожний компонент твору, визначити елементи тексту, які учні можуть сприйняти самостійно, і ті, для сприйняття яких школярам потрібна допомога вчителя, вибрати прийоми, які забезпечать повноцінне естетичне сприймання твору.

Під час лінгвістичного аналізу поезії Ліни Костенко «Соловейко застудився» (3 кл.) є важливим структурно-змістовий аналіз.

У результаті вмілого педагогічного керівництва при читанні віршованого твору в учнів виникає співчуття до героя і воно перетвориться на співчуття до людей в реальному житті. У цьому разі відбувається закладка розуміння головного мотиву літературної творчості – спілкуванню засобами мистецтва слова.

Наведемо зразки завдань, які сприяють адекватному розумінню авторського задуму:

Що тебе вразило в оповіданні «Кінь утік» В. Сухомлинського? (3 кл.)

Про що мріяв Сванте Свантесон у казці «Про Карлсона, що живе на даху» А. Ліндгрен? (3 кл.)

Чуйність і сприйнятливність до краси і розуміння характеру героїв допомагає учням перевтілюватися в ці образи.

Перевтілення – це особлива, специфічна людська діяльність, яка має своїм результатом і певну форму пізнання, і своєрідну практику. Перевтілення дає поштовх до роздумів, переживань, оцінки, дає змогу розвивати творчі здібності учня, стимулювати його активність, збуджувати інтерес до власного емоційного стану, сприяє самовираженню молодших школярів, появи віри у власні можливості.

Мета виховного впливу емпатії, на думку І. Беха, «полягає у створенні таких умов, за яких певна, майже індіферентна соціальна цінність зачепила б вихованця, так би мовити, «за живе» [4, с.16].

Питання до змісту художнього твору відіграють роль стимулів для творчої розповіді, дають поштовх дитині для власного фантазування.

Опрацювання віршів пейзажної лірики, як і інших художніх творів, вимагає вміння вчителя визначати настрої твору (персонажів).

Висновок. Працюючи таким чином над художніми текстами, виховуємо свідомого читача, збагачуємо активний словник, розуміння мови як засобу творчого самовираження, щоб пізніше учні осягли, що художня література є мистецтвом слова.

Список використаних джерел

1. Науменко В. Вибір прийомів аналізу віршів пейзажної лірики //Поч. освіта. – 2007. – № 42. – С.2-5.
2. Петрик О. Лінгвістичний коментар на уроках читання //Поч. школа. – 2006. –№ 5. – С.17-19.
3. Савченко О. Етапи опрацювання художніх творів на уроках читання //Поч. школа. – 2005. –№ 9. – С.22.
4. Івоненко М. Методика підготовки школярів до літературно-творчої діяльності //Поч. школа. –2005. –№ 5. – С.15.

Н. Г. Каневская,

канд. пед. наук, доцент,

Криворізький державний педагогічний університет

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОЙ ЗОРКОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

У статті показано залежність орфографічної грамотності від уміння молодших школярів прогнозувати місце орфограми в слові і здійснювати контроль власних дій під час написання, тобто від орфографічної пильності.

В статье показана зависимость орфографической грамотности от умения младших школьников прогнозировать место орфограммы в слове и осуществлять контроль собственных действий при письме, т. е. от орфографической зоркости.

The article shows the dependence between the orthographic competence and the primary school students' ability to control their own writing, i. e. their orthographic vigilance

Постановка проблеми. Обращение к данной проблеме обусловлено, прежде всего, низким уровнем орфографической грамотности современных школьников и поиском путей её совершенствования.

Формирование грамотного письма – одна из наиболее трудных задач, стоящих перед школой. Связано это и со сложностью самой орфографической системы русского языка, и с тем, что дети не могут понять логики правописания и воспринимают орфографию как набор не связанных между собой правил.

Безусловно, в начальных классах орфография ещё не может предстать перед школьниками как целостная стройная система. Тем не менее, важно показать младшим школьникам существующие закономерности в орфографии.

Перед каждым, кого волнует проблема грамотности (точнее безграмотности) школьников, встаёт вопрос: как сформировать у школьников прочные осознанные орфографические навыки?

Анализ работ известных специалистов в области психологии и методики правописания: Н. Н. Алгазиной, М. Т. Баранова, Д. Н. Богоявленского, Н. С. Вашуленко, А. И. Власенкова, П. Я. Гальперина, П. С. Жедек,

С. Ф. Жуйкова, В. Ф. Ивановой, А. Н. Леонтьева, М. Р. Львова, М. В. Панова, М. М. Разумовской, Н. С. Рождественского, Л. П. Федоренко и др.; опыта творчески работающих учителей позволяет утверждать, что формирование навыков грамотного письма, надо начинать с развития у школьников орфографической зоркости.

П. С. Жедек трактует орфографическую зоркость как выработанную способность обнаруживать те места в словах, где письменный знак не определяется произношением, т. е. как умение обнаруживать и распознавать орфограммы [2, с. 131].

Орфограмма — «это то или иное написание в слове или между словами, которое может быть изображено разными графическими знаками (двумя-тремя), но из которых только один принят за правильный» [1, с. 7].

Орфограммы по своим характеристикам неоднородны. По графическому виду они составляют 5 типов: буквы, дефисы, чёрточки (при переносе), пробелы (раздельные написания), контакты (слитные написания). Тип орфограмм состоит из видов орфограмм, изучаемых в школе. Например, в орфограммах-буквах (именно они являются предметом изучения в начальных классах): «Обозначение на письме безударных гласных в корне слова», «Правописание слов с непронизносимыми согласными» и др. Каждый вид орфограммы имеет своё место в слове, свои опознавательные признаки и проявляется в конкретных написаниях слов.

Включение в учебники русского языка для 2-4 классов [3-5] понятия «орфограмма» создаёт предпосылки для изучения орфографии как относительной системы, а не сборника разрозненных правил правописания. Так, ученики 2 класса знают: «Буква, в написании которой возникает опасность ошибки, называется орфограммой» [3, с. 75].

Введение рассматриваемого понятия существенно изменяет методику работы по формированию грамотного письма.

Основным содержанием работы становится не столько изучение орфографических правил, сколько формирование у школьников умений:

1) обнаруживать орфограммы; 2) узнавать конкретную орфограмму по опознавательным признакам; 3) дифференцировать орфограммы.

Работу над орфограммой следует начинать с обучения учащихся распознавать орфограммы и неорфограммы в словах. Опознать «орфограмму вообще» можно по единственному признаку (чаще всего по фонетико-графическому): здесь может быть неоднозначное написание; может быть допущена ошибка; это «ошибкоопасное» место. Обнаружение орфограммы вообще происходит на этапе наблюдения за языковым материалом при сопоставлении произношения и написания слова. Учащиеся подвигаются к пониманию, что если произношение звука в слове не совпадает с его обозначением на письме и при этом есть выбор букв, — значит, в слове есть орфограмма. Например, во втором классе при сопоставлении произношения и написания слов: *стол, ре'ки, нять* пишу так, как слышу и

произношу, — следовательно, орфограммы в слове нет. При написании слов: *ст (о, а) лы, р (е, и) ки, н (и, я) тёрка* ученик задумывается, как написать эти слова, то есть нужно выбрать одну из букв для записи слова, — значит, в слове есть орфограмма: написание, которое не определяется произношением.

Эта информация помогает учащимся обнаруживать различные орфограммы, замечать «ошибкоопасные» места и «обеспечивает учащимся овладение умением находить в словах «точки» применения правил, т. е. находить орфограммы по определённым признакам» [1, с.53].

Вопрос о целесообразности ознакомления младших школьников с общими признаками орфограмм рассматривается и в методике (М. Т. Баранов, М. Р. Львов), и в психологии обучения орфографии (П. С. Жедек). Так, П. С. Жедек пишет: «В том случае, когда между звуком и буквой однозначного соответствия нет, т. е. данное значение может быть передано на письме по-разному, ... письменный знак становится орфограммой» [2, с.131]. По мнению учёного, необходимо как можно раньше формировать у школьников умение замечать в словах такие «опасные» звуки-буквы.

Вторым шагом в формировании орфографической зоркости является узнавание конкретной орфограммы на основании опознавательных признаков, например, для орфограмм-букв гласного звука — это безударность и место в слове. Сведения об опознавательных признаках учащиеся получают при определении условий выбора орфограммы, а также при выполнении орфографических упражнений.

Например, при работе над орфограммой «Безударные окончания имен существительных» учащимся предлагается найти в тексте безударные гласные в разных частях слова (корнях, приставках, суффиксах и окончаниях). Затем назвать орфограмму, которую они могут объяснить и назвать способ проверки ее обозначения на письме.

Ученики называют слова с орфограммой «Проверяемый безударный гласный в корне слова», способы проверки написания слов с этой орфограммой. Затем учащимся предлагается назвать имена существительные с безударным окончанием и пояснить, каким же способом можно проверить у них написание окончания. Возникает затруднение. Учащиеся обращаются к таблице «Имена существительные I склонения» [5, с.112. — Ч.1.], наблюдают за окончаниями этих существительных, сравнивают ударные и безударные окончания и приходят к выводу: ударные и безударные окончания имен существительных одинаковые., поэтому их можно проверить с помощью слов того же склонения с ударным окончанием (*страна'*, *стране'* — *шко'ла*, *шко'ле*.)]

Таким образом, в процессе записи услышанного слова, словосочетания, предложения ученик должен выполнить несколько программ действий, каждая из которых включает в себя последовательный ряд действий:

- 1) обнаружить орфограмму (выделить опасное место);)
- 2) распознать орфограмму: определить её тип и место в слове: в приставке, корне, суффиксе или окончании (если орфограмма в окончании, определить часть речи);
- 3) выбрать соответствующую программу решения орфографической задачи.

Например, для обозначения на письме безударного гласного в слове:

- если он находится в корне, подобрать родственное слово или изменить проверяемое слово так, чтобы безударный гласный стал ударным;
 - в окончании имени существительного, определить склонение;
 - в окончании прилагательного поставить вопрос;
 - в окончании глагола, определить спряжение;
- 4) реализовать выбранную программу;
 - 5) осуществить орфографический самоконтроль.

Каждая ступень орфографического действия имеет свою методику работы, но всех их объединяет позиция звука в слове: обозначение на письме звука в слабой позиции требует нахождения звука в сильной позиции, буквой которого и обозначается звук слабой позиции.

Так, безударные гласные (слабая позиция) обозначаются на письме той же буквой, что и под ударением (сильная позиция); Буквы согласного звука, в написании которых сомневаемся, обозначаются теми же буквами, что и перед буквами гласного звука (а так же перед сонорными и в): сугроб, потому что сугробы, грибки – грибок.

Сильную позицию звука следует искать в той же части слова. Поэтому очень важными для учащихся являются умения изменять слова и подбирать родственные слова. Осознание учащимися словообразовательных связей между словами выступает важным средством развития языкового чутья, помогает усвоить словарное богатство языка, а главное – формирует орфографическое умение подбирать однокоренные слова, ориентироваться в структуре родственных слов.

Как видим, орфограмма работает в процессе обучения в том случае, если школьник ее замечает и умеет контролировать ход и результаты выполнения задания.

Среди причин, порождающих ошибки учащихся, можно назвать следующие:

- 1) не видит орфограммы (нет орфографической зоркости);
- 2) орфограмму видит, но ошибочно её определяет;
- 3) допускает ошибку на одной из ступеней алгоритма проверки;
- 4) не понимает значения слова, словосочетания, предложения;
- 5) работает медленно, не успевает применить правило.

В этой связи необходимо, чтобы все действия учеников вначале сопровождались объяснением, осуществляемым в громкой речи (сначала комментирует учитель, затем сами ученики). Постепенно происходит про-

песс перехода от внешнеречевой формы выполнения действия к выполнению действия во внутренней речи. Это умение обеспечивает учащимся овладение умением находить орфограммы по определённым опознавательным признакам.

Например, чтобы определить одно лишь окончание в словоформе в тетради – в тетрадке, ученику необходимо совершить ряд последовательных умственных операций: 1) определить часть речи; 2) узнать род существительного, поставив его в начальную форму; 3) определить число; 4) поставив вопрос, определить падеж существительного; 5) определить склонение; 6) вспомнить, что именно у существительных ж. р., 3-го склонения в ед. ч. в предл. пад. пишется окончание –И, а у существительного 1 склонения при тех же грамматических значениях – окончание –Е. Если ученик всё это помнит и у него развито языковое чутьё, он напишет правильно.

Дети, у которых на достаточном уровне сформирована орфографическая зоркость, работают по такому плану:

1. Нахожу орфограмму.
2. Определяю место орфограммы в слове и называю ее.
3. Вспоминаю правило.
4. Подбираю проверочное слово.
5. Записываю слово.
6. Графически объясняю написание.

Такой алгоритм работы учащегося показывает, что у него, с одной стороны, развита орфографическая зоркость, с другой, он сознательно пользуется правилами правописания. При этом последовательность его осуществления отражает реальный ход нахождения письменной формы слова, в котором имеются элементы, не заданные однозначно произношением.

Например, возьмем словоформу (к) лошадке. Разбирая её, ученик рассуждает так:

[лаша'тки]. – в слове три слога: ло – ша – тки. Ударный слог – [ш а],

Произношу звуки:

[л] – согласный, твердый, звонкий, непарный, обозначаю буквой «ель»;

[а] – гласный, безударный, может быть обозначен разными буквами: а и о; ставлю вопросительный знак.

[ш] – согласный, твердый, глухой, парный, перед гласным, обозначаю буквой «ша».

[а] – гласный под ударением, пишу букву а.

[т] – согласный, твердый, глухой, парный, произносится перед парным глухим согласным, может быть обозначен буквами т и д; ставлю вопросительный знак.

[к'] – согласный, мягкий, глухой, парный перед гласным, обозначаю буквой «ка»

[и] – гласный, безударный звук, сомневаюсь, какой буквой обозначить, ставлю вопросительный знак.

Перехожу к определению «ошибкоопасных» мест (орфограмм), тех которые по звуку установить было нельзя. Первая орфограмма – в корне. Подбираю родственное слово, в котором гласный в корне под ударением: *лошадь*. Значит, нужно писать букву *о*. Вторая орфограмма тоже в корне. Ищу однокоренное слово, чтобы согласный в этом корне был перед гласным, – *лошадки*. Надо писать букву *д*. Последняя орфограмма в окончании. Слово *лошадка* – существительное первого склонения, подбираю существительное того же склонения с ударным окончанием – *рука*, подставляю его вместо моего слова: *к руке*. Значит, надо писать *к лошадке*.

Особенность фонетико-орфографического разбора следующая:

1) Идя от звука к букве, ученик не просто характеризует звук, но специально объясняет его позицию в данной словоформе (для гласных – место по отношению к ударению, для согласных – перед каким звуком находится);

2) В том случае, если звук не указывает однозначно на букву (может быть обозначен разными буквами при том же звучании), против него ставится знак вопроса, который обозначает наличие орфограммы или, другими словами, постановку орфографической задачи;

3) Производится решение орфографической задачи в данной части слова.

Таким образом, формирование орфографической грамотности происходит путем выработки у учащихся орфографической зоркости: обнаружение орфограммы → определение типа конкретной орфограммы по опознавательным признакам → сопоставление и различение орфограмм → приведение собственных примеров на определенную орфограмму или на различные орфограммы.

Список використаних джерел

1. Баранов М. Т. Обучение орфографии в 4-8 классах: Пособие для учителя / Михаил Трофимович Баранов, Галина Марковна Иванчикова. – К.: Рад. шк., 1987. – 224с.
2. Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения: Учеб. пособие для студ. пед. учебн. заведений по спец. «Педагогика и методика нач. обучения» / М. С. Соловейчик, П. С. Желек, Н. Н. Светловская и др.; Под. ред. Марины Сергеевны Соловейчик. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 384с.
3. Сильнова Э. С. и др. Русский язык: Учебник для 2 класса / Э. С. Сильнова, Н. Г. Каневская, В. Ф. Олейник. – К.: Освіта, 2002. – Ч.1 – 128с.; Ч.2 – 143с;
4. Сильнова Э. С. и др. Русский язык: Учебник для 3 класса / Э. С. Сильнова, Н. Г. Каневская, В. Ф. Олейник. – К.: Освіта, 2003. – Ч.1 – 144с.; Ч.2 – 143с;
5. Сильнова Э. С. и др. Русский язык: Учебник для 4 класса / Э. С. Сильнова, Н. Г. Каневская, В. Ф. Олейник. – К.: Освіта, 2004. – Ч.1 – 142с.; Ч.2 – 143с;

Н.І. Білоконна,
канд. пед. наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет

ДИТЯЧА ПЕРІОДИКА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ АКТИВНОГО ЧИТАЧА МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подана загальна характеристика дитячої періодики та розглядається її роль у формуванні активного читача молодшого шкільного віку.

В статтє дається обцяя характеристика детской периодики и рассматривается её роль в формировании активного читателя младшего школьного возраста.

The article gives general description of the periodic for children and shows its role in the formation of an active reader of younger school age.

Постановка проблеми. Читацька культура сучасної особистості високо оцінена світовою спільнотою: 2003-2013 роки оголошені ООН десятиліттям письменності. Проте в Україні, як і в багатьох країнах світу, спостерігається зниження рівня читацької культури. В результаті величезної кількості змін в житті суспільства за останні двадцять років статус читання, його роль, відношення до нього сильно змінилося. За ситуації, коли дитяча книжка перетворилася чи не на раритет, дитячий журнал і газета як більш мобільні форми могли хоча б частково задовільнити інформаційний голод і допомогти у формуванні активного читача.

Навчальний предмет «Читання», що охоплює класне й позакласне читання, є багатофункціональним. У процесі його вивчення здійснюється мовленнєвий, морально-естетичний, літературний, інтелектуальний розвиток школярів, виховується дитяча особистість.

Шкільною програмою передбачено ознайомлення учнів 3 класу з дитячою періодикою (газети і журнали). У 4 класі молодші школярі повинні набути умінь самостійно читати дитячу періодику, засвоїти поняття «число журналу», «рік видання», «примірник», «комплект» [3, с.107].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми формування школярів-читачів знайшли своє вирішення в наукових роботах В. Мартиненко, М. Наумчук, О. Савченко, Н. Скрипченко, Г. Підлучної, О. Почупайло та інших. Автори визначають першочеснови літературної освіти в початковій ланці школи, розглядають шляхи вдосконалення уроків класного і позакласного читання в їх взаємозв'язку. Певний науковий інтерес становлять праці вітчизняних та російських методистів О. Джежелей, А. Ємець, Н. Светловської, Н. Сметаннікової та ін., у яких знайшли висвітлення особливості формування активного читача молодшого шкільного віку.

Аналізуючи останні публікації з обраної теми (О. Провоторов, Р. Стаднійчук, Н. Юрьєва), ми переконалися у тому, що дитячі журнали в руках учителя при умілому їх доборі і використанні можуть багато в чому

допомогти і дітям, і педагогу. Вони є своєрідним апаратом систематизації, узагальнення і впорядкування знань, які вміщено в світі книг. Тому, на думку науковців, дитяча періодика повинна стати особливим предметом розгляду в початковій школі. Її роль у формуванні особистості молодшого школяра є надзвичайно великою [2, с.57].

Періодичні видання – це такі, що видаються через певні періоди (проміжок часу): один раз на місяць (журнали «Барвінок», «Пізнайко», «Анголятко», «Яблунька» та ін.); щотижня (газети «Долоньки», «Чомучки»). Учні повинні знати, що кожен номер журналу чи газети обов'язково має спільне (назва; рубрики, за якими розташовано матеріал; редакційний колектив) та відмінне (номер та дата видання; зміст матеріалу; ілюстративний матеріал).

Ознайомлення молодших школярів з дитячою періодикою – це не лише ефективний шлях формування активного читача, а й початок формування культури проведення дозвілля. Систематичне читання дитячих газет і журналів позитивно впливає на розвиток пізнавальних потреб учнів.

Мета статті: розглянути можливості впливу дитячих періодичних видань на формування активного читача у початковій школі в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Читання – це специфічна форма мовного спілкування людей за допомогою друкованих або рукописних текстів, одна з основних суспільних форм опосередкованої комунікації. Це активна взаємодія між комунікаторами (творцями текстів) і реципієнтами (читачами), сукупність диференційованих методів прилучення до культури, які різняться в залежності від типу, виду видання, змісту і характеру читання. Читач, як індивід, що сприймає друкований (рукописний) текст, повинен володіти для цього необхідними мовними і культурними навичками. Ці навички він, як правило, отримує в дитинстві і розвиває протягом свого подальшого життя під впливом багатьох, як залежних від нього, так і незалежних від нього, факторів [4, с.25].

В роботах Л. Виготського, В. Давидова, Б. Ельконіна, О. Леонтьєва, Г. Люблінської, С. Рубінштейна та інших вивчалася своєрідність структури дитячої свідомості на кожному віковому етапі, а саме, те, що кожен етап психічного розвитку дитини характеризується не лише особливим розвитком окремих психічних процесів і функцій, але й особливим їх поєднанням. На нього впливають як внутрішні, так і зовнішні фактори, як-то: потреба в спілкуванні, пізнавальна потреба і потреба в практичній дії, які і є головними рушійними силами розвитку дитини, а відтак, і його формування як читача [2, с.58-59].

У молодшому шкільному віці дитина оволодіває навичками самостійного читання і розуміння прочитаного. У віці 8-9 років соціальна ситуація розвитку дитини змінюється і характеризується особливою функцією спілкування: дорослий ще є для неї «психологічним центром ситуації».

Дитина «вільна» від мотивів безпосередньої користі і активне освоєння нею дійсності в цілому носить неутилітарний характер. Прекрасне, героїчне, комічне, смішне – домінанта відношення дітей цього віку до дійсності і до читання. В книзі він більш за все цінує явище чи факт, які викликають радість пізнання знайомого в незвичайному і незвичайного в знайомому, буденному, що поглиблюють і уточнюють його уявлення про навколишнє. Типологічна характеристика цього віку – опоетизація факту і подвійне відношення до літературного твору: широта критеріїв оціночного відношення до літературного твору і вузький, порівняно з другими типами, діапазон читацьких запитів, їх специфічність і стабільність. Фактори звернення до конкретної книги в них теж інші [1, с.26].

Читачі-діти виділяють в літературних творах певні компоненти (ситуації і епізоди сюжету, вчинки героя, конкретну виразну деталь тощо), при цьому настільки стабільно, що наявність чи відсутність цих компонентів стають для них мірилом цінності, основним критерієм оцінки конкретної книги чи твору літератури. Вони не сприймають описовості. Психологи відзначають у дітей молодшого шкільного віку розшарування аналітико-синтетичної розумової діяльності, порушення зв'язків між аналізом і синтезом. Це відбивається на характері одержання і засвоєння знань, на характері його мислення.

Науковці стверджують, що втрату зв'язків з читанням в ранньому віці неможливо компенсувати в майбутньому. Молодший школяр лише вступає в майбутнє життя, у нього немає життєвого досвіду, і книга та дитячі періодичні видання для нього є невичерпаним джерелом відомостей, у них він знаходить відповіді на свої незліченні «чому?». Все що прочитано в дитинстві, часто запам'ятовується на все життя, впливає на подальший розвиток, на світосприймання, виробляє певні норми поведінки [2, с.60].

Кількість періодичних видань для дітей у державі свідчить про рівень її цивілізованості, культури, інтелекту, а також про перспективи її розвитку, її майбутнє. Нове покоління повинно формуватися під впливом вдалої державної політики, сім'ї, громадськості та джерел інформації, які гарантуватимуть повноцінний всебічний розвиток дитини. Думка про занепад дитячої журналістики, у зв'язку з ростом впливовості телебачення, є хибною, оскільки телебачення, або ж комп'ютер, в жодній мірі не замінє періодики – це різні засоби інформації, що по-різному впливають на інтелектуальну діяльність дитини [5, с.69].

Дитяча преса виконує, перш за все, функції популяризації пізнавальних та педагогічних ідей. Зміст дитячих часописів повинен розповідати читачам про нове в житті людей та навколишньому світі, відкриття науки і техніки. При цьому, всі матеріали, вміщені в дитячий друкований орган, не повинні суперечити морально-етичним нормам суспільства, більше того, вони мають пропагувати усталені цінності народу та суспільства в цілому.

Маючи стабільне вікове коло своїх адресатів, журнали намагаються ставати дедалі цікавішими, поліграфічно якіснішими, пробують розширити діапазон зворотного зв'язку зі своїми читачами (дитячі малюнки, поетичні та прозові першотвори, різноманітні конкурси, лотереї, нагороди), спонукають читачів до активної пізнавальної та комунікативної діяльності [2, с.56].

Важливе місце у формуванні активного читача молодшого шкільного віку відводиться урокам позакласного читання, в центрі яких – робота з періодичними виданнями.

Матеріали періодичних видань дають змогу:

– зацікавити учнів читанням (в періодиці подана якісна дитяча література: вірші, оповідання, загадки. Форма подачі – ігрова, яка захоплює дітей процесом читання і виводить молодших школярів у світ доступних їм книг);

– організувати роботу над побудовою діалогічних і монологічних висловлювань (переказ готових текстів і побудова своїх висловлювань на основі прочитаних чи прослуханих творів, розповіді про випадки із життя школярів);

– використовувати ігри, складання загадок, казок, відтворення готового тексту, його продовження, редагування, побудова творів різних типів за зразком тощо;

– практикувати створення мовленнєвих ситуацій, створення яких допомагає учням побачити в роботі над твором не просто завдання зрозуміти текст, а необхідність найбільш точно і повно висловити свою думку. Мовленнєві ситуації сприяють розкриттю і розширенню творчих можливостей учнів початкових класів.

Після ознайомлення зі світом вітчизняної преси для дітей справді не залишається сумнівів, що така скарбниця нестандартних завдань, авторських віршів, пізнавального матеріалу мусить бути належним чином використана у практиці сучасної початкової школи і, не в останню чергу, для формування активного читача з раннього шкільного віку.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що дитяча періодика має великі перспективи розвитку. Допоки в Україні дитяча україномовна книга не здобуде статус домінуючої, її завдання виконуватимуть періодичні видання для дітей, тиражі яких щороку збільшуються. Використання на уроках позакласного читання різноманітних дитячих газет і журналів буде сприяти вихованню активного, вдумливого, творчого читача.

Список використаних джерел

1. Методика викладання української мови: навч. посіб. /За ред. С.І. Дорошенка. –К.: Вища школа, 1992. –298с.
2. Провоторов О. Дитяча періодика України як засіб розвитку мовленнєвої творчості школярів /Олексій Провоторов //Початкова школа. –2007. –№ 6. –С.55-60.
3. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. –К.: Видав. «Початкова школа», 2006. –432с.

4. Савченко О. Я. Методика читання у початкових класах /Олександра Яківна Савченко. –К.: Видав. «Початкова школа», 2006. –312с.
5. Стаднійчук Р. Сучасна українська періодика для дітей: хто є хто /Р. Стаднійчук //Слово і час. –1999. –№ 2. –С.69-72.

Л. Р. Шпачук,
канд. філол. наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ У КОНТЕКСТІ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядаються форми навчання молодших школярів альтернативні традиційним, які забезпечують не тільки всебічний та оптимальний розвиток, а й виховання учнів.

В статье рассматриваются формы обучения младших школьников, альтернативные традиционным, которые обеспечивают не только всестороннее и оптимальное развитие, а и воспитание учеников.

In this article the forms of junior pupils' instruction, which are alternative to traditional, providing not only all round and optimum development, but also pupils' up-bringing are considered.

Постановка проблеми. Ідеалом сучасного навчання є особистість не з енциклопедично розвинуеною пам'яттю, а з гнучким розумом, зі швидкою реакцією на все нове, з повноцінними, розвиненими потребами подальшого пізнання та самостійної дії, зі спрямованими орієнтувальними навичками і творчими здібностями. Це потребує глибокого переосмислення й оновлення системи початкової освіти через реалізацію ряду завдань, основними з-поміж яких є:

– всебічний розвиток індивідуальності дитини на основі виявлення її задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення потреб та інтересів, збереження й зміцнення морального, фізичного і психічного здоров'я школярів;

– формування у дітей бажання й уміння вчитися, виховання потреби і здатності до навчання впродовж усього життя, вироблення умінь практичного й творчого застосування набутих знань.

Тому цілком природно, що кризь призму діяльності учня вчителю необхідно переосмислити саму структуру навчально-виховного процесу, оволодіти такими педагогічними технологіями, які уможливили б свідому співучасть кожної дитини у навчанні.

Аналіз наукових досліджень з проблеми (Н. Волкова, С. Смирнов, А. Хуторський, О. Пометун, О. Овчарук, М. Махмутов) дозволяє говорити, що на сьогодні співіснують різні визначення дидактичної категорії «форми

навчання»: форма роботи, засіб роботи, організація навчання. Тому не випадково, що педагогічній практиці відомо понад тридцять конкретних форм навчання, 3-поміж яких як традиційні, так і нетрадиційні.

Мета статті полягає у висвітленні сутності різних форм навчання, у тому числі й нетрадиційних.

Виклад основного матеріалу. «Форма організації навчання – це спосіб організації навчальної діяльності, який регулюється певним, наперед визначеним розпорядком; зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя та учнів, що здійснюється у визначеному порядку і в певному режимі» [1, с.324]. Як правило, вибір форм організації навчання зумовлюється завданнями освіти і виховання, особливостями змісту різних предметів та їх окремих розділів, конкретним змістом занять, складом, рівнем підготовки і віковими можливостями учнів.

Разом з тим, організаційні форми навчання змінюються і розвиваються разом із суспільним розвитком. Так, за первіснообщинного ладу навчання було практично-догматичним. Діти засвоювали виробничий і моральний досвід у процесі спільної праці та повсякденного спілкування з дорослими. Навчальна робота з ними була індивідуальною, потім індивідуально-груповою. З розвитком феодальних стосунків, підвищенням ролі духовного життя в суспільстві виникає форма масового навчання дітей. Однією з перших було групове (колективне) навчання у братських школах Білорусі та України у 16 ст.

Колективна форма навчання набула поширення також у 20-х роках 20 ст. в Україні. «Навчання відбувалося без уроків та розкладу в формі організованого діалогу пар учнів, які, вивчивши різноманітні теми, по черзі навчали один одного» [7, с.4]. Це був так званий бригадно-лабораторний метод навчання. Завдання, що їх виконували бригади, могли бути як єдиними, так і диференційованими.

Різновидом такої форми навчання, за С. Смирновим, була робота в парах змінного складу (колективний спосіб навчання – КСН), який полягав у тому, що об'єднані в пари учні навчали один одного; заняття проводилися без уроків та розкладу [8, с.14].

А. Хуторський, аналізуючи різні форми навчання, виділяє також Белланкастерську систему навчання, що широко застосовувалася в школах Англії та Індії для навчання великої кількості учнів одним учителем. Хоча ця система мала й свої особливості: крім учителя, навчання здійснювали самі учні. Власне, учні старшого віку навчали молодших. Ця форма, запроваджена А. Беллом та Дж. Ланкастером у 1798 році, не набула поширення через низьку результативність навчання.

Пошуки більш продуктивної форми навчання зумовили появу Маннгеймської системи, що виникла наприкінці 19 ст. в Європі. Її засновник Й. Зіккенгер пропонував створювати класи з урахуванням здібностей дітей: класи іноземних мов для найбільш здібних, основні – для дітей із се-

редніми здібностями, класи для слабких та розумово відсталих учнів. «Відбір у такі класи мав відбуватися на основі психометричних замірів, характеристик учителів та результатів екзаменів (оцінювання поточної успішності дітей). Передбачалося, що учні, навчаючись успішно, матимуть змогу переходити з більш слабого в більш сильний клас. Проте, як показала практика, навчальна програма та занижені вимоги назавжди «прив'язували» учня до класу, в який він потрапив» [10, с.26].

В американських школах наприкінці 19 ст. використовувалася Батовська система навчання, що поєднувала групову та індивідуальну форми навчання. «Окрім звичайних уроків, учитель та його помічник проводили індивідуальні заняття як з найбільш сильними, так і зі слабкими учнями» [8, с.26].

На сучасну пору все більшого поширення набуває *інтерактивна форма*. «Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність» [7, с.9]. Такий підхід до організації навчальної діяльності не є повністю новим як для української школи, так і для навчальних закладів зарубіжжя. Так, елементи інтерактивної (групової) форми навчання вперше були запроваджені в початковій школі Франції Р. Кузіне і С. Френе ще на початку 20 ст. [6, с.60]. У практиці української школи групова форма навчання широко застосовувалась у 20-ті роки – роки масштабного реформування шкільної освіти. Окрім зазначеного вище бригадно-лабораторного методу, використовувався проектний метод, виробничі та трудові екскурсії й практики. Запровадження цих методів та форм навчання в окремих школах давало високі результати.

Підтвердження цього знаходимо у К. Дяченка, який для прикладу наводить досвід організованої А. Рівіним у 1918 році в м. Корін (на Житомирщині) школи, в якій учні різного віку, навчаючись у групах змінного складу, проходили за один рік навчальну програму трьох-чотирьох років навчання. У школі одночасно навчалось близько 40 дітей віком від 11 до 16 років. Уроків як таких у школі не було: за гарної погоди діти навчалися в саду, на свіжому повітрі; під час занять вони вільно рухалися, розмовляли один з одним. В основу методики А. Рівіна була покладена ідея «навчаючи інших, навчайся сам» [3, с.32].

Подальшу розробку інтерактивних форм навчання знаходимо у працях В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та ін. (див.: 7, с.10).

Інтерактивні форми навчання все більшої популярності набули сьогодні, вони широко практикуються в сучасній початковій школі на уроках з різних предметів. Підтвердженням цього є методичні праці Я. Морської, О. Кривошапки, О. Мельничайко, Н. Лесняк, В. Бутрім та інших. Згадані методисти обстоюють думку про те, що система навчання сучасної школи

перестає бути орієнтованою тільки на рівні «знання» та «розуміння». Учні повинні набути вже зовсім інших навичок: думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї та концепції і вже на основі цього вміти знаходити потрібну інформацію, тлумачити її та застосовувати у конкретних умовах, формулювати та обстоювати власні думки.

З-поміж розгляданих форм організації навчання основною залишається *класно-урочна*, започаткована Я. Коменським і висвітлена у праці «Велика дидактика», як система, що забезпечує масовість навчання, за якої можна «усіх навчати всьому» [4, с.5].

У психолого-педагогічній літературі знаходимо чимало визначень поняття «урок». З-поміж пропонувананих на сьогодні найбільш точним видається визначення М. Махмутова, «урок – це динамічна та варіативна форма організації процесу цілеспрямованої взаємодії (діяльностей і спілкування) певного складу вчителів і учнів, що включає зміст, форми, методи та засоби навчання і виховання у процесі навчання» [5, с.4].

У сучасній дидактиці існують різні класифікації уроків залежно від узятих за основу ознак: за способами їх проведення; за загальнопедагогічною метою, за дидактичною метою тощо. Крім традиційних уроків, у сучасній школі набувають поширення нестандартні (нетрадиційні уроки).

Уперше спроба класифікувати нетрадиційні форми навчання залежно від *способу спілкування суб'єктів навчання* (учнів і вчителів) була здійснена Н. Стяглик. За нею, всі форми доцільно поділяти на дві групи:

1) «пульсуювальні», тобто форми навчання, які відомі в педагогіці давно, але в силу соціальних та інших умов, потреб частота їх застосування в практиці різна;

2) «нестандартні форми» – це форми, які раніше не застосовувались і вирізняються оригінальністю їх організації (див.: 9, с.4).

Відповідно до реалізації основних компонентів навчання під час розв'язання дидактичних завдань нею виділено такі групи:

– нетрадиційні форми *цілісного розв'язання* завдань навчання (прийняття мети, організація сприйняття, осмислення, закріплення, застосування змісту того, що засвоюється, контроль та самоконтроль);

– «продлонговані» форми, які не реалізують дидактичних завдань під час проведення, вони потребують тривалої підготовки.

За О. Чекіною, для ефективної організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів враховуються способи взаємодії суб'єктів навчального процесу, що дозволяє виділити такі моделі *нетрадиційних форм навчання*:

Модель А. Нетрадиційні форми, що забезпечують односторонню дію на учня (учитель–учень, учень–учень). Організація спілкування за даними схемами перетворює дитину на об'єкт дії, а вчителеві належить провідна роль. Дана модель застосовується тоді, коли необхідно подати інформацію, якої немає в навчальних посібниках, для її наступної поглибленої переробки.

Модель В. Нетрадиційні форми навчання, які забезпечують взаємодію в процесі спілкування суб'єктів навчання в умовах парної роботи, роботи малих груп, міжгрупової роботи. У даній моделі організації спілкування учень є одним із рівноправних суб'єктів. Між учителем і школярем (учнем і учнем) виникає співтворчість. Організуючи взаємодію, вчитель керує пізнавальною діяльністю, творчим пошуком дітей.

Модель С. Нетрадиційні форми навчання, які передбачають як однією, так і взаємодію суб'єктів навчання.

Ця класифікація відображена в такій таблиці:

Класифікація нетрадиційних форм відповідно до способу взаємодії суб'єктів навчального процесу

Модель А	Модель В	Модель С
Інтегрований урок	Урок-лото	Залежно від змісту, форм і методів у межах даної моделі може бути як одно-
Урок-лекція	Урок-композиція	стороння дія суб'єктів, так і
Урок-мандрівка	Урок-огляд знань	взаємодія, тобто може бути
Урок-екскурсія	Урок-аукціон	або модель А, або модель
Урок-новела	Урок-казка	В; або обидві моделі раз-
Урок-парадокс	Урок-диспут	зом.
Урок-семінар	Урок-діалог	
Урок-есе	Урок – «круглий стіл»	
Урок-залік	Урок-турнір	
Урок-суд	Урок-КВК	
	Урок – Брейн-ринг	
	Урок – Що? Де? Коли?	
	Урок-форум	
	Урок-телеміст	

Висновки. Аналіз методичного доробку вчителів України (О. Антипової, О. Кондратюк, Г. Крупської, Л. Лухтай, О. Митник, В. Паламарчук, О. Печерської, Д. Рум'янцевої, Л. Тумакової, В. Шпак, та ін.) дозволяє стверджувати, що практика застосування нестандартних форм у початковій школі стала пріоритетною, оскільки для кожного вчителя основним завданням є «підключити» учня до активної та самостійної діяльності, поставити його в позицію суб'єкта цієї діяльності, який несе за неї відповідальність. Тільки тоді, коли учневі надається можливість діяти самостійно, у нього закладаються основи відповідальності. Практична самостійна діяльність – це найважливіша умова формування відповідальності. Ось чому таким важливим фактором навчання є взаємодія вчителя та учня на уроці. Тим більше, що зацікавленість, викликана вчителем на уроці, як тимчасовий психічний стан за певних умов може перерости у стійкий інтерес до знань чи предмета.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. –К.: Академія, 2001. –576с.
2. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1-4 класи. –К.: Основа, 2007. –160с.
3. Дьяченко В. К. Новая дидактика. –М.: Педагогическое общество России, 2001. –226с.
4. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. /Под ред. А. И. Пискунова и др. –М.: Педагогика, 1982. –Т.1. –656с.
5. Махмутов М. И. Современный урок. –М.: Просвещение, 1985. –146с.
6. Овчарук О. В. Групова робота з учнями в початковій школі //Початкова школа. – 1999. –№ 3. –С.60-62..
7. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. –К.: «А. С. К.», 2006. –192с.
8. Смирнов А. С. Педагогіка. –М.: Просвещение, 2001. –204с.
9. Стяглик Н. І. Нестандартні форми навчання і їх вплив на якість навчального процесу в школі (Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук). – К.: КДУ, 1994. –30с
10. Хуторской А. В. Современная дидактика. –С.-Петербург, 2001. –301с.
11. Чекіна О. Ю. Нестандартні форми проведення уроку //Початкова освіта. –2004. – № 5. –С.2-13

В. В. Пруняк,
канд. філол. наук, доцент,
Л. М. Пруняк,
канд. пед. наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ РИТОРИКИ

У статті розглядаються питання формування мовної особистості школяра засобами риторики, окреслено коло проблем, які необхідно вирішити в сучасній початковій школі.

В статье рассматриваются вопросы формирования языковой личности школьника средствами риторики, очерчен круг проблем, которые необходимо решить в современной начальной школе.

The article deals with the issues of formations of a pupil's language personality by means of rhetoric's; a circle of problems which are necessary to solve in modern secondary school are described in it.

Актуальність дослідження. Основна мета сучасної мовної освіти загальноосвітньої школи – створення умов «для формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє виражальними засобами рідної мови, усіма її видами, типами, стилями і найважливішими жанрами, акумульованими в ній духовними скарбами, уміє орієнтуватися в потоці різноманітної, нерідко суперечливої інформації і спроможна вільно,

у неповторній мовленнєвій формі виражати власну позицію... » [1, с.60]. Як бачимо, мовна освіта має відповідати запитам особистості, суспільним потребам та світовим досягненням людства. Тому сучасна школа повинна готувати своїх випускників до життя в суспільстві в реальних умовах. Сьогодні життя вимагає, щоб випускник школи був компетентною, динамічною, творчою особистістю, готовою вирішувати необхідні проблеми як на виробництві, так і в житті. Важливу роль у цьому процесі відіграє готовність особистості до спілкування, оптимальної взаємодії з іншими носіями мови, успішно вирішувати складні життєві проблеми, діяти в ситуації невизначеності. Таким чином, перед сучасною школою постало основне завдання – сформуванню такої особистості, яка поєднувала б мовну компетенцію, прагнення до творчого самовираження, вільного, природного здійснення різнобічної мовної діяльності. Саме цю функцію і покликана виконувати риторика як наука й мистецтво про закони управління мисленнєво-мовленнєвою та комунікативною діяльністю індивіда.

Сучасна концепція риторики базується на засадах комунікативної методики навчання мови. Вона передбачає врахування таких чинників, як мета, завдання, ситуація спілкування, наявність чи відсутність адресата мовлення, його особливості і характер, форму реалізації мовлення тощо. Від них залежить добір способів і засобів мовленнєвого впливу мовця на адресата. На жаль, учні основної школи (і особливо початкової) не обізнані в достатній мірі з дією цих екстралінгвістичних чинників, які визначають специфіку кожного висловлювання. Цим і пояснюється наявність прогалин в організації інтерактивної взаємодії школярів, застосування на практиці в різних життєвих ситуаціях умінь і навичок ефективною інтеракції.

Аналіз останніх досліджень. Останнім часом увагу багатьох учених привертає проблема формування комунікативної компетенції (А. Богущ, Є. Голобородько, І.Гудзик, Т. Ладигенська, Л. Мацько, Г. Михайловська, М. Пентилюк, Г. Сагач, М. Чикарьова та ін.). Вони акцентують увагу на необхідності пошуку нових шляхів навчання школярів мовленнєвої діяльності відповідно до сучасних вимог. Одним з таких шляхів, на думку сучасних лінгводидактів, є включення до шкільної програми старшої школи курсу риторики, а до програми початкової школи – елементів риторики (С. Абрамович, Н. Голуб, М. Захарійчук, М. Львов, В. Науменко, Л. Нечволод, М. Осколова, В. Паращич, Г. Сагач, Л. Скуратівський та ін.). У їх дослідженнях обґрунтовано зміст шкільного курсу риторики, ефективні форми і методи роботи, встановлено зв'язок з мовленнєвою діяльністю учнів старшої школи. Однак, на наш погляд, детального розгляду потребує проблема використання елементів риторики у практиці початкової школи. Зокрема, уже назріла потреба виокремити коло питань, що стосуються формування і розвитку риторичної особистості в умовах початкового навчання.

Мета статті полягає у спробі визначити методи та способи формування мовної особистості молодшого школяра за допомогою елементів риторики.

Виклад матеріалу дослідження. З перших днів навчання дитини у школі велика увага приділяється створенню можливостей щодо введення школярів у світ мовлення, у світ спілкування. За допомогою елементів риторики формуються вміння розмовляти виразно, влучно, ввічливо. Учні ознайомлюються з поняттями «мовленнєва ситуація», «текст», «комунікація», вчать створювати різні висловлювання. Риторика допомагає школярам успішно спілкуватися, бути доброзичливими, проявляти емпатію не тільки на словах. Акцентується увага на творчих завданнях, під час яких діти створюють тексти, діалоги, співають, танцюють, вивчають скоромовки, приказки, прислів'я. Завдання вчителя – створити на уроці таку атмосферу, яка б спонукала учнів до вільної, розкутої, психологічно комфортної поведінки. Головним порадиником педагога в цій роботі є гра. Гра – універсальна ситуація, в якій діяльність молодших школярів протікає природно, адже весь дошкільний період життя дитини проходить у грі. У школі ігрова атмосфера повинна зберігатися і розширюватися. З точки зору психології, цей метод – дуже важлива форма життєдіяльності учнів. Саме у грі можна починати все спочатку кілька разів, доки не прийде довгоочікуване розв'язання проблеми. Гру можна починати чи закінчувати на будь-якому етапі. На жаль, у традиційній урочній системі використання таких методів не передбачено, у той же час саме використання елементів риторики дозволяє створювати яскраво виражену ігрову атмосферу.

Риторика – це наука і мистецтво переконанням словом. Не випадково більшість учених називають її мистецтвом слова. Для вчителя початкових класів в цьому визначенні є два ключових поняття: мистецтво і слово. Справді, домінуючим аспектом уроку риторики є вміння грати і працювати зі словом. Це дає можливість дитині бути впевненим у собі, радіти від спілкування з іншими, виражати всю гаму почуттів та емоцій, які вона відчуває при спогляданні природи, сприймати звуки і кольори навколишнього світу, виражати доброту і любов до людей. Завдання педагога – викликати у школярів інтерес до Слова, радісне здивування від неосяжного Всесвіту Слова, бажання володіти Словом досконало.

Сучасні навчальні посібники з риторики для початкової школи [3] в цілому спрямовані на реалізацію головного завдання – навчити володіти словом. Уже у 1 класі учням розповідають про науку, яка вчить красиво говорити, правильно вимовляти звуки, діти сприймають звуки природи, птахів, тварин. У цьому їм допомагають влучно дібрані в посібнику для 1 класу скоромовки, прислів'я, усмішки, дитячі пісні. У той же час більшість завдань, на наш погляд, сформульовані не зовсім коректно, виходячи з наявних вікових особливостей малюків. Оформлення рубрик у спонукальній формі «Говори чітко», «Учись чути звуки природи», «Слухай, розумій, захоплюйся» та ін. створюють психологічні бар'єри під час спілкування вчителя й учнів. Більш доцільним, на наш погляд, є використання форм спільних дій, наприклад: «Дивуємось, радіємо», «Давайте домови-

мось», «Пограємо разом», «Давайте поміркуємо, чому одні слова звеселяють, а інші засмучують».

Не зовсім влучними під час звертання до школярів можна назвати фрази типу «Слухай уважно, зацікавлено»; «Учись виконувати ролі»; «Переказуй близько до тексту» та ін. Діти не завжди розуміють, що від них вимагають. Так, поняття тексту ще не вводиться у підручних риторики для першого класу, але це одне з ключових понять цього етапу навчальної роботи. Звернемося до досвіду російських педагогів, які вже давно викладають риторику як обов'язкову навчальну дисципліну з першого по одинадцятий класи. Так, у навчальному посібнику для першого класу «Детская риторика в рассказах и рисунках» [2] учнів ознайомлюють з усним та писемним мовленням (говоримо – чуємо, читаємо – пишемо). Звертається увага на темп мовлення (швидко – повільно), висоту голосу (голосно – тихо). Успішно використовуються в структурі уроку персонажі дитячих казок: через знайомі образи улюблених казкових героїв діти легко засвоюють досить складні поняття тексту, його ознак, змісту, сюжету, емоційного стану героїв, оцінюють їх вчинки.

У другому класі українських шкіл посібники з риторики продовжують навчати дітей умілому використанню слова в різних ситуаціях спілкування [3]. Це і слова прохання, і слова вдячності, і слова вибачення. У той же час, як нам здається, не зовсім аргументовано є подача цих слів у формі стовбців для вивчення. Механічне заучування не завжди є ефективним, тому краще засвоювати ці поняття в безпосередній життєвій ситуації. У 2 класі слід використовувати ситуативні вправи та завдання, які допоможуть учням швидко і природно засвоїти складний матеріал. Наприклад, слова прохання можна використати у знайомій для дітей ситуації: попроси у мами дозволу піти погуляти. Які слова ввічливості ти використаєш? Які з цих слів здалися мамі найбільш переконливими? Чому вона виконала (або не виконала) твоє прохання?

Уся робота у 2 класі повинна бути спрямована на реалізацію потреб учнів у повсякденному спілкуванні. Ця сфера комунікативної діяльності є найбільш близькою і найбільш актуальною для дітей. У зв'язку з цим необхідно вводити в контекст уроку діалоги на різні побутові теми, навчати дітей умінню слухати інших, формулювати запитання, вчасно вступати в діалог, коректно висловлювати свою точку зору, аргументувати її. Однак саме таких вправ на побудову висловлювань залежно від комунікативних завдань (переконати, спонукати, запитати, перепросити, заспокоїти, погодитись/не погодитись, апелювати, втішити, уточнити, захистити тощо), а також на врахування ситуації, умов спілкування та характеру адресата мовлення, дуже мало у шкільній практиці.

У 2 класі доцільно якомога частіше використовувати такий риторичний прийом, як апеляція до аргументу. Аналізуючи конкретну ситуацію, учень повинен замислитися над головним: чому саме так необхідно вчини-

ти, які можуть бути інші варіанти розв'язання цієї проблеми, які висновки з цього можна зробити тощо. Хорошим помічником у такій роботі є прийом «неповні речення». Учні пропонується початок або кінець речення, а вони повинні дописати на свій розсуд текст:

1. Я завжди веселий, тому що ...
2. Я часто буваю сердитим, оскільки ...
- 3 ..., тому що всі люди дуже чуйні.

Крім того, учням 2 класу необхідно якнайчастіше пропонувати такі завдання: Яке запитання із словом «чому» у тебе виникає? Кому з персонажів художнього твору ти хотів би задати запитання? Яке саме? Чому?

У 3 класі ця робота розширюється і поглиблюється. Учні вчаться виступати перед аудиторією з невеликими монологами, побудованими відповідно до структури різних типів текстів. Працюючи над створенням описів, розповідей та міркувань, ми навчаємо дітей орієнтуватись у структурі тексту, осмислювати заголовки, знаходити ключові слова, визначати основну думку. Необхідно, щоб завдання носили ситуативно-побутовий характер і були актуальними для третьокласників. Наведемо такі приклади.

Ситуація 1. Ти – лікар-окуліст. Виступи перед учнями 3 класу і розкажи їм, як треба берегти зір. Яким ключовими словами ти скористаєшся? Які аргументи добереш для переконання дітей берегти свій зір?

Ситуація 2. Ти – учитель першого класу. Тобі необхідно виступити з монологом на тему «Чому необхідно писати без помилок?» Назви основні аргументи, якими ти скористаєшся? Яким повинен бути твій виступ, щоб переконати першокласників бути грамотними?

Висновки і перспектива дослідження. Використання елементів риторики допомагає учням не тільки говорити грамотно, доцільно, переконливо, вони надають дітям більшої сміливості, винахідливості, впевненості в собі. Це відбувається через те, що діти відчувають себе природно і розкуто, вони легко справляються з досить складними проблемами, вчаться спільно вирішувати поставлені перед ними завдання. Такий підхід до формування мовної особистості дає можливість повніше реалізувати себе, свої здібності, свій характер, а відтак і отримати оптимальний та результативний ефект від своєї мовленнєвої діяльності. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у моделюванні системи вправ, яка створить умови для формування у школярів не тільки вмінь красномовства, а й потребу постійно вдосконалювати свою мовленнєву діяльність задля реалізації власних інтересів та потреб, а також особистісно значущих цінностей та життєвих настанов.

Список використаних джерел

1. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59-65.
2. Ладыженская Т. А. Детская риторика в рассказах и рисунках: [учеб. тетрадь для 1,2,3 кл. В 2 ч.] / Ладыженская Т. А., Ладыженская Н. В., Никольская Р. И., Сорокина Г. И. – М.: Ювента, Баласс. – 2008-2009.
3. Науменко В. О. Риторика: [навч. підруч. для учнів 1-4 класів] / Науменко В. О., Захарійчук М. Д. – К.: Літера, 2007-2010.

Л. Р. Шпачук,
канд. філол. наук, доцент,
М. В. Вояк,

студентка педагогічного факультету,
Криворізький державний педагогічний університет

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПРАКТИКУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито шляхи втілення інтерактивного навчання; висвітлено суть інтерактивного навчання, описано групи інтерактивних методів навчання.

В статье раскрыты пути внедрения интерактивного обучения; освещена суть интерактивного обучения; описано группы интерактивных методов обучения.

The ways of introduction of the interactive teaching are exposed in the article; essence of the interactive teaching is lighted up; the groups of interactive methods of teaching are described.

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер його соціального і духовного життя потребує якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам.

Сьогодні в освіті відчутний пріоритет загальнолюдських цінностей. Згідно з особистісно діяльнісним підходом до організації навчального процесу, в центрі якого знаходиться той, хто вчиться. Формування особистості і її становлення відбувається у процесі навчання, коли дотримуються певних умов: створення позитивного настрою для навчання; відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених умовиводів; можливість вільно висловлювати власну думку і слухати свого товариша; вчитель не є засобом «похвали і покарання», а другом, порадником, старшим товаришем. Усім цим умовам відповідають інтерактивні технології, які відносять до інноваційних [3, с.5].

Аналіз наукових досліджень з проблеми дозволяє говорити, що термін «інтерактивний» прийшов до нас з англійської мови і має значення «взаємодіючий». Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Ми схилиємось до визначення О. Пометун та Л. Пироженко: «Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов стійкої, активної взаємодії всіх учні» [4, с.9]

Інтерактивне навчання не є зовсім новим, тому що подібні підходи застосовувалися з давніх часів, а протягом короткого часу на початку радянської педагогіки були дуже поширеними в школі (лабораторне та бригадне навчання 20-х років).

Розробку інтерактивного навчання ми можемо знайти в працях В. Сухомлиньського, вчителів-новаторів 70-80-х років (Ш. Амонашвілі,

В. Шаталова, С. Ільїна, С. Лисенкової та ін.). У Західній Європі та США групові форми навчальної діяльності активно розвивалися і вдосконалювалися. Наприкінці ХХ ст. інтерактивні технології набули поширення в теорії і практиці, де їх використовують при викладанні різних предметів від молодшого шкільного віку до старшого.

Мета статті полягає у розгляді шляхів впровадження інтерактивного навчання в практику початкової школи. Які ж сильні сторони інтерактивного навчання? Перш за все – підвищення ККД процесу засвоєння інформації. За даними американських учених, під час лекції учень засвоює всього лише 5 % матеріалу, під час читання – 10 %, роботи з відео/аудіоматеріалами – 20 %, під час демонстрації – 30 %, під час дискусії – 50 %, під час практики – 75 %, а коли учень навчає інших чи відразу застосовує знання – 90 %. Як бачимо, відносно пасивні методи навчання (коли учень лише засвоює та відтворює інформацію) мають на рівень (в 5-10 разів) нижчу ефективність, ніж активні та інтерактивні.

Виклад основного матеріалу. Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє її ефективності.

Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає зацікавленість до процесу навчання. На нашу думку, особлива цінність інтерактивного навчання в тому, що учні навчаються ефективній роботі в колективі. Це помічає кожен педагог-практик, коли відбувається підготовка до якогось позакласного заходу і починаються «цікаві» процеси в колективі: спочатку всі претендують на роль лідера, а коли доходить до реального продукування ідей і їх втілення в життя, клас стає пасивним і всі чекають на зовнішнє керівництво. У слабоорганізованому класі колектив спочатку пасивний, керівнику доводиться призначати лідера «згори», але обов'язково серед дітей знайдеться «непокірний». Тобто не відбувається нормального процесу розподілу ролей, взаємодії, прийняття рішень та їх виконання. Учні не здатні розподіляти ролі, оскільки не вміють, а не вміють тому, що їх не навчили співпрацювати. А саме ці навички будуть корисними і постійно застосовуваними в дорослому житті. При правильному, спланованому і систематичному застосуванні інтерактивних методів цю проблему можна розв'язати.

Як відомо, у шкільній освіті існує безліч методів навчання, різні типи уроків, які переслідують одну єдину мету – засвоєння знань учнями. Заохочувальним є впровадження нововведень та їхнє гармонійне введення у сталу структуру уроку.

Учень і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання. Організація інтерактивного навчання припускає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне рішення питань на підставі аналізу об-

ставин і ситуації. Зрозуміло, що структура інтерактивного уроку буде відрізнятися від структури звичайного уроку, це також вимагає професіоналізму і досвіду вчителя. Тому в структуру уроку включаються тільки елементи інтерактивної моделі навчання – інтерактивні технології, тобто включаються конкретні прийоми й методи, які дозволяють зробити урок незвичайним і більше насиченим і цікавим.

Інтерактивні технології навчання – це така організація процесу навчання, в якій учню неможливо не брати участь – в колективному, взаємодоповнюючому, заснованому на взаємодії всіх його учасників процесу навчального пізнання.

При колективному способі навчання досягається спільна діяльність заради досягнення загальних цілей. У дітей з'являється впевненість у собі, вони пишаються навчальними успіхами один одного. Колективне навчання може існувати не тільки в групах, але й у парах.

Інтерактивні технології навчання стимулюють пізнавальну діяльність і самостійність учнів. Ця модель реалізує спілкування в системі учень-вчитель, передбачає наявність творчих (часто домашніх) завдань як обов'язкових. Інтерактивна модель своєю метою ставить організацію комфортних умов навчання, при яких усі учні активно взаємодіють між собою. Інтерактивна творчість учителя й учня безмежна.

Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної, позитивної взаємодії всіх учнів. Відбувається колективне, групове, індивідуальне навчання, навчання у співпраці, коли вчитель і учні є рівноправними суб'єктами навчання. У результаті організації навчальної діяльності за таких умов у класі створюється атмосфера взаємодії, співробітництва, що дає змогу вчителю стати справжнім лідером дитячого колективу. Організація інтерактивного навчання передбачає використання дидактичних і рольових ігор, моделювання життєвих ситуацій, створення проблемної ситуації. Вирішення певних проблем відбувається переважно в груповій формі. Але не слід плутати інтерактивне навчання з груповими формами роботи, які компенсують всі недоліки фронтальної та індивідуальної роботи. Групова форма роботи передбачає навчання однією людиною групи учнів; усі учні групи працюють над одним завданням разом із наступним контролем результатів [5, с.3].

Інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л. Пироженко поділили на чотири групи: парне навчання (робота учня з учителем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії.

До групового (кооперативного) навчання можна віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, «Два-чотири-всі разом», «Карусель», роботу в малих групах, «Акваріум».

Під час роботи в парах можна виконувати такі вправи: обговорити завдання, короткий текст; взяти інтерв'ю, визначити ставлення партнера до

того чи іншого питання, твердження і т. д.; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок теми, що вивчається тощо.

До фронтальних технологій інтерактивного навчання відносять такі, що передбачають одночасну спільну роботу всього класу. Це – обговорення проблеми у загальному колі: «Мікрофон», незакінчені речення, «Мозковий штурм», «Навчаючи – вчусь», «Дерево рішень» та ін.

До технологій навчання у грі відносяться імітації, рольові ігри, драматизація. Учасники навчального процесу за ігровою моделлю перебувають в інших умовах, чим у традиційному навчанні. Учні надають максимальну свободу інтелектуальної діяльності, що обмежується лише конкретними правилами гри. Учні самі обирають свою роль у грі; висуваючи припущення про ймовірний розвиток подій, створюють проблемну ситуацію, шукають шляхи її вирішення, покладаючи на себе відповідальність за обране рішення. Учителю в ігровій моделі – інструктор (ознайомлення з правилами гри, консультації під час її проведення), суддя-рефері (коригування і поради стосовно розподілу ролей), тренер (підказки учням з метою прискорення проведення гри), головуючий, ведучий (організатор обговорення) [1, с.42]. Технології навчання у дискусії – важливий засіб пізнавальної діяльності учнів у процесі навчання, бо дискусія – широке публічне обговорення дискусійного питання [1, с.48].

Вона сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, формує навички відстоювання своєї думки, поглиблює знання з даної проблеми. Такі технології досить цікаві для сучасної школи. До них відносять: «Метод ПРЕС», «Обери позицію», «Зміни позицію», «Безперервна шкала думкою», «Дискусія», «Дискусія в стилі телевізійного ток-шоу», «Дебати» [1, с.50].

Висновки. Інтерактивні технології відіграють важливу роль у сучасній освіті. Їх перевага в тому, що учні засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), в класах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає їхній інтерес в отриманні знань. Значно підвищується особистісна роль учителя – він виступає як лідер, організатор. Але треба зазначити, що проектування і проведення уроку за інтерактивними технологіями потребують перш за все компетентності в цих технологіях учителя, його вміння переглянути і перебудувати свою роботу з учнями [3, с.7].

Сутність цих ознак і умов дає можливість говорити про принципову інноваційність педагогічної технології інтерактивного навчання в порівнянні з традиційними формами її організації. Тому широке її застосування у сучасній школі передбачає серйозну увагу до цього навчання з боку системи перепідготовки вчителів, так і працівників ВНЗ, оскільки тільки послідовна цілеспрямована робота з навчання вчителів справді допоможе їм опанувати цими сучасними підходами, які так важливі сьогодні, коли

Йдеться про формування принципово нового типу особистості – людини інформаційного суспільства [4, с. 36].

Список використаних джерел

1. Інтерактивні технології навчання: Теорія, досвід: метод. посіб. Авт.-уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: А. П. Н., 2002. – 136с.
2. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1989. – 351с.
3. Комар О. Інтерактивні технології – технології співпраці// Початкова школа. – 2004. – № 9. – С. 5-7.
4. Пометун О.І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – К.: А. С. К., 2004. – 192с.
5. Поспелкіна І. Інтерактивні технології навчання//Початкове навчання та виховання. – 2008. – № 22-24. – С.3-7.

Ю. Ю. Мельничук,
канд. пед. наук, викладач,
Херсонський державний університет

**ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМП'ЮТЕРНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ РОСІЙСЬКОЇ МОВИ
В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

У статті розкрито навчальні можливості новітніх інформаційних технологій, надано рекомендації щодо їх застосування учителем початкових класів на уроках з російської мови, представлено схему шляхів використання інформаційно-комп'ютерних технологій учителем початкових класів на уроках з російської мови.

В статье раскрыты обучающие возможности инновационных информационных технологий, даны рекомендации по их использованию учителем начальных классов на уроках русского языка, представлена схема применения информационно-компьютерных технологий учителем начальных классов на уроках русского языка.

The article shows teaching potentialities of innovative technologies, it gives recommendations on their use by a primary school teacher at the Russian language lessons. The article represents the scheme of applying information and computer technologies by a primary school teacher at the Russian language lessons.

Постановка проблеми. Навчально-виховний процес у сучасній школі неможливо уявити без застосування інноваційних педагогічних технологій, хоча навколо самого терміну «педагогічна технологія» виникає чимало розбіжностей і різночитань.

Досить сказати, що в одній з капітальних праць, в якій розглядається проблема педагогічних технологій, – у книзі Г. К. Селевка «Сучасні освітні технології» – подано більше десяти визначень цього поняття [5, с.24-26]. Автор пропонує таке термінологічне визначення: «Педагогічна (освітня) технологія – це система функціонування всіх компонентів педагогічного

процесу, побудована на науковій основі, запрограмована в часі та в просторі, що призводить до намічених результатів» [5, с.26].

Переваги використання інформаційно-комп'ютерних технологій у навчанні незаперечні: це можливість оперативного контролю знань, внесення елемента цікавості, що підвищує інтерес до навчання, створення умов для індивідуальної роботи, формування навичок самоконтролю й самооцінки. Застосування електронних ресурсів органічно поєднується з використанням проблемних, дослідницьких, ігрових методів навчання, дозволяє оптимізувати можливості традиційних форм навчання, що сприяє розвитку мислення та творчих здібностей учнів. Проблема використання інформаційно-комп'ютерних технологій у початковій школі набуває все більшої актуальності, оскільки із засобами комп'ютерних технологій дитина сьогодні зустрічається значно раніше, аніж починається систематичне вивчення у старшій школі курсу «Основи інформатики та обчислювальної техніки». Комп'ютер все більше входить до найближчого інтелектуального оточення дитини, впливає на формування навчального середовища, на процеси інтеріоризації та екстеріоризації, навчальну діяльність дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Пошуки шляхів ефективного використання комп'ютерних технологій для навчання молодших школярів ведуться вітчизняними й зарубіжними вченими: Л. В. Кравчук (особливості впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій в роботу початкової школи), Ф. С. Халіловою (підготовка фахівців в області інформаційних технологій для викладання у початковій школі), Фоміною Н. Н. (використання ІКТ-технологій на уроках російської мови в початковій школі) та ін. На жаль, докладно проблема застосування інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках російської мови в початковій школі в Україні не досліджувалась.

Метою даної статті є аналіз навчальних можливостей інформаційно-комп'ютерних технологій та надання рекомендації щодо їх використання учителем на уроках російської мови в початкових класах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Учитель початкових класів може використовувати інформаційно-комп'ютерні технології у багатьох напрямках своєї діяльності: використовувати інформаційні ресурси Інтернет, оптимізувати підготовку до уроків.

Ми спробували представити у вигляді схеми шляхи використання інформаційно-комп'ютерних технологій учителем на уроках з російської мови в початкових класах.

Комп'ютер – засіб навчання. Використання комп'ютеру в навчанні російської мови є найбільш частотним і перспективним як засобу для ілюстрування навчання, зберігання й обробки інформації.

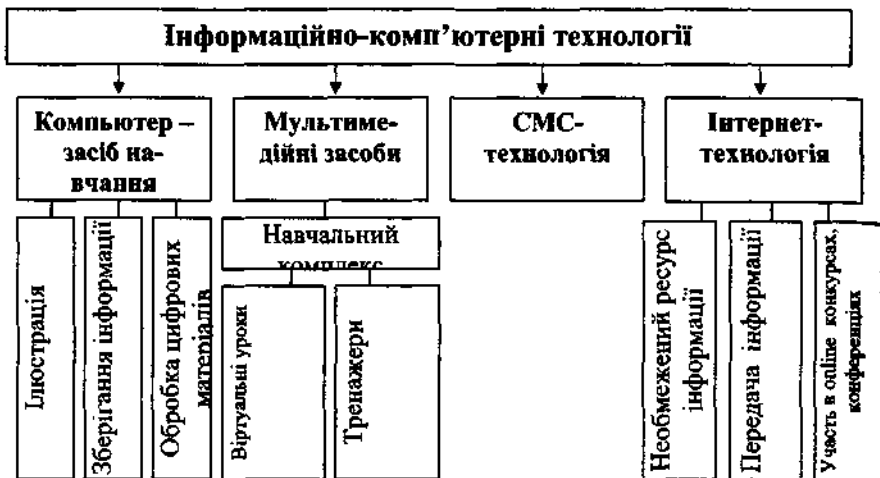


Рис. 1. Шляхи використання інформаційно-комп'ютерних технологій учителем початкових класів на уроках з російської мови

Для виконання цих функцій не потрібні будь-які додаткові витратні ресурси (спеціальне програмне забезпечення, вихід в Інтернет), досить операційної системи Windows і пакету додатків Microsoft Office, за допомогою яких можна показувати наочність, що ілюструє матеріал уроку, зберігати роботи учнів, виконувати тести, творчі роботи, редагувати тексти та ін. Ще один аргумент – умовно позначимо його як *дидактичний* – на користь вживання персонального комп'ютера вчителем початкових класів визначається тим фактом, що насиченість сучасних підручників лінгвістичною теорією ставить перед учителем додаткові завдання при підготовці до уроку російської мови:

- з'ясувати значущість даного поняття для мовної діяльності учня;
- визначити адекватне дитячому мовному досвіду трактування поняття;
- підготувати матеріал для постановки навчальних завдань з урахуванням мовної компетенції учнів і специфіки їх мовного досвіду.

Без успішного вирішення цих завдань неможливе орієнтування в методичній діяльності.

Молодші школярі легше сприймають і краще освоюють грамоту при використанні комп'ютерних, а не «паперових» джерел. Для розвитку зв'язного монологічного мовлення абсолютно незамінна практика роботи з текстовими редакторами, що дозволяє моделювати структуру відповідного твору, маніпулюючи не окремими словами, а цілими блоками (надфразовою єдністю, абзацами і т. п.). Таким чином, можна зазначити, що актуальність використання персонального комп'ютера в методиці російської мови

обумовлена й суб'єктивним чинником – особливостями суб'єкта навчального процесу.

Мультимедійні засоби. На сучасному етапі високо оцінюється роль мультимедійних засобів у навчанні й розвитку учнів. Вони дозволяють об'єднати можливості комп'ютера з традиційними для нашого сприйняття засобами подання звукової та відеоінформації, для синтезу звуку, тексту, графіки, відео й анімації. Звертається увага на те, що застосування мультимедійних засобів на уроках російської мови передбачає спеціально розроблені навчальні комплекси – «електронні підручники». Основа електронного комплексу – «віртуальний урок», засіб колективної (або індивідуальної) роботи на етапі пояснення. Урок такого типу є комп'ютерною імітацією навчального заняття з використанням сукупності засобів мультимедіа та інтерактивних можливостей комп'ютерних технологій. Його активними учасниками є віртуальні учитель і учні, а також реальні користувачі, якими можуть бути не тільки діти, які займаються самостійно, а й цілий клас під керівництвом педагога. У цьому випадку взаємодія віртуального та реального колективів здійснюється за допомогою проектора, екрану або інтерактивної дошки. Сюжети інтерактивних уроків стимулюють креативну активність учнів, сприяють творчій навчальній діяльності. Крім віртуальних уроків «електронний підручник» повинен включати матеріали для закріплення й контролю знань. Складовими таких колекцій можуть бути електронні інтерактивні таблиці й схеми, алгоритми, малюнки та анімації, навчальні словники, тексти різних стилів і жанрів та ін.

СМС-технологія. Можливості сучасного мобільного зв'язку різноманітні: передача зображень і музики, вихід в Інтернет, нарешті, швидка пошта на зразок телеграфу, тільки краще: вона особиста, оперативна й недорога. Кількість символів текстового повідомлення обмежена: 256 знаків. У жанрі СМС активно використовуються смайли (ідеограми, що зображують емоцію. Складаються з різних знаків пунктуації. Наприклад, смайлик: :) або:) передає радість), що допомагають економити використання символів. До речі, ще Володимир Набоков шкодував через відсутність спеціального знаку в пунктуації для графічної передачі емоцій.

Діти пишуть багато та із задоволенням. Жанр СМС дає можливість вільно розвиватися в письмі. Учитель може використовувати цю перевагу, звертаючи увагу на культуру мовлення і на те, що помилки ускладнюють розуміння повідомлення. Можна влаштовувати конкурси на найоригінальніше поздоровлення за допомогою СМС, максимально точно передану інформацію.

Інтернет-технологія. Інтернет – всесвітня система об'єднаних комп'ютерних мереж, що створює єдине інформаційне середовище цифрової інформації. Мережа Інтернет є невичерпним джерелом дидактичного матеріалу, де можна знайти поурочні плани, мультимедійні презентації, відео-записи уроків і майстер-класи.

Усі названі вище функції інформаційно-комп'ютерних технологій (зберігання й обробка інформації, листування й спілкування) можуть бути реалізовані за допомогою Інтернет-технологій, але крім цього глобальна мережа має необмежений ресурс інформації, що постійно оновлюється, здатність швидко та якісно передавати цифрові дані на будь-які відстані, можливість спілкуватися та навчатися в реальному (онлайн) часі.

Усі ці можливості можуть бути широко використані в процесі вивчення російської мови в початкових класах. Однак варто звертати увагу дітей на те, що спілкування в мережі хоч і ведеться, переважно, російською мовою, часто вживаються слова або вирази, навмисно спотворені носієм мови (так звані еративи, наприклад: *привет* – *пребед*, *ошибатсья* – *ошибацца* та ін.). Тому увага до слова, його правильного вживання, краси усної мови – усе це повинно посідати важливе місце на уроках російської мови в умовах інформатизації та комп'ютеризації навчально-пізнавального простору.

Упровадження інформаційних технологій у процес навчання дітей молодшого шкільного віку також має запроваджуватися з урахуванням санітарно-гігієнічних норм. Так, протягом тижня кількість уроків із застосуванням інформаційно-комп'ютерних технологій не повинна перевищувати 3-4 уроки. «Індивідуальна робота за комп'ютерами суворо регламентується й має становити не більше 10-15 хвилин» [3, с.90]. Протягом уроку повинні проводитися фізкультурні хвилинки й зарядка для очей. Крім того, зміна видів діяльності сприяє зниженню стомлюваності учнів.

Висновки. Завдяки персональному комп'ютеру вчитель долає обмеженість в матеріалах, дістає доступ до словників і бібліотек. Учнів, безумовно, зацікавить робота в Інтернеті, створення гіпертекстів, комп'ютерне тестування. Використовуючи технічні засоби, зокрема персональний комп'ютер, педагог створює навчальне середовище додаткової інформації для вивчення мови, засвоєння правил культури мовлення й спілкування, а також для всебічного розвитку самостійної активної особистості.

Пропонований матеріал, звісно, не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, а є одним із перспективних напрямів її дослідження, а саме: розробки методики застосування новітніх інформаційних технологій на уроках російської мови в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Досяк І. М. Нестандартні уроки з використанням інноваційних технологій. 1 – 4 класи / І. М. Досяк. – Х.: Основа, 2007. – 160 с.
2. Кравчук О. В. Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі: дис.. кандидата пед. наук: 13.00.04 / Кравчук Оксана Володимирівна. – К., 2009. – 192 с.
3. Полька Н. С. Вплив персонального комп'ютера на функціональний стан організму молодших школярів / Н. С. Полька // Рідна школа. – 2004. – № 5. – С. 26-30.

4. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2006. – (Серия «Энциклопедия образовательных технологий»). Т. 2. – 2006. – 816 с.

*Л. М. Біленкова,
асистент,
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича*

ОСНОВНІ ФОРМИ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ КАНАДСЬКИХ УКРАЇНЦІВ

У статті розкрито зміст основних форм сімейного виховання українців Канади, показано роль батьків у різнобічному розвитку підростаючого покоління.

В данной статье раскрыт смысл основных форм семейного воспитания украинцев Канады, показано роль родителей в разностороннем развитии подрастающего поколения.

In given article reveal open sense of the main forms of the household education ukrainian Canada, is shown role of the parents in many-sided development growing generations.

Актуальність дослідження. З питаннями виховання дитини в сім'ї батькам і педагогам доводиться стикатися щоденно. Тому важливо в їх вирішенні, особливо в домашніх умовах, опиратися не тільки на власний досвід та інтуїцію, але й на здобутки педагогічної науки і практики, враховувати потреби суспільства, умови життя сім'ї/родини, етнічні особливості. Якщо сім'я прагне виховати дітей морально здоровими, фізично сильними, мудрими і працелюбними, патріотами рідної батьківщини, то слід ураховувати глобалізаційні процеси сучасного світу, соціокультурні чинники країни поселення, вимоги і досягнення педагогіки сімейного виховання, настанови і засоби народної педагогіки.

Саме тому педагоги українського зарубіжжя у своїх наукових працях надають важливого значення формам родинного виховання канадських українців. Зазначимо, що форми родинного виховання – це зовнішнє вираження взаємин між батьками і дітьми, за допомогою яких реалізується виховна мета. Між тим досвід засвідчує, що прищеплення підростаючому поколінню національного духу, формування в дітей суспільної свідомості на теренах придбанної батьківщини якнайкраще реалізується у різних формах організації дозвілля та проведення виховних бесід. Саме тому важливо, щоб батьки за допомогою молитви, бесід, розповідей, пояснень, ознайомлення з періодичною пресою, перегляду кінофільмів, голосного читання творів, обговорення їх змісту втілювали одну із найважливіших концеп-

цій народного світогляду – шанобливе ставлення до рідної мови, землі, любові до батьків і поваги до людей старшого покоління, неподільності добра і праці, честі і справедливості, тобто формування національного світогляду і етнічної свідомості в дітей, які народилися далеко від української землі і виростають у полікультурному соціумі. І тут цілком закономірно виникає питання: які з цих форм, у яких умовах і в якому віці найкраще застосовувати, щоб досягнути виховної мети. Зазначимо, що дана проблема постійно цікавить педагогів різних епох і держав.

Стан досліджуваної проблеми. Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що проблематиці родинного виховання, зокрема й українців Канади, присвячені творчі доробки таких зарубіжних і вітчизняних педагогів, як В. Луців, М. Мирський, А. Горохович, Д. Луцик, Б. Ковбас, В. Костів, Т. Михайленко, С. Романюк, О. Палійчук, та ін. Проте в наукових публікаціях основні форми родинного виховання канадських українців ще недостатньо проаналізовані.

Мета статті – проаналізувати основні форми родинного виховання канадських українців у педагогічній думці зарубіжних педагогів розкрити, їх роль у формуванні особистості українця в діаспорі.

Виклад основних положень дослідження. Справжня українська культурна родина – це та родина, яка постійно цікавиться своєю пресою, українською книжкою, відвідує театральні вистави і кінофільми, концерти та інші українські імпрези. Особливе значення має культурна поведінка батька та матері, їх шляхетне ставлення до дітей, бо вони творять у сім'ї атмосферу поваги та довір'я, вибудовують власне майбутнє та майбутнє своїх дітей. Особливо деяким батькам можна закинути брак шляхетності, недікатність, а то й брутальність. Але, на жаль, є батьки, які лають чи обмовляють сусідів, священиків, учителів, культурних працівників. Такою поведінкою вони не тільки показують некультурність батьків, а, набагато гірше, вже в юному віці забруднюють душі своїх дітей. А там, «де кінчається родина – там починається злочин малолітніх!», – цілком доречно стверджує В. Луців. Тому формуванню культурних звичок у дітей за допомогою різноманітних форм родинного виховання є першочерговою справою кожної сім'ї, оскільки це сформує енергію дітей та зацікавлення до корисних і для себе, і для етнічної громади справ [4, с.2-3].

Провідною формою родинного виховання в сім'ях канадських українців була і є молитва, яка, з педагогічної точки зору може розглядатися як форма, метод і засіб духовного виховання дітей. Підростаючу дитину, як справедливо стверджує М. Мирський, треба привчати до регулярної, правильної молитви. Щоденна молитва вранці і ввечері, перед їдою і після їди повинна стати невід'ємною постійною навичкою підростаючого покоління і всіх членів сім'ї. У першу чергу мати повинна показати власний приклад і разом з дитиною молитися. Важливою умовою успішного виховання, на думку М. Мирського, є короткі молитви для дітей та усвідомлення їх зміс-

ту на протигагу «зазубрюванню», щоб не спричинити невдоволення у дитячих душах при проговорюванні довгої та незрозумілої їм молитви [5, с.13-14].

У родинному житті повинна панувати систематичність. «Молися і працюю» – такий головний напрям українського родинного життя, зазначає І. Назарко. Дитина бачить, як батьки моляться і її заохочують до цього власним прикладом. Дуже важлива форма – спільна родинна молитва, до якої хоча б увечері повинні ставати разом батьки і діти. Така молитва притягує Боже благословення на цілу родину, має великий виховний вплив на дітей. Тому така спільна родинна молитва повинна бути в кожній християнській родині. Дитина бачить, як її батьки важко працюють, але цю працю не проклинають, а дякують за неї Богові. Під тим впливом і дитина зростає в переконанні, що праця – це Божий дар і життєва необхідність, і тому вона починає цінувати працю. Так минає у родині цілий тиждень і, нарешті, приходить неділя – день заслуженого відпочинку. Батьки йдуть з дітьми до церкви. Недільні й святочні богослужіння дають батькам нагоду ознайомити дітей з літургією і з церковним роком. Водночас неділя – це день спільного відпочинку й розваг, наголошує І. Назарко. І бажано, щоб батьки і діти, а то й уся родина, проводили вихідний день разом – як спільне свято, якого з нетерпінням чекають і дорослі, і особливо молоде покоління [6, с.18-19].

Як відомо, давніх-давен традиційною формою прилучення дітей до духовного світу українців вважається розказування казок. Залежно від віку дитини і досвіду виховників казку можна розповідати, якщо мова йде про дітей дошкільного віку, і читати, коли маємо справу з вихованцями молодшого шкільного віку, які уже навчилися читати і за пропозицією батьків можуть продовжити читання вголос започаткованого твору. Однак, як зазначає В. Луців, при доборі казок необхідно враховувати вік та індивідуальний розвиток дітей і особливо зміст пропонованих текстів. На його переконання, дитину як духовну особистість не сформуєть «казки про бабу Ягу, відьом, чортів, лютих мачух і казки на подібні перестарілі мотиви. Малим діточкам слід розповідати казки про звіряток, рослини та про дива природи. Старшим можна оповідати казки про людський світ, як-от: «Князенко Іванко й царівна жаба», «Коти-горопкко», «Кирило Кожум'яка» та інші. Старшим, у шкільному віці, можна оповідати деякі казки про мавок, чарівниць, бабу Ягу, чорта й кріпака та інші. Однак, більше слід розповідати дітям такі казки, які збуджують у них шляхетність, добрі почуття, енергію і запал, віру в свої сили, відвагу, дружелюбність, любов до людей і бажання допомогти ближнім та про інші добрі якості. Зацікавлення казкою збереже дитину від поганого впливу вулиці, і вона не піде самопасом, а буде горнутися до батьківського затишку...» [4, с.2-3].

Поширеною формою родинного виховання в сім'ях зарубіжних українців є також спільне з дітьми читання дитячої періодичної преси та дитя-

чої художньої літератури. Зумовлено це тим, що багато виховників заохочують під час спільного читання дитину спочатку розглядати і слухати цікаву інформацію з вуст батька чи матері, а потім з бажанням дитина і сама вже читає журнал. Як наслідок, читання книжки вже не буде проблемою, стверджує В. Луців. Ця справа піде гладко. Щоправда, педагог доречно акцентує увагу батьків на виборі літератури і застерігає від невідповідності індивідуальним та віковим особливостям розвитку дитини інформації для читання та осмислювання. «Слід тільки купувати дитині цікаву і мистецьку книжку, – наголошує досвідчений педагог. – Оминайте дитячу макулатуру, якої теж багато появилось на книжковому ринку. До найкращих і педагогічно дібраних належать усі видання «Об'єднання Працівників Дитячої Літератури», хоча є багато й інших, видань» [4, с.2]. В. Луців звертає увагу батьків і на методику роботи з книжечкою. Він, зокрема, наголошує: «Даючи дитині до читання книжечку, вимагаймо, щоб вона читала вголос, бо тільки таке читання сповна корисне. Добре при тому показувати зацікавлення дитячим читанням, бо це дітям дуже імпонує. При читанні слід пам'ятати, щоб дитина уміло читала і цілком користалася з прочитаного. Вона мусить шанувати книжку. Даймо їй нагоду творити дитячу книгозбірню. Така звичка дуже шляхетна і спонукує кожного батька купувати час від часу добру дитячу книжку» [4, с.2-3].

Якщо дитина спроможна самостійно читати, то їй доцільно, крім сімейного/родинного читання, пропонувати самостійне прочитання художнього твору або читання його вголос у присутності всіх членів сім'ї. Як бачимо, канадські педагоги досить вимогливі до організації дитячого читання. Вона рекомендують пропонувати дітям цікаві і художньо оформлені книжки і водночас наголошують, що, даючи дитині книжку для читання, необхідно вимагати, аби вона читала її вголос, бо тільки таке читання справді корисне. При цьому батьки повинні демонструвати своє зацікавлення дитячим читанням, бо це дітям дуже подобається і викликає у них бажання читати художню літературу. У свою чергу, І. Назарко зазначає, що, коли дитина вже навчиться читати, то треба їй дати до рук дитячий «журналик» і книжку. Педагог критикує стан і маловибірність періодичної преси того часу, стверджуючи, що література для дітей ще вбога, але вже є дещо для вибору. У Канаді навіть новоприбула молодь, за її спостереженнями, кинулася із заохоченням до коміксів. Але зародилася сильна протидія щодо коміксів в українських католицьких і громадських організаціях, що закономірно веде до мотивування вподобань дітьми літератури з виховним національним духом [6, с.18-19].

Розвагою є теж музика й спів, такі занедбані сьогодні в родинному гурті і такі важливі для естетичного виховання. Тільки мала частка наших дітей знає церковні, чи народні пісні. А діти так радо слухають, як батьки їм співають і легко засвоюють ці пісні [6, с.18-19].

Вивчення наукової літератури та практичного виховного досвіду зарубіжних українців засвідчує, що популярною формою родинного виховання є спільні прогулянки, екскурсії, пікніки. Такою прогулянкою може бути у вихідний день прогулянка містом, розповідь про архітектурні пам'ятки, сквери, алеї, прикрашені навесні пишними квітучими каштанами, восени – червоними китицями горобини, взимку – присипаними снігом пухнастими ялинками.

Однак, як стверджує Л. Товстоліс, естетичному вихованню в сім'ї батьки приділяють мало уваги, а воно ж – невід'ємна частина процесу виховання підростаючого покоління. Сприймання прекрасного починається в дошкільному віці. Тому змалку вже треба вчити дітей бачити гарне, вміти його виокремити. Для цього можна просто піти з сином чи дочкою прогулятися на околицю міста, зайти у парк чи сквер, знайти затишний куточок, помилуватись ним. Дитина вдивлятиметься в природу, бачитиме її красу, сприйматиме її. Адже у природі криються невичерпні можливості для естетичного виховання. Коли маля навчиться виділяти гарне в природі, то знайде його і в повсякденному житті, в оточенні. У нього виникне бажання прикрашати місце своїх ігор, пізніше – місце роботи, своє житло, свій край, свою країну. Дитина, у якої змалку розвивають естетичні смаки, не буде різзати дерево, ламати гілки. Вона знатиме, що дерево, крім інших призначень, ще й прикраса. Не слід забувати про естетичне виховання і в побуті. Адже дитина постійно виховується на тому, що її оточує, в усьому бере приклад з дорослих. Коли ж навколо недбалість, неохайність, про естетичне виховання не може бути й мови. Якщо батьки абияк вдягнуті вдома, невимогливі до своєї зовнішності, то й діти будуть наслідувати їх. Адже вони свої смаки розвивають, дивлячись на зовнішність старших, прибирання кімнат, сервірування стола. Досить часто батьки не приділяють цьому уваги. А це не тільки не привчає до охайності, а й не виховує естетичні смаки у дітей. Іноді батьки зупиняють дитину, коли вона хвалиться обноваю. Мовляв, хвалько та й годі. Навпаки, треба відмітити разом з дитиною і чудове вбрання, і гарно оздоблену сорочечку, і яскраві фарби спіднички. Потрібно звертати увагу дітей на гарне, вчити помічати його, щоб воно не проходило осторонь дитячої уваги. Купуючи маляті ілюстровану книгу, звернути увагу дитини і на малюнки. Варто також запропонувати дитині самій щось намалювати [7, с.6-7].

На думку В. Луціва, цікавою формою родинного виховання є спільний перегляд кінофільмів. «Однак, треба стежити, щоб з дитини не виріс «кіноман», отже, тому: а) Не раджу ходити з дитиною до кінотеатру більше як двічі на місяць; б) Слідкуйте, як дитина переживає фільм і в разі потреби – скеровуйте її думки на інші зацікавлення; в) Щонайменше до 14-15 літ дитина не повинна йти до кінотеатру без батьків. Добре, щоб батьки самі поцікавилися наперед фільмом, а тоді брали з собою дитину. Дуже не педагогічний спосіб не взяти дитину на пообідяний фільм за якусь прови-

ну. Навпаки, добре тоді дитину взяти на відповідний виховний фільм. Дитяча душа дуже схильна до бунту, до спротиву, і слід її вести дипломатично, по змозі лагідно, а вже ніколи брутально» [4, с.2-3].

У вихованні дітей важливе значення має авторитет. Це основна річ у вихованні. Де збережений авторитет і шанобливе ставлення до самого процесу та виховника, учителя як представників його, там досягається кінцевий результат виховання, бо це важливий життєвий приклад. Де немає авторитету, наголошує І. Боднарчук, там немає виховання. Культ надто величності свободи дітей призводить до втрати почуття авторитету як найголовнішої форми родинного виховання – виховного прикладу. Чи можна говорити про яке-небудь виховання дітей у родині, якщо у ній немає авторитету батька і матері. Батько і мати виступають авторитетом для дитини з перших днів її життя. Мати своїм прикладом формує душу дитини, прилучаючи її до релігійного, морального, духовного, фізичного, естетичного національного виховання. Це перше формування підростаючого покоління з усіма його тонкощами залишається в пам'яті дітей на все життя.

Здебільшого буває так, критично стверджує, І. Боднарчук, що батьки починають виховувати (якщо взагалі виховують!) дитину тоді, коли вона «приходить до розуму», або коли записують її до школи. Це велика помилка, наголошує, педагог, яка позначиться згодом на шанобливому ставленні дітей до своїх батьків. Дитину треба виховувати з перших днів її життя. Робить це, насамперед, мати, яка, природно, є першим виховником дитини. Виховання складається з вироблення певних звичок, які прищеплюються дитині шляхом постійних вправ. Тому треба виховувати вже немовля, привчаючи його до послуху та підкорення своїх бажань дозволу батьків. А цього слід навчити дитину навіть тоді, коли вона ще не говорить і не розуміє змісту виконання того чи іншого прохання батька чи матері.

Український народ висловив свій здоровий погляд на виховання дітей низкою приказок, «Нагинай галузку, поки молода», або «Чого Івась не навчивсь, того Іван не зможе». На жаль, за словами І. Боднарчука, батьки здебільшого забувають, що виховання починається з дня народження дитини і тому переносять початок виховання на другий або третій рік життя дитини, або – ще гірше – починають її виховувати аж на 4-тому або й 5-тому році життя, мовляв, «ще маленьке». Коли батьки слухають дитину в усьому, а дитина в хаті є тим, хто наказує, то пізніше поміняти ці ролі буде дуже важко. З такої дитини виросте тиран для родини й недисциплінована особа для суспільства. Виховуючи дітей від дня їх народження, батьки мусять пам'ятати, що всяке заняття з дитиною повинно мати виховну мету. Виховник не може бути задоволений тільки тим, щоб дитина підпорядкувалася його волі й виконувала його накази. Вища й благородна мета мусять завжди бути дороговказом для батьків у вихованні дітей, а це потребує неабиякої підготовки. Не випадково Наполеон на запитання, коли слід починати виховання дитини, відповів: «Двадцять літ перед її народжен-

ням!». Тому важливого значення у вихованні дитини набуває приклад дорослих, батьків, їхнє ставлення один до одного, розподіл обов'язків, любов і повага в сім'ї [2, с.36-37].

Виховна функція сім'ї розглядається в суспільстві як цілеспрямований систематичний вплив батьків на своїх дітей з метою підготовки їх до життя і прищеплення різнобічних інтегративних якостей. Своєрідність і необхідність виховного сімейного/родинного виховання полягає в тому, що воно більш емоційне за своїм характером, ніж будь-яке інше, оскільки його провідником є батьківська любов до дітей, почуття прихильності, довіри дітей до батьків [3, с.18-19].

Висновки. Отже, батько і мати у вихованні дітей відіграють основну і найважливішу роль. Вони є першими, хто вчить дітей мови, молитви і норм людської поведінки. У цьому складному, особливо в умовах діаспори, педагогічному процесі вони використовують різноманітні форми родинного виховання, апробовані багатовіковою практикою українського народу. До найбільш поширених й ефективних у полікультурному соціумі відносимо спільні мотиви, читання дитячої преси і художньої літератури, відвідування мистецьких імпрез, спільне проведення дозвілля, особистий приклад батьків, залучення дітей до посильної для їх віку господарської діяльності та ін. Їх доцільність підкреслюють численні публікації українсько-канадських педагогів, культурно-просвітницьких і громадських діячів.

Подальшого дослідження заслуговує проблема формування готовності батьків до виховної, культурно-просвітницької діяльності в родині до налагодження тісної співпраці в цій галузі з системою рідномовного шкільництва в діаспорі.

Список використаних джерел

1. Бережна Г. Батьки і діти / Галя Бережна // Життя і школа. – 1993. – № 2. – С. 18-20.
2. Боднарчук І. Виховуйте дитину від перших днів її життя / Іван Боднарчук // Життя і школа. – 1994. – № 2. – С. 36-37.
3. Ковбас Б., Костів В. Функції та характерні риси української родини / Богдан Ковбас, Володимир Костів / Родинна педагогіка: у 3 т. Том I. Основи родинних відносин. – Івано-Франківськ, 2006. – С. 18-19
4. Луців В. Виховання культурних звичок у дітей / Д-р Василь Луців // Учителю і слово. – 1957. – Ч. 6. – С. 2-3.
5. Мирський М. Я. Мамо, чи ти в цей спосіб навчаш дитину молитви? / М. Я. Мирський // Життя і Школа. – 1994. – Ч. 3. – С. 13-14.
6. Назарко І. Родинне виховання / І. Назарко, ЧСВВ // Жіночий Світ. – 1985. – Ч. 9. – С. 18-19
7. Товстоліс Л. Покажіть дитині гарне / Л. Товстоліс // Промінь. – 1970. – Ч.12. – С. 6-7

*Л. І. Петрушина,
вчитель початкових класів,
Криворізька загальноосвітня школа № 99*

МЕТОД ПРОЕКТІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті подано методичні розробки із використанням методу проектів для учнів початкової школи.

Статье представлены методические разработки с использованием метода проектов для учеников начальной школы.

Presenting methods elaborate with use of projects method for pupils primary-school.

Сучасні умови розвитку суспільства потребують переорієнтації навчання з засвоєння готових знань, умінь та навичок на розвиток особистості дитини, її творчих здібностей, самостійності мислення, почуття відповідальності. А це вимагає формування у дітей критичного мислення, розвитку умінь працювати з інформацією, самостійно добувати знання та прогнозувати підсумки роботи. Учень стає центральною фігурою навчально-виховного процесу, а його діяльність набуває активного та пізнавального характеру.

Перехід на нові методи навчання у сучасній школі передбачає необхідність використання нових освітніх технологій, у тому числі й проектного навчання.

Проект (від латинського *projectus*) – кинутий уперед.

У педагогіці проект – це робота, що самостійно планується і реалізується учнями. Робота над проектом – практика особистісно-орієнтованого навчання в процесі конкретної праці учня на основі вільного вибору з урахуванням його інтересів.

Мета проектного навчання – створити умови, в яких в учнів формуються життєві компетентності:

інформаційні (самостійне й охоче набуття з різних джерел інформації знань, яких бракує);

компетентності саморозвитку та самоосвіти (вміння виявляти проблеми, збирати інформацію, спостерігати, проводити експерименти та висувати гіпотезу; використання набутих знань для розв'язання пізнавальних, творчих та практичних завдань);

соціальні (робота в групах);

комунікативні (спілкування в групі, з фахівцями).

Проект – це «п'ять П»:

Проблема – Проектування (планування) – Пошук інформації – Продукт – Презентація.

На першому етапі вчитель має викликати у дітей зацікавленість до теми проекту. Це може бути казка, інсценівка, відеосюжет, бесіда тощо. Тема проекту повинна бути не тільки близькою та цікавою дітям, а й посильною. Вчитель висуває проблему, з якої випливають мета і завдання проекту.

На етапі «Проектування» організовується діяльність дітей. Якщо проект груповий, то відбувається розподіл дітей по групах, визначається мета та завдання для кожної з них. На цьому етапі обирається напрям діяльності, планується робота з розв'язання задач проекту.

На третьому етапі вчитель стає спостерігачем-консультантом. Діти самостійно виконують поставлені завдання проекту. Іде творчий процес. Вони проводять досліді, експерименти, моделюють, конструюють, обробляють інформацію, взаємонавчаються. Тільки коли їм не вистачає знань, умінь, учитель може прийти на допомогу.

«Продукт» проекту – оформлення його результатів у вигляді публікацій, колекцій, альбомів, мультимедійних презентацій, виставок тощо.

Обов'язковим є етап презентації. Він є необхідним для завершення роботи, аналізу результатів, самооцінки, демонстрації продуктів проекту. Саме на цьому етапі діти демонструють зростання своєї компетенції.

Роботу з невеликими за обсягом проектами можна розпочинати з першого класу. Це можуть бути ігрові («Подорож країною Казок», «У країні Ввічливості», «Планета Доброти», «Свято дитячого фольклору»), прикладні («Пташина їдальня», «Бібліотечка класу», збирання насіння квітів, «Диво-писанка»), пошукові (створення колекцій, гербаріїв тощо), творчі (створення презентації «Шкільний етикет», аплікації з природного матеріалу, «Подарунок дитячому садку»). Починаючи з другого класу тематика проектів та їхній продукт ускладнюється.

Калейдоскоп проектів

1 клас

Шкільний етикет (творчий)

Мета проекту: засвоїти ряд вимог, пов'язаних із ввічливим ставленням до вчителя, старших, товаришів у школі. Оформити ці правила у вигляді мультимедійної презентації.

Під час роботи над проектом діти колективно складають правила поведінки в класі, школі. Кожну дію, що пов'язана з проявом ввічливості, обґрунтовуємо, обговорюємо проблемні ситуації. Кожне правило поведінки ілюструємо – робимо фотознімки, як слід і не слід поводитися в школі. Поступово створюємо мультимедійну презентацію «Шкільний етикет», яку використовуємо на уроках з основ здоров'я та курсу «Я і Україна».

Ми – школярі

Мета проекту: формувати у шестирічних дітей позицію учня; підводити їх до усвідомлення нових обов'язків, прагнути розуміння необхідності виконувати складені у класі правила поведінки; сприяти розвитку мислення дитини; уяви, пам'яті, самостійності, поповнити знання учнів про

ввічливість, формувати навички культурної поведінки, дружні стосунки між учнями класу, гендерні стосунки між дівчатками й хлопчиками; знайомити зі школою, її традиціями; розширити словниковий запас учнів; виховувати повагу до вчителів, однолітків.

У ході проекту відбувається екскурсія по школі. Діти знайомляться з ідальнею, бібліотекою, медичним кабінетом, ігровою кімнатою, кабінетом інформатики, музики, спортивною залом, майданчиком. Вчать самостійно збирати портфель, розрізняти шкільне приладдя. Створюють виставку малюнків «Школа радості».

2 клас

Про що розповідають наші прізвища

Ім'я родини – це і перша згадка, й загадка вестафеті поколінь.

А. Непокупний

Наше прізвище – не сухий, позбавлений смислу паспортний знак. Це живе слово, пам'ять роду. Історія походження та існування прізвищ тісно пов'язана з історією народу, з особливостями його матеріальної та духовної культури.

Мета проекту: розглянути виникнення прізвищ учнів класу, історичні етапи становлення українських прізвищ. Робота над проектом сприятиме розвитку у дітей інтересу до української минувшини, поглибленню знань про свій родовід, закріпленню навичок роботи на комп'ютері.

Пропоную учням відповісти на запитання:

Що може розповісти твоє прізвище?

Що впливало на виникнення прізвищ?

Які прізвища виникли в період козаччини?

Як виникали прізвища з імен?

Виконуючи цей проект, учні проводили історичні дослідження, уявні подорожі, екскурсії до музеїв, зустрічалися зі старшими членами власної родини, добирали фотографії.

Виявилося, що прізвища Мадяр і Мазур похідні від назв осіб за етнічною приналежністю. Міленіна, Самойлов, Стеценко, Олександрава, Устінов, Василенко утворилися від імен. Від ремесел, професій, роду занять – прізвища Басюк, Писаченко, Шевченко, Чабанець. Від рис зовнішності або влачі – Рябушенко, Балясна, Чернявський, Лисенко, Крупиця. Вада мовлення відбилася у прізвищі Шокот. Від знарядь праці з'явилися прізвища Чепіга, Полівіна. Від діалектизмів – Покуль. Від дохристиянського імені Береза з'явилося прізвище Березок, від Гладиш – Гладишук.

Результат роботи над проектом – оформлення альбому, «Наші прізвища», буклет, презентація. Захист проекту відбувається на підсумковому уроці українського читання за темою «Розвивайся, звеселяйся, моя рідна мово...».

Мій родовід

Де згода в сімействі, де мир, а не війна,

Щасливі ті люди, блаженна сторона.

*Іх Бог благословляє, добро їм посилає
і з ними вік живе!*

Г. С. Сковорода

Слова цієї пісні знали в кожній родині. І, мабуть, кожна родина як колись, так і тепер хотіла бути саме такою – благословенною Богом. Бо, коли людина не мала родини або її сімейне життя проходило у вічних сварках, у народі говорили: «Випала їй собача доля». У дружній сім'ї всі її члени переживають радісні й сумні події разом, від цього радість – більша, а горе – менше.

Мета проекту: закріпити уявлення дітей про сім'ю як спільноту рідних людей, про належність кожного учня до певної сім'ї. Формувати уявлення про родовід, прагнення знати історію свого роду, традиції. Розширювати знання учнів про значення родини в житті людей. Виховувати повагу до членів родини, прагнення піклуватися про свою родину.

Робота над проектом сприяє розвитку у дітей інтересу до свого роду, минушини, позитивного ставлення до рідної домівки – найріднішого місця на землі.

Працюючи над проектом діти складали родовідні дерева, намагалися дізнатися про пращурів до сьомого коліна, шукали старі фотографії, на яких зображені ті, хто вже пішов із життя, зустрічалися з родичами, найстаршими членами родини, знайомилися із сімейними реліквіями, сімейним календарем, традиціями.

Про роботу над проектом учні звітували на батьківських зборах.

3 клас

Тарас Шевченко у прислів'ях і приказках (Інформаційний)

Тарас Григорович Шевченко був надзвичайно багатогранною особистістю, чю творчість варто вивчати більш детально, адже в його творах живе душа українського народу.

Мета проекту: поглибити знання учнів про життя і творчості Т. Г. Шевченка; знайомити дітей з прислів'ями та приказками про Великого Кобзаря; вчити робити висновки, узагальнення, добирати потрібний матеріал; працювати з додатковою літературою; осмислювати прочитане; вчити дітей працювати самостійно, в групах; розвивати мовлення, нестандартне мислення; заохочувати пізнавальну діяльність дітей; виховувати інтерес до творчості Тараса Шевченка як поета і художника; гордість за духовну спадщину українського народу.

Попередньою роботою є знайомство на уроках українського читання з прислів'ями та приказками як видом усної народної творчості, їхніми суттєвими ознаками, навчання виділяти головне, аналізувати зміст; на уроках курсу «Я і Україна», українського читання та у позаурочний час знайомство з біографічними даними видатного українського поета Т. Г. Шевченка.

У рамках проекту учні зібрали різні видання «Кобзаря» Т. Г. Шевченка, читали його поетичні твори, ілюстрували їх, працювали зі

збірками українських прислів'їв і приказок, відшуковуючи ті, що стосуються великого поета, його творів:

*Був молодий Тарас – свиней пас, підлітком став – паркани фарбував,
а як поетом став – кайдани порвав, справжню волю оспівав і до сокири
людей позвав.*

Для ворогів і Шевченкова могила була страшна сила.

Зі сторінок «Кобзаря» зійшла правди зоря.

Тарасів «Заповіт» облетів увесь світ.

Шляхи України у Каневі сходяться.

Захист проекту проводився під час Шевченківського тижня в школі.

Вода має бути чистою (дослідницький)

Мета проекту: формувати уявлення учнів про цінність та значення води у житті людини, про шляхи її забруднення та способи охорони від забруднень, про участь дітей в охороні та збереженні води; дослідження, що може статися з живою істотою, коли її середовище забруднене або змінене на гірше; виявлення обсягу втрат води на ранковий туалет (чищення зубів, миття рук, обличчя).

На уроках курсу «Я і Україна. Природознавство» закріплюються знання учнів про значення води, її властивості, три стани, формуються уявлення про кругообіг води в природі.

Під час самостійної роботи над проектом діти проводять індивідуальні та групові дослідження.

Проведення досліду «Що може статися з живою істотою, коли її середовище забруднене або змінене на гірше»

Діти відрізали чотири листочки герані з однієї рослини і поставили кожен в окрему склянку з водою. Потім забруднили воду в трьох склянках. До першої налили дві столові ложки оцту. Підписали: «Кислота». До другої поклали дві столові ложки солі. На цій склянці зробили напис «Сіль». Налили дві столові ложки олії до третьої склянки, написали на ній «Олія». В четвертій склянці воду залишили чистою. Усі чотири склянки поставили на підвіконня. Спостерігали за листочками протягом тижня. Найкращий вигляд мав листочок, який стояв у склянці з чистою водою. Учні зробили висновок: якщо середовище, де існують живі істоти, забруднене, вони поступово гинуть.

Проведення досліду «Економія води»

Діти виконували дослід за такою схемою.

Перший день.

Закрий стік у раковині. Пусти воду, як це ти робиш завжди. Виміряй і запиши, скільки води ти використав для:

1. Чищення зубів _____.

2. Миття рук та обличчя _____.

Загальна кількість води, використаної першого дня _____.

Другий день.

Спробуй зекономити: використай менше води для 1 та 2, але залишайся таким же чистим.

1. Чищення зубів _____.

2. Миття рук та обличчя _____.

Загальна кількість води, використаної другого дня _____.

Підсумуй результати:

Вода, використана першого дня _____.

Вода, використана другого дня _____.

Загальна кількість зекономленої води _____.

Учні роблять висновок: один із способів збереження води – залишити її в землі, не використовуючи зайвої.

Продукт проекту – створення творчих робіт «Планета Земля без води», «Значення води в житті людини», мультимедійної презентації, буклету з правилами, за якими повинні жити самі і спонукати до цього інших.

Захист проекту відбувся на уроці за темою «Вода має бути чистою!»

4 клас

Римська нумерація (інформаційний)

До роботи над цим проектом спонукала відсутність у підручнику матеріалу за цією темою.

Із стародавніх нумерацій до нашого часу збереглася лише римська. Вона склалася приблизно у II-I століттях до нашої ери, коли Римська держава досягла найвищого рівня розвитку культури.

Мета проекту: з'ясувати, де у наш час застосовується римська нумерація, навчитися читати і записувати числа за її допомогою, скласти завдання з використанням римської нумерації для виконання їх на уроках математики.

З'ясували: римські цифри в наш час застосовують здебільшого для позначення ювілейних та історичних дат, століть, розділів у книжках, запису чисел на циферблатах годинників тощо.

Діти роблять висновок, що головний недолік римської нумерації в тому, що вона не пристосована для письмового виконання арифметичних дій.

Історія українського козацтва в прислів'ях і приказках (інформаційний).

Усі знають, що без минулого немає майбутнього. Долею українського народу з давніх-давен були воля і козак. Козаччиною і всім, що з нею пов'язано, живилася і живиться духовна сила українців. В українських хроніках, літописах, державних документах, науковій літературі, в усному епосі, піснях, думках закарбовується й розкривається історична панорама Запорозької Січі, козацького війська.

Доба козащини є одним із шляхів формування національної свідомості. Вона вивчається в 4 класі на уроках читання у розділах «Усна народна творчість» (легенда «Звідки пішло прізвище та ім'я Богдана Хмель-

ницького», українська народна пісня «Стоїть явір над водою») та «Сторінки історії» («Як давно в Україні з'явився жовто-блакитний прапор» (З дитячої енциклопедії «Світ моєї України») та на уроках курсу «Я і Україна. Громадянська освіта» в 3 класі у розділі «Культура рідного краю» за темою «Славетні українці» та в 4 класі у розділі «Україна – держава» за темами «Знаймо і шануймо символи свого краю» та «Державні, релігійні та народні свята українців».

Захоплення історією українського козацтва і сприяло створенню цього проекту.

Мета проекту: розкрити, як відбивається літопис козацтва в українських прислів'ях і приказках.

Робота над проектом сприяє розвитку у дітей інтересу до української минувшини, поглибленню знань про добу козаччини.

Виконуючи цей проект, вони проводять історичні дослідження, уявні подорожі, екскурсії до місцевих музеїв, зустрічі з фахівцями (істориками, мовниками), добирають та ілюструють прислів'я за темою проекту, опрацьовують друковані джерела інформації. Поступово складається схема:

Прислів'я та приказки	Опис історичних подій
<i>Січ – мати, а Великий Луг батько. Наш Луг батько, а Січ мати – от де треба помирати.</i>	Саме тут, у Дніпрових плавнях на лівому березі Дніпра, з XVI ст. до 1775 р. Містилася Запорозька Січ, яка була надією знедолених, тож і називали її в народі «Січ-Мати».
<i>Козак не боїться ні тучі, ні грому. Козак з біди не заплаче.</i>	У козаки йшли за покликом серця. Люди самовіддані, гордої відваги і честі. Служили своєму народу свідомо, за переконаннями і не знали страху смерті.
<i>Хто про що, а він про Наливайка. Висипався Хміль із міха та наробив ляхам лиха. Показав Богун панам дорогу, ледве вибрались здорові..</i>	Скільки подвигів, скільки велетнів-героїв народила Запорозька Січ! Богдан Хмельницький, Іван Богун, Северин Наливайко.
<i>Без гетьмана військо гине. Як череді без личмана, так козакам без гетьмана.</i>	Під час війни слово гетьмана (воєначальника козацького війська) було вищим над усе. Зрадництво, невиконання наказу, покидання товариша в небезпеці каралося смертю.
<i>Під Корсунем родилася, на Пиляві хрестилася. Пана Стася взяла трясяця.</i>	Завдяки ряду перемог (Жовтоводська, Корсунська, під Пилявцями) у Визвольній війні (1648 – 1654 р. р.) на чолі з Богданом Хмельницьким, Україна виборола незалежність, стала самостійною держа-

Вони свою славу кинули під лаву.	вою. Зелені свята 1775 р. для Січі стали трагічними. Запорозької Січі не стало. 40-тисячне царське військо оточило і зруйнувало її. Більшість козаків, які не втекли за Дунай, перетворили на кріпаків.
----------------------------------	--

Результат роботи над проектом – презентація, створення брошур, листівок.

Поєднання під час роботи над проектами пізнавальної, дослідницької, перетворювальної діяльності підвищує рівень навчальних досягнень молодших школярів, дає змогу реалізувати себе дітям із різними здібностями.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / [автор-укладач Н. П. Наволокова]. – Х.: Вид. група «Основа», 2009. – С. 78-83.
2. Інноваційні технології в початковій школі. – К.: Шк. світ, 2008. – С. 5-23.
3. Метод проєктів у початковій школі / [упоряд.: О. Онопрієнко, О. Кондратюк]. – К.: Шк. світ, 2007.
4. Пахомова Н. Ю. Учебный проект: его возможности / Н. Ю. Пахомова // Учитель. – 2000, № 4.
5. Педагогічне проєктування / [автор-упоряд. А. Цимбалару]. – К.: Шк. світ, 2009.
6. Проектна діяльність у школі / [упоряд. М. Голубченко]. – К.: Шк. світ, 2007.
7. Проекти в початковій школі: тематика та розробки занять / [упоряд.: О. Онопрієнко, О. Кондратюк]. – К.: Шк. світ, 2007.

Г. І. Колеснікова,
вчитель початкових класів,
КЗОСШ № 125

ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ – ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Творчі здібності дитини... Чому і для чого їх треба розвивати? У статті висвітлюються питання про основні напрямки розвитку літературної творчості молодших школярів, розглядаються шляхи реалізації їх здібностей на уроках читання.

Творческие способности ребенка... Почему и зачем их надо развивать? В статье рассматривается вопрос об основных направлениях развития литературного творчества младших школьников, указываются пути реализации их способностей на уроках чтения.

The creative ability of the child... Why and why they need to develop? The article discusses the main directions of development of creative writing junior pupils are shown the realization of their abilities in the classroom reading.

Постановка проблеми. Суспільство ставить перед школою завдання виховувати культурну і творчу особистість, здатну продукувати певні ідеї адекватними мовними засобами, висловлювати думки оригінально, нетрадиційно.

Аналіз наукових досліджень з проблеми показав, кожному дитину можна зробити творчо розвинутою. Учені-психологи (І. Барташнікова, О. Барташніков, В. Телячук, О. Лесіна, В. Іванова, І. Затовка, Г. Царьова та ін.) дійшли одностайної думки про те, що в кожному періоді дитинства є сензитивні можливості для розвитку одного з видів діяльності, і необхідно максимально використати їх, зважаючи на те, що вони мають тимчасовий характер. С. Рубінштейн вважав ядром здібностей якість тих психічних процесів, які регулюють навчальні операції, а не самі автоматизовані дії.

Літературні спроби школярів – один з найефективніших засобів розвитку їхніх творчих здібностей. Отже, йдеться про розвиток літературних творчих здібностей школярів, які створюють міцний фундамент для поетичної творчості. Педагогічна ж наука стверджує, що здібності не лише виявляються в діяльності, а й формуються і розвиваються в ній. На думку С. Шацького, задатки творчої сили є майже у всіх, потрібно лише створити сприятливі умови для їхнього розвитку.

Саме тому метою означеного напрямку роботи є навчання словесної творчості, формування прийомів творчої уяви, розвиток творчого, нестандартного мислення. Практична реалізація завдань здійснюється через застосування методів та прийомів технологій розвитку творчої особистості [2, с.15].

Проблема творчості нині – одна з найактуальніших проблем навчання. З'ясування особливостей творчих здібностей, вивчення умов їх характеру зумовлюються насамперед потребами практики. Саме тому з перших років шкільного навчання значну увагу потрібно приділяти не тільки здобуттю знань учнями, а й розвитку їхніх здібностей.

Основними показниками творчих здібностей є швидкість і гнучкість думки, оригінальність, допитливість, точність і сміливість.

Швидкість думки – кількість ідей, що виникають за одиницю часу.

Гнучкість думки – здатність швидко і без внутрішніх зусиль переключатися з однієї ідеї на іншу; бачити, що інформацію, отриману в одному контексті, можна використати в іншому.

Оригінальність – здатність до генерації ідей, що відрізняються від загальноприйнятих; до парадоксальних, несподіваних рішень. Оригінальність пов'язана з цілісним баченням усіх зв'язків і залежностей, непомітних під час послідовного логічного аналізу.

Допитливість – здатність дивуватися; відкритість та інтерес до всього нового.

Сміливість – здатність приймати рішення в ситуаціях невизначеності, не лякатися власних висновків і доводити справу до кінця, ризикуючи особистим успіхом та репутацією [1, с.30].

Працюючи з дітьми, ми намагаємося допомогти учням досягти «вершини творчості». Для цього будемо «творчі сходи». Долаючи кожну з них, діти вчатьс я цінувати, любити рідне слово, відчувати його красу, збагачують свій словниковий запас, розвивають власне зв'язне мовлення; у них виникає бажання та виробляється вміння передавати свої враження й думки за допомогою слова. Це пробуджує фантазію й уяву, прагнення творити. Впевненість у своїх можливостях дає дітям цікаве спілкування між собою, з дорослими, з книгою, з довіллям [5, с.9].

І все це обов'язково поєднується з творчим завданням та кропіткою роботою над словом.

Запропоновані вправи допоможуть розвивати літературну творчість дітей:

заміна синонімів (антонімів) у реченні, побудова синонімічних (антонімічних) рядів та рядів з багатозначністю;
вибір найбільш точних за значенням слів;
будова варіативних форм слова;
семантичне порівняння слів;
навчання римування.

Розвиток умінь користуватися виражальними можливостями слова для точної передачі думки повинні відбуватися паралельно із збагаченням і розширенням словникового запасу школярів. Навчання добору слів – найбільш важка частина зі збагачення дитячого словника. Наприклад, у першому класі починаємо з гри «Схожі хвости». Учитель пропонує слова, а учні добирають до них схожі за звучанням.

Мишка – кішка, книжка...

Пташка – ромашка, комашка...

Після закінчення гри вчитель говорить дітям, що однією з характерніших ознак віршованих творів є рима.

Далі можна запропонувати таку гру, де діти хором закінчують вірш і називають пару слів у риму.

З часом, коли придумування римованих слів стане для дітей легким завданням, гру можна ускладнити. Запропонуйте їм не лише придумати слово до рими, але й спробувати, використовуючи їх, скласти два римовані рядки.

Створення віршованих рядків – це один із засобів пробудження в учнів пізнавального інтересу, розвитку їхнього мовлення. А важливою умовою розвитку мовлення є робота, спрямована на збагачення їхнього словника.

Для розвитку активного словника учнів дуже ефективною є гра «Який? Яка? Яке?». Учитель показує малюнки й пропонує дібрати слова, які допоможуть відгадати це слово (колір, форма, смак...).

Кавун – круглий, солодкий, смугастий...

Після такої роботи учні можуть самі спробувати скласти загадку. Якщо вони вже відчують римовану форму, то в цій роботі вони можуть спробувати її застосувати. Створені загадки, лічилки, вірші потрібно не лише зачитувати, а й аналізувати. Діти мають зрозуміти, що вони не просто розважаються, а вчать засвоювати певний жанр творів, який має свої закони [3, с.4].

Оскільки молодший шкільний вік – це період, найсприятливіший для активізації мовлення дитини, її творчості, фантазії та уяви, то поетичні здібності дитини варто формувати в початкових класах.

У міру того, як школярі починають систематично творити залежно від своїх індивідуальних особливостей, формуються компоненти поетичних здібностей (поетичне сприймання, творча уява, образне мислення тощо).

Відомий педагог – психолог В. О. Левін визначив етапи формування поетичних здібностей молодших школярів.

Перший етап: включення в ігрову творчість і спілкування в дитячій групі. Цей етап потрібний для того, щоб компенсувати недоліки в розвитку уяви, спілкування і мотивації учня, які виникають ще в дошкільному віці.

На цьому етапі готуються розв'язання трьох питань:

який мотив стане провідним у навчанні: внутрішній чи зовнішній?

чи будуть школярі спілкуватися один з одним?

що стане для дитини критерієм оцінки і самооцінки її дій: думка вчителя або культурні змістовні ознаки?

Другий етап: засвоєння елементів поетичної форми у грі. Його завдання: розвинути в учнів практичні вміння ігрового оволодіння художніми засобами: римою, розміром, звукописом, інтонацією, тропами (епітетами, порівняннями, метафорами, гіперболами); розвинути самооцінку – сформувати готовність і вміння оцінювати свою роботу з літературним матеріалом.

Третій етап є кульмінаційним, на якому школяр усвідомлює комунікативні можливості художніх засобів (які на другому етапі були засобами гри); починає бачити у собі поета, здатного впливати на інших людей, їхній настрій, світогляд.

Критерієм самооцінки літературної творчості стає реакція слухачів: чи їм цікаво? Чи почули щось нове і важливе для них? Завдання цього етапу: об'єктивізація художніх засобів у якості засобів спілкування мистецтвом; об'єктивізація у собі авторських здібностей; формування комунікативно – оціночного ставлення до своєї творчості та мистецтва.

Четвертий етап: формування комунікативно – оціночного ставлення до мистецтва. На цьому етапі відбувається перенесення художньо – комунікативної позиції з власної творчості дітей на твори майстрів. Критерієм результативності поетичної творчості, яка сформувалася у власній навчально – поетичній діяльності, є усвідомлення учнями власних досягнень.

Виразне читання художнього твору – один з ефективних напрямів у формування розвитку поетичних здібностей. Важливо ввести учня у світ почуттів автора, через поетичні мовні образи підвести до висновків та в художньому виконанні (виразне читання) їх озвучити. Одним з напрямків роботи над розвитком поетичної творчості молодших школярів є аналіз поетичних творів з урахуванням жанрових особливостей.

У початкових класах цей процес є складним і специфічним, спирається він на загальновідомі, описані в літературі принципи аналізу твору в єдності його змісту і форми:

безпосередність у сприйнятті літературного твору, який має бути повністю прочитаний або прослуханий;

безперервність у сприйнятті художнього твору. Дотримуючись закону безперервності, вчитель на уроці читає учням цей поетичний твір повністю, напам'ять. На завершення уроку – бесіда про враження від прочитаного;

правильне співвідношення читання та аналізу, який не повинен бути тривалішим за сам процес читання (чи слухання);

поєднання загальноприйнятих оцінок художнього твору з особистими.

Усвідомивши психолого-педагогічні аспекти зазначеної проблеми, учитель використовує величезні можливості уроку читання [4, с.4].

Науково – педагогічні дослідження свідчать, що вміння розуміти поезію, наявність стійкого інтересу до читання поетичних творів є однією з передумов виховання самостійного читача.

Варто зазначити, що розвиток поетичної творчості – це інтегрований безперервний процес, який триває не лише на уроках поетичної творчості, а й у позанавчальний час.

Усім відомо, що діти від природи допитливі і йдуть до школи з бажанням вчитися. Щоб не згас цей вогник допитливості, щоб кожна дитина могла розвинути свої творчі можливості, необхідне розумне керування з боку вчителя. А для цього необхідно перетворити кожний урок у школі в урок реалізацію засад особистісно орієнтованого навчання, спрямованих на реалізацію учнем його індивідуальних здібностей.

Розвиток творчих здібностей у кожного школяра потребує від учителя застосування на уроці творчих завдань, що складають систему, яка дасть можливість урізноманітнити творчу діяльність учнів і забезпечити перехід від репродуктивних, формально – логічних дій до творчих.

У навчальній діяльності домінує пошукове, розвивальне і стимулююче навчання. Окрім удосконалення наявних мовних здібностей, у дитини формується вміння навчатися, розвивається пізнавальний інтерес і бажання творити.

Таким чином, набуті учнями у початкових класах знання, особистісні якості, пов'язані із формуванням мовної особистості, стануть фундаментом

для подальшого навчання, виховання, розвитку, самовираження, значною мірою зумовлять практичну, громадянську, професійну діяльність у майбутньому [6, с.64].

Список використаних джерел

1. Барташнікова І. А., Барташніков О. О. Розвиток уяви та творчих здібностей у дітей 5-6 років. –Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2007. –30с.
2. Воропаєва Н. Умови розвитку творчих здібностей дитини //Початкова освіта. –2008. –№ 13. –С.15 – 16.
3. Затовка І., Царьова Г. Розвиток творчих здібностей при написанні віршів //Початкова освіта. –2007. –№ 36. –С.4-6.
4. Іванова Л. Поетична творчість молодших школярів //Початкова освіта – 2008. – № 16. – С.4-6.
5. Кільдяшова І. Розвиток зв'язного мовлення на засадах особистісно орієнтованого навчання //Початкова освіта. – 2007. –№ 5. –С.9-12.
6. Телячук В. П., Лесіна О. О. Сходінками творчості. Методика ТРВЗ в початковій школі. –Харків: Видавнича група «Основа»: «Тріада+», 2007. – 64с.

РОЗДІЛ 4. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ

*Л. В. Кондрашова,
доктор пед. наук, професор,
Криворізький державний педагогічний університет*

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАНОМУ ОБУЧЕННЮ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЇ ШКОЛИ

У статті розкриваються задачі особистісно орієнтованого навчання учнів і методичні аспекти підготовки вчителя до його здійснення.

В статті розкриваються задачі личностно орієнтованого обучения учащихся и методические аспекты подготовки учителя к его осуществлению.

The tasks of the personality-oriented teaching of students and methodical aspects of preparation of teacher to its realization have been revealed in the article.

Сегодня чувствуется потребность в новых образовательных концепциях, методиках и технологиях, ориентированных на личность, что обеспечивают условия для становления социального «Я» ученика и творческого выполнения профессиональных функций учителем.

Анализ школьной практики и дидактических работ позволяет говорить о том, что не всегда личность ученика была в центре внимания учителя. Лучшие умы педагогики Я. Коменский, И. Песталоцци, Ж. Руссо, К. Д. Ушинский, а позже Я. Корчак, В. Сухомлинский искали пути превращения школы в мастерскую человечности, а обучения в средство формирования личности ученика.

В традиционной школьной практике ученик не всегда выступает равноправным участником образовательного процесса не только потому, что воспринимает учебную информацию, но и потому, что не является носителем ценностного знания. Знание рассматривается как средство достижения учебных целей, но далеко не всегда – как цель приобретения ценности.

Современное обучение призвано решать задачу – превратить знания в ценности, придать изучаемому материалу личностный смысл. Главная особенность начального обучения – его организация с учетом реально проявляемых способностей, склонностей и дарований учащихся. Ориентация обучения на личность ученика меняет характер педагогической деятельности, что предопределяет более сложные требования к деятельности учителя, его профессиональной подготовке.

Традиционное обучение в основном осуществляется коррекционными методами. Вначале у школьников выявляют пробелы в знаниях, учебной работе, а затем путем заданий, упражнений эти недостатки искореняются. При коррекционном методе школьника заставляют заниматься тем, что ему неинтересно, что у него не получается. Такой подход не развивает, а подавляет личность школьника.

Задача учителя состоит в умелом использовании естественных воспитательных возможностей, заложенные в обучении, ориентированном на познавательный интерес, возможности и способности учащихся, особенно начальной школы. Организуя обучение, ориентированное на личность ученика, развитие его интеллектуального, эмоционального и духовно-нравственного начала, учитель должен уметь предоставлять каждому ученику право выбора: варианта учебного материала, степени сложности заданий, форм и способов работы, учебной роли, возможного партнера и др.

При структурировании учебного материала важно обеспечить многообразие правильных ответов, что позволяет поощрять оригинальность подходов, точек зрения, самостоятельных суждений учащихся на уроке. Чтобы реализовать эту особенность обучения, учитель должен уметь строить обучение на основе личностно-ориентированного подхода. В этом плане интересен опыт педагогической гимназии № 24. Успех учителей этой школы сопряжен с умением моделировать образовательные ситуации в учебном процессе, которые содержат условия для саморазвития, самоутверждения как личности ученика, так и учителя.

Выражение личностной позиции в учебных ситуациях через исполнение различных ролей обеспечивает превращение учебной информации в руководство к действию. Поэтому каждый учитель должен владеть стратегией личностно ориентированного обучения, а именно:

- осознание собственных возможностей и способностей, профессиональной индивидуальности своей личности;

- иметь установку на успех и ответственность в решении задач по развитию личностного потенциала учащихся начальной школы;

- прогнозировать пути и способы достижения учебных целей;

- находить средства и методы, стимулирующие творческое воображение, фантазию, активную познавательную деятельность и самостоятельность учащихся.

Традиционное обучение акцентирует внимание учителя и учащихся на информационной стороне, оставляя без внимания его процессуальную сторону. Обучение, ориентированное на личность ученика, призвано обеспечить единство содержательной и процессуальной его сторон. Поэтому учителю важно владеть методикой структурирования учебного материала:

- постановку цели и задач в форме ролевой перспективы;

- структурирование учебной информации с учетом интересов, мотивов и склонностей учащихся;

хотелось бы учиться; 1/3 – отметили, что они не хотят ходить в школу, на уроках скучно, а учитель сильно кричит и они боятся его. При таких условиях значительно снижается учебная мотивация и развивающее воздействие обучения на личность ученика. Падает интерес к обучению и школе.

Причину такого положения следует искать в том, что обучение обеспечивает в основном интеллектуальное развитие учащихся, а эмоциональная сфера личности, эмоциональные факторы учебного процесса часто остаются незадействованными.

Успех личностно ориентированного обучения во многом зависит от того, насколько учитель подготовлен к гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов учебного процесса. Собранные факты подтверждают низкий уровень готовности школьных учителей к решению этой задачи. Уровень эмоциональной культуры учителей и учащихся оставляет желать лучшего. 45 % учителей не всегда адекватно реагируют на поведение учащихся; 48 % – равнодушны к эмоциональному состоянию учащихся на уроке; 32 % признают роль эмоционального фактора в ходе урока, но не знают, как им управлять.

Эти факты говорят о том, что в школьной методической работе этому аспекту подготовке учителя не уделяется должного внимания. Целенаправленность методической службы на решение этой проблемы сопряжена с необходимостью использования ролевых и деловых игр, дискуссий, тренингов, моделирования ролевых ситуаций и др. форм по использованию эмоционального фактора в обучении и совершенствовании уровня эмоциональной культуры учителя.

Результативность любого вида обучения определяется тем, насколько учитель владеет технологией педагогического менеджмента. Технология педагогического менеджмента – это способы организации и упорядочения целесообразной педагогической деятельности, совокупность приемов, направленных на развитие профессионально-личностных качеств учителя.

Дискомфорт, стресс, конфликтные ситуации довольно частые явления школьной жизни. Важно научить учителя принимать меры против негативных явлений, мешающих их профессиональной деятельности.

В содержание методической учебы школы следует включить вопросы, раскрывающие методику и технологию педагогического менеджмента, ввести курсы, раскрывающие теоретические основы педагогической карьеры, практикумы, тренинги, направленные на развитие и закрепление управленческих умений и качеств личности. В процессе этих занятий учителю важно осознать свои сильные и слабые стороны, овладеть умением максимально использовать сильные стороны своей личности в решении профессиональных задач. Важно организовать занятия, которые знакомили бы педагогов с механизмом возникновения стрессов, методикой преодоления дискомфорта.

Проблеми педагогического маркетинга, профессионального имиджа – сегодня особо актуальны. Успешное их решение сопряжено с успехами школьного обучения, в том числе и лично ориентированного. Этим вопросам следует уделять должное внимание в содержании школьной методической работы, на курсах повышения квалификации учителей.

Нужно четко помнить о том, что не вид обучения сам по себе определяет успех школьной работы. Только личность учителя, его увлеченность, мастерство и профессионализм то средство, которое призвано обеспечить каждому выпускнику качественное образование. Еще К. Д. Ушинский утверждал, что только личностью можно воспитать личность, только характером можно воспитать характер.

*М. К. Подберезський,
доктор пед. наук, професор,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди*

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Стаття присвячена висвітленню концептуальних засад використання технологічного підходу до організації освітнього процесу. Визначено особливості застосування освітніх технологій порівняно з процесом виробництва

Статья посвящена определению концептуальных основ использования технологического подхода к организации образовательного процесса. Определены особенности применения образовательных технологий в сравнении с процессом производства.

The article is devoted determination of conceptual bases of taking technological approach to organization of educational process. The features of application of educational technologies are certain by comparison to the process of production.

Актуальність проблеми. Назріло багато суперечностей в сучасній освітній системі, вирішення яких наковці пов'язують і з використанням технологічного процесу [1; 3; 8]. Освітня технологія, можливість застосування до педагогічного процесу технологічного підходу виступали предметом дискусій і суперечок науковців протягом віків. Приблизниками та розробниками елементів педагогічної технології були видатні вітчизняні педагоги А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинський, С. Т. Шацький, В. М. Сорока-Росинський та інші.

Провідною характеристикою освітніх технологій є концептуальне обґрунтування. Основу будь-якої освітньої технології складають концептуальні ідеї, засади, що визначають мету, зміст, способи і засоби взаємодії суб'єктів освітнього процесу, форми і види їхньої діяльності і спілкування [6].

Отже, метою статті є обґрунтування цих концептуальних засад на підставі визначення особливостей технологічного підходу в організації освіти, через порівняння технології виробничого і освітнього процесів.

Виклад основного матеріалу. Слово «технологія» утворене від латинських слів «техне» – мистецтво, майстерність, ремесло і «логос» – наука. Отже, вже в самій етимології слова закладено визнання присутності в технології мистецтва, а отже й творчості особистості, результатом обґрунтування доцільності й ефективності виявлення якого з позиції науки і виступає технологія в будь-якому процесі взагалі і в освітньому зокрема.

Використання терміну технології в освіті слід розглядати як:

- а) відповідь на «виклики» й погрози постіндустріальної епохи;
- б) засіб формування технологічної активності нації, перетворення творчості в норму діяльності й життя;
- в) засіб та умову подолання тривалої кризи в освіті;
- г) механізм переведення освіти із режиму функціонування в режим розвитку, підвищення якості освітнього процесу.

Внесення технологічних ідей до різних компонентів освіти (зміст, методи, організаційні форми, управління, форми взаємодії педагогів і учнів) суттєво змінило обличчя вітчизняної освіти. Іншими словами, сьогодні ми не маємо справу із єдиною освітньою практикою, навпаки, формуються різні види практик, що істотно розрізняються (традиційна освіта, розвиваюча, нова гуманітарна освіта, релігійна, езотерична та ін.).

Слід відзначити, що використання технології як науково визначеного терміна започатковано в виробничому процесі завдяки розвитку техніки. Тому й у сучасному визначенні у виробничому процесі *технологія* трактується як система запропонованих наукою алгоритмів, способів і засобів, застосування яких веде до заздалегідь намічених результатів, діяльності, гарантує одержання продукції заданої кількості і якості. Усі сучасні виробництва ґрунтуються на технологіях.

Будь-яка діяльність взагалі може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво засноване на інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім усе почалося спочатку.

Поки технологія не створена, панує індивідуальна майстерність, збереженням якої є ремесла у країнах Сходу, коли таємниця виготовлення товарів споживання зберігається й передається виключно представникам родини. Проте закономірно, що рано чи пізно індивідуальна майстерність, як правило, поступається місцем «колективній майстерності», концентрованим вираженням якої і є технологія. Якщо порівняти діяльність, засновану на індивідуальній майстерності, з діяльністю, заснованою на технології, можна виявити спільні і відмінні риси.

Так, порівняння за критерієм дієвих суб'єктів процесу (виконавців виробничих функцій) можна відзначити: в індивідуальній майстерності

процес виробництва виконується з початку до кінця однією людиною; за умови використання технології процес розподіляється на частини, кожна з яких виконують окремі люди. Через це і індивідуальному виробництві виконавець вимушений знати всю систему, всі тонкощі процесу, що не є потрібним у загальній технології (кожний з виконавців знає ту частину процесу, яку виконує).

В індивідуальному виробництві виконавцю треба все робити самому і в основі діяльності лежить власна інтуїція, відчуття, досвід суб'єкта діяльності – безпосереднього виконавця, проте як технологія передбачає впровадження готових розробок, в основі яких – науковий розрахунок, знання, що виключає потребу все робити самому. Саме тому обгрунтовано стверджувати, що технологія має обов'язкову наукову основу, з позиції науки доводиться доцільність використання всіх елементів діяльності.

Не викликає сумнівів, що індивідуальна майстерність робить процес виробництва довготривалим і продукт є лімітований можливостями виконавця, а завдяки технології (і це є її безумовна перевага) процес набагато прискорюється, продукт не лімітований можливостями окремих виконавців, можливе масове виробництво.

За критерієм якості продукту індивідуальна майстерність і технологія мають спільне, оскільки й у першому і у другому випадку продукт є якісним, проте як результат індивідуальної майстерності ціниться вище.

Коли окрема людина виконує свою частину трудових операцій, це має і переваги, і недоліки. Основним недоліком є певне обмеження творчості: ця особливість технологічних виробництв істотно знижує можливості їх застосування в інтелектуальних видах праці, до яких відноситься і освіта.

Проте, сучасна педагогічна теорія використовує технологічний підхід у навчанні й вихованні, визнає його доцільність і раціоналізм, однак не допускає механічний переніс виробничої технології в процес освіти. На сьогодні в системі освіти існує Державний стандарт, котрий повинен бути підкріплений відповідними технологіями, розрахованими на реальні умови і реального вчителя [6, с.5]. Адже гарантією ефективності використання технології в освітньому процесі є можливість її використання будь-яким педагогом з звичайним рівнем підготовки і в звичайних умовах.

Серед загальних рис виробничого і освітнього процесів науковці відзначають такі:

1. Дія соціального замовлення.
2. Необхідність визначеної матеріальної бази.
3. В основі – управлінська діяльність педагогів (планування, вибір методів, прийомів, засобів, оцінювання, корекція).
4. Використання системи стимулів для спрямування й корекція освітнього процесу.
5. Наявність комунікативної мережі, використовуючи яку педагоги одержують інформацію (про дітей, про ефективність впливів, що роблять-

ся на них), необхідну для того, щоб приймати рішення з керування освітнім процесом.

6. Залежність ефективності процесу від навколишнього середовища, від впливу різних компонентів.

7. Ефективність діяльності оцінюється за якістю продукції: це рівень знань, умінь і навичок учнів, їхня готовність до самостійного життя, праці, продовження освіти, до сімейного життя, розумного проведення дозвілля.

Таким чином, освітня система, як і система виробництва, включає поставлені суспільством цілі, матеріальну базу, необхідну для їх здійснення, сукупність процесів, спрямованих на розв'язання навчально-виховних завдань, колектив працівників, що організує ці процеси й керує ними через різну за своїм характером діяльність, а також комунікаційну мережу, що забезпечує працівників необхідною інформацією.

Слід відзначити, що поняття технології, котре ввійшло до педагогічного лексикону, викликало до життя нові напрями в педагогічній теорії і практиці. Особливим технологічним радикалізмом відрізняються деякі західні виховні системи, що поширюють концепції «точної педагогіки». Однак до розробки технології освіти, спираючись на яку кожен педагог міг би формувати ідеальну особистість, що відповідає всім вимогам, ще дуже далеко. Тому сьогодні можна говорити тільки про елементи технологізації навчання й виховання, використання яких робить освітній процес більш ефективним. Проста і ясна процедура на виробництві, технологія в навчальному закладі здобуває такі складні і несподівані ознаки, що говорити про адекватну виробничій технологізацію освіти неможливо (особливо це стосується виховання). Оскільки:

1. На відміну від виробничих процесів процес освіти має цілісний характер, його важко розірвати на операції, здійснювати педагогічні впливи як дрібні кроки або послідовне формування окремих якостей. Виховні впливи здійснюються не за послідовно-рівнобіжною схемою, а комплексно.

2. З урахуванням цього вкрай обережно і виважено повинно вирішуватися питання про залучення до освіти осіб, що володіють окремими «технологічними операціями» – методикою формування окремих якостей. Особистість не формується «вроздріб». І тільки особистість створює особистість. А тому вихователь поставлений перед необхідністю вести технологічний процес від початку і до кінця. Тому мова може йти про індивідуальну майстерність, що спирається на загальну технологію.

3. За технологією в галузі освіти фактично залишаються загальні для усіх етапи, які необхідно перебороти на шляху формування всебічно і гармонічно розвинутої особистості. Виділити їх, указати шляхи досягнення – завдання науки. При технологічному рішенні проблем освіти кожен педагог зобов'язаний пройти канонічний шлях досягнення мети, контролюючи і корегуючи результати в заздалегідь визначених «вузлових моментах». Між

цими «моментами» кожний діє творчо, у залежності від конкретних умов і наявних можливостей. Отже, основний елемент технології – ланка – зберігається, здобуваючи специфічний особистісний характер.

Нинішня практика освітньої діяльності перебуває в перехідній стадії – педагоги ще не працюють за добре налагодженою науковою технологією, але вже поступово відходять від замкнутого на індивідуальність інтуїтивного рішення освітніх завдань. Помітна тяга до впровадження апробованих, що приносять користь технологічних знахідок в галузі освіти, прагнення до уніфікації і стандартизації вимог.

Проте, саме поняття «освітня технологія» на сучасному етапі може бути представлено трьома аспектами:

1) науковим: освітні технології характеризуються як частина педагогічної науки, спільна галузь педагогічного знання [5], що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проєктувальних педагогічних процесів, щоб забезпечити підвищення ефективності освітнього процесу на основі наукових розробок; це сфера знання, яка включає методи, засоби і теорію їх використання для досягнення цілей освіти [3];

2) процесуально-описовим: опис (алгоритм) освітнього процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів, тобто усіх елементів, для досягнення планованих результатів – підвищення рівня освіченості, вихованості тощо особистості;

3) процесуально-дієвим: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів у освітній системі.

Таким чином, освітня технологія функціонує і як наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, виховання, розвитку особистості в умовах освітніх систем, і як система способів, принципів і регуляторів, що застосовуються в освітніх процесах, і як реальний процес освіти особистості.

Поняття «освітня технологія» в практиці сучасних навчально-виховних закладів вживається на трьох ієрархічно супідрядних рівнях:

– загальнопедагогічний (загальнодидактичний) рівень: загальнопедагогічна (загальнодидактична, загальновиховна) технологія характеризує цілісний освітній процес у даному регіоні, навчальному закладі, на певному щаблі навчання. Тут використання терміну «освітня технологія» синонімічно «освітній системі»: в неї включається сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання, алгоритм діяльності суб'єктів та об'єктів процесу;

– методичний (предметний) рівень: предметна технологія вживається у значенні «часткова методика», тобто як сукупність методів і засобів для реалізації певного змісту навчання й виховання в межах однієї навчальної дисципліни, групи, викладача (методика викладання предметів, методика навчання, методика роботи викладача);

– локальний (модульний) рівень: локальна технологія являє собою технологію окремих частин навчально-виховного процесу, рішення часткових дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей, технологія заняття, засвоєння нових знань, технологія повторення й контролю матеріалу, технологія самостійної роботи тощо).

Слід відзначити, що в наукових джерелах та в практиці роботи навчальних закладів термін «освітня технологія» часто застосовується як синонім поняття «освітня система». Проте поняття системи є ширшим, ніж технології, і включає, на відміну від останньої, і самих суб'єктів і об'єктів діяльності. Поняття освітньої технології предметного та локального рівнів майже повністю перекривається поняттям «методика навчання», різниця між ними полягає лише в розміщенні акцентів. Так, у технологіях більше представлені процесуальний, кількісний і розрахунковий компоненти, тоді як у методиках – цільовий, змістовний, якісний та варіативно-орієнтовний бік. Технологія відрізняється від методик своєю відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю багатьох «якщо» (якщо талановитий педагог, якщо здатні діти, гарні батьки тощо). Змішання технологій і методик призводить до того, що іноді методики входять до складу технологій, а іноді, навпаки, ті або інші технології – до складу методик навчання. Зустрічається також застосування термінів-ярликів, не зовсім науково коректне, що закріпилося за деякими технологіями (колективний спосіб навчання, метод В. Ф. Шаталова, вальдорфська педагогіка тощо). Проте метод В. Ф. Шаталова виявився ефективним, перш за все, завдяки безумовній і видатній талановитості її авторського виконання. Створена педагогом система навчання практично не відтворювана внаслідок нюансів, що залишаються на інтуїтивному рівні і часто не мають раціонального пояснення і опису [6]. На жаль, уникнути термінологічних неточностей, що утрудняють розуміння, не завжди вдається.

Отже, освітня технологія – практика освіти особистості, тобто практичні способи і прийоми досягнення мети й завдань освіти, а методика – комплекс теоретичних положень або принципів, на основі яких може будуватися освітній процес: це теоретична база того, як реалізовувати освіту. Технологія визначається як система всіх практичних прийомів, які використовуються в аудиторії, та практичних методичних положень, що покладені в їх основу.

Термін «освітня технологія» використовується як цільове застосування системи засобів в освіті, котрі спрямовані та однозначно визначають здобуття заданих характеристик певного освітнього феномену, що дає змогу прогнозувати й проектувати ефективнішу діяльність освітньої системи. Гарантією ефективності є «можливість повторення педагогічної технології будь-яким вчителем зі звичайним рівнем підготовки і в звичайних умовах» [6, с.5]

Технологіями освіти називають і побудовані на діагностичній основі чітко контрольовані і кориговані моделі спільної діяльності з проектування організації і проведення освітнього процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для викладача і студента [4], зорієнтовані на досягнення гарантованого кінцевого результату. Як критерії того, що діяльність педагога в освітньому закладі ґрунтується на технологічному підході, науковці визначають такі [2]:

- наявність чіткої, діагностичної мети, тобто коректно-вимірюваного уявлення понять, дій викладача і студентів, очікуваного результату процесу навчання й виховання, способів його діагностики;

- представлення навчального матеріалу у вигляді системи завдань пізнавального і практичного характеру, орієнтовної основи і способів їх вирішення;

- наявність і дотримання послідовності, логіки етапів засвоєння студентами навчального матеріалу, формування у них певних професійних компетенцій;

- установлення комунікаційних зв'язків (способів взаємодії на певному етапі освітнього процесу кожного учасника один з одним (викладач – студент, студент – студент) та з інформаційними засобами (комп'ютером, аудіо-, відеосистемами));

- мотиваційне забезпечення діяльності викладача і студента, що ґрунтується на вільному виборі позиції, пізнавальної активності, креативності, діалогічності, практичній значущості освітнього процесу для кожного суб'єкта діяльності;

- знання і чітке дотримання правил (вимог) технології та алгоритмічності в межах творчої діяльності викладача, вміння інтерпретувати певні дії в межах технології, виходячи з потреб колективу та окремого індивіда;

- застосування в освітньому процесі нових засобів інформації та шляхів їх використання.

Технології в освіті вважаються спеціально спроектованими, розробленими або «випадково відкритими» в порядку соціальної ініціативи. Залежно від функціональних можливостей всі освітні технології можна поділити на:

- технології для створення умов, що забезпечують ефективний освітній процес (новий зміст освіти, інноваційні освітні середовища, соціокультурні умови тощо);

- технології – продукти (технологічні освітні проекти тощо);

- організаційно-управлінські технології (якісно нові рішення в структурі освітніх систем і управлінських процедурах, що забезпечують їх функціонування).

За масштабом і соціальною значущістю можна виділити технології: державні, регіональні, субрегіональні, призначені для освітніх установ певного типу і для конкретних професійно-типологічних груп.

Усі освітні технології можна класифікувати за ознакою інтенсивності зміни. У такому ракурсі стає можливим виділення восьми рангів або порядків технологій:

1. Технології нульового порядку – це діяльність, спрямована на практичну регенерацію первинних властивостей системи (відтворення традиційної освітньої системи або її елементу).

2. Технології першого порядку характеризуються кількісними змінами в системі при незмінній її якості.

3. Технології другого порядку – це діяльність з перегрупування елементів системи і проведення організаційних змін (наприклад, нова комбінація відомих педагогічних засобів, зміна послідовності, правил їх використання та ін.).

4. Технології третього порядку – адаптаційні зміни освітньої системи в нових умовах без виходу за межі старої моделі освіти.

5. Технології четвертого порядку містять новий варіант рішення (це найчастіше прості якісні зміни в окремих компонентах освітньої системи, що забезпечують деяке розширення її функціональних можливостей).

6. Технології п'ятого порядку ініціюють створення освітніх систем «нового покоління» (зміна всіх або більшості первинних властивостей системи).

7. У результаті реалізації технологій шостого порядку створюються освітні системи «нового вигляду» із якісною зміною функціональних властивостей системи при збереженні системотворчого функціонального принципу.

8. І, нарешті, технології сьомого порядку пропонують вищу, корінну зміну освітніх систем, в ході яких зміниться основний функціональний принцип системи. Так з'являється «новий рід» освітніх систем.

Неважко помітити, що лише останні три ранги технологій характеризуються використанням дійсно системних змін в системі освіти і можуть претендувати на створення інноваційних освітніх систем. Очевидно, що на практиці вони зустрічаються вкрай рідко. Інновації – це нові перспективні тенденції, процеси та підходи в розвитку сучасної вищої освіти, які ґрунтуються на поєднанні наукової та освітньої діяльності, теорії з практикою, інтеграції та диференціації сучасних знань, фундаментальної підготовки фахівців із вузькопрофільною спеціалізацією та спрямовані на модернізацію, підвищення якості та ефективності сучасного навчального процесу.

Під інноваційною діяльністю розуміють комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження і використання нововведень, метою яких є задоволення потреб та інтересів людей новими засобами, які ведуть до певних якісних змін системи та способів забезпечення її ефективності. Інноваційний процес пов'язаний з переходом в якісно інший стан, передбачає аналіз застарілих форм і положень, а то і їх заміну. Інноваційна педагогічна діяльність пов'язана з відмовою від штампів, стереотипів у на-

вчання. Вона виходить за рамки чинних нормативів, створює нові нормативи особистісно орієнтованої діяльності викладача, нові освітні технології, що реалізують цю діяльність.

Висновок. На підставі порівняння використання технологічного підходу в процесі виробництва і освіти з'ясовано, що внесення технологічних ідей до різних компонентів освіти (зміст, методи, організаційні форми, управління, форми взаємодії педагогів і учнів) спричинило формування й теоретичне оформлення різних видів практик реалізації освітнього процесу. Сучасна педагогічна теорія використовує технологічний підхід у навчанні й вихованні, визнає його доцільність і раціоналізм, однак не допускає механічний переніс виробничої технології в процес освіти. На сучасному етапі можна стверджувати про елементи технологізації навчання й виховання, використання яких забезпечує ефективність освітнього процесу.

Список використаних джерел

1. Атутов П. Р. *Технология и современное образование* / Петр Родионович Атутов // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 37-41.
2. Беспалько В. П. *Слагаемые педагогической технологии* / Владимир Петрович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
3. Зязюн І. А. *Технологізація освіти як історична неперервність* / І. А. Зязюн // *Неперервна педагогічна освіта: теорія і практика*. – 2001. – Вип. 1. – С. 73-85.
4. Монахов В. М. *Аксиоматический подход к проектированию педагогической технологии* / В. М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 26-31.
5. Пехота О. М., Кіктенко А. З. *Освітні технології: навч-метод. посібник* / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко. – К.: А. С. К., 2000. – 256 с.
6. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. *Педагогічні технології: Навч. посібник*. / Іван Федорович Прокопенко, Віктор Іванович Євдокимов. – Харків: Колегіум, 2006. – 2-е вид. 224 с.
7. Селевко Г. К. *Современные образовательные технологии* / Герман Константинович Селевко. – М. Народное образование, 1998. – 256 с.
8. *Технологический поход – веление времени* // Нар. образование. – 1998. – № 9. – С. 1

*М. П. Васильєва,
доктор пед. наук, професор
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди*

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ НОРМ І ПРАВИЛ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В статті проаналізовано реалізацію принципу нормативності професійної поведінки педагога через характеристику норм і правил його професійно-педагогічної діяльності. Розкрито специфіку деонтологічного підходу й особливості деонтологічних норм в діяльності представника педагогічної професії

В статті проаналізована реалізація принципу нормативності професійного поведіння педагога через характеристику норм і правил його професійно-педагогічної діяльності. Раскрито специфіка деонтологічного підходу і особливості деонтологічних норм в діяльності представителя педагогічної професії

In the article realization of principle of normativity of professional conduct of teacher is analysed through description of the standards and rules of his professionally-pedagogical activity. The specific of deontological approach and feature of deontological standards is exposed in activity of representative of pedagogical profession

Актуальність. Деонтологічний принцип нормативності, що є одним з найважливіших у педагогічній деонтології, реалізується в деонтологічних нормах професійно-педагогічної діяльності, основне призначення яких полягає в регуляції взаємин учасників педагогічного процесу (між учителем і учнями, їхніми батьками, вчителем і колегами, представниками керівництва і суміжних спеціальностей, тобто між вчителем і всіма тими, з ким він вступає в безпосередню взаємодію в процесі виконання свої професійних функцій).

До педагога звернена безліч правил, вимог; його навчають принципам діяльності, постійно звертають увагу на необхідність чинити відповідно до його обов'язків. Однак ще не вивчене питання, як саме, в яких категоріях формулює педагог ці правила для себе, що він пам'ятає і що забуває зі списку своїх обов'язків.

У зв'язку з тим, що поняття «належного», «обов'язкового» в педагогічній деонтології – занадто висока абстракція, щоб бути ефективним засобом регуляції відносин між учасниками педагогічної діяльності, необхідну практичну ефективність поняття «належного» здобуває, проектуючись на соціокультурну реальність і здобуваючи вид норм, цінностей, ідеалів, канонів. Так, у деонтологічній нормі концентруються істотні цінності і значеннєві складові належного в діяльності педагога, що зберігають при цьому всі його регулятивні властивості [2].

Проте, деонтологічні норми є категорією слабо дослідженою, особливо відповідно до регуляції поведінки представника педагогічної професії, що зумовлює підвищений інтерес до визначення їх специфіки й характеристики, враховуючи сучасну ситуацію в освітньому процесі.

У зв'язку з цим, мета статті полягає у виявленні специфіки деонтологічних норм для професійної діяльності представника педагогічної професії через розкриття проблеми створення й існування норм і правил професійно-педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Якщо уявити собі щоденну роботу викладача, то вона постійно ставить його перед необхідністю вирішення

несподіваних завдань, що не можуть мати однозначного розв'язку. Творчий, ініціативний педагог вирішує ці завдання відповідно до його індивідуальності. Проте, є викладачі, котрі і не думають у складних ситуаціях виявляти самобутність: вони вважають це функцією адміністрації, передаючи таким чином і відповідальність за прийняті рішення на представників керівництва.

Однак і втім, і в іншому випадку мова йде про «поведінку без правил». Може скластися враження, що педагог у складній ситуації чинить у такий спосіб, як підказує йому настрій, що переважає в даний момент, інтуїція. Проте мова йде про професійну діяльність, яка так або інакше за принципом нормативності є чітко регламентованою визначеними правилами. Більшість педагогів знає ці правила і керується ними, як у своїй діяльності взагалі, так і в складній ситуації. Слід навіть стверджувати про необхідність розуміння нормативності поведінки представника педагогічної професії особистістю, котра вирішила присвятити своє професійне життя саме цій діяльності, ще задовго до процесу його безпосередньої професійної підготовки.

На підставі уявлення про належну поведінку (про норми) і в міру накопичення досвіду роботи у свідомо складних умовах професійної діяльності у взаємовідносинах з іншими учасниками педагогічного процесу в педагога виробляється знання про себе, свою відповідність тим уявленням і сподіванням, що висувуються до нього як представника педагогічної професії з боку суб'єктів-носіїв суспільної думки про його професію, і свої професійні можливості у зв'язку з цим.

Поняття «норма» стосовно до діяльності педагога тісно пов'язано з його рисами особистості, індивідуальним стилем засвоєння і присвоєння цієї норми. Можна автоматично, бездумно наслідувати норму як загально-визнаний зразок поведінки, а можна вкласти в неї глибокий особистісний зміст, усвідомивши її як таку, відхилення від якої є протиприродним для конкретної особистості.

Норма – за словниковим визначенням – виступає як загальне правило, яке необхідно наслідувати в усіх подібних випадках; зразок або приклад суспільної поведінки [4].

Щодо людської поведінки можна сказати, що як соціальна норма виступає така поведінка, що відбиває типові соціальні зв'язки і відносини, є характерною для більшості представників даного класу або соціальної групи, схвалюється ними і зустрічається найчастіше. Виробляючи норми своїх взаємин один з одним і своєї поведінки, члени суспільства виходять із уявлень про вищі ідеали і соціальну реальність. І в цьому сенсі об'єктивною реальністю виявляються для них їх уявлення про «належне», про обов'язок як такий, про свої обов'язки і права, і нормативність як категорія специфічної деонтичної сфери суспільної свідомості є відбиттям об'єктивних умов і відносин «належного», що об'єктивно складаються при взаємодії і взаєминах членів співтовариства [1].

Дослідженням нормативної поведінки педагога займається така галузь педагогічної науки як педагогічна деонтологія, що й представляє собою узагальнену систему принципів, норм, вимог, яким повинна відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності, тобто педагогічна деонтологія формує систему вимог професійного та особистісного порядку, висвітлює етичну сторону поведінки педагога з позицій належного і специфіка її полягає в тому, що вона розглядає поведінку в практичній діяльності через поняття повинності, належного ставлення педагога до учасників педагогічного процесу (учнів, їх батьків, колег та інших), до професійної праці. При цьому професійна поведінка педагога розглядається відповідно до його моральних цінностей [2].

Деонтологічна норма як смислообраз належного в діяльності і поведінці педагога несе в собі досвід раціонального орієнтування в професійному просторі і сприяє функціональній адаптації до істотних закономірностей життєдіяльності педагогічного середовища. Регулюючи зовнішнє виявлення поведінки представників педагогічної професії, деонтологічні норми самі існують не в зовнішньому соціальному світі, а, в першу чергу, у свідомості педагога. Складаючи зміст його внутрішнього життя, вони спроектовані на внутрішній простір індивідуального «я» і існують у ньому, пов'язуючи між собою внутрішній і зовнішній світ єдиними нормативними узами [1].

Слід відзначити, що на основі загальноприйнятих соціальних норм формуються специфічні професійні норми, що визначають форми взаємин і дій людей у реальній діяльності в процесі здійснення ними професійних функцій, у спілкуванні в професійній сфері. Так, професійна зрілість педагога багато в чому визначається ступенем засвоєння еталонних вимог до професійно-педагогічної діяльності на кожному етапі розвитку його особистості. Ці еталонні вимоги втілюються в професійно значущих якостях, що виступають субстратом професійного розвитку особистості педагога. Джерелом формування таких еталонів є вироблені педагогічною наукою і суспільною практикою норми професійної поведінки педагога, його власний досвід і знання, що здобуваються в процесі спеціального навчання і взаємодії з соціальним середовищем. Таким чином, із соціальних норм можна виділити норми загальнолюдські (норми, що регулюють поведінку всіх людей незалежно від їхнього соціального стану, професії, психологічних особливостей) і професійні норми (норми, що регулюють відносини людей у їхній професійній діяльності). Адже в професійній діяльності і поведінці педагога загальнолюдські норми здобувають риси особливої цінності, обов'язковості.

Щоб завжди відповідати соціальним очікуванням, педагогам необхідно постійно формувати суб'єктивні еталони професійної поведінки, що базуються на сукупності нормативних вимог. Таким чином, можна зробити висновок про те, що професійні норми педагогічної діяльності як історич-

но сформовані або встановлені стандарти професійної поведінки і діяльності є сукупністю нормативних вимог до представника педагогічної професії й мають свою специфіку. Так, у сфері професійної поведінки педагог повинен, безумовно, виконувати встановлені норми, формалізовані і закріплені в різних нормотворюючих документах (законах, статутах, положеннях, інструкціях, правилах тощо), що регламентують його діяльність і висуваються як об'єктивно існуючі вимоги до його поведінки і особистості, на чому наголошував і засновник педагогічної деонтології російський вчитель-педагог К. Левітан [7].

Тому в педагогічній діяльності на представника цієї найгуманнішої професії поширюються й спеціально розробляються правові норми у формі закону або іншого державно-адміністративного нормативного акта, котрі містять чіткі диспозиції, що визначають умови застосування даної юридичної норми, і санкції, здійснювані відповідними органами, тобто правові норми – це норми формалізовані.

У зв'язку з цим, Закон України «Про освіту» у статті 54 підкреслює, що педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-педагогічну підготовленість, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов'язки [5]. А стаття 56 безпосередньо містить перелік тих норм діяльності педагога, що є вираженням його професійного обов'язку:

- постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру;
- забезпечувати умови для засвоєння навчальної програми на рівні вимог щодо змісту, рівня та обсягу освіти, сприяти розвитку здібностей тих, кого навчають;
- настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнонародської моралі та правди, справедливості, відданості, гуманізму...;
- виховувати у дітей та молоді повагу до батьків, жінок, старших віком, народних традицій...;
- готувати учнів та студентів до свідомого життя...;
- додержуватися педагогічної етики, моралі, поважати гідність дитини, учня, студента;
- захищати від фізичного, психічного насильства...

Проте, не менш важливим для представника педагогічної професії виявляється засвоєння й усвідомлення знань, а також обов'язкове виконання норм, що зберігаються в даній соціокультурному середовищі у вигляді уявлень і традицій, тобто в сфері неформалізованих відносин. Якщо формалізовані норми свідомо культивуються державою (оскільки й чітко розробляються й контролюються її представниками), то неформалізовані норми передаються у формі традицій, стереотипів масової свідомості, звичаїв через сімейне виховання, народну педагогіку. Людина, що вирішила

присвятити своє професійне життя виконанню функцій педагогічної діяльності, безперечно повинні добре знати і усвідомлювати на рівні обов'язків ці неформалізовані норми [3].

Як правило, неформалізовані моральні норми, що регулюють поведінку педагога в суспільстві, його ставлення до інших людей, до суспільства взагалі і до себе зокрема, визнаються видом соціальних норм, виконання яких забезпечується як силою суспільної думки, так і внутрішнім переконанням на основі прийнятих у даному суспільстві уявлень про добро і зло, справедливість і несправедливість, чесність і безчестя, належне і засуджуване [10; 11].

Дотримання моральних норм забезпечується силою суспільної думки, морального обов'язку особистості. Хоча моральна норма розрахована на добровільне виконання, її порушення все-таки спричиняє моральні санкції (негативна оцінка й осуд поведінки людини, спрямований духовний вплив), сутність яких полягає в моральній забороні робити подібні вчинки в майбутньому, що адресована як конкретній людині, так і всім оточуючим. Крім того, порушення моральних норм може викликати крім моральних санкцій іншого роду (дисциплінарні або передбачені нормами громадських організацій). Моральна санкція, таким чином, підкріплює моральні вимоги, що містяться в моральних нормах і принципах.

Отже, норми моралі через свій аксіологічний характер не є суворо обов'язковими, надають право широкого вибору і санкціонуються винятково суспільною думкою, однак щодо вимог, які висуваються до педагогів, що працюють в умовах ризику і під час виконання професійних функцій можуть впливати і визначати життям і долю майбутнього покоління, набувають обов'язкового характеру і забезпечуються адміністративними або юридичними санкціями. Саме в цьому виявляється специфіка деонтологічної норми поведінки педагога, що за своїм змістом і основою є моральною, проте за наслідками порушення може здобувати юридичний аспект.

Професійна поведінка педагога ґрунтується на моральній поведінці. Педагогічна енциклопедія трактує моральну поведінку як поведінку, обумовлену моральними нормами і принципами, що регулює стосунки людей у певному суспільстві. Важливою умовою виховання моральної поведінки є формування моральної свідомості, моральних понять і моральних почуттів. Формування моральної свідомості, моральних понять допомагає особистості обирати правильну лінію поведінки [8]. Керуючись у своїй поведінці і діяльності обов'язком, педагог враховує вимоги, встановлені для нього суспільством, бере до уваги можливу реакцію з боку суспільства, професійної групи, учнів, інших учасників педагогічного процесу на виконання або невиконання ним свого обов'язку. Разом з тим, він чинить вільно, свідомо, добровільно.

Свідомою основою, що регулює поведінку, вимоги до професійних і особистісних якостей педагога і звичка до належної поведінки не сулере-

чать, а доповнюють одне одне. Таким чином, професійна поведінка педагога є системою дій і вчинків педагога в різних ситуаціях. Вона включає нормативний і особистісний компоненти, що взаємодіють один з одним і реалізуються в його професійній діяльності у виконанні певних функцій.

Відображення нормативних вимог, усвідомлених професійних норм дозволяє педагогу повніше й адекватніше сприймати педагогічну дійсність, вільно в ній орієнтуватися, виробляти потрібну стратегію і тактику, плани і цілі професійної діяльності, свідомо регулювати свою поведінку. За допомогою принципів і норм, що є умовою, продуктом і засобом пізнання, педагог формує ставлення до себе як до професіонала, до інших учасників педагогічного процесу, через їх призму оцінює всі факти педагогічної реальності.

Задовго до введення терміна «деонтологія» деякі вимоги до професійної поведінки педагогів формувалися філософами і педагогами, виходячи з конкретної соціально-історичної ситуації. Історично принципи і норми деонтології залежали від рівня соціально-економічного розвитку, від суспільно-політичного ладу, способу життя, менталітету народу, його національних і релігійних традицій, що вказує на те, що деонтологія завжди була органічно вплетена в систему духовної культури.

Сформовані в даному суспільстві політичний лад, соціально-економічні відносини, національні і релігійні традиції багато в чому визначали зміст і цілі системи освіти і відповідно ті або інші вимоги до особистості педагога, його професійної поведінки. Так, педагогічна діяльність у рабовласницькому суспільстві мала популярність і велике суспільне значення. До людей, обраних на посаду вихователя молоді, висувалися вимоги, що регламентують їх вчинки щодо держави і вихованців. Учителі повинні були загартувувати молодих людей фізично, готувати їх до захисту прав і власності рабовласників, виховувати в душі презирства до праці і людей праці – рабів.

У розумінні Авіценни (Ібн Сіна) педагог повинен бути розумним, релігійним, досвідченим у навчанні дітей, гідним, спокійним, далеким від комічних витівок, не схильним до легкомудства; він не повинен бути твердим або нудним, а навпаки, добрим і розуміючим, добродішним, охайним і коректним. Він один з тих, хто веде націю, хто засвоїв вищі моральні принципи, коректні манери, прийняті в суспільстві.

На думку Конфуція (Кун-Цзи) хороший учитель повинен насамперед бути відданий своїй справі; мати великі і досконалі знання, щоб учень міг отримати користь, прилучаючись до них. Крім того, для успіху педагогу необхідно любити своїх учнів, добре їх знати, розуміти їхні психологічні особливості, міркувати про більш досконалі прийоми і способи передачі знань і, нарешті, виробити з цією метою ефективну методику. Головною прикметою добродішного педагога, на погляд Конфуція, є постійна турбота про розвиток учнів у процесі навчальних занять. Педагог повинен мати та-

кож тверді політичні переконання, у стосунках з іншими людьми виявляти скромність і розсудливість, безкорисливо передавати знання, пояснювати жваво і невимушено, піклуватися про особисту моральність і про відповідність вчинків словам.

Сократ стверджував, що мистецтво вчителя не в тому, щоб повідомити учню готові факти, а в тому, щоб розбудити в нього прагнення до істини, розвитку самостійного мислення. На думку Сократа, мистецтво викладання є «господнім покликанням». Філософ характеризував мистецтво вчителя як високе, звертав увагу на те, що, крім покликання, воно вимагає спеціальної підготовки. Саме Сократ свого часу започаткував клятву «вчителя і вихователя», що нашими сучасниками названа Клятвою Сократа. У ній містяться вимоги, яким намагався відповідати великий педагог, і виявляв готовність у будь-який час вимірювати себе за «масштабами, що містилися в ній».

Якою повинна бути поведінка педагога і як йому необхідно відноситися до своїх професійних обов'язків, указував великий чеський педагог Ян Амос Коменський, що довгий час керував братською школою при християнській громаді «чеських братів». Надаючи великого значення вчителю і відносячись до цієї професії з повагою, автор вважав посаду вчителя «настільки чудовою, як ніяка інша під сонцем» [6]. Учителю, на його думку, повинен бути чесним, наполегливим, гуманним, терплячим, широко освіченим. Разом з тим, великий педагог наголошував, що професія педагога накладає і великі обов'язки.

На думку К. Ушинського [9], вчитель повинен мати глибокі знання, тверді переконання і щиро любити дітей, бути практичним психологом. Він закликав вивчати закономірності, з яких випливають норми професійної поведінки педагога. Студентам педагогічних інститутів, вважав К. Ушинський, необхідно не тільки відпрацьовувати засоби педагогічної техніки, але і робити визначені дії на практиці. Потім усім разом обговорювати помилки та досягнення своїх колег і тим самим приходити до визначених висновків. Викладачу повинен бути притаманний щоденний творчий пошук, вирішення різноманітних педагогічних ситуацій як безпосередньо на заняттях, так і мислительно, вибір оптимальних засобів у системі педагогічної майстерності для вирішення будь-яких проблем.

Слід зазначити, що центральною підставою системного уявлення про професійну поведінку педагога є поняття «професійної значущості» як ставлення до своєї професії, праці, людей, природи, речей, так і певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, в якій ці відносини реалізуються. Поняття «професійно значущого» поєднує внутрішнє і зовнішнє та припускає в собі діалектику суб'єктивізації й об'єктивізації. Воно виділяє і конкретизує головне в предметному змісті мотивації і регуляції поведінки педагога, а якості особистості, включені в процес професійної діяльності, впливають на ефективність її виконання за основними параметрами: продуктивності, якості, надійності.

Виходячи з положення про педагогічну поведінку як про рефлексивне управління навчальною діяльністю, на сучасному етапі науковці виділяють три групи якостей особистості, що мають для педагога професійну значущість:

- здатність розуміти внутрішній світ іншої людини;
- здатність до активного впливу на того, кого навчають;
- емоційна стійкість, тобто здатність «володіти собою».

У діяльності педагога повинні здобувати особливе значення ті норми і принципи моралі, що необхідні для успішного виконання професійних завдань. Педагог повинний володіти не тільки спеціальними знаннями і визначеною майстерністю, але й сумою морально-психологічних якостей, без яких його професійна діяльність буде безрезультатною. Відсутність цих якостей може слугувати однією з моральних основ заборони окремим особистостям займатися педагогічною діяльністю.

Для представників педагогічної професії всі норми професійної поведінки у взаємовідносинах з іншими учасниками педагогічного процесу можна представити у вигляді норм-рамки, що жорстко регламентують поведінку педагогів у сьогоднішні, і норм-ідеалів, що проєктують найбільш оптимальні моделі професійної поведінки на майбутнє. Саме норми-ідеали є тими орієнтирами, ідеальними уявленнями про поведінку представника педагогічної професії, без яких не можна говорити про прогрес або взагалі про будь-який розвиток щодо професійної діяльності педагога. В свою чергу норми-рамки містять у собі норми-заборони і норми-обов'язки. Важливо відзначити, що ступінь співвідносної значимості тих або інших професійних норм для різних педагогів є різною, що й виявляється в тому суб'єктивно-практичному відношенні до них конкретного педагога, котрий прийнято називати ціннісною орієнтацією.

Висновок. Отже, норми професійної поведінки представника педагогічної професії є завжди історичними і конкретними. Вони виробляються самими людьми відповідно до умов і вимог реального життя і діяльності, відповідно до своїх уявлень про належне, припустиме, можливе, ціннісне, бажане. Таким чином, у професії педагога повинне бути чітко визначене коло вимог, що були б для нього обов'язковими, оскільки від них залежить ефективність його праці. Специфіка деонтологічних норм професійної поведінки педагога в умовах його педагогічної діяльності полягає в моральному змісті вимог до поведінкового і особистісного чинника, наслідки невиконання яких можуть мати правових характер (від адміністративного до кримінального).

Список використаних джерел

1. Антологія мировой философии: в 4-х т. – М.: Мысль, 1969. – Т.1. – Ч.2. – 578 с.
2. Васильєва М. П. Основи педагогічної деонтології: Навчальний посібник. – Х.: Нове слово, 2003. – 200 с.
3. Васьнович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект). Монографія. – Львів, 1997. – 163 с.

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2002. – 1440 с.
5. Закон України «Про освіту» // Голос України. – 1996. – 25 квіт.
6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
7. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М.: Наука, 1994. – 192 с.
8. Педагогическая энциклопедия / Под ред. И. А. Каирова: В 4-х тт. – М.: Советская энциклопедия, 1968. – Т.4. – 912 стлб.
9. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: Избр. пед. соч.: В 4-х т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1976. – Т.1. – С.5-19.
10. Философский энциклопедический словарь / Е. Ф. Губский, Г. В. Ковалева, В. А. Лутченко. – М.: ИНФРА-М, 2002. – 576 с.
11. Філософський словник / За ред. чл.-кор. АПН УРСР В. І. Шинкарука. – Київ, 1973. – 600 с.

*І. І. Костикова,
доктор пед. наук, професор,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди*

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ: МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У роботі розглядається проблема підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи з використанням мультимедійних технологій.

В работе рассматривается проблема подготовки учителя иностранного языка для начальной школы с использованием мультимедийных технологий.

The problem of foreign language teacher's professional training with multimedia technologies is analyzed in the article.

Постановка проблеми. Питання професійної підготовки студентів «вимагає перегляду традиційного змісту підготовки вчителя. Ідеться про розроблення нових теоретико-методологічних засад формування педагога нової генерації, здатного до реалізації освітньої політики як головної функції держави», – наголошує В. Г. Кремень [3, с. 93]. Найактуальнішою проблемою залишається впровадження інформаційно-комунікаційних технологій при підготовці майбутніх вчителів. Така підготовка, підкреслює В. Г. Кремень, «має бути наскрізною протягом усього періоду навчання. Вона не повинна зводитися до набуття студентами операторських навичок, а має передбачати засвоєння інформаційних технологій навчання. Очевидно, що в кожному педагогічному ВНЗ потрібно розробити програму інформатизації та комп'ютеризації навчального процесу. Зміст такої програми мав би включати кадрове, матеріально-технічне і програмно-методичне

забезпечення. Без запровадження сучасних технологій навчання досягти високої якості освіти та забезпечити успішну реалізацію новітнього змісту середньої освіти буде неможливо» [3, с. 101].

Особливість підготовки майбутніх вчителів іноземної мови для початкової школи полягає в тому, що їх навчання на факультеті іноземної філології не враховує специфіку психолого-педагогічної роботи з молодшими школярами, а вивчення іноземної мови студентами факультету початкового навчання не завжди спирається на Рекомендацій Ради Європи в галузі вивчення й викладання сучасних мов та оцінювання рівнів володіння ними, які знаходять відображення в методиці викладання іноземних мов. Тому проблема професійної підготовки майбутніх вчителів іноземної мови для початкової школи залишається актуальною.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз літературних джерел показує, що проблема використання нових технологій в роботі вчителя іноземної мови в початковій школі привертає увагу дослідників. Це статті щодо досвіду практичної роботи вчителів ЗОШ В. І. Гатальської, Г. І. Самиліної і М. О. Фомінової, Л. О. Цветкової, на які ми посилаємося у роботі. Але досі невирішеним залишається теоретико-методичні основи особливості базової підготовки вчителів іноземних мов для початкової школи засобами нових технологій.

Формування цілей статті. Мета статті – пропонувати методичні поради професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Для вирішення мети визначено такі завдання – визначити теоретико-методичні основи використання мультимедійних технологій, висунути методичні поради їх використання, класифікувати і характеризувати мультимедійні програми для школярів молодшої школи.

Виклад основного матеріалу. Основною ідеєю професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій має бути така, що комп'ютер розглядається не як конкурент вчителю, а як його добрий помічник. Психолого-педагогічна готовність студента до роботи і подальшої праці з комп'ютером на заняттях залишається однією з основних умов успішного комп'ютерного навчання іноземної мови. Метод спостереження, який застосовувався нами в педагогічному експерименті в період проходження педагогічної практики зі студентами – майбутніми вчителями іноземної мови в різних школах, засвідчує ефективність роботи з багатьма мультимедійними програмами.

Наприклад, дитяча комп'ютерна програма-тренажер «Тімо та його друзі (для дітей)», яка є чудовим тренажером інтенсивного мультимедійного навчання англійської та французької мов. «Тімо та його друзі» призначений для дітей молодшого та середнього шкільного віку, які вивчають мову. Матеріал уроків-діалогів уключає найбільш уживані вирази сучасної

мови за темами: «Знайомство», «Родина», «Вік», «Повсякденне спілкування» та інші – усього повних 24 заняття. Весь лексикон програми-тренажера становить близько 500 слів. Навчання здійснюється послідовним виконанням кожного уроку за чотирма сходами: прослуховування тексту уроку, прослуховування окремих фраз і їхнє розпізнавання в пропонованому списку, тренування уміння говорити, тренування уміння писати з голосу. У тренажера є й інші можливості: переклад, використання електронного словничка, підказки, контроль граматичних помилок, вибіркоче багаторазове повторення, оцінки результатів у виді графічних балів.

Рекомендуємо також тренажер «Англійська для всіх (шкільна граматики)». Цей навчальний тренажер допомагає опанувати англійську шкільну граматику в дії: не шляхом засвоєння правил, а за готовими лексикограматичними вправами, що дозволяють практично застосовувати ці правила в мові. Виконуючи завдання на кожному занятті, учень вивчає та закріплює в пам'яті найбільш важливі граматичні явища, паралельно опановує лексичний мінімум, необхідний для спілкування на визначену тему. Ця комп'ютерна навчальна програма-тренажер містить понад 300 різноманітних завдань, згрупованих у повних 35 заняттях. Обсяг лексики – близько 1000 слів. Слід зазначити, що основне призначення програми-тренажера «Англійська для всіх» – не для аудиторного вивчення англійської мови, а для самостійного, для допомоги вчителям і учням у школі на факультативних заняттях, у гуртках.

Із задоволенням на уроках англійської мови школярі також використовують дитячий тренажер «Часи в англійській граматиці». Цей комп'ютерний тренажер призначений для учнів 1–5 року навчання англійської мови для проходження теми «Часи дієслова». Школяру надається кілька рівнів, орієнтованих на різні роки навчання: Рівень 1 – вивчення форм дієслова to be в Present Indefinite; Рівень 2 – вивчення Present Continuous; Рівень 3 – вивчення Present Indefinite, Present Continuous; Рівень 4 – вивчення Irregular verbs, Past Indefinite; Рівень 5 – вивчення Future Indefinite; Рівень 6 – вивчення Present Perfect; Рівень 7 – вивчення Past Continuous, Past Indefinite. Можна також порекомендувати комп'ютерний тренажер «Грамматика англійської мови. Комп'ютерний тренажер» для самостійної роботи школярів, що складається з декількох вправ, кожна з яких включає 7 завдань. Після завершення роботи школяреві виставляється оцінка з указівкою числа правильних і неправильних відповідей.

Упродовж практичної роботи з майбутніми вчителями іноземної мови на позааудиторних заняттях ми використовували кілька відомих комп'ютерних навчальних програм: Triple Play Plus, Grammar Land та інші. Одним із популярних курсів для самостійної роботи серед вчителів є курсовідник «Грамматика англійської мови. Grammar Land». Він складається з двох частин: теоретичної та практичної. Уся теоретична частина доступно викладена російською мовою, має гіперпосилання. Теоретичний матеріал

можна роздрукувати (Print) цілком чи частинами, кожен студент може робити свої нотатки впродовж проходження курсу (Notes). У практичній частині пропонуються вправи та ігри, що супроводжуються графікою та звуком. На вибір студенту запропоновано меню курсу: Nouns City, Words City, Sentence Town, Classic Book. Вправи згруповано за видами завдань.

Пропонуємо також курс «Англійська щодня». Відразу зауважимо, що ми рекомендуємо його для самостійної роботи. У ньому запропоновано таке меню курсу: Introduction, Lessons, Guide for Polite People тощо. У вступі коротко розповідається про зміст курсу, подано методичні рекомендації з його використання (Help). У меню кожного заняття є розділи, де представлено лексико-граматичні теми. Будь-яка частина заняття має гіперпосилання на окремий розділ граматики (Grammar).

Учителі початкових класів починають розуміти, що мультимедійна технологія навчання «забезпечує стабільний, ефективний навчальний процес, звільняє вчителя від значної долі рутинної роботи, створює умови для самостійного навчання кожного учня, для творчої діяльності вчителя та учня на уроці», – стверджує вчитель В. І. Гатальська [10, с. 59], яка пропонує свій досвід із технології групового навчання школярів іноземної мови з використанням комп'ютеризованого програмно-методичного комплексу ELanTeS – Electronic Language Teaching System. Досвідом використання комп'ютерних програм на заняттях з англійської мови діляться кваліфіковані вчителі початкових класів Г. І. Саміліна й М. О. Фомінова [4, с. 52–56]. Учитель Л. О. Цветкова розповідає про навчання лексики молодших школярів [5, с. 43–47]. Реалізація системи навчання чи перепідготовки вчителів обов'язково має включати використання сучасних педагогічних технологій із застосуванням мультимедійних курсів для молодших школярів.

Ми пропонуємо використання таких сучасних комп'ютерних навчальних програм у школі: Sing and Learn English, Alice in Wonderland, English Crosswords, Timo is in London, Timo and his friends, Triple Play Plus, Arthur's Teacher Trouble, Lingva Land, Multimedia Flashcards, Way Ahead 1, 2, 3, 4, 5, 6, Letterfun, Round Up Starter, 1, 2, 3, 4, Double English. Такі програми рекомендуємо впроваджувати на початковому та середньому етапах навчання в школі. Дитячі комп'ютерні навчальні програми, їх опис і характеристики, рекомендації до застосування подані нижче [2, с. 224–233].

1. Sing and Learn English <http://www.riakit.dp.ua/soft/language.htm>. Програма Sing and Learn English – корисне доповнення до будь-якого курсу англійської мови. На двох дисках зібрані 28 популярних англійських і американських пісень. Оригінальна методика, що використана в цій програмі, дозволяє одночасно співати та розуміти іноземну мову, запам'ятовуючи слова, фрази і речення. Усі пісні підібрані таким чином, що мимоволі дають можливість засвоїти значну кількість лексики й подолати граматичні труднощі. Пісні реалізовані за принципом кароке і супроводжуються мультфільмами.

2. «Аліса в країні чудес» <http://www.school.edu.ru/int/soft/cat.html#pl>, <http://www.riakit.dp.ua/soft/language.htm>. «Аліса в країні чудес» – курс англійської мови, заснований на сучасних педагогічних ідеях і на мовному матеріалі казки, озвученому носіями мови. Курс розрахований на користувачів, що вже пройшли початкову стадію ознайомлення з мовою. Курс може бути освоєний за 100–120 навчальних годин. У програмі 56 казкових сцен, у кожній з них ігри та вправи різних типів, що допомагають навчитися розуміти усне мовлення, правильно складати речення, розвинути навички письма. У програмі активізується близько 750 лексичних одиниць.

3. «Англійські кросворди» <http://www.school.edu.ru/int/soft/cat.html#pl> «Англійські кросворди» – це англійська мова в ігровій формі, сорок англійських кросвордів. Рекомендується для школярів 5–11 класів.

4. Timo and his friends – «Тімо і його друзі (для дітей)» <http://www.bitpro.ru/CATALOG/index.html>. Це курс англійської та французької мови (для дітей). Тренажер інтенсивного мультимедійного навчання англійської та французької мов призначений для дітей молодшого та середнього шкільного віку. Матеріал уроків-діалогів включає найбільш уживані вирази сучасної іноземної мови з тем: «Знайомство», «Вік», «Професія», «Родина» й інші (усього 24 уроки). Весь лексикон програми – близько 500 слів.

5. Triple Play Plus – «Англійська у три прийоми» <http://www.riakit.dp.ua/soft/language.htm>. Це курс, розрахований на дітей, старших 8 років. Він розділений за складністю на 3 частини, кожна з яких містить кілька десятків інтерактивних ігор, тестів, діалогів, причому залежно від режиму навчання акцент робиться на відповідних аспектах навчання.

6. «Англійська для всіх. Шкільна граматики» <http://www.bitpro.ru/CATALOG/index.html>, <http://www.riakit.dp.ua/soft/language.htm>, <http://www.history.ru/freeeng.htm>. «Англійська для всіх» – це навчальний тренажер, що допомагає опанувати англійську шкільну граматику в дії: не набором правил, а готовими конструкціями, що дозволяють практично застосовувати ці правила в мовленні. Виконуючи завдання кожного уроку, учень легко засвоєть лексичний мінімум, необхідний для спілкування на певну тему, паралельно вивчаючи й закріплюючи в пам'яті найбільш важливі граматичні явища. Програма містить понад 300 різноманітних завдань, згрупованих у 35 уроків. Обсяг лексики – близько 1000 слів. Слід зазначити, що основне призначення програми – не для домашнього вивчення мови, а для допомоги вчителям у школі на уроці.

7. Arthur's Teacher Trouble – «Турботи вчителя Артура» <http://www.school.edu.ru/int/soft/cat.html#pl>. Це інтерактивний компакт-диск із серії «Живі книжки». Диски цієї серії випущено англійською мовою з малюнками, що оживають, варто тільки до них доторкнутися. Малюнки забезпечують занурення в середовище іноземної мови, дозволяють дітям самим чи-

тати казку або попросити комп'ютер почитати їм уголос. Диск може бути використаний і як навчальний мультимедійний посібник на заняттях англійської мови як іноземної молодших школярів, і на уроках з розвитку мовлення школярів середньої школи. Методичні рекомендації містять приклади практичних завдань. Учитель може змінювати завдання, вигадувати нові, орієнтуючись на тих дітей, з якими працює, на їхні індивідуальні особливості, зацікавлення, рівень підготовки, на комп'ютерні технічні можливості.

8. «Світ Аліси» <http://www.bitpro.ru/CATALOG/index.html>. Це інтерактивна освітня програма за книгою Льюїса Керолла «Аліса в Країні Чудес». «Світ Аліси» одержала Гран-прі на першому конкурсі мультимедійних програм фестивалю «Аніграф-97». Програма містить оригінал книги «Alice in Wonderland» англійською мовою, а також кілька різних російських перекладів. «Світ Аліси» містить у собі: можливість вибирати два переклади й порівнювати їх між собою та з оригіналом; можливість замовляти ілюстрації до тексту за своїм смаком; безліч малюнків – класичних і сучасних, а також ілюстрації самого Льюїса Керолла; велику кількість озвучених діалогів англійською та російською мовами; словник-підказку, який впливає, до кожного слова; філософські коментарі та спостереження; мовні зауваження; мультфільми й шоу.

9. Мультимедіа курс «Англійська для дітей. Перший рівень» <http://www.escs.ru/dop/cd.html>. Курс познайомить дитину з веселими й кумедними мешканцями вигаданого міста, які живуть і спілкуються з юним студентом, а голос комп'ютерного викладача допоможе засвоїти всі тонкощі англійського мовлення. Складність досліджуваного матеріалу зростає поступово, дозволяючи дитині легко засвоювати граматичний і лексичний матеріал. Мультимедіа-курс створений на базі друкованого курсу «Англійська для дітей – I», що складається з 9 уроків, містить у собі 250 сторінок друкованого тексту, з додатком п'ятигодинного аудіоматеріалу, понад 700 слів у словнику, безліч різноманітних вправ і кросвордів.

10. «Мультимедійні картки Multimedia Flashcards». <http://www.school.edu.ru/int/soft/cat.html#pl>. Оригінальні курси для дітей-початківців із використанням методики аудіовізуальних карток для базового набору слів і виразів із повсякденних тем. У поєднанні з можливостями мультимедіа – інтерактивної взаємодії графіки, тексту та звукового ряду – ці курси ефективно доповнюють до традиційної системи навчання мови. Діти включаються в різноманітні ігри, легко і швидко запам'ятовують нові слова й вирази, використовують можливість запису своїх висловлювань для відпрацювання власної вимови. Є 9 різних варіантів програми для вивчення англійської, німецької, французької, іспанської, фінської мов.

11. «Словник у малюнках» <http://www.giaikit.dp.ua/soft/language.htm>. Цей цікавий і корисний диск має сподобатися в першу чергу дітям.

Він допоможе їм на початковому етапі вивчення англійської та німецької мов. За спеціальною методикою відібрані 1000 найбільш уживаних слів. Усі вони поділені на теми, пов'язані з різними галузями життя людини. Кожній темі відповідає малюнок, на якому багато предметів. Завдяки дивним можливостям гіперграфіки можна, навівши курсор на яку-небудь частину зображення, прочитати й почути назву предмета англійською мовою. Професійні голоси дикторів і зображення предметів допоможуть легко та швидко здобути необхідний словниковий запас.

Більшість демонстраційних версій із пропонуванних комп'ютерних навчальних програм з іноземної мови для дітей шкільного віку безкоштовна. Також під час проведення педагогічного експериментального дослідження і проходження педагогічної практики зі студентами у ЗОШ було впроваджено й авторські розробки, мультимедійні презентації, проекти для навчання англійської мови молодших школярів.

Висновки. Наприкінці статті ми дійшли висновків, що проблема методичних порад щодо професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи засобами інформаційно-комунікаційних технологій вимагає скорішого розв'язання. Особливу увагу слід приділяти використанню мультимедійних програм для школярів: комп'ютерних навчальних програм, електронних словників, довідників, енциклопедій. Експериментальне педагогічне дослідження, робота у ЗОШ протягом проходження педагогічної практики показало, що рекомендовані мультимедійні програми підвищують мотивацію і пізнавальну активність школярів молодших класів, підтримують в них високий рівень зацікавленості до вивчення іноземної мови, сприяють підвищенню якості знань. Перспективу подальших розвідок у даному напрямку ми вбачаємо у проведенні комплексних, систематичних досліджень з питання наступності впровадження мультимедійних технологій на заняттях іноземної мови з дошкільниками, молодшими школярами і учнями середньої і старшої ЗОШ.

Список використаних джерел

1. Гатальська В. І. Технологія групового навчання англійській мові у використанні комп'ютеризованого програмно-методичного комплексу ELanTeS в середніх закладах освіти / В. І. Гатальська // *Іноземні мови*. – 2003. – № 3. – С. 56–59.
2. Костікова І. І. Теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов засобами інформаційно-комунікаційних технологій: дис. ... докт. пед. наук / І. І. Костікова. – Х.: Колегіум, 2008. – 544 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
4. Самылина Г. И. Обучение дошкольников английскому языку с использованием компьютера / Г. И. Самылина, М. А. Фоминова // *Иностранные языки в школе*. – 2003. – № 4. – С. 52–56.
5. Цветкова Л. А. Использование компьютера при обучении лексике в начальной школе / Л. А. Цветкова // *Иностранные языки в школе*. – 2002. – № 2. – С. 43–47.

М. Г. Криловець,
доктор пед. наук, професор,
Ніжинський державний педагогічний
університет імені М. В. Гоголя

ДО ПРОБЛЕМИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ

Процес удосконалення підготовки майбутніх вчителів може бути ефективним тоді, коли в оптимально підібрані умови вносяться істотні зміни у якість підготовки студентів.

Процес усеревершенствования подготовки будущих учителей может быть эффективным тогда, когда при оптимально подобранных условиях вносятся существенные изменения в качество подготовки студентов.

An improving process of the future teachers training increases the effectiveness only under the condition of making important changes in the quality of teacher training.

Постановка проблеми. Усе частіше засоби масової інформації стверджують, що джерела дефіциту духовної культури й раціонального мислення у нашій країні зумовлені важким економічним станом і політичними проблемами, вадами системи освіти, якою, як відомо, визначається майбутнє будь-якої держави і людської цивілізації в цілому.

Завдання переосмислення нової ситуації і практичного вирішення проблем, що постали перед суспільством, визначають необхідність підготовки кадрів і відповідного коректування у системі освіти: нова ситуація ставить нові завдання і перед шкільною та вузівською системами навчання та виховання підростаючого покоління.

Успішне вирішення завдань навчання і виховання підростаючого покоління у значній мірі залежить від професійних і особистих якостей учителя, його творчого ставлення до своєї справи, любові до своєї праці і до своїх вихованців, від розуміння психолого-педагогічних особливостей їх віку та уміння рахуватися з ними у процесі навчання і виховання.

Система підготовки майбутніх педагогів, що склалася у вищій школі, не завжди забезпечує умови для становлення творчої особистості її випускників, їхньої готовності до нестандартної професійно-педагогічної діяльності.

На сучасному етапі суспільного розвитку вищої школи потрібно відмовитися від набутих стереотипів підготовки майбутніх спеціалістів і так організувати навчально-виховний процес, щоб студенти пройшли всі етапи професійного становлення, які б забезпечили формування в них цілісного досвіду самостійної діяльності. Через те перебудова вищої школи має бути пов'язана з переглядом низки організаційно-педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу у рамках переходу від командної педагогіки до педагогіки співпраці.

Мета статті – розкрити шляхи удосконалення підготовки вчителів.

Непідготовленість сучасного вчителя до досягнення високої якості освіти обумовлена застарілими психолого-педагогічними знаннями, що зумовлює до домінування монологічних методів навчання. Це явище значною мірою уповільнює використання нових освітніх технологій, інноваційних форм, методів і прийомів, які надають навчанню і вихованню діалогічності, емоційної забарвленості, творчої спрямованості.

Аналіз наукових досліджень щодо підготовки майбутніх учителів [1;2;6;7;8] та ознайомлення із сучасними програмними документами реформування освітньої галузі дозволяє зробити висновок, що про оновлення системи педагогічної освіти варто говорити тільки при інноваційній організації всього навчально-виховного процесу у вищій школі.

Нововведення завжди є результатом усвідомлення та задоволення потреб людей та колективів у реформах, пошуках і отриманні нових, вищих результатів. Головним показником інновацій є прогресивний початок у розвитку навчальних закладів у порівнянні з існуючою практикою навчання та виховання.

Значний позитивний досвід щодо інноваційних моделей і технологій навчання набула вища школа розвинутих країн світу.

Ми глибоко усвідомлюємо, що величезний дидактичний потенціал використання нових інформаційних технологій навчання може бути розкритим лише за умов, якщо до вирішення цих проблем будуть залучені висококваліфіковані освітяни, які здатні доцільно і обґрунтовано поєднати їх переваги з традиційними системами навчання.

Комп'ютеризація системи навчання у вищій школі – один з найпоширеніших напрямів впровадження нововведень і для сучасного етапу вдосконалення навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах є досить актуальним, що дозволяє суттєво активізувати пізнавальну активність студентів.

Суттєві зміни, що відбулися останнім часом у галузі інформатики, підвищення її соціальної значущості, активне запровадження в освітній простір інноваційних комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання спонукають до радикальної модернізації навчально-виховного процесу у ВНЗ. Передусім передбачається створення навчального середовища на базі комп'ютерно орієнтованих засобів навчання та телекомунікаційних технологій.

Комп'ютер повинен перетворитися в ефективний інструмент, який полегшить процес засвоєння знань з різних предметів, зробить його більш цікавим і живим. Задля цього має активно використовуватись програмне забезпечення навчально-виховного процесу. Такий підхід дозволяє забезпечити належну індивідуалізацію навчання, врахування ступеня засвоєння матеріалу конкретним студентом. Створення автоматизованих навчальних програм дозволить тиражувати і широко поширювати найбільш вдалі пе-

дагогічні прийоми і стане технічною основою концентрації педагогічної майстерності.

Педагогічна освіта повинна здійснюватися відповідно до принципів фундаментальності, варіативності та альтернативності, гуманізації й демократизації навчально-виховного процесу і гуманітаризації його змісту. Основу мають становити фундаментальні наукові знання, курси природничих дисциплін, узгоджених із гуманітарними знаннями з метою забезпечення умов для формування гнучкого наукового мислення, різних засобів сприйняття дійсності, створення внутрішньої потреби у саморозвитку і самоосвітті протягом усього життя.

Перспективи соціального й економічного розвитку суспільства зумовлені, передусім, необхідністю зосередження уваги усіх соціальних інститутів до особистості людини, розвитку її інтелектуальних можливостей, опанування нею багатствами загальнолюдських і національних морально-духовних цінностей, формування яскраво виражених творчих умінь.

Практика свідчить, наприкінці першого курсу, на другому і третьому курсах кількість студентів значно зменшується. Основною причиною, як свідчать самі студенти, є те, що існує розрив між теоретичними вузівськими дисциплінами і практикою школи, на лекціях і практичних заняттях майбутні вчителі не дістають знання і уміння, методичні та педагогічні рекомендації, пов'язані з методами активного навчання, які вони змогли б використати у своїй майбутній роботі у школі.

Основні завдання по формуванню педагога нового типу – ініціативного, творчого – можуть бути успішно вирішеними, якщо майбутній учитель уже під час навчання у вузі буде поставлений в умови, подібні до майбутньої педагогічної діяльності.

Мотивація учіння є одним із факторів впливу на ступінь навчально-пізнавальної активності майбутніх спеціалістів. Мотивацію слід розглядати не тільки як умову ефективного оволодіння знаннями, а й як важливий чинник розвитку особистості фахівця.

Потрібно створити основні педагогічні умови, забезпечення яких сприятиме ефективному формуванню мотивації учіння студентів, а саме: відбір змісту навчання (новизна, проблемність, зорієнтованість на майбутню професійну діяльність, практичність знань), організація процесу оволодіння знаннями, уміннями і навичками (технологічність навчально-виховного процесу, продуктивна педагогічна взаємодія суб'єктів навчання, постійний контроль засвоєння навчального матеріалу, застосування різноманітних засобів навчання), урахування виховних впливів соціуму (рівень розвитку колективу студентської групи, виховні впливи засобів мас-медіа) та індивідуально-психологічних властивостей студента (пізнавальних здібностей, спрямованості на оволодіння майбутньою професійною діяльністю).

Одним з основних засобів спонукання студентів до оволодіння знаннями, уміннями та навичками є стимули. Стимул – це засіб, який спонукає

людей до інтенсивнішої діяльності, своєрідний поштовх, сила якого зростає у залежності від його суспільної значущості. Стимули повинні діяти у системі, методично вивірених, оптимально поєднаних із загальною технологією навчання.

Основними гальмівними причинами, які заважають повноцінній організації роботи студентів з підручником, є недосконалість методичного апарату (автори досить часто приділяють увагу науковій інформації і недостатньо враховують процесуальний аспект навчання – способи здобуття знань); недостатнє врахування організації роботи студентів з апаратом орієнтування підручника, що утруднює самостійне та швидке знаходження необхідних даних, опрацювання навчального матеріалу, користування складовими підручника. Однотипність і відсутність класифікованих завдань, запитань апарату організації засвоєння знань гальмує формування навичок критичного читання, прийомів логічного мислення та не сприяє індивідуалізації навчання. Сухість написання, відсутність діалогічності у викладі інформації не сприяє формуванню у студентів мотиваційної сфери (інтересу до самостійного опрацювання навчального матеріалу підручника).

Одним із перспективних шляхів удосконалення підготовки майбутніх учителів є система використання навчально-педагогічних ігор у навчальному процесі.

Застосування ігрових прийомів навчання та дидактичних ігор дозволяє більш ефективно формувати у студентів інтерес до навчання.

У діловій грі розкриваються не тільки ті ситуації, що трапляються у повсякденній діяльності, а й ситуації, що потребують іншої організації та нестандартних рішень. У ході ділової гри мають аналізуватися і виявлятися вимоги до «спеціалістів», конфлікти і проблеми, які можуть виникати, шляхи подолання їх. Після закінчення ділової гри встановлюється рівень розвитку педагогічних умінь у студентів (комунікативних, перцептивних, дидактичних, конструктивних, організаційних). Потрібно звертати увагу на уміння прогнозувати, вирішувати педагогічні завдання, ідентифікувати себе із професією вчителя.

Висновки. Процес удосконалення підготовки майбутніх учителів може бути результативним тоді, коли за оптимально підібраних умов вносяться суттєві зміни у якість підготовки студентів. Результативність – показник ефективності всієї діяльності вузу.

Підготовка майбутніх учителів стане ефективнішою при дотриманні таких умов:

орієнтація всіх основних дисциплін вузівського навчання повинна бути підпорядкована в розумних межах розкриттю основних ідей спільних для вузу і школи, завдань, змісту, шляхів і засобів освіти і виховання;

цілеспрямоване використання у процесі вузівського навчання студентів міжпредметних зв'язків; органічний взаємозв'язок принципів, форм і методів у здійсненні підготовки майбутніх учителів;

всєбічне залучення студентів до науково-дослідницької роботи спрямованої на розвиток творчої особистості; включення у процес навчання студентів різноманітних форм позанавчальної діяльності; забезпечення методичної спрямованості дисципліни, що вивчаються в університеті, з метою навчання студентів методам і прийомам формування умінь, навичок.

Список використаних джерел

1. Бричок Б. П. Самостійна робота студентів у вищій школі: Методичні рекомендації / Бричок Б. П. – Рівне.: РДГУ, 2005. – 36 с.
2. Костенко М. А. Проблема формування творчої особистості майбутнього вчителя / М. А. Костенко // Проблеми сучасного мистецтва і культури: теоретичні і методичні засади професійної освіти: 36. наук. праць. – Київ: Науковий світ, 2001. – С. 88-93.
3. Кондратова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності. / Л. В. Кондратова. – К.: Вища школа, 1987. – 55 с.
4. Лисенко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності / А. Ф. Лисенко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1/6. – С. 125-132.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти: Підр. для студ. педагог. факультетів / О. Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
6. Сарсенбаева Б. И. Психологическая подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности / Б. И. Сарсенбаева // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 47-54.
7. Сисоева С. О. Сучасні аспекти професійної підготовки вчителя / С. О. Сисоева // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 4. – С. 60-66.
8. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації: Аналітичне дослідження: Полтава-Київ: ПОПШО. – 2003. – 102 с.
9. Сметанський М. І. Шляхи удосконалення педагогічної підготовки майбутніх учителів / М. І. Сметанський // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 36-40.
10. Сухомлинская О. В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: Учеб. пособие / Сухомлинская О. В. – К.: КГПИ. 1990. – 82 с.
11. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів / Л. О. Хомич. – К.: Магістр – S, 1998. – 200 с.

Г. Б. Щельмах,
канд. пед. наук, доцент,

Криворізький державний педагогічний університет

ПРО ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті розглядаються різні підходи, що забезпечують готовність учителів іноземних мов до роботи в початковій школі.

В статье рассматриваются различные подходы, обеспечивающие воспитание готовности учителей иностранного языка к работе в начальной школе.

The article deals with different ways of training of foreign languages teachers for the work in primary school.

Нова парадигма освіти визначає нові змістовно-ціннісні орієнтири освітнього простору. Реформи в освітянській галузі впевнено виводять українську освіту на світовий рівень: зростає престижність освіти в суспільстві, навчання наповнюється сучасним змістом, створюється відповідна матеріально-технічна база, велику увагу зосереджено на вивченні іноземних мов.

Сучасній школі потрібний не простий виконавець професійних функцій, а кваліфікований фахівець із високим духовно-моральним потенціалом, тобто педагог-майстер, який здатний у молодших школярів прищепити любов до іноземної мови, виховувати інтерес і повагу до звичаїв і традицій наших народів.

Новітні підходи до визначення змісту навчання іноземних мов в початковій школі вагаються докорінно переглянути організацію навчально-виховної роботи з дітьми в початковій школі як висхідної ланки.

Компетентність (обізнаність) з іноземною мовою є однією з провідних базисних характеристик особистості молодшого школяра (А. Богуш, Л. Вегнер, Л. Парамонова, М. Полякова та інші). Під ступенем компетентності ми розуміємо комплекс особистісних якостей, елементарних теоретичних уявлень, практичних умінь, що становлять фундамент іншомовної мовленнєвої культури молодших школярів.

Але виховувати іншомовну комунікативну культуру здатний лише творчий вчитель, який вільно орієнтується в методиці, у пошуці інноваційних технологій.

Отже, основою реформування початкової школи виступають пошуки й теоретичне обґрунтування нових підходів до організації навчання іноземної мови у початковій школі.

У Тлумачному словнику підхід визначається як сукупність прийомів, способів у впливі на кого-небудь, у вивченні чого-небудь [1, с.545].

У дидактиці підхід визначається не тільки як аспект розгляду, а й конструювання педагогічної діяльності. Дидактичний підхід І. Осмоловська розглядає як позицію розгляду й конструювання дидактичних об'єктів, серед яких – процес навчання іноземної мови і його елементи: мета, зміст освіти, методи, показники результативності [2, с.43].

У літературі одержали детальне обґрунтування безліч підходів до підготовки вчителів, які забезпечують успішне виховання готовності до викладання іноземних мов у початковій школі: культурологічний підхід, антропологічний, когнітивно-інформаційний, особистісний, діяльнісний, системний, комплексний, особистісно-діяльнісний, особистісно-орієнтований та інші. Такий широкий діапазон можна пояснити безліччю об'єктів, до яких можна підійти з різних позицій. Причому той самий об'єкт може бути розглянутий на підставі різних підходів.

Готовність вчителя іноземних мов до роботи в початковій школі ми розглядаємо як складне особистісне утворення, яке включає декілька ком-

понентів, а саме: мотиваційний (усвідомлене викладання, любов і повага до молодших школярів), морально-орієнтаційний (знання іноземної мови, вікових та психологічних особливостей учнів, методики викладання іноземної мови в початковій школі), емоційно-вольовий (наполегливість в досягненні поставленої мети, уміння управляти своїми емоціями, настроєм), психофізіологічний (професійна спрямованість усіх психічних процесів та самооцінювальний компонент).

Великі можливості у вихованні готовності вчителів іноземної мови до викладання в початковій школі, на наш погляд, має системний підхід, який передбачає розгляд явищ дійсності як складової єдності елементів, що мають певну структуру й організацію (К. Воробйова, Н. Кузьміна, Г. Кунц, В. Нагаєв). з позицій системного підходу готовність вчителя до викладання іноземної мови в початковій школі ми розглядаємо як сукупність якостей, що забезпечують творче виконання професійної діяльності. У практиці сучасного навчання ще не вирішено проблему системності в підготовці вчителів. Тривають суперечки про взаємозв'язок методики й технології, обґрунтованості введення технології в дидактичний апарат, усе ще недооцінюються умови шкільної практики.

Щоб навчити говорити молодших школярів іноземною мовою, необхідно залучати їх до діяльності. Психологи (К. Абульханова-Славська, В. Давидов, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші) можливості забезпечення якості підготовки вчителів бачили у поєднанні системного і діяльнісного підходів, що передбачає переведення молодшого школяра у позицію суб'єкта пізнання, активного учасника навчальної праці й спілкування. С. Рубінштейн вважав, що «у діяльності людини і її справах, практичних і теоретичних, психічний і духовний розвиток людини не тільки проявляється, але й удосконалюється» [3, с.683].

Розглядаючи розвивальний характер діяльності, К. Абульханова-Славська вважає, що далеко не кожна діяльність позитивно впливає на розвиток особистості. На її думку, розвивальну функцію виконує лише та діяльність, яка відповідає інтересам, потребам, життєвим цілям і цінностям особистості, її ставленню до діяльності. Ось чому так важливо навчити вчителів поважати особистість молодшого школяра, враховувати його інтереси і бажання, залучати до іншомовної мовленнєвої діяльності.

При вихованні готовності вчителів іноземної мови до професійної діяльності в початковій школі не можна нехтувати когнітивно-інформаційним підходом. Когнітивно-інформаційний підхід визначає мету навчання іноземної мови як передачу учням досвіду, накопиченого людством (у вигляді знань, умінь і навичок). Відносини в системі «вчитель-учень» характеризуються як суб'єкт-об'єктні. Суб'єктом діяльності є вчитель, а об'єктом його впливу виступають молодші школярі. У виборі методів навчання провідна роль належить учителю. На уроках іноземної мови особливу роль відіграють словесні, наочні і практичні групи методів.

Основу когнітивно-інформаційного підходу становлять теоретичні положення: філософські уявлення про наукові знання, процес пізнання, психологічні закономірності діяльності, засвоєння знань і формування умінь і навичок.

При навчанні іноземної мови важливу роль відіграє особистісно-діяльнісний підхід, який обґрунтував О. Леонт'єв. Суть його він вбачав у синтезі ставлення до особистості і як до об'єкта педагогічного впливу, і як до суб'єкта самостійної пізнавальної діяльності і спілкування, що є основою становлення особистості школяра і набуття ним досвіду спілкування іноземною мовою і отримання від цього задоволення. Фактором розвитку особистості учня вчений вважав навчальну діяльність, що «зумовлює найголовніші зміни в психологічних процесах і психологічних особливостях особистості на конкретній стадії розвитку» [4, с.506].

Посилення особистісного підходу в навчанні іноземних мов зумовило необхідність теоретичної розробки особистісно-орієнтованого підходу до організації навчального процесу у початковій школі.

Реалізація особистісно-орієнтованого підходу на уроках іноземної мови передбачає врахування наступних закономірностей:

– співвідношення зовнішніх педагогічних впливів з внутрішніми резервами особистості з метою нагромадження теоретичних знань і збагачення словникового запасу новими словами і виразами;

– джерела та рупійні сили бажання молодшого школяра вивчити іноземну мову є породження суперечливих прагнень, поглядів, дій;

– нерівномірність особистісного становлення молодших школярів обумовлена багатфакторністю впливу на особистість і сполученням у її внутрішньому світі різних передумов, знань, набутих у різних умовах.

Важливим при реалізації нових підходів до організації навчального процесу у початковій школі є пошук додаткових можливостей для розвитку у молодших школярів здібностей міркувати, спостерігати, аналізувати, узагальнювати.

Це обумовило нас застосувати в дослідно-експериментальній роботі рефлексивно-креативний підхід, який дозволяє проникнути в глибинні сфери людської психіки і керувати емоційними реакціями учнів на уроках іноземної мови.

Концептуальною основою рефлексивно-креативного підходу є процеси рефлексії і креативності, які стимулюють пошук іноваційних шляхів самоактуалізації особистості. Цей підхід є саморегулюючим механізмом ситуативної поведінки особистості та може позитивно впливати на результати пізнавальної діяльності учнів.

Взаємодія цих підходів передбачає творче ставлення учнів до вивчення іноземної мови. Поєднання позицій молодшого школяра в ролі об'єкта і суб'єкта навчальної діяльності зумовлює необхідність особливого

підходу до організації навчання, що дозволяє забезпечити креативність, рефлексію і творчість не тільки вчителів, але й учнів.

Особливий стиль мислення учня формується у спеціально організованій діяльності, яка поєднує в собі не тільки процес засвоєння знань з іноземної мови, але й оволодіння способами застосування цих знань на практиці. Традиційна система навчальної діяльності не завжди забезпечує успіх у формуванні творчого мислення молодших школярів. Потрібний особливи підхід для відбору змісту навчального матеріалу, технології дій, який повинен відповідати творчому мисленню, мати соціально-технологічний характер як методологічний інструмент упорядкування й осмислення вчителями іноземної мови управлінської діяльності, визначити специфіку та обсяг теоретичних знань з іноземної мови, провести паралель з рідною мовою, показати взаємозв'язки та відмінності.

Креативний підхід, який є одним із шляхів виховання готовності вчителів іноземної мови до роботи з молодшими школярами, забезпечує умови, в яких формується сплав знань і способів їхнього використання на практиці, забезпечує формування вміння творчо й свідомо обирати оптимальні способи перетворювальної діяльності, планувати, прогнозувати і передбачати результати своєї роботи, самостійно оновлювати інформацію, здійснювати проектну діяльність, оцінювати раціональність прийнятих рішень.

Учителі, які брали участь в дослідно-експериментальній роботі, виокремлюються від своїх колег стратегією керівництва та управління навчальною діяльністю молодших школярів, вони здатні до співтворчості і співробітництва в навчальній діяльності, уміють визначати стратегію розвитку, бачуть професійні перспективи.

Отже, системний, когнітивно-інформаційний, особистісно-діяльнісний, особистісно-орієнтований, креативний підходи забезпечують виховання готовності вчителів іноземної мови до роботи з молодшими школярами.

Список використаних джерел

1. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М.: Русский язык, 1987. – 797с.
2. Осмоловская И. М. Дидактические подходы, системы, модели деятельности школы/ И. М. Осмоловская// Директор школы. – 2007. – № 10. – С.42-48.
3. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Политиздат, 1959. – 721с.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – М.: Мысль, 1965. – 572с.

І. В. Онищенко,
канд. філол. наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядаються особливості формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів; визначаються й описуються фахові професійно-комунікативні уміння майбутніх педагогів.

В статье рассматриваются особенности формирования культуры педагогического общения будущих учителей младших классов; определяются и описываются профессионально-коммуникативные умения будущих педагогов.

In article features of formation of culture of pedagogical dialogue of the future teachers of elementary grades are considered; is professional-communicative abilities of the future teachers are defined and described.

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, є створення умов для формування професійної культури вчителя. Від цього залежить успішність розв'язання комплексу проблем модернізації всієї системи освіти на сучасному етапі її розвитку. Тому серед пріоритетних напрямів педагогічної науки вагоме місце посідає дослідження широкого кола питань якісної підготовки педагогічних кадрів.

Сфера формування особистості – це, насамперед, активна міжособистісна взаємодія, комунікація, оскільки саме через педагогічне спілкування здійснюється персоналізація вчителя в своїх учнях, прищеплення їм загальнолюдських та національних цінностей, набуття ними соціального досвіду, формування їх як особистостей. Відтак особливої актуальності та значущості набуває проблема мовленнєвої культури вчителя початкових класів, яку слід удосконалювати на етапі його професійного становлення, у період навчання у вищих закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з психології, дидактики, лінгвістики, лінгводидактики засвідчує, що в теорії і практиці вищої освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійної комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів: досліджено теоретико-методологічні основи професійного спілкування (Л. Кондрашова, С. Максименко, Л. Савенкова, А. Синиця, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін.); висвітлено психологічні аспекти проблеми комунікативного вдосконалення особистості педагога (Л. Виготський, І. Зимня, Г. Колшанський, Л. Проколієнко та ін.); визначено особливості формування у майбутнього вчителя індивідуального стилю педагогічного спілкуван-

ня (А. Андреев, В. Галузьяк, Г. Мешко та ін.); з'ясовано способи і шляхи формування комунікативних умінь та навичок студентів (Ф. Бадевич, Л. Мацько, В. Мусієнко, О. Селіванова, Т. Симоненко та ін.).

Комунікативні вміння педагога вивчалися як об'єктивна ознака його готовності до професійної діяльності. Зокрема, це переконливо доведено в дослідженнях Н. Головань, О. Горської, Н. Жигилій, Л. Зінченко, О. Іванової, Л. Кондрашової, К. Левітана, Т. Симоненко та ін., у яких підкреслюється специфіка комунікативних умінь як прояв професіоналізму; визначається структура і зміст комунікативності, де мовлення є домінуючим компонентом, необхідним у педагогічному процесі; пропонується методика управління процесом формування комунікативних умінь в системі навчання майбутніх педагогів; розкривається і вивчається специфіка дії живого слова у педагогічному спілкуванні.

Формулювання цілей статті. Виходячи з актуальності проблеми мовленнєвої компетентності сучасного педагога, метою статті є вивчення особливостей формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя початкових класів у рамках його підготовки у педагогічному вузі, забезпечення здатності до подальшого самовдосконалення в процесі професійного становлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Одним із сучасних шляхів реорганізації вищої освіти в Україні є компетентнісний підхід щодо підготовки фахівців педагогічного профілю. Уточнення й узагальнення відомостей з теоретичних та практичних розвідок дозволяє вказати на те, що у контексті даного підходу поняття культури педагогічного спілкування розглядається як складова професійної компетентності педагога, що становить собою компетентність у спілкуванні, яка детермінується його особистісно комунікативним потенціалом, а також системою фахової комунікативної підготовки, спрямованою на формування таких професійних умінь та навичок, що забезпечують наявність перцептивної, інтерактивної та комунікативної компетенцій майбутнього педагога [1, с.135].

Конкретизуючи складові змісту морально-психологічної готовності до педагогічної діяльності вчені акцентують увагу на характеристичні комунікативної функції вчительської праці. Культура спілкування, високий рівень комунікативних здібностей педагога розглядається як важливий показник готовності вчителя до педагогічної взаємодії з учнями: без певного рівня комунікативних здібностей неможливо говорити про готовність випускника педагогічного вузу до творчого вирішення професійних завдань.

Процес комунікативної підготовки майбутніх учителів початкової школи в рамках освітнього процесу педагогічного університету є специфічним, оскільки, передбачає різносторонню у своїх принципах, формах та методах підготовку фахівців [9, с.6]. Аналіз мовленнєвої взаємодії «вчитель початкових класів – молодші школярі» показує, що, на відміну від учителів-предметників, мовлення яких підпорядковане розкриттю науково-

пізнавальної специфіки окремого предмета, вчитель-класовод відповідно до своєї професіограми повинен сформувати в учнів систему знань, умінь і навичок, які передбачені вивченням не одного, а цілого комплексу навчальних предметів.

Вимоги до мовленнєвої взаємодії вчителя та учнів, що зумовлені змістом, характером і завданнями викладання кожного з предметів, що вивчаються у початковій школі, нерідко докорінно відрізняються, оскільки вони співвідносяться з різними галузями науки, знань. Якщо на заняттях з математики вчитель дає учням початкові уявлення про просторові і кількісні відношення у навколишньому світі, навчає їх абстрактно мислити, то в процесі вивчення курсів «Ознайомлення з навколишнім світом», «Природознавство» увага дітей спрямовується на якісно інший характер понять, предметів, явищ, які їх оточують, на особистісне ставлення до них, моральні норми, що вимагають від самого учня відповідної поведінки у стосунках з людьми. А на уроках читання виникає потреба осмислити образний світ художнього твору, дати морально-етичну оцінку героїв та їхніх вчинків, особистісних характеристик.

Професійна комунікативна компетенція вчителя початкових класів передбачає наявність у нього двох основних груп умінь:

I. Комунікативні вміння:

- 1) уміння встановити контакт з учнями;
- 2) уміння зацікавити молодших школярів у процесі опанування навчального предмета;
- 3) уміння підтримати розмову;
- 4) уміння переконувати молодших школярів, захоплювати ідеями, задумами;
- 5) уміння будувати висловлювання в різних стилях та жанрах.

II. Професійно-комунікативні вміння:

- 1) знання дидактичної та лінгвістичної термінології;
- 2) здійснення навчальної комунікації за допомогою мовних засобів, які уможливають реалізацію естетичної функції мови: презентують красу та багатство мови, її виразність, акцентність тощо;
- 3) внутрішня настанова на аналіз змістової правильності мовлення;
- 4) уміння редагувати власне та чуже мовлення;
- 5) уміння здійснювати різні види аналізу текстів усіх стилів;
- 6) уміння продукувати навчальний текст.

Як засвідчує практика, студенти педагогічного факультету спеціальності «Початкове навчання» уже з першого курсу спроможні засвоїти основні вимоги щодо мовленнєвої діяльності, зокрема, це стосується необхідності опанування знаннями про дієву силу слова, мовлення, досконалого володіння словниковим запасом і навичками їх застосування відповідно до ситуації; володіння технікою мовлення (дихання, дикція, темп, інтенси-

вність, динаміка); прагнення впливати живим словом як на свій внутрішній стан, так і на стан (настрій) слухачів (майбутніх учнів).

Студенти мають достатні орфографічні і пунктуаційні навички, а також відповідний мовленнєвий розвиток, необхідний для виконання ряду лінгвістичних завдань. Проте, в умовах продукування нового, оригінального висловлювання, коли основні зусилля спрямовані саме на процес творення, студенти допускають стилістичні помилки; нерідко зміст мовлення правильно розкриває певні поняття, але воно недосконале, засмічене русизмами, діалектизмами, ненормативною сполучуваністю слів тощо.

Аналіз розвитку компонентів професійно-педагогічного мовлення дозволяє визначити такі рівні мовленнєвої підготовки студентів:

I. Репродуктивний рівень характеризується загальним уявленням студентів про педагогічну професію. Вони не володіють достатньою інформацією про мовлення як інструмент педагогічної дії, знають лише про окремі функції мовлення, зрідка використовують мовлення як засіб педагогічного впливу, хоча при цьому цілком усвідомлено прагнуть наслідувати варіанти зразків професійного мовлення інших осіб залежно від ситуації. Простежується схильність студентів до ігнорування окремих якостей мовлення, особливо тих, які «не відпрацьовані». У них недостатньо розвинений словниковий запас, уміння правильно конструювати мовлення.

II. Продуктивно-перетворювальний рівень характеризується наявністю усвідомлення студентами значення не лише загальнопедагогічних умінь, а й професійних мовленнєвих із проявом позитивного ставлення до даного компонента професійної майстерності. Вони виявляють бажання до операційності застосування мовленнєвих умінь у практичній діяльності, більш активно включаються у навчальний процес на практичному рівні, уміють прогнозувати результати мовленнєвої діяльності, охоче шукають інтонаційні варіанти при визначеній педагогом меті мовлення. Студенти, віднесені до даного рівня, достатньо володіють лексичним запасом та умінням конструювати речення і добирати для їх озвучення адекватну інтонацію.

III. Творчий рівень характеризується високим розвитком особистісних мовленнєвих умінь студентів як компонента їх педагогічної майстерності; усвідомленням їх ролі і позитивним до них ставленням; виразним проявом спеціальних знань і умінь у професійній діяльності; оперативним застосуванням тих чи інших умінь відповідно до ситуації і мети дії. На цьому рівні починається активне застосування словесної дії у роботі з школярами, проявляється мотивація до вдосконалення мовлення у різних формах роботи, досить високий рівень у володінні лексикою і логікою мовлення [10, с.15].

На нашу думку, увага викладачів повинна зосередитися на теоретичному і практичному засвоєнні найважливіших текстологічних понять, що виступає узагальнюючо-підсумковим етапом роботи над розвитком мов-

лення майбутніх учителів-класоводів; збагаченні, уточненні й активізації лексичного запасу майбутніх учителів початкових класів; глибокому оволодінні граматичними нормами мови і вдосконаленні граматичного ладу мовлення студентів; максимальному розвитку пізнавальної активності студентів, їхньої здатності до творчості.

Таким чином, готовність майбутнього вчителя початкових класів до комунікативної діяльності повинна бути спрямована на:

- 1) усвідомлення потреби в комунікативному розвитку;
- 2) зацікавлення студентів майбутньою професією;
- 3) формування в них україномовної стійкості;
- 4) насичення мовної картини світу студентів потенціалом лінгвістичного й дидактичного дискурсу;
- 5) формування умінь трансформації набутих за попередні роки комунікативних умінь та навичок відповідно до мети настанов, умов та ситуацій спілкування;
- 6) розвиток навичок творчого пошуку й відтворення необхідної інформації.

Погоджуюся з Н. Дусь, що основними критеріями сформованості культури педагогічного спілкування є: наявність мотиваційно-ціннісної основи педагогічного спілкування; наявність знань комунікативного аспекту культури педагогічного спілкування та сформованість комунікативних здібностей, умінь та навичок; наявність знань інтерактивного аспекту культури педагогічного спілкування та сформованість інтерактивних здібностей, умінь та навичок; наявність знань перцептивного аспекту культури педагогічного спілкування та сформованість перцептивних здібностей, умінь та навичок [1, с.137].

Ефективність процесу комунікативної підготовки майбутніх учителів початкових класів забезпечується також наявністю високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування викладачів педагогічних навчальних закладів як організаторів навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманістики і технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Викладач, який працює над розвитком культури мовлення майбутніх учителів, повинен мати перед собою перспективу, певну концепцію, яка допомагає орієнтуватися у потоці видань, що становлять науково-методичний супровід мовних дисциплін у системі підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Орієнтиром при цьому має бути забезпечення органічного взаємозв'язку розвитку мовлення і професійного становлення вчителя початкових класів, у професіограмі якого всебічному розвитку культури мовлення належить особлива роль.

Висновки. Культура педагогічного спілкування – це складова професійної компетентності педагога, що становить собою компетентність у спілкуванні, яка детермінується його особистісно комунікативним потенціалом, а також системою фахової комунікативної підготовки, спрямова-

ною на формування таких професійних умінь та навичок, що забезпечують наявність перцептивної, інтерактивної та комунікативної компетенцій майбутнього педагога. Культура педагогічного спілкування, високий рівень комунікативних здібностей педагога є важливим показником готовності вчителя до педагогічної взаємодії з учнями. Процес педагогічного спілкування як двостороння взаємодія потребує від учителя вмінь встановлювати контакт з учнями, забезпечувати позитивний емоційний настрій, захищати молодших школярів у процесі опанування навчальних предметів, переконувати й захоплювати їх своїми ідеями, задумами.

Список використаних джерел

1. Дусь Н. А. Культура педагогічного спілкування в контексті компетентнісної парадигми професійної підготовки фахівців / Н. А. Дусь // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2005. – № 15. – С. 135-140.
2. Жовтобрюх В. Ф., Муромцева О. Г. Культура мови вчителя: Курс лекцій / За ред. О. Г. Муромцевої. – Харків: Гриф, 1998. – 208 с.
3. Колесникова Р. Культура мовлення – складова майстерності вчителя / Р. Колесникова // Початкова школа. – 1991. – № 11. – С. 50-52.
4. Педагогічна майстерність / За ред. Зязюна. – К.: Вища шк., 1997. – 348 с.
5. Савенкова Л. Комунікативність учителя // Початкова школа. – 1998. – № 8. – С. 49-51.
6. Сашак Н. Культура мови та мовлення людини / Н. Сашак // Рідна школа. – 2006. – № 3. – С. 43-45.
7. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02 / Т. В. Симоненко – К., 2007. – 44с.
8. Усатий В. Д. Культура мовлення вчителя початкових класів / В. Д. Усатий // Теоретичні питання освіти та виховання. – 2000. – № 10. – С. 60-63.
9. Усатий В. Д. Розвиток мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / В. Д. Усатий. – К., 2001. – 19с.
10. Черезова І. О. Мовленнєва компетентність як одна з головних вимог до індивідуально-психологічних особливостей сучасного вчителя / І. О. Черезова // Психологія. – 2005. – № 2. – С. 11-16.

*Л. В. Кужільна,
канд. філол. наук, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет*

НАЦІОНАЛЬНО-ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИЙ ТИП ТЕЗАУРУСУ В ПОЕЗІЇ В. СТУСА, М. ВІНГРАНОВСЬКОГО, В. СИМОНЕНКА

У статті розкрито сутнісні ознаки художньо-вираженого національно-екзистенціального типу тезаурусу в поезії В. Стуса, М. Вінграновського, В. Симоненка. Проаналізовано специфіку розвитку українського художньо-герменевтичного мислення з точки зору психолінгвістики як глибоконаціонального буттєво-історичного розуміння, теоретично окреслено іманентний українському буттю національно-екзистенціальний тип передзнання.

В статье раскрыты сущностные признаки художественно-выраженного национально-экзистенциального типа тезауруса в поэзии В. Стуса, Н. Винграновского, В. Симоненко. Проанализировано специфику мышления с точки зрения психолингвистики как глубоконационального бытийно-исторического понимания, теоретически очерчено семантический украинскому бытию национально-экзистенциальный тип предзнания.

In the article the essence signs of the artistically-expressed national existential type of thesaurus are exposed in a poetry V. Stus, N. Vyngranovskiy, V. Symonenko. The specific of thought is analysed from point of psycholinguistic as deeply national historical understanding, the national existential type of pre-knowledge is outlined in theory to semantic Ukrainian life.

Розгляд літературного витлумачення структури екзистенціалів національної присутності виявляє незмінність у сутнісних аспектах напряму пізнання національного сенсу, художньої скерованості на формування оберігального, буттєво-історичного мислення національної людини і народу в межах поетичних досвідів В. Стуса, М. Вінграновського, В. Симоненка. Це дає змогу окреслити деякі теоретичні аспекти художньо-герменевтичних досвідів В. Стуса, М. Вінграновського, В. Симоненка як духовних послідовників Т. Шевченка, сучасників Є. Маланюка і Л. Костенко, побачити в їх творчості продовження методологічної моделі іманентного українського мислення та заснованого на ньому типу інтерпретації як українського способу розуміння.

Осмилення потребують насамперед найважливіші проблеми та найбільш вагомі основопоняття, що стосуються конституювання в поетичних досвідах основоструктури новітнього типу національного мислення як герменевтичного осмислювального розмірковування. Слід визначити гносеологічні особливості національно-екзистенціального переддосвіду (тезаурусу), орієнтуючись на літературну герменевтику передусім як теорію інтерпретації буття, котру автори презентували у своїй поезії. Конкретно йдеться про означення поняття тезаурусу, тотожного герменевтичному досвіду чи переддосвіду – «перед-структури розуміння» (М. Гайдеггер), та окреслення із позицій класичної та онтологічної герменевтики власне національно-екзистенціальної системи передсуджень, що утворюються в межах поетичної інтерпретації національного сенсу екзистенціалів.

Виявлення інтелігібельних структур, що зумовлюють розуміння тезаурус, одне з найважливіших завдань герменевтичної рефлексії. Пов'язане воно перш за все з проблемою хибного тлумачення (коли логос приховує, обманує, видає щось за те, чим воно не є)⁴, яке протистоїть істинному (що виймає суще із прихованості і «розкриває» його, дає можливість «побачити як неприховане») [18, с. 51]. Для М. Гайдеггера проблема

⁴ У літературному сенсі йдеться про художнє хибне тлумачення, яке ставить і прирошує лжебуття, яке не спроможне започаткувати національну історію, яке не звертається до сущого, не прозирає в суще, не розкриває буття сущого, тощо.

хібності насамперед поєднана із втратою метафізикою здатності пізнавати сенс буття. Для сучасних учених, наприклад італійського семіотика У. Еко, вона пов'язана насамперед із виявленням «надінтерпретації» – хібних стратегій і практик постмодернізму, котрі зумовлюють постструктуральне «ширняня» твору «в потенційно нескінченному, порожньому просторі можливих інтерпретацій» [6, с. 638, 648]. Розвиваючи герменевтичну проблему ліричного персонажа українських класиків, герої В. Стуса, М. Вінграновського та В. Симоненка також звертаються до її осмислення:

В. Симоненко заперечує літературне заробітчанство, політичну кон'юнктуру радянської риторики:

*Ні, я не буду поетом таким, що перед світом віршує
Вимучить кілька свіженьких рим – і на кальсони вторгує!*

[13, с. 261].

М. Вінграновський у «Молитві» відчуває «духовний гній» (Є. Маланюк) малоросійських спустошувальних ідей, які спокусили не одного українського письменника: *Отже небесний, син твій спокушений, утихомир мої страсті земні. Погляд мій спалений, подих мій здушений, я в небезпеці, страшно мені. /.../ Прошу: прости по своїй благостині все недомовки в молитві моїй* [2, с. 277].

Ці недомовки В. Стус усвідомлює як... *пустоцвіти Божих існувань упившися зазиченою кров'ю чужих чинів, спливаєм за собою чекаючи забулених світань вовіки й віки. Ніби місяці, посріблені відбитим мертвим сльвом... /.../ а ми стояли і несобою самострумували* [15, с. 172].

Як і Т. Шевченко, В. Стус засуджує «великих слів велику силу», що є «пустоцвітом» у національному сенсі і самовбивством істини.

Розвиваючи потенціал класичної герменевтики, М. Гайдеггер розв'язує проблему «нарощених приховувань», продумуючи до витоків модус розуміння. При цьому він виявляє, що присутність сутнісно залежить від того, «як» і «чим» вона вже була, що нею керує успадковане тлумачення. Минуле («стихійна історичність», традиція) завжди випереджає людину та її здатність до розуміння, усвідомлює це вона чи ні. Очевидно, що і повсякденне, і наукове, і філософське тлумачення завжди залежить від «перед-структури розуміння», утвореної передвзяттям, передрозглядом і передрішенням. У німецького філософа знаходимо вихід на власне формулювання традиційного *герменевтичного кола* як структури смислу: «У кожному розумінні світу зрозуміла також екзистенція, і навпаки. Виходячи з цього, важливою постає проблема того, як правильно увійти в коло. Водночас на відміну від побутового розуміння, у якому «люди» нав'язують присутності власне тлумачення, «коло розуміння» володіє можливістю первинного пізнання. Саме в колі тлумачення приходиться до розуміння, що «його першим, постійним і останнім завданням залишається не дозволяти кожен раз здогадам і повсякденним поняттям диктувати собі передвзяття, передрозгляд і передрозуміння, але в їх розробленні з самих речей забезпечити науковість теми» [18, с. 177-180].

Ці ідеї розвинув Г.-Г. Гадамер в «Істині і методі», шукаючи можливості уберегти від хибного розуміння та утвердження розуміння правильного, зокрема в межах науки: «Кожне правильне витлумачення мусить зрестися довільності осянь та обмеженості непомітних розумових звичок і зосередити увагу на «самих фактах (маємо на увазі в першу чергу осмислені тексти, а вони, у свою чергу, говорять про факти)». Це передбачає наявність смислового руху розуміння й витлумачення, що постає як процесуальна розробка «попереднього начерку» смислу, котрий «зрозуміло, підлягає постійному перегляданню в процесі подальшого заглиблення у смисл тексту» і залежить не лише від твору (тексту), а й від певної системи передзнання (тезаурусу) в інтерпретатора, оскільки «від початку читаємо текст, очікуючи знайти в ньому той чи інший певний смисл» [4, Т. 1, с. 250, 248-249].

В онтологічній герменевтиці переосмислюється роль передсуджень (передумов, передсудів, переддумок), які Просвітництво редукувало до необґрунтованих суджень. Насправді передсуд – це не лише «хибне судження», а й «судження, винесене до остаточної перевірки всіх фактично визначальних моментів». Семантична амбівалентність переддумок не дає змоги апіорно віднести їх ні до сфери хибних, ні до сфери істинних понять.

Науковому пізнанню доречно враховувати наявність у свідомості тлумача передсуджень, але при цьому відрізнати істинні від хибних. Істинні передсудження узгоджуються із багатьма факторами: враховують «іншість» думки, що підлягає витлумаченню, «сприйнятливість» до іншості тексту, небезпеку сліпого дотримання власної переддумки, пам'ятають про те, щоб переддумки інтерпретатора не були випадковістю, щоб вони ґрунтувались на фактах. Загалом «йдеться про те, – зазначає Гадамер, – щоб пам'ятати власні упередження, аби текст проявився у своїй цілковитій іншості й тим самим набув можливості протиставити свою фактичну істину власним переддумкам. Адже хибні переддумки спричинюють хибне розуміння, оскільки в їх основу покладено упереджені антиципації, «непідкріплені фактами». Узагальнюючи, філософ доходить висновку: «... оскільки людський розум надто слабкий, щоб обійтися взагалі без передсудів, щасливий саме той, хто вихований у душі саме істинних передсудів» [4, Т. 1, с. 249-254].

Окреслимо тезаурус (переддосвід) як передструктуру розуміння, що ґрунтується на істинних передсудженнях, підкріплених фактами або ширше – на поняттях, розроблених з самих речей. При цьому він ототожнюється із «герменевтичною ситуацією» як «цілим передумов» [18, с. 265] (передвзяттям, передрозглядом і передрішенням, чи «переднамірами, пересторогами й передбаченнями» [4, Т. 1, с. 248], певною мірою із сенсом, або з «питальним обрієм» [4, Т. 1, с. 362]). Якщо передструктуру розуміння має кожне без винятку тлумачення, а літературний твір справді займає «найпривілейованіше становище щодо тлумачення й завдяки цьому на-

ближається до філософії» [3, с. 127], то з'являється можливість окреслити герменевтичну ситуацію схопленої в сутнісних ознаках поетичної (онтоекзистенціальної) інтерпретації. Аби уникнути загрози можливої однобічності, згідно з методом методологічної верифікації, варто розглянути структуру літературно-герменевтичного переддосвіду на рівні смислових ідей у межах макроструктури літературного твору у двох ненігілістичних (буттєвих, онтоософських) інтерпретаційних системах – класичній та онтологічній герменевтиці.

Існують різні послуги щодо виявлення «сенсу» співприналежності, традиції (як «спільності основоположних передсудів» [4, Т. 1, с. 274]), яка визначає за М. Шлемкевичем тип розуміння кожної «шевченківської людини», яка, безсумнівно, представлена у розвитку у поетичних досвідах В. Симоненка, М. Вінграновського та В. Стуса.

При цьому уже наявне уявлення про цю людину як головного персонажа-інтерпретатора, закоріненого в мудрості «своєї хати»: *То буде сон... і нам присниться тато. А тату – ми, стежиною йдучи... А хаті – хата, нашій хаті – хата під крапелиною хмарини уночі* [2, с. 296]; у власній історичній традиції (істині «високих могил»): *Я вже списався – не створив нічого, / А вже немає слів і вичерпав думки, / І в серце виливаються струмки / Чогось холодного, байдужого, чужого. / І віють втамою намічені дороги, / Зробив лиш крок на них, а вже немає сил. / І дивляться презирливо з могил* [13, с. 261]. З тяжкою думою, «струми важкі» історіотворчих предків: *Білий світе, / чи ти мені наснився ночі глупої, / чи я про тебе пам'ятаю приберег / моїх далеких предків* [15, с. 224].

Це уможливило розгляд тезаурусу з позицій класичної герменевтики як структури передсуджень, утвореної категоріями, звертаючись до світогляду літературної людини у В. Стуса, М. Вінграновського, В. Симоненка, з обережністю сприймаючи припущення М. Гайдеггера про те, що «всі «світогляди» за своєю суттю... належать добі і сфері панування спустошення» [18, с. 120].

Експлікацію слід проводити, опираючись на досвід фундаментально-німецького мислителя, герменевта і літературознавця В. Дільтея, який постійно звертався до онтологічної герменевтики.

Одне фундаментальне дільтейське поняття (а саме одна з «категорій життя») допомагає зрозуміти суб'єкт (людину та націю) на культурно-національному, історичному та психологічному рівнях із одночасним врахуванням цілісності життя. Йдеться про цінність, що виникає, за словами Дільтея, коли «мислення відокремлює від самого предмета сукупність... можливостей афективного впливу на душу і поєднує їх з предметом. Цінність розвиває розуміння, окрім переживань. «Початковим, тим, що дано у досвіді власного життя», є сила, з котрою індивід впливає на нас. Так, поняття цінності може перетворитися на «деяку силу, оскільки воно схоплює те, що в житті роз'єднане, невиразне і мінливе».

При цьому цінності, означені філософом як цілі, мають національний характер, оскільки «процеси, що відбуваються в індивідах», не служать «лише для задоволення самих цих індивідів»: «Всі індивіди, які переслідують власні цілі..., одночасно мають все ж у національному взаємозв'язку місце власного покладання цілі». У цьому місці «вони поводять себе як єдиний суб'єкт», оскільки «реалізують ціль, наказану їм національним взаємозв'язком», водночас усвідомлюючи належність один одному. У національному цілому «формується усвідомлення найвищого для певного часу блага» під впливом загального настрою чи керівництвом великої людини. У «спільному покладанні цілі відчувається взаємоприналежність», і «зовнішні події, долі і дії вимірюються ціллю, яка в цей час є внутрішньою для життя нації». Тому, пише В. Дільтей, «фактом є те, що індивід прагне до національних цілей як до своїх власних, відчуває національні переживання як свої власні, усвідомлює і спогади про них, як про свої власні, ними він сповнений і керований». Водночас переконливо доводиться й аксіологічна хибність позанаціонального поняття вартості – йдеться про так звані загальнолюдські цінності, бо «немає цінностей, які були б значимі для всіх націй» [5, Т. 3, с. 291-293, 337, 336, 343]. Так, як ціль (мета) регулює базові стосунки між людьми і закладає основи автентичних національних свідомості, світогляду і мислення.

Саме «поезія є безпосереднім вираженням життя», а «поетичний твір виражає сенс життя [5, Т. 3, с. 290], це дає змогу осягнути виражені в поезії на рівні смислосмістових концептів цінності «життя нації» як сили, які керують індивідом як національною людиною, і нацією в якості «внутрішньої цінності». Поняття «імператив» поєднує в собі і силу, і здатність керувати, і верифікативний потенціал, і «національний взаємозв'язок».

Загалом імператив найбільшого поширення в гносеологічному дискурсі отримав мабуть, під впливом філософії І. Канта, в етиці якого центральне місце займала відома формула категоричного імперативу: дій так, щоб максима твоєї волі могла стати моральним законом для всіх. Ця максима явно походить від одного з основних наказів християнських: не чини іншому того, чого не бажаєш, щоб чинили тобі. Імператив як ціннісна сила є водночас й основною регулятивною ідеєю (принципом) мислення, й основним елементом світоглядної бази індивіда. Поняття «національний імператив» [8, с. 91-92] доцільно витлумачувати як основоположну національну цінність, усвідомлюючи, що він є категоричним наказом у межах не суто етичних, а загальнонаціональних, тобто у межах «національного взаємозв'язку».

Поетичні досвіди досліджуваних письменників можна вивчати у плані конституювання тезаурусу як художньо вираженої системи національних цінностей як цілей, структурованої національним імперативом як «найвищим благом». При цьому «національний імператив» у поезії розглядається як систематизоване аксіологічне поняття, елементи (структури)

якого співвідносяться із відповідними аспектами, тобто сферами українського національного життя, керуючи ними в сенсі національної незалежності та покладання цілі. Варто враховувати те, що наказовість не завжди виражається лінгвістичним імперативом – наказовим способом дієслова чи спонукальним реченням, основне ідейне навантаження переноситься із сфер форми та змісту безпосередньо у герменевтичну сферу смислу: яке призначення в сенсі культивування національного способу мислення та національного почуття має та чи інша вербально-ейдологічна структура.

Ліричний герой В. Симоненка здавалося б висловлюється в найособистішому, неспівладному жодному колективному контексті інтимно-моральному плані. Але виявляється, що порушення традиційної моралі призводить до особистісної, родинної, зрештою національної, трагедії:

*Обмиеши губи в нарзані чи в каві,
Дожовуючи свіжий бутерброд,
Ви стаєте великі й величаві
І любите Вітчизну і народ.
.....
Ні, ви не блазні, ви не лицеміри –*

*Нікчемного презирства не убить,
І свій народ ви любите без міри,
Коли у міру вигідно любить.
За плату ви закохані в ідею
І зморшки морщите на ситому чолі...
Кому ж ви служите, приручені Антеї,
Відірвані від матері-землі? [13, с. 148].*

Навіть розмовляючи з коханою, герой М. Вінграновського пам'ятає про поневолену Батьківщину як найвищу цінність: *Ні лету літака, ні шурхотіння гуми, / Тут тільки я, тут я і неба тло, / І дума про народ, моя стодумна дума / Навиштиньки заглядає у чоло. / Як міниться усе! І дурень той, хто зміни / Незмінно заміна вчорашнім днем без змін. / Народ в путі. Та він тавра не зніме / Із тих, хто за народ / являв / себе / взамін. / І, відрізаючи живі шматки з народу, / Пророкував народові майбуть. / Та брів народ. Де бродом, де без броду, / Без нас, нетяг, тягнувсь з не бути в буть. / Бо він народ. Бо він глагол життя [2, с. 146].*

Поглиблює імператив героя й протагоніст В. Стуса: *Народе мій, до тебе я ще верну, / як в смерті обернуся до життя. / Своїм стражденним і незлим обличчям / Як син, тобі доземно уклонюсь / і чесно гляну в чесні твої вічі / і в смерті із різним краєм поріднюсь [15, с. 206].*

Схожа ситуація й у сфері сімейно-побутового життя, коли йдеться начебто про особисте щастя: *До думи дума доруша / Стобальним, стоглобальним болем / До неба дибиться душа / До думи дума доруша / Стодоли дум – в одну стодолу! / Любов болить! Любов болить. / Доців водневих гробопаді... [2, с. 165].*

Часто зображається сімейний зразок буття української людини, де сім'я постає ще й металогічним вираженням нації й держави: *Буду тебе ждати там, де вишня біла / Виглядає з саду тихо і несміло, / Де, здається, спокій і нема нічого, / Тільки завмирає, журиється дорога [13, с. 26].*

Ця любов допомагає й героєві В. Стуса в жахливих умовах заслання сформулювати імператив батька як керманіча українського родинного «човна»:... *літак прилетить до Жулян / і я почую / найрадісніше й найдивованіше / «таточку» – / щасливий крик дитинчати, / не призвиклого до життєвих перепадів / вогню й морозу, / ночі й дня, / радощів й горя...* [15, с. 104].

В інших творах звучать імперативи суспільно-громадянського та соціального змісту, в яких відбувається суто націоналістичне розширення смислового поняття «патріотизм»: любити свою Батьківщину замало, слід бути відповідальним, тобто турбуватися за неї перед Богом і нащадками: *Болиш? / Боли ж! / Боли, / Бо лине крик / Від можса і до можса Україною / І панський перехняблений язик / Хрипить над нею стомленою слиною* [2, с. 188].

А також утверджується як цінність ідея солідарності між стратумами (класами), ідея братоловства *Ідоли обслинені, обціловані / Ішли величаві в своїй ході / А поруч вставали некороновані / Корифеї і справжні вожді, / Вставали Коперники і Джорджони, / Шевченко підводив могутнє чоло, / І біля вічного їхнього трону / Лакузи жодного не було* [13, с. 132].

Герой В. Симоненка і М. Вінграновського, як і Т. Шевченка та Є. Маланюка, свою турботу про Батьківщину пов'язує із майбутньою визвольною війною, тому й побратимами для нього можуть бути лише нові покоління борців, для яких характерно: *жодного слова брехні / жодного граму підступства / підлості / хитрощів чи недовір'я / наклепів / В нас не було міжж нами / В нас не було і не буде / Так я кажу / Чи ні / Так я кажу / Чи ні / Я кажу правду / Бо за душею цієї правди / Стоїть Україна* [2, с. 216].

Ці слова мають імперативно-громадянський характер не лише для типу людей-провідників, а й для тих звичайних українців, які усвідомлюють свою належність один одному і включаються у загальнонаціональну справу із **питанням**: *Не прапор – раб, не прапор – порохня / Нам обпожежав душу, товариство / Не встанемо, братове, із коня, / Доки не стане в полі наших чисто* [2, с. 229].

У поетичних досвідах Л. Костенко, М. Вінграновського, В. Симоненка, В. Стуса неодноразово висловлюється ідея, що стосується мистецької, зокрема літературної, творчості, і виражає ідею мистецтва як охоронця національного життя взагалі та життя кожного українця зокрема: *Є тисячі доріг, мільйон вузьких стежинок, / Є тисячі ланів, але один лиш мій. / І що мені робить, коли малий зажинок / Судилося почать на ниві нерясній?* [13, с. 147].

Підтримуючи цю аксіологічну традицію, яка іде від медитації «Підражаніє 11 псалму» Т. Шевченка, герой-поет М. Вінграновського виступає як провідник національного чину:

*Та і тоді не проклинем ми долю,
Не зречемося себе, поранених синів,*

*Коли й побачимо в кривавиці за волю,
Що наш народ вже тереном зацвів* [2, с. 230].

Але: *Опроти всіх народжень і смертей,
постане, рушачи гріхи кайданів,
вістуючи повернення, Антей* [15, с. 158].

Тому В. Симоненко, як і Л. Костенко, неодноразово іронізують з кон'юктурників, відокремлюючи справжню художню мету від несправжньої: *Ні, ви не блазні, ви не лицеміри – / Нікчемного презирства не убить, / І свій народ ви любите без міри, / Коли у міру вигідно любить. / За плату ви закохані в ідею / І зморшки мориците на ситому чолі... / Кому ж ви служите, приручені Антей, / Відірвані від матері-землі?* [13, с. 148].

Ці рядки поета В. Симоненка перекликаються з рядками Л. Костенко з поезії «Мимовільний парафраз».

Національне, як фіксуємо у досліджуваних поетичних досвідах, виявляється справжнім критерієм істинності тієї чи іншої пізнавальної ідеї, поняття, категорії. Безнаціональне міркування інтернаціоналістичного чи космополітичного зразка насправді має деструктивну суть, бо приводить, у кінцевому підсумку, до руйнування людини і нації: *Ще видиться: чужий далекий край / і серед степу, де горить калина – / могила. Там ридає Україна / над головою сина: прощай. / І плачуть там, видушуючи з себе / сльозу навмисну, двоє ворогів, / ні України, ні землі, ні неба, / і все хилиться висока тінь / чужого болю* [15, с. 121].

У цих рядках В. Стуса знаходимо прямий перегук з поемою «Гризна» Т. Шевченка у сфері гносеологічній, пізнавальній, філософсько-науковій. Цих двох ворогів, що видушують навмисну сльозу, Т. Шевченко називав «лжепророками», що несуть «полуидею, полувздор».

Цей імператив конкретизується у сфері історіософській. Оскільки національна людина – це передусім «істота історична» (В. Дільтей), та особливой вартості набуває істинне пізнання минулого: *Минає все, лиш наше не минає, / Одним займаємось, що ставимо свічки, / Та гордо плачемо, та «Заповіт» співаєм, / Співаєм тяжко так, що наче залюбки. / ... / Там Самійло Кішка й Сагайдачний, / Там Небаба чорний і гіркий / І правичі репаногарячі / Козаків над Лугом у віки. / Вони ідуть мені в обличчя / В тій небрежливій глибині, / Де воля волю тихо кличе, / Де море стогне і кизиче, / І зиче децю і мені...* [2, с. 167].

Усвідомлення Батьківщини як «матері» стає основною передумовою розуміння і в героя В. Симоненка та В. Стуса. *Хто ваш народ? Яка у нього доля? / Куди його коріння проросло? / Чиї могили стогнуть серед поля, / Забрівши здичавіло у село? / Хоч раз почувте, грамотні руїни, / Нікчемні слуги чорного добра, / Як, обіпершись вітрові на спину, / Кричить Тарасова гора: / – Нема на світі України, / Немає другого Дніпра!...* [13, с. 148].

Вириваючи українського реципієнта з полону фальшивої інтернаціональної аксіології, герой В. Симоненка, М. Вінграновського, В. Стуса апе-

лює до прихованої національної історії, цінності герменевтичного розуміння: *І даленіє дальня Україна – / ошукана, оспала, навісна* [15, с. 205].

Тобто треба «історію по золоту читать», як наголошує Л. Костенко у «Скіфській одиссеї».

У поетичних досвідах і В. Симоненка, і М. Вінграновського, і В. Стуса розвивається шевченківський релігійний імператив, висловлений у поемі «Кавказ», як утвердження природної для українця віри у торжество християнської ідеї, що звільняє людину і народ:

...ікона плаче! / Німба в неї вже нема – / Лиш волосся русе, / Полили ся справжні сльози / Из очей Ісуса [13, с. 172].

... на покуті нестримно і невтішно / ридав одурений Ісус [13, с. 173].

Нове життя, вітчизну нашу, Бога / Я видумать для радості не міг [2, с. 110].

На цих шалених ста вітрах, / де ні коня, ані дороги / звіряй свій крок за знаком Бога, / і попри смерть і попри жах [15, с. 298].

Ти чуєш? Серце промовляє – / до тебе Бог заговорив [15, с. 293].

Тип активного християнина глибоко представлений у В. Стуса, як попередньо у Л. Костенко. Це козацькі ватажки, діди і прадіди, а також добри «пастирі».

Наскрізним для поетів стає також вираження в політичному аспекті національного життя імперативної цінності національно-визвольної боротьби та державності: *Товариш, друг і побратим свободи, / Прапороносець власної судьби, / Безсмертний, слався! Слався, мій народе / Мій гордий, чесний, добрий, молодий!* [2, с. 300].

Для героїв В. Симоненка, М. Вінграновського, В. Стуса визвольна справедлива боротьба є необхідною цінністю – метою і завжди актуальним для поневоленого народу наказом, причому не важливо, спрямований він проти зовнішнього, чужденного чи внутрішнього, свого окупанта. *Ридаю і кричу, гилю себе у груди, / Волосся патраю з сідої голови. / Що можу я, коли дрімають люди? / Що можу я, коли заснули ви?* [13, с. 128].

Коли б не знав, що в тиші тиш / і в п'яті теміні немає / твоєї свічки, що світає / попід безоднею узвиш – / я збожжеволів би давно [15, с. 257].

О царство півсерць, півнадій, півпричалів, / півзамірів царство, півзмок і півдуш! / Скрегоче в металі, регоче в металі / остання дорога випробу і скруши / Ламка і витка всеспадна вседорога / Дорога до Бога – ламка і витка [15, с. 277].

Не важливо також, ідеться про імперські пута суто політичні, економічні чи духовні, культурні. Головне, що боротьба повинна привести до власної національної держави. Оскільки тільки національна держава повноцінно і на всіх рівнях захищає націю та її буття, тільки у цій символічній «хаті» народ стає повновартісним господарем своєї долі на своїй власній землі:

Я долю тепер не мину і твою – / жду тебе, парубче, у батьківській хаті, / у твоєму ріднім краю [13, с. 222].

Прощальний час надій прощальних! / Ми тут. Ми є. Ми – всі. Ми – гурт. / Єднаймося! Ми той є грунт / Подій майбутніх, вирішальних [2, с. 191].

Вітчизно, Матере, Жано! / Недоля ця, коли б не ти, / мене косою підкосила, / а ти всі крила розкрилила / і на екрані самоти / до мене крізь віки летіла [15, с. 257].

Але найбільше націоцентричних доктрин є у «Берестечку» Л. Костенко. Проте націоцентрична концепція ліричного героя зі «Сну» («Гори мої високі») Т. Шевченка, що може бути концептуальним знаменником всіх окреслених моментів, так і залишилася неперевершеним зразком для наслідування у сфері практичної суспільної діяльності й у сфері мислення українця: все, що йде на користь нації – добро, а що шкодить – зло. Перекодування шевченкового імперативу є у І. Франка: «Все, що йде поза рами нації, се або фарисейство людей, що інтернаціональними ідеалами раді би прикрити своє змагання до панування одної нації над другою, або хворобливий сентименталізм фантастів, що раді би широкими «вселюдськими фразами покрити своє духове відчуження від рідної нації» [17, с. 284].

Варто наголосити на іманентно-націотворчому характері цього імперативу, який визначає тут-буття кожного незмаргіналізованого українця.

Націоцентрична актуалізація як свідчення перманентної актуальності аксіологічної та світоглядної художніх систем, орієнтованих на Т. Шевченка, його українотворчого способу мислення актуальна сьогодні, як ніколи. Тому актуальними є його десять національних заповідів-наказів, адресованих українцям усіх часів: «Не сподівайтесь на щастя поза своєю хатою, поза своєю матір'ю», «Остерігайтеся московських обіймів», «Знайте, що найбільше зло Україні – в її «байстрятах», у горе-провідниках», «Не давайте волі лихим силам, які руйнують Україну зсередини», «Не кривдіть «найменшого брата», «Не мовчіть, коли вас принижують», «Не заздріть багатим», «Дорожіть волею» і «Вірте в свою будущину – всупереч безнадії вірте», «Возлюбіть Україну» [11, с. 10-20].

Відповідно до шевченківського загальнонаціонального імперативу звучать імперативи і його духовних спадкоємців, утвердження основної національної мети, основного надзавдання, надвартості для будь-якого, а особливо для поневоленого, народу в колоніальних обставинах «життя серед смерті» (С. Андрусів). Іде мова про утвердження ідеї національності (В. Дільтей) чи національної ідеї.

Забудьмо все у цю священну мить. / Забудьмо наші розбрати і чвари. / Я вас веду – і воля нам горить, / Вона горить нам вічно, як Стожари. /... Забіліли сніги мої чорні, / Засміялась душа молода: / Вороженьки стоять видзігорні, / Вороженьки стоять, як вода [2, с. 229].

Тому й герой В. Стуса, заперечуючи провідний «імператив імперії», – пристрасно проголошує у медитації-інвективі «Кривокрилий птах: коро-

тке» – рідне, довге – що чужинне / Спробуй – спекайся мороки / за край-віту – Україна! / Сонце, сонце утікає, / зизооке і зловісне / в безтуть ринула / колія! О, рідний краю! [15, с. 238].

Слідом за Т. Шевченком, який зумів створити новий тип українського світогляду та нової української філософської (націософської) системи, системи національної ідеї шляхом використання національного імперативу як регулятивної мислетворчої ідеї, ішли і його духовні спадкоємці, продовжуючи «подальшу еволюцію українського націоналізму» [10, с. 188].

У цій своїй якості національний імператив є прямим аксіологічним відповідником національної ідеї, що має культуроносні, культуротворчі, культурозахисні та культуроінтерпретуючі потенції.

З'являється можливість класично-герменевтичного обґрунтування через інтерпретацію поезії Т. Шевченка і його послідовників створення нового типу української людини на базі структур її мислення. З позицій класичної герменевтики В. Дільтея, якщо розглядати «життя нації» – як відповідник національної екзистенції, а як передсудження – розглядати цінності і цілі, стає очевидно, що саме національний імператив як основна цінність/снс національного життя зумовлює постання націоцентричного, національно-екзистенціального тезаурусу герменевтичного мислення.

Очевидною є також суголосність національного імперативу з онтологічною герменевтикою, якщо звернути увагу на певний імперативний характер основи гайдеггерівської національної істини (свободи як буттєвого «послуху»), а також твореної у мистецтві неприхованості, яку оберігають у межах історично здійснюваного тут-буття народу творці й охоронці.

Список використаних джерел

1. Бофре Ж. О християнської філософії / Ж. Бофре // Жильсон Э. Избранное: Христианская философия / [пер. с франц. и англ.] – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. – С. 675
2. Вінграновський М. Вибрані твори: у 3 т. / М. Вінграновський; [вступна стаття Т. Салиги]. – Тернопіль: Богдан, 2004. – Т. 1: Поезії. — 400 с. – (Серія «Маєстат слова»).
3. Гадамер Г. Г. Герменевтика і поетика: Вибрані твори / Г. Г. Гадамер; [пер. з нім]. – К.: Юніверс, 2001. – С.191.
4. Гадамер Г. Г. Істина і метод / Г. Г. Гадамер; [пер. з нім]. – К.: Юніверс, 2000. – Т. I-II.
5. Дильтей В. План продовження к построению исторического мира в науках о духе // Дильтей В. Собрание сочинений: В 6-ти т. / [под ред. А. В. Михайлова и Н. С. Плотникова]; [пер. с нем. под ред. В. А. Куренного]. – М.: Три квадрата, 2004. – 540 с.
6. Еко У. Інтерпретація та історія // Еко У. Маятник Фуко; Інтерпретація і надінтерпретація / У. Еко, Р. Рорті, Д. Кулер. – К.: Брук. Ровз. – Львів: Літопис, 1998. – С. 648.
7. Іванишин П. В. Національно-екзистенціальна інтерпретація (Основні теоретичні та прагматичні аспекти): монографія / П. В. Іванишин. – Дрогобич: В. Ф. «Відродження», 2005. – С. 11-55.
8. Іванишин П. Поезія Петра Окунця... // Іванишин П. Вульгарний «неоміфологізм»... від інтерпретації до фальсифікації Т. Шевченка. – Дрогобич: В. Ф. «Відродження», 2001. – С. 91-92.
9. Костенко Л. Вибране / Ліна Костенко. – К.: Дніпро, 1989. – 559 с.

10. Луцький Ю. Між Гоголем і Шевченком / Ю. Луцький; [ред. рада: В. О. Шевчук та інші]; [вст. ст. М. Рябчука: Худож.-оформлювач серії І. М. Гаврилук]. – К.: Час, 1998. – С. 188.
11. Панченко В. «Злії діти» Тараса Шевченка і десять його заповідей 1845 року // Панченко В. Ох, Україно... – К., 2004. – С. 10-20.
12. Панченко В. Поема Л. Костенко «Скіфська Одиссея» полеміка з Олександром Блоком // Поезія Ліни Костенко, в часах перехідних і вічних: Матеріали круглого столу / [ред. упор. Т. В. Шаповаленко]. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – С. 22.
13. Симоненко В. Ти знаєш, що ти – людина: Вірші, сонети, поеми, казки, байки / Василь Симоненко. – К.: Наук. думка, 2001. – 294 с.
14. Сміт Е.-Д. Національна ідентичність / Е.-Д. Сміт. – К.: Основи, 1994. – С. 149, 176.
15. Стус В.. Палімпсест: Вибране / Василь Стус. – К.: Факт, 2003. – 432 с.
16. Унамуно М. де. О трагическом чувстве жизни / М. Унамуно; [пер с исп., вст. ст. и коммент. Е. В. Гараджа]. – К.: Символ, 1996. – С. 284-285.
17. Франко І. Поза межами можливого // Франко І. Зібрання творів: У 50-ти т. – К.: Наук. думка, 1984. – Т. 41. – С. 284.
18. Хайдеггер М. Бытие и время: Пер. с нем. В. В. Бибихина / М. Хайдеггер. – Харьков: Фолио, 2003. – 645с.

І. О. Талаш,
канд. філол. наук, викладач,
Криворізький державний педагогічний університет

КУЛЬТУРА МОВЛЕННЯ ЯК ПОКАЗНИК РІВНЯ СФОРМОВАНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

У статті зроблено спробу встановити взаємозв'язок і взаємозумовленість між рівнем сформованості культури мовлення студентів і ступенем вияву їх етнічної ідентичності.

В статті осуцествлена попытка установити взаємозв'язок і взаємозалежність між рівнем сформованості культури мовлення студентів і ступенем вияву їх етнічної ідентичності.

Realize attempt fixing relation between level forming culture of speech students and degree expressing their of ethnic's identification in the article.

У всі часи актуальною була проблема збереження чистоти, багатства рідної мови, адже вважалося, що мова є своєрідним культурним кодом, духом народу, найважливішим етнодиференціюючим й етноформуючим чинником, вербалізованим інтелектом як народу, нації, так і окремої особистості, в якому втілена система засобів мислення. Тому тенденції до зниження мовної культури сприймаються ученими як тривожний знак духовного занепаду етнічної чи національної спільноти, а процеси асиміляції розцінюються як небажане явище, що може призвести до зникнення однієї з мов. Ці тривожні тенденції спостерігаються протягом майже дев'ятнадцяти років серед носіїв української мови. На думку учених-

мовознавців (Л. Полюги, Л. Шутак, В. Явір), основними чинниками низького рівня мовної культури пересічних українців є несприятливі соціально-політична й соціально-історична ситуації розвитку нації. Крім того, дослідники відзначають, що разом із процесом зниження культури мовлення відбувається процес маргіналізації національної свідомості українців.

Проблемі взаємозв'язку етногенезу й розвитку національної мови присвячені праці багатьох учених, зокрема, В. фон Гумбольдта, В. Крисько, О. Нельги, В. Павленко, О. Потебні, О. Садохіна, Е. Сепіра, С. Стефаненко, В. Яніва. При цьому дослідники одноставні у твердженні, що мова є культурним кодом етносу, важливим чинником його формування, і що процес ототожнення себе з певною етнічною спільнотою відбувається передусім через оволодіння структурами рідної мови.

Варто зазначити, що удосконалення мовної особистості відбувається протягом всього свідомого життя людини, залежить від багатьох чинників, зокрема, визначальним є соціальне середовище. За твердженням Т. Стефаненко, етнічна ідентичність є також динамічним утворенням, тому процес її становлення не завершується у підлітковому віці, а залежно від соціального контексту може трансформуватися у різні вікові періоди онтогенезу [7, с.220]. Тобто, процес ототожнення людини з певною етнічною спільнотою (так само, як і процес формування мовної особистості) триває протягом всього її життя, може змінюватися під впливом різних фактів, які людина свідомо вирішує сприймати чи ні. Відповідно, проблема вдосконалення культури мовлення як чинника, що сприятиме становленню позитивної етноідентифікації, є актуальною.

Мета нашої статті – проаналізувати взаємозв'язок між рівнем культури мовлення студентів і сформованістю їх етноідентифікації.

Культура мовлення – упорядкована сукупність нормативних мовленевих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови і мету спілкування [1, с.127]. Здебільшого це поняття вживають, аналізуючи писемні тексти, мовну практику особистості. Важливими характеристиками культури мовлення є правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та емоційність. Аналіз усного й писемного мовлення студентів педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету виявив, що найбільш частотними є порушення правильності мовлення, зокрема лексичних і граматичних норм сучасної літературної мови. Типовим є вживання кальок, наприклад, *мишечна напруга, соціотипічна поведінка, групи по два чоловіка, виконувати іменно свої завдання, які не співпадають з методами, виключення із правила, в залежності від змін, шумні однолітки, вони у ході якогось часу працювали* тощо. Часто мовлення студентів насичене плеоназмами на зразок – *учитель, він повинен визначати...; діти, вони часто виявляють..., тавтологію – у травні місяці* тощо. Серед найбільш характерних пору-

шень граматичних норм є помилки при використанні конструкцій з прийменником *по*, наприклад, *доповнення по темі, типи поведінки по своїй психологічній природі*; вживання займенників, що не збігаються у категорії роду з відповідними іменниками: *дитина – він; мова – він*. Такі недоречності можна пояснити впливом неякісного мовного середовища (недосконале мовлення ЗМІ, перекладених українською мовою підручників, використання у міжособистісному спілкуванні суржик), а також і тим, що формулюють думки студенти російською мовою, а виголошувати змушені на заняттях – українською, тому й мовлення їх сприймається як незграбне і штучне, тому практично не відчувається суттєвих позитивних зрушень у процесі вдосконалення культури мовлення попри те, що курс сучасної української літературної мови вони вивчають протягом чотирьох років навчання у ВНЗ.

Разом із тим, негативний вплив неякісного мовного середовища, на нашу думку, це лише одна із причин недосконалого мовлення студентів. Адже практика свідчить, що студенти спілкуються українською літературною мовою лише на заняттях за вимогою викладача, на перервах і в позанавчальний час – у кращому випадку – російською мовою (хоча спілкування російською літературною мовою у студентському середовищі теж доволі рідкісне явище), а найчастіше – суржиком. Виникає питання: чому студент, майбутній учитель початкових класів, не хоче працювати над вдосконаленням свого мовлення? А, можливо, не може? Адже, якщо вчені доводять, що мова є своєрідним культурним кодом, духом народу, найважливішим етнодиференціюючим й етноформуючим чинником, то, відповідно, скалічене мовлення студентів (уживання суржик) повинно свідчити про понівечений культурний код і збій, що відбувся у процесі формування національної свідомості.

Припущення про те, що причиною недосконалого володіння літературним мовленням є маргіналізація національної свідомості майбутніх вчителів, ми перевірили, провівши серед студентів денного і заочного відділень опитування, спрямованого на вимірювання ступеня вияву етнічної ідентичності, за методикою Дж. Фінні. Опитувальник містив 12 тверджень (5 тверджень спрямовані на виявлення когнітивного компонента етнічної ідентичності, 7 – спрямовані на виявлення емоційного компонента етнічної ідентифікації) і чотири варіанти відповідей на кожне твердження: «повністю погоджуюсь», «переважно погоджуюсь», «переважно не погоджуюсь», «повністю не погоджуюсь». Відповідно, якщо респондент погоджувався з усіма твердженнями, то це свідчило про яскраво виражену ідентифікацією його зі своєю етнічною спільнотою. Чим менше було таких відповідей, тим більше виявляв респондент ознаки маргінальної особистості.

В опитуванні взяло участь 58 осіб, серед яких дві особи не належали до етнічної групи українців, 21 особа – студенти заочного відділення і 37 осіб – студенти денного відділення. Під час аналізу результатів опиту-

вання респондентів було розділено на дві вікові групи: від 20 до 29 років та від 30 до 40 років. Крім того, бралася до уваги не лише етнічна група, до якої відносив себе студент, а й етнічна група його батьків. Таким чином статистичне опрацювання матеріалів опитування відбувалося за п'ятьма групами: **I група** – «вік 20-29 років; етнічна група – українці»; **II група** – «вік 30-40 років; етнічна група – українці»; **III група** – «вік 20-29 років; етнічна група – українці (один зі батьків належить до іншої етнічної групи)»; **IV група** – «вік 30-40 років; етнічна група – українці (один зі батьків належить до іншої етнічної групи)»; **V група** – «вік 20-29 років; етнічна група – українці (батьки належать до іншої етнічної групи)». Серед респондентів віком від 30 до 40 років не було таких, які б визначили свою етнічну приналежність як «українець (-ка)», а батьки б належали до іншої етнічної групи. Окремо було проаналізовано відповіді двох студентів, які віднесли себе до іншої етнічної групи.

Результати опитування дають змогу зробити висновки про недостатній ступінь вияву етнічної ідентифікації студентів педагогічного факультету. При чому спостерігаються тенденції до по зниження рівня етноідентифікації у групах, де батьки (або один із батьків) належать до іншої етнічної спільноти. Так, якщо в **I групі** 7,5 % опитаних відповіли «повністю не погоджуюсь» на окремі із запропонованих тверджень, то в **III групі** таких було вже 10,8 %. Крім того, варто відзначити, що переважна більшість опитаних виявили пізнавальну й громадську пасивність у питаннях, що стосуються життєдіяльності етнічної спільноти. Так, на твердження, спрямовані на виявлення когнітивного компонента етнічної ідентичності (наприклад, «я провів (-ла) багато часу, намагаючись дізнатися якнайбільше про свою етнічну групу, про її історію, традиції, звичаї» або «я беру активну участь а організаціях чи соціальних групах, до яких входять переважно представники моєї етнічної спільноти») відповіли «переважно погоджуюсь» або «переважно не погоджуюсь» 39 % опитаних, що належать до **I групи**, 44,1 % студентів – **III групи** і 41,7 % опитаних – **V групи**. Крім того, серед респондентів, які належать до **I групи** було 5 студентів, які не дали відповіді на 4 («я багато думаю про те, як етнічна приналежність вплине на подальше моє життя»), 7 («я добре усвідомляю, що значить для мене моя етнічна приналежність»), 8 («для того, щоб якнайбільше дізнатися про свою етнічну групу, я розмовляв/розмовляла по це з багатьма людьми») і 11 («я відчуваю сильну прихильність до своєї етнічної спільноти») твердження. При чому дві відмови відповідати було саме на 11 твердження. Це можна пояснити тим, що студенти утруднювалися у виборі відповіді, підсвідомо відчуваючи, що негативна відповідь не бажана, але разом із тим, не могли дати і позитивну відповідь на запропоноване твердження. Така поведінка може свідчити, на нашу думку, про внутрішній конфлікт: людина прагне ідентифікувати себе зі своєю етнічною спіль-

нотою, до якої належать до речі й її батьки, однак, соціальна ситуація, у якій вона опинилася, не одзворює їй цього зробити.

Тривожним є й той факт, що були негативні відповіді на твердження, спрямовані на виявлення емоційного компонента етноідентифікації. Наприклад, на твердження «я чітко відчуваю зв'язок зі своєю етнічною групою» або «я відчуваю сильну прихильність до своєї етнічної групи» були відповіді «переважно не погоджуюсь» чи «повністю не погоджуюсь» серед студентів віком від 20 до 29 років. Відповідно, якщо студент не зміг на ці твердження дати однозначно позитивну відповідь, то можемо стверджувати про наявність тенденції до маргіналізації етнічної особистості.

Варто відзначити, що жодної негативної відповіді на твердження опитувальниці не було серед студентів віком від 30 до 40 років. Крім того, саме ця група опитаних виявила найбільший ступінь позитивної етноідентифікації. Це підтверджує тезу про те, що процес самоідентифікації з певною етнічною спільнотою відбувається протягом всього життя і може посилюватися під впливом певних факторів, у нашому випадку – це виховання власних дітей чи робота за фахом – учитель початкових класів, що вимагає від студента заочного відділення зайняти активну громадську позицію, посилити когнітивну спрямованість етноідентифікації (більше дізнатися про власну етнічну спільноту, її історію, традиції, звичаї), оскільки цього вимагає, зокрема, реалізація соціокультурної лінії у навчально-виховному процесі початкової школи.

Разом із тим, якщо в II групі 58 % опитаних дали однозначно позитивну відповідь на більшість запропонованих тверджень, то в IV групі таких виявилось лише 33,4 %. Оскільки тенденції до зниження рівня позитивної етноідентифікації спостерігалися й у студентів вікової групи 20-29 років, у яких один із батьків належить до іншої етнічної групи, то можемо зробити висновок про те, що процес становлення національної самосвідомості в поліетнічних сім'ях відбувається складніше і повільніше, ніж у моноетнічних сім'ях. Варто зазначити, що питома вага цих респондентів виховувалася в сім'ях, де один із батьків українець, а інший – росіянин. Тому з упевненістю можемо стверджувати про хибність думки, що побутує серед пересічних громадян: нібито в сім'ях, що складаються з представників «братніх» народів, проблем з етнічною ідентифікацією дітей не існує. Результати опитування свідчать, що наскільки б не видавалася на перший погляд спорідненою культура й історія двох народів, їх ментальність завжди містить унікальні компоненти, що позначаються на особливостях мислення й світосприйняття їх представників. А практика викладання курсу «Етнопсихологія» у студентів, які навчаються за спеціальністю «Початкове навчання. Практична психологія» засвідчує, що питома вага студентів не знають, чим суттєво відрізняються українці від росіян.

Результати опитування можна узагальнено представити у таблиці.

Таблиця 1

**Порівняльний аналіз ступеня етнічної ідентифікації
студентів педагогічного факультету**

Твердження Компоненти етнічної іде- нтичності	Повністю погоджуюсь	Переважно погоджуюсь	Переважно не погоджу- юсь	Повністю не погоджуюсь
<i>I група: вік – 20-29 років; етнічна група – українці</i>				
когнітивний	6,5 %	16,7 %	14,8 %	3,5 %
емоційний	24,2 %	22,3 %	6,7 %	4 %
відмова від відповіді на одне з питань	1,3 %			
Разом	30,7 %	39 %	21,5 %	7,5 %
<i>II група: вік – 30-40 років; етнічна група – українці</i>				
когнітивний	19 %	16 %	5,9 %	—
емоційний	39 %	18,5 %	0,8 %	—
відмова від відповіді на одне з питань	0,8 %			
Разом	58 %	34,5 %	6,7 %	—
<i>III група: вік – 20-29 років; етнічна група – українці (один із батьків належить до іншої етнічної групи)</i>				
когнітивний	6,7 %	17,5 %	11,7 %	5,8 %
емоційний	15 %	26,6 %	11,7 %	5 %
Разом	21,7 %	44,1 %	23,4 %	10,8 %
<i>IV група: вік – 30-40 років; етнічна група – українці (один із батьків належить до іншої етнічної групи)</i>				
когнітивний	16,7 %	16,7 %	8,3 %	—
емоційний	16,7 %	29,1 %	12,5 %	—
Разом	33,4 %	45,8 %	20,8 %	—
<i>V група: вік – 20-29 років; етнічна група – українці (батьки належать до іншої етнічної групи)</i>				
когнітивний	2,7 %	16,7 %	13,9 %	8,3 %
емоційний	16,7 %	25 %	16,7 %	—
Разом	19,4 %	41,7 %	30,6 %	8,3 %

Цікавим є й той факт, що студенти, які визначили свою етнічну групу «росіяни», а належність одного зі батьків до етнічної групи «українці», виявили аналогічні тенденції до зниження ступеня етнічної ідентифікації. Це дає змогу зробити висновок про те, що процеси маргіналізації етнічної особистості залежать не від того, до якої етнічної спільноти належить особа, а від того, у яких умовах відбувається становлення національної свідомості. Безперечно, найбільш сприятливими умовами є виховання дітей у

моноетнічних сім'ях, адже первинне виходження людини в культуру свого етносу відбувається саме у дитячі роки. Разом із тим, у реальних умовах життя не можливе створення лише моноетнічних сімей. Крім того, результати опитування свідчать, що тенденція до маргіналізації етнічної особистості виявляється навіть у моноетнічних сім'ях. Однак, як свідчать результати опитування у II групі респондентів, за сприятливих умов можна досить успішно підвищувати ступінь етнічної ідентифікації. У ВНЗ, на нашу думку, такі умови можна створити за рахунок посилення соціокультурної лінії в навчально-виховному процесі: введення на усіх спеціальностях як обов'язковий курс «Етнопсихологія», посилення народознавчого компонента при плануванні й організації виховної роботи.

Таким чином, недостатній рівень сформованості етнічної ідентифікації несприятливо впливає на формування і вдосконалення мовної особистості майбутнього вчителя. Тому вдосконалення культури мовлення студентів буде ефективним лише тоді, коли паралельно відбуватиметься процес поглиблення їх етнокультурної компетентності, що дозволить підвищити ступінь етнічної ідентифікації майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: [навч. пос.] / Наталія Павливна Волкова. – К.: Видавничий центр «Академія», 2006. – 255с.
2. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию / Видельгельм фон Гумбольдт; [пер. с нем. и под ред. Рамишвили Г. В.]. – М.: Прогресс, 1984. – 396с.
3. Крысько В. Г. Этническая психология: [учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений] / Владимир Гаврилович Крысько. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320с.
4. Нельга О. В. Теория этносу. Курс лекций: [навч. пос.] / Олександр В'ячеславович Нельга. – К.: Тандем, 1997. – 368с.
5. Павленко В. М. Етнопсихологія: [навч. пос.] / В. М. Павленко, С. О. Талпін. – К.: Сфера, 1999. – 408с.
6. Полога Л. М. Українська мова в процесі духовного відродження українського народу / Л. М. Полога // Україна: культура спадщина, національна свідомість, державність: [міжвідом. зб. наук. пр.]. – К.: Наукова думка, 1992. – Вип. 1. – С. 208-223.
7. Садохін А. П. Етнопсихологія: [учеб. пос. для студ. высш. учеб. заведений] / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320с.
8. Стефаненко Т. Г. Етнопсихологія: [учеб. пос. для студ. ВУЗів] / Татьяна Гавриловна Стефаненко. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320с.
9. Сэпир Э. Язык, раса и культура / Э. Сэпир // Этническая психология: [хрестоматия]; под ред. А. И. Егоровой. – СПб: Речь, 2003. – С. 117-119.
10. Шутак Л. Б. Мовна політика в Україні: проблеми і перспективи / Л. Б. Шутак, І. О. Собко // Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри: матеріали Міжнар. наук. конф., (Кривий Ріг, 5-6 листопада 2009 р.) / Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – С. 93-100.
11. Явір В. В. Рідна мова як одна з вузлових ланок духовно-національного буття народу і держави / В. В. Явір // Українська мова серед інших слов'янських: етнологічні та граматичні параметри: матеріали Міжнар. наук. конф., (Кривий Ріг, 5-6 листопада 2009 р.) / Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2009. – С. 100-108.
12. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології / Володимир Янів. – К.: Знання, 2006. – 340с.

Т. Д. Сидоренко,
старший викладач,
Криворізький державний педагогічний університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

У статті розглядаються педагогічні умови формування педагогічної культури студента вищого навчального закладу у процесі навчання.

В статье рассматриваются педагогические условия формирования педагогической культуры студента высшего учебного заведения в процессе обучения.

In article pedagogical conditions of formation pedagogical culture of the student higher educational institution are considered during training.

Дослідженнями О. В. Барабанщикова, В. К. Буряка, Т. В. Іванової, Є. Б. Гармаш, В. М. Гриньової, О. П. Рудницької, П. Щербаня та ін. встановлено, що існують певні умови, за яких найбільш повно проявляється, розвивається, формується педагогічна культура майбутнього вчителя в навчальному процесі. Аналізуючи та узагальнюючи їх теоретичні надбання, спираючись на особисті спостереження, ми зробили спробу представити певну систему найбільш загальних, і, на наш погляд, найбільш ефективних умов формування цієї якості особистості.

Професійна підготовка як педагогічна діяльність допускає наявність, як мінімум, двох сторін – суб'єкта й об'єкта, але ці сторони можуть взаємодіяти тільки у визначеній сфері, визначеному «просторі». Однією із сторін цього «простору» і є педагогічні умови.

Мета статті – висвітлення педагогічних умов, які забезпечують ефективність формування педагогічної культури майбутнього вчителя.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в процесі організації певної діяльності для її ефективності необхідно виділити певні умови реалізації даної сукупності процесів.

Незважаючи на те, що предметом великої кількості логічних досліджень виступають педагогічні умови реалізації певних процесів, у сучасній науці існують певні розбіжності в тлумаченні самого поняття «педагогічна умова».

Педагогічні умови – система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [2].

З іншого боку, педагогічні умови виступають формою педагогічної діяльності, мета якої – формування висококваліфікованого спеціаліста. Отже, педагогічні умови забезпечують виконання державного стандарту з освітньої діяльності.

Вважаємо, що в сучасних педагогічних дослідженнях недостатня увага приділяється вивченню підпорядкованості педагогічних умов такій меті, як формування педагогічної культури майбутнього вчителя. Лише з урахуванням названої стратегічної мети в підготовці сучасного вчителя можливе створення ефективної системи педагогічних умов.

Очевидно, що при вивченні цього питання слід спиратися на цілісне уявлення про педагогічний процес, яке склалося ще в роботах П. Ф. Каптерева, А. П. Пінкевича, і розглядати його з позиції методології та методики системно-структурного аналізу.

Як справедливо відзначено Ю. К. Бабанським, необхідно виділяти основні компоненти системи, в якій цей процес протікає, розглядати взаємозв'язки між ними і визначати умови ефективного управління ним. Правомірний розгляд системи як елемента системи більш високого порядку. У зв'язку з цим ми розглядаємо навчання у вищій педагогічній школі як систему вищого порядку, яка структурно об'єднує дві взаємопов'язані системи: шкільну і навчання у вищому навчальному закладі, в яких і здійснюється реальне формування педагогічної культури майбутнього вчителя. Вияв і аналіз причинно-наслідкових зв'язків, які виникають в результаті педагогічної взаємодії, дозволить науково обгрунтовано викласти педагогічні умови реалізації цього процесу.

Формування особистості вчителя – складний та тривалий процес, який починається і продовжується за межами вищого педагогічного навчального закладу [4].

Складною та важливою психічною властивістю особистості, що посідає чільне місце в її загальній структурі, є спрямованість.

Професійна, а отже і педагогічна, спрямованість є одним із виявів загальної спрямованості особистості. Якщо загальна спрямованість характеризує сферу всіх потреб та інтересів людини, систему її відношень до дійсності, інших людей, до самої себе, то професійна – сферу тільки тих потреб та інтересів особистості, які відносяться до поведінки людини при виборі професії, до майбутньої професійної діяльності. Вона має велику соціальну і моральну значимість, показує особливості відношення людини до професії, яка обирається, до людей, які нею займаються.

Педагогічна спрямованість є предметом вивчення багатьох дослідників (Ф. Н. Гоноболін, Т. С. Деркач, С. А. Зімічева, Г. П. Колев, Н. В. Кузьміна, В. О. Сластьонін, Г. І. Томілова, А. А. Черних та ін). У роботах вказаних вчених зроблена спроба розкрити суть, специфіку, чинники, які найбільше впливають на її формування. Спираючись на теоретичне дослідження таких складних питань, як «спрямованість», «відношення», «установка», ми дійшли висновку, що структурними компонентами професійної спрямованості є відношення до окремих складових сторін педагогічної діяльності, які являють собою систему мотивів як усвідомлених, так і не усвідомлених особистістю.

У розвитку спрямованості особистості виділяють кілька етапів:

- наявність інтересу як відображення стійкої та актуальної потреби;
- формування схильності та стійкого інтересу, які реалізуються у діяльності;
- становлення цілеспрямованості комплексних та стійких інтересів і захоплень, які стали основними мотивами поведінки;
- формування спрямованості як зв'язок цілеспрямованості з ведучими якостями особистості.

Виходячи з цього, професійно-педагогічну спрямованість можна визначити як стійку властивість, яка виражає загальну спрямованість у специфічному виді діяльності – праці вчителя, що є за свою суттю системою відношень індивіда до професії, предмету, який викладається дітям, усвідомлення себе як суб'єкта педагогічної діяльності.

На першому етапі навчання у вищому навчальному закладі формування суспільної спрямованості особистості студента передбачає: а) розкриття перед ним мети, завдань і місця того чи іншого виду педагогічної діяльності в соціальному процесі, суспільної значимості вчителя в духовному, економічному, національному відродженні України; б) формування наукового світогляду, визначення професійної придатності, орієнтування у навчальному процесі, пізнання самого себе через участь в різних видах діяльності; в) виховання основних якостей особистості, які визначають дієвість впливів колективу викладачів і студентів на формування професійно-педагогічної спрямованості: національної свідомості, самосвідомості, колективізму, принциповості і відповідальності; спрямованість особистості, пов'язана з цими якостями, управління всією поведінкою студента; г) залучення студента до громадського життя вищого навчального закладу, реалізація зв'язків студентського колективу із шкільними, що забезпечує основу для громадської активності, яка надає професійній спрямованості соціального забарвлення.

Дослідження показують, що результативність формування суспільної спрямованості студентів на перших курсах залежить від трьох основних чинників: високого рівня суспільних дисциплін у вищому навчальному закладі, різноманітної діяльності в системі громадських студентських організацій і рівня сформованості колективу конкретної студентської групи.

На взаємозв'язок сформованості колективу студентської групи з професійною спрямованістю його членів вказують ряд дослідників. Так, В. Н. Голубова дійшла висновку, що згуртованість колективу студентської групи як ціннісно орієнтованої єдності є необхідною умовою та чинником опосередкованого впливу на становлення професійної спрямованості майбутнього вчителя [1].

Важливу роль у формуванні професійної спрямованості відіграє і сам факт педагогічного спідкування. Наявність інтересу до діяльності

вчителя, потреба у взаємному обміні інформацією та суспільному обговоренні питань, які пов'язані з характером майбутньої праці, стимулюють педагогічно орієнтоване спілкування. Цей вид спілкування, на думку автора, здійснює суттєвий вплив на динаміку професійної спрямованості.

Взаємодія, взаємозв'язки, спілкування здійснюється в умовах групової диференціації. Тому колектив майже ніколи не впливає на особистість «гуртом», його вплив здійснюється через конкретних людей.

Першочергово професійна спрямованість особистості, як було сказано вище, виявляється у мотивах вибору професії.

Питання вчителям відносно мотивів вибору професії були такими: «Школа переживає важкі часи. Багато вчителів залишають її. Вкажіть, чим Вас утримує школа сьогодні?». Відповіді розподілились таким чином (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл мотивів вибору професії вчителями та студентами-випускниками університету (у %)

№ п/п	Мотиви вибору професії	Учителі зі стажем			Студенти КДПУ		
		До 3-х років (40 осіб)	3-10 років (45 осіб)	10-20 років (56 осіб)	20 років та більше (56 осіб)	Муз-пед ф-т (20 осіб)	Педагогічний ф-т (60 осіб)
1	Інтерес та любов до дітей	20,0	66,0	45,0	54,0	50,0	35,7
2	Творчий характер професії	20,0	17,6	39,6	25,2	45,0	28,9
3	Довготривала відпустка	20,0	8,80	25,2	—	10,0	3,4
4	Можливість реалізувати свої лідерські домагання	—	4,40	—	—	10,0	—
5	Гарантоване працевлаштування	30,0	17,6	18,0	18,0	5,0	8,5
6	Можливість впливати на підростаюче покоління	10,0	4,40	18,0	19,8	20,0	15,3

Примітка: окремі респонденти вказували не один, а 2-3 мотиви.

Опитування показало, що більшість учителів у якості головного мотиву вибору професії діяльності називають інтерес та любов до дітей. Найбільшу значущість для себе творчого характеру професії показала група вчителів зі стажем від 10 до 20 років. Можливість командувати відмічають лише 4,40% учителів у групі зі стажем від 3-х до 10 років. Вважаємо, що необхідна спеціальна робота, щоб це бажання не утвердило в них авторитарності. Робота в школі через хвилювання не знайти іншу

стала основним мотивом вибору у 30,0 % вчителів із стажем до 3-х років. Це достатньо високий відсоток «випадкових» людей у школі, які також потребують спеціальної уваги. Суспільно значущий мотив – важливість справи, яку виконує вчитель, можливість впливати на підростаюче покоління – керує вчителем зі стажем 20 років та більше – 19,8 % вибору, стаж від 10 до 20 років – 18,0 %. У групах молодих вчителів цей мотив незначно виражений – 10,0 % та 4,40 %. Причину цього в значній мірі ми бачимо у складності соціального становища в країні, в падінні престижу професії вчителя.

Це ж саме питання було задане студентам. Випускники Криворізького державного педагогічного університету в якості головного мотиву назвали, як і вчителі, інтерес та любов до дітей – 50 % та 35,7 % вибору. Великий відсоток студентів (45,0 % випускників музично-педагогічного факультету та 28,9 % випускників педагогічного факультету) вважає роботу творчою та цікавою. Однак, на факультетах малий відсоток Упевнених у своїх можливостях забезпечити позитивний вплив на підростаюче покоління (відповідно 20,0 % та 15,3 %). Особливо турбує той факт, що все-таки серед випускників є, хоч і незначна кількість (відповідно 5,0 % та 8,5 %), тих, кого робота у школі не приваблює.

Проблема мотивації професійної діяльності знаходиться в тісному зв'язку з ефективністю відбору абітурієнтів і наступним формуванням стійкого позитивного відношення до обраної професії.

Там, де має місце чинник випадковості, результатом може бути або вплив молодих вчителів зі шкіл, або негативні результати в їх педагогічній діяльності.

При з'ясуванні думки студентів про чинники, які найбільше впливають на ефективність педагогічної праці, виявилось, що на перше місце поставили педагогічну культуру вчителя лише 9 % з числа анкетованих студентів, 27 % – на друге місце, а 64 % опитаних відводять їй третє та четверте місце після знання вчителем предмета та методики його викладання.

Цей факт свідчить про те, що у студентів Криворізького державного педагогічного університету склалося враження, що хороше знання предмета для вчителя набагато важливіше, ніж уміння створити творчу атмосферу в класі, викликати у дітей почуття радості та задоволення працею навчання, встановити відносини взаємоповаги та співпраці з дітьми.

Ці положення підтвердили відповіді ще на одне запитання, запропоноване випускникам: «Якій інформації, розміщеній в Інтернеті, ви надасте перевагу у вільний час: яка сприяє розширенню знань з предмета; психолого-педагогічних знань; знань з історії культури, мистецтва?».

Аналіз відповідей показав яскраво виражену спрямованість на предмет – вибрали таку відповідь 64,4 % опитаних. У той же час перевагу інформації психолого-педагогічного змісту віддали лише 9,2 %. Пробле-

мами культури та мистецтва зацікавлені 27,6 % респондентів. Це говорить про обмежене коло установок студентів, свідчить не на користь сформованості в них педагогічної культури.

З огляду на це ми попросили 197 вчителів різних спеціальностей та 179 випускників назвати книги, які, на їх думку, можуть сприяти вирішенню завдань професійної самоосвіти, розширення культурного кругозору, книги іншої тематики. Безумовно, можна назвати багато найосвіченіших учителів та глибоко ерудованих студентів. Однак, проведене опитування показало, що в школі більше вчителів не обтяжених широким та глибоким осягненням культури. Не змогли або не захотіли відповісти на запропоноване питання 52,5 % з числа опитаних учителів; назвали книги з професійної освіти 9,5 % з них; з методики виховної роботи – 23,5 %; з культури та мистецтва – лише 1,5 %. Дані факти говорять про обмеженість кругозору вчителів в цілому. Вони самі це усвідомлюють: оцінюючи свій кругозір за 5 бальною шкалою, випускники 1997 року Криворізького державного педагогічного університету, наприклад, поставили собі достатньо низьку оцінку – 3,7 балів. У вчителів, які працюють у школі з 2002 року, ця оцінка 3,6 балів, тобто вони ще більш самокритичні.

Наступну групу запитань було орієнтовано на те, щоб з'ясувати педагогічну спрямованість учителів та студентів, їхню орієнтацію на людину як центральний ціннісний об'єкт шкільного життя, а також їхні рефлексивні можливості, вміння розуміти учнів. Дані опитування показали, що у 56,76 % вчителів та випускників педагогічного закладу орієнтир – дисциплінований, старанний учень, який вміє міркувати, з увагою вбирає всю запропоновану вчителем інформацію. Тільки 30,76 % респондентів бачать своїх учнів допитливими, активними, творчими та лише 12,5 % відмічають якості, у більшості притаманні саме дитинству – безпосередність, веселість.

Отже, для великої групи студентів характерна слабка орієнтація на співробітництво з учнями. Якщо подібні установки не будуть змінюватися у процесі виховання та самовиховання майбутніх учителів, то не можна розраховувати, що вони відмовляться від авторитарного впливу на учнів у своїй діяльності. Установка на вчителя як спеціаліста-професіонала, призначення якого навчати учня-виконавця, слухняного та покладистого, в сучасних умовах є неактуальною, тому що назріла необхідність в особистості самостійній, активній, творчій.

Щоб дізнатися, як до цього ставляться самі вчителі, ми запропонували відповісти їм на запитання: «Чи вважаєте Ви, що сучасна школа повинна виховувати у дітей самостійність думки та почуттів, волелюбність, діловитість, милосердя, творчу активність, почуття особистого достоїнства?» «Так, це правильно», – відповіли 47,5 % вчителів.

Відповідаючи на питання, чи розуміють вони своїх учнів (їхній настрій, емоції, мотиви вчинків) 21,5 % вчителів впевнено відповіли, що

завжди; 66,5 % – не завжди; не змогли дати відповіді на питання – 3,5 %, решта відповіли – ні. У випускників відповіді на це запитання виглядають так: завжди – 29,9 %; не завжди – 52,9 %; не змогли дати відповідь – 16,1 %. Однак, проєктивне запитання на знання вікових особливостей, вміння та бажання зрозуміти учнів – потрібно було зреагувати на невдалу репліку підлітка на уроці з метою звернути на себе увагу вчителя – дало найбільш низький результат в обох групах.

Відвідування уроків багатьох учителів показало, що у ставленні до учнів переважає авторитаризм, який виявляється у надмірній вимогливості до них. Іноді караються або засуджуються не тільки прояви недисциплінованості учнів, але й самостійності, якщо вони не заплановані вчителем. Майже чверть учителів не можуть утриматися на уроці від невітшних слів на адресу учня, причому, це не завжди пов'язане з самим учнем, а може бути викликане, за словами опитаних, «фоновою» нервозністю. Таким чином, можна констатувати нестриманість, низьку культуру спілкування, нетактовність у чверті учителів, уроки яких були відвідані.

Важливим для нас було виявлення культури мовлення учителів. Втра- та мовленнєвої культури, поява «лексики обмеженого функціонування» (жаргонізми, молодіжний сленг, арготизми) стали ознакою мовлення багатьох молодих людей. Ми попросили учителів оцінити рівень своєї мовленнєвої культури за 5-ти бальною шкалою. 78,0 % учителів вважають, що їм властивий високий рівень мовленнєвої культури, останні опитувані оцінили свій рівень мовленнєвої культури як середній та низький. Як бачимо, 22,0 % учителів проявляють високу вимогливість до себе та самокритичність.

Слідуючи твердженню «вчитель живий, поки він вчиться», ми намагались виявити ставлення наших респондентів до проблеми професійної самоосвіти та самовиховання, оскільки ніякі методики не зможуть зробити людину «культурною», якщо вона сама не захоче. Запропонувавши вчителям відповісти на питання «Чи займаєтесь ви професійною самоосвітою та самовихованням?» ми отримали такі відповіді: «так, систематично», – відповіді 49,5 % опитаних; «від нагоди до нагоди», – 37,5 %; «ні, так як не маю на це часу», – 8,5 %; «ні, так як не бачу в цьому необхідності», – 4,5 % респондентів. Це дає підстави констатувати відсутність у значного відсотка учителів прагнення до професійного самовдосконалення.

Таким чином, аналіз відповідей студентів та учителів дозволив виявити суперечність між необхідністю високого рівня сформованості педагогічних здібностей, знань, умінь, особистісних якостей, установок на сприйняття дитини як цінності та відсутністю його в реальній практиці.

Ця суперечність може бути подолана в процесі навчання студентів у вищому педагогічному навчальному закладі.

Структура та зміст педагогічної підготовки вчителя визначаються Державними стандартами для різних спеціальностей, навчальними планами та навчальними посібниками з педагогічних дисциплін. Простежимо, як в них вирішується досліджувана нами проблема.

Не зважаючи на те, що в наслідок перебудови загальноосвітньої та професійної школи перед вищою школою поставлене завдання критичного переосмислення всього набутого досвіду, глибокого аналізу багатолітньої практики викладання педагогічних дисциплін, передачі школі її культуротворчої функції, радикальних позитивних змін не відбулося.

Серед інших чинників професійної підготовки у формуванні педагогічної культури майбутнього вчителя великий відсоток студентів обох факультетів назвав педагогічну практику (відповідно 46,8 % та 85,0 %). Роль самоосвіти та самовиховання у формуванні досліджуваної якості особистості оцінена студентами цих факультетів по-різному: 72,0 % студентів педагогічного факультету вважають, що ці чинники частково впливають на цей процес. Серед студентів музично-педагогічного факультету 25,0 % високо оцінили ці чинники, 45,0 % студентів вважають, що вони в основному формують педагогічну культуру, 17,5 % – частково та 12,5 % – не бачать їх ролі у формуванні педагогічної культури майбутнього вчителя. Це говорить про недооцінку цими студентами самоосвіти та самовиховання як важливих чинників формування цієї якості особистості.

Оцінюючи роль викладачів педагогічних дисциплін у формуванні цього феномена 23,4 % студентів педагогічного факультету віддають перевагу цьому чиннику, 45,0 % вважають, що особистість викладача в основному забезпечує цей процес; 19,8 % відводять йому часткову роль (на музично-педагогічному факультеті відповідно 55,0 %, 15,0 %, 27,5 %, 2,5 %).

На нашу думку, ці дані свідчать про високу оцінку студентами педагогічного факультету ролі викладачів цих дисциплін у формуванні педагогічної культури майбутнього вчителя. Інша думка студентів музично-педагогічного факультету пояснюється тим, на нашу думку, що вони дуже тісно співпрацюють із викладачами на індивідуальних заняттях і саме вони мають більш значний вплив на формування особистості майбутнього педагога.

Тривалі спостереження, аналіз відповідей студентів різних факультетів на екзаменах з педагогіки та інших педагогічних дисциплін, бесіди з викладачами показали, що знання студентів інколи не мають системного характеру та зводяться лише до запам'ятовування розрізаних відомостей. Слабко підготовлені майбутні вчителі і для реалізації виховних функцій у школі, що особливо актуально. Зокрема, це зумовлено складністю самого процесу виховання, особливо в сучасних умовах нестабільності в усіх сферах життя. Однак, у великій мірі вміння реалізувати виховну функцію залежить від рівня знань методологічних і

методичних основ процесу навчання та виховання, володіння комплексом педагогічних умінь і навичок тощо.

Таким чином аналіз Державних стандартів з педагогічних дисциплін, навчальних посібників з педагогіки для студентів, опитування вчителів та студентів, досвід багаторічних спостережень дозволяють нам стверджувати, що формування соціальної якості майбутніх учителів буде успішним за реалізації таких умов:

– здійснення «наскрізного» підходу до вирішення проблеми: націленість всіх ланок, елементів навчально-виховного процесу на досягнення головної та єдиної мети – підготовки вчителя з високим рівнем сформованості педагогічної культури;

– реалізація програми поетапного формування педагогічної культури майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін;

– більш повне використання потенційних можливостей педагогічних дисциплін з метою формування в студентів цієї якості особистості;

– реалізація у навчальному процесі принципів педагогіки співробітництва;

– мобілізація можливостей педагогічної практики з орієнтацією на модель учителя високої педагогічної культури (культура – поняття діяльне, вона виявляється та формується тільки в діяльності);

– використання з цією метою додаткових можливостей спецсеминарів та спецпрактикумів, зокрема спецпрактикуму «Основи педагогічної культури майбутнього вчителя», орієнтованого на формування досліджуваної якості особистості майбутнього вчителя.

Вдосконалення процесу формування педагогічної культури передбачає:

– внесення змін і доповнень у зміст та структуру педагогічних дисциплін та педагогічної практики, які виражаються в актуалізації культурологічної та культуротворчої функції освіти;

– застосування різноманітних форм і методів роботи, які сприяють розвитку творчої активності студентів, творчого ставлення до педагогічної діяльності;

– урахування досягнень педагогічної науки та суміжних дисциплін і передового педагогічного досвіду;

– встановлення більш тісної взаємодії кафедральної та університетської ланок керівництва процесом формування педагогічної культури студентів як єдиної мети та результату роботи вищого педагогічного навчального закладу.

Зазначені педагогічні умови формування педагогічної культури студентів є системою й ефективно діють за умови їх взаємозв'язку.

Список використаних джерел

1. Голубева В. Н. Психологические основы формирования профессионально-педагогической направленности студенческого коллектива: автореф. дис... на соискание ученой степени канд. пед. наук / В. Н. Голубева. – М, 1979. – 21 с.

2. Кагальняк Г. І. Педагогічні умови активізації професійно важливих якостей учителів / Г. І. Кагальняк, О. О. Ядиршия // Психологія. – К., 1991. – Вип. 36. – С.82-90.
3. Нариманидзе Н. И. Особенности педагогической культуры современного учителя / Н. И. Нариманидзе // Среднее профессиональное образование. – 2007. – № 6. – С.56-58.
4. Щербань П. Сутність педагогічної культури / П. Щербань // Вища освіта України. – 2004. – № 3. – С.67-71.

*А. К. Зичков,
старший викладач,*

Криворізький державний педагогічний університет

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗАСОБАМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті підіймається питання професійної підготовки майбутнього вчителя, розвиток його творчого потенціалу засобами упровадження педагогічних технологій.

В настоящей статье поднимается вопрос профессиональной подготовки будущего учителя, развитие его творческого потенциала средствами внедрения педагогических технологий.

The question of professional preparation of future teacher, development of his creative potential by facilities of introduction of pedagogical technologies rises in the real article.

Постановка проблеми. Реформування вищої освіти виступає передумовою інтеграційних процесів входження України у європейський освітньо-науковий простір.

Необхідність реформування системи освіти викликана не тільки національними, але й світовими соціально-економічними процесами. Зокрема, на нашу думку, велику роль у процесі формування професійних якостей майбутніх вчителів відіграє ґрунтовне вивчення творчої та інтелектуальної обдарованості. Проте, конкретних технологій організації розвитку творчого спрямування в умовах ринкової економіки не вистачає.

З метою підвищення якості підготовки майбутніх фахівців потрібно забезпечити вдосконалення навчально-виховного процесу на основі впровадження гуманістичного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходів як основи реалізації вимог державних стандартів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури виявив те, що значна увага науковців і практиків зосереджена на пошуку найбільш сприятливих умов та механізмів підвищення якості вищої освіти, зокрема через розвиток творчо обдарованої студентської молоді засобами нових педагогічних технологій. Разом з тим, співвідношення традиційного та інноваційного у змісті, формах, методах навчання студентів ще й досі залишається «мозаїчним полем» для визначення ефективності процесів реальної перебудови вищої професійної освіти.

Високий рівень розвитку конвергентного мислення, який визначається за тестами інтелекту, може поєднуватися з низьким рівнем дивергентного мислення. У цьому випадку студент, майбутній вчитель, може бути успішним у навчанні, але безпорадним в самостійній діяльності, в творчості.

Найчастіше, на відміну від цього, високий рівень креативності неможливий без високого рівня розвитку інтелектуальних здібностей (здібностей до конвергентного, логічного мислення) творчо обдарованої студентської молоді.

Як засвідчує практика таке явище має і віковий аспект. Розкриваючи вплив ролі інтелекту на здібність до творчості, Л. С. Виготський наголошує на тому, що прояви фантазії у дитини більш яскраві і несподівані, ніж у дорослого, за рахунок того, що вона більше довіряє продуктам своєї уяви і менше їх контролює. На ранніх вікових етапах високий рівень креативності може поєднуватися з низьким рівнем розвитку інтелекту. І без інтенсивної роботи з розвитку останнього здібність до творчості надалі швидко знижується [2, с.84].

Питання обдарованості висвітлюються в публікаціях Н. С. Лейтеса, який запропонував розрізняти три категорії здібностей дітей за такими ознаками:

- ранній вияв інтелекту;
- яскравий вияв здібностей до окремих видів діяльності й предметів;
- потенціальні ознаки обдарованості [3, с.27].

Серед наукових робіт останнього часу, що мають відношення до даної проблеми, можна виділити роботи В. П. Беспалько, М. В. Кларіна, Я. Л. Коломинського, Г. К. Селевко, Н. Е. Щуркової та ін., які пов'язують рішення проблеми професійного розвитку з технологічною організацією навчання.

Метою статті є визначити поняття «педагогічні технології» в контексті підготовки майбутніх вчителів та розкрити складові розвитку їх творчого потенціалу як компонента професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя виступає основним завданням діяльності вищих педагогічних закладів і найпривабливішим стає психологічно орієнтований підхід до оцінки ефективності вищої освіти.

В той же час ринкова економіка змушує нас по-новому поглянути на задачі й принципи організації освіти. Системи освіти необхідний свій фахівець, що поєднує в собі ученого, психолога, викладача, що володіє сучасними освітніми технологіями та комунікативними програмами.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури та вищезазначених положень, можна висунути ряд напрямів модернізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

По-перше, поєднання теорії і практики за рахунок максимальної уваги до розробки і використанню психолого-педагогічних інноваційних тех-

нологій, суб'єктів освітнього процесу, що реально враховують індивідуально-типологічні, інтелектуальні, креативні особливості на всіх етапах професійного навчання й становлення особистості студента.

По-друге, необхідна система безперервного психолого-педагогічного супроводу професійного становлення творчо обдарованої особистості від першого дня входу в професію до виходу з університету.

По-третє, ефективні освітні технології повинні відповідати принципу максимального розвитку творчої обдарованості особистості.

Таким чином, на сьогодні завданням вищої школи України є постійний пошук якісно нових форм у процесі фахової підготовки студентів.

Будь-яка діяльність, у тому числі і педагогічна, може бути організована технологічно або ґрунтуватися на інтуїції, педагогічному почутті міри й такту. Педагогічну технологію можна розглядати в широкому і вузькому значеннях цього слова. У широкому – це система послідовного застосування педагогічної діяльності й спілкування, спрямованих на досягнення поставленої мети у всій системі. У вузькому – це прояв індивідуальної майстерності педагога в реалізації ним оптимальних засобів, форм і методів дії на розвиток творчої особистості в конкретній ситуації.

У педагогіці на сучасному етапі існує багато визначень «педагогічна технологія». Ці поняття трактуються залежно від того, як автор уявляє саму структуру і складові навчального процесу. Перш ніж розкривати поняття «педагогічна технологія», розглянемо термін «технологія». Саме це слово «технологія», як і багато інших, грецького походження і за визначенням, що дається у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» означає: «1) сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь; 2) сукупність способів обробки та переробки матеріалів, виготовлення виробів, проведення різних виробничих операцій тощо» [1, с.889].

Такі дослідники, як О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолюк, О. Т. Шпак класифікують педагогічну технологію як «науку про розвиток, освіту, навчання і виховання особистості школяра на основі позитивних загальнолюдських якостей та досягнень педагогічної думки...» [4, с.118].

Н. Є. Щуркова, розглядаючи поняття «педагогічна технологія», надає перевагу науково-педагогічному обґрунтуванню педагогічного впливу: «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» [6, с.128].

На думку відомого педагога Г. К. Селевко, 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» [5, с.61].

Відтворення та розвиток інтелектуального, духовного потенціалу нашого народу, вихід вітчизняної науки, техніки й культури на світовий рівень можливі за умови пошуку, розвитку, навчання й виховання обдарованої особистості.

Творчо обдарована людина – це особистість, яка має яскраво виражену спрямованість на здобуття наукових знань, генерування нових ідей при розв'язанні навчально-творчих і дослідницьких завдань, володіє значним обсягом інформації, має критичне мислення, відчуття нового, високу допитливість, особистісну установку на сприйняття оригінального, незвичайного, вміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, аналізувати інформацію, будувати гіпотези, наполеглива в досягненні мети, має інтуїцію, здатна до передбачення, фантазування та відкритого спілкування.

Творчий (креативний) потенціал включає в себе такі особистісні якості:

- цілеспрямованість у виборі професійних видів діяльності;
- інтенсивність розумової праці;
- ініціативність;
- неординарність підходів до вирішення професійних задач.

Професійна підготовка майбутнього вчителя потребує впровадження конкретно-методичних технологій. Формування професійних знань, умінь та навичок унеможливується без вироблення специфічних якостей, якими повинен володіти вчитель, що працює з обдарованими дітьми.

Нижче ми розкриємо ці якості, використовуючи технологію «зірки» (особистості). Основною ідеєю цієї технології є концентрація уваги педагога на цілісній особистості людини, турбота про розвиток не тільки її інтелекту, громадянського почуття відповідальності, але й духовної особистості з емоційними, естетичними, творчими задатками і можливостями розвитку.

Педагог повинен бути особистістю, уміти піднести:

- себе, свій імідж;
- свої цінності, смаки;
- цінності духовної культури;
- процес і результати своєї праці, свою педагогічну систему;
- професійну майстерність, творчу індивідуальність;
- інформацію з проблеми або процес пошуку її вирішення;
- свою позицію, точку зору;
- способи діяльності, взаємодії, спілкування;
- навчальну, наукову, художню, популярну літературу тощо.

Технологією «зірки» в навчальному процесі можна оволодіти при підготовці до іспитів і залків, практичних і семінарських занять, доповідей і рефератів, до захисту курсових і дипломних робіт. Таким чином, презентувати можна свою відповідь, позицію, інформацію з проблеми, хід і результати творчої діяльності тощо.

На наш погляд, заслуговує уваги ще одна цікава технологія розвитку обдарованої молоді – технологія вільного мікрофону або «Свобода слова».

Для того, щоб творчо обдарована молодь розвивалася, необхідно стимулювати її прагнення висловити той обсяг інформації, яким ця особистість володіє. Деякі студенти соромляться давати відповіді або висловлювати свої думки з того або іншого питання. А, запроваджуючи систему номінацій, ми даємо можливість кожному студенту, у тому числі й обдарованій особистості, вільно, відкрито формулювати й озвучувати свої думки, і все, що відбувається на занятті, але не поза ним.

Раціональність дій із створення умов для вільного спілкування, розвитку творчої обдарованості задається і структурується через запровадження номінацій:

- за краще уточнююче питання;
- за доповнення;
- за оцінні думки;
- за оригінальність, нестандартність;
- за новизну інформації;
- за глибину розгляду проблеми;
- за творчий внесок в духовне життя групи на занятті тощо.

Комплімент, питання, поставлені один одному, вільний обмін враженнями; «роздуми вголос» виступають формами виразу оцінних думок.

Ці технології досить вільно вписуються в традиційну систему навчання, але за умови, що викладач змінить сам підхід до процесу навчання, ставлення до студента, усвідомить, що в педагогічному процесі студент є центральною фігурою, а не він. Крім того, діяльність пізнання є головною, а не викладання; самостійне здобуття і, особливо, застосування одержаних знань стають пріоритетними, а не засвоєння і відтворення готових знань; спільні роздуми, дискусії, дослідження, а не запам'ятовування і відтворення знань мають значення для розвитку творчо обдарованої молоді.

Найважливішою умовою ефективності застосування педагогічних технологій є знання психолого-педагогічних особливостей навчального процесу. А саме:

- педагогічний процес повинен організовуватися на діагностичній і прогностичній основі;
- необхідні також організація різноманітних видів діяльності, здатність задовольнити і збагатити потреби студентської молоді, в першу чергу, потреби в бажаному спілкуванні, творчому розвитку, переживанні успіху;
- взаємозв'язок і єдність навчання і виховання як основа процесу формування творчо обдарованої особистості (знання формують погляди, переконання, відчуття, риси особистості, потреби, звички поведінки; останні роблять вплив на мотивацію навчання, допитливість, творчість, розширення сфери пізнання);

– створення банку даних творчо обдарованої особистості (наявність такої інформації є передумовою диференційованого й індивідуального підходу в навчанні);

– створення умов для особистого зростання творчо обдарованої особистості;

– стимулювання особистого і професійного зростання викладачів.

Отже, на сьогодні завданням вищої школи України є постійний пошук якісно нових форм ефективності застосування педагогічних технологій для формування професійних знань, умінь та навичок, якими повинен володіти майбутній вчитель.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, визначаючи міру спрямованості особистості на навчальну діяльність, готовність до самостійності, досягнення успіху, ми можемо стверджувати, що професійна підготовка майбутнього вчителя потребує впровадження педагогічних технологій розвитку творчо обдарованої студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укладач і гол. ред. В. Т. Бусел]. – Ірпінь: ВТФ Перун, 2003. – 1440 с.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: [кн. для учителя] / Л. С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – С. 84.
3. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н. С. Лейтес. – Москва – Воронеж, 1997. – С.27.
4. Педагогічні технології: [навч. пос. для вузів] / Падалка О. С., Нісімчук А. С., Смолюк І. О., Шпак О. Т. – К.: «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1995. – 253с.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: [учеб. пос. для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256с. – (Профессиональная педагогическая библиотека).
6. Щуркова Н. Е. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова. – М., 1998. – 249с. – (Педагогическое общество России).

*Н. А. Воронай,
викладач,*

Херсонський державний університет

ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розкривається питання використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

В статтє раскрыается вопрос использования информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования самообразовательной компетентности будущих учителей начальной школы.

The article opens the question of the use of informative-communicative technologies in process of formation of the selfeducational competence in teachers of primary school.

Постановка проблеми. У суспільстві наукомістких технологій необхідні не лише міцні та фундаментальні знання, але й готовність до безперервної самоосвіти. Сучасний фахівець повинен володіти науковими знаннями, ефективними прийомами та вміннями, що дозволяють самостійно та швидко адаптуватися в мінливому інформаційному середовищі. При цьому необхідно, щоб підготовка студентів до самостійного поповнення знань і подальшого саморозвитку здійснювалася ще у вищому навчальному закладі.

Сьогодні в якості однієї із принципово нових стратегій підготовки майбутніх фахівців виступає орієнтація освіти на розвиток здатності вчитися протягом життя як основи безперервного навчання в контексті як особистого професійного, так і соціального життя. Це обумовлено багатьма факторами, і насамперед, зміною освітньої парадигми, сутність якої полягає в зміщенні акценту із засвоєння обсягу інформації на «вільний розвиток людини», на творчу ініціативу, самостійність майбутнього фахівця.

Беручи до уваги нові вимоги суспільства до кваліфікованого фахівця та зміни характеру сучасної освіти, правомірно говорити про розвиток у студентів самоосвітньої компетентності, визнаної однієї із ключових компетентностей, що визначає нову якість освіти. Слід зазначити, що самоосвітня компетентність є системоутворюючою, оскільки органічно поєднує у власному розвитку формування всіх інших компетентностей, будучи не тільки метою, але й засобом ефективного розвитку особистості в процесі професійної освіти. Таким чином, проблема розвитку самоосвітньої компетентності отримала сьогодні особливу актуальність.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблема компетентнісного підходу до процесу підготовки вчителів початкових класів зумовлює чітке розуміння не тільки сутності, а й структури та особливостей професійних компетенцій у галузі освіти. Цьому питанню присвячені дослідження І. Агапова, В. Болотова, Ю. Громико, С. Додоки, О. Дахіна, І. Зимньої, Т. Іванової, В. Кальней, В. Красвського, Г. Левітаса, В. Ледньова, Г. Селевко, В. Серікова, А. Хуторського, С. Шишова та ін.

На межі ХХ-ХХІ ст. вітчизняні науковці Н. Бібік, І. Зязюн, Н. Кічук, О. Овчарук, Л. Петухова, О. Пометун, О. Савченко, Л. Хоружа та ін. активно розробляють проблеми набуття і використання молоддю життєво важливих компетентностей. Сучасні дослідження самоосвітньої діяльності, її змісту та методів представлені в роботах М. Бондаренка, С. Єлканова, М. Заборщикової, Н. Лініцької, В. Корвякова, О. Малихіна, М. Rogozіної, І. Сидоренко, Н. Сидорчук, Н. Терещенко, Л. Шапошнікової, В. Шпак та інших. Окремі аспекти самоосвітньої діяльності в умовах інформатизації суспільства розглянуті в працях А. Андрєєва, Є. Ганіна, Ю. Насонової, Г. Серікова, О. Шукліної, С. Яшанова та інших.

Сьогодні педагогічною наукою здійснюється активне впровадження компетентнісного підходу в процес навчання вищих навчальних закладів. Так, ученими визначено ключові компетентності, їхню ієрархію, досліджено сутність компетентності, шляхи її формування. Однак проблема формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкових класів з метою вирішення життєвих питань, самовдосконалення своєї особистості в інтелектуальній, духовній, професійній сферах вимагає теоретичних досліджень і практичного вирішення.

Метою статті є розкриття проблеми формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі їх професійної підготовки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Виклад основного матеріалу. Якість сформованості ключових компетентностей майбутнього вчителя початкових класів обумовлено рівнем розвитку його самоосвітньої компетентності, яку варто розглядати як фактор соціальної конкурентоспроможності випускника, оскільки вона дозволяє одержати якісну вищу освіту, опанувати професією, досягти необхідної кваліфікації, при необхідності переіменувати спеціальність. Варто виділити три основних факторів соціальної й особистісної значимості даної компетентності.

По-перше, вона забезпечує академічну мобільність студента, його готовність освоїти програму вищої професійної освіти.

По-друге, названа компетентність обумовлює професійну мобільність особистості випускника, здатного не тільки надалі розвивати свої професійні навички, підвищити кваліфікацію, але й готового при необхідності помінати спеціальність, сферу своєї професійної діяльності.

По-третє, сприяє підвищенню якості роботи вищої освітньої установи, соціального інституту, покликано реалізувати програму вищої освіти.

У переліку ключових компетентностей Ради Європи визначені якості особистості, які відображають особливості самоосвітньої компетентності:

1) компетентності, що реалізують здатність і бажання вчитися все життя як основа безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому і громадському житті;

2) компетентності, пов'язані з виникненням суспільства інформації, володіння новими технологіями, розуміння їхнього застосування, їхньої сили і слабості, здатність критично ставитись до інформації та реклами, що поширюється у засобах ЗМІ [9, с. 18].

Самоосвітня компетентність – інтегративна особистісна властивість, що забезпечується емоційно-ціннісним відношенням до саморозвитку й самоосвітньої діяльності, системою знань про планування й реалізацію самоосвітньої діяльності, про способи самовиховання; суб'єктно-особистісним досвідом продуктивного вирішення проблем розвитку, розробки й реалізації моделей підготовки студентів до самоосвітньої діяльно-

сті; готовністю до безперервного саморозвитку якостей професіонала, самовдосконаленню, самоосвіті в області майбутньої професії [8].

Самоосвітня компетентність особистості – це готовність і здатність особистості до самостійного, систематичного, цілеспрямованого пізнання дійсності, освоєння соціального досвіду людства, самореалізації, саморозвитку. Це інтегрована якість особистості, яка ґрунтується на уміннях самоосвітньої діяльності та визначає готовність особистості до самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, самовибору, самореалізації упродовж життя з усвідомленням особистих і суспільних потреб. Це готовність і здатність особистості до самоосвітнього розвитку, самостійного творення себе [4].

У дисертаційній роботі І. Преображенської зазначається, що *самоосвітня компетентність* – це особистісно-професійна якість спеціаліста, яка виявляється в його здатності до постановки мети та завдань самоосвітньої діяльності, орієнтування в інформаційно-професійному просторі, вироблення власної системи самостійної пізнавальної діяльності, до вибору та ефективному застосуванню сучасних засобів інформаційної підтримки самоосвіти [7].

У контексті нашого дослідження розглядається проблема формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

В інформаційному суспільстві активно розвивається інформаційне й комунікаційне середовище, створюються умови для ефективного використання знань у розв'язанні найважливіших завдань керування суспільством і демократизації громадського життя. Виникають нові види комунікативних здібностей до вибору оптимального діалогового режиму роботи з комп'ютером, засвоєнню етикету електронного спілкування, спілкуванню з партнером у віртуальній групі. Відповідно розвивається вміння спілкуватися електронною поштою, вільно орієнтуватися у світі інформаційно-комунікаційних технологій, відбувається перехід від одного програмованого засобу до іншого, оволодіння методами збору та переробки інформації.

Аналіз педагогічної літератури засвідчив, що існує багато визначень освітнього середовища, яке безпосередньо впливає на розвиток особистості, її навчально-пізнавальної діяльності. Однак у нашому дослідженні ми будемо керуватися визначенням професора Л. Петухової, яке найбільш повно висвітлює предмет нашого дослідження.

Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище – це сукупність знаньових, технологічних і ментальних сутностей, які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань. Знанієві сутності передбачають наявність в особистості системи набутих і сформованих знань. До технологічних сутностей відносяться технічні, програмні, мережні засоби отримання, зберігання, опрацювання та представлення інформації. Що ж стосується ментальних сутностей, то вони, у

свою чергу, передбачають дотримання сукупності психічних, інтелектуальних, ідеологічних, релігійних, естетичних і інших особливостей народу [6, с. 156].

Узагалі *інформаційно-комунікаційні технології* можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією. Під цими технологіями мають на увазі комп'ютери, мережа Інтернет, радіо- та телепередачі, а також телефонний зв'язок.

Створення необхідного інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища відбувається завдяки використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, сутність яких ми окреслили у таких визначеннях.

І. Захарова розуміє під *інформаційно-комунікаційними технологіями* «конкретний спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки та передавання інформації для набуття нових відомостей про об'єкт, що вивчається» [3, с. 22].

А. Дзюбенко розглядає «інформаційно-комунікаційні технології навчання» як сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів і новаторських методів їх застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [2, с. 30].

Професор Л. Петухова визначає «інформаційно-комунікаційні технології навчання» як систему сучасних інформаційних методів і засобів цілеспрямованого створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і використання даних і знань, а також систему наукових знань про функціонування цієї системи, спрямованої на удосконалення навчального процесу з найменшими затратами [5, с. 151].

Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище сприяє виникненню і розвитку інформаційної освітньої взаємодії між суб'єктами навчального процесу і засобами інформаційно-комунікаційних технологій, у процесі якої у студентів формуються мотиви, потреби, ціннісні орієнтації щодо самостійного збагачення професійних знань, самоосвітні вміння і навички, що у сукупності утворюють компетентність самоосвіти. Існування такого середовища вносить суттєві зміни у здійснення самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів, підтримує її та надає творчого, дослідницького спрямування завдяки наявності потужних інструментів пошуку та опрацювання інформації, які позбавляють людину від рутинних технічних операцій. Це природно приваблює студента і стимулює бажання працювати, відшукувати нові знання.

Потенціал інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища для формування самоосвітньої компетентності полягає у певних позитивних особливостях здійснення самоосвіти в таких умовах, а саме:

- стає можливою оптимально зручна і ефективна її організація;
- активізується процес отримання знань;
- посилюється мотивація до самонавчання;
- з'являється можливість побудови індивідуальної траєкторії навчання, створення особистої електронної колекції знань;
- зменшується час на пошук потрібної інформації, її опрацювання, зберігання та перетворення у власні знання;
- підвищується рівень розуміння та емоційного сприйняття інформації;
- здійснюється самоконтроль завдяки зворотному зв'язку [1].

Розглянемо можливості використання Web-мультимедіа енциклопедії з курсу «Історія педагогіки» (автор професор Л. Петухова) з метою залучення майбутніх учителів початкових класів до самоосвіти.

Web-мультимедіа енциклопедія з курсу «Історія педагогіки» створює динамічне інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, яке дає змогу забезпечити дистанційне управління процесом організації самоосвіти студентів, спостерігати за його розвитком, координувати й контролювати її, упроваджувати інноваційні форми та методи в процес організації навчання вузу. Її мультимедійний навчальний комплекс дає можливість у реальному часі з необхідною швидкістю відображати необхідний студенту матеріал, що представлений у відкритій формі, яка надає студенту зручний доступ до будь-якого куточка інформації цієї енциклопедії, створює цілісне уявлення про навчальний предмет і дає змогу самостійно обирати власну траєкторію навчання, що позитивно впливає на його внутрішню мотивацію, розвиток пізнавальної активності, творчості, водночас зберігає час студента на пошук необхідної інформації.

Так, у Web-мультимедії енциклопедії з курсу «Історія педагогіки» студенти за допомогою тестових завдань і кросвордів можуть не тільки перевірити рівень знань з певної теми, але й суттєво підвищити його за допомогою системи підказок й поданням матеріалу у формі гри. Студент має можливість перевірити свій рівень знань з певної теми, обравши відповідь за допомогою курсору й відповівши на всі запитання тесту. Він отримує оцінку у формі балів, яку може перевірити в блоці результатів проходження тесту («Журнал»). При цьому, додається ще й такий зовнішній стимул до розв'язання тесту, як час, що спонукає студента працювати в оптимальному навчальному режимі. Таким чином, відбувається постійний самоконтроль і стимулювання студента до самостійної пізнавальної навчальної діяльності завдяки як корекції своїх знань з певної теми, так і очікуванню оцінки за проведену роботу, що створює для нього досить сильну зовнішню мотивацію, що згодом переходить у внутрішню. Студент стає суб'єктом власної навчально-пізнавальної діяльності й сам зацікавлений у своїй систематичній самоосвітній роботі.

У теці творчих завдань у Web-мультимедії енциклопедії з курсу «Історія педагогіки» у процесі самоосвіти студент може використовувати й

кейс-метод, що представлений на сайті фрагментом педагогічного фільму з певної теми. При цьому студент має змогу його продивитися, попередньо дізнатися зміст сюжету, й згодом відповісти на проблемне питання. Цей вид самостійної роботи допомагає за невеликий проміжок часу цілісно побачити педагогічну проблему й намітити шляхи її вирішення, розвиває професійну свідомість і творче мислення, формує позитивне емоційно-ціннісне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, інформаційно-комунікаційні технології навчання дозволяють підвищити якість організації самоосвіти майбутніх учителів початкових класів, створюючи комфортне інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище як для студентів, так і для викладачів, що є засобом розвитку їхньої професійної компетентності. Зауважимо, що використання відповідної сукупності засобів інформаційно-комунікаційних технологій, підвищує активність і самостійність студентів у навчанні, розвиває здатність комбінувати придбані знання, уміння і навички в різному їх сполученні, формуючи професійні вміння і навички.

Теоретичний аналіз досліджень дозволив зробити висновок про актуальність визначеної нами теми, недостатність її розв'язання та необхідність подальшої розробки.

Список використаних джерел

1. Білоусова Л. І. Технологія формування у майбутніх педагогів компетентності самоосвіти з використанням потенціалу інформаційно-навчального середовища /Л. І. Білоусова, О. Б. Кисельова //Інформаційні технології в освіті: [зб. наук. праць] /Гол. ред. Співаковський О. В. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2009. – Випуск III. – С. 11-20.
2. Дзюбенк А. А. Новые информационные технологии в образовании /А. А. Дзюбенко. – М., 2000. – 104 с.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. /И. Г. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
4. Коваленко Н. В. Формування самоосвітньої компетентності учнів основної школи сільської місцевості: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 /Н. В. Коваленко. – К., 2009. – 20 с.
5. Петухова Л. Є. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: Монографія /Л. Є. Петухова. – Херсон: Айлант, 2007. – 200 с.
6. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. ... доктора пед. наук. /Л. Є. Петухова. – Одеса, 2009. – 564 с.
7. Преображенская И. Н. Формирование самообразовательной компетентности студентов художественно-графических специальностей (на материале дисциплин информационного цикла): дис. ... кандидата пед. наук. /И. Н. Преображенская. – Воронеж, 2008. – 205 с.
8. Чеботарева Е. С. Информационные технологии в развитии самообразовательной компетентности студентов [Электронный ресурс] /Е. С. Чеботарева. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2008/Kursk/P.html>.
9. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе /С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М., 1999. – 320 с.

ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ ФОНЕТИЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

У статті відображено питання, що стосується використання дидактичної гри фонетичного напрямку в навчально-виховному процесі. Застосування різноманітних дидактичних ігор сприяє формуванню у дітей розвитку мовно-слухового сприйняття, збагаченню й активізації словника, оволодінню прийомами та методами навчально-ігрової діяльності.

В статье отражен вопрос, который касается проблемы использования дидактичной игры фонетической направленности в учебно-воспитательном процессе. Применение разнообразных дидактических игр способствует формированию у детей развития языково-слухового восприятия, обогащению и активизации словаря, овладению приемами и методами учебно-игровой деятельности.

The issue which touches upon the problem of the use of the didactic game of phonetic direction in the educational and instructivnal process is thrown light upon in the article. The application of various didactic games makes for the formation of the development of children's linguistic-aural perception, the enrichment and activation of their vocabulary, the mastering of devices and methods of educational-gamesome activity.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті проголошується стратегія прискороного, випереджувального інноваційного розвитку освіти й науки, забезпечення умов для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості впродовж життя.

Сьогодні початкова школа знаходиться в епіцентрі уваги, адже саме перші роки суспільного виховання й навчання дітей мають надзвичайно важливий вплив на подальший розвиток інтелекту, творчості, формування характеру, саморозвиток особистості тощо.

Актуальність. Успішність учнів початкових класів забезпечується шляхом цілеспрямованого формування й розвитку їхньої пізнавальної активності й самостійності (Н. Бібік, В. Давидов, Д. Ельконін, О. Савченко, Н. Скрипченко та інші вчені). Разом з тим для молодших школярів, поряд із провідною навчальною діяльністю, залишається актуальною й ігрова діяльність.

Ігрова діяльність привертає увагу дослідників багатьох наукових галузей, але її педагогічні можливості вивчені та обґрунтовані ще недостатньо. Особливо це стосується розробки психолого-педагогічних умов впровадження ігрової діяльності у навчально-виховному процесі учнів молодшого шкільного віку, методик цілеспрямованого формування та виховання під час гри певних якостей особистості, розробок та впровадження конкретних ігрових форм.

Аналіз останніх публікацій дослідження. Великого значення застосуванню ігрової діяльності у вихованні дітей надавали класики вітчизняної педагогіки К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, С. Т. Шацький, В. О. Сухомлинський. А. С. Макаренко розробив методичні аспекти використання ігрової діяльності у сімейному вихованні дітей різного віку. Так, В. О. Сухомлинський підкреслював зв'язок між грою і працею. Він вважав гру ефективним засобом активізації особистості. Гра може виступати засобом виховання, методом навчання, формою організації суспільно-корисної діяльності, являти собою складне поліфункціональне явище.

Переважає більшість педагогів та психологів (Я. А. Коменський, Д. Б. Ельконін, Г. О. Люблінська та ін.) розкривають ефективність застосування ігрової діяльності для розвитку різних якостей особистості дитини, ґрунтуючись на розумінні природи гри як поведінки, обумовленої внутрішніми факторами – потребами, інтересами. Відповідно, і результати впливу ігрової діяльності будуть відчутні насамперед на сформованості певних внутрішніх якостей та рис. Ними можуть виступати як загальнолюдські, так і специфічні особливості, залежно від педагогічної мети гри. Велику увагу питанням ефективного розвитку психічних процесів під час ігрової діяльності приділяли Л. С. Виготський, О. М. Леонтьєв, Д. Б. Ельконін, В. С. Мухіна, Є. М. Гельфан, Б. С. Рябінін. Вони вважали гру провідною діяльністю школяра, яка викликає психічні зміни і готує підґрунтя для нового ступеня розвитку [1, с.134].

Про роль гри у формуванні окремих якостей особистості приділяли увагу в своїх працях багато вчених психологів та педагогів. Деякі вчені наголошували на розвитку розумових та пізнавальних якостей особистості, формуванню під час гри мови та суджень: М. Г. Яновська – на розвиток емоційно-вольової сфери; Г. О. Люблінська, звертаючи увагу на специфічність розумового розвитку в процесі гри, стверджує, що хоча у даному випадку пряме навчання відсутнє, однак створюються сприятливі умови для засвоєння нових знань. Такий процес ігрового навчання О. С. Газман назвав «автодидактизмом». Л. В. Артемова теж спостерігала його прояв: «діти граються, не підозрюючи, що засвоюють знання, вчать культурі спілкування» [5, с.13].

Сучасна психологія визначає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. О. Я. Савченко вважає, що з грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів та емоцій.

Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучностворених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в учня виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконувати взятую на себе роль. Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання і стає безпосереднім змі-

стом свідомості школяра. Усе, що допомагає успішному виконанню ролі (знання, уміння, навички), має для учнів особливе значення і якісно ним усвідомлюється.

Добираючи дидактичні ігри, продумуючи ігрову ситуацію, необхідно обов'язково поєднувати два елементи – пізнавальний та ігровий. Створюючи ігрову ситуацію відповідно до змісту програми, вчитель повинен чітко спланувати діяльність учнів, спрямувати їх на досягнення поставленої мети. Коли визначено певне завдання, учитель надає йому ігрового задуму, накреслює ігрові дії [3, с.134]. Дидактичні ігри повинні бути складовою системи уроків. Слід лише попередньо добирати ігри та ігрові ситуації для активізації різних видів сприймання та обмірковування, де їх використання найбільш своєчасне й ефективно порівняно з іншими методами, їх можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ним.

Відомий сучасний педагог Шалва Олександрович Амонашвілі, академік Російської академії освіти, іноземний член Академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, керівник Міжнародного Центру Гуманної Педагогіки (Москва) вважає, що навчатись потрібно, граючись. Він показав, як через гру можна ввести дитину в складний світ пізнання. На своїх уроках Ш. О. Амонашвілі грається, спілкуючись із своїми учнями. І це важливе вміння дорослого знайшло своє відображення в теорії індивідуально-гуманного підходу. В його основі лежить гуманістичний принцип, сутність якого – «навчання в ім'я розвитку особистості школяра; зміцнення гуманних, моральних відносин до людей, природи, праці, навколишнього світу; дбайлива увага до внутрішнього світу дитини, його інтересів і потреб, збагачення його щиросердечного і духовного потенціалу» [1, с.5].

Проблеми застосування дидактичної гри молодших школярів висвітлені у працях таких педагогів-методистів: А. Т. Гамалія «Ігри та цікаві вправи з української мови для 1-3 класів», Т. Ю. Горбунцової «Цікаві вправи та ігри на уроках української мови в початкових класах», О. І. Коваленко «Игры и игровые упражнения с детьми шестилетнего возраста», Н. В. Кудикіної «Дидактические игры и занимательные задания для первого класса», Ф. Н. Блехер «Дидактические игры и занимательные задания в I классе», О. І. Сорокіної «Дидактические игры в детском саду», А. К. Бондаренко «Дидактические игры в детском саду», О. П. Янківської, Л. В. Артемової «Дидактичні ігри і вправи в дитячому садку», Г. Р. Передрій, Г. М. Смолянінової, Ф. А. Непійводи «Цікава граматики».

Цінні методичні рекомендації щодо проведення дидактичних ігор знаходимо у Ф. М. Блехер, яка подає ігри та вправи, що полегшують дітям засвоєння грамоти і сприяють розвитку виразного мовлення, також ігри та цікаві вправи з математики. Описано ігри та вправи, які допомагають дітям більш повно і точно сприйняти предмети та явища навколишнього світу,

розвивають спостережливість, збільшують запас слів, закріплюють знання про навколишнє середовище; вміщені ігри та вправи для розвитку і формування просторових уявлень; є ігри-забави, які можна використовувати у 1 класі. На думку Ф. М. Блехер, гра є дидактичною тільки тоді, коли пізнавальний елемент у ній нерозривно пов'язаний з елементами зацікавленості.

Мета статті – розкрити роль дидактичної гри фонетичного спрямування у вдосконаленні мовленнєвої навички молодших школярів.

Дидактична гра – це система вправ, спрямованих на формування самої потреби в знаннях, інтересу до того, що може виявитись їх новим джерелом. Ця форма діяльності більшою мірою, ніж будь-яка інша, захоплює дитину; в той же час у процесі гри інтенсивно розвиваються і найвищі вияви другої сигнальної системи – мислення і мовлення. Учень виконує завдання не тільки жестом, рухом, а й словами. Він прагне, щоб його мовлення було схоже на мовлення дорослих, яких копіює. Так вдосконалюються мовленнєві навички молодших школярів у найбільш природній для цього віку ігровій формі.

Застосування на уроці ігор та ігрових моментів робить його легшим, цікавішим, створює у дітей бадьорий робочий настрій, допомагає подолати труднощі, що виникають у них під час уроку, усувають страх, почуття дискомфорту, що відбивається на успішності дітей.

Під час дидактичних ігор діти систематизують і закріплюють навички, отримані на уроці, а також знання про різні ознаки предметів, зв'язки між ними.

Дидактичні ігри, які використовують на уроках рідної мови, поділяються на такі групи: фонетичні, графічні, лексичні, граматичні, ігри, які розвивають зв'язне усне мовлення.

Різноманітні фонетичні ігри та цікаві вправи дають можливість у захоплюючій формі розвивати, збагачувати мовлення учнів, поглиблювати знання, закріплювати вивчений на уроках матеріал. Цікава гра, мовленнєва творчість переростають у навчальну працю. Навчальні ігри повинні утворювати систему, яка передбачає їх певну послідовність і поступове ускладнення. Будь-яка навчальна гра повинна вирішувати конкретне завдання, яке під силу її учасникам. У ході гри спонукаємо дитину говорити, непомітно втручаємося в її діяльність, спрямовуємо, вдосконалюємо мовлення. Дитина супроводжує гру словами, особливо тоді, коли в ній беруть участь кілька осіб.

До ігор мовленнєвого спрямування відносимо такі: «Незвичайний магазин», «Впіймай слово зі звуком», «Озвуч», «Продовж рядок», «Знайди відповідний будиночок», «Визнач місце звука», «Уважні і кмітливі», «Майбутні поети», «Нумо рахувати», «Розумники і розумниці», «Перший і останній», «Слова – друзі», «Знайди помилку», «Луна», «Лото», «День – ніч», «Інтерв'ю», «Круглий стіл», «Розмова по телефону» і т. д.

Перш, ніж застосувати дидактичну гру, вчитель повинен продумати і дібрати ту гру, яка найбільше відповідає навчальній меті уроку на просуненому етапі навчання.

Наприклад, у добукварний період навчально-виховною метою уроків рідної мови є розвиток уваги, слухового сприймання, фонетичного слуху, мовлення. Доцільно використовувати на уроках такі ігри, які б сприяли досягненню цієї мети.

Гра «Розмова по телефону».

Мета: розвиток мовно-слухового сприймання.

Учитель говорить слово першому учневі кожного ряду, який передає його далі. Останній називає уголос почуте слово. Якщо слово спотворене, з'ясується, хто неправильно його почув.

Гра «Скільки в слові складів».

Мета: розвиток мовно-слухового сприймання та формування уявлень про поділ слів на склади.

Вчитель роздає картки з цифрами 1, 2, 3, 4, 5, 6 і називає слово. Учні визначають, скільки в ньому складів, потім піднімають відповідну картку з цифрою: *зи-ма* (2), *де-ре-во* (3).

Гра «Луна».

Мета: розвиток фонематичного слуху, формування уявлень про склад з наголошенням голосним.

Вчитель пропонує дітям прослухати слово і відтворити тільки склад з наголошенням голосним звуком, «як луна». Наприклад, у слові *Оля* діти відтворюють склад *о*: [ол' а] – [о]; у слові *риба* – склад *ри*: [риба] – [ри] і т. п.

Гра «Лото».

Мета: розвиток фонематичного слуху

Лото «Визнач перший звук у слові». Вчитель роздає дітям картки з 4-6 предметними малюнками. У ведучого картки з буквами. Він запитує, у кого назва предмета починається зі звука *а* (*о, у, н, п...*). Тому, хто правильно назве предмет і виділить перший звук, ведучий дає картку з буквою, яку дитина кладе на зображення предмета. Виграє той, у кого всі предметні малюнки будуть закриті буквами.

Гра «Впіймай звук».

Мета: розвиток фонематичного слуху

Учитель називає 5-8 слів, у яких є спільний звук. Діти уважно слухають і плескають у долоні, коли чують заданий звук. Визначають його розташування. Наприклад: *сом, сон, суп, осика, сосна, син, сила*.

Гра «Закінчи слово».

Мета: диференціація дзвінких і глухих звуків в усному мовленні.

Учитель читає речення, не називаючи останній звук останнього слова, а діти хором називають його. Наприклад:

Виріс в лісі білий гри... (б).

Петро хворий на гри... (н).

Гра «Хто збере кращий урожай».

Мета: розвиток фонематичного слуху.

Дітям пропонується назвати якомога більше овочів, у назвах яких є звук [р]: буряк, ріпа, редиска, помідор, морква, горох, огірок, картопля, гарбуз.

Гра «Плутанина».

Мета: диференціація твердих і м'яких звуків в усному мовленні.

На столі лежить дві картинки. На одній зображена вата (символ м'якості), на іншій – камінь (символ твердості). Учасник гри одержує набір предметних малюнків, у назвах яких зустрічаються м'які і тверді приголосні [л] – [л'], [ч] – [ч'], [з] – [з'] і т. п. Наприклад, *олень, дялька, телевізор, конвалія, люлька, лисиця, телефон, лійка*. Завдання граючого – розставити картинки у два ряди так, щоб під зображенням вати були картинки, у назвах яких є м'який приголосний звук, а під зображенням каменю картинки, у назвах яких твердий приголосний.

Ігри, спрямовані на розвиток мовно-слухового сприймання, корисно проводити з першокласниками якомога частіше; в різноманітні ігри фонетичного спрямування, пов'язані з програмовим матеріалом ряду уроків доцільно гратися в позаурочний час. Таким чином, формування мовно-слухового сприймання позитивно впливатиме на розвиток усіх сфер мовлення.

У період навчання грамоти потрібно використовувати дидактичні ігри, які є одним із методів подання нового матеріалу, для закріплення вивченого. Доцільно використовувати ігри, що спрямовані на формування в учнів звукобуквеного аналізу та синтезу звуків і складів. Такі ігри потрібно використовувати, ускладнюючи завдання, з 1-го до 4-го класів на уроках української мови та читання.

Значення гри для розвитку мовлення очевидне: розширюється активний словник, виробляється навичка ведення діалогу, формується мовно-слухове сприймання. Гра збуджує інтерес дітей, активізує їхнє сприймання, збагачує новими знаннями, стимулює мовлення. Саме завдяки ігровим формам занять, вдається залучити пасивних учнів до систематичної розумової праці, дати змогу дитині відчувати успіх, повірити в свої сили.

Кожна дидактична гра вимагає певного словникового запасу. Завдання дидактичних ігор, які допомагають формувати мовлення, можна об'єднати у кілька видів відповідно до мети: *розвиток мовно-слухового сприймання, звукобуквеного аналізу, правильної звуковимови, збагачення й активізації словника.*

У кожній дидактичній грі завдання виконується в дії, яка організовує поведінку і згуртовує дітей у єдиний колектив. Вона безпосередньо приваблює учнів, визначає їхнє емоційне ставлення до гри. Використання на уроках дидактичних ігор робить процес навчання цікавим, створює у дітей бадьорий, творчий настрій, полегшує засвоєння навчального матеріалу.

Зміст дидактичних ігор розширюється і збагачується відповідно до розширення програмного матеріалу, який від класу до класу ускладнюється.

Нижче наводимо ігри фонетичного спрямування, які, на нашу думку, повинні посісти належне місце на уроках української мови в другому класі під час вивчення розділу «Звуки і букви. Склад, Наголос,» щоб значною мірою забезпечити засвоєння фонетичних знань, умінь й навичок молодших школярів.

Гра «Розмова по телефону».

Мета: розвиток мовно-слухового сприймання.

Діти діляться за рядами на три команди. Учитель підбирає для кожної команди по скоромовці і говорить їй на вушко тим, хто сидить першим у кожному ряду. За сигналом капітани передають скоромовки на вушко своїм сусідам, а ті – далі. Останні в кожному ряду повинні голосно промовити передану їм «телефоном» скоромовку.

Перемагає та команда, яка першою закінчить передачу скоромовки і не перекрутить текст.

Біжить стежина поміж ожини і вже у Жені ожини жменя.

Лис зустрів у лісі лиса, лис із лисом обнялися.

Шашки на сосні, шашки на столі.

Для учнів початкових класів корисні такі вправи тим, що вони сприяють виробленню виразної артикуляції, доброї дикції. Використовувати їх можна у третьому і четвертому класі як гру, підібравши більш складніші для проговорювання скоромовки:

Сів шпак на шпаківню, заспівав шпак пісню: «Так, як ти, не вмію я, ти не вмієш так, як я».

Прийшов Прокіп – кипить окріп, пішов Прокіп – кипить окріп; як при Прокопі кипить окріп, так і без Прокопа кипить окріп і т. п.

Змістом таких вправ можуть слугувати і прислів'я. Автор книги «Живое слово в выразительном чтении и устной речи (теория и практика)» Сентюріна Н.І. писала про приказки і прислів'я як благодатну основу для роботи з дітьми у розвитку усного мовлення: «Так як одним із джерел хорошого мовлення є народне мовлення, то приказки, прислів'я нададуть дітям в цьому відношенні багато цінного матеріалу.

Мова прислів'їв така своєрідна, випукла, вона дихає такою безпосередністю і разом з тим моральною силою, що хороше читання прислів'їв неминуче справить на дітей, чутливих до нових сприймань, сильне враження і розвине в них звичку до стислих, образних висловлювань» [4, с.71].

За рідний край життя віддай.

Всюди добре, а вдома найкраще.

Там земля мила, де мати народила.

Під час вивчення теми: «Ненаголошені голосні звуки [е], [и]. Позначення їх на письмі» можна запропонувати таку гру «Хто де живе?» Учитель зачитує слова, а учні повинні розмістити їх у відповідні будиночки. У першому будиночку знаходяться перевірювані слова, а в другому – переві-

рні. Наприклад, слова *весна, степи, перо, сичі, кити* «живуть» у першому будиночку, а слова *весни, степ, пера, сич, кит* – у другому і т. д. Цю гру можна використати і при вивченні теми «Дзвінки і глухі приголосні звуки». Учителю зачитує слова, які відрізняються лише одним приголосним звуком, а учні повинні розмістити їх у будиночки: *злива, слива, шити, жити, гуля, куля, зуб, сун, гриб, грип* і т. д.

Дану гру можна використовувати у третьому класі під час вивчення теми: «Вимова і правопис слів з ненаголошеним [е], [и] в коренях. Ненаголошені [е], [и], які перевіряються наголосом», «Вимова і правопис слів із дзвінками та глухими приголосними звуками», а також у четвертому класі, під час вивчення теми: «Правопис іменників жіночого роду з нульовим закінченням в орудному відмінку однини».

Дидактичні ігри можна проводити на будь-якому етапі уроку. Це дасть змогу виявити знання учня і вміння користуватися ними.

Існує чимало дидактичних ігор, які використовуються як у першому, другому класі, так і в третьому і у четвертому, але при цьому ускладнюється їх зміст, ігрові дії і правила.

Ігри важливо проводити систематично і цілеспрямовано на кожному уроці, починаючи з елементарних ігрових ситуацій, поступово ускладнюючи їх у міру накопичення в учнів знань, вироблення вмінь і навичок. Функціонально всі види дидактичних ігор зорієнтовані на те, щоб навчати і розвивати дітей через ігровий задум.

Висновки. На основі теоретичного аналізу, практики навчання можна зробити наступні висновки: дидактичні ігри виступають не лише засобом активізації пізнавальної діяльності школярів, а й пробуджують пізнавальний інтерес, який спрямовується на формування у дитини потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок. Уроки, на яких застосовують ігри, підвищують ефективність сприймання дітьми навчального матеріалу, урізноманітнюють їхню навчальну діяльність, вносять у неї елемент цікавості. Дидактична гра як форма ігрового навчання має сенс лише тоді, коли дидактичне навчальне завдання приховане від дитини за ігровою цікавою дією.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А. В школу – с шести лет. – М.: Педагогика, 1986. – 175с.
2. Ельковін Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1976. – 304с.
3. Менджерцкая Д. В. Воспитателю о детской игре. – М.: Просвещение, 1982. – 321с.
4. Сентюрин Н.І. «Живое слово ребенка в выразительном чтении и устной речи (теория и практика): Пособие для родителей и педагогов. –Х.: Изд-во «Основа» при Харьк. ун-те, 1992. – 288 с.
5. Сорокин Н. А. Дидактика. – М.: Просвещение, 1974. –124с.

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ДО ЕТНОКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано актуальність етнокультурного виховання, подано структуру і визначено концептуальні основи моделі підготовки майбутнього учителя до професійної діяльності в етнокультурному (полікультурному) виховному просторі.

В статье проанализирована актуальность этнокультурного воспитания, подана структура и определены концептуальные основы модели подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в этнокультурном (поликультурном) воспитательном пространстве.

The topicality of problem of ethnocultural education is analysed in the article. The structure and conceptual bases of model of training teacher for professional activity in ethnocultural (policultural) educational field are presented.

Постановка проблеми. У документах ООН і ЮНЕСКО щодо проблем виховання підростаючих поколінь у ХХІ ст. зазначається, що підготувати молодь до життя у полікультурному просторі – одне із пріоритетних завдань сучасної освіти. У доповіді Міжнародної комісії з освіти ХХІ ст. визначена основна функція сучасного освітнього закладу – навчити людей жити під одним спільним дахом, допомогти їм перетворити існуючу взаємозалежність держав і етносів у свідому солідарність.

З соціокультурної точки зору феномен виховання є об'єктивним соціальним механізмом передачі-засвоєння життєво необхідного досвіду, традицій, ціннісних установок. Досягнути мети становлення духовного потенціалу вихованця можна лише шляхом занурення його у світ культури власного етносу та у світ кращих зразків світової культури. Ефективність процесу формування особистості дитини залежить від того, як і в якій мірі нагромадженні досягнення людської культури будуть передані їй педагогом. Тому проблема підготовки фахівця освітнього простору до здійснення етнокультурного виховання дітей і молоді є вагомим не тільки для науково-теоретичної площини, але й для педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В останні роки появилось чимало досліджень, присвячених різним аспектам вивчення проблеми виховання підростаючих поколінь на основі етнокультурних традицій та підготовки педагога у цьому напрямку, зокрема:

особливості засвоєння дітьми та молоддю елементів етнокультури (О. Батухтіна, Г. Воробей, Р. Дружененко, Т. Дяченко, Я. Журецький, Т. Зякун, В. Комісаров, О. Кузик, І. Лебідь, В. Мусієнко, Г. Філіпчук та ін.);

традиції вітчизняної етнопедагогіки та етнопедагогіки інших спільнот як фактор формування національної ідентичності, самосвідомості (Р. Абдіраїмова, С. Борисова, Р. Береза, О. Гевко, О. Красовська, Н. Мешкожакова, Р. Осипець, Л. Паламарчук, Д. Тхоржевський, М. Чепіль та ін.);

етнопедагогіка у виховному просторі початкової школи (Г. Воробей, Г. Кловак, Н. Кузьменко, Л. Ходанич, Н. Чернуха);

культурологічна підготовка майбутніх педагогів (З. Донець, Н. Емельянова, Л. Кондрацька, С. Крамська, Л. Настенко, Н. Сивачук та ін.);

врахування регіональних особливостей етнокультури у виховному просторі (Н. Кузан, Ю. Ледняк, В. Лисак).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідники зазвичай зосереджують увагу на засвоєнні етнокультури як об'єктивної реальності (звичаї, обряди, традиції, стереотипи тощо), а не як суб'єктивної – певного ставлення до них одиниць даної спільноти. Останнє ж має вирішальне значення для етнокультурної ідентифікації як результату етнокультурного виховання. Не розглядаються і глибинні основи елементів етнокультури як способу буття етноспільноти і зв'язання цього фактора у вихованні особистості. У сучасній науковій літературі відсутнє ґрунтовне пояснення поняття «етнокультурне виховання». Не зустрічаємо у наукових розвідках та дисертаційних дослідженнях достатнього зацікавлення проблемою цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі на державному рівні до здійснення етнокультурного виховання у системі освіти та у початковій школі зокрема.

Метою статті є аналіз актуальності етнокультурного виховання і визначення концептуальних основ моделі підготовки майбутнього учителя до професійної діяльності в етнокультурному (полікультурному) виховному просторі.

Виклад основного матеріалу. У 1996 році одна із комісій ЮНЕСКО визначила сім головних протиріч, що існують у світі й істотно впливають на виховання, зокрема: це протиріччя між глобальним – локальним; вселюдським – індивідуальним; традиційним – сучасним; духовним – матеріальним; вічним – миттєвим; конкуренцією – рівністю можливостей; неімовірним обсягом інформації – спроможністю людини її засвоїти. З метою подолання існуючих проблем ЮНЕСКО визначила чотири принципи стратегії освіти та виховання:

1. *Навчитися жити разом:* освіта й виховання повинні формувати у підростаючих поколінь уміння вступати у діалог з представниками іншої культури, віри, поглядів, переконань на основі взаємної поваги, необхідності визнання різноманіття для планування загальних цілей і спільного майбутнього.

2. *Навчитися пізнавати:* засвоєння методів пізнання для адекватного сприймання джерел інформації, глибокого пізнання окремих напрямків буття й галузей науки.

3. *Навчитися діяти*: освіта повинна допомагати підростаючим поколінням набувати базових компетенцій у різних сферах життєдіяльності з метою задоволення їх основних потреб, поліпшення якості життя.

4. *Навчитися бути*: освіта повинна сприяти розвитку всіх потенційних можливостей особистості (розумові якості, духовні цінності, фізичні можливості, уміння пізнати себе як одиницю певної етнокультури, життєву стійкість і т. п.) [1].

За А. Маслоу, «гарна» освіта – це наближення індивіда до цінностей буття, щоб «завершити» себе, стати «повністю людяними»; перейнятися сповна почуттям досконалості; задовольнити базові потреби; одержати умови для самоактуалізації та самореалізації; мати право і свободу вибору базових буттєвих цінностей [2, с. 108-111]. Цінності буття присвоюються особою лише тоді, коли включені у її повсякденну творчу діяльність під час оволодіння технологіями знакових систем, пізнання і творення «самого себе» [2, с. 121].

Реалізація зазначеного можлива лише за умов здійснення етнокультурного виховання, яке ми трактуємо як *багатогранний і тривалий процес формування у психічних структурах індивіда відчуття кореневої природи етнокультури спільноти, одиницею якої він є, з метою глибинного розуміння власного "Я", стимулювання внутрішнього потенціалу у процесі самовиявлення, творчого саморозвитку і самореалізації та цілеспрямованої підготовки до міжкультурного діалогу.*

У цьому контексті особливої актуальності набуває професійна підготовка майбутнього учителя до етнокультурного виховання учнів початкових класів, вік яких співпадає із сенситивним періодом формування основ етнокультурної вихованості. Готовність до ефективної професійної діяльності в етнокультурному (полікультурному) виховному просторі є важливою складовою професійної педагогічної освіти, тому необхідна організація цілеспрямованої підготовки студентів до педагогічної підтримки і формування суб'єктивної позиції носія етнокультури, розвитку потреби у взаємодії з ним у педагогічному просторі етносу.

У зв'язку з цим виникає потреба у створенні моделі підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання молодших школярів. Вивчення теоретичних основ педагогічного моделювання (А. Євтюк, М. Горчакова-Сибірська, І. Колесникова, Н. Маскова, А. Цимбалару та ін.) дозволило глибше збагнути сутність зазначеного поняття, його структуру, технологічні етапи побудови самої моделі на основі відповідних теорій та гіпотез, що вказують на межі допустимих під час моделювання спрощень. У науковій літературі наведено ознаки, що властиві моделям: штучно створений зразок; структура, що відтворює частину дійсності у спрощеному вигляді; конкретний образ об'єкта, в якому відображено реальні або передбачувані властивості; наочна форма відтворення оригіналу.

У нашому дослідженні експериментальна робота з перевірки ефективності професійної підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання побудована таким чином, що запропонована модель виявляє зміст і особливості взаємозв'язків та відношень структурних елементів системи, дозволяє здійснювати підсумковий та проміжний моніторинг якості, надаючи значущу інформацію про об'єкт дослідження. Специфіка мети і теоретична та практична спрямованість дослідження обумовили необхідність використання під час моделювання системного та особистісно-діяльнісного підходів.

Системний підхід сприяє виявленню дієвого механізму професійної підготовки майбутнього учителя до діяльності в педагогічному просторі етностпільноти; дозволяє визначити структурні елементи моделі підготовки, здійснити їх аналіз; надає право виділити стійкі зовнішні та внутрішні зв'язки, проаналізувати взаємодію складових на всіх рівнях структурної ієрархії; дозволяє прослідкувати умови забезпечення цілісності процесу підготовки; надає можливість аргументувати систему принципів, розкрити зміст і обґрунтувати доцільність вибору методичного інструментарію.

Особистісно-діяльнісний підхід обумовлює головні методологічні орієнтири організації дидактичного і методичного забезпечення процесу професійної підготовки як системи, яка сприяє вирішенню проблем професійно-особистісного становлення майбутнього учителя і задоволення його освітніх потреб у сфері етнокультурології, етнопедagogіки та суміжних з ними наукових галузей.

З метою підтвердження правильності вибору особистісно-діяльнісного підходу, як теоретико-методологічної основи моделювання системи підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання молодших школярів, ми звернулися до наукових досліджень Л. Анциферової, І. Бека, І. Кузнецової, С. Максименка, В. Осьодло, І. Якиманської, В. Ямницького та ін., у працях яких особистість розглядається у якості суб'єкта, що сам визначає специфіку власної діяльності як простору саморозвитку, самовизначення і самореалізації.

Керуючись положеннями системного та особистісно-діяльнісного підходів, визначимо концептуальні основи моделі підготовки майбутнього учителя до професійної діяльності в етнокультурному (полікультурному) виховному просторі:

1. Відповідність підготовки спеціаліста у ВШ сучасним вимогам, що відображені у міжнародних та вітчизняних нормативно-правових актах і наукових дослідженнях.

2. Цілісність змісту професійної педагогічної підготовки завдяки органічній єдності структурних компонентів моделі підготовки.

3. Спрямованість технології на розвиток креативного мислення майбутнього учителя, його фахової мобільності та інших значущих умінь, необхідних для професійної діяльності в етнокультурному виховному просторі.

4. Формування дослідницької культури фахівця як основи переходу від репродуктивного відтворення отриманих знань у типових ситуаціях до проблемно-пошукового способу знаходження необхідної наукової інформації і активного використання її у нестандартних ситуаціях, формування педагогічної проблеми, визначення шляхів її розв'язання, розкриття власного потенціалу у самореалізації.

5. Взаємообумовленість процесу формування продуктивного етнокультурного досвіду молодших школярів з якістю професійної підготовки майбутнього учителя у цьому напрямку.

Вивчення результатів науково-педагогічних досліджень у зазначеній площині та власний педагогічний досвід свідчать, що стратегічними орієнтирами у визначенні змісту і методології професійної підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання молодших школярів є: реалізація особистісно орієнтованої парадигми як стандарту у вирішенні досліджуваної проблеми у межах певного проміжку часу [3, с. 26]; створення сприятливих умов для суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників педагогічного процесу; оптимальна узгодженість традицій з інноваціями під час вибору методичного інструментарію організації етнокультурного виховного процесу.

Першочерговим завданням під час розробки системи підготовки майбутніх учителів до етнокультурного виховання молодших школярів є проектування нормативно-правового та програмно-методичного забезпечення даного процесу у педагогічній системі вищої професійної школи. Зазначений фактор передбачає наявність навчально-методичного комплексу і проекту навчально-виховного процесу, якість впровадження яких згодом буде перевірена під час проходження студентами активної педагогічної практики у початковій школі.

Якісна підготовка майбутніх учителів до етнокультурного виховання молодших школярів вимагає:

- чіткого визначення цілей і завдань, відповідного змістового наповнення курсів гуманітарних, соціально орієнтованих та професійно орієнтованих дисциплін;

- обґрунтування структури професійної підготовки, визначення механізму функціонування поетапної методики з формування етнокультурної компетентності спеціаліста освітньої галузі;

- прогнозування передбачуваних результатів;
- впровадження навчального курсу "Основи етнокультурного виховання";

- нагромадження навчально-методичного матеріалу для здійснення етнокультурного виховання під час проходження педагогічних практик у закладах освіти.

Поетапна методика включає відповідні знання, уміння, навички і передбачає усвідомлення майбутніми учителями значущості етнокультурно-

го виховання як процесу соціалізації особистості у певному етносередовищі, становлення носія певної етнокультури, що спроможний визнавати інші культурні світи і вступати з ними у діалог на засадах толерантності.

Модель підготовки учителів до етнокультурного виховання учнів початкової школи, яка розроблена та апробована під час дослідження, є цілісним педагогічним утворенням, що характеризується наявністю внутрішніх зв'язків між такими структурними компонентами: цільовий, мотиваційно-ціннісний, змістовий, технологічно-процесуальний, контрольно-оцінний.

Цільовий компонент передбачає моделювання головних цілей підготовки учителя до етнокультурного виховання школярів у вітчизняному освітньому просторі: визначення методологічних орієнтирів побудови моделі виховного процесу на основі етнокультурних цінностей; формування основ етнокультурної компетентності як важливої складової характеристики індивіда, показник якості кваліфікаційної характеристики спеціаліста педагогічної галузі, що практикує у певному етнокультурному середовищі.

Мотиваційно-ціннісний компонент (активізація внутрішніх сил майбутнього учителя на досягнення мети підготовки до етнокультурного виховання школярів; активізація бажання самоствердитися у власних досягненнях у просторі етнокультурної діяльності) охоплює: усвідомлення соціокультурної та педагогічної самоцінності етнокультурного виховання; формування внутрішніх потреб у самовдосконаленні, саморозвитку та самореалізації; розвиток культури суб'єкт-суб'єктної взаємодії у певному етносередовищі на принципах толерантності; формування мотивації до здійснення етнокультурного виховання.

Змістовий компонент (аудиторна і позааудиторна діяльність) у своїй структурі містить такі складові:

- навчальні дисципліни ("Філософія", "Соціологія", "Культурологія", "Етнопедagogіка", "Етнопсихологія", "Народознавство", "Основи педагогічної майстерності" тощо);
- навчальний спецкурс "Основи етнокультурного виховання";
- науково-дослідна робота: магістерські, дипломні, курсові проекти, реферативні роботи, наукові статті;
- педагогічна практика: пробна, навчально-технологічна, стажерська, переддипломна, науково-педагогічна;
- індивідуальні форми роботи: індивідуальний навчальний план студента, збір інформації з певної проблеми для практичного використання під час педагогічної практики, створення індивідуальної бази даних з різних етнокультурних аспектів тощо;
- групові форми роботи: тренінги, гуртки, клуби за інтересами, секції тощо;
- колективні форми роботи: педагогічні читання, обговорення з викладачами навчальних дисциплін однієї проблеми, але з позицій різних наук; дискусії з етнокультурної тематики та ін.

Практично-діяльнісний компонент зосереджує увагу на методиці дослідного впровадження у площину практичної діяльності студентів технології підготовки майбутнього учителя до здійснення етнокультурного виховання школярів, структурними елементами якої є такі етапи: актуалізаційно-аналітичний, інформаційно-змістовий, логіко-систематизаційний, науково-дослідницький, творчої професійної самореалізації в етнокультурному виховному середовищі.

Контрольно-оцінний компонент моделі передбачає здійснення контролю за ефективністю трансформації навчальної діяльності у професійну шляхом визначення рівнів етнокультурної компетентності та спеціально-педагогічної готовності майбутніх учителів до етнокультурного виховання молодших школярів (високий, достатній, середній, низький) з наступним проведенням, у разі необхідності, корекційних заходів.

Ефективність впровадження моделі професійної підготовки учителя до впровадження етнокультурного виховання визначається комплексом психолого-педагогічних умов: етнокультурна спрямованість освітнього простору; здійснення міжпредметних зв'язків; взаємозумовленість змістового та технологічно-процесуальних компонентів професійної діяльності у початковій школі; мотиваційно-ціннісне відношення до професійної діяльності в освітньому етнокультурному середовищі. Багатоаспектність підготовки майбутніх учителів до етнокультурного виховання школярів вимагає врахування принципів системності, доступності, етнізації, культуровідповідності, природовідповідності, емоційності.

Вивчення стану і перспектив підготовки майбутніх учителів до етнокультурного виховання школярів передбачає визначення рівня етнокультурної компетентності студентів щодо професійної діяльності в конкретному етнокультурному середовищі та аналіз факторів, які істотно впливають на формування такої компетентності під час навчання у вузі. Готовність спеціаліста освітньої галузі до професійної педагогічної діяльності в етнокультурному середовищі, як критерій його етнокультурної компетентності, — це інтегративне особистісне і соціально-психологічне утворення, що являє собою єдність ціннісного відношення до етнокультурної виховної діяльності у певному етносередовищі та професійні знання, вміння і навички у даній площині.

Динамічну структуру цього утворення складають такі площини: мотиваційно-ціннісна, інтелектуально-пізнавальна, операційно-діялісна. Ці компоненти відображають рівні якості підготовки спеціаліста до конкретної практичної діяльності і характеризують його як особистість у цілому. З позицій системного підходу зазначене утворення має складну структуру, яку не можна розглядати як набір відносно незалежних елементів.

Об'єктивне вивчення здатності фахівця до професійної діяльності у конкретному етнокультурному просторі передбачає добір комплексу ідентичних методів. Ми пропонуємо такі методи: картограма (об'єднує всі

структурні елементи готовності); індивідуальні і колективні бесіди зі студентами та викладачами, кураторами академічних груп; спостереження за діяльністю студентів; ранжування; контент-аналіз творчих робіт; поетапна методика включення елементів "професіограми" педагога, що практикує в етнокультурному середовищі та здійснює етнокультурне виховання, у зміст професійної освіти та ін.

Нові підходи до змісту професійної підготовки майбутнього учителя суттєво впливають на особливості викладання фундаментальних дисциплін, що передбачає перегляд змісту, стандартів, критеріїв оцінювання, методик моніторингу результативності. Сьогодні недостатня увага у навчальному процесі ВНЗ приділяється формуванню стилю діяльності педагога у реальному етнокультурному виховному середовищі. Вирішення цієї проблеми тісно пов'язане з бажанням (небажанням) особи визнавати (не визнавати) неповторність безлічі посів інших етнокультур, навчатися гармонійно жити з ними. У педагогічній науці цю проблему визначено як «діалог культур».

Різноманітність етнокультур в освітньому просторі свідчить про існування множини інтерпретацій культурних ядер і виразно демонструє потужні джерела культуротворення. Етнокультурне надає чіткої спрямованості навчальному процесу у вищій педагогічній школі, об'єднуючи розрізнені навчальні дисципліни в систему; акцентує увагу не на дидактичній стороні професійної підготовки, а на моральних аспектах взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, створенні умов становлення фахівця як самостійно мислячої особистості, здатної до самовиявлення, самотворення, самореалізації [4, с. 88-94].

Перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Фундаментальною особливістю нового підходу до професійної підготовки майбутнього учителя є методологія отримання ним знань як продукту культури, результату вияву творчої сутності людини. Педагогічний процес постає як простір реалізації культуротворчого потенціалу і студента, і викладача, а взаємодія суб'єктів – як контакт одиниць певного етносередовища, діалог представників різних етноспільнот. У цьому контексті логічною є поява питань: як управляти комунікативними процесами у просторі однієї або на межі кількох спільнот; чи існують механізми адаптації фахівця педагогічної галузі до нових етносоціальних умов; як певна етнокультурна реальність впливає на формування соціально значущих особистісних рис педагога; чи існують технології очищення людини від негативних етносоціальних «надбань», коли зміна середовища професійної діяльності виключається.

На подібні запитання майбутній педагог повинен навчитися знаходити правильні відповіді уже під час навчання у ВНЗ. Однак, сьогодні вища професійна школа цілеспрямовано не готує спеціаліста, компетентного у площині етнокультурної та полікультурної проблематики. Розв'язання зазначеного потребує кардинальної зміни орієнтирів у професійній підготов-

ці майбутніх педагогів на державному рівні, визнанні етнокультурної складової визначальним чинником відродження духовності як основи економічного зростання будь-якої держави. Поставлені проблеми можуть стати основою нових наукових досліджень з наступною презентацією результатів на сторінках фахових видань.

Список використаних джерел

1. Програмный документ ЮНЕСКО «Реформа и развитие высшего образования»: Пособие по образованию в области прав человека с участием молодежи. – Совет Европы. – Париж: Издательство ЮНЕСКО, 1995. – С.425. // Ресурс доступа: <http://www.eucb.soe.int/compass/tw/pdf/chapter5.pdf>
2. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті. – Полтава: ПОІППО. 2006. – 328 с.
3. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / Под ред. С. А. Смирнова. – М, 2000.
4. Жорнова О. І. Соціокультурний контекст проблем викладання фундаментальних дисциплін у вищій школі / Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: Збірник наукових праць. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2004. – 465 с.

Н. В. Грона,
викладач,

Прилуцький гуманітарно-педагогічний коледж ім. І. Я. Франка

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ОРФОГРАФІЧНОЇ НАВИЧКИ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті автор аналізує ефективні прийоми роботи з учнями молодшого шкільного віку, спрямовані на формування орфографічної навички. Доводить думку, що майбутній вчитель повинен зрозуміти, як завдяки скоординованості всіх компонентів навчально-виховної діяльності в учнів сформується міцна орфографічна навичка.

В статье автор анализирует эффективные приемы работы с учениками младшего школьного возраста, которые направлены на формирование орфографического навыка. Доказывает мысль, что будущий учитель должен понять, как благодаря скоординированности всех компонентов учебно-воспитательной работы в учеников будет сформирован твердый орфографический навык.

In this article the author analyses the effective problems of work with pupils of primary school which are directed on the forming of the spelling habits. She proves the thought that the future teacher has to understand how a strong spelling habit is formed due to coordinating of all components of educational and.

Характерною тенденцією реформування сучасної освіти в Україні є її спрямованість на підвищення якості освіти, орієнтацію на всебічний розвиток особистості та підвищення рівня її освіченості, яка зможе жити в

надзвичайно динамічному суспільстві, вдосконалювати свої знання впродовж життя. Майбутніх вчителів початкової школи необхідно забезпечити професійною, спеціальною й гуманітарною підготовкою, яка зумовлює високий фаховий рівень. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів передбачає посилення практичної спрямованості процесу опанування рідної мови, підпорядкування роботи над мовною теорією інтересам мовленнєвого розвитку учнів. Лише за цієї умови модернізація змісту шкільної освіти у світлі вимог Національної доктрини розвитку освіти, державної національної програми «Освіта» («Україна. XXI ст.»), концепції мовної освіти буде спрямована на становлення і розвиток особистості, яка має вільно володіти нормами усної та писемної форм літературної мови [4, с. 6]. Підвалини цих знань закладаються в початковій школі. Базуватись така робота повинна «на діяльнісно-проблемному підході до організації навчального процесу» [5, с. 19], метою якого має бути «головним чином підвищення культури мовлення та грамотності школярів» [5, 19]. А це спонукає учителів активізувати роботу учнів над засвоєнням норм української орфографії.

Практика доводить, що одних теоретичних знань учителям не досить, щоб навчати дітей. Потрібно кожному фахівцю через призму свого бачення і розуміння переконатися практично, шляхом виконання різноманітних вправ, у власних можливостях аналізувати мовні явища, доводити, правильно коментувати написане, порівнювати, робити висновки, збагачуючи власний активний словник та культуру зв'язного мовлення.

Актуальним для такої підготовки є формування у майбутніх учителів здатності трансформувати набуті компетенції в шкільну практику. З огляду на це, мета статті – показати, що ефективність підготовки майбутнього вчителя до формування орфографічної навички в учнів молодшого шкільного віку залежить від скоординованості всіх компонентів системи професійної підготовки студента. Основною метою сучасної професійної освіти є підготовка висококваліфікованого, конкурентноздатного фахівця із високим рівнем сформованості комплексних кваліфікаційних умінь, здатного до ефективної роботи за спеціальністю на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності.

Теорії і практиці навчання орфографії української мови приділили увагу М. В. Бардаш, М. І. Бернацький, О. М. Біляев, М. С. Васьуленко, М. І. Дорошенко, О. В. Караман, Г. О. Козачук, О. Ф. Коломійченко, Г. Р. Передрій, Л. Г. Райська, Л. М. Симоненкова, І. М. Хом'як, С. Х. Чавдаров, Н. Г. Шкуратяна, І. П. Ющук, С. Т. Яворська та ін.

Але підвищення орфографічної грамотності учнів залишається актуальним і дотепер, незважаючи на те, що це питання обговорюється на сторінках журналів, у виступах учителів, немало уваги приділяють йому у своїх дослідженнях учені. Головна увага вчителя в процесі навчання україн-

ської мови має бути зосереджена на формуванні орфографічної грамотності учнів у їхньому мовленнєвому розвитку.

Діти молодшого шкільного віку «мають засвоїти і самостійно користуватися в процесі письма тими правилами правопису, алгоритм застосування яких є простим (1-2 кроки у міркуванні, наприклад, уживання знака м'якшення в кінці слова, правописної літери у власних назвах; написання *не* з дієсловами тощо)» [8, с.19]. Решта правил, які передбачають складний алгоритм застосування, засвоюються на пропедевтичному рівні.

Виробленню стійких орфографічних навичок сприяють такі умови: знання орфографічних правил та схеми застосування їх, уміння виконувати орфографічний розбір, запровадження різноманітних вправ, спрямованих на відпрацювання уміння використовувати правила на практиці.

Вирішуючи питання про роботу над формуванням у школярів молодшого шкільного віку орфографічних навичок, учитель повинен перш за все враховувати психологічну природу орфографічної навички.

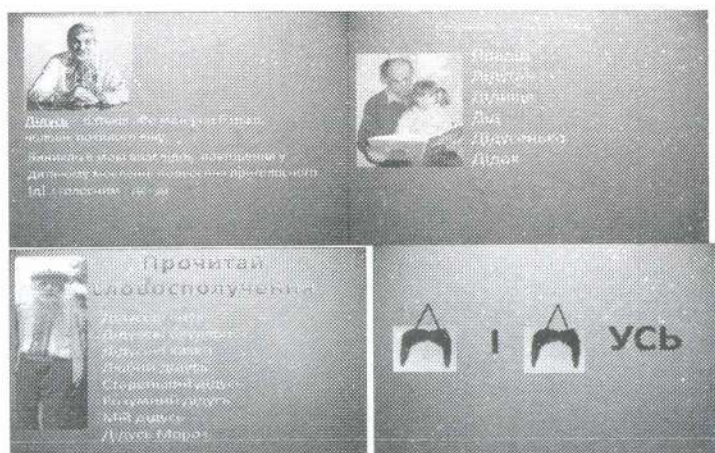
У педагогічній та методичній літературі орфографічними уміннями називають орфографічні дії, засновані на чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій із застосування цих правил. С. І. Дорошенко стверджує, що «орфографічні уміння в міру їх автоматизації переходять у навички. Таким чином, орфографічна навичка – це автоматизована дія, яка формується на основі умінь, пов'язаних із засвоєнням комплексу знань і їх застосуванням па письмі» [6, с.239].

Оскільки орфографічна навичка формується в діяльності і є результатом багатократних дій, у методиці навчання орфографії приділяється серйозна увага вивченню закономірностей такої діяльності, а також шляхів і засобів підвищення ефективності навчання орфографії з урахуванням цих закономірностей.

Сучасний український правопис, або орфографія, ґрунтується на теоретичних положеннях, які визначають правила написання. На думку Д. І. Ганича, С. Я. Єрмоленко, А. П. Медушевського, І. С. Олійника, М. М. Пилинського, В. М. Русанівського, основу української орфографії становлять чотири принципи: фонетичний, морфологічний, історичний або традиційний і диференціюючий. За традиційним принципом слова передаються так, як вони писалися в історичному минулому, тобто традиційно, без урахування особливостей їхньої вимови чи морфологічного складу. Закріплення правильного графічного образу таких слів (так званих «словникових слів») учнями початкових класів повинно здійснюватися практично під час виконання різноманітних творчих, пошукових, дослідницьких завдань і вправ. Це дасть змогу вчителеві розкрити комунікативний зміст мовного навчання і виховання, орієнтований на спілкування, вплив, дію й сприймання слова. Важливою частиною роботи з орфографії в початкових класах є засвоєння списку слів, вимову й написання яких школярі відповідно до програмних вимог повинні запам'ятати

Вправи і завдання мають носити різносторонній характер і звертатися увага передусім до лексичного значення слова. Якщо учень зустрічає слово вперше, не знає його значення, не вміє його правильно вимовляти, то і на письмі не передасть його правильно. Тому в основі роботи над правописом таких слів, крім традиційних вправ, належне місце повинні займати вправи творчого характеру, які б активізували роботу учнів на уроці. Основою вивчення таких слів є запам'ятовування, тому необхідно розвивати в учнів усі види пам'яті: слухову, зорову, емоційну, тактильну. Разом з цими актуальними залишається завдання, як зробити цей процес цікавим, пізнавальним. Кожен студент працював над створенням «енциклопедії» словникового слова, а значення деяких слів пояснювали, застосовуючи технологію ейдетики. Ейдетика – наука, яка вчить запам'ятовувати інформацію через світ образів. Учні завдяки своїй яскравій дитячій уяві можуть швидко і надовго запам'ятовувати потрібну інформацію. А головне – таке навчання, яке ґрунтується на грі та фантазії, зовсім не обтяжує дитину, навпаки – переключає її на діяльність іншої півкулі, а отже – дитина відпочиває.

Ми пропонуємо зразок презентації, створеної студентами до словникового слова *дідусь* (1 клас).



Пропонуємо ейдетичні образи інших словникових слів, які створили студенти.



Мал.1 Мал.2 Мал.3 Мал.4

Учні 1 класу повинні навчитись безпомилково писати слова, які утворені за фонетичним принципом. За цим принципом кожна фонема передається на письмі однією літерою або сполученням двох літер, як це встановлено правилами української графіки. Тому вже з 1 класу особливо важливо враховувати наявність активної взаємодії між усним і писемним мовленням, між вимовними та правописними навчальними діями школярів. Отже, навички грамотного письма неможливо формувати в учнів у відриві від навичок вимови. Тому в методичній літературі рекомендується при вивченні фонетичних написань усю роботу спрямовувати на активізацію артикуляційних умінь, розвиток фонетичного слуху. З метою свідомого вміння формувати орфографічну навичку в учнів 1 класу ми практикували розв'язання методичних задач у малих групах. Цей вид діяльності розвивав здатність до практичного аналізу, сприяв формуванню навичок аргументації своєї точки зору. Пропонуємо приклади методичних задач до теми «Навчання грамоти».

Наприклад.

1. *Учитель на початку уроку навчання грамоти (читання) повідомив першокласникам, що вони сьогодні познайомляться з новою буквою «ка» і показав її. Як би ви організували початок уроку?*

2. *На уроці вивчення букви «ем» (Мм) учитель використав для ознайомлення з її звуковим значенням слово «мама». Як ви оцінюєте добір учителем мовного матеріалу? Відповідь обґрунтуйте. Наведіть приклади слів для виділення звука [м].*

3. *Працюючи за букварем, першокласники часто змішують звуки й букви. На уроках можна почути такі висловлювання дітей: «Надрукую звук [т]. У слові чую букву «ес». «Зе» – це дзвінка приголосна буква та ін. Яку роботу необхідно проводити вчителю, щоб з самого початку навчання грамоти попередити змішування учнями понять «звук» і «буква»?*

4. *При виконанні звуко-буквеного аналізу слова «маяк» учень висловив таку думку: «Буква я дає 2 звуки [й] і [а]. Звук [й] м'який, тому що ... і зупинився. Продовжіть міркування учня.*

5. *При поясненні звукового значення букви ю учитель спочатку пояснив, у якій позиції буква ю дає один звук, а потім два. Чи в правильному порядку пояснив учитель звукове значення букви ю?*

6. *При виконанні звуко-буквеного аналізу слова «віз» учень висловив таку думку: «Буква в дає звук [в], він м'який». Учитель виправляє: «Цей звук пом'якшений». Чи доречно виправлення учителя?*

7. *Які з наведених нижче слів можуть бути запропоновані для звуко-буквеного розбору в кінці 1 класу, а які – ні? Чому? Пальто, пальці, виходити, прийшла, життя, колосся, квітень, зайчик, буря, в'юн, ягода.*

8. Урок навчання грамоти (письмо) учитель розпочав із демонстрації зразка виучуваної букви. Як би ви організували початок уроку?

Формування орфографічної навички проходить ряд етапів:

1) життєва (навчальна) ситуація, яка створює необхідність перевірки орфограми, учень усвідомлює мотиви завдання, яке намічається виконати, ставить мету, усвідомлює завдання;

2) пошук способу виконання дії: опора на знання, на правило, на довід;

3) складання алгоритму, виконання дії за правилом, «кроками»;

4) виконання дії за алгоритмом, за правилом, планування дії, виконання за наміченим планом – поетапно, по «кроках»;

5) повторне багаторазове виконання дії за планом, за алгоритмом – в умовах, які змінюються і варіантах з поступовим «згортанням» алгоритму, поступовим скороченням дії;

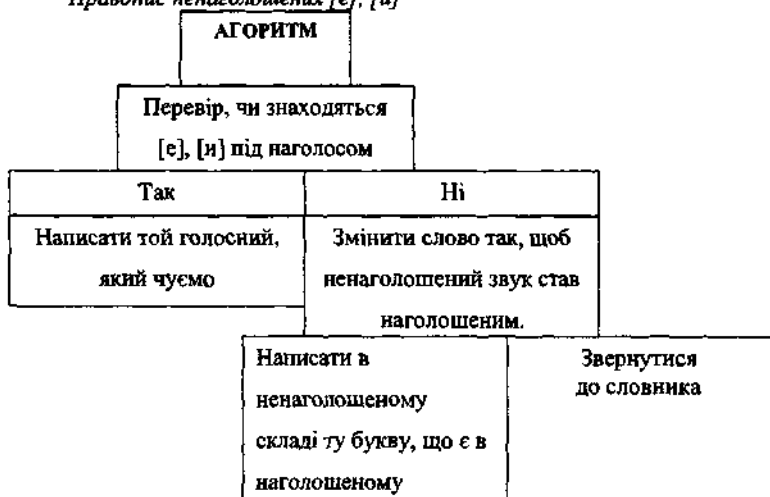
6) поява елементів автоматизму в результаті посилення автоматизму, в результаті багаторазового виконання однотипних дій (вправ);

7) досягнення повного автоматизму, безпомилкового письма; поступова відмова від застосування правила: їх роль вичерпана, на їх основі формується орфографічна навичка.

Так протікає процес формування орфографічної навички та її поступовий перехід в автоматизовану дію: мотив, мета – вибір способу дії – алгоритм – дія – повторна дія, вправи – поява елементів автоматизму – поступове «згортання» алгоритму – автоматичне написання орфограми. Під поняттям «алгоритм» розуміємо – система правил виконання обчислюваного процесу, що обов'язково приводить до розв'язання певного класу задач після скінченного числа операцій [1].

Цей термін, як бачимо, філологи запозичили з математики й широко використовують в лінгво-методичних дослідженнях. Відповідно до законів творення, алгоритм – це послідовність дій, виконання яких сприяє грамотному написанню. О. Д. Надточій виділяє основні вимоги до алгоритмів: визначеність, масовість, результативність [7, с.8]. Він зазначає, що визначеність «складається з того, що послідовність дій не може бути сприйнята по-різному, тобто кожний крок (дія) алгоритму обумовлює подальший крок (дію). Масовість – можливість використання алгоритму для багатьох кроків, що пишуться за відповідним правилом» [7, с.8]. Також визначає, що результативність алгоритму полягає в тому, що обов'язково приводить до правильного написання, а винятки записуються у вигляді окремого списку. Кожний алгоритм – органічне поєднання конкретної мовної ситуації та правила. Тому починати роботу з алгоритмом треба тільки після уважного знайомлення з правилом.

Правило ненаголошених [e], [u]



Пропонуємо під час вивчення вживання ь на позначення м'якого приголосного звука перед о використати такий алгоритм:



Такий системний підхід до практичної підготовки майбутнього вчителя сприяє формуванню його професійної компетенції, розвиває комунікативні здібності, виховує любов до рідного слова.

Освітні технології, запроваджені в процесі викладання методики української мови в початковій школі, повинні забезпечувати не лише

отримання майбутніми вчителями початкових класів повноцінної якісної освіти, але й професійної компетентності в галузі філології, методики, оволодіння культурою мислення, потребу в постійному оволодінні новими знаннями, використовуючи бібліотечні фонди, комп'ютерну й аудіовізуальну техніку.

Список використаних джерел

1. Алгоритм [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>. – Назва з екрану
2. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М.: Просвещение, 1966. – 307с.
3. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі: метод. посібник / М. С. Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») // Освіта. – 1993. – № 44–46. – С.15.
5. Концепція навчання державної мови в школах України / О. М. Біляєв, Л. В. Скурятівський, Л. В. Симоненкова, Г. Т. Шелехова // Дивослово. – 1996. – № 1. – С. 16–21
6. Методика викладання української мови / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін.; [за ред. С. І. Дорошенка]. – К.: Вища школа, 1992. – 400с.
7. Надточій О. Д. Структурний аналіз сучасних орфографічних систем української і російської мови/ О. Д. Надточій. – К.: Логос, 1998. – 231с.
8. Програми для середньої загальноосвітньої школи: 1-4 класи. – К.: Поч. школа, 2006. – С.7-59.

*Н. Н. Юрченко,
преподаватель,*

*Прилуцкий гуманитарно-педагогический
колледж им. И. Я. Франко*

ТЕМАТИЧЕСКОЕ ПОРТФОЛИО В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

У статті автор зупиняється на проблемі якості професійної підготовки вчителів, ділиться досвідом використання сучасних технологій у процесі вивчення методики викладання російської мови.

В статье автор останавливается на проблеме качества профессиональной подготовки учителей, делится опытом использования современных

The author of the article stops on the problem of quality of professional preparation of teachers, shares with the experience of using of modern technologies at the process of teaching of Russian Language Teaching Methodology.

Во всех законодательных и нормативных документах об образовании (Законы Украины «Про освіту», «Про вищу освіту» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти та ін.), в которых определены основные концептуальные положения образовательной деятельности выс-

ших учебных заведений, подчеркивается значение высокой квалификации педагогических кадров.

Современное образование должно дать выпускнику вуза не столько сумму знаний, сколько набор компетенций, обеспечивающих готовность к работе в динамично изменяющихся экономических условиях, возможность осмысленно воспринимать и критически оценивать социально-экономические процессы, свободно ориентироваться в своей профессиональной отрасли. Качественное профессиональное образование сегодня — это средство социальной защиты, гарант стабильности профессиональной самореализации человека на разных этапах жизни.

Качество образования обеспечивается, прежде всего, актуальностью содержания учебных программ и применением эффективных технологий обучения.

Проблема качества образования находится сегодня в эпицентре внимания педагогов, родителей и общества в целом.

А. Савченко одним из аспектов повышения качества начального образования называет личностную и профессиональную подготовку учителя как локомотив качественных изменений в образовании [5, с.6].

В эпоху, когда личность стоит на первом месте, как в социальном, так и в учебном пространстве, необходимо создавать благоприятные условия для ее реализации.

Цели современного профессионального образования все более связываются с развитием профессионально-личностных качеств выпускника. Сделана ориентация в подготовке специалистов на творческую инициативу, самостоятельность, мобильность будущих специалистов.

Сегодня преподаватели высших учебных заведений видят основную цель подготовки выпускников в воспитании педагога нового типа, личности творческой, имеющей собственную жизненную и педагогическую позицию, умеющей ориентироваться в многообразии педагогических концепций и технологий. В ходе учебно-воспитательного процесса решаются проблемы освоения студентами новых педагогических технологий, организуется поисковая аналитическая деятельность, подводящая студентов к самостоятельным выводам, активизируется профессиональная мотивация обучения.

Настоящий этап развития педагогической науки отличает глубокое осознание значимости самостоятельной деятельности студентов в обучении. Самостоятельная работа в системе учебных занятий обрела статус объективно необходимой формы обучения, обеспечивающей студентам прочные знания и устойчивые умения.

Самостоятельная работа служит средством активизации познавательной деятельности в том случае, если будущий учитель пытается использовать свои знания в необычной ситуации и выполняет разнообразные

задания, тематика которых соответствует различным видам самостоятельной работы школьников в начальных классах.

Таким образом, проблема повышения степени самостоятельности студентов в процессе обучения остается сегодня актуальной.

Учитывая то, что в формировании профессиональной компетентности доминирует практическая подготовка учителя, преподаватели колледжа продумывают и используют такие технологии, которые обеспечили бы эффективную организацию самостоятельной работы студентов и ее контроля.

Контроль учебной деятельности студентов является обязательным компонентом в общей системе реализации контроля образовательного процесса. Он осуществляется на всех его этапах, в различных видах и формах.

На протяжении многих веков известных ученых, педагогов интересовала проблема организации контроля и самоконтроля учебной деятельности. В науке разработаны педагогические требования к организации контроля за учебной деятельностью учащихся.

1. Индивидуальный характер, предполагающий осуществление контроля за работой каждого ученика, за его личной учебной деятельностью, не допускающий подмены результатов учения отдельных учащихся итогами работы коллектива и наоборот.

2. Систематичность, регулярность проведения контроля на всех этапах процесса обучения, сочетание его с другими сторонами учебной деятельности учащихся.

3. Разнообразие форм проведения контроля, обеспечивающее выполнение обучающей, развивающей и воспитывающей его функции, повышение интереса учащихся к его проведению и результатам.

4. Всесторонность, заключающаяся в том, что контроль должен охватывать все разделы учебной программы, обеспечивать проверку теоретических знаний, интеллектуальных и практических умений и навыков учащихся.

5. Объективность контроля, исключая преднамеренные, субъективные и ошибочные оценочные суждения и выводы учителя, основанные на недостаточном изучении обучаемых или предвзятом отношении его к некоторым из них.

6. Дифференцированный подход, учитывающий специфические особенности каждого учебного предмета и отдельных его разделов, а также индивидуальные качества учащихся, требующий применения в соответствии с этими особенностями различных методик проведения контроля и педагогического такта преподавателя.

7. Единство требований учителей, осуществляющих контроль за учебной работой учащихся в конкретной учебной группе [3, с.93].

Очень важно сформировать у человека способность к объективной самооценке – рефлексии, говоря языком психологии. Е. С. Полат указывает на значение этого умения в жизни каждого: «Всем хорошо известно, что завышенная самооценка, равно как и заниженная, часто приводит к драматическим последствиям в жизни человека. При завышенной самооценке человек может принести неприятности не только себе, но и окружающим... Но и неумение оценить свои способности по достоинству, занижение своих возможностей также ведет не только к неспособности обустроить свою жизнь, но и к определенной психологической закомплексованности» [4, с.124].

Смысл рефлексии как особого познавательного действия заключается в уточнении человеком своих знаний, умении адекватно оценивать собственные достижения и возможности, делать необходимые выводы относительно собственного самосовершенствования. Особенно важна профессиональная рефлексия, включающая в себя умение выбора, проектирования и реализации тех или иных профессиональных маршрутов, умение профессиональной самодиагностики (адекватная оценка уровня своего профессионального мастерства и способов его совершенствования в различных аспектах, осознание своей роли в деятельности профессионального коллектива, умение оценки степени посильности выполнения предлагаемых и выбираемых самостоятельных профессиональных задач самого различного масштаба и уровня) [2, с.17].

Процесс обучения при этом организуется на принципах сотрудничества: задействованы субъективно значимые для студентов мотивы, цели, созданы условия для выбора форм и методов достижения целей, совместно определяется прогнозируемый результат, т. е. процесс обучения является рефлексивным [1, с.54]. Преподаватель в процессе обучения является равноправным, но только более опытным партнером, и образовательную деятельность он должен выстроить с использованием таких форм, методов и приемов обучения, чтобы студенты могли самостоятельно добывать знания из различных источников и применять их на практике, а не просто усваивать готовую информацию, имели возможность высказывать собственную точку зрения, проявлять собственное отношение к объектам деятельности.

Педагогическая мысль убедительно доказывает сегодня эффективность применения современных технологий и интерактивных форм обучения.

Многие исследователи (Г. Н. Александров, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Т. П. Зинченко, Н. Б. Ковалева, О. К. Тихомиров, В. Д. Щедриков и др.) посвятили свои работы проблеме внедрения новых информационных технологий, особенно компьютерных, и определили основные направления и принципы их использования.

Раскроем одну из технологий, которая широко используется в процессе профессиональной подготовки учителя начальных классов в условиях педагогического колледжа, – тематическое портфолио.

Главное, чтобы каждый студент осознал, что портфолио:

- выполняет накопительную функцию;
- помогает студенту проводить рефлексию собственной учебно-исследовательской работы и установить связи между предыдущими и новыми знаниями;
- является критерием подготовленности к осуществлению будущей профессиональной деятельности;
- служит предметом обсуждения и фактором самооценки результатов работы студента на итоговом занятии или на зачете.

Перед началом изучения конкретной темы программы курса методики обучения русскому языку в начальных классах предлагается студентам ориентировочная структура портфолио, детально обсуждается каждый вид работы, которую студент должен самостоятельно выполнить.

Приводим пример ориентировочной структуры и содержания тематического портфолио «Формирование правописной компетенции младших школьников в условиях личностно ориентированного обучения».

I. Портрет.

1. Фамилия, имя, отчество.
2. Фото.
3. Любимые предметы, преподаватели.
4. Мотивы обучения.
5. Стимулы успеха.
6. Хобби, интересы.
7. Какой я глазами других.
8. Мое педагогическое кредо.

II. Коллектор (накопитель).

1. Актуальность проблемы грамотности учащихся.
2. Исторические факты.
3. Требования программы для начальных классов.
4. Научно-методические статьи по проблеме (с рецензией).
5. Современные технологии в обучении орфографии младших школьников.
6. Методы и приемы обучения орфографии.
7. Работа над словарными словами.
8. Методический словарь по теме «Методика обучения орфографии».
9. Дидактический материал, найденный в учебно-методической литературе.
10. Мои разработки (фрагменты уроков, презентации).
11. Составление библиографии по теме.

III. Мои достижения.

1. Тестовые, контрольные, модульные работы.
2. Рефлексивный комментарий (почему эта работа является моим достижением).

Параметры оценки портфолио

1. Наличие творчески оформленной обложки, отражающей личность и интересы студента.
2. Аккуратность, тщательность выполнения.
3. Структура материала.
4. Факты, отражающие понимание студентом материала.
5. Материалы, отражающие творческие способности студента.
6. Материалы, отражающие развитие студента.
7. Творческое оформление материалов.

В процессе создания портфолио студентам оказывается постоянная помощь, проводятся индивидуальные консультации.

Рефлексивные комментарии студентов свидетельствуют об объективной оценке выполненной работы:

Данная работа для меня была очень интересной, полезной, увлекательной. Поскольку в наше время проблема орфографии является очень актуальной, то для меня, как будущего педагога, это является не менее важным. Изучив литературу, используя интернет-ресурсы, я смогла для себя открыть много нового, закрепить и усовершенствовать собственные знания по теме «Орфография».

Сердюк Мария

Работая над портфолио, я считаю, что достигла определенных результатов в методике обучения орфографии младших школьников. Я глубоко убеждена: сегодня в учителя должно быть некое «досье успехов», в котором отражается все интересное и достойное из того, что происходит в его жизни.

Решодько Инна

Я считаю, что именно эта работа является моим достижением. Мне, как будущему учителю, проблема грамотности учащихся не может быть безразличной. Только грамотный человек может свободно ориентироваться в нескончаемом потоке информации, быстро выбрав для себя необходимое и важное. Только грамотный человек может свободно высказывать свои мысли и вступать в диалог с другими. Понимаю, что заложить основы грамотности я обязана в начальных классах. Сложно, но возможно.

Ночовская Виктория

Защита портфолио проходила на практических занятиях и дала возможность не только студентам оценить собственные достижения и успехи, но и преподавателю осознать значимость и необходимость проделанной работы в системе методической подготовки будущего учителя, потому что выполненные студентами по курсу методики русского языка различного рода задания способствуют становлению собственной методической позиции учителя в будущей педагогической деятельности.

Список использованных источников

1. Багдай Е. В. Роль рефлексивной позиции личности в профессиональном образовании / Е. В. Багдай // Среднее профессиональное образование. – 2006. – № 11. – С.54-55.
2. Вульфов Б. З. Педагогика рефлексии / Б. З. Вульфов, Н. В. Харькин. – И.: Эгвес, 1996.
3. Денисенко С. И. История, проблемы контроля учебной деятельности в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе / С. И. Денисенко, Ю. С. Руденко // Инновации в образовании. – 2001. – № 5. – С.86-96.
4. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат; [под ред. Е. С. Полат]. – М.: Академия, 2005.
5. Савченко О. Я. Якість початкової освіти: сутність і чинники впливу / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2009. – № 8. – С.1-6.

І. В. Размолдчикова,
асистент,

Криворізький державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ОСНОВИ СЦЕНІЧНОГО ТА ЕКРАННОГО МИСТЕЦТВА»

У статті розглянуто можливість створення індивідуального іміджу сучасних студентів педагогічного факультету у процесі вивчення фахових дисциплін.

В статье рассматривается возможность создания индивидуального имиджа современных студентов педагогического факультета в процессе изучения профессиональных дисциплин.

This article is about creating opportunity of individual image of pedagogical department's students in the process of learning their profile branch of science.

Увесь світ театр, а люди в ньому актори. Скільки разів цей вислів відомого класика перефразовувався, але суть однак залишалась приблизно такою: хочеш досягти в житті сяючих вершин успіху і слави, мусиш розвивати в собі акторські здібності: перевтілення, достовірності і переконливості, бути талановитим режисером своєї власної долі. Проте дарма шукати в розкладі традиційної школи такий вочевидь необхідний урок як «Акторська майстерність». Не знайдете. Але чого варті, наприклад, знання фізичних або хімічних формул, якщо людина не може знайти власного місця в житті, спільної мови з оточуючими, легко впадає в істерику, боїться запропонувати та реалізувати свої ідеї... Це може звучати дещо обурливо для тих, хто предметні знання ставить понад усе. Звісно, без спеціальних знань людина не може стати фахівцем у своїй справі [4]. Та дозвольте вам нагадати, що ще у 50-х роках невідомий світові як визначний педагог наш співвітчизник В. О. Сухомлинський, відповідаючи тим, хто суспільний прогрес вбачав лише в освоєнні космосу, в успіхах електроніки і кібернетики, в «Листах до сина» пророче сказав: «Якщо не поліпшиться виховання, ми наплачемо-

ся з математикою, електронікою і космосом... Найголовніший засіб самовиховання душі – краса. Краса в широкому розумінні – і мистецтво, і музика, і сердечні відносини з людьми» [5].

Мистецтво – творче відображення дійсності в художніх образах, творча художня діяльність. Сфера творчої художньої діяльності. Досконале вміння в якійсь справі, галузі; майстерність [2, с.668].

Соціальна значущість мистецтва визначається рівнем впливу художніх образів на внутрішній світ людини, на всі напрямки її соціальної діяльності. Найталановитіший дослідник цієї проблеми – Л. Виготський – відзначав, що мистецтво втягує в коло соціального життя найінтимніші і найособистіші складники нашої істоти. Для цього мистецтво володіє значним арсеналом своїх специфічних засобів, відсутніх в інших формах людської свідомості [3]. Відомо, що при цьому, передаючи людям цілісний конкретно-почуттєвий соціальний досвід, мистецтво використовує феномен емоційної пам'яті людини, яка в багато разів сильніша за раціональну. Емоційна пам'ять надзвичайно тривка і формується як «пам'ять серця», без усякого заучування [10].

Метою статті є доведення важливості вивчення курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва» для формування іміджу майбутніх учителів початкових класів.

Головною метою художньо-педагогічної освіти на сучасному етапі є підвищення рівня значущості культури й мистецтва в загальній освіті, а також орієнтація студентської молоді на духовні та загальнолюдські цінності в процесі професійної підготовки.

Одне з найбільш повних визначень професійної підготовки наводить Т. Танько: професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, умінь і професійної готовності, що в свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [9, с.16].

Зміни, що відбуваються в системі вищої освіти, орієнтація на нову освітню парадигму, поширення інноваційних процесів в освіті поглиблюють протиріччя між вимогами до рівня підготовленості фахівців і наявним рівнем його професійно-педагогічної підготовки. Вирішення цієї проблеми можливе лише за умови підготовки майбутнього педагога, який володіє ґрунтовними знаннями, має розвинені педагогічні здібності, досконалі професійні вміння, професійну свідомість, сформований професійний імідж.

Дослідження, проведені науковцями І. Богдановою, І. Гавриш, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміною, Н. Кічук, Л. Кондрашовою, З. Курлянд, А. Ліненко, О. Пехотою, В. Семиченко, В. Сластьоніним, Г. Троцько, Р. Хмелюк та ін. стали суттєвим внеском у розробку змісту,

форм і методів підготовки майбутніх вчителів до професійно-педагогічної діяльності.

Викладання курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва» на педагогічному факультеті Криворізького державного педагогічного університету в групах «ПН» спрямовано на розвиток художньої свідомості й художніх творчих умінь, художньо-образного мислення студентів (майбутніх вчителів початкових класів), формування вміння спілкуватися з творами мистецтва та їх інтерпретувати, бажання опанувати весь простір духовних цінностей, розширення сфери естетично-емоційних вражень, створення власного професійного іміджу тощо.

Серед основних завдань навчальної дисципліни такі: надання студентам основ художніх знань, що уможливить усвідомлення ними специфіки майбутньої професійної діяльності; розширення мистецького світогляду та ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів на основі ознайомлення й вивчення кращих зразків сценічного та екранного мистецтва; формування вміння оперувати різними видами аналізу художніх особливостей мистецьких явищ та інтерпретації творів на основі знайомства з різними формами, жанрами, стилями мистецтва; збагачення власного художньо-естетичного досвіду для подальшого використання в професійній діяльності.

Практичні заняття дозволяють майбутнім фахівцям освоїти великий обсяг матеріалу світової художньої культури, адекватно розуміти та сприймати твори мистецтва, застосовувати різноманітні методи аналізу, знаходити зв'язки й паралелі з іншими видами та жанрами мистецтва, естетично грамотно оцінювати й переосмислювати їх через естетично-емоційну сферу, дають можливість удосконалювати художньо-аналітичні вміння й практичні творчі навички, розширювати художнє мислення. Прилучення до шедеврів вітчизняної та закордонної культури, кращих зразків народної творчості, класичного й сучасного мистецтва забезпечить формування естетично розвиненої й зацікавленої аудиторії слухачів і глядачів, розвиток естетичних потреб і смаків, призведе до збереження й передачі наступним поколінням традицій вітчизняної професійної освіти в області мистецтва, дозволить реалізувати моральний потенціал мистецтва як засобу формування й розвитку етичних цінностей та ідеалів особистості й суспільства [7].

Аналіз досліджень та публікацій. Вагомий внесок у дослідження проблеми видової специфіки мистецтва внесли І. Кант, Г. Гегель, Г. Лессінг; сучасні науковці: Ю. Борев, В. Ванслов, Б. Галєєв, М. Каган, В. Міхалєв, В. Скатерціков та інші. Завдяки цим дослідженням були конкретизовані загальні ознаки, характеристики, внутрішні закони та художні домінанти кожного виду мистецтва, розглянуті шляхи можливого синтезу окремих мистецтв. Ознайомлення з основними етапами розвитку й історії виникнення театрального, оперного, балетного, кінематографічного та телевізійного мистецтва займає основну частину лекційного курсу.

Виклад основного матеріалу. Чому назва нашої статті «Формування іміджу вчителя у процесі вивчення курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва»? Тому, що наша мета під час вивчення курсу полягає у формуванні в студентів педагогічного факультету вміння свідомо формувати та створювати образ самого себе (тобто імідж). Адже відомо, що в сучасному стрімкому і швидкоплинному суспільстві успіх професійної діяльності певною мірою залежить від іміджу (від англ. image – образ), який можна розглядати як систему уявлень про фахівця. З іншого боку, імідж – це враження, яке справляє особистість на окремих людей чи групу. Власне ми працюємо не лише із зовнішньою характерністю, а й з внутрішнім станом, отже, застосовуємо знання з практичної психології. Саме практичною, бо теорія в акторській майстерності служить лише «дороговказом» – куди йти, в якому напрямку розвиватися. Під час спілкування зі студентами на лекційних та практичних заняттях завжди наголошуємо, що впливові мистецтва властива відносна «невідчутність», точніше – не негайний впливовий результат: коли людина опановує художні цінності, неможливо відчуту віддачу зразу ж, оскільки нагромадження особою духовного потенціалу відбувається поступово. Але рано чи пізно прихований вплив мистецтва обов'язково виявляється в духовному розвитку, а через нього і в зростанні ефективності діяльності людини, зокрема в трудовій. Цей вплив вдалося зафіксувати масовими соціологічними дослідженнями [8, с.172-173].

На заняттях домагаємось того, щоб студенти відчували гордість і престижність обраної професії.

Престиж (фр. prestige – авторитет, вплив, повага) – міра визнання суспільством заслуг, громадська оцінка його суспільної вагомості; результат співвідношення соціально значущих характеристик особистості з тією шкалою цінностей, що склалися в суспільстві.

Етапи розвитку формування професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення фахових дисциплін представлено на (табл. 1).

Вивчення курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва» допомагає студентам педагогічного факультету створювати власний позитивний імідж, засвоївши компоненти мовленнєвого артистизму: *енергетика* (мовлення); *інтенсивність* (зміни темпу подачі інформації); *асоціативність мовлення* (прийоми аналогії, прикладу, застосування музики, живопису, відеокліпів); *виразність* (художня образність, багатство інтонації); *експресивність мовлення* (невербальна мова); комунікативні ефекти – ефект візуального іміджу; ефект перших фраз; ефект релаксації; ефект дискусії; ефект уяви.

Мовленнєвий артистизм вчителя – яскравий вияв особистості вчителя у мовленні, енергетика мовлення, його експресія та виразність [6, с.290].

Практичні заняття з курсу допомагають майбутнім вчителям-класоводам створювати власний імідж за допомогою вправління в педагогічному артистизмі.

Етапи формування професійного іміджу майбутнього вчителя в процесі вивчення курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва»

Вияв інтересу до предмету, потреба оволодіння ним

Формування стійкого інтересу до професійної діяльності, її об'єкту та створення та робота над створенням власного позитивного іміджу

Формування цілеспрямованості в оволодінні курсом «Основи сценічного та екранного мистецтва» як фундаменту готовності до педагогічної діяльності

Розвиток внутрішніх та зовнішніх аспектів індивідуального іміджу, об'єднаних педагогічною спрямованістю

Формування потреби в педагогічній діяльності і відповідальності за її здійснення

Педагогічний артистизм – це риса особистості вчителя, що включає: 1) здатність перевтілюватися, чарівність, експресію, багатство жестів та інтонацій, здатність подобатися, відчуття внутрішньої свободи; внутрішню вишуканість, образне мислення; прагнення до нестандартних рішень; особливості психіки, тип нервової системи, акцентуація особистості; 2) сукупність навчальних прийомів, «технік»: мистецтво відбору естетично значущої, а не тільки змістової інформації; 3) концепція педагогічної творчості: в імprovізації, яка народжується не стихійністю, а продуманістю першого кроку, розкривається внутрішній настрій вчителя, що є основою педагогічного артистизму [6, с.290].

Найбільш ефективною та зрозумілою формою роботи для студентів є вправлення в скоромовках. Адже, саме скоромовки допомагають працювати над дикцією й артикуляцією. Ось деякі з найулюбленіших скоромовок:

«Курочка-златоперочка по двору ходить, писклят водить, хохол надимає, півня утішає, що мовляв, кури в полі сіють просо, як заведено давно. А півні те просо косять, решетують на пшоно. Із пшоно наварять каші

жовторотій дітлапні. Виростуть курчата наші, стануть кури та півні – і почнеться все спочатку, все спочатку по порядку: кури сіятимуть просо...»; «Ішла баба дубнячком, зачепилась гапличком – сюди смик, туди смик – одчепися мій гаплик»; Бубоніла друга баба: «Ой, не дмухай на кульбабу, бо з кульбаби полетять сто малих кульбабенят!»

На заняттях студенти постійно діють відповідно до інструкції, у якій наголошується на тому, що важливо свідомо орієнтувати себе на оволодіння літературною мовою в різних ситуаціях – не тільки при вирішенні ділових питань, а й у спілкуванні з друзями, батьками, незнайомими людьми.

Висновки. Формування іміджу вчителя в процесі вивчення курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва» має велике значення для професійної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз літературних джерел, різноманітні підходи суто психологічного, соціально-культурного та педагогічного характеру щодо побудови іміджу вчителя-професіонала для початкової школи дають можливість стверджувати, що саме фахові дисципліни мають вирішальне значення у створенні нового образу сучасного вчителя.

Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Психологія мистецтва / Л. В. Виготський. – М., 1987. – С. 239.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: [навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студ. середніх та вищих навч. закладів] / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
4. Клименко В. В. Ваш вихід, панове, або Акторська майстерність для початківців / В. В. Клименко, В. Д. Буток. – К.: Таксон, 2002. – 236 с.
5. Сухомлинський В. О. Листи до сина: вибр. твори в 5 т. – К., 1976. – Т. 2. – С.452 – 453.
6. Соловей М.І., Спіцин Є. С., Кудіна В. В. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя в кредитно-модульній системі організації навчання: Навч. посіб.- К.: Ленвіт, 2008. – 377 с.
7. Плотницька О. В. Орієнтація студентів педагогічних вузів на духовні загальнолюдські цінності в процесі вивчення курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва». Електронний ресурс.
8. Прилучення до мистецтва: процес і управління //Людина у світі художньої культури. – М., 1982. – С. 172-173.
9. Тянько Т. П. Теорія і практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: Автореф. дис. ...д-ра пед. наук / ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2004. – 41 с.
10. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті автор наголошує на необхідності використання педагогічних технологій як ефективного засобу формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів.

В статье автор настаивает на необходимости использования педагогических технологий как эффективного способа формирования культуры педагогического общения будущих учителей.

The author emphasizes the necessity of using the pedagogical technology as an effective means of formation the culture of pedagogical communication of future teachers.

Постановка проблеми. Необхідність дослідження педагогічних технологій, виявлення їх ефективності, зумовлене вимогами Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, модернізацією системи освіти України відповідно до європейських стандартів [1; с.2].

Поняття «педагогічна технологія» досить широко використовується та має неоднозначне тлумачення у науковій літературі [3; 4; 5].

У 1979 році Асоціація педагогічних комунікацій і технологій США опублікувала «офіційне» визначення педагогічної технології: «Педагогічна технологія є комплексним, інтегративним процесом, що охоплює людей, ідеї, засоби і способи організації діяльності для аналізу проблем і планування, забезпечення, оцінювання і керування вирішенням проблем, що стосуються всіх аспектів засвоєння знань»

Таке визначення було надто загальним і потребувало подальшого уточнення. Пізніше з'являється визначення педагогічної технології як «систематичного методу планування, застосування й оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів і взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти» [5, с.22].

У вищій професійній школі технологія навчання визначається як комплекс психолого педагогічних дій, що включають спеціальний підбір та поєднання дидактичних форм, методів, способів, прийомів та умов, необхідних для процесу навчання. Вона покликана виконати необхідні зміни форм поведінки та діяльності студентів та зробити діяльність викладача процесом з передбачуваним позитивним результатом [8, с.4-5].

Вищезгадані визначення уточнювалися в залежності від кута зору дослідників. Так, провідний дидакт початкової школи О. Я. Савченко, педагогічну технологію розуміє як побудову навчального процесу за визначеною схемою, як засіб керування розв'язанням дидактичних проблем, що передбачає чітке формулювання викладачем навчальної мети з орієнтацією на очікувані результати; спеціальну організацію навчального процесу (добір форм, методів, прийомів, оцінка результатів, корекція) [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти теорії і практики педагогічних технологій розглядалися у працях вітчизняних і зарубіжних вчених (В. П. Беспалько, Т. А. Ільїна, І. Я. Лернер, О. М. Пехота, Н. Ф. Талізїна та ін.).

Останнім часом у педагогіці спостерігається активізація наукових пошуків і розробок педагогічних технологій (І. М. Богданова, І. А. Зязюн, І. В. Лозова, І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов).

Основною рисою педагогічної технології є її алгоритмізація, що включає можливість відтворення всіх компонентів, керованість процесом, зворотний зв'язок, прискорення процесу навчання.

Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. тлумачать педагогічну технологію як «вивчення, розробку та системне використання принципів організації навчального процесу, спираючись на останні досягнення науки та техніки. педагогічна технологія виступає тут як педагогічна система, в якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу» [6; с.6].

Педагогічну технологію у науковій літературі порівнюють з методикою і роблять висновки про їх відмінність. Так педагогічна технологія включає в себе гарантію кінцевого результату й проєктування майбутнього навчального процесу. Окрім того, технологічне навчання не допускає варіативності, пошукової діяльності, проб, помилок; обов'язковим є постійний зворотний зв'язок [5].

Формування цілей статті – запропонувати педагогічну технологію формування культури педагогічного спілкування майбутніх вчителів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена стаття. Схематично технологію навчального процесу можна зобразити так:

планування результатів → організація та мотивація навчальної діяльності → процес навчання як низка діалогічних навчальних ситуацій → контроль і корекція якості засвоєння.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним критеріям технологічності: **системності** (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), **керованості** (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу навчання), **ефективності** (технологія повинна вибиратись відповідно до результатів і оптимальних затрат, гарантувати досягнення певного

стандарту навчання), **відтворюваності** (можливості застосування в інших однотипних навчальних закладах іншими суб'єктами) [5, с.23].

Методологічною основою технології формування культури педагогічного спілкування є ідея про постійні зміни і розвиток особистості, яка здатна набувати нові особистісні й індивідуальні якості, що обумовлюють можливість професійного розвитку. В основу технології нами покладено **системний, рефлексивний, індивідуальний, комунікативний** підхід, що забезпечує ефективне формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя.

У контексті системного підходу всі складові педагогічної та методичної освіти сприяють формуванню культури педагогічного спілкування.

Рефлексивний підхід включає в себе уміння співвідносити свої думки, погляди з думками, поглядами інших, будувати діалог з урахуванням різноманітних світоглядних позицій і тільки тоді можлива взаємодія, співпраця.

Рефлексія визначає ставлення студента до самого себе як суб'єкта професійної діяльності, передбачає себе у навчальній ситуації. Здібність порівнювати, співставляти власне бачення з оцінками інших відбувається лише у безпосередньому спілкуванні, оскільки тільки так можна усвідомити як тебе сприймає і оцінює оточення.

Рефлексія пов'язана з установкою на «зворотній зв'язок», на уміння бачити і інтерпретувати отриману інформацію, на оцінку результативності та доцільності застосованих впливів, способів розв'язання навчальних ситуацій.

Індивідуальний підхід є практичним урахуванням індивідуально – психологічних особливостей студента, обумовлює можливість впливу та корекції під час формування культури педагогічного спілкування.

Комунікативний підхід розглядає навчання як серію типових діалогічних навчальних ситуацій, які підбираються та опрацьовуються згідно принципів навчання діалогічному мовленню як комунікативній діяльності і кожний мовленнєвий вчинок повинен здійснюватися тільки в умовах відповідної мовленнєвої ситуації.

Отже, педагогічну технологію формування культури педагогічного спілкування ми будемо розглядати як особливу організацію навчального процесу. Навчальний процес нами буде розглядатися як навчальний період, що складається з низки навчальних діалогічних ситуацій, які відрізняються одна від одної формами (Ф), способами (С), методами (М), прийомами (П).

Навчальна діалогічна ситуація – це частина навчального періоду зі своїм індивідуальним набором компонентів (С+М+П=Ф). Тривалість навчальних діалогічних ситуацій та їх число у навчальному періоді може бути різним. Послідовна зміна навчальних діалогічних ситуацій буде складати

внутрішню структуру навчального періода. У цьому контексті визначення технології буде таким: під технологією навчання, ми будемо розуміти послідовність навчальних діалогічних ситуацій, необхідну для гарантованого досягнення навчальних цілей.

До структури технології формування культури педагогічного спілкування включаємо:

- технологічний процес (принципи, методи, засоби, прийоми навчання, умови розвитку мотиваційної, пізнавальної сфери);
- зміст навчання у вищому педагогічному закладі;
- діагностичні методи (анкетування, тестування, пряме й опосередковане спостереження).

Метою застосування технології є формування професіоналізму майбутнього вчителя, компонентом якого є культура педагогічного спілкування, в умовах реального педагогічного процесу загальноосвітньої середньої школи. Зміст практичної підготовки реалізується через побудову навчальних діалогічних ситуацій, що є основним фактором формування культури педагогічного спілкування.

На нашу думку, процес формування культури педагогічного спілкування засобами діалогічних навчальних ситуацій включає в себе:

1. Усвідомлення студентами своєї ролі при побудові навчальних діалогічних ситуацій, розвиток умінь будувати спілкування з учнями у навчальній діалогічній ситуації.
2. Розуміння студентами необхідності навчальних діалогічних ситуацій як цілісного творчого процесу у формі ділової гри.
3. Розвиток у студентів умінь спостерігати й аналізувати побудову навчальних діалогічних ситуацій своїх однокурсників.
4. Здійснювати самоаналіз проведених навчальних діалогічних ситуацій.

Отже, застосування технології формування культури педагогічного спілкування відбувалося з урахуванням індивідуально – психологічних особливостей студентів. Комплексне і поетапне застосування навчальних діалогічних ситуацій забезпечило позитивну атмосферу на заняттях, стійку мотивацію, сприяло виробленню вмінь організовувати діалог, імпровізувати, поглибило знання з досліджуваної теми.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К.: Райдута, 1994. – 61с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (проект) //Освіта. – 2001 р. – 11-18 липня. – С.2- 6.
3. Освітні технології: навч. – метод. посіб. /О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А. С. К., 2002. – 255с.
4. Остапенко А. А. Дидактические средства: попытка классификации //Пед. технологии. – М.: «Народное образование». – 2005. – № 1. – С.12-21.
5. Пометун О.І. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук. – метод. посібн. /О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А. С. К., 2004. – 192с.

6. Прокопенко І. Ф., Євдокимов В. І. Педагогічна технологія /І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. – Харків: Основа, 1995. – 105с.
7. Савченко О. Я. Дидактика поч. шк.: Підруч. для студ. пед. факультетів /О. Я. Савченко. – К.: Генеза, 2002. – 368с.
8. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. Пособие для вузов /Д. В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437с.

*А. А. Титаренко,
викладач,*

Криворізький державний педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У даній статті викладено суть, особливості та основи формування іншомовної комунікативної компетенції студентів майбутніх вчителів початкової школи у процесі вивчення англійської мови у вищому навчальному закладі.

В статті рассматривается суть, особенности, основы формирования иностранной коммуникативной компетенции студентов будущих учителей начальной школы в процессе изучения английского языка в высшем учебном заведении.

Forming of primary class future teachers' foreign communicative competence in the process of learning English in the higher educational establishment is considered in this article.

Актуальність. Навчання іноземній мові у початковій школі покликано закласти основи комунікативної компетенції майбутнього фахівця, що формує його здатність здійснювати спілкування іноземною мовою у професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Опрацювання теоретико-методичних надбань останніх років у галузі підготовки вчителя початкових класів свідчить про значні зміни в поглядах як на структуру його професійно педагогічної діяльності, так і на вимоги щодо особистості майбутнього вчителя (В. О. Вихрущ, С. М. Дубяга, А. М. Коломієць, Н. В. Котух, С. А. Литвиненко, О. Я. Савченко, Г. С. Тарасенко, Л. О. Хомич, Л. Л. Хоружа, І. М. Шапошнікова, О. Л. Шквар та ін.) Особливий інтерес для нашого дослідження становлять роботи тих авторів, які вивчають проблеми професійної підготовки вчителя початкової школи з правом викладання іноземної мови. Упродовж останніх років в Україні та за її межами з'явилися дослідження в яких розкриваються різні аспекти цієї проблеми такі як професійна підготовка майбутніх вчителів англійської мови у початкових класах (Т. В. Бабенко, І. Н. Верещагіна, Г. В. Рогова, С. В. Роман) методи інтенсивного навчання іноземних мов (Н. К. Складенко).

У проєкті Державного стандарту та в загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що вся система шкільної іншомовної освіти має формувати в учнів уміння і навички іншомовного спілкування, що сприятиме інтеграції українського суспільства до світової спільності. Це завдання можуть виконати лише професійно підготовлені вчителі, які навчалися у ВНЗ за новітніми освітніми технологіями відповідно до сучасних тенденцій розвитку шкільної іншомовної освіти. Проте аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє зробити висновок, що незважаючи на значну кількість досліджень з проблеми вузівської підготовки майбутнього вчителя початкових класів, формування його комунікативної компетенції з іноземної мови ще потребує окремої уваги.

Проблемою формування комунікативної компетенції займалися такі науковці та дослідники як: Д. Хаймз, Д. Вілкінз, Р. Кліфорд, Т. Вольфовська, О. Петрашук, М. Вятютнев.

Метою статті є розкриття суті, структури, особливостей формування комунікативної компетенції майбутніх вчителів початкових класів у процесі вивчення іноземної мови.

Пошук шляхів формування та підвищення іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів початкових класів є одним із головних завдань викладання англійської мови. Ідея про те як найкраще навчати слухачів вищих навчальних закладів (ВНЗ) другій іноземній мові змінилась за останні роки та зазнала впливу наукових досягнень про те як вивчати іноземну мову. Сьогодні найбільш прийнятною навчальною структурою в освіті студентів ВНЗ, які вивчать іноземну мову як другу, є навчання спілкуванню іноземною мовою. Ціль навчання спілкуванню іноземною мовою – підвищення комунікативної компетенції.

Виклад основного матеріалу дослідження. У науковий обіг поняття комунікативної компетенції увійшло завдяки американському лінгвісту Д. Хаймзу [9]. З 70-х років розпочалися інтенсивні дослідження проблеми комунікативної компетенції як результат осмислення соціальної функції мови й комунікативного спрямування мовленнєвої діяльності людини. У науковій психолінгвістичній та методичній літературі існують різні підходи до визначення комунікативної компетенції. Зупинимось на них детальніше. Комунікативна компетенція тлумачилась як уміння застосовувати мову, мовні знання в різних соціально детермінованих ситуаціях [3]. Так, М. Халідей розглядав комунікативну компетенцію як функціональну основу використання мови, тобто у відповідності до певних функцій.

Досліджуючи проблему навчання дітей іноземної мови, він описав сім основних функцій комунікативної компетенції: інструментальну, регулятивну, нтерактивну, персональну, евристичну, репрезентативну та функцію уяви [6]. М. Фіноккіаро тлумачить комунікативну компетенцію як здатність людини розуміти та відтворювати іноземну мову не тільки вірно, а й відповідно до соціолінгвістичної ситуації реального життя [5]. У сучасних

дослідженнях пропонується різне тлумачення поняття комунікативної компетенції: в одних – це рівень сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду, щоб у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати у певному суспільстві (Т. О. Вольфовська); в інших – це спроможність людини здійснювати спілкування як складну багатокomпонентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні фактори (О. П. Петрашук); або як здатність координувати взаємодію окремих її компонентів задля забезпечення ефективності комунікації (В. М. Топалова) [5].

Аналіз вище наведених і багатьох інших визначень комунікативної компетенції дозволив нам сформулювати власне розуміння цього поняття стосовно володіння іноземною мовою. Ми визначаємо комунікативну компетенцію як рівень сформованості розуміння соціальних контекстів у яких вживається мова, застосування правил граматики, та вживання стратегії, які б запобігали погіршенню спілкування. Проблема комунікативної компетенції розглядається за допомогою комунікативного підходу до вивчення мови.

К. Джонсон – британський методист, зазначив, що є два комунікативних підходи до вивчення іноземної мови:

- 1) досконала організація навчальної програми;
- 2) методологія.

Точніше кажучи, перший підхід визначає, що саме вивчати за комунікативним принципом, а другий підхід показує, як і за допомогою яких прийомів та методів зробити навчання мови більш доступним. Зупинимось детальніше на другому комунікативному підході. В процесі підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі найефективнішими є такі навчальні прийоми, в яких активну участь у процесі навчання беруть самі студенти. До активних навчальних прийомів професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови для початкової школи належать прийоми, в яких зміст професійної підготовки закладений у вигляді імітативної моделі професійної діяльності вчителя іноземної мови в початковій школі, чим і зумовлюються специфічні способи взаємодії викладача і студента.

Комунікативний підхід є орієнтованим на вивчення мови через спілкування. Використання мови у реальній комунікативній ситуації породило в рамках комунікативного підходу деякі тенденції, релевантні для викладання іноземної мови:

- 1) комунікативна спрямованість усіх видів навчання;
- 2) головним у процесі навчання є не викладач, а студент («*learner-centred approach*»);
- 3) зацікавлення студентів процесом навчання відповідно до їхніх інтересів, здібностей і потреб («*the whole person approach*»);

4) навчально-методичні матеріали подаються за ситуативно-тематичним чи функціональним принципом;

5) основними видами роботи студентів є:

а) парна робота (діалог);

б) групова робота (полілог);

Комунікативна організація передбачає три основні умови:

1. Спрямованість навчання студента не на здобуття мовних знань, а на вироблення навичок (граматичних, лексичних, фонетичних, мовленнєвих умінь), що забезпечують можливість здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності під час спілкування, реалізацію мови в актах комунікації [Б. Тарнопольський. – С. 52].

2. Друга умова, пов'язана з реалізацією принципу комунікативної організації, передбачає комунікативний характер вправ, що використовуються в навчальному процесі для вироблення навичок і мовленнєвих умінь. (Принцип ситуативного мовленнєвого спілкування) [Б. Тарнопольський. – С. 53].

О. Б. Тарнопольський зазначає, що найдоречніше застосовувати вправи різних рівнів, а найкраще – вправи найвищого рівня, призначені для засвоєння мовного матеріалу і розвитку мовленнєвих умінь в реальній комунікативній ситуації, а також таких, що відповідають меті навчання – розвитку комунікативної компетенції.

3. Формування у студентів спонукально-мотиваційної фази діяльності – створення потреби в іншомовному мовленнєвому спілкуванні. Для цього потрібна висока позитивна мотивація:

а) без мотивації мовленнєва діяльність взагалі не може розпочатися;

б) сама ефективність мовленнєвої діяльності зростає, коли є високою позитивна мотивація.

Отже, щоб забезпечити комунікативний характер навчальної діяльності, необхідно організувати її з урахуванням особистостей тих, хто навчається; зробити їх особистісно-значущими («*learner-centred approach*»);

Іншими словами, потрібно взяти до уваги їхню «особистісну індивідуалізацію» (добір матеріалів і завдань з чітким урахуванням особистості кожного студента).

Навчальні матеріали підбираються за ситуативно-тематичним чи функціональним принципом. Тобто граматичний і лексичний матеріали відповідають темі і ситуації або функції (чого потрібно навчити студента – навичок спілкування, слухання, читання чи написання іноземною мовою. Залежно від цього розробляється навчальна програма, яка, за П. А. Вілкінсом – британським дослідником, – може бути трьох типів: 1) граматична; 2) ситуативна; 3) понятійна (або семантична):

1. Граматична навчальна програма основний акцент робить на вивченні граматики.

2. Ситуативна навчальна програма основну увагу приділяє використанню мови в конкретній реальній ситуації.

3. Понятійна навчальна програма ґрунтується на змісті можливих засобів, які потрібно вживати у певних ситуаціях. Тому ця навчальна програма є синтезом двох попередніх і тому є найбільш доцільною. Ця програма акцентує увагу на вивченні комунікативної компетенції. У кожній навчальній програмі розрізняють різні види роботи зі студентами, серед яких є два основних:

- а) діалог (парна робота);
- б) полілог (групова робота).

Комунікативний підхід до викладання іноземної мови часто стає об'єктом критики через те, що він спонукає студентів робити помилки, особливо граматичні. Причина цих помилок є двозначною. По-перше, це те, що студента вчив викладач, який вірить, що випадкові помилки граматики чи вимови не мають ніякого значення.

По-друге, – студент може бути залученим у мовленнєву ситуацію, до якої він не був підготовленим, і, намагаючись реалізувати її, робить помилки.

У процесі вивчення іноземної мови дуже ефективним є використання комунікативних завдань. Наприклад дослідник-методист Джеремі Хармер вважає, що основними видами роботи зі студентами є:

- 1) парна чи групова робота;
- 2) спілкування під контролем на початковому етапі;
- 3) читання вголос;
- 4) рольові ігри;
- 5) використання магнітофона.

У той час, як Джон Хайкрафт виділяє такі види діяльності:

I. Парну і групову.

II. Діалоги.

III. Пов'язані між собою розповіді (chain stories).

IV. (Mime stories). Імітаційні розповіді.

V. Розповідання анекдотів.

VI. Розмова.

VII. Лекції – спілкування (talk-lectures).

VIII. Імпровізації, рольові ігри (role-plays).

A. Мелей, методист-дослідник з Великобританії, виділяє такі типи ігор:

- а) що ґрунтуються на спостереженні (і пам'яті). You are a witness;
- б) що ґрунтуються на інтерпретації (і вгадуванні). Blurred focus, Back writing;
- в) що базуються на індивідуальній чи груповій співпраці. The Name Circle;
- г) настільні ігри. Monopoly, Diplomacy;
- д) ігри з картками. Tarot;

Висновки. Проаналізувавши сучасну вітчизняну та зарубіжну психологічну педагогічну літературу, ми дійшли висновку, що проблемі розвитку комунікативних умінь та формуванню комунікативної компетенції надається значна увага. Отже формування комунікативної іншомовної компетенції майбутніх вчителів початкових класів на заняттях англійської мови у вищих навчальних закладах є складним процесом і залежить від особливостей спрямованості навчального процесу. Слід також зазначити, що іншомовне спілкування має бути чітко організованим і являти собою модель реального спілкування. Навчання необхідно проводити з використанням певних тренувальних вправ найвищого рівня, щоб розвинути комунікативні навички у студентів у понятійній навчальній програмі синтезу граматичної і ситуативної навчальних програм, що є найбільш доречною для організації навчальної діяльності у ВНЗ, оскільки акцентує основну увагу на комунікативній компетенції у вивченні іноземної мови.

Список використаних джерел

1. Бігич О. Б. Зміст професійної освіти вчителя іншомовної культури // Іноземна філологія на межі тисячоліть: вісник харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна. – Харків: Константа, 2000. – Вип. 471. – С.30-34.
2. Бігич О. Б. Методична підготовка вчителя іноземної мови в системі професіоналізації процесу навчання іноземних мов: Вісник Київського державного лінгвістичного університету: Серія педагогіка та психологія. – Вип.3. – К.: Видавничий центр КДЛУ, 2000. – С.179-183.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 320 с.
4. Гарнопольський Б. Методика викладення англійської мови. – К.: Вища шк., 1993. – 167 с.
5. Топалова В. М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): Дис... канд. пед. наук. – К., 1998. – 168 с.
6. Halliday M. A. K., McIntosh A., Stevens P. The users and use of language. Readings in the sociology of language / Edited by J. Fishman. – The Hague: Mouton, 1970. – P. 136-169.
7. Harmer J., Wesley A. How to teach English. – Longman Group, 1991. – 198 p.
8. Haycraft J. On introduction to English language teaching. – Longman Group, 1998. – 140 p.
9. Hymes D. H. On communicative competence. – Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. – 213 p.

*В. В. Коткова,
здобувач,*

Херсонський державний університет

ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ТА КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ ОСВІТИ

У статті описано шляхи використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійно-направленій підготовці майбутніх вчителів початкових класів як тенденція розвитку освіти в умовах інформатизації та комп'ютеризації.

В статье описаны пути использования информационно-направленной подготовки образования будущих учителей младших классов как тенденции развития образования в условиях информатизации и компьютеризации.

In the article are described the ways of informative-communicative technologies in professional-directed preparation of future primary school teachers as a tendency of development the education in the conditions of informatization and computerization.

Постановка проблеми. Світові тенденції комп'ютеризації та інформатизації суспільства обумовили принципово нові пріоритети розвитку освіти в Україні. Одним із головних напрямів модернізації педагогічної освіти є практична реалізація проблеми комп'ютеризації. Верховною Радою України був прийнятий закон «Про національну програму інформатизації» [3]. Комплексна інформатизація шкіл і вузів орієнтується тепер на формування й розвиток інтелектуального потенціалу науки, удосконалення форм і методів навчання, використання у педагогічній роботі сучасних інформаційних технологій. «Комплексна інформатизація, говорить в Законі, повинна розглядатися як основна умова виховання молоді, здатної орієнтуватися у різних обставинах і адекватно діяти у сучасному середовищі. Молоде покоління необхідно навчити аналізувати проблемні ситуації, які постійно виникають і самостійно знаходити раціональні способи орієнтації в них». Реалізація закону передбачає упровадження інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) у процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та формування відповідних професійних компетентностей.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемам підготовки вчителів початкових класів присвячені дослідження науковців (Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, І. А. Зязюн, О. Г. Кучерявий, О. Я. Савченко), використання ІКТ у навчанні (М. І. Жалдак, Е. І. Машбіц, Н. Ф. Талізін, В. Ф. Шолохович). Що стосується досліджень проблеми використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх вчителів початкових класів, то їх зовсім обмаль (Л. Є. Пстухова, М. М. Левшина, Д. С. Мазоха, І. М. Шапошнікова, О. І. Шиман).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Сучасні дослідження розглядають проблему застосування інформаційно-комунікаційних технологій переважно у контексті теоретичної підготовки фахівців. Однак важливим аспектом залишається професійно-спрямована діяльність, яка має озброїти методичними компетентностями майбутніх вчителів, забезпечити їх професійне зростання. Дослідження процесу використання ІКТ у професійно-спрямованій підготовці майбутніх учителів сприятиме пошуку шляхів оптимізації та підвищення рівня професійної підготовки, забезпеченню методичними вміннями використовувати інформаційні технології у практичній та професійному саморозвитку.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Мета статті полягає у розкритті особливостей використання ІКТ у професійно-

спрямованій діяльності майбутніх вчителів початкових класів на основі аналізу науково-методичної літератури. Для досягнення поставленої мети визначенні завдання:

1) розглянути зміст процесів інформатизації та комп'ютеризації освіти, інформаційного середовища в освіті;

2) описати основні шляхи практичного рішення проблеми впровадження ІКТ у професійно-спрямовану діяльність майбутніх учителів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Будь-яка освіта має забезпечувати соціальне замовлення і орієнтується на тенденції його розвитку. Активний вплив на реформування освіти мають сучасні тенденції інформатизації та комп'ютеризації.

Інформатизація – сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян та суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки [3, с.4].

Комп'ютеризація навчання, у вузькому сенсі, – застосування комп'ютера як засобу навчання; у широкому – застосування комп'ютера в навчальному процесі з різною метою. Система комп'ютерного навчання включає технічне, програмне та навчальне забезпечення [2, с. 173].

Вищезгадані визначення дозволяють стверджувати, що існує взаємозв'язок процесів, адже комп'ютер є основним засобом здійснення освіти, який надає можливість користувачу виходу до світових інформаційних потоків.

Сьогодні існує чимало протиріч щодо доцільності використання інформаційних технологій під час навчання та їх наслідки. Головною проблемою дискусій є віртуальна реальність, як джерело знань, та комп'ютерна залежність, як негативний наслідок комп'ютеризації. Так, небезпека відриву від реальності, неадекватне відображення дійсності у комп'ютерному навчанні зростає, що поданий у підручнику тією або іншою предметною мовою, повинен бути виражений ще однією штучною мовою – мовою програмування. Відбувається, так би мовити, заміщення, що збільшує можливість отримання тими, хто навчається, формальних знань, які не наближають до практики, а відділяють від неї [1].

Однак, невідворотним є процес розвитку суспільства у руслі інформатизації, коли ще з раннього віку дитину оточує інформаційне середовище (мобільний телефон, мульти-медіа, Інтернет тощо.) Інформаційне середовище будь-яким чином впливає на розвиток дитини, тому варто організувати входження дитини в інформаційні потоки так, щоб вона адекватно сприймала технічні засоби (комп'ютер та телефон – не іграшка, а засіб комунікації та саморозвитку), критично ставилася до інформації та

мала змогу орієнтуватися в інформаційних потоках, використовуючи їх для саморозвитку.

Професор Л. Є. Петухова вводить поняття трисуб'єктної дидактики, де новим суб'єктом постає інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, яке розуміють як сукупність знаньєвих, технологічних і ментальних сутностей, що у синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань [4].

Майбутній вчитель має бути готовим до організації інформаційно-комунікативного середовища у початковій школі, тобто мати відповідні компетентності. Л. Є. Петухова визначає їх як інформативні компетентності – комплексна характеристика системи теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, а також особистісних якостей педагога, що дозволяє йому ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність [4].

Шляхами впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у професійно-спрямовану підготовку є змістовне наповнення компонентів інформаційного середовища: технічне середовище (персональні комп'ютери студентів або комп'ютерний клас); програмоване середовище (сукупність стандартних програм комп'ютерного користувача, Інтернет); предметне середовище (моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності); методичне середовище (інструкції, алгоритми, методичні рекомендації щодо взаємодії викладачів та студентів засобами ІКТ, порядок використання, оцінка ефективності тощо).

Така структура інформаційного середовища одночасно обумовлює основні підходи до визначення інформаційних технологій: з одного боку – це технічні засоби роботи з інформацією (технічне та програмоване середовище), з іншого боку – дидактичний процес, здійснюваний інформаційними методами (предметно та методичне забезпечення). Отже, пов'язані між собою технічні засоби та дидактичний процес у системі, створюють інформаційне середовище підготовки майбутніх вчителів. Інформаційно-дидактичне забезпечення є беззаперечною складовою роботи фахівця вищого навчального закладу.

Предметне середовище полягає у моделювання студентами фрагментів уроків, виховних заходів у початковій школі з використанням інформаційно-комунікаційних варіантів використання інформаційних технологій під час навчально-виховного процесу, критичного аналізу їх доцільності та розвитку вміння організації роботи класу за допомогою ІКТ.

Методичне середовище має зорієнтувати майбутнього вчителя на національне використання інформаційних технологій під час професійної діяльності, особистий розвиток й самовдосконалення. Так, майбутній фахівець ознайомлюється з методичними, санітарно-гігієнічними вимогами щодо роботи з ІКТ, оволодіває алгоритмами побудови навчально-виховних занять за допомогою ІКТ, професійними вміннями пошуку необхідної інформації, оброблення та представлення її відповідно поставленим цілям.

Основні умови використання ІКТ мають відповідати санітарно-гігієнічним вимогам; поєднувати навчальні виховні та розвивальні завдання; створюване предметне середовище та методичне середовище повинне відповідати змісту та провідній меті практико-орієнтованої діяльності і тим самим оптимізувати процес професійної підготовки.

Дослідження проблеми інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища практично реалізуються на факультеті дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету, де майбутні вчителі початкової школи отримують необхідні знання з інформаційних технологій, практично реалізуючи їх під час демонстрації уроків за допомогою ІКТ, підготовки або представлення проектних робіт, звітів педагогічних практик або захистів наукових досліджень, консультування з викладачами за допомогою електронної пошти.

Передумовами формування теоретичних знань та практичних умінь щодо роботи в інформаційно-комунікативному педагогічному середовищі є навчальні дисципліни: «Вступ до інформаційних технологій» на 1-му курсі, «Гігієна використання комп'ютера» на 2-му курсі, «Інформаційні технології в галузі» на 3 курсі, 5 курс (спеціалісти) – «Формування інформаційної культури педагога» (дисципліна за вибором студента), 5 курс (магістратура) – «Управління інформаційними технологіями в освітніх закладах».

Крім того, на сайті Херсонського державного університету діє Web-мультимедіа енциклопедія «Історія педагогіки» (автор – професор Л. Є. Петухова). Це продукт інтеграції досягнень науки та інформаційних технологій, який має на меті не лише досягнення розширити та визначити рівень історико-педагогічних знань, а й сформуванню умінь та прагнення студентів використовувати інформаційно-комунікаційні технології у самоосвіті та подальшій професійній діяльності. Тобто формування інформаційних компетентностей реалізується у спеціально створеному інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі. Проект Л. Є. Петухової має безліч освітньо-розвивальних можливостей: передача загальнопедагогічних, дидактичних та методичних знань, моніторинг знань, умінь і навичок студентів інформаційних компетентностей майбутніх фахівців.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз нормативних документів та навчально-методичної літератури дозволяє говорити про реорганізацію системи освіти відповідно умовам процесів інформатизації та комп'ютеризації. Вчитель початкових класів має бути професійно підготовленим до організації інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, мати потребу у саморозвитку професійних компетентностей, інформаційних зокрема. Для досягнення такого рівня професійної підготовки майбутній вчитель початкової школи має потрапити в умови інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Глибокого дослідження та розробки потребує створення психолого-педагогічних умов функціонування інформаційно-комунікаційного середовища, формування вимог та критеріїв здійснення процесу формування інформатичних компетентностей, методичне та змістове наповнення цього процесу, визначення місця та функції викладача і студентів у ньому.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Н. Т. Ценности образования, новые технологии и неясные формы знания / Н. Т. Абрамова // Вопросы философии. – 1998. – № 6. – С.58-65.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 332 с.
3. Закон «Про національну програму інформатизації» / Закон // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 4. – С.3-11.
4. Петухова Л. С. Теоретичні основи підготовки вчителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища: монографія дис. На здобуття ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Петухова. – Херсон: Айлант, 2007. – 200 с.: іл.

*О. С. Белякова,
аспірант,*

*Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди*

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОКУЛЬТУРНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Стаття присвячена обґрунтуванню місця і значення загальнокультурної підготовки майбутнього вчителя як цілісного процесу, що являє собою взаємодію суб'єктів освітнього процесу у вищих педагогічних навчальних закладах

Данная статья посвящена обоснованию места и значения общекультурной подготовки будущего учителя как целостного процесса, который представляет собой взаимосвязь субъектов образовательного процесса в высших педагогических учебных заведениях

This article is devoted to the substantiate of place and value of the general cultural preparation of future teacher as an integral process which is represented by the intercommunication of subjects of educational process in higher pedagogical educational establishments

Актуальність проблеми. В умовах перетворень, що торкаються всіх галузей життя нашого суспільства, розвитку процесів інтеграції України у світове співтовариство загальнокультурна підготовка студентів педагогічних університетів, що є однією з базових основ професійної культури фахівця, здобуває особливе значення. Сучасний учитель повинен не тільки володіти розвиненою загальною культурою, але й бути готовим до реалізації загальнокультурної підготовки учнів. Необхідні для цього особистісні характеристики не можуть виникнути стихійно, навпроти, їх необхідно ви-

робляти спеціальними засобами в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя.

Суттєва зміна умов життя суспільства, орієнтирів культурного виховання підростаючого покоління потребує критичного переосмислення системи підготовки у навчальних закладах, що обумовлює необхідність докорінного перегляду здобутків вітчизняної науки, практики освіти, в тому числі питань загальнокультурної підготовки студентів. Успіх перебудови всієї системи педагогічної освіти значною мірою залежить від підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів, на яких покладено функцію підготовки до життєдіяльності представників майбутнього суспільства. Багато в чому саме від сучасного вчителя залежить рівень культури його учнів. Саме тому завданням кожного педагога є розвивати у дітей любов до прекрасного, щоб воно активно входило до життя і викликало б у дітей відповідний потяг створювати прекрасне для оточуючих, надавати дитині всі ті вміння і навички, котрі допомогли б здійснити прекрасне на практиці, в житті, в побуті, в поведінці.

Проте в процесі підготовки сучасного вчителя в умовах вищого педагогічного навчального закладу часто ігнорується загальнокультурний компонент, незважаючи на те, що й в Законі України «Про освіту» наголошується на необхідності педагогу і в подальшій професійній діяльності підвищувати рівень загальної культури [2].

У зв'язку з цим, метою статті є теоретичне обґрунтування місця і значення загальнокультурної підготовки майбутнього вчителя як цілісного процесу, складника професійної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу

Виклад основного матеріалу. Перехід до нової концепції вищої освіти в Україні, пов'язаний з виконанням умов Болонської конвенції, не може не привести до істотних змін у сформованій системі поглядів на процес професійної підготовки студентів українських педагогічних університетів – майбутніх учителів. Актуальними стають такі аспекти загальнокультурної підготовки студентів, як підготовка до реалізації міжкультурних відносин і адаптації до нових умов під час продовження (або отримання) освіти в іншій країні; підготовка викладачів і студентів українських педагогічних університетів до реалізації міжкультурних взаємин із представниками інших народів в умовах української дійсності; створення світоглядної бази для збереження української ментальності, патріотизму під час продовження (або отримання) освіти в інших країнах.

Теоретичним підґрунтям побудови загальнокультурної підготовки майбутнього вчителя є наукові праці В. М. Гриньової [1], Т. В. Іванової [3], Н. Б. Крилової [4], А. С. Макаренка [5] та інших.

Аналіз наукових джерел дослідників проблеми дозволяє визначити загальнокультурну підготовку студентів педагогічного вищого навчального закладу частиною системи його професійної підготовки, водночас

складною підсистемою, цілісність якої забезпечується інтеграцією її компонентів.

Слід відзначити, що організація загальнокультурної підготовки майбутніх учителів залишається ще на недостатньому рівні, що зумовлене, на нашу думку, кількома чинниками. По-перше, недостатньо уваги приділяється загальнокультурній підготовці через традиційну пріоритетність фахової підготовки над гуманітарною, що останнім часом стає ще більш вагомю. По-друге, спостерігається недооцінка значення загальнокультурної підготовки в навчально-виховному процесі педагогічних університетів. По-третє, пріоритетністю навчального процесу над виховним. По-четверте, формальним підходом до організаційно-виховної роботи з боку викладачів та кураторів щодо загальнокультурної підготовки студентів – майбутніх вчителів.

Розкриття можливостей загальнокультурної підготовки майбутніх учителів у вирішенні завдань професійної підготовки забезпечується реалізацією її функцій, які умовно можна поділити на внутрішні й зовнішні. Перші відбивають можливості цілісної системи професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу, взаємозв'язок і взаємозалежність її окремих компонентів, інші – виражають відношення даного напрямку підготовки до інших компонентів системи професійно-педагогічної підготовки, їхню взаємодію.

Серед зовнішніх функцій загальнокультурної підготовки майбутніх учителів відносять трансляційну (передача й забезпечення усвідомлення культурних здобутків прийдешніх поколінь), аксіологічна (формування ціннісного ставлення до культури й її проявів) й інтегруюча функції. До внутрішніх функцій загальнокультурної підготовки майбутніх учителів слід віднести пізнавальну, перетворювальну, діяльнісну. Реалізація у взаємозв'язку і єдності визначених функцій загальнокультурної підготовки як частини системи професійної підготовки майбутніх учителів забезпечує її стійкість і успішний розвиток.

Слід відзначити, що, на жаль, у сучасних умовах у переважній більшості абітурієнтів педагогічних університетів відсутні науково обґрунтовані знання, уміння, навички, переконання про зміст і сутність педагогічної діяльності. Вони, як правило, не є орієнтованими й мотивованими на отримання освіти в галузі педагогічної професії, не відчувають покликання займатися саме цим видом професійної діяльності. Під час вибору вищого навчального закладу майбутні студенти орієнтуються, насамперед, на інтерес до відповідної галузі науки, а вже потім – на наявні буденно-повсякденні явлення про майбутню педагогічну професію. Реальна самооцінка своїх педагогічних здібностей відсутня або відсувається на другий план.

Разом з тим, не можна також стверджувати про сформовану професійно-педагогічну позицію у випускників педагогічних університетів, у тому числі й загальнокультурну як основу для педагогічної діяльності,

становлення й розвиток якої здійснюються в навчальному процесі у вищому навчальному закладі. Саме під час професійної підготовки особистісний світогляд молодого людини закріплюється, набуває стабільності, інтенсивно розвивається.

Можливості педагогічного впливу на особистісний світогляд майбутнього вчителя обмежені цілою низкою чинників, враховуючи й строки навчання у вищому навчальному закладі. Тому одним з найважливіших завдань загальнокультурної підготовки майбутнього вчителя є досягнення такого результату, що забезпечував би йому здатність до прогресивного саморозвитку загальної культури й після закінчення університету.

Таким чином, через систему загальнокультурної підготовки відбувається реалізація основної мети педагогічного процесу в педагогічному університеті (всесторонній і гармонійний розвиток особистості) і конкретних цілей і завдань підготовки майбутнього вчителя до професійно-педагогічної діяльності. Оскільки загальнокультурна підготовка пов'язана не тільки з розвитком готовності студентів до ефективної самостійної педагогічної діяльності, але й впливає на їхній особистісний розвиток.

Загальнокультурна підготовка студентів педагогічного університету здійснюється безпосередньо (при впливі на особистість) і опосередковано (через процес професійно-педагогічної підготовки). Культурологічні знання становлять основу знань людини про навколишній світ, її поглядів і переконань. Можна виділити різні джерела їх одержання – як зовнішні, так і безпосередньо пов'язані з освітнім процесом у педагогічних університетах. Однак для формування культурологічних відносин тільки знань виявляється недостатньо, необхідно, щоб отримана інформація, з одного боку, закріпилася у вже існуючій системі загальнокультурних знань, а з іншого боку, була усвідомлена, суб'єктивізована, «пережита» людиною, тільки після цього вона привласнюється особистістю. Ставлення особистості до культурологічних знань формується й виявляється в діяльності, причому ступінь активності особистості свідчить про значимість певного об'єкта або явища для особистості. Відношення, що сформувалося у людини до певних об'єктів дійсності як особистісно значущих опредмечується нею й виявляються надалі в судженнях, почуттях, вчинках.

Таке трактування процесу усвідомлення культурологічних знань через формування ставлення до них дозволяє виділити загальні завдання загальнокультурної підготовки майбутніх вчителів в освітньому процесі педагогічних університетів: забезпечення майбутніх учителів загальнокультурними знаннями; формування системи ціннісних орієнтацій; створення умов для розширення досвіду культурологічної діяльності. Виконання цих завдань припускає їх конкретизацію в практичній діяльності професорсько-викладацького складу всіх кафедр педагогічного університету.

Пріоритетним напрямом в організації загальнокультурної підготовки студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу є: індивіду-

альний підхід до кожної особистості студента, стимулювання їхніх внутрішніх зусиль до загальнокультурного саморозвитку.

Широкі можливості організації й забезпечення загальнокультурної підготовки студентів вищого педагогічного навчального закладу закладені у змісті дисциплін гуманітарного циклу («Філософія», «Культурологія», «Українська мова», «Іноземна мова» тощо), вивчення яких забезпечує прилучання студентів до загальнолюдських цінностей, сприяє формуванню світогляду. Вивчення психолого-педагогічних дисциплін також має потенціал, використання якого сприяє підвищенню рівня загальної культури. Організація самостійної і виховної роботи студентів забезпечує створення умов для розширення досвіду їхньої культурологічної діяльності. Під час педагогічної практики майбутні вчителі мають можливості для апробування й власних культурологічних знань, формування умінь здійснювати формування загальної культури учнів.

Висновок. Отже, організація загальнокультурної підготовки студентів – майбутніх вчителів як складник його професійної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу вимагає підвищеної уваги з боку науковців щодо пошуку ефективних методів її здійснення, створення умов для підвищення її ефективності.

Список використаних джерел

1. Гриньова В. М. Педагогічна культура майбутнього вчителя: Навчальний посібник для студентів, викладачів та вчителів / Валентина Миколаївна Гриньова. – Харків: ХДПУ, 1996. – 104 с.
2. Закон України «Про освіту» // Голос України. – 1996. – 25 квіт.
3. Иванова Т. В. Педагогические основы культурологической подготовки будущего учителя. Автореф. дисс... докт. пед. н. / Т. В. Иванова. – Волгоград, 2002 – 38 с.
4. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста: Метод. пособие / Н. Б. Крылова. – М.: Высш. шк., 1990. – 142 с.
5. Макаренко А. С. Избранные сочинения: в 8 т. / Антон Семенович Макаренко. – М.: Педагогика, 1984. – Т. 3. – 512 с.

*Д. І. Демченко,
пошукувач,*

*Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНШОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ПРОЦЕСУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Стаття присвячена висвітленню педагогічної умови забезпечення ефективності формування іншомовної професійної компетентності майбутніх представників юридичної професії в процесі їхньої професійної підготовки в умовах вищого юридичного навчального закладу

Статья посвящена характеристике педагогического условия обеспечения эффективности формирования иноязычной профессиональной компетентности будущих представителей юридической профессии в процессе их профессиональной подготовки в высшем юридическом учебном заведении

The article is devoted description of pedagogical condition of providing of efficiency of forming of foreign professional competence of future representatives of legal profession in the process of their professional preparation in higher legal educational establishment

Актуальність. Педагогічне забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх представників юридичної галузі в процесі професійної підготовки в умовах вищого юридичного навчального закладу методологічно покладається на всі положення про цілісність педагогічного процесу і необхідність створення гуманістично-орієнтовної взаємодії викладачів і студентів, що потенційно несе в собі джерело інтенсивного саморозвитку студентів. При цьому важливо, щоб усі суб'єкти освітньої діяльності, викладачі й студенти, усвідомили необхідність спільної діяльності, взаємодії і здійснення навчання, розвитку і виховання в єдності, тобто реалізації процесу освіти як «освіти людини». У зв'язку з цим, необхідно розглянути педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у процесі професійної підготовки в умовах вищого юридичного навчального закладу, створення й забезпечення яких сприятиме сформованості досліджуваного феномену.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні такої педагогічної умови формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у процесі професійної підготовки як забезпечення іншомовної професійної спрямованості процесу навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу

Виклад основного матеріалу. Забезпеченню формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста сприяє, на наш погляд, спрямованість на мотиваційну сферу студента, що передбачає спрямованість усіх засобів професійної підготовки в умовах вищого юридичного навчального закладу на актуалізацію і динаміку даного особистісного феномена.

Важливою умовою формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста є присутність двох провідних типів взаємозалежних мотивацій: навчальної і професійної. Необхідно враховувати, що у дорослих навчальна мотивація підпорядковується професійній, у зв'язку з чим науковцями вказується на необхідність «так організувати заняття, щоб навчальний матеріал був тісно пов'язаний з професійними інтересами, тобто максимально наблизити процес навчання до умов реальної діяльності дипломованих спеціалістів» [1, с.34]. Отже, під час організації і проведення навчальних занять з будь-яких дисциплін у вищому юридичному навчальному закладі доцільно використовувати завдання, що відобража-

ють реальні ситуації роботи спеціаліста, тобто «модельовати ... ситуації професійного спілкування, які сприяли б вирішенню студентами завдань мовного та професійного характеру» [1, с.34].

Дослідження мотиваційних факторів під час навчання студентів має величезне значення для наукової організації й оптимізації викладання дисциплін у вищому юридичному навчальному закладі. Знання мотивів, їх коригування сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховної роботи і рівню викладання. Отже, перш ніж використовувати іноземну мову в процесі вивчення фахових дисциплін, необхідно спочатку вивчити реальну потребу студентів у знанні й використанні іноземної мови в майбутній професійній діяльності. Проведений аналіз результатів анкетування засвідчив, що у студентів-юристів є усвідомлена потреба застосування іншомовних знань у практичній професійній діяльності. Ця потреба пов'язана з широкими соціальними мотивами і реальною дійсністю, створенням спільних підприємств, появою закордонних юридичних фірм в Україні, необхідність і реальну можливість співпраці з іноземними колегами тощо.

Вченими доведено, що одним з шляхів підвищення мотивації до опанування іноземною мовою в немовному вищому навчальному закладі є професійна спрямованість. Так, на думку Г. Савченко [7], врахування професійних умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності, і організація навчання таким чином, щоб студент оволодів іноземною мовою у процесі здійснення діяльності, наближеної до майбутньої професійної, є найперспективнішим напрямом підготовки спеціалістів у немовному вищому навчальному закладі.

Проблема професійної спрямованості знайшла своє відображення в низці праць з психології особистості. Так, спрямованість особистості розкривається як система спонукань, що визначає вибірковість відносин і активності людини. Домінуючі спонукання визначають основну лінію поведінки особистості. Характеризуючи спрямованість особистості, науковці виділяють і характеризують такі якості: рівень, широта, інтенсивність, стійкість, дієвість. Професійна спрямованість особистості виявляється в стійкому і сильному прагненні займатися певною професією й удосконалюватися в ній. Поряд з цим, серед широкої спрямованості великого кола інтересів у людини повинний бути центральний, провідний інтерес, спрямований на професійну діяльність.

Професійна спрямованість є одним з найважливіших завдань в процесі професійної підготовки до виконання в майбутньому професійних функцій, а навчально-виховний процес виступає провідним фактором професійної орієнтації. Як стверджують науковці, «кожна дисципліна робить свій внесок у справу професійної орієнтації, в тому числі й іноземна мова» [6, с.37]. Забезпечення професійної спрямованості викладання певної навчальної дисципліни – процес багатогранний, який потребує врахування низки специфічних факторів, а саме: усвідомлений підхід до викладання

предмету; індивідуальна робота з кожним студентом, опора на його самостійність; активізація знань, умінь і навичок, постійний акцент на професійну значущість іноземної мови, бачення перспектив її використання в науково-дослідницькій роботі [4].

Мотивацією під час опанування і використання іноземної мови в процесі професійної підготовки, передусім, є професійна потреба студента, що готується стати висококваліфікованим спеціалістом зі знанням іноземної мови. Тому однією з провідних особливостей організації процесу професійної підготовки є його професійно орієнтований характер, що відбивається у змісті та меті навчання, яка полягає в тому, щоб сформувати практичне володіння іноземною мовою як «вторинним засобом письмового та усного спілкування у сфері професійної діяльності» [8, с.79-80].

Формуванню професійної спрямованості особистості майбутнього юриста в процесі опанування і використання іноземної мови сприяє:

усвідомлений підхід до предмету, постійний акцент на професійну значущість іноземної мови у фаховій підготовці;

знання особливостей, схильностей, ідеалів студента, ґрунтуючись на яких викладач будує свою роботу з використання іноземної мови;

визначення для кожного студента системи перспектив у професійній галузі за умови використання іноземної мови.

Як стверджують науковці [5], професійна спрямованість дозволяє реалізувати основні функції використання іноземної мови в процесі професійної підготовки студентів вищих юридичних навчальних закладів:

1) пізнавальну (знання про світ, мову, країну мови, що вивчається; таким чином, забезпечується й формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця [3]);

2) регулятивну (взаємодії з іншими людьми, включаючи професійну сферу);

3) емоційно-оцінну (вираження думки, розвиток поглядів і переконань представника юридичної професії);

4) етикетну (уміння вступати в мовний контакт з іншими людьми, підтримувати дипломатичні правові зв'язки).

Іншомовна професійна спрямованість процесу навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу сприяє створенню і розвитку пізнавального інтересу, появі мотивації, робить процес професійної підготовки студентів більш ефективним.

У сучасній педагогічній науці існує багато визначень професійної спрямованості. Сюди можна віднести і професійне мислення, і професійну грамотність, і професійну орієнтованість, і навчання для спеціальних цілей. В дослідженні використовуємо термін «професійна спрямованість», що визначається як загальний напрям навчально-виховного процесу на підготовку студента до майбутньої трудової діяльності з обраної спеціальності.

Професійна спрямованість процесу професійної підготовки в вищому юридичному навчальному закладі з метою формування професійної іншомовної компетентності – це процес багатограний, котрий вимагає врахування низки специфічних факторів як рушійної сили формування і розвитку інтелекту професійно-спрямованої особистості майбутнього фахівця юридичної сфери, а саме:

соціальних факторів, що відбивають потреби суспільства у фахівцях юридичної сфери високого рівня зі знанням іноземної мови, здатних використовувати ці знання в професійній сфері;

соціально-педагогічних факторів, пов'язаних з розвитком системи професійної юридичної освіти, що передбачає формування професійно спрямованої особистості майбутнього фахівця;

педагогічних факторів, що обумовлюють спільну активну діяльність викладача і студента під час формування майбутнього фахівця юридичної сфери;

психолого-педагогічних факторів, пов'язаних з інтелектуальною діяльністю з формування творчого мислення і професійної мотивації, а також інформативність і актуальність змісту матеріалу, зв'язок з юридичною професією, усвідомлений підхід до вивчення дисциплін, індивідуальна робота з кожним з формування професійної мотивації і професійного творчого мислення, розвиток професійної значущості і перспектив використання іноземної мови в майбутній професійній юридичній діяльності.

Соціально-економічні і політичні фактори визначають пріоритети у виборі іноземної мови і потреби в практичному використанні мови як засобу повсякденного і професійного спілкування. Чим вищими в суспільстві є потреби в нових професійних, особистих, культурних, наукових контактах з носіями іноземної мови, з досягненнями культури різних країн і чим реальнішою є можливість реалізувати ці контакти, тим, природно, вищим є статус іноземної мови як засобу спілкування і взаєморозуміння. Так, статус англійської мови стає значущим внаслідок певних факторів, характерних для сучасного суспільства: розширення економічних, політичних, культурних зв'язків між країнами; доступу до великого інформаційного багатства за допомогою міжнародних засобів масової комунікації; міждержавної інтеграції в галузі освіти.

Використання іноземної мови на рівні міжпредметних зв'язків в дослідженнях часто висувається як педагогічна умова, що забезпечує ефективність процесу навчання різних дисциплін. Міжпредметна координація як «постійний динамічний багатосторонній зв'язок у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням та фахових дисциплін, що виступають замовниками спеціальної лексики, необхідної для іншомовного професійного спілкування, якого мають навчати викладачі на заняттях з мови» [2, с.15] сприятиме формуванню когнітивного і діяльнісного компонентів іншомовної компетентності майбутнього юриста.

Впровадження міжпредметної координації у навчання іноземної мови та фахових дисциплін з забезпеченням професійної іншомовної спрямованості створює передумови для формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів за рахунок зростання інтересу та підвищення мотивації до іншомовної професійної підготовки.

Іншомовна професійна спрямованість процесу виховання студентів вищого юридичного навчального закладу передбачає організацію виховного процесу за різними напрямками (моральне, правове, комунікативне тощо) з використанням іноземної мови. Як засоби виховання студентів вищого юридичного навчального закладу з метою формування професійної іншомовної компетентності необхідно використовуватися просвіту в процесі позанавчальної роботи студентів, основними напрямками якої є інформування студентів шляхом організації і проведення бесід на правові теми іноземною мовою, роботи клубів з вирішення міжнародних правових проблем, проведення конкурсів, круглих столів, прес-конференцій, диспутів, вікторин, робота прес-центрів тощо.

Крім навчання, організації вихованої роботи студентів з метою формування професійної іншомовної компетентності в процесі професійної підготовки в умовах вищого юридичного навчального закладу необхідно широко використовувати можливості самостійної роботи студентів, вимоги до організації якої підвищилися на сучасному етапі у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу. Метою організації самостійної роботи є формування самостійності студента, його знань, умінь, навичок, що здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять. Іншомовна професійна спрямованість організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу передбачає спрямованість самостійної роботи студентів на використання іноземної мови під час підготовки до навчальних занять з різних дисциплін, самостійної підготовки і організації виховних заходів з використанням можливостей іноземної мови, інформації іноземною мовою тощо.

Висновок. Отже, процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів буде ефективним за умови забезпечення іншомовної професійної спрямованості процесу навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Бородіна Г. І., Співак А. М. Шляхи реалізації комунікативного підходу при навчанні дипломованих спеціалістів професійного іншомовного спілкування // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Зб. наук. пр. / Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна. – Х.: Константа. – Вип. 10. – 2006. – С. 31-40.
2. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки / Р. О. Гришкова: автореф. докт. дис. 13.00.04. – К., 2007. – 36 с.

3. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: Монографія. / Раїса Олександрівна Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. – 424 с.
4. Зарайский А. А. Профессиональная направленность обучения иностранным языкам аспирантов и соискателей неязыковых вузов // Профессиональная направленность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Тезисы докладов научно-метод. конф. – Саратов, 1996. – С. 14-15.
5. Мизиорова Э. Ю. Гуманитарная подготовка студентов при обучении иностранным языкам. // Профессиональная направленность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Тезисы докладов научно-метод. конф. – Саратов, 1996. – С. 25-26.
6. Протасова Н. А. Профессиональная направленность в процессе обучения чтению газет в неязыковом ВУЗе // Профессиональная направленность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: тезисы докладов научно-метод. конф. – Саратов, 1996. – С. 37-38.
7. Савченко Г. П. Методика обучения профессионально ориентированному общению студентов-юристов / Г. П. Савченко // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования: Сб. науч. трудов. – Мн.: Вышэйша шк., 1991. – 146 с.
8. Телященко В. Л. Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в неможливому вузі// Теорія та практика державного управління: [Збірник] / Нац. акад. держ. упр. при Президенті України, Харк. регіон. ін-т [Редкол.: Г. І. Мостовий та ін.]. — Вип.4. Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах: матеріали наук.-практ. конф., 20 травня 2003 р. – Х: Магістр, 2003. – С.78-81.

А. В. Шадріна,
пошукувач,

**Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди**

УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПРАВОВИХ ДИСЦИПЛІН ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Дана стаття присвячена виявленню оптимальних умов успішності розвитку креативного потенціалу майбутніх вчителів шляхом теоретичного обґрунтування необхідності удосконалення змісту загальноправових дисциплін

Данная статья посвящена выявлению оптимальных условий успешности развития креативного потенциала будущих учителей путем теоретического обоснования необходимости усовершенствования содержания общеправовых дисциплин

This article is devoted to defining of optimum terms of successful development of creative potential of future teachers by the theoretical ground of the necessary improvement of maintenance of the general law disciplines

Актуальність проблеми. У сучасних умовах, коли провідним завданням освіти є забезпечення різнобічного розвитку особистості, здатної до адекватної орієнтації в потоці наукової інформації, який постійно

розширюється, до перетворювальної, творчої діяльності, одним з провідних напрямів реформування вищої, зокрема й вищої педагогічної, освіти є створення умов для усвідомленого, безперервного особистісно-професійного зростання студентів. Це стає можливим завдяки формуванню в них стійких духовно-моральних, правових, пізнавальних потреб особистості, вдосконалення її креативно-творчого потенціалу, розширення спектру способів її особистісної й діяльнісної самореалізації.

Через це особливого значення набуває проблема актуалізації й поповнення резервів креативної сфери індивіда як одного із значущих складників його сукупного особистісного потенціалу, яка одержує своє специфічне наповнення в умовах професійної підготовки в системі вищої педагогічної освіти.

Можливості для розвитку креативного потенціалу майбутнього вчителя закладено і в загальноправових дисциплінах, що, на жаль, не використовуюється належним чином в процесі професійної підготовки студентів – майбутніх учителів.

У зв'язку з цим, **метою статті** є обґрунтування однієї з оптимальних умов успішності формування й розвитку креативного потенціалу майбутніх учителів у процесі професійної підготовки в вищому педагогічному навчальному закладі шляхом удосконалення змісту загальноправових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. На підставі аналізу реальних запитів студентів, вимог сучасної науки й практики стосовно змісту освіти в педагогічному університеті й одночасно з урахуванням традиційного подання навчального матеріалу, зокрема й у низці підручників з загальноправових дисциплін для вищої школи, можна стверджувати про необхідність їх коригування щодо пошуку можливостей для формування й розвитку креативного потенціалу майбутніх вчителів [1; 2; 4].

При цьому спиралися на думку провідних розробників сучасної теорії й практики особистісно орієнтованого навчання. Так, І. Якиманська, висуваючи основні дидактичні вимоги до навчального процесу, обґрунтовано стверджує, що навчальний матеріал, який подається, повинен забезпечувати виявлення змісту суб'єктного досвіду того, хто навчається, включаючи досвід його попереднього навчання; виклад знань у підручнику або навчальному посібнику має бути спрямований не лише на розширення їх обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, але й на перетворення наявного досвіду кожного; навчальний матеріал має бути організований так, щоб той, хто його опановує, мав можливість вибору під час виконання завдань, розв'язання завдання; необхідно стимулювати особистість до самостійного вибору й використання найбільш значущих для неї способів опрацювання навчального матеріалу тощо [6, с. 28-29].

З цих позицій було проаналізовано підручники з загальноправових дисциплін, які розроблені й призначені для студентів педагогічних університетів. Як засвідчив здійснений аналіз, останні в основному слабо зорієнтовані на активність студентів в процесі самостійної роботи з ними, де часто відсутні елементи проблемного викладу матеріалу, характерна відірваність від реальної практичної діяльності майбутніх вчителів з вирішення правових проблем і повсякденному житті й професійній діяльності. Запропоновані завдання не сприяють виявленню творчості з боку майбутніх вчителів тощо.

Так, більшість підручників з правових дисциплін мали традиційне структурування пропонованого матеріалу, в них були відсутні елементи проблемного викладу, спостерігалася відірваність поданого (ілюстративного) матеріалу від майбутньої професійної діяльності студентів. Лише в деяких з проаналізованих підручників і навчальних посібників в кінці розділу або параграфу були контрольні питання, зауваження, які розкривають та уточнюють деякі правові поняття, приклади розв'язання правових завдань, завдання для самостійного вирішення правових ситуацій.

Аналіз чинних підручників з правових дисциплін засвідчив також значні розбіжності поданого в них предметного змісту із сучасними дидактичними вимогами, орієнтованими на розвиток креативного потенціалу майбутнього вчителя.

Все це дозволило зробити висновок про необхідність удосконалення змісту навчального матеріалу з загальноправових дисциплін. Зрозуміло, що за короткий термін написати нові підручники було через низку об'єктивних причин практично неможливо. Тому ми обмежилися коригуванням і збагаченням поданого в чинних підручниках змісту навчального матеріалу з урахуванням сучасних дидактичних вимог, зокрема й за рахунок поповнення його методичними розробками до аналізованих підручників, які містили проблемні питання й завдання з правового матеріалу, що вивчається; навчальні завдання з реальними даними; матеріал під рубрикою «Це цікаво» тощо.

З метою коригування поданого в проаналізованих підручниках та посібниках змісту навчання ініціативна група викладачів здійснила комплекс «пошукових» заходів із залученням відомостей з найновіших видань і спеціалізованої правової періодики, включаючи дані, доступні завдяки мережі Internet.

Крім того, були розроблені бланки контрольних (для перевірки) питань і завдань з матеріалу, що вивчається, зорієнтованих у сенсовому й змістовому плані на його «вузлових» моментах, причому подані в бланках питання й контрольні завдання були згруповані нами не довільно, а відповідно до принципу нарощування ступеня складності й проблемності, тобто збільшення рівня інноваційного напруження й разом з тим цікавості,

а також з урахуванням можливості самостійного засвоєння навчального матеріалу.

Примітно, що в процесі такого роду, по суті підготовчої діяльності, спостерігалось зростання зацікавлення студентів загальноправовими дисциплінами, які вивчалися за видозміненими підручниками, і, що не менш цінно, ми фіксували зростання зацікавленості і з боку самих викладачів.

Зміна змісту загальноправових дисциплін була прямо «зав'язана» на коригуванні навчальних програм і способів взаємодії викладачів і студентів. Коригування навчальних програм здійснили, прагнучи максимально узгодити між собою зміст посібника, який змінився, тематику дисципліни, що вивчається, з кількістю навчальних годин, відведених на її вивчення відповідно до державного освітнього стандарту. В результаті вдалося здійснити внутрішнє перегрупування тем за рахунок скорочення навчальних годин на вивчення одних і збільшення кількості годин на інші, важливі в сенсовому й змістовому планах для більш ґрунтовного, глибокого розуміння навчального матеріалу, що вивчається.

Під час проведення роботи залишили за собою право подальшого коригування як змісту навчального матеріалу (в плані його сенсового збагачення й подальшого вдосконалення способів його викладу), так і відповідних модифікацій змісту, що розглядається, змін у структуруванні навчального матеріалу, способів його викладу й засвоєння, раціонального використання відведеного навчального часу на опанування дисципліни.

Аналіз спеціальної літератури засвідчив, що сьогодні важливі зміни не лише предметного змісту, а й самих навчальних програм. З цією метою необхідно було здійснити змістовий аналіз наявних навчальних програм з правових дисциплін, взявши за основу чотири основних критерії, необхідних для освітньої програми, які обґрунтовані І. Якиманською [7, с. 46], серед них зокрема:

узгодження в змістові програми знань, які відображають соціокультурні зразки пізнання та суб'єктивний досвід студентів з урахуванням конкретних умов їхньої життєдіяльності;

надання студентам на вибір у межах програми різноманітних способів роботи, коректних стосовно змісту програми;

створення умов для прояву вибірковості кожного, хто навчається, до опрацювання програмного матеріалу, його виду й форми на основі особистих преференцій, пов'язаних із психофізіологічною організацією, індивідуальними особливостями;

виклад у програмі, крім предметних знань, метазнань, які дозволяють студентам виявляти закономірності побудови будь-якого знання, незалежно від його предметної належності; прийоми організації власної навчальної діяльності як інтелектуальної, дослідницької, творчої [7, с. 46-47].

На цій підставі, керуючись основними критеріями розробки освітньої програми, здійснили критичний аналіз чинних навчальних програм з загальноправових дисциплін. З'ясувалося, що, на жаль, ціла низка викладачів, особливо молодих, слабо володіє сучасною методикою подання навчального матеріалу, з передовими освітніми технологіями знайома недостатньо. Тому з ними був організований цикл спеціальних занять з даної тематики. З метою вдосконалення процесу передачі й засвоєння змісту конкретних загальноправових дисциплін у вигляді відкритих навчальних занять з їх подальшим колективним аналізом.

Таким чином, паралельно йшла робота, з одного боку, щодо підвищення зацікавленості студентів у вивченні загальноправових дисциплін, забезпечення зростання їхнього пізнавального інтересу та його сенсового складника в цій галузі, а з другого боку, вдосконалювався рівень фахової готовності викладачів і змістовий рівень підручників і посібників з загальноправових навчальних дисциплін.

Все це дозволило нам визначити реалізацію модифікованого курсу загальноправових дисциплін не тільки як одну з необхідних умов розвитку креативного потенціалу майбутніх учителів, але і як провідний компонент науково-методичного обґрунтування досліджуваного процесу в цілому.

Однак поряд з цим стало очевидним, що тільки модифікації змісту процесу навчання й документів, які його визначають, явно недостатньо. Вимагала свого серйозного перегляду й технологія організації навчального процесу, побудованого з урахуванням пріоритетної спрямованості на розвиток креативного потенціалу студентів.

Висновок. Таким чином, включення інноваційних, творчих аспектів до змісту загальноправових дисциплін було теоретично обґрунтовано й реалізовано практично як одна з необхідних умов успішності формування креативного потенціалу майбутнього вчителя під час його професійної підготовки в вищому педагогічному навчальному закладі.

Список використаних джерел

1. Конституція України і основи правознавства в школі: Книга для вчителя / [за ред. Усенка І. Б.] – К.: Укр. центр правничих студій, 1999. – 354 с.
2. Котюк В. О. Теорія права / Віктор Олександрович Котюк. – К., 1996. – 207 с.
3. Модульна технологія загальноправової підготовки студента: навчально-методичний посібник / М. П. Васильєва, А. В. Губа, Л. М. Макар та ін. [за загальною редакцією проф. Подберезького М. К.] – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2008. – 484 с.
4. Основи конституційного устрою України: навчальний посібник / [під загальною редакцією доктора педагогічних наук, кандидата юридичних наук, професора М. К. Подберезького] – Харків: ТОВ «ЕДЕНА», 2002. – 120 с.
5. Основи правознавства України: навчальний посібник. Вид. 7. – доп. та перероб. / С. В. Ківалов, П. П. Музиченко, Н. М. Крестовська, А. Ф. Крижанівський. – Х.: «Одісей», 2007. – 440 с.
6. Якиманская И. С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М., 1999.
7. Якиманская И. С. Принципы построения образовательных программ // Вопросы психологии. – 1999. – № 3. – С.39 – 47.

В. М. Ільїна,
пошукувач,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ЗАКЛАД ОСВІТИ ЯК ВІДКРИТА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА СИСТЕМА

Дана наукова стаття присвячена дослідженню особливостей закладу освіти як відкритої соціально-педагогічної системи. Визначено поняття, елементи, умови існування закладів освіти.

Данная научная статья посвящена исследованию особенностей образовательного учреждения как открытой социально-педагогической системы. Определены понятия, элементы, условия существования образовательных учреждений.

This scientific article is devoted research of features of educational establishment as an open socially-pedagogical system. Concepts, elements, terms of existence of educational establishments, are certain.

Актуальність проблеми. Останні роки спостерігаємо значні й вагомі перетворення, що відбуваються в системі освіти України. Приєднання нашої держави до Болонського процесу – це важливий крок України на міжнародній арені, наслідком якого стали заходи як політичного, так і соціокультурного характеру – впровадження зовнішнього незалежного оцінювання, введення дванадцятирічної школи – це зміни, які вплинули на діяльність закладів освіти України і змусили переглянути деякі аспекти їх організації та діяльності у відповідності до потреб формування належних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації та самореалізації.

Метою написання даної наукової статті є необхідність визначення сутності, призначення, виділення компонентів, а також здійснення дослідження умов існування закладів освіти як соціально-педагогічної системи, особливо зважаючи на умови реформування, що мають місце в системі освіти України.

Стаття 53 Конституції України гарантує кожному право на освіту. До того ж повна загальна середня освіта визначається обов'язковою [1]. Здійсненню гарантованого конституційного права на освіту сприяють заклади освіти, які є складним і надзвичайно важливим соціальним утворенням. Освіта в нашій державі є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей; формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітньо-

го рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями [2].

Реалізувати право на освіту можливо шляхом отримання загальної середньої освіти. Відповідно до чинного законодавства загальна середня освіта є цілеспрямованим процесом оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності.

Загальна середня освіта спрямована на забезпечення всебічного розвитку особистості шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [3].

Загальноосвітній навчальний заклад – це освітня організація, що взаємодіє із зовнішнім середовищем і перебуває в стані обміну інформацією та ресурсами з ним. Ззовні надходять людські, матеріальні, енергетичні, інформаційні ресурси, цінності, очікування суспільства й громади; у зовнішнє середовище експортуються продукт функціонування закладу – випускники, нові знання, інформація, змінена система цінностей, ідеї, винаходи.

Заклад як відкрита соціально-педагогічна система складається з елементів та процесів, з безліччю як офіційних, так і неофіційних соціальних систем і відносин на учнівському, викладацькому та адміністративному рівнях. Елементи, що утворюють соціальну систему, є не окремими елементами, ізольованими один від одного, а взаємозалежними в кожній дії системи.

Розгляд загальноосвітнього навчального закладу (ЗНЗ) як відкритої соціально-педагогічної системи є дещо відносним. Слід відзначити, що поняття теорії відкритих систем дослідники часто вживають досить неточно. Варто звернути увагу на думку Данієла Каца і Роберта Кана: «Якочую мірою теорія відкритих систем не є теорією взагалі. У ній не розглянуто причинно-наслідковий зв'язки, немає конкретних гіпотез та їхньої перевірки, що є основою будь-якої теорії. Теорія відкритих систем є радше структурою, метатеорією, моделлю у найширшому значенні цього надто експлуатованого слова. Теорія відкритих систем є підходом і понятійним апаратом для розуміння та опису багатьох типів і рівнів цього явища» [4, с. 452; 5, с. 7].

Відкрита система – це самопідтримувана система, що регулює власне існування через вхід і вихід у довкілля, за тлумаченням Кеннета Боулдінга [6].

Жодна система не існує в зовнішньому середовищі автономно; неминучою є наявність її зв'язку з іншими системами одного порядку, а також з системами вищого й нижчого порядків. Загальноосвітній навчальний

заклад можна розглядати як складник більшої системи – системи освіти району, області, регіону, країни. Різноманітність та ієрархічність систем передбачає, з одного боку, що цілісна система є суб'єктом управління стосовно системи нижчого порядку, а з іншого – об'єктом управління стосовно системи вищого порядку. Отже система має не тільки внутрішньосистемні зв'язки, а й міжсистемні. Вивчити ці зв'язки в системі означає розкрити закономірності взаємодії системи загалом [2, с. 8].

У науковій літературі міститься безліч формулювань поняття «система». При цьому виділяється два основні підходи до її формування: 1) вказівка її цілісності як істотна ознака всякої системи; 2) розуміння системи як безлічі елементів разом з відносинами між ними.

Під системою розуміється «цілеспрямована цілісність взаємозв'язаних елементів, що має нові інтеграційні властивості, відсутні у кожного з них, пов'язана із зовнішнім середовищем».

Серед багатьох видів соціальних систем виділяють педагогічні системи. По своїх характеристиках педагогічні системи мають реальний (за походженням), соціальний (за субстанціональному ознакою), складний (по рівню складності), відкритий (по характеру взаємодії із зовнішнім середовищем), динамічний (за ознакою мінливості), імовірнісний (за способом детерміації), цілеспрямований (по наявності цілей), самоврядований (за ознакою керованості) характер. За умови цілеспрямованості і динамічності вони ще володіють властивостями, що розвиваються, що виявляється в їх постійній мінливості. Педагогічні системи є відкритими, оскільки між ними і навколишньою дійсністю відбуваються інформаційні процеси.

Існують різні формулювання поняття «система» в межах вивчення явища педагогічної системи. Отже, система – це: 1) безліч взаємозв'язаних компонентів, складових певне ціле в своїй будові і функціонуванні; 2) певна спільність елементів, що функціонують по внутрішньо властивих нею цілях; 3) виділена на основі певних ознак в порядку функціонування безліч взаємозв'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування і єдністю управління і виступаючих у взаємодії з середовищем як цілісна єдність. Як педагогічна система розглядається і навчальний процес, і засоби, методи, організаційні форми навчання; 4) будь-який процес, що проходить в певних умовах, в сукупності з цими умовами.

Системи, в яких протікають педагогічні процеси, визначаються як педагогічні системи, що володіють певними елементами або об'єктами і їх взаємозв'язками або структурами і функціями. Як система може виступити вчнз, технікум тощо, у складі яких визначаються адміністративна, господарська і інші підсистеми. Але провідним елементом в них є педагогічна підсистема, вона ж одночасно і система. Педагогічна система, як і будь-яка інша система, має свою структуру (дидактичне завдання, технологія навчання, суспільно-державне замовлення, суб'єкти освітнього процесу). Також під педагогічною системою розуміється певна сукупність взаємопов'яз-

заних засобів, методів, процесів, необхідних для створення організованого цілеспрямованого і навмисного педагогічного впливу на формування особи із заданими якостями.

В межах системного підходу освітня установа розглядається як складна соціально-педагогічна система, тобто як сукупність взаємозв'язаних між собою елементів. У ній можна виділити велику різноманітність освітніх систем. Так, цілісний педагогічний (освітній) процес є системою. Процес навчання, будучи підсистемою цілісного освітнього процесу, також розглядається як освітня система. Навчальне заняття – підсистема процесу навчання і, у свою чергу, є складною освітньою системою. Кожна окремо узята педагогічна система (зокрема, загальноосвітній навчальний заклад як освітня система) є складною тому, що сама в своєму складі має підсистеми у вигляді груп, класів тощо, але, власне, і ця система входить як підсистема в систему освіти.

Функціонування, розвиток і саморозвиток освітнього процесу як педагогічної системи – провідна умова його існування. Розвиток і саморозвиток – це, в основному, реальний засіб функціонування, тобто в широкому розумінні – наслідок цілеспрямованої діяльності. Наприклад, розвиток будь-якої людини є наслідок його діяльності і спілкування. Всяка освітня система створюється з метою забезпечення розвитку зростання якісної зміни що вчать, в першу чергу, на основі їх взаємодій з викладачем, один з одним, з підручником, з ЕОМ.

Структура або організація системи – найважливіша умова її існування і така ж необхідна ознака. До освітнього процесу як педагогічної системи це положення відноситься безпосередньо, оскільки безглуздо взагалі стверджувати про її наявність без взаємодії людей в реальних умовах навчального закладу.

Освітній процес як система має конкретні цілі, функції і властивості, котрі відрізняються від цілей, функцій і властивостей складових його об'єктів, відносин і атрибутів. Об'єкти будь-якої системи – це просто її частині, компоненти, а атрибути – це властивості об'єктів системи. Відносини – це те, за допомогою чого система об'єднується в одне ціле, в нашому випадку – це взаємодія суб'єктів освітнього процесу в цілому.

Цілісність – це важлива умова існування освітнього процесу як педагогічної системи, головна його властивість і головна ознака. Порушення цілісності призводить до розпаду діяльнісної системи як такої. Властивість цілісності обумовлює взаємозв'язок, взаємний вплив, взаємний розвиток усіх компонентів і системоутворюючих чинників педагогічної системи в цілому. Отже, освітній процес перебуває в безперервному розвитку, маючи при цьому унікальну здатність вдосконалюватися.

Загальноосвітній навчальний заклад як мегасистема утворений з множини компонентів, які характеризуються специфічною організаційною структурою, освітньо-інформаційним середовищем, інформаційно-

комунікативними зв'язками. Будь-який заклад комунікативно і функціонально взаємопов'язаний із зовнішнім середовищем, тобто навколишнім світом – це соціально-політичні, педагогічні, економічні, організаційні умови функціонування закладів, замовники освіти (учні, батьки учнів, суспільство, громадські організації), чинне законодавство в галузі освіти, заклади-конкуренти, техніка і технології, система суспільних цінностей тощо.

Соціальне середовище є джерелом вироблення і накопичення інформації і забезпечує соціальні, матеріальні та духовні умови становлення, існування та діяльності людини. Розрізняють два види соціального середовища: макросередовище, що охоплює всю соціально-економічну систему суспільства, соціум, до якого належить індивід і заклад як освітня організація, а також мікросередовище як безпосереднє соціальне середовище, в якому перебуває людина, – сім'ю, посередницьку групу, громадське об'єднання, а також професійні групи, колективи, товариства, наприклад педагогічні або наукові, в яких є загальна мета діяльності, сталі інтереси й уподобання. Соціальне мікросередовище є неповторним, своєрідним поєднанням усіх сфер життєдіяльності людини, сфери спілкування, контактів, інтересів, взаємин, взаємозв'язків, які формують конкретну особистість. Людина, взаємодіючи у процесі життєдіяльності із соціальним середовищем, не лише адаптується до нього, а й діяльнісно-творчо пристосовує умови життєдіяльності для досягнення власної мети, реалізації інтересів, задоволення потреб, здобуваючи або втробляючи нові знання [7, с. 83-88]. Розуміння закладу як відкритої соціальної системи зумовило чітке виокремлення поняття «середовище закладу», що відображає сукупність зовнішніх і внутрішніх факторів прямого та непрямого впливів, які визначають його функціонування і розвиток [2, с. 10-11].

Так, особливим «середовищем закладу» відрізняється Харківська спеціалізована школа-інтернат «Лицей міліції» Харківської обласної ради. Це – загальноосвітній навчальний заклад II–III ступенів з поглибленим вивченням предметів суспільно-гуманітарної спрямованості та допрофесійної підготовки (проведення поглибленої юридичної та посиленої фізичної підготовки, виховання у юнаків готовності до служби в органах внутрішніх справ і формування у них навичок, необхідних для цієї служби), що забезпечує реалізацію права дітей, які потребують соціальної допомоги, та дітей, які мешкають у населених пунктах Харківської області, на отримання профільної загальної середньої освіти.

Провідною метою діяльності закладу є створення умов для формування і розвитку гармонійних, суспільно-свідомих особистостей з обдарованої молоді, мешканців населених пунктів Харківської області, та реалізація державних програм щодо підвищення рівня соціального захисту обдарованих осіб із числа дітей пільгових категорій (дітей-сиріт; дітей, позбавлених батьківського піклування; дітей працівників органів внутрішніх справ, військових службовців, державних службовців, які загинули при

виконанні службових обов'язків; дітей учасників локальних конфліктів, дітей, які постраждали внаслідок чорнобильської катастрофи) [8].

Висновок. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення, підвищення рівня якості освіти – основні напрямки діяльності держави, мета якої – створення умов для розвитку особистості і самореалізації кожного, оновлення змісту освіти та організація навчально-виховного процесу відповідно до ринкових засад економіки, науково-технічних досягнень, демократичних цінностей. Саме заклади освіти, як відкриті соціально-педагогічні системи, повинні своєчасно реагувати на вимоги прогресу, сприймати сучасні цивілізаційні процеси, узгоджувати власні напрями діяльності з об'єктивними умовами та потребами суспільства. А це, в свою чергу, сприятиме забезпеченню пріоритетності розвитку освіти, оскільки освіта є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства, що відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені.

Список використаних джерел

1. Конституція України від 28 червня 1996 року [електр. ресурс] / Офіційний сайт Верховної Ради України // Електр. версія. Доступ до ресурсу: // <http://portal.rada.gov.ua>.
2. Закон України «Про освіту» від 23.05.91 [електр. ресурс] / Сайт Міністерства освіти і науки України // Електр. версія. Доступ до ресурсу: [http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average.](http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average;);
3. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.99 [електр. ресурс] / Сайт Міністерства освіти і науки України // Електр. версія. Доступ до ресурсу: [http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average.](http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/average;);
4. Daniel Katz and Kohert Kahn. The Social Psychology of Organizations. – P. 452. copyright 1966.
5. Калініна Л. Концептуальна модель системи управління ЗНЗ з позицій системно-кібернетичного підходу // Освіта і управління. Т. 7. – 2004. – № 3-4. С. 7-18.
6. Kennet Boulding. General Systems Theory: The Skeleton of Science. Management Science 2. 1956. – P. 200 – 208.
7. Калініна Л. М. Соціально-педагогічна інформація в управління закладами освіти // Вересень. – 2001. – № 4 (18). – С. 83–88.
8. Статут ХСІШ «Лицей міліції».

В. О. Пааленко,
пошукувач,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗОВНІШНІХ ЧИННИКІВ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФІЗИЧНЕ САМОВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

В статті теоретично обґрунтовано й схарактеризовано зовнішні чинники, що впливають на фізичне самовиховання майбутніх інженерів-педагогів, під час організації професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу

В статье теоретически обоснованы и охарактеризованы внешние факторы, обуславливающие физическое самовоспитание будущих инженеров-педагогов в процессе организации их профессионально подготовки в высшем учебном заведении

In the article external factors are grounded and described in theory. This factors influence physical self-education of future engineers-teachers in the process of organization them professionally preparations in higher educational establishment

Актуальність. Формування особистості є процесом, в якому людина виступає одночасно об'єктом дій соціальних умов на неї, впливу зовнішніх факторів і суб'єктом процесу, виявляючи активність, самостійність, оскільки вона сама перетворює життя, свою власну природу тощо. Перебуваючи під впливом навколишнього середовища, вступаючи в спілкування з іншими людьми і засвоюючи накопичені попередніми поколіннями цінності культури, людина прагне реалізувати себе як особистість. Одночасно загально визнаним є той факт, що процес самовиховання обумовлений діалектичним взаємозв'язком об'єктивних і суб'єктивних чинників, представлених зовнішніми діями і внутрішніми спонуканнями особистості, в їх взаємозв'язку і взаємовпливі. Врахування цих чинників, їх впливу на формування особистості є завданням педагогічної науки, а також педагогів, що організують процес професійної підготовки майбутніх фахівців.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні зовнішніх чинників, що впливають на фізичне самовиховання особистості в умовах вищого інженерно-педагогічного навчального закладу, сприяють формуванню готовності майбутнього інженера-педагога до реалізації цього процесу протягом життя.

Проблема формування готовності студентів до фізичного самовиховання є значущою як з позицій зміцнення і збереження здоров'я, так і з позицій майбутньої професійно-трудової діяльності. Процеси виховання і самовиховання в цьому відношенні є найтіснішим чином взаємозв'язаними. У фізичному вихованні самовиховання починається тоді, коли сформованою є осмислена потреба фізичного вдосконалення особистості, кот-

ра виявляється в самостійних діях, спрямованих на досягнення відповідних результатів.

Щоб сформувати готовність особистості до самовиховання як свідомої і цілеспрямованої роботи над собою з метою усунення тих або інших недоліків і формування позитивних якостей, що відповідають вимогам суспільства і особистому плану розвитку, необхідним, з нашої точки зору, є виявлення чинників, що впливають на цей процес позитивно або перешкоджають йому.

Слід відзначити, що в працях А. Арета, А. Бодальова, А. Іващенко, А. Ковальова, А. Кочетова, В. Куценко і інших науковців проблема рушійних сил самовиховання розкривається через виникнення і вирішення внутрішніх і зовнішніх суперечностей цього процесу [1; 5; 6; 7 та інші]. Так, А. Арет розглядає як рушійну силу самовиховання боротьбу мотивів особистості («хочу» і «треба» тощо) [1], А. Ковальов і А. Бодальов ставлять питання про суперечності між зовнішніми умовами і внутрішніми чинниками як спонукальні причини самовиховання [6]. Наприклад, між вимогами до особистості ззовні і її вимогливістю до себе. Основною передумовою морального самовиховання А. Іващенко вважає самосвідомість і виділяє як рушійні сили цього процесу суперечності між низьким і необхідним рівнями самосвідомості [5]. А. Кочетов виділяє педагогічні дії і вимоги до тих, що вчаться, як провідні зовнішні передумови самовиховання [7]. Одночасно практично всі автори підкреслюють особливу і зростаючу роль внутрішніх чинників роботи особистості над собою в студентському віці.

Ураховуючи важливість зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на становлення і розвиток фізичного самовиховання, були визначені й обґрунтовані ті з них, які більшою мірою обумовлюють формування у студентів готовності до самостійної роботи над собою. Причому розглядали їх ширше – як чинники, що впливають на відношення особистості в цілому до фізкультурно-спортивної діяльності, оскільки фізичне самовиховання є однією з її складників.

Так, серед зовнішніх чинників, що впливають на становлення і розвиток фізичного самовиховання майбутніх інженерів-педагогів нами розглянуто:

вплив соціокультурного середовища, в якому перебуває особистість під час професійної підготовки в вищому навчальному закладі;

рівень викладання навчального предмету «Фізична культура» як провідної дисципліни, спрямованої на фізичний розвиток особистості студента; педагогічна майстерність викладачів щодо забезпечення фізичного виховання особистості й стимулювання до самовиховання.

Безумовно, становлення фізичної культури особистості відбувається в соціокультурному середовищі, що її оточує протягом всього життя. При цьому умови соціального середовища, пов'язані з економікою, рівнем соціальних відносин, ідеологією суспільства, впливають на особистість опосе-

редковано і в різні періоди за силою впливу вони можуть бути різними. Більшою мірою молодь відчуває вплив того середовища, яке безпосередньо її оточує – родина, школа, вищий навчальний заклад, колектив тощо.

З питаннями, пов'язаними з фізичним самовихованням, стикається більшість студентів вищого навчального закладу під час навчання. На молодших курсах – це пристосовування до умов вищого навчального закладу, далі – організація навчальної праці як прообразу майбутньої трудової діяльності. Поряд з професійним самовизначенням, що починається, установка на фізичне самовдосконалення є одним з елементів випереджаючої соціалізації особистості [2; 3; 4; 8].

Соціалізація особистості відбувається в процесі формування і розвитку фенотипу людини в умовах соціуму, коли відбувається планомірний виховний вплив суспільства на особистість через його соціальні інститути. Так, результатом цілеспрямованої роботи серед населення надбанням розвинутих демократичних країн стала мода на «фізично здорову людину», на «спортивний стиль» життя. Серед населення цих країн культивується здоровий спосіб життя як одна з основних складових професійної кар'єри. Адже зрозуміло, що тільки фізично здорова людина може повноцінно виконувати професійні функції на достатньому рівні, не буде створювати проблем для власників виробництва щодо необхідності матеріального відшкодування через хворобу або пошуку заміни тощо. Саме тому в європейських країнах люди завжди намагаються знайти можливість займатися фізичною культурою – як в спеціально створених місцях (фітнес-клубах, тренажерних і спортивних залах тощо), так і просто на вулиці або вдома. Держава піклується про створення такої можливості, будуючи майданчики з різними тренажерами або доріжки для бігу та прогулянок.

На жаль, економічна ситуація в Україні зумовила різке зниження витрат на масову фізичну культуру, котрій також приділялося достатньо уваги за радянських часів. Займатися фізичною культурою для кожного було нормою життя. На сьогодні в нашій країні рівень фізичної культури населення є невисоким порівняно з розвинутими країнами. Тим важливішою виявляється освітня і просвітницька робота серед студентів, оскільки ідеологія «здорової людини», громадянина і сім'янина – є не тільки заставою майбутнього благополуччя, але й необхідною умовою фізичного вдосконалення студентів у сучасному освітньому процесі.

Можливості для такої просвітницької роботи серед студентів вищого інженерно-педагогічного навчального закладу є не тільки у викладанні дисципліни «Фізична культура», що залишається загальнообов'язковою, проте опанування якої через рівень фізичного здоров'я молоді вимагає пошуку нових шляхів (створення груп ЛФК, фактична присутність на заняттях тощо). Такі можливості просвітницької роботи щодо необхідності займатися фізичним самовихованням закладено але й у викладанні циклу педагогіч-

них дисциплін («Теорія і методика виховної роботи», «Професійна педагогіка» тощо), в навчальних програмах яких передбачено теми з фізичного виховання, його методів і прийомів здійснення майбутніми інженерами-педагогами в професійно-технічних навчальних закладах. Просвітницька робота щодо фізичного самовиховання й самовдосконалення може здійснюватися й під час викладання таких дисциплін як «Безпека життєдіяльності», «Охорона праці», щодо опанування здово'язберігаючих технологій у повсякденній і професійній життєдіяльності особистості.

Широкі можливості організації і здійснення просвітницької роботи щодо формування позитивного ставлення до фізичного вдосконалення, розвитку морально-вольових якостей закладено й у виховній роботі, що проводиться в інженерно-педагогічному навчальному закладі за різними напрямками, включаючи й фізкультурно-оздоровчу. Слід відзначити, що студенти достатньо позитивно ставляться до цього напрямку виховної роботи через його змагальний і об'єднуючий характер.

Виділивши одним із зовнішніх чинників рівень викладання навчального предмету «Фізична культура» як провідної дисципліни, спрямованої на фізичний розвиток особистості студента, слід підкреслити його вплив на формування відношення тих, хто навчається, до фізкультурно-спортивної діяльності. Абсолютно очевидно, що ця дисципліна стоїть відособлено в цілісній системі освіти, має своє відмінне від інших дисциплін призначення. Як для суспільства в цілому, так і для особистості загальноновизнаючою є роль фізичної культури і спорту у виховному, освітньому, оздоровчому і загальнокультурному значенні. В цьому предметі найбільш широко представлена система додаткової освіти: спортивні клуби, секції, гуртки, організація спортивних свят, участь у змаганнях і туристичних походах тощо. Все це не тільки розширює рамки навчальної дисципліни, але й вносить значну консолідуючу і патріотичну роль у виховний процес молоді. Крім прямої дії на фізичний розвиток і руховий режим студентів, фізична культура є єдиною навчальною дисципліною, котра формує грамотне відношення до себе, свого тіла, свого здоров'я, сприяє вихованню морально-вольової сфери особистості, вчить підкоренню вимогам загального порядку. Тому особливо важливим є те, яке місце відведено в навчальному закладі цьому предмету в загальному освітньому процесі навчального закладу в цілому.

До непрямих ознак, що характеризують процес фізичного виховання можна віднести наявність спортивної бази і устаткування для занять, зручність розкладу, увага адміністрації і громадськості до цього навчального предмету. Інша основна група ознак пов'язана з цілеспрямованістю навчальних занять, розподілом навчального матеріалу за роками навчання, методикою проведення занять, організацією врахування і контролю в навчальному процесі, задоволення спортивних інтересів студентів. Наскільки взаємозв'язаний, послідовний і органічний перехід від

одного ступеня освіти до іншої, багато в чому залежить готовність студентів до свого фізичного вдосконалення. За даними досліджень науковців, ефективність системи фізичного виховання в школі за останні 10-15 років не змінилася на краще, що є однією з причин значного відставання студентів в їх руховому і функціональному розвитку від відповідних показників. Все це вимагає побудови навчального процесу з фізичної культури в вищому навчальному закладі таким чином, щоб передбачалася компенсація його «втрат» у школі.

Не менш важливим чинником, що впливає на формування у студентів ціннісного відношення до фізичної культури, виступає особистість викладачів і їхня педагогічна майстерність щодо забезпечення фізичного виховання особистості й стимулювання до самовиховання. Так, знання, вміння, методичні прийоми, творча майстерність викладача фізичної культури впливає на особистість студента. Вміння організувати на заняттях взаємопов'язану діяльність викладача і студента на рівні суб'єкт-суб'єктних відносин створює передумови формування у студентів ініціативності і самостійності у використуванні засобів фізичної культури з метою фізичного самовиховання. Особистий приклад викладача є одним з могутніх чинників, що формують ціннісні орієнтації в галузі фізкультури і спорту, в самопізнанні і саморозвитку власного потенціалу фізичних здібностей.

Висновок. Різноманітність зовнішніх чинників (вплив соціокультурного середовища, в якому перебуває особистість під час професійної підготовки в вищому навчальному закладі; рівень викладання навчального предмету «Фізична культура» як провідної дисципліни, спрямованої на фізичний розвиток особистості студента; педагогічна майстерність викладачів щодо забезпечення фізичного виховання особистості й стимулювання до самовиховання) сприймається і діє залежно від індивідуальних особливостей особистості студента, від його готовності до правильної орієнтації в галузі фізичної культури і самовиховання. Тобто зовнішні чинники тісно пов'язані з внутрішніми чинниками, котрі також вимагають теоретичного обґрунтування й врахування під час формування готовності студентів до фізичного самовиховання в умовах вищого навчального закладу.

Список використаних джерел

1. Арет А. Я. Основные положения теории самовоспитания: дис... докт. пед. наук. – Л., 1964. – 268 с.
2. Быховская И. М. «Человек телесный» в социокультурном пространстве и времени (очерки социальной и культурной антропологии) / И. М. Быховская. – М.: Физкультура, образование и наука, 1997. – 209с.
3. Виленский М. Я., Русанов В. П. Оптимизация умственной работоспособности студентов в недельном учебном цикле // Теория и практи. физ. культ. – 1979. – № 6. – С. 48-51.
4. Деметер Т. С. Физическая культура и спорт в социальном обществе. – М.: Знание, 1987.-110 с.

5. Иващенко А. В. Основы процесса нравственного самовоспитания старшеклассников: дисс.... канд. пед. наук. – М., 1971. – 128 с.
6. Ковалев А. Г., Бодалев А. А. Психология и педагогика самовоспитания / А. Г. Ковалев, А. А. Бодалев. – Л., 1958. – 85с.
7. Кочетов А. И. Педагогические основы самовоспитания / А. И. Кочетов. – М: Знание, 1974. – 135с.
8. Лубышева Л. И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и его освоения обществом и личностью // Теория и практ. физ. культ. – 1997. – № 6. – С.10-15.

Н. В. Гальцова,
аспірант,

**Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди**

ДО ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Стаття присвячена питанню необхідності інтеграції сучасних інформаційних технологій, що означає створення необхідної бази для викладання англійської мови в тісному співробітництві між викладачем та студентами.

Статья посвящена вопросу необходимости интеграции современных информационных технологий, что означает создание необходимой базы для преподавания английского языка в тесном сотрудничестве между преподавателем и студентами.

The necessity of the integration of modern information technologies is under consideration in this article. It implies the creation of the necessary base for teaching English when there is a close cooperation between teachers and students.

Актуальність дослідження проблеми обумовлена швидкими темпами науково-технічного прогресу на сучасному етапі та глибоким проникненням комп'ютерних технологій у повсякденне життя людини. Інтеграція інформаційних технологій у навчальний процес спостерігається в усіх аспектах педагогічної діяльності, зокрема у викладанні іноземних мов. Оволодіння іноземними мовами є однією з провідних цілей освітнього процесу з огляду на процес інтеграції України до світової спільноти. Інтеграція комп'ютерних технологій у навчання процесу комунікації іноземними мовами є актуальною проблемою зважаючи на новизну та недостатню дослідженість, а також через важливість питання для педагогічної практики.

Мета статті: розглянути теоретичні аспекти інтеграції інформаційних технологій у процес навчання взагалі та англійської мови зокрема через аналіз видів комунікативної діяльності та шляхи оволодіння ними студентами за допомогою комп'ютерних технологій.

Т. Г. Браже стверджував, що «інтеграція виникла на фоні своєї протилежності диференціації наук та її галузей. Покращення процесу дифере-

нціації наук є однією з причин, яка веде до протилежного ефекту, - прагненню до цілісності інтегрування знань різних галузей» [3, с.28].

Розвиток комунікативної компетенції та оперування особистістю мовою, що вивчається у повсякденному житті та міжкультурній комунікації, є провідною метою навчання іноземної мови. У зв'язку з цим, нагальним завданням викладача є добір та практичне використання методів, форм та засобів навчання, котрі забезпечують досягнення цієї мети в процесі освіти.

Створення ситуацій практичного оперування мовою як інструментом міжкультурної комунікації є на даний момент необхідною умовою процесу набуття особистого досвіду комунікативної взаємодії тих, хто навчається, з іншомовною культурою. Це призвело до необхідності інтегрування новітніх інформаційних технологій до навчального процесу. Ми погоджуємося з М. Марковим, який наполягає на тому, що «не тільки виробництво, але й будь-який вид соціальної діяльності має свою внутрішню логіку розвитку та функціонування. Технологія як наукова дисципліна не лише розкриває сутність цієї логіки та описує її, але й вказує шляхи трансформації її іманентних принципів в імперативних вимогах для соціального суб'єкта» [9, с.245]. Оскільки глобальна мережа Інтернет являє собою джерело великих можливостей для комунікативної діяльності з носіями мови, що вивчається, інтеграція комп'ютерних технологій у навчальний процес дозволяє занурити того, хто вивчає іноземну мову, в автентичну іншомовну атмосферу.

У зв'язку з цим, змінюється також роль педагога в освітньому процесі. В. С. Мерлін відзначає, що «керувати діями людини на відміну від дії машини можливо лише завдяки керуванню мотивами» [10, с.156]. Стиль взаємодії викладача зі студентами базується на принципах творчої співпраці та спільного пошуку. Викладач не транспортує студентові готові знання та навички, а створює умови та мотивацію для самостійного засвоєння та практичного використання мови, що вивчається.

Організаційні форми, методи та принципи навчання також зазнають певних змін. Зменшення ролі класичного пояснювально-ілюстративного заняття натомість компенсується збільшенням кількості самостійних, практичних творчих або дослідницьких робіт. Інтеграція інформаційних технологій в освітній процес забезпечує адаптацію навчального матеріалу до інтелектуальних, психологічних, психічних та емоційних особливостей студента, високий ступінь індивідуалізації процесу засвоєння іноземної мови, його поступовість та темп засвоєння, комфортний для кожного окремого студента. Завдяки використанню комп'ютера у навчанні іноземної мови істотно підвищується ефективність навчального процесу.

Слід відзначити, що комп'ютер – це багатофункціональний технічний засіб навчання, що дозволяє не лише зберігати та відображати інформацію, введену раніше користувачем, а й знаходити нову необхідну інформацію за допомогою глобальної мережі або електронних носіїв інформації.

Науковці розрізняють два основних напрямки інтеграції комп'ютерних технологій у процесі навчання [2, с.14; 6, с.198]:

- комп'ютерна підтримка традиційного навчального процесу,
- навчальний процес, що відбувається за допомогою комп'ютера.

Аналіз наукової літератури [1; 5] дозволяє стверджувати про те, що існує широкий спектр дидактичних задач, що можуть вирішуватися викладачем за допомогою комп'ютера. До них належать:

- безпосереднє управління освітнім процесом,
- подання навчальної інформації в різноманітних формах,
- організація індивідуального та групового навчання,
- формування та актуалізація загальнонаукових та вузькоспеціальних знань, умінь та навичок студентів,
- контроль, оцінювання та корекція результатів навчального процесу.

Отже, слід відзначити, що використання новітніх інформаційних технологій є доцільним на всіх етапах освітнього процесу: при актуалізації опорних знань, при подачі нового навчального матеріалу, при його закріпленні та повторенні, а також на етапі контролю. Інтеграція комп'ютерних технологій в процес навчання значно впливає на всі компоненти сучасної освіти. Зокрема, під її впливом варіюються деякі аспекти викладання іноземних мов – цілі, завдання, зміст, методи, технологія тощо.

Дослідники [6; 8] виділяють низку переваг, яких можна досягнути за допомогою комп'ютеризації навчального процесу, а саме:

- можливість індивідуалізації навчання;
- забезпечення ефективного зворотного зв'язку між вчителем та учнем;
- об'єктивність результатів контролю процесу навчання;
- перенесення захоплення учнів комп'ютерними технологіями на безпосередній інтерес до предмета, що вивчається;
- підвищення рівня загальної, комп'ютерної та комунікативної культури та грамотності;
- без емоційності та психологічна нейтральність технічного засобу, що сприяє стабільності емоційного стану самого студента;
- досить велика кількість та різноманітність тренувальних вправ та їх комбінацій, що забезпечує достатньо ефективне опрацювання кожної окремої теми у комфортному для студента темпі;
- поступовість викладення та опрацювання матеріалу, при якому перехід до нової учбової інформації здійснюється лише після засвоєння та перевірки результатів засвоєння попередньої теми.

Поряд з вагомими перевагами комп'ютеризації навчання слід відзначити також недоліки цього аспекту освітнього процесу, найголовніший з них – зловживання комп'ютерними технологіями в навчальному процесі, занурення студента в комп'ютерну систему при ігноруванні інших вагомих

аспектів або форм навчання. Інший недолік можна віднести до утруднень викладача при використанні інформаційних технологій: необхідність адаптації електронних навчальних матеріалів до затвердженої програми, до традиційної організаційної форми (лекції, практичного заняття), її цілей, завдань тощо.

Від усіх інших навчальних дисциплін іноземна мова відрізняється тим, що студентами засвоюються не знання та масиви інформації, а види комунікативної діяльності – читання, аудіювання, говоріння та письмо. Оскільки комунікація – двобічний або багатобічний процес, то і навчати цим видам діяльності студентів необхідно не окремо, ізольовано, а в процесі живого спілкування, де необхідним є партнер. Через це комп'ютер не може бути використаний як єдиний засіб навчання: він є лише носієм певної інформації, засвоївши котру, студент має змогу спілкуватись мовою, що вивчається. Однак, це не стосується комп'ютерних програм, що дозволяють студентам спілкуватись за допомогою мережі Інтернет з носіями мови (чати, соціальні мережі, електронна пошта тощо).

При використанні інтерактивних технологій викладач є додатковим носієм інформації, але він залишає за собою право інтерпретації тієї інформації, яку отримує студент з інших джерел. Мета навчання полягає вже не стільки в засвоєнні отриманої інформації, скільки у формуванні у студентів уміння працювати з масивом інформації самостійно, виділяючи головне та другорядне, формування дослідницьких умінь. В аспекті формування комунікативних навичок традиційна система навчання є більш ефективною, ніж та, що реалізується виключно за допомогою комп'ютера. Тому необхідно раціонально поєднувати обидві системи, використовуючи сучасні інформаційні технології лише як допоміжний засіб навчання при переважаючій традиційній системі.

Комп'ютерні програми на заняттях можна використовувати як окремо, так і в поєднанні з іншими засобами навчання, більш традиційного характеру. Спосіб використання комп'ютера у навчальній системі залежить від дидактичних цілей заняття. У медико-санітарному аспекті перевага віддається, однак, почерговому застосуванню комп'ютера та традиційних засобів на різних етапах заняття, оскільки в такому випадку буде дотримано всіх необхідних санітарно-гігієнічних норм за рахунок зміни різноманітних видів діяльності.

При педагогічно грамотно організованому навчальному процесі використання новітніх інформаційних технологій є засобом раціоналізації навчання, удосконалення методів та форм контролю, досягнення високого рівня компетентності у сфері іноземної мови та комп'ютерних технологій, що є необхідним для якісної соціальної та професійної адаптації студентів та викладачів.

Отже, у зв'язку зі стрімким технічним прогресом, значним поширенням комп'ютерних технологій у системі навчання, у побуті тощо

комп'ютер перетворюється на необхідний атрибут навчання іноземної мови. Проте, новітні інформаційні технології є достатньо ефективними як засіб навчання іноземної мови за умови, що вони підкріплені новітніми методичними прийомами.

В методичному аспекту можна виділити два основні напрямки роботи з комп'ютером на занятті: використання вже готових програм на CD або вже встановлених на комп'ютер та створення вчителем у різноманітних додатках власних програм, що згодом можуть бути використані на різних етапах навчання: актуалізації вивченого раніше матеріалу, при подачі нового, його опрацюванні та повторенні, контролі тощо. Використання навчальних та пізнавальних програм на CD є найбільш доступним та практичним способом використання комп'ютерних технологій як безпосередньо в навчальному процесі, так і у позаурочний час як групову, так і індивідуальну роботу з використанням навчальних програм з ігровими елементами.

Науковцями доведено, що один з провідних принципів системи навчання є оволодіння основами комунікативних навичок у межах іноземної мови через гру [2; 4]. Різноманітні мультимедійні ігри сприяють розширенню словникового запасу, знайомлять з основними граматичними явищами іноземної мови, допомагають навчитись сприймати та розуміти на слух усне мовлення, допомагають у підвищенні рівня орфографічної грамотності. Мультимедійні можливості дозволяють прослухати мовлення мовою, що вивчається, адаптуючи її у відповідності до рівня сприйняття, а регулювання швидкості звучання дозволяє розбивати фрази на окремі слова, паралельно співставляючи вимову та написання слів. Використання мікрофону та автоматичного контролю вимови дозволяє скоригувати фонетичні навички.

В основу кожної навчальної програми покладено завдання, бажання вирішити котре створює провідну позитивну мотивацію до навчання, що дозволяє здійснювати засвоєння навчального матеріалу без будь-якого стороннього спонукання.

У сучасній системі навчання для роботи з усією групою студентів застосовуються програми, що передбачають можливість співпраці у процесі навчання. За клавіатурою працює викладач, а студенти спільно обговорюють матеріал, що виводиться на екран. Студенти під час такого заняття діляться на групи, де працюють спільно, а викладач, аналізуючи зроблені ними висновки, вводить результат у комп'ютер. Зрозуміло, що самостійне створення викладачем програм вимагає більш серйозної підготовки. Вони можуть відповідати самим різноманітним запитам.

Висновок. Отже, розглянувши теоретичні аспекти інтеграції інформаційних технологій в процес навчання англійської мови та впровадження комп'ютерних технологій, відзначимо, що наявним є створення передумов для інтенсифікації освітнього процесу студентів. Вони дозволяють студентам на практиці використовувати психолого-педагогічні розробки від за-

своєння іншомовних знань до оволодіння вмінням самостійно здобувати їх, що забезпечують перехід від нові знання.

Список використаних джерел

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 376 с.
2. Аніщенко В. Навчальний процес і комп'ютер / В. Аніщенко // Рідна школа. – 2000. – № 8. – С.14-21.
3. Бакулин И. М. Психологические подходы в понимании сущности способностей / И. М. Бакулин // Психология обучения. – 2003. – № 2. – С.33-37.
4. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т. Г. Браже // Советская педагогика, 1989. – № 8. – С.28.
5. Вайнер С. А. До питання про впровадження сучасних аудіовізуальних технологій навчання у вузівську практику / С. А. Вайнер // Педагогічна технологія у сучасному вузі. – Луцьк, 1995. – 286 с.
6. Володько В. М. Індивідуалізація та диференціація навчання і виховання / В. М. Володько // Гуманітарні науки. – 2001. – № 1. – С.56-61.
7. Дубровский Е. М. Информационно-обменные процессы как факторы эволюции общества / Е. М. Дубровский. – М., 1996. – 354 с.
8. Зварич І. Реалізація системи контролю і оцінювання знань у вивченні іноземної мови у вузах / І. Зварич // Рідна школа. – 2000. – № 12. – С.19-25.
9. Курбацкий А. И. Информационные технологии в системе высшего образования / А. И. Курбацкий // Информатика и образование. – 1999. – № 3. – С.45-49.
10. Мерлин В. С. Основы психологи личности / В. С. Мерлин. – Пермь, 1977. – 254с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Белякова Олена Сергіївна** – аспірант кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди
- Березівська Лариса Дмитрівна** – доктор педагогічних наук, доцент, головний науковий співробітник лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України
- Бигар Ганна Павлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
- Біленкова Лідія Миколаївна** – асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
- Білоконна Ніна Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету
- Васильєва Марина Петрівна** – завідувач кафедри інноваційно-педагогічних технологій, доктор педагогічних наук, професор Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди.
- Вовк Марина В'ячеславівна** – студентка педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету.
- Воропай Наталія Анатоліївна** – викладач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету
- Ганжа Микола Васильович** – аспірант кафедри педагогіки початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету
- Гальцова Наталя Віталіївна** – викладач кафедри англійської філології Криворізького державного педагогічного університету
- Голобородько Євдокія Петрівна** – доктор педагогічних наук, професор Південноукраїнського регіонального інституту післядипломної освіти педагогічних кадрів (м. Херсон), член-кореспондент НАПН України
- Грибок Тетяна Валентинівна** – директор Криворізької загальноосвітньої школи № 64
- Грона Наталя** – викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка
- Гудовсек Оксана Анатоліївна.** – викладач кафедри педагогіки початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету
- Демченко Діна Ісхаківна** – пошукувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди

- Дехтяр Євгенія Сергіївна** – здобувач кафедри психології та педагогічних технологій Криворізького державного педагогічного університету
- Зичков Анатолій Костянтинович** – старший викладач кафедри теорії і практики початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету
- Льїна Вікторія Миколаївна** – пошукувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди
- Іванюк Людмила Федорівна** – вчитель вищої категорії Криворізької загальноосвітньої школи I-II ступенів № 64
- Каневська Ніна Григорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету
- Кисільова-Біла Валентина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету
- Ковшар Олена Вікторівна** – завідувач кафедри дошкільної освіти, кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету
- Колеснікова Галина Іллівна** – вчитель початкових класів Криворізької загальноосвітньої школи № 125.
- Кондратенко Руслана Васиївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Криворізького державного педагогічного університету
- Кондрашова Лідія Валентинівна** – проректор з наукової роботи Криворізького державного педагогічного університету, завідувач кафедри педагогіки, доктор педагогічних наук, професор, академік Міжнародної Слав'янської академії освіти ім. Я. А. Коменського.
- Коровкіна Ольга Сергіївна** – студентка факультету іноземних мов Криворізького державного педагогічного університету
- Костецька Оксана Іванівна** – асистент кафедри теорії і практики початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.
- Костікова Ілона Іванівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.
- Коткова Віра Володимирівна** – здобувач кафедри педагогіки та психології Херсонського державного університету
- Кравцова Інна Адамівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету
- Криловець Микола Григорович** – доктор педагогічних наук, професор Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя

- Кужільна Любов Василівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Криворізького державного педагогічного університету
- Лисогор Людмила Петрівна** – асистент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету
- Лісевич Олександра Вікторівна** – асистент кафедри змісту і методики початкового навчання
- Лобанова Алла Степанівна** – завідувач кафедри соціології та економіки, доктор соціологічних наук, професор Криворізького державного педагогічного університету
- Любар Інна Георгіївна** – доцент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету
- Любар Руслана Олександрівна** – завідувач кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування, кандидат педагогічних наук, доцент.
- Масвська Людмила Михайлівна** – викладач кафедри соціальної педагогіки і педагогічної майстерності Житомирського державного університету імені Івана Франка
- Майбородюк Наталя Дмитрівна** – аспірант кафедри психології та педагогічних технологій Криворізького державного педагогічного університету
- Марків Володимир Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету
- Мещерякова Тетяна Василівна** – методист Інноваційно-методичного центру м. Кривого Рогу.
- Мельничук Юлія Юріївна** – викладач кафедри філології Херсонського державного університету
- Михайленко Оксана Юріївна** – студентка педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету.
- Мірошник Зоя Михайлівна** – кандидат психологічних наук, доцент, докторант Харківського державного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди.
- Олійник Вікторія Федорівна** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.
- Онищенко Ірина Володимирівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету
- Павленко Віктор Олексійович** – пошукувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди

- Павлик Олена Антолївна** – завідувач кафедри змісту і методики початкового навчання, кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету
- Петрушина Лідія Іванівна** – вчитель початкових класів Криворізької загальноосвітньої школи № 99
- Петухова Любов Євгенівна** – декан факультету дошкільної та початкової освіти, доктор педагогічних наук, професор Херсонського державного університету.
- Підберезький Микола Кіндратович** – проректор з науково-педагогічної роботи, директор науково-дослідного інституту педагогіки і психології В. О. Сухомлинського Харківського національного педагогічного університету ім. Г. Сковороди, доктор педагогічних наук, професор.
- Піц Ірина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
- Поліщук Галина Павлівна** – бібліотекар Криворізького державного педагогічного університету
- Постригач Надія Олегівна** – кандидат біологічних наук, докторант відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України
- Прокоп Інна Степанівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
- Пруняк Володимир Васильович** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету
- Пруняк Ліліана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри російської філології та зарубіжної літератури Криворізького державного педагогічного університету
- Размолодчикова Іванна Вікторівна** – аспірантка кафедри психології та педагогічних технологій, асистент кафедри теорії і практики початкової освіти Криворізького державного педагогічного університету.
- Романюк Світлана Захарівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
- Сидоренко Тетяна Дмитрівна** – старший викладач кафедри теорії, історії музики та гри на музичних інструментах Криворізького державного педагогічного університету
- Талаш Інна Олександрівна** – кандидат філологічних наук, викладач кафедри теорії і практики початкової освіти

- Титаренко Анастасія Андріївна** – асистент кафедри англійської мови з методикою викладання
- Ткачук Ольга Сергіївна** – викладач кафедри теорії та методики початкового навчання Рівненського державного гуманітарного університету
- Урбан Марія Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент Білоруського державного педагогічного університету ім. М. Танка (м. Минск)
- Франків Ірина Ігорівна** – студентка педагогічного факультету Криворізького державного педагогічного університету
- Шадріна Ганна Василівна** – пошукувач кафедри теорії і методики професійної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди
- Шевченко Олена Миколаївна** – заступник директора з навчально-виховної роботи Криворізької загальноосвітньої школи I-II ступенів № 64
- Шевчук Лариса Миколаївна** – аспірант Інституту педагогіки АПН України
- Шевчук Кристина Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича
- Шимко Ія Миколаївна** – завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти, кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету
- Шпачук Любов Раїсівна** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького державного педагогічного університету
- Штельмах Галина Борисівна** – декан факультету іноземних мов, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету
- Штельмах Ольга Володимирівна** – аспірант кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету
- Юрченко Н. Н.** – викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І. Я. Франка

ЗМІСТ

Розділ 1. Педагогічна думка і початкова школа: історія розвитку	3
Є. П. Голобородько. Сучасні тенденції розвитку початкової освіти	3
Л. Д. Березівська. Державна політика щодо початкової освіти в контексті громадсько-педагогічного руху в Україні в імперську добу (1899–1917)	9
Н. О. Постригач. Структурні зміни в організації початкової освіти в королівстві іспанія	16
В. М. Марків. Джерела і поняттєво-термінологічний апарат педагогічної інноватики	22
О. А. Гудовсек. Розвиток естетичного виховання у позашкільних закладах України (1954–1968 рр.)	27
Розділ 2. Психолого-педагогічні аспекти навчання та виховання в початковій школі. Актуальні проблеми наступності	34
А. С. Лобанова. Теорія моральної й правової освіти С. Й. Гессена: умотивованість її сучасного запиту	34
Л. Є. Петухова. Історичний екскурс розвитку інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища	41
І. М. Шимко. Пізнавальна активність як фактор соціалізації особистості	47
О. В. Ковшар. Організація групової діяльності молодших школярів на уроках української мови	52
З. М. Мірошник. Континуально-рольова структура особистості	59
В. Ф. Олійник. Психологічне забезпечення методів дидактики	67
Г. П. Бигар. Аналіз парадигм виховання в сучасній системі освіти	71
З. М. Мірошник, О. Ю. Михайленко. Використання техніки репертуарних решіток у формуванні міжособистісних взаємин молодших школярів	75
В. П. Кисільова-Блія, І. І. Франків. Наповнення освітнього простору розвитку особистості молодшого школяра в період адаптації до шкільного життя (система розвивального навчання Д. Б. Ельконіна – В. В. Давидова)	82
К. Д. Шевчук. Соціально-педагогічна зумовленість впровадження диференціації в сучасній освіті	89
Р. В. Кондратенко. Наступність у вихованні відповідальності в старших дошкільників і молодших школярів	94

І. Г. Любар. Взаємодія школярів з природою як соціально-педагогічна проблема.....	99
Т. В. Мещерякова. Початкова школа – фундамент успішного розвитку особистості.....	103
М. В. Ганжа. Проектування системи форм, методів та прийомів естетичного виховання молодших школярів засобами дизайну.....	107
Л. М. Шевчук. Психолого-дидактичні особливості групової роботи учнів початкових класів.....	113
О. В. Штельмах. Моніторинг навчальних досягнень учнів у 2 класі.....	119
О. І. Костецька. Причини виникнення шкільної тривожності молодшого школяра в процесі провідної діяльності.....	124
Л. П. Лисогор. Педагогічні умови формування екологічної культури у дітей молодшого шкільного віку.....	128
Є. С. Дехтяр. Сучасні проблеми наступності дошкільної і початкової ланок освіти.....	131
Н. Д. Майбородюк. Казкотерапія у розвитку ціннісно-сислової свідомості учнів початкової школи.....	136
Г. П. Поліщук. Психолого-педагогічні аспекти застосування науково обґрунтованих методів навчально-пізнавальної діяльності.....	141
О. С. Коровкіна. Методика організації ігрової діяльності в молодшому, середньому та старшому віці.....	151
 Розділ 3. Методичні аспекти навчання та виховання в початковій школі: інноваційні технології.....	
О. А. Павлик. Використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання на уроках української мови в початковій школі.....	157
Р. О. Любар. Формування ціннісних орієнтацій молодших школярів у процесі вивчення українського пісенного фольклору.....	162
М. А. Урбан. Методические варианты использования учебных моделей на уроках математики в начальной школе.....	166
С. З. Романюк. Шляхи формування пізнавальної активності молодших школярів на уроках української мови.....	173
І. І. Піц. Особливості використання інтерактивних методів навчання на уроках читання.....	181
І. С. Прокоп. Сучасні підходи до формулювання виховних цілей уроку в початковій школі.....	186
І. А. Кравцова. Роль структурно-змістового аналізу художніх творів на уроках читання в початковій школі.....	190
Н. Г. Каневская. Формирование орфографической зоркости у младших школьников.....	196

Н.І. Білоконна. Дитяча періодика як засіб формування активного читача молодшого шкільного віку	202
Л. Р. Шпачук. Використання нетрадиційних форм у контексті навчально-виховного процесу молодших школярів.....	206
В. В. Пруняк, Л. М. Пруняк. Формування мовної особистості молодшого школяра засобами риторики	211
Л. Р. Шпачук, М. В. Вовк. Впровадження інтерактивного навчання в практику початкової школи	216
Ю. Ю. Мельничук. Застосування інформаційно-комп'ютерних технологій на уроках російської мови в початкових класах	220
Л. М. Біленкова. Основні форми родинного виховання канадських українців	225
Л. І. Петрушина. Метод проектів у навчально-виховній діяльності молодших школярів	232
Г. І. Колеснікова. Літературна творчість – ефективний засіб розвитку творчих здібностей молодших школярів	239
Розділ 4. Підготовка вчителя початкової школи: досвід, проблеми, перспективи	245
Л. В. Кондрашова. Проблема підготовки учителя к личностно ориентированному обучению учащихся начальной школы.....	245
М. К. Подберезський. Концептуальні засади використання технологічного підходу в освітньому процесі	248
М. П. Васильєва. Проблема визначення норм і правил професійно-педагогічної діяльності.....	256
І. І. Костикова. Підготовка вчителя: методика навчання засобами мультимедійних технологій	265
М. Г. Криловець. До проблеми удосконалення підготовки учителів	272
Г. Б. Штельмах. Про готовність вчителя іноземних мов до роботи в початковій школі	276
І. В. Онященко. Лінгводидактичні засади формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів.....	281
Л. В. Кужільна. Національно-екзистенціальний тип тезаурусу в поезії В. Стуса, М. Вінграновського, В. Симоненка	286
І. О. Талаш. Культура мовлення як показник рівня сформованості національної самосвідомості.....	298
Т. Д. Сидоренко. Педагогічні умови формування педагогічної культури студентів	305
А. К. Зичков. Розвиток творчого потенціалу майбутніх учителів засобами впровадження педагогічних технологій.....	314

Н. А. Воропай. Формування самоосвітньої компетентності майбутніх учителів початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій	319
О. С. Ткачук. Використання дидактичної гри фонетичного спрямування в навчально-виховному процесі	326
Л. М. Масвська. Модель підготовки майбутнього учителя до етнокультурного виховання молодших школярів	334
Н. В. Грона. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи до формування орфографічної навички в учнів молодшого шкільного віку	342
Н. Н. Юрченко. Тематическое портфолио в системе подготовки будущего учителя начальных классов	349
І. В. Размолодчикова. Формування іміджу вчителя в процесі вивчення курсу «Основи сценічного та екранного мистецтва»	355
О. В. Лисевич. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів у контексті педагогічних технологій	361
А. А. Титаренко. Формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх вчителів початкової школи у процесі вивчення англійської мови у вищому навчальному закладі.....	365
В. В. Коткова. Професійно-спрямована діяльність майбутнього вчителя початкової школи в умовах інформатизації та комп'ютеризації освіти	370
О. С. Белякова. До проблеми організації загальнокультурної підготовки майбутнього вчителя	375
Д. І. Демченко. Забезпечення іншомовної професійної спрямованості процесу професійної підготовки майбутніх юристів	379
А. В. Шадріна. Удосконалення змісту загальноправових дисциплін як умова формування креативного потенціалу майбутнього вчителя	385
В. М. Ільїна. Заклад освіти як відкрита соціально-педагогічна система	390
В. О. Павленко. Характеристика зовнішніх чинників, що впливають на фізичне самовиховання майбутніх інженерів-педагогів.....	396
Н. В. Гальцова. До проблеми інтеграції комп'ютерних технологій у процес навчання студентів іноземних мов	401
Відомості про авторів.....	407

ISBN 966740629-6



Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ТА СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ

Збірник наукових праць № 28

Головний редактор – проф. В. К. Буряк

Відповідальна за випуск збірника:

Л. В. Кондрашова

Підписано до друку 28.04.2010.

Формат 60x84/16. Ум. др. арк. – 24,3. Обл.-вид. арк. – 28,5.

Тираж 150 прим.

Криворізький державний педагогічний університет
50086 м. Кривий Ріг, пр. Гагаріна 7, 54

Друкарня СПД Щербенок С. Г.
Свідоцтво ДП 126-р від 12.10.04.
вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
т. (0564) 922-077.