

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

Збірник наукових праць

**Педагогічна освіта:
теорія і практика**

Випуск 7

**м. Кам'янець-Подільський
2011**

УДК 371 (082)
ББК 74я43
П-24

Редакційна колегія:

Байбара Т.М., кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України;

Вашуленко М.С., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;

Головко М.В., кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України;

Дічек Н.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України;

Каньоса П.С., кандидат філологічних наук, професор, декан педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (головний редактор);

Карпалюк В.С., кандидат філологічних наук, професор, завідувач кафедри мовознавчих дисциплін Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Кеба О.В., доктор філологічних наук, професор, проректор з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Конет І.М., доктор фізико-математичних наук, професор, начальник науково-дослідного сектору Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Мадзігон В.М., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;

Миронова С.П., доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методик дошкільної та початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка;

Печенюк М.А., кандидат педагогічних наук, професор, заступник декана з наукової роботи педагогічного факультету Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (відповідальний секретар);

Попова Л.Б., кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методик дошкільної та початкової освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (заступник головного редактора);

Топузов О.М., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора Інституту педагогіки з наукової роботи НАПН України;

Урсу Н.О., доктор мистецтвознавства, професор, завідувач кафедри образотворчого і декоративно-прикладного мистецтва та реставрації творів мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Рекомендовано вченою радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 4 від 31.03.2011 р.)

Рекомендовано вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 5 від 28.04.2011 р.)

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук (Постанова Президії ВАК України від 26.05.2010р. №1-05/4)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації Серія КВ № 15071-3643Р “Збірник наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика” 24.04.2009р.

Збірник наукових праць “Педагогічна освіта: теорія і практика”. — Випуск 7 — П-24 Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2011. — 336 с.

У науковому збірнику представлено статті сучасних досліджень у галузі вищої освіти, старшої, основної, початкової школи та дошкілля.

Для науковців, учителів, студентів.

УДК 371 (082)
ББК 74я43

© Автори статей, 2011
© Видавець ПП Зволейко Д.Г.,
оформлення, обкладинка, макет, 2011

ЗМІСТ**РОЗДІЛ 1. ПЕДАГОГІКА**

<i>Байда Ю.М.</i> КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ (ДОСВІД США).....	8
<i>Бахмат Н.В.</i> ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	14
<i>Берека В.Є.</i> ПОГЛЯДИ М.М.ДАРМАНСЬКОГО НА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ	20
<i>Богдановська Л.П.</i> ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ ТА МЕРЕЖЕВИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРИЇ	25
<i>Брежнєва С.Б.</i> ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ПРО ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ШКІЛЬНОГО ВІКУ	31
<i>Бургун І. В.</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ	35
<i>Воробйова К.Д.</i> МЕТОДИЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СТОХАСТИКИ НА ШКІЛЬНЕ НАВЧАННЯ	41
<i>Гаврилук Ж.М.</i> МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРИЇ.....	46
<i>Гладуш В.А.</i> ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЕФЕКТОЛОГІВ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	51
<i>Карнаухова А.В.</i> ФІЛОСОФСЬКІ ВИМІРИ КРАСИ ЛЮДСЬКОГО ВЧИНКУ	58
<i>Коваленко О.В.</i> ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ЯК ПРОБЛЕМА	63
<i>Ковальчук Г.П.</i> ДОСВІД І УРОКИ ТРУДОВОГО ТА ПОЛІТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ У ФАБРИЧНО-ЗАВОДСЬКИХ СЕМИРІЧКАХ УКРАЇНИ (1925-1934 РР.).....	67
<i>Конькова Т.І.</i> УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ В РЕЖИМІ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	74
<i>Котова С. А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	78

<i>Кучинська І.О.</i> ПРАВОВИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.	80
<i>Олинець Т.В.</i> ВИХОВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДІ	85
<i>Олійник Н. Ю.</i> МЕТОДИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	89
<i>Удина Е.Н.</i> ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ.....	93
<i>Федорчук Е.І.</i> ЛЕКЦІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТОЦЕНТРИСТСЬКОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	98
<i>Філіппова Л.В.</i> ПРОБЛЕМИ ЧИТАННЯ ЛЕКЦІЙНОГО МАТЕРІАЛУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ	103
<i>Шевченко В.М.</i> ПРОБЛЕМА ВХОДЖЕННЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)	107
<i>Шевченко С.М.</i> В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ЗДОРОВ'Я І ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ	113
<i>Щепова Д.Р.</i> ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ОДИН З НАПРЯМІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ.....	117
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ	
<i>Андрієвська Г.А., Бойко І.О.</i> УРОК-ВІКТОРИНА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «КАЗКА» В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	121
<i>Бурдаківська Н.М., Галицька М.М.</i> ВІЗУАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ІМЕННИКА	124
<i>Гіренко І.В.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	131
<i>Горіна Ж. Д.</i> ПОЛІЛІНГВАЛЬНА І ПОЛІКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ.....	135
<i>Дулепа І.Б.</i> ЕФЕКТИВНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРА	142
<i>Карпалюк В.С.</i> ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ...	147

<i>Козак І.І.</i> ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ВИХОВАТЕЛЯ ДИТЯЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	151
<i>Козьмін В.А., Матвеева Л.В.</i> ТЕКСТ ЯК НАВЧАЛЬНА ОДИНИЦЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ	156
<i>Мартіна О.В.</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ	161
<i>Мелекєсцева Н.В., Чисановська Л.Й.</i> ІГРОВІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	167
<i>Орехова Л.І.</i> ЛІНГВОДИДАКТИЧНА СПАДЩИНА ІВАНА ОГІЄНКА.....	172
<i>Прокопенко Л.І.</i> МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ СПЕЦСЕМІНАРУ «РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ» (З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ)	177
<i>Сурова Т.І.</i> ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ МОВИ: ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ. ...	184
<i>Третяк Н.В.</i> РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІСЛОВА	190
РОЗДІЛ 3. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН	
<i>Борін К.А.</i> ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО СВДОМОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ НІМЕЧЧИНИ	196
<i>Житарюк С.І.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	199
<i>Казанішена Н.В.</i> УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ	206
<i>Кухарева О.С.</i> МОДУЛЬНА ПРОГРАМА ВИВЧЕННЯ ТЕМИ „ПОХІДНА ФУНКЦІЇ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ” В КУРСІ АЛГЕБРИ ТА ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ	212
<i>Павлюк Т.О.</i> СУЧАСНА ДИТИНА І КОМП’ЮТЕР В УМОВАХ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	217
<i>Рудковська І.В.</i> СУЧАСНІ МОДЕЛІ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ	221
<i>Семенов А.В., Персидская А.Е.</i> РОЛЬ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА КАК УСЛОВИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ТРАНСГРАНИЧЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ЗАБАЙКАЛЬСКОГО КРАЯ)	226

РОЗДІЛ 4. МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

- Алексійчук О.С.*
ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ 232
- Борисова Т.В.*
СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ВПЛИВУ СУЧАСНОГО
ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА УЧНІВСЬКУ АУДИТОРІЮ 237
- Воєвідко Л.М.*
ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ СУТНОСТІ ТРАДИЦІЙ ЯК СУСПІЛЬНО-
ІСТОРИЧНОГО ЯВИЩА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ 242
- Гончарова Е.П.*
МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЕ ОРИЕНТИРЫ 247
- Карташова Ж.Ю.*
ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ЗНАНЬ
ТА УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ 254
- Лабунець В.М.*
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ 259
- Маринін І.Г.*
РЕГІОНАЛЬНІ МЕЛОДИКО-ІНТОНАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ
НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ МУЗИКИ ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО
ПОДІЛЛЯ (НА ПРИКЛАДІ ОРИГІНАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ ТРОЇСТИХ
МУЗИК ОЛЕКСІЯ БЕЦА) 265
- Попович А.В.*
ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРЕСУ
ДО МУЗИКУВАННЯ НА ДИТЯЧИХ ІНСТРУМЕНТАХ 280
- Потоцька О.В.*
ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ КЛАСИЧНОЇ
ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ 284
- РОЗДІЛ 5. МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ
І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ**
- Ватаманюк Г.П.*
СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ: ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ
(НА МАТЕРІАЛІ МУЗИЧНИХ ІГОР) 291
- Газіна І.О.*
МУЗИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ТА ЇЇ РОЛЬ В УМОВАХ
ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 299
- Горох Г.В.*
МЕТОДИКА РОБОТИ НАД УЖИВАННЯМ ПРИЙМЕННИКІВ У МОВЛЕННІ
СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 303
- Дуткевич Т.В., Приймак С.В.*
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 306

<i>Ковалішена С.В.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (З ДОСВІДУ РОБОТИ СЗОШ І СТУПЕНЯ №14 КАМ'ЯНЦЯ-ПОДІЛЬСЬКОГО).....	310
<i>Мельник О.М.</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОБУТУ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ	313
<i>Мисів В.М.</i> ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОКРАЩЕННЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО СТАНУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З УРАХУВАННЯМ ЇХ РУХОВОЇ АСИМЕТРІЇ..	319
<i>Олійник О.М.</i> ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	324
<i>Столяренко О.Б.</i> ВПЛИВ РІЗНОВІКОВИХ ВЗАЄМИН НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	327
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	332

РОЗДІЛ 1 ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.74(73)

Байда Ю.М.

КРИТЕРІЇ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ (ДОСВІД США)

У статті розглядається підхід до оцінювання вищої освіти в США в цілому, а також критерії оцінювання якості дистанційної освіти зокрема. Розглянуто історичний аспект формування критеріїв та принципів оцінювання, напрацювання вчених та експертів асоціацій з цього питання, а також сучасний підхід до оцінювання, запропонований ІНЕР.

Ключові слова: дистанційна освіта, критерії якості, асоціації з акредитації, DETC, ІНЕР.

Сучасний етап розвитку вищої школи України характеризується помітним зростанням затребуваності та зростаючими обсягами підготовки фахівців в рамках дистанційної форми навчання. У суспільстві, заснованому на знаннях, необхідні фахівці, які володіють новітніми досягненнями у своїй професійній сфері, що зумовлює потребу в безперервному їх отриманні. Сучасним способом отримання такої освіти є дистанційне навчання, якість якого трактується як ступінь відповідності знань та умінь випускників узгодженим вимогам і їх задоволеність надбаними компетенціями.

Основною проблемою і предметом дискусії прихильників і опонентів дистанційної форми навчання є проблема якості. Втрату якості опоненти дистанційного навчання пов'язують, в першу чергу, з втратою особистісної взаємодії викладача й учня, що призводить до послаблення виховних функцій освіти.

Розробкою практичних і теоретичних аспектів ДО займаються українські та російські науковці, працюючи в таких напрямках, як психолого-педагогічні засади дистанційного навчання (В.Кухаренко, В.Олійник, Є.Полат, С.Сисоева, В.Овсянніков); принципи дистанційного навчання (А.Андреев, І.Булах, А.Хуторський); активізація пізнавальної діяльності студентів в умовах дистанційного навчання (О.Собаєва), дидактичні функції спілкування в дистанційному навчанні (О.В.Рибалко). Між тим, аналіз науково-педагогічної літератури та досліджень дає змогу констатувати, що проблема забезпечення високої якості дистанційної форми навчання не стала предметом окремого аналізу.

Відповідно, актуальним є питання вивчення досвіду країни, де дистанційна освіта існує понад 100 років, а проблемою забезпечення її належної якості вже більше 50 років займаються провідні експерти. Зокрема питання якості дистанційної освіти досліджували такі американські науковці, як К.Мейер (K.Meyer), М.Мур (M.Moore), А.Шеррі (A.Sherry), Г.Трентін (G.Trentin), М.Томпсон (M.Thompson), І. Стюарт (I.Stewart), Л.Рейган (L.Ragan), Р.Новак (R.Novak) та інші.

Метою даної статті є дослідження сучасного підходу до визначення критеріїв та оцінювання якості дистанційної освіти в США.

На відміну від більшості країн світу, в США ніколи не існувало Міністерства вищої освіти, яке б безпосередньо регулювало якість послуг вищих навчальних закладів. Тому, щоб працювати легально, ВНЗ повинні, як і інший бізнес, отримати ліцензію, при цьому, в кожному з 50 штатів встановлені індивідуальні регулюючі правила [1]. Переважно в цих правилах визначається необхідний мінімум для

створення закладу вищої професійної освіти, а не набір критеріїв ефективності навчання. Відповідно приватні асоціації з акредитації, засновані для оцінки поточної діяльності і заохочення безперервного поліпшення, вже понад 100 років є основним механізмом гарантування роботодавцям, уряду, і, найголовніше, студентам, прийняттого рівня освіти, що пропонують навчальні заклади [10].

Найбільш широко визнаними з цих органів у Сполучених Штатах є шість регіональних асоціацій: Асоціація коледжів і шкіл середніх штатів, Асоціація шкіл та коледжів Нової Англії, Північна асоціація коледжів і шкіл, Північно-західна асоціація коледжів і шкіл, Південна асоціація шкіл і коледжів, а також Західна асоціація шкіл і коледжів. Ці організації акредитували близько 3500 вищих навчальних закладів, до яких належать державні й приватні установи, науково-дослідницькі університети та громадські технічні коледжі, світські й релігійні школи, а також незалежні члени, такі як Гарвард, Стенфорд.

Проте, до 50-60-х років ХХ століття основним напрямом діяльності цих асоціацій був контроль якості денної та заочної форм навчання, тоді як дистанційна освіта залишалася поза їхньою увагою. Але, зважаючи на зростання кількості ВНЗ, що пропонують послуги дистанційної освіти, регіональні організації з акредитації почали проводити зібрання для того, щоб визначити, чи можуть вони включати пропозиції дистанційної освіти в рамках існуючої акредитації закладів шляхом розширення та експлікації своїх стандартів.

У 1959 році в США була створена Рада дистанційної освіти та навчання (Distance Education and Training Council – DETC), визнана Департаментом освіти США як акредитаційна асоціація, членство в якій є надійною гарантією якості.

Визнання DETC як органу акредитації зробило можливим для споживачів мати певні гарантії щодо легітимності дистанційних шкіл. Хоча точний тон і формулювання стандартів кожного органу акредитації – DETC або будь-якого іншого національного чи регіонального органу – досить відрізняються та мають індивідуальний характер, загальні вимоги до освітніх закладів формулюються наступним чином:

1. Є своя місія та цілі вищої освіти.
2. Наявні ресурси для виконання означених цілей та завдань.
3. У даний час досягаються місія та цілі.
4. Висока ймовірність того, що виконання місії та цілей продовжуватиметься в найближчому майбутньому.

Оскільки кількість і складність дистанційних освітніх програм продовжували зростати, регіональні комісії були змушені розробити єдиний документ. У серпні 2000 року був опублікований проект «Положення регіональних акредитаційних комісій щодо оцінки електронних програм на отримання ступеня чи сертифіката, та керівні принципи їх оцінки». Це положення є першим випадком, коли регіональні комісії спільно підготували набір правил, а не розробили керівні принципи для переформулювання в терміни, приміняти для кожного регіону. Визнаючи, що вони повинні встановити баланс між підзвітністю та творчими експериментами, асоціації з акредитації розглядали це як набір правил, які можуть отримати подальший розвиток в якості нових методологій, які б дозволили дистанційній освіті розвиватися до такої ж якості, що є характерною для традиційних форм навчання.

Одним з перших наборів керівних принципів, що використовувався західним кооперативом навчальних телекомунікацій (WCET) у 1995 році для оцінки «найкращої практики» програм дистанційної освіти, були «Принципи належної практики для електронних програм на отримання ступеня чи сертифіката» [7]. Ці принципи були розділені на сім різних категорій, а саме: програма та навчання, роль та місія, підтримка викладачів, ресурси для навчання, студентські служби, зобов'язання з підтримки, а також аналіз та оцінювання.

У 1987 р. Чікерінг та Гамсон розробили сім принципів належної практики в неповній вищій освіті [2], а в 1996 році Чікерінг та Ерман визнають, що «технології є важелем для реалізації семи принципів» [3]. Сім принципів, які представляють «належну практику», включають освітні програми, які: 1) заохочують контакти між викладачами та студентами, 2) підтримують взаємодію та співпрацю між студентами, 3) використовують активні методи навчання, 4) забезпечують оперативний зворотний зв'язок, 5) окреслюють час на завдання, 6) спонукають до високих очікувань, 7) поважають різні таланти та способи навчання [5, с. 78]. Згодом вищезазначені принципи почали використовувати в процесі розробки програм дистанційного навчання.

У 1998 році Рада навчальних телекомунікацій (Instructional Telecommunications Council – ІТС) розробила характеристики успішних програм дистанційного навчання. До цих характеристик належать наступні: 1) фінансова підтримка і прихильність з боку всіх ключових членів адміністрації; 2) суттєва аргументація щодо використання дистанційних методів для надання освітніх послуг в установі; 3) чіткий аналіз аудиторії (хто вони, і чого вони потребують); 4) підтримка викладачів та процесу навчання; 5) служби підтримки студентів, що забезпечують легкий доступ до навчальних матеріалів та уможливають процес навчання; 6) необхідна кількість співробітників і персоналу для реалізації програми [9].

Згідно з цими характеристиками та досвідом реалізації програм дистанційної освіти ІТС опублікувала ряд критеріїв в області дистанційної освіти, що стали свого роду стандартом якості програм. Ці критерії були згруповані за п'ятьма різними категоріями, а саме: 1) цілі навчання, презентація змісту та навчальна діяльність; 2) взаємодія; 3) оцінювання; 4) інструменти та медійні засоби; 5) викладачі та їх підтримка.

Проте, на думку Таллоха, Сніда та Меера, існує небезпека, що найкращі практики сприйматимуться так, що на практиці блокуватиме інновації та зміни. Викладачі та розробники дистанційних програм та курсів також мають бути обережними щодо використання стандартів якості та керівних принципів, розроблених для традиційної форми навчання, для оцінювання дистанційного навчання, оскільки це вже призвело до використання технології для імітації техніки навчання віч-на-віч, що не є правильним у випадку цієї відмінної форми надання освітніх послуг.

Інститут політики вищої освіти (ІНЕР) розробив одну з найбільш всеосяжних програм, що стосується питання якості дистанційної освіти – «Якість на лінії: критерії успіху дистанційної освіти через Інтернет» [6, с. 80; 8]. Як зазначається в резюме, метою даної доповіді є не лише подолання багатьох обмежень попередніх досліджень, але й, ґрунтуючись на тематичних дослідженнях, розробка критеріїв якості курсів дистанційного навчання, зокрема, інтернет-курсів, а також визначення важливості критеріїв для викладачів, адміністрації та студентів закладу.

Методологія, що використовувалася для перевірки критеріїв якості, складалася з трьох послідовних етапів. На першому етапі було проведено всеосяжний огляд літератури з метою визначення критеріїв, які раніше були рекомендовані іншими групами, організаціями, зокрема в наукових статтях та публікаціях. Всього в літературі було наведено 45 показників. У рамках другого етапу були визначені заклади, що активно впроваджують дистанційну освіту та мають значний досвід в цій галузі. На третьому етапі співробітники інституту відвідали кожен навчальний заклад, визначений на другому етапі, з метою оцінки ступеня інтеграції критеріїв якості при розробці та оцінюванні своїх програм та курсів дистанційного навчання.

За результатами третього етапу первинні 45 критеріїв звузилися до 24 критеріїв якості дистанційної освіти. Крім того, результати свідчать про те, що переважна більшість учасників визнають важливість критеріїв якості дистанційної освіти, і заклади прагнуть включити їх в свою політику, практику і процедури.

24 критерії забезпечення якості дистанційної освіти було класифіковано на сім різних категорій:

- 1) інституційна підтримка;
- 2) розробка курсу;
- 3) викладання / навчання;
- 4) структура курсу;
- 5) підтримка студентів;
- 6) підтримка викладачів;
- 7) аналіз і оцінювання.

Розглянемо ці категорії більш детально. Так, в категорії «Інституційна підтримка» знаходяться наступні критерії:

- документований технологічний план, що включає в себе електронні заходи безпеки (наприклад, захист паролем, шифрування, резервні системи) для забезпечення стандартів якості, цілісності й достовірності інформації.
- технологічна надійність системи доставки інформації та її максимальна відмовостійкість;
- централізована система, яка забезпечує створення та підтримку інфраструктури дистанційної освіти.

Щодо категорії «Розробка курсу», то вона включає теж три критерії:

- керівні принципи, які визначають мінімальні стандарти, застосовуються для розробки курсу, його структури і механізму доставки, тоді як результати навчання – а не доступність існуючих технологій – визначають, які саме технології будуть використовуватися для доставки змісту курсу;
- навчальні матеріали періодично переглядаються для забезпечення їх відповідності стандартам програми;
- структура курсів передбачає здійснення студентами аналізу, синтезу та оцінювання як складової курсу і вимог програми.

До категорії «Викладання/навчання» експерти віднесли такі три критерії:

- взаємодія студентів та професорсько-викладацького складу, студентів між собою є невід'ємною характеристикою і полегшується за допомогою різних способів, включаючи голосову та / або електронну пошту;
- зворотний зв'язок зі студентами налагоджений, діалог є конструктивним і забезпечується своєчасно;
- студенти проінформовані про ефективні наукові дослідження, включаючи оцінку обґрунтованості ресурсів.

У категорію «Структура курсу» включені наступні чотири критерії:

- перед початком інтерактивної програми навчання студентам рекомендується програма для визначення:
 - 1) самомотивації та здатності до навчання на відстані;
 - 2) можливості доступу до мінімуму телекомунікаційних засобів, необхідних для відтворення навчальної програми;
- студенти забезпечуються додатковими навчальними матеріалами, де визначаються цілі, концепції та ідеї курсу; результати навчання кожного курсу наведені в чітко написаному та доступному звіті;

- студенти мають широкий доступ до ресурсів бібліотеки, зокрема до «віртуальної бібліотеки», доступної через мережу Інтернет;
- викладачі та студенти узгоджують свої очікування щодо термінів виконання завдань та надання викладачами відповідних коментарів.
Щодо «Підтримки студентів», то сюди входять такі:
- студенти отримують інформацію про програми, у тому числі вимоги до вступників, оплати за навчання та інші збори, книги і допоміжні матеріали, технічні та наглядові вимоги та інформацію про студентські служби підтримки;
- студентам надається практична допомога та інформація щодо отримання матеріалів за допомогою електронних баз даних, міжбібліотечних абонементів, державних архівів, інформаційних служб, та інших джерел;
- протягом всього курсу / програми студентам надається технічна допомога, що включає докладні інструкції щодо використовуваних електронних носіїв інформації, практичні заняття до початку курсу і постійний доступ до служби технічної підтримки;
- на питання, спрямовані до персоналу служби підтримки студентів, надається точна та швидка відповідь завдяки структурованій системі для вирішення скарг студентів.

Студентська підтримка має вирішальне значення в галузі дистанційної освіти. Отже, слід забезпечити альтернативні форми підтримки студентів дистанційних програм та курсів, які ніколи не відвідають територію університету і не матимуть змоги скористатися університетською службою підтримки.

Щодо критеріїв підтримки професорсько-викладацького складу, то до них належать:

- технічна допомога в розробці курсу, доступна для викладачів, які зацікавлені в її використанні;
- викладачі активно беруть участь у переході від навчання в класах до онлайн-навчання і оцінюються в ході процесу;
- навчання та допомога викладачеві, зокрема взаємне наставництво, забезпечується в ході підготовки та проведення он-лайн курсу;
- члени професорсько-викладацького складу забезпечені письмовими ресурсами для вирішення питань, що виникають у зв'язку з використанням студентами доступу до електронних баз даних.

В останню категорію «Аналіз та оцінювання» експерти віднесли три критерії:

- ефективність освітньої програми і процесу навчання визначається через процес оцінювання, в якому використовуються різні методи, і застосовуються певні стандарти;
- чисельність контингенту студентів, вартість і успішність або інноваційність використання технологій використовуються для оцінки ефективності програми;
- заплановані результати навчання регулярно переглядаються для забезпечення ясності, корисності та доцільності.

Дані критерії, зазначені у доповіді ІНЕР, використовуються як ВНЗ, так і асоціаціями з акредитації для оцінки якості дистанційної освіти з педагогічної та навчальної точки зору.

Отже, проблема оцінювання якості освіти у США існує вже понад 100 років. Згідно з існуючим федеральним законодавством кожен штат особисто визначає вимоги до освітніх закладів, а оцінку якості та акредитацію здійснюють приватні асоціації.

З 50-60-х років дані асоціації почали займатися питанням оцінювання якості дистанційної освіти. У 1959 році була створена Рада дистанційної освіти і навчання, яка займається саме акредитацією закладів у сфері дистанційного навчання. Проте дана організація могла лише рекомендувати регіональним асоціаціям керівні принципи та підходи до оцінювання якості дистанційної освіти.

У 90-х роках питання розробки єдиних національних стандартів оцінки якості стало першочерговим завданням. Критерії оцінювання розроблялися Західним кооперативом навчальних телекомунікацій, Радою навчальних телекомунікацій, окремими науковцями. Проте найбільш узагальнюючим підходом є набір з 24 критеріїв, розроблений Інститутом політики вищої освіти.

Ці 24 критерії згруповані у наступні категорії: інституційна підтримка, розробка курсу, викладання/навчання, структура курсу, підтримка студентів, підтримка викладацького складу та аналіз і оцінювання. Дані критерії, зазначені у доповіді ІНЕР, на сьогодні використовуються як ВНЗ, так і асоціаціями для оцінки якості дистанційної освіти.

Список використаних джерел

1. Bear J. B. *Bear's guide to earning degrees nontraditionally.* / J. B. Bear, M.P. Bear. – El Cerrito, CA: Ten Speed Press, 1998.
2. Chickering A.W. Development and adaptations of the seven principles for good practice in undergraduate education. / A.W. Chickering, Z.F. Gamson // *New Directions for Teaching and Learning.* – 1987. – No 4. – Pp. 75-81.
3. Chickering A.W. Implementing the seven principles: Technology as lever. [Електронний ресурс] / A.W. Chickering, S.C. Ehrmann // *AAHE Bulletin.* – 1996. – Режим доступу: <http://www.aahe.org/technology/ehrmann.html>
4. Distance Education: Guidelines for Good Practice. [Електронний ресурс] / American Federation of Teachers // *USDLA Journal* – 2001. – Vol. 15 – No 11. – Режим доступу: http://www.usdla.org/html/journal/NOV01_Issue/article03.html
5. Meyer K. A. Quality in Distance Education: Focus on On-line Learning. / K.A. Meyer / *ASHE-ERIC Higher Education Report.* – 2002. – Vol. 29. – Pp. 1-134).
6. Novak R. J. Benchmarking Distance Education. / R.J. Novak // *New Directions for Higher Education.* – 2002. – No 118. – Pp. 79-92.
7. Principles of good practice for electronically offered academic degree and certificate programs. [Електронний ресурс] / Western Cooperative for Educational Telecommunications. – 1995. – Режим доступу: <http://www.wiche.edu/telcom/projects/balancing/principles.htm>.
8. Quality on the line: Benchmarks for success in Internet-based distance education. / Institute for Higher Education Policy. – Washington, DC: Institute for Higher Education, 2000.
9. Tulloch J.B. Quality enhancing practices in distance education: Teaching and learning. / J.B. Tulloch, J.R. Sneed. – Washington, DC: Instructional Telecommunications Council, 2000.
10. Young K. E. *Understanding accreditation.* / K.E. Young, C.M. Chambers, H.R. Kells. – San Francisco: Jossey-Bass, 1983.

The article focuses on the approach to evaluation of higher education in the USA and, on the criteria of evaluation of distance education quality. The article covers the historical aspect of development of criteria and principles of evaluation, works of researchers and experts on this issue, as well as modern approach to evaluation offered by IHER.

Key words: distance education, quality criteria, accrediting associations, DETC, IHER.

УДК 371.134.001.57

Бахмат Н.В.

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розкривається педагогічне моделювання як складова готовності майбутніх учителів початкових класів та як нова акмеологічна технологія їх навчання.

Ключові слова: моделювання, педагогічне моделювання, готовність до педагогічного моделювання, компетентнісний підхід, ключові компетентності, інноваційна компетентність, акмеологічний підхід

Сучасний етап розвитку освіти висуває підвищені вимоги до професійної підготовки учителя початкових класів як до творця навчально-виховного процесу в ВНЗ ХХІ ст., озброєного новітніми методиками та технологіями навчання. Сьогодні в умовах постіндустріального суспільства необхідними є суттєві зміни в системі освіти, особливо при підготовці конкурентоздатного, практико-орієнтованого фахівця. У зв'язку з цим є актуальними питання, пов'язані з моделюванням професійної діяльності в навчальному процесі [10, с. 113].

Формування готовності учителів початкових класів має бути спрямованим як на засвоєння знань, умінь та навичок фахової діяльності з метою подальшого їх застосування у конкретних ситуаціях із урахуванням чи без урахування їхньої специфіки, так і на формування творчого бажання та вміння створювати особисті оригінальні підходи до виконання професійних завдань. Йдеться про формування готовності учителя початкових класів до педагогічного моделювання. Вміння ставити завдання та творчо їх розв'язувати є одним із головних критеріїв високого рівня його фахової підготовки.

Наукові дослідження філософів, психологів і педагогів (Г. Балла, Н. Бібік, Ю. Богданової, О. Войченко, В. Горбенко, К. Дурай-Новакової, М. Дяченко, О. Ісаченко, В. Крутецкого, Г. Коджаспирової, Л. Кондрашової, Г. Костюка, Н. Кузьміної, М. Левшина, А. Липенко, С. Манукової, В. Моляко, Р. Моцик, Р. Нью, К. Платонова, О. Проскури, С. Рубінштейна, О. Савченко, Ю. В. Семиченко, Г. Штельмах та ін.) присвячені питанням формування готовності майбутніх учителів до різних видів педагогічної діяльності. В роботах вітчизняних і зарубіжних науковців здійснено аналіз системно-структурних особливостей професійної готовності до діяльності, розкрито її теоретико-методологічні основи.

Розгляд наукових досліджень з питань моделювання вказав на те, що у даних працях відображені його різні аспекти:

- моделювання як метод пізнання (Б. Глинський, М. Кларін, К. Морозов, А. Семенова, А. Уйюмов, В. Штоф, Г. Щедровицький);
- психологічні аспекти оволодіння моделями різного виду (В. Венда, М. Гамезо, Г. Журавльов, Б. Ломов, В. Рубахін);
- методологічні засади моделювання як особливий вид педагогічної діяльності (А. Вербенець, В. Буданов, А. Дахін, А. Євтодюк, А. Цимбалару, І. Зязюн, М. Катаєва, І. Колесникова, Л. Красюк, В. Кремень, В. Кушнір, Н. Масюков, О. Савченко, С. Смірнов);
- конкретно-методичні засади здійснення педагогічного моделювання у вищій, середній та початковій освіті (С. Гончаренко, М. Вашуленко, Н. Бібік, М. Бурда, М. Левшин, О. Ляшенко, Ю. І. Мальований, Т. Нетелепенко, О. Савченко);
- моделювальна діяльність педагогів у контексті проектування педагогічних технологій (І. Зязюн, В. Беспалько, В. Кушнір, Т. Колодько, М. Левшин, В. Сластьонін, Н. Тітаренко та ін.);

- специфіка моделювання як методу навчання (Г. Бачинський, В. Бондарь, М. Левшин, А. Семенова та ін.);
- формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів у процесі моделювання педагогічних ситуацій (Л. Красюк).

Разом з цим слід зазначити відсутність дослідження проблеми формування готовності майбутнього учителя початкових класів до педагогічного моделювання.

Метою написання статті є розкриття педагогічного моделювання як складової готовності майбутніх учителів початкових класів. Завдання полягають в аналізі науково-методичної літератури з питань формування готовності до певних видів фахової діяльності у студентів, визначенні структурних компонентів готовності майбутнього учителя початкових класів до педагогічного моделювання, розгляді педагогічного моделювання як нової акмеологічної технології навчання студентів, окресленні перспектив її реалізації в навчальному процесі вишу, розгляді моделі теоретичної і практичної готовності майбутнього учителя початкових класів до педагогічного моделювання.

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. Проблема формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності акумулює проблеми психологічної науки, пов'язані з особливостями особистості, рисами її характеристики, потенційними можливостями, що обумовлюють успішність підготовки, як зауважує Л. Карташова [9]. Ґрунтуючись на дефініціях психологів, вона сформулювала визначення готовності учителя до впровадження інновацій у майбутню педагогічну роботу, яка включає три основні компоненти. На основі зазначеного нами визначені складові готовності майбутнього учителя початкових класів до педагогічного моделювання.

1. Психологічна (особистісно-мотиваційна: особистісні якості; прагнення до впровадження моделей у навчально-виховний процес початкової школи).
2. Теоретична (система знань, технології, способи та форми впровадження моделювання у професійну діяльність тощо).
3. Практична (сукупність умінь моделювання).

У наукових роботах зазначається, що формування готовності удосконалюється відповідно до змін, які постійно відбуваються в сучасному інформаційному суспільстві та в системі освіти, зокрема, надає здобуття відповідних компетентностей. Характеристику компетентностей в освітніх системах зарубіжних країн здійснили О. Овчарук, О. Пометун, О. Локшина, О. Савченко, Г. Балл та П. Перепелиця у роботах, які підтверджують, що в межах своєї компетенції особистість може бути компетентною або некомпетентною в певних питаннях, тобто мати компетентність (компетентності). Саме тому одним із результатів підготовки майбутніх учителів початкової школи є формування відповідних ключових фахових компетентностей.

Досліджуючи компетентності, В. Луговий підкреслює, що „...компетентнісний підхід дає змогу реалізувати особистісно-орієнтовану модель освіти, яка актуалізується в умовах глобалізації, прискоренні змін, посиленні конкурентності та підвищенні мобільності в сучасному суспільстві. Нові життєві обставини вимагають орієнтації і вищої школи на всебічний розвиток особистості фахівця в процесі його підготовки. Така студентоцентрованість є однією з визначальних характеристик європейського простору вищої освіти (ЄПВО), що вибудовується в ході реалізації Болонського процесу і мислиться привабливим та конкурентоспроможним” [12, с.9].

У підготовці майбутніх фахівців спостерігається впровадження компетентнісного підходу в освіті розвинених країн Європи і США, яке розпочалось у 70-ті роки ХХ ст. Компетентнісний підхід – це підхід, який акцентує увагу на результатах освіти, причому як результати розглядається не сума засвоєних відомостей, фактів,

даних, а здатність людини діяти в різних проблемних ситуаціях. Серед основних складових реалізації компетентнісного підходу в освітньому процесі О.Савченко виокремлює навчальні, інтелектуальні та творчі вміння, причому одним із основних серед них називає вміння моделювати [10, с. 45].

Зазначене вище наптовхнуло на дослідження компетентностей учителя початкової школи, внаслідок чого було інтегровано блоки ключових компетентностей, які, на нашу думку, сприяють застосуванню моделювання у професійній діяльності:

1. Теоретичні (система знань у галузі моделювання, технології, методи та форми їх впровадження у професійну діяльність тощо).
2. Практичні (сукупність умінь використання моделей).

Порівняльна характеристика складових готовності та складових частин компетентності, проведена Л. Карташовою, вказує на те, що достатня розвиненість, генералізація та поєднання компонентів забезпечать готовність майбутнього учителя початкових класів до впровадження моделювання в навчальну діяльність [9].

На сьогодні більшість проблем, які постають перед педагогами, що працюють в інноваційному режимі, пов'язані з низькою інноваційною компетентністю. Це система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, котра забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Роз'яснюючи поняття „компетентність”, В. Луговий дотримується визначення, що це „...інтегральна характеристика особи, яка розкладається на диференціальні компетентності, – тобто загальна компетентність складається з окремих частинних компетентностей. При цьому терміну “компетенція (компетенції)” надається значення юридичного характеру як певних (наприклад, посадових) повноважень, наданих особі для виконання покладених на неї функцій” [12, с. 8].

Компонентами інноваційної компетентності учителя є поінформованість щодо інноваційних педагогічних технологій, особиста переконаність у необхідності їх застосування, належне володіння змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі.

Отже, реформування вищої школи спрямоване, насамперед, на підготовку висококваліфікованого компетентного учителя початкових класів, здатного творчо реалізовувати свої знання та вміння, постійно підвищувати особистий професійний рівень, орієнтуючись у швидкому потоці нової інформації.

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію сучасного педагога в галузі початкової освіти. За своєю структурою – це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Будучи одним із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога [5].

Зазначене вказує на необхідність включення до навчально-виховного процесу нових технологій, серед яких одне з центральних місць займає педагогічне моделювання. У вузькому розумінні педагогічне моделювання – це вміння творчо організувати навчальний процес з предмета, а точніше – пізнавальну діяльність школярів чи студентів у всіх її виявах. В науково-педагогічній літературі, зазвичай, виділяються п'ять рівнів навчальної діяльності учителя: репродуктивний; адаптивний; локально-моделюючий, знання; системно-моделюючий знання; системно-моделюючий діяльність.

Організація навчальної діяльності, поєднання різних її видів під час проведення занять потребує від учителя належної теоретичної підготовки і неабияких творчих

зусиль. Практика показує, що формування ефективного педагогічного досвіду є складним системним процесом. Як свідчить аналіз його генезису, він може формуватися або стихійно та неалгоритмізовано, або цілеспрямовано, на основі відповідних технологій [3].

На думку Г. Бачинського та М. Моїсєєва, найбільш перспективними для застосування в педагогічній діяльності учителя є такі типи моделювання: системне та імітаційне [1].

1. Системне моделювання в сучасній науці визначають як подачу об'єктів різної природи у вигляді системи взаємопов'язаних елементів, у виборі математичної структури, яка відображає цю взаємодію, та в дослідженні за допомогою засобів кібернетики.
2. Імітаційне моделювання – це процес конструювання моделі та постановки на ній експериментів з метою зрозуміти поведінку системи та оцінити (в рамках обмежень, що накладаються певними критеріями чи їх сукупністю) різноманітні стратегії, котрі забезпечують функціонування даної системи. Порівняно з іншими методами моделювання дає можливість розглянути більшу кількість альтернативних варіантів і тим самим точніше спрогнозувати наслідки прийняття тих чи інших управлінських рішень, забезпечуючи можливість уникнути небажаних наслідків і підвищити позитивний ефект від прийнятих. Це робить імітаційне моделювання надзвичайно важливим у дослідженні таких складних об'єктів, як педагогічні системи, безпосереднє „експериментування”, яким загрожують важкі, а іноді й непоправні наслідки.

Аналіз практичних семінарів, теоретичних занять педагогів з використанням розробок їх моделей (сценаріїв занять, авторських програм, методик викладання як окремих тем, так і курсів, технологій навчання, науково-методичних розробок) демонструє, що учитель-майстер створює особливий навчальний простір, який забезпечує його діяльність і учня в новій освітній парадигмі. У цьому просторі немає примусу, пасивності та страху очікування невдачі: незадовільної оцінки на контрольній роботі або бажання ухилитися від неї. У цьому просторі учень переживає радість від подоланих труднощів у навчанні: виконане завдання чи приклад, вивчене правило, закон чи доведена теорема або виведене самостійно поняття. Учитель веде учня по шляху суб'єктивного відкриття [13].

Досить ефективним методичним прийомом, який дає змогу активізувати навчальну діяльність студентів і сприяє розвитку їхнього творчого потенціалу, є систематичне залучення їх до моделювання педагогічних ситуацій шляхом виконання творчих завдань у ВПНЗ.

Результати моніторингу професійної діяльності учителів та аналіз науково-методичних праць засвідчує, що одним із продуктивних напрямів вирішення проблеми професійної готовності фахівців у вищих навчальних закладах освіти є акмеологічний підхід. Акмеологія (вища точка, зрілість, розквіт) – це порівняно нова міждисциплінарна галузь у системі знань наук про людину, яка досліджує закономірності розвитку особистості, досягнення нею вершин професійної майстерності. Шляхи і засоби формування професійної спрямованості, стимулювання здобуття професійної компетентності, розвиток здібностей до професійної діяльності – це головні проблеми акмеології. Акмеологічна стратегія навчання, вдосконалення, корекції та самореорганізації професійної діяльності будується на основі попереднього виявлення і розробки моделей діяльності, застосування принципу акмеології творчої діяльності фахівця.

Перед ВПНЗ поставлено завдання навчання та виховання студентів – майбутніх фахівців в галузі початкової освіти, їх підготовки до успішної соціалізації. Проблема професійної готовності майбутнього учителя початкових класів, його успішність є

центральною для акмеології, котра почала формуватися як самостійна наукова дисципліна в 90-і роки ХХ сторіччя. В теперішній час акмеологічний підхід є одним з прогресивних і перспективних для сучасної школи. За А.Деркачем, сутність акмеологічного підходу полягає в проведенні комплексного дослідження та відновлення цілісності суб'єкта, що проходить ступінь зрілості, коли його особистісні та суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, у всіх взаємозв'язках і опосередкуваннях з метою сприяння досягненню ним вищих рівнів [4].

Отже, акмеологічний підхід до змісту освіти, технологій навчання та виховання студентів, управління навчальною діяльністю дозволяє перевести ВПНЗ з режиму функціонування до розвитку, при якому значно підвищується й якість освіти, оскільки у всіх її суб'єктів систематизуються та виявляються пізнавальні мотиви: навчання стає внутрішньою потребою, а творче переосмислення дійсності стає фундаментальним.

Необхідність акмеологічного підходу в навчальному процесі вишу очевидна, оскільки суспільство очікує, що його випускники – майбутні учителі початкових класів-будуть комунікабельними, креативними, самостійно мислячими особистостями, діяльність яких спрямованими на успіх у самостійному формуванні індивідуальної траєкторії розвитку. Акме-технології пропонують практичне вирішення питання особистісного та професійного успіху.

Акмеологічна стратегія у підготовці фахівця реалізується шляхом розроблення та впровадження відповідних акмеологічних технологій професійного навчання. Це сукупність науково обґрунтованих і перевічених на практиці методів, форм і засобів, за допомогою яких викладач розв'язує акмеологічні завдання, насамперед засвоєння студентами певного виду професійної діяльності на найвищому рівні. Російські дослідники В.Бранський та С. Пожарський розглядають акмеологію через призму теорії соціальної синергетики. В результаті інтеграції знань на межі цих наукових напрямів сформувалася нова галузь знань – синергетична акмеологія як наука про закономірності досягнення максимальної досконалості будь-якою соціальною системою (зокрема, особистістю) через самоорганізацію [2]. Учитель повинен уміти проектувати (моделювати) навчальний процес розвивального типу, реалізуючи відомі розвивальні підходи. У роботах науковців Б. Вульфою, О. Грязневою, В. Давидова, А. Мудрика, В. Серікова, І.Якиманської та ін. зазначається декілька трактувань явища „розвивальне навчання”, узагальнюючи котрі, можна зробити висновок, що його сутність полягає в створенні умов, за яких в процесі навчання учень стає його суб'єктом.

При цьому розвиток школяра з побічних та випадкових чинників стає головним завданням не тільки для учителя, але й для нього самого. Кожен учень повинен відчувати потребу й здатність до самозміни та отримати мотив до саморозвитку. В цьому випадку навчання стане для нього осмисленою діяльністю, яка має пряме призначення – його розвиток. Таким чином, ключовим поняттям розвивального навчання є суб'єктність учня, за якої він стає суб'єктом навчальної діяльності.

При цьому важливо відзначити, що у школярів можуть потенційно змінюватися всі психічні функції (відчуття, сприйняття, увага, пам'ять, уява, воля, мислення) та окремі сторони якості особистості (моральність, відповідальність, самостійність тощо). На практиці найефективніше розвиваються тільки ті якості особистості та здібності, для яких змодельовано певний навчальний процес.

У майбутнього педагога в галузі початкової освіти повинні бути сформовані певні професійні вміння, саме з яких є вміння моделювати пізнавальну діяльність учнів та власну фахову діяльність. У широкому аспекті педагогічне моделювання, ґрунтуючись на визначеннях фахівців, пропонується розглядати як засіб реалізації акмеологічної стратегії фахової підготовки в сучасному вищому навчальному закладі [3]. Адже в основі акмеологічної підготовки майбутнього учителя початкових класів лежить

„проектування студентом під керівництвом викладача теоретичної і експериментальної моделі його наступної діяльності як учителя початкових класів”.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень вважаємо, що специфіка підготовки та праці майбутнього педагога в галузі початкової освіти дозволяє керуватися розробленим нами визначенням. Педагогічне моделювання – це побудова, перетворення та дослідження моделей різноманітних педагогічних систем. При цьому визначальними ознаками моделювання професійної діяльності майбутнього учителя початкових класів у навчально-виховному процесі ВПНЗ є виразна та детальна постановка мети; розробка змісту; досягнення запланованих результатів; гарантований мінімальний рівень навчання, який відповідає освітнім стандартам; наявність зворотного зв'язку; рефлексивність тощо.

Для реалізації моделювання в професійній діяльності початкової школи майбутній учитель повинен сам володіти цими фаховими навичками. Отже, вбачається необхідним створення умов для залучення його до моделювання у ВПНЗ з подальшим забезпеченням перенесення отриманих навичок у майбутню професійну діяльність.

Теоретичною і практичною готовністю вчителя до моделювання в початковій школі є оволодіння ним аналітико-прогностичними, проектними вміннями на основі теоретичних знань та їх реалізація на практиці.

Процес формування теоретичної і практичної готовності майбутнього педагога початкових класів до педагогічного моделювання необхідно вибудовувати на основі таких соціально-педагогічних умов:

- орієнтація навчання у ВПНЗ на новий зміст вимог до професійної діяльності сучасного учителя початкових класів;
- побудова моделі підготовки студентів у ВПНЗ до роботи в школі з урахуванням сукупності теоретичних знань і відповідних умінь на рівні цілеспрямованості, що дозволяє здійснювати інноваційний пошук в умовах початкової школи;
- реалізація наступності зв'язків навчального процесу студентів у ВПНЗ і їх майбутньої професійної діяльності.

Модель теоретичної і практичної готовності майбутнього вчителя початкових класів до педагогічного моделювання розглядається як сукупність теоретичних знань і практичних умінь (аналітико-прогностичних, проектних умінь і рефлексії) на новому якісному рівні.

Змістовий аспект моделі підготовки майбутніх педагогів повинен включати його готовність до діяльності на рівні цілеспрямованості, заснованої на сукупності теоретичних знань і умінь на новому якісному рівні. Даний компонент інтерпретується спецкурсом „Педагогічне моделювання у початковій освіті” та застосуванням відповідних методів, форм та засобів навчання.

Процесуальний (технологічний) аспект моделі припускає поетапну організацію процесу навчання студентів, з урахуванням особливостей кожного з етапів багаторівневої педагогічної освіти, забезпеченням спадкоємності постановки і вирішення дидактичних завдань на основі вибору змісту, форм, методів і засобів навчання.

Висновки. Таким чином, педагогічне моделювання є однією із визначених нами складових фахової готовності учителя початкових класів, а її формування полягає у створенні оптимальних умов для розвитку професійного мислення, отримання знань та засвоєння умінь і навичок фахової діяльності через її моделювання.

Список використаних джерел

1. Бачинський Г.О. Математико-картографічне моделювання соціоекосистем – провідний метод прикладної соціоекології. Проблеми урбоекології: Темат.зб.наук.праць.– К. : НОК ВО, 1992. – 160 с.

2. Бранский В.П., Пожарский С.Д. Социальная синергетика и акмеология: Теория самоорганизации индивидуума и социума. – СПб : ПОЛИТЕХНИКА, 2001. –159 с.
3. Галатюк Ю., Тищук В. Підготовка майбутніх учителів фізики до творчої професійної діяльності/ Вісник Львів. Ун-ту. – Сер. пед. 2005. Вип. 19. Ч. 1. С 307-313.
4. Деркач А. А., Кузмина Н. В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма. М., 1993.
5. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. [Електронний ресурс] Навчальний посібник. – Київ. – Академвидав, 2004, 10:35 12.09.2009 Режим доступу http://ebk.net.ua/Book/pedagogics/dichkivska_ip/ part4/ 404 .htm
6. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л./ Психология высшей школы/ – Серия: Библиотека практической психологии.- Издательство: Харвест, 2006 г. – 416 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 213 с.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 34–42.
9. Карташова Л.А. Створення умов формування готовності майбутніх вчителів іноземних мов до впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес// Педагогічний процес: теорія і практика. – Збірник наукових праць. – Київ. : Видавництво “ЕКМО”. – 2008. – С. 74-84.
10. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред.. О.В. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.
11. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Педагогические технологии в профессиональных учебных заведениях. – М. : Academia, 2008. – 288 с.
12. Луговий В. І. Компетентності та компетенції поняттєво-термінологічний дискурс / Вища освіта України №3 (додаток 1) – 2009 р. – Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології” – К. : Гнзис, 2009. – 630 с. – С. 8-14.
13. О моделях учебного процесса и теоретических основах проектирования. [Электронный ресурс] Сайт ООО “Экспертиза рисков” 12:34 10.10.2008 Режим доступа <http://www.riskland.ru/lib/models.shtml>

The article deals with the pedagogical modelling as a component of readiness of future teachers of primary school is and as a acceological teaching technology.

Key words: *modelling, pedagogical modelling, readiness to the pedagogical modelling, the competent approach, key competences, innovative competence, acmeological approach.*

УДК 371.134(045)

Берека В.Є.

ПОГЛЯДИ М.М.ДАРМАНСЬКОГО НА ОРГАНІЗАЦІЙНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

У статті розглядаються принципові питання фахової підготовки вчителів початкової школи, запропоновані свого часу відомим українським педагогом-реформатором Миколою Миколайовичем Дарманським. Робота присвячена 65-річчю від його дня народження.

Ключові слова: *освітньо-кваліфікаційний рівень, початкова освіта, спеціальність, однопрофільні навчальні плани, двопрофільні навчальні плани.*

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 «меншопартісне» 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.

Водночас саме ця категорія педагогів формує фундамент усієї майбутньої системної освіти людини – дошкільну і початкову шкільну освіту. Усім відомий вислів К.Д.Ушинського про те, що чим менший вік тих, кого ми виховуємо та навчаємо, тим більше знань вони вимагають від нас [9]. Тому вирішення проблеми підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня педагогів початкових ланок освіти стане запорукою значного покращення системи освіти в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В.І.Луговий у своїй монографії „Педагогічна освіта в Україні” зазначає, що сьогодні «важливою тенденцією є підвищення рівня педагогічної освіти – частка тих, хто здобуває вищу педагогічну освіту у вузах III-IV рівнів акредитації, в цілому зростає. Проте у розрізі окремих регіонів, спеціальностей, видів педагогічної діяльності дана тенденція має різну силу» [5, с.159].

В Україні традиційно підготовка працівників дошкільних закладів та вчителів початкових класів здійснюються на відповідних відділеннях педучилищ (на базі неповної середньої освіти – 9 кл.) та факультетах педагогічних університетів та інститутів (на базі повної середньої освіти – 11 кл.). Практика підготовки педагогів початкової ланки освіти в педучилищах має в цілому значно триваліший в часі досвід реалізації, ніж на факультетах дошкільного виховання та початкового навчання в педагогічних інститутах. Досить тривалий час ведуться розмови про позитивні і негативні моменти одного і другого способів підготовки цих педагогів. Більшість науковців та педагогів-практиків схильні стверджувати, що в педучилищі майбутні вихователі дітей дошкільного віку та вчителі початкової школи одержують більш ґрунтовну підготовку до роботи з дітьми, але рівень їхньої теоретичної психолого-педагогічної підготовки бажає бути кращим. У педагогічних інститутах педагоги одержують більш високий рівень теоретичної підготовки, але практична та методична готовність їх до проведення занять із дошкільниками та молодшими школярами є недостатньою [1].

Мета статті – висвітлити погляди М.М.Дарманського на організаційні проблеми ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Абсолютна більшість педагогічних інститутів та педагогічних університетів України здійснюють підготовку фахівців початкової ланки освіти на базі повної середньої освіти (11 кл.) за 5-річними навчальними планами та подвійними спеціальностями. Наприклад: учитель початкових класів та біології; вчитель початкових класів та образотворчого мистецтва; вчитель початкових класів та музики.

Спершу створюється враження, що такий підхід є доцільним, оскільки це надає більші можливості для перспективного працевлаштування випускників педагогічного факультету. І це є беззаперечним фактом.

Микола Миколайович Дарманський слушно розглядає інший бік цього процесу. Він пропонує уявити собі, що в реальну школу прибув випускник педагогічного факультету, який одержав кваліфікацію вчителя початкових класів та біології. Тут можливі дві ймовірні ситуації.

Перша. Директор школи призначає його на посаду вчителя початкових класів. Згідно з навчальним планом школи його тижневе навантаження становить 24 години

і посада вимагає систематичної роботи як класовода. Чи має змогу цей педагог додатково ще читати уроки біології? Абсолютно ясно, що ні. Навіщо ж він протягом свого навчання на педагогічному факультеті витрачав час на понаднормативне (для вчителя початкової школи) вивчення біології на шкоду своїй психолого-педагогічній та методичній підготовці вчителя початкових класів.

Друга. Директор школи призначає цього випускника педагогічного факультету на посаду вчителя біології із певною кількістю годин педагогічного навантаження. Чи має змогу цей педагог ще одночасно працювати класоводом у початкових класах із тижневим навантаженням 24 години? Однозначно, що ні. Навіщо ж він протягом свого навчання у ВНЗ, готуючись до викладання біології, тратив час і зусилля на понаднормативне (як для біолога) вивчення змісту діяльності вчителя початкових класів.

Микола Миколайович звертає увагу на те, що існує й інший аспект – змістовності та глибини підготовки фахівця-педагога. Він справедливо зазначає, що кожна спеціальність має свої нормативні традиційно усталені терміни підготовки вчителя початкової школи на базі повної середньої освіти (11 кл.) за однопрофільною спеціальністю потрібно готувати 4 роки, а вчителя біології – 5 років. Яким чином, 4-річний навчальний план сумістити з 5-річним і реалізувати якісно це комплексне навчання протягом 5-ти років? Це ж стосується і інших поєднань спеціальностей. Якщо співставити навчальні плани факультетів початкового навчання і музично-педагогічних й художньо-графічних факультетів, то й тут побачимо надзвичайно різьчучу різноплановість фахової підготовки.

Дійсно, поєднання спеціальностей у процесі підготовки вчителів в університетах є доцільним і корисним для освіти, але тільки в тому разі, коли це поєднання є логічним за своїм змістом. Наприклад: вчитель біології та хімії; вчитель біології та географії; вчитель української та іншої мови і літератури; вчитель фізики та математики; вчитель математики та інформатики і т. п.

М.М.Дарманський застерігав й від іншого негативного наслідку практики 5-річної двопрофільної підготовки педагогів початкової ланки освіти. Адже педагогічні училища готують вихователів дітей дошкільного віку і вчителів початкових класів на базі неповної середньої школи (9 кл.) за однопрофільною спеціальністю протягом 4 років. Але їхні випускники не можуть продовжувати навчання на відповідних факультетах педагогічних інститутів за скороченим терміном у системі ступеневої освіти (як цього вимагають постанови Кабінету Міністрів України № 507 від 24 травня 1997 року та № 65 від 20 січня 1998 року) [6; 7] внаслідок неспівпадання (навіть на перших-других курсах інститутів) однопрофільних 4-річних навчальних планів педучилищ та двопрофільних 5-річних навчальних планів педагогічних факультетів. Випускники педагогічних училищ, котрі бажають отримати повну вищу освіту за обраною спеціальністю, змушені вступати на перший курс відповідного педагогічного факультету. Термін підготовки педагога початкової школи складає:

$$\begin{array}{|c|} \hline 4 \text{ роки} \\ \hline \text{педучилище} \\ \hline \end{array} + \begin{array}{|c|} \hline 5 \text{ років} \\ \hline \text{педінститут} \\ \hline \end{array} = \begin{array}{|c|} \hline 9 \text{ років} \\ \hline \end{array}$$

Вже тоді Микола Миколайович ставив резонне запитання: хіба можна дозволити собі таку безпідставну трату коштів на підготовку педагогів з цих важливих для освіти, але не складних за своєю сутністю спеціальностей?

Він переконливо доводив, що на практиці існує й інше. Кращі випускники педучилища не вважають доцільним (після закінчення навчання в ньому і здобуття диплома молодшого спеціаліста) продовження навчання на педагогічному факультеті за тією ж спеціальністю (нехай із «добавкою»). Вони вступають на навчання на інші факультети: філологічні, історичні, фізико-математичні, природничі. Після здобуття повної вищої освіти ці молоді педагоги переважно йдуть працювати за другою набутою спеціальністю (з повною вищою освітою) і в початкові класи вже ніколи не

повертаються. Тобто, створена ситуація, котра сприяє «вимиванню» потенційно кращих педагогів зі сфери діяльності початкової школи [3].

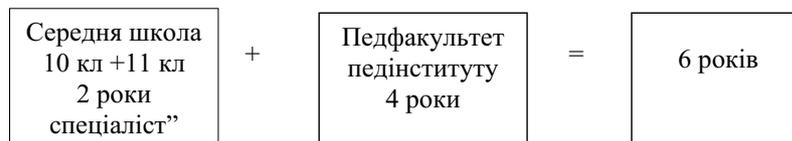
Знаний педагог дає поради, як поліпшити процес підготовки фахівців початкової ланки освіти [2].

По-перше, доцільно запровадити фундаментальну підготовку вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкових класів у педагогічних інститутах та університетах на базі повної середньої освіти (11 кл.) за 4-річними однопрофільними навчальними планами. Це дасть змогу більш цілеспрямовано і поглиблено готувати цих педагогів і збільшити кількість годин їхньої практичної підготовки на базі навчальних закладів. Можна дати вчителю початкових класів поглиблено необхідні для школи знання із іноземної мови, образотворчого мистецтва, музики, фізкультури, хореографії, запровадивши на педагогічних факультетах додаткові спеціалізації (на зразок тих, що культивуються в педучилищах) без збільшення терміну підготовки.

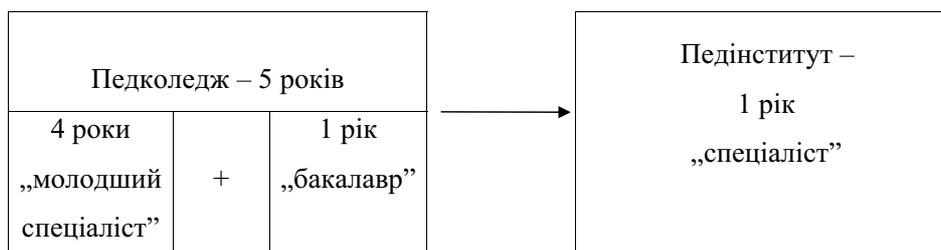
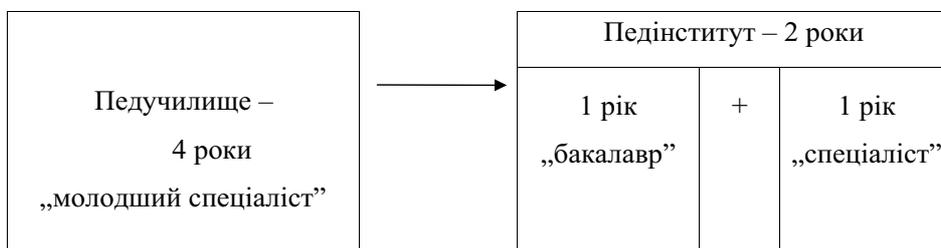
По-друге, переглянути навчальні плани педагогічних училищ і педагогічних факультетів інститутів та університетів, здійснити їх корекцію з метою створення умов для продовження навчання «молодшими спеціалістами» – випускниками педучилищ за стаціонарною формою в інституті за системою ступеневої освіти і скороченими термінами. Тобто, після 4-х років навчання в педучилищі «молодший спеціаліст» матиме змогу вступити на 3-й курс педагогічного факультету і ще за 1 рік навчання отримати освітньо-кваліфікаційний рівень „бакалавр” і на 4-му курсі протягом наступного року – освітньо-кваліфікаційний рівень «спеціаліст» з повною вищою освітою. Тоді схема ступеневого навчання буде мати вигляд:



Така схема за термінами узгоджується зі схемою підготовки фахівців на педагогічних факультетах на базі середньої школи:



По-третє, ступеневу підготовку педагогів початкової освіти можна здійснювати на базі двох педагогічних навчальних закладів:



Таку ступеневу підготовку М.М.Дарманський реалізував і на базі одного навчального закладу – Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті (нині Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія) [8]. Досі тут здійснюється навчання педагогів на базі неповної середньої школи (9 кл.). Це є важливим для випускників сільських 9-річних шкіл. Разом з тим рання професійна адаптація до педагогічної професії з 15-16 років приносить свої позитивні результати. Існуюча сьогодні ідея тотальної трансформації педагогічних училищ у педагогічному коледжі із наданням права підготовки „спеціалістів” не може бути реалізована, оскільки вона не узгоджується із положеннями Закону України «Про освіту» [4].

Микола Миколайович не безпідставно вважав, що із 52 функціонуючих в Україні педагогічних училищ і педагогічних коледжів принаймні 20 (тих, які розташовані в столиці, у великих містах і обласних центрах) можуть трансформуватись у педінститути. Бажання й устремління для цього є.

Давно функціонуючі в освітньому просторі України педагогічні інститути мають тенденцію переходу в розряд педагогічних університетів. Це є позитивний процес. Нехай деякі з них не дотягують до нового статусу, але він буде зобов'язувати їх до подальшого розвитку. В кінцевому результаті це призведе до того, що кожна область держави зможе забезпечити себе педагогічними кадрами за рахунок регіональних вищих педагогічних закладів.

Але це може призвести до того, що така інституція як „педагогічний інститут” зникне. Коли ж згадані 20 педагогічних училищ чи коледжів стануть навчальними закладами III рівня акредитації, то в перспективі в освітньому просторі України будуть функціонувати 30 педагогічних училищ і педагогічних коледжів, 20-25 педагогічних інститутів, 25 педагогічних університетів. Педагогічні училища і педагогічні коледжі повинні налагодити взаємозв'язки із педагогічними університетами на шляхах реалізації ступеневої підготовки педагогічних кадрів із тих спеціальностей, що в них культивуються.

Спеціальності вихователя дітей дошкільного віку та вчителя початкових класів є такими, набір на навчання за якими на платній основі за рахунок фізичних осіб не здійснити. Але без цих педагогів неможливе функціонування системи освіти. Це мусить бути турботою як центральних так і регіональних органів влади і відповідних бюджетів. Ці фінансові вкладення посилять фундамент освітньої системи в державі – дошкільну та початкову шкільну освіту. А як відомо, за міцного фундаменту міцно стоїть вся будівля...

Описану систему ступеневої підготовки педагогів можна здійснювати для тих педагогічних спеціальностей, де відповідно до Постанови Кабінету Міністрів № 507 від 24 травня 1997 року [6] визначені рівні молодших спеціалістів: дошкільне виховання; початкове навчання; соціальна педагогіка; образотворче мистецтво; фізкультура; трудове навчання; музика.

Як практик, М.М.Дарманський вважав, що реалізація ступеневої підготовки педагогічних кадрів принесе значний економічний ефект (за рахунок узгодження навчальних планів та скорочення термінів підготовки) без зниження якості навчання. Разом з тим підвищиться освітньо-кваліфікаційний рівень педагогів із цих важливих для школи напрямів з усіма позитивними наслідками для особистості вчителя.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Позитивне вирішення проблеми підвищення освітнього рівня педагогів вищезазначених спеціальностей можливе лише шляхом відкриття на базі великих педагогічних училищ і педагогічних коледжів спеціалізованих педагогічних інститутів та включення всіх інших вищих педагогічних навчальних закладів I-II рівнів акредитації у систему реалізації ступеневої підготовки педагогічних кадрів.

Думки М.М.Дарманського щодо ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти актуальні й сьогодні. Важливо ними скористатися в практичній роботі.

Список використаних джерел

1. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти / Я. Я. Болюбаш. – К. : Компас, 1997. – 64 с.
2. Дарманський М. М. Організаційні проблеми ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти / М. М. Дарманський // Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія. – 1985. – Вип. 186. – С. 121–126.
3. Дарманський М. М. Форми і методи спільної діяльності органів управління освітою в регіоні, інституту удосконалення вчителів та педагогічних вузів по реалізації неперервної освіти педагогічних кадрів / М. М. Дарманський. – Хмельницький : ЦНТЕІ, 1991. – 35 с.
4. Закон України «Про освіту»: підписаний Президентом України 23 березня 1996 року. – К. : Генеза, 1996. – 36 с.
5. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
6. Постанова Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 р. № 507.
7. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)» від 20 січня 1998 р. № 65.
8. Постанова Кабінету Міністрів України «Про утворення Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту» від 29 листопада 2000 р. № 1759.
9. Ушинський К. Д. Твори: в 6 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Вища школа, 1994.

The article depicts the principle questions of professional training of teachers of primary school which have been proposed by the famous Ukrainian teacher-reformer Mykola Mykolayovych Darmansky have been viewed in the article. The work has been dedicated to the 65th date of his birth.

Key words: *educational-qualificational level, primary education, speciality, one type curriculums, two type curriculums.*

УДК: 373.5.016:94(100):004(043.3)

Богдановська Л.П.

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ПРОГРАМНИХ ТА МЕРЕЖЕВИХ ЗАСОБІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВСЕСВІТНЬОЇ ІСТОРІЇ

У статті розглядаються можливості використання інформаційно-комунікаційних програмних засобів для вирішення проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів.

Ключові слова: *програмні засоби, інформаційно-комунікаційні технології, пізнавальна активність.*

Актуальність досліджень проблеми інформатизації шкільної освіти сьогодні переоцінити важко. Причин тому кілька: це і все зростаючий розвиток інформаційних технологій, все більша доступність використання електронних засобів не тільки для навчання, але й для задоволення щоденних інформаційних потреб, це й піднесення ролі інформації в суспільстві та цінність інформаційного продукту, яка вже має все більш реальні, все більш відчутні виміри, це й закономірна увага дослідників до інформаційних технологій, до таких підходів до навчання, які потребують технічного забезпечення, а в підсумку дають нові результати, актуальні для сучасної методичної науки. Актуальність піднятої проблеми лежить також і у площині філософії освіти, адже знаменує собою чи не магістральний напрям розвитку, оскільки школа майбутнього без інформаційно-комунікаційних технологій вже не можлива.

© Богдановська Л.П., 2011

Метою пропонованого дослідження є встановлення можливостей та перспектив використання інформаційних технологій, програмових засобів в процесі вивчення всесвітньої історії. Поставлена мета передбачає виконання наступних завдань: 1) з'ясування потенціалу програмових засобів; 2) окреслення умов і можливостей використання таких засобів; 3) аналіз результатів практичного використання інформаційно-комунікаційних засобів навчання в процесі вивчення історії; 4) виявлення перспектив створення навчальних програм для використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Піднята у статті проблема знайшла своє часткове вирішення у роботі А. Фоменка, однак, з часу проведення дослідження змінився і сам рівень інформаційно-комунікаційних технологій і можливості їх використання, водночас, назване дослідження на сьогодні є основоположним для багатьох наукових розвідок у даному напрямі. Не менш важливими для вивчення порушеної проблематики є ідеї А. Олійника про значимість інформаційних технологій як засобу реалізації інноваційних процесів, підходи О. Чайковської до використання інформаційних технологій в освіті, загальнотеоретичні моделі використання комп'ютера в шкільному навчанні, що проаналізовані та узагальнені В. Кондратовою. Важливими акцентами при вивченні порушеної проблеми повинні бути особливості особистісно-орієнтованого навчання, дослідженні Н. Чубур, аспекти розвитку пізнавальної активності, представлені у працях О. Юрчука, засоби мотивації учнів на уроках історії, зокрема дискусія, що була досліджена в такому аспекті Н. Венцевою, та інші актуальні дослідження, а також нормативні документи, що регулюють освітню діяльність.

Педагогічні умови впровадження програмних засобів та науково-навчальних програм передбачають врахування загальних закономірностей навчання та виховання. Стимулювання пізнавальної активності школяра під час вивчення всесвітньої історії не є самоціллю – воно підпорядковується загальній навчальній меті, органічно входить до комплексу якостей, які повинні формуватися унаслідок виконання навчальної програми. Інша справа, що використання інформаційно-комунікаційних технологій є най доцільнішим засобом для розвитку пізнавальної активності.

Розвиток інформаційних технологій, викликаний процесами інформатизації в освіті, є важливою і чи не головною причиною широкого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальні програми та й загалом – у систему навчання. На думку науковців, методологічними засадами інформатизації освіти виступають «соціоісторичний та соціокультурний підходи в системному доповнюючому поєднанні, що дозволяє трактувати інформаційне суспільство як третю фазу (вслід за аграрною та індустріальною) розвитку цивілізації, а процес інформатизації як об'єктивну тенденцію розвитку освіти в інформаційному суспільстві» [6, с. 18]. Таке філософське трактування розвитку процесів інформатизації свідчить про можливості включення процесів інформаційної діяльності в загальну систему суспільного розвитку. При цьому школа, виконуючи функцію соціалізації, повинна вбирати передові технології вже в силу того, що саме від молоді залежить реалізація потенціалу суспільного розвитку, а отже в процесі навчання суспільство має забезпечувати інтеграцію передових технологій у суспільний процес.

Пізнавальна активність учнів – це по суті навичка, яка може розвиватися у процесі підготовки. Важливим акцентом розвитку такої навички виступає зміст навчальної програми, сутність предмету, де вчитель використовує спеціальні технології для розвитку пізнавальної активності. Якщо говорити про системні підходи до формування напрямків розвитку шкільної освіти у сенсі представлення там напрямів розвитку пізнавальної активності – то варто погодитися з думкою дослідників про те, що «основні документи історичної освіти (стандарт, програма) орієнтують учителя на диференціацію навчального процесу, на формування і розвиток

в учнів інтелектуальних умінь. Водночас, у документах відсутня чіткість щодо визначення структури і логіки формування вмінь. Необхідно конкретизувати завдання оволодіння вміннями з урахуванням рівня пізнавальних можливостей школярів різних вікових груп» [7, с. 11].

Відтак, на перший план виходить індивідуально спрямована робота на поліпшення навичок розвитку пізнавальної активності. Інформаційно-комунікаційні технології передбачають використання індивідуалізованих підходів через призму різноманітних шляхів, способів, форм і методів отримання інформації, перевірки її достовірності, включення такої інформації у систему знань про світ. Поліваріантність творчого пошуку при використанні інформаційно-комунікаційних технологій зумовлюється, насамперед, відкритістю ресурсу, організацією навчальної системи як такої, що може задовольняти кілька параметрів інформаційної діяльності.

Варто розглядати самостійну роботу учнів як результат використання вчителем технології та як продовження «розвиваючого імпульсу» – фактично, пошук інформації, її осмислення, презентація результатів роботи – все це дасть підстави стверджувати, що пошукові завдання та їх виконання позначилися на розвитку учнів, а також свідчатиме про ефективність тієї чи іншої методичної ідеї.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення всесвітньої історії ставить високі вимоги до вчителя – це й рівень інформаційної культури, комп'ютерної грамотності та інформаційно-комунікаційної компетенції. Однак, з огляду на особливості створення інтерактивних ресурсів навчання варто говорити про аксіологічну культуру вчителя, яка повинна відбивати загальноприйнятту систему цінностей, принаймні в межах виконання ним освітньої функції.

Зрозуміло, що про створення програмних засобів для навчання історії варто говорити з урахуванням традиції виховання школяра. Так, програми розвитку пізнавальних здібностей використовуються вже з дошкільного віку, при цьому досить часто використовуються ігрові моделі навчання. Наприклад, у роботі Тетяни Улькіної зазначається, що «пізнавальні здібності дітей старшого дошкільного віку є інтегрованим типом здібностей, які є аналогом загальних здібностей та виступають синтетичним проявом рівня творчих можливостей дитини (творчий компонент або креативність), пізнавального розвитку (інтелектуальний компонент), пізнавальної активності, зацікавленості та загальної наукованості (поведінково-результативний компонент)». А щодо умов розвитку пізнавальних здібностей, то до них включаються «активізація пізнавальних інтересів дитини, інтерес дитини до навчання, швидке й гнучке реагування на безпосередні враження, пізнавальна активність, підвищена схильність до засвоєння й впровадження знань, гострота та рухливість сприйняття, гнучкість і швидкість мисленевих процесів тощо» [5, с. 18-19]. Як бачимо, структура розвитку пізнавальної активності в дошкільному віці подібна до такої ж у шкільному віці і містить багато компонентів, які використовуються під час підготовки студентів. Висновок закономірний: розвиток пізнавальної активності – складний процес, послідовний за своїм характером, що має реалізуватися у сформованості певного переліку навичок інформаційної діяльності.

Сформованість таких навичок зумовлена не тільки віковими особливостями, але й інформаційними та комунікаційними потребами школярів, а отже повинна будуватися з огляду на вимоги педагогічної науки. Ще одна закономірність теж прослідковується досить чітко: якщо школярі вже знайомилися із засобами втілення інформаційно-комунікаційних технологій, то вони ефективніше використовують запропоновані вчителем мультимедійні чи Інтернет ресурси. При цьому важливими є не тільки навички роботи з комп'ютером чи мультимедійною системою, але і психологічна готовність учня до використання такого засобу, певний рівень інформаційної культури.

Використання інтерактивної технології передбачає створення певного пошуково-інтелектуального простору, який може формуватися у розрізі методів дискусійного

підходу як інструменту розвитку пізнавальних здібностей. Так, Надія Венцева доводить, що «комплексний аналіз наукового доробку дидактів та методистів у контексті досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що дискусія – це група методів, ознаками яких є: а) наявність проблемної ситуації, створеної за допомогою дискусійного питання; б) змістова спрямованість самореалізації учнів; в) комунікативна основа, здобуття учнями знань під час спілкування один з одним та вчителем; г) логічна побудова методу (теза – аргумент – спростування або доведення тези); д) організаційна завершеність (створення проблемної ситуації, її обговорення, прийняття узгодженого рішення, підбиття підсумків), які за своїми потенційними можливостями мають сприяти розвитку соціальної мотивації учнів (дають змогу поспілкуватися з однолітками, продемонструвати свої думки та знання в нестандартній ситуації, відчувати власну компетентність, виявити ініціативність тощо).» [1, с. 13-14].

Щодо викладеного вище підходу, варто зазначити особливості його прояву при вивченні історії, зокрема всесвітньої – передовсім варто говорити про межі дискусійності в інформаційному середовищі. Адже є загальноприйнята модель історичного розвитку суспільства, яку школяр повинен знати. Тому при створенні інтерактивного навчального середовища із використанням інформаційно-комунікаційних технологій такі межі необхідно встановлювати. Наступним акцентом є те, що дискусія може виходити за межі комунікаційного простору, і рівень аргументації учня часто безпосередньо залежить від сформованості навчального інформаційного середовища, тому джерела висновків учителя повинні триматися не тільки на його авторитеті, але й на чітко визначеному фактажу та дослідженнях.

Важливою умовою існування новітніх навчальних засобів є характер їх функцій у навчальному процесі – з одного боку, вони використовуються як допоміжні засоби, оскільки ще не повністю сформована культура інформаційної діяльності, не всі школярі мають можливість використання однакових (або просто – якісних) інформаційних засобів, а у багатьох школах це просто не можливо, однак тенденція розвитку системи освіти свідчить про все більшу популярність таких засобів, а отже їх структура та функції змінюватимуться.

Сьогодні ще рано говорити про те, що мультимедійна програма може стати основним засобом навчання. Водночас, електронний посібник – не дивина для багатьох педагогів, те ж саме можна сказати про інтерактивні засоби навчання, що активно послуговуються можливостями інформаційно-комунікаційних технологій (Інтернет спільноти, спеціальні вебресурси, окремі моделі навчання, що не передбачають створення власного вебресурсу, але ґрунтуються на використанні мережі Інтернет і засобів комунікації, підтримуваних нею).

Зазначимо також, що програмні засоби навчання повинні бути функціонально зваженими стосовно навчального процесу. Особливо це стосується так званих допоміжних засобів. Учитель має передбачати, що за умови існування веб-ресурсу для школярів у відкритому доступі він може стати не допоміжним, а основним засобом привернення учнівської уваги, тому динаміка використання таких програмних засобів, які реалізують інформаційно-комунікаційні технології повинна координуватися постійно.

Реалізація у шкільному навчанні інформаційно-комунікаційних технологій можлива за умови використання спеціальних технічних засобів, найпоширенішим і найбільш популярним для цих завдань є комп'ютер. Використання комп'ютера треба розглядати тільки як засобу навчання, оскільки суто навчальними є спеціальні програми та можливості, які дозволяє реалізувати комп'ютер.

На сьогодні варто класифікувати кілька характерних форм використання комп'ютера для розвитку пізнавальної самостійності учнів при вивченні всесвітньої історії:

1. Створення інформаційних чи образних проектів, презентацій та використання комп'ютера у вигляді засобу демонстрації наочних матеріалів (схем, таблиць, фотографій, репродукцій тощо). У цій категорії також варто згадати можливість використання інтегрованих систем на основі комп'ютера, наприклад, із фотокамерою, сканером тощо. Периферійні пристрої досить часто допомагають формувати нові цікаві форми дослідницьких завдань, демонструвати їх результати. Прикладом може бути звіт про відвідування окремих міст чи історичних пам'яток, щоправда далеко не кожен учень може такий звіт зробити, але нехтувати подібними презентаціями у класі – не варто.

2. Використання комп'ютера для активації мультимедійних систем, зокрема електронних підручників, посібників, бібліотек, енциклопедій. Така форма роботи з комп'ютером передбачає дві зауваги – перша, уніфікація засобів навчання – комп'ютера і програмного забезпечення, найкраще такі форми роботи використовувати в умовах комп'ютерного класу. Друга заувага стосується добору програмних засобів, достовірності та ідейної чи інформаційної їх спрямованості. Існують навчальні програми не вповні адаптовані до сучасного наукового бачення розвитку цивілізації. І вчитель повинен бути певен, що рекомендовані ним матеріали не виходять за межі навчальної програми, у її фактологічному, змістовому вимірі.

3. Використання комп'ютера для доступу в глобальну мережу та інших технологій глобальної комунікації, наприклад, візуальної – Skype. Тут власне реалізація інформаційної технології як моделі навчання лежить в основні сформованих вчителем завдань. Особливо з урахуванням того, що така робота повинна бути планованою і планомірною. Також варто акцентувати на необхідності використання міжпредметних зв'язків і стимулювання учнів до вивчення іноземної мови. Це ж завдання можна доповнити спілкуванням із однолітками, що живуть в історично багатих містах, обмін розповідями про легенди перекази історичні пам'ятки тощо.

4. Високим розвивальним потенціалом характеризується використання комп'ютера для створення навчального середовища – веб-ресурсу, який присвячено безпосередньо роботі над вивченням всесвітньої історії з окремим класом. Такі ресурси користуватимуться популярністю в школярів, тут можна обмінюватися інформацією, влаштовувати певні змагання, формувати пізнавальні потреби тощо. Багато важить формат інформаційного наповнення такого ресурсу: наприклад, можна використовувати інформаційне наповнення за моделлю «вчимо історію разом». А можна організувати вужчий у змістовому сенсі ресурс «історичні постаті певної епохи», «пам'ятні події та видатні місця історії» тощо. Вибір формату інформаційного наповнення повинен обов'язково мотивуватися функціями такого ресурсу та можливостями його використання для потреб розвитку пізнавальних здібностей.

Цілком ймовірно, що найближчим часом у школі будуть формуватися мультимедійні медіа-центри, подібні до того, про який говорить Олена Чайковська, основними напрямками роботи якого повинні стати такі:

- використання для дослідницьких проектів. Їх розробки та пошуку інформації, яка є потрібною для вивчення навчальних дисциплін;
- спільна робота зі школярами з інших шкіл, міст, країн;
- можливість отримання консультацій у глобальній мережі та можливість перевірити на життєспроможність;
- використання для подорожей, історичних оглядів, обміну інформацією про місцеві культурні традиції [7].

Використання такого центру дає можливість уніфікувати програмне забезпечення, спільно вести комунікацію. Тобто працювати колективом над вирішенням завдань пізнання історії. Ще однією перевагою такого центру може стати можливість включення школярів у проекти, які одночасно виконуються в різних куточках світу, починаючи від «флешмоб» і закінчуючи телемостами та конкурсами.

«Комп'ютерні навчальні технології, – пише Олена Чайковська, – з високою ефективністю можуть функціонувати на всіх рівнях освіти. Розробка методики впровадження нових інформаційних технологій повинна вестись не ізольовано, а в єдиному комплексі в системі “початкова школа – середня – вища”. Погоджуючись із таким тлумаченням перспектив розвитку інформаційних технологій у системі шкільної освіти, все ж наголосимо на необхідності диференціації окремих предметів, які мають більший потенціал, передбачають ширше коло завдань для використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Розвиток інформаційних технологій на сьогодні набуває все більшого поширення, свідченням цьому є наказ Міністерства освіти і науки України від 11.03.2010 «Про впровадження моделі навчання «1 учень – 1 комп'ютер». Як відзначено у наказі, на базі 17 шкіл України було проведено експеримент зі створення і впровадження моделі «1 учень – 1 комп'ютер» на базі шкільних нетбуків. «У процесі проведення дослідно-експериментальної роботи, відзначено в наказі створено модель навчання «1 учень – 1 комп'ютер». За результатами поточного моніторингу результатів експерименту, зазначена модель позитивно вплинула на підвищення мотивації учнів до навчання, на ставлення керівників навчальних закладів, вчителів та батьків до педагогічних інновацій та ІКТ в освіті».

Як висновок відзначимо, що створення навчальних програм для використання інформаційно-комунікаційних технологій може набувати різних форм і здійснюватися різними методами, але оптимальну структуру такої діяльності складають три компоненти:

- дотримання педагогічних умов ефективної навчальної діяльності при створенні таких програм;
- забезпечення полі-функціональності навчального середовища, якщо таке створено для потреб розвитку пізнавальної активності та глибшого засвоєння програмового матеріалу або ж формування вузько-функціональних навчальних програм для виконання конкретних освітніх завдань;
- використання комп'ютерної техніки та периферійних пристроїв на основі врахування педагогічного досвіду та з методично обґрунтованих позицій у всій різноманітності поєднань форм і методів навчання.

Аналіз науково-педагогічної, методичної літератури, документів, що регулюють освітню діяльність, доводить ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку пізнавальної самостійності учнів і є перспективним засобом підвищення якості освіти.

Список використаних джерел

1. Венцева Н.О. Дискусія як засіб мотивації навчальної діяльності учнів 7 - 8 класів на уроках історії: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 [Електронний ресурс] / Н.О. Венцева; Ін-т педагогіки АПН України. — К., 2007. — 19 с.
2. Кондратова В.В. Дидактичні умови застосування комп'ютерної графіки в навчанні учнів 5 - 7 класів загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 [Електронний ресурс] / В.В. Кондратова; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2005. — 20 с.
3. Олійник А.І. Інформаційні технології як основа і засіб реалізації інноваційних процесів в сучасній освіті: автореф. дис... канд. філос. наук: 09.00.10 [Електронний ресурс] / А.І. Олійник; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2008. — 20 с.
4. Соловійова Ю.О. Формування аксіологічної культури майбутнього вчителя: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 [Електронний ресурс] / Ю.О. Соловійова; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. — Х., 2006. — 21 с.
5. Улькіна Т.В. Розвиток пізнавальних здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами ігрових психотехнік: Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 [Електронний ресурс] / Т.В. Улькіна; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2006. — 27 с.

6. Фоменко А.В. Комп'ютер як засіб організації навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках історії (на матеріалах курсу стародавнього світу): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 [Електронний ресурс] / А.В. Фоменко; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2003. — 20 с.
7. Чайковська О.А. Інноваційні інформаційні технології в освіті [Електронний ресурс] / О.А. Чайковська // Библиотеки и ассоциации в меняющемся мире: новые технологии и новые формы сотрудничества: 8-я Междунар. конф. "Крым 2001": Материалы конф. — М., 2001. — Т. 3 — С. 1130-1133.
8. Чубур Н.В. Методичні засади особистісно-орієнтованого навчання старшокласників на уроках історії: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 [Електронний ресурс] / Н.В. Чубур; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2004. — 18 с.
9. Юрчук О.Д. Дослідження окремих аспектів розвитку пізнавальної активності студентів [Електронний ресурс] / О.Д. Юрчук // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2006. — № 3. — С. 122-125.

The article discusses the possibility of using information and communication software tools to solve activation problems of student's cognitive activity.

Key words: *software tools, information and communication technologies, cognitive activity.*

УДК: 37.017.924(091):371.036

Брежнєва С.Б.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА ПРО ГУМАНІСТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті простежується розвиток історико-педагогічної думки щодо гуманістичного підходу до естетичного виховання учнів шкільного віку. Розкриваються основні принципи гуманізації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: *гуманізація, особистість, індивідуальність, саморозкриття, самореалізація, естетичне виховання.*

Проблема естетичного розвитку людини, особливо дитини, завжди була актуальною. Але, на нашу думку, без гуманізації навчально-виховного процесу вирішити цю проблему неможливо. Основним підґрунтям гуманізації цього процесу є концепція цінності людської особистості, яка передбачає орієнтацію на самоцінність особистості школяра, його внутрішньої потенції і саморозвитку. Це особливо важливо в сучасних умовах, спрямованих на розвиток таких особистісних якостей, як самостійність, усвідомлення своїх можливостей, прагнення до всебічного саморозкриття і самореалізації. Реалізація цього процесу має ґрунтуватися на таких положеннях і принципах:

- індивідуальний підхід, неповторність вихованця;
- неприпустимість насильства над дитиною; визнання за учнем права бути суб'єктом власної активності, носієм волі, суб'єктом виховного процесу;
- систематична турбота педагогічного колективу про розвиток особистості дитини, формування її самосвідомості;
- допомога учням в усвідомленні своїх можливостей та визначенні свого місця в суспільстві;
- гуманне ставлення вчителя до своїх вихованців, позитивна внутрішня установка педагога на усвідомлення поваги до дитини, постійної турбота про розвиток її індивідуальності;

- чесність, щирість педагога у взаєминах з учнями як необхідна умова гуманізації навчально-виховного процесу;
- демократизація управління системною освітою з метою гуманізації стосунків між учнями, педагогами та керівним складом школи.

Виклад основного матеріалу. Перелічені принципи отримали обґрунтування в працях таких видатних гуманістів та педагогів Сократ, Квінтіліан, Й.Г.Песталоцці, Я.А.Коменський, Л.М.Толстой, Г.С.Сковорода, В.О.Сухомлинський, К.Д.Ушинський, Б.Л.Яворський та інших.

Так, перший приклад прагнення до гуманізації процесу освіти ми знаходимо у філософській та педагогічній спадщині видатного мислителя античності Сократа. Сутність його педагогічної системи полягає у проведенні вільних бесід вчителя з учнями (сократівський метод). У процесі цих бесід він намагався спрямувати думки учнів до вірних висновків. Сократ підкреслював необхідність рівноправності учителя та учнів у процесі навчання, з метою створення оптимальних умов для їх розвитку.

Послідовником гуманістичних ідей Сократа був видатний римський педагог першого-другого століття Квінтіліан. Для розвитку самостійного мислення учнів необхідно, на думку Квінтіліана, здійснювати індивідуальний підхід до учнів. З метою уникнення перевтоми необхідно чергувати заняття з відпочинком. Він негативно відносився до тілесних покарань. Квінтіліан підкреслював необхідність ставитися до учнів як батьки до дітей. Є підстави зробити висновок, що філософська і педагогічна спадщина Сократа і Квінтіліана стала важливим джерелом гуманістичної педагогіки.

В епоху Середньовіччя провідне місце в системі освіти займав авторитарно-імперативний метод викладання. І тільки в епоху Відродження посилюється інтерес до спадщини Сократа та Квінтіліана.

Вагомий внесок в гуманізацію освіти зробив видатний чеський педагог Я.А.Коменський. Свої основні ідеї він виклав у праці “Велика дидактика”, яка отримала світове визнання. Його ідеї цілком співзвучні з гуманістичними поглядами вчених античності, і передусім Сократа та Квінтіліана. Педагогічна концепція Коменського несе відбиток його особистості. Як християнський педагог-гуманіст, він вбачав розвиток та саморозвиток людини основною метою її існування. Пізнання людиною світу, її розвиток має своїм підґрунтям спілкування з Богом. Праця Я.А.Коменського сповнена віри в творчі можливості людини. Однією з провідних ідей “Великої дидактики” є пансофізм, який передбачає врахування всієї сукупності наукових знань і людського досвіду. В навчально-виховному процесі педагогічна система Я.А.Коменського ґрунтується на таких дидактичних принципах, як систематичність, наочність та ін. Він вважав, що всі діти повинні отримати всебічну освіту, незалежно від того багаті вони чи бідні. Школа має бути “майстернею людяності” і “не тільки діти багатих або знатних, а й однаково всі, знатні і незнатні, багаті і бідні, хлопчики і дівчатка, у всіх містах і містечках, селах і хуторах, повинні навчатися в школі.” [2, с. 9]. А виховання і освіту він пропонує починати якомога раніше бо людина живе не для учення, а для діяльності.

Педагог виділяє три складові частини виховання: наукова освіта, моральне та релігійне виховання. Він бачив земне життя не як пасивне очікування вічного, а як активне перетворення свого земного існування. Коменський вважав, що моральність передусім пов’язана з вихованням мудрості і любові до неї в учнів. На його думку, поняття “моральність” включає чотири напрямки виховання:

- гуманізму та демократизму,
- патріотичних та загальнолюдських почуттів;
- чесності, правдивості;
- працелюбства.

Як бачимо, саме вимога виховання почуття любові і поваги до людини складає найсильнішу сторону гуманізму та демократизму Я. А. Коменського.

Гуманізація міжособистісних взаємин навчально-виховного процесу передбачає формування в дітей адекватної свідомості та самосвідомості, реалістичних ідей, на чому базується сприйняття учнями тих, хто їх оточує, та самих себе. Суттєвого значення набуває також формування оцінних ставлень, орієнтованих на соціально позитивні, морально релевантні цінності. Зазначимо необхідність формування в учнів досвіду міжособистісного спілкування, що є необхідною умовою розвитку особистості в цілому і, зокрема, повноцінного протікання в людини певних психічних функцій та процесів. Аналіз традиційного навчального процесу в школі показує необхідність системного підходу до гуманізації навчання. Це є одна з основних умов виховного процесу.

Одним з перших до системного вивчення особистості дитини звернувся К. Ушинський. У працях “Общий взгляд на возникновение наших народных школ”, “Что нам делать со своими детьми?”, “Три элемента школы”, “О народности в общественном воспитании” він сформулював основні положення, на яких має базуватися державна освіта.

Великого значення К. Ушинський надавав основам організації початкової школи. Педагог виступив за довіру до народної ініціативи у створенні шкільної системи. Зміст і форми початкової освіти обов’язково повинні бути зрозумілими народному середовищу і відповідати його запитам, бути гуманістичними і доступними. Процес навчання, має будуватися, на його думку, на таких принципах: від простого до складного, від конкретного до абстрактного, від знайомого до незнайомого.

Особливе місце відводив К. Ушинський розвитку культури вихованця на гуманістичних засадах. Суттєве значення в його педагогічній системі займає музична діяльність дитини. Саме в ній, на його думку, найбільш повно виявляються і формуються творчі здібності учня. Уроки музики, за його переконанням, повинні ввійти до переліку обов’язкових дисциплін навчально-виховного процесу.

Важливим джерелом формування сучасної системи музичного виховання стала різнобічна творча діяльність видатного вітчизняного педагога-музиканта, вченого-дослідника першої половини ХХ ст. Б.Л.Яворського. Поєднання теорії з практикою складало основу його педагогічної концепції. Проблеми творчості займали провідне місце в педагогічній діяльності відомого музиканта. На думку вченого, найбільш оптимальними умовами художньо-естетичного розвитку учнів є такі, котрі ґрунтуються на поєднанні різних видів музичної діяльності. Заняття, які передбачають слухання музики та аналіз її складових компонентів, хорівий спів, рухи під музику і виконання різноманітних ритмічних вправ та ін., стимулюють розвиток мислення, творчих здібностей, музично-слухових даних, прищеплюють вміння поєднувати окремі елементи музичного твору в одне ціле.

Розробляючи проблеми музично-естетичного розвитку учнів, Б.Л. Яворський неодноразово наголошував на тому, що вектор впливу музичного мистецтва на особистість дитини не обмежується чисто художнім вихованням, а охоплює різнобічні прояви її буття. Він висловлював думку про те, що орган мислення людини функціонує за єдиними законами, і тому якості особистості, які формуються під час різноманітних видів музично-естетичної діяльності (мислительні процеси, психологічні якості і ін.), переносяться на інші види діяльності дитини.

У системі музично-педагогічних поглядів Б.Л. Яворського однією з провідних була думка про те, щоб увести елемент творчості в програми всіх курсів, а школа повинна вчити дітей не тільки вміти читати, написане іншими, але й висловлювати свої власні думки.

Педагогічні принципи визначеного митця базувалися на його теоретичній концепції, за якою музичне мистецтво розглядалося в триєдності взаємодіючих

компонентів: композитор – виконавець – слухач. Педагог-музикант у своїй роботі з учнями прагнув проникнути в творчу лабораторію композитора, чому сприяло залучення різноманітних асоціацій з життя та мистецтва. В педагогічній практиці Б.Л.Яворського помітним було прагнення до виявлення основних тенденцій художньої творчості в контексті загальнокультурних цінностей тієї чи іншої епохи, аналіз музичного твору, написаного в минулому, з позицій сучасності, з метою виявлення його художньої цінності.

До найважливіших компонентів музично-естетичного розвитку учнів Б.Л. Яворський відносив хорове виконавство. На його думку, хор як найбільш досконалий музичний організм, є системою високого рівня організації, а тому найбільш придатною для розвитку творчих здібностей дитини. Заслугує на увагу те, що діти в процесі занять не тільки інтонували, а й диригували хорові твори. Диригування, яке на початкових етапах нагадувало виразні рухи руками, створювало найбільш сприятливі умови для творчого самовияву учнів. Розвиток емоційної сфери поєднувалось з формуванням музичного мислення.

Для визначення педагогічної сутності гуманізації естетико-виховного процесу в школі суттєве значення мають наукові погляди видатного педагога-гуманіста В.О. Сухомлинського. Він у складних суспільно-політичних умовах створив цілісну систему гуманістичного навчання. В епіцентрі цієї системи – взаємне духовне спілкування і збагачення між учителем і учнем. Важливою рисою цієї системи навчання є формування мислення учня, яке стає важливим джерелом його самовиховання, самоуправління і саморозвитку. Найбільш оптимальні умови створюються тоді, коли з'являється піклування про фізичний стан учнів, про що переконливо засвідчує досвід керованої В.О. Сухомлинським Павлівської середньої школи.

Якщо розглядати психофізіологічний стан саморозвитку учнів, то він має стати головною метою гуманного навчання. Учень повинен посправжньому стати суб'єктом навчання та виховання, а не тільки об'єктом. Саме В.О. Сухомлинський стверджував, що особистість дитини – це результат саморозвитку.

Найбільш повно концепція гуманістичного навчання викладена в науково-педагогічних працях педагога-гуманіста. Вони становлять цілісну наукову систему основними рисами якої є:

- “любов до дітей як основа і головний засіб навчально-виховного процесу;
- цілісне бачення напряму розвиваючого навчання із системоутворюючою функцією розумового напряму;
- складання в процесі навчання перспективних цілей розвитку учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей;
- взаємозв'язок чуттєвого і логікодіалогічного способів пізнання;
- система засобів розвитку самостійного мислення учнів різного віку;
- стимулювання учнівського самопізнання, самовиховання і самонавчання;
- використання змісту навчання (національна і світова культура) як засобу гуманізації, облагородження особистості учня;
- постійна турбота про комфортність психофізіологічного стану учнів під час занять;
- професійне та особистісне вдосконалення вчителя, стиль його спілкування з учнями” [4, с. 7].

Аналіз науково-педагогічних поглядів цих учених дозволяє зробити висновок про те, що основними напрямками в гуманізації навчання є організація роботи школи на демократичних засадах, ствердження гуманістичних принципів у процесі спілкування вчителів і учнів, забезпечення оптимального психофізіологічного стану учнів у процесі навчання, створення всіх необхідних умов для творчого розвитку учнів та формування в них гуманного світогляду.

Список використаних джерел

1. Горбенко С.С. Развитие творческих возможностей как складовая гуманистического содержания музыкальной школы (историко-теоретический аспект) Сергей Семенович Горбенко // Рідна школа. №8. – 2001. – С. 76-78.
2. Коменский Я.А. Большая дидактика. Избр. пед. соч. / Я.А. Коменский. – М. : Учпедгиз. – 1955. – С. 3-20.
3. Кондрашова Л.В. Проблема гуманизации учебно-воспитательного процесса в истории отечественной и зарубежной педагогики / Л.В. Кондрашова // гуманизация учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиск. Уч-метод. Пособие Кривой-Рог, – 1996. – С. 9.
4. Юрченко В.М. Про системний підхід до гуманізації навчання / В.М. Юрченко / / Психолого-педагогічні проблеми гуманізації шкільної освіти. (Зб. матеріалів міжрегіонального науково-практичного семінару (28-30 березня 1996). – Київ-Рівне, – 1997. – С. 3-8.

The article deals with the development of historical-pedagogical views on aesthetic education of school-children. The basic principles of humanization in the educational process have been revealed.

Key words: *humanization, personality, individuality, self-expression, self-realization, aesthetic education.*

УДК 37.026

Бургун І.В.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ
КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

У статті висвітлені методологічні основи розвитку компетентної особистості: особистісно орієнтовані, основані на принципах гуманізації освіти, розвивальний, діяльнісний підходи до навчання. Організація навчання у вищих навчальних закладах освіти, спрямована на розвиток професійних компетенцій, має відбуватися відповідно до визначених підходів.

Сьогодні в епоху динамічних змін в українському суспільстві проблема розвитку компетентної особистості набуває особливої актуальності. Для суспільства цінними є особистості, котрі готові самостійно і творчо розв'язувати проблеми, що виникають у різних сферах їх життєдіяльності. Для формування таких особистостей зусилля усієї системи освіти мають бути спрямовані на розвиток їх як суб'єктів власного життя. Досягти цього можна через модернізацію сучасної системи освіти України на основі компетентнісного підходу, що вимагає зміщення акцентів із засвоєння знань, умінь і навичок на формування здатності практично діяти, приймати ефективні рішення, активної життєвої позиції в усіх сферах суспільного і особистого життя, а також навичок безперервної самоосвіти та рефлексії.

Методологічною основою компетентнісного підходу є особистісно орієнтовані, основані на принципах гуманізму в освіті, розвивальний, діяльнісний підходи до організації навчання. Саме вони забезпечують створення умов для розвитку компетентної особистості, яка перш за все має розглядатися як суб'єкт власної життєдіяльності, що здатний висувати цілі свого життя, знаходити способи їх реалізації.

Так, дотримання принципів гуманізму в навчанні забезпечує формування цілісної особистості, яка прагне до максимальної реалізації своїх можливостей

(самоактуалізації), відкрита до сприймання нового досвіду, здатна на свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях. На відміну від традиційного навчання, де учень (той, хто навчається: учень загальноосвітньої школи, студент вищого навчального закладу) розглядається як об'єкт впливу педагога (вчителя, викладача), в гуманістичній парадигмі він виступає як суб'єкт навчання. Досягається суб'єктність учня в навчанні через озброєння його методологією творчої діяльності, методологією проектування і передбачення можливих наслідків майбутньої діяльності. Саме такий учень у майбутньому може перетворитися на «творця власної історії свого життя» [1, с. 94], на компетентну особистість. Для формування такої особистості потрібно дотримуватися певних вимог в організації навчання, серед яких виділяються такі.

1. Організація навчально-виховного процесу повинна здійснюватися з позицій відмови від наукоцентризму і передбачати опору на соціокультурний досвід того, хто навчається.

2. Організація навчально-виховного процесу має враховувати життєві цілі і цінності особистості.

3. Пріоритетною під час організації навчального процесу повинна бути орієнтація на смислоутворювальні структури, розвиток яких, у свою чергу, повинен бути орієнтованим на формування мотивів життєдіяльності. Цей принцип передбачає перехід від інформаційної когнітивної педагогіки до смислової, ціннісної. З огляду на це, важливо не просто формувати в учнів (школярів, студентів) знання, а домагатися розуміння ними значущості цих знань для своєї життєдіяльності. Завдання педагога полягає у формуванні в учнів особистісних смислів, які сприятимуть становленню людини, здатної жити в суспільстві згідно з принципами гуманізму.

4. Організація навчально-виховного процесу повинна будуватися з позицій визнання відносин людини з іншими людьми в якості головної рушійної сили і одночасно джерела розвитку психіки. Якщо в межах діяльнісної парадигми джерелом розвитку особистості була її предметна діяльність, то в межах гуманістичної парадигми найбільша увага приділяється сфері взаємовідносин між людьми і саме вона визнається пріоритетною в розвитку образу світу людини. У зв'язку з цим мета діяльності педагога виглядає інакше – необхідно забезпечити такий характер міжособистих стосунків у навчанні, такий психологічний клімат, які б сприяли засвоєнню учнями гуманістично орієнтованого соціокультурного досвіду. Цей принцип передбачає, що розвиток образу світу повинен здійснюватися не у формі монологічної передачі знань від педагога до учнів, а у створенні умов для їх цілісного розвитку у спільній діяльності з дорослими та однолітками.

5. Вибір змісту й технологій навчання повинен здійснюватися з позицій урахування унікальності та індивідуальності кожного учня. У межах гуманістичного підходу діяльність педагога буде тим ефективнішою, чим більше вона орієнтована на індивідуальність учня. Цей принцип стверджує, що навчання буде тим ефективнішим, чим більші прагнення до високих соціокультурних ідеалів буде будуватися з урахуванням вже існуючих в учнів переконань, які склалися на основі прожитого ним життя. Гуманізація навчання передбачає максимальну його індивідуалізацію. Під час фронтального викладу матеріалу вона не можлива, бо даний підхід до засвоєння інформації найоптимальніший для учнів з вербальною пізнавальною стратегією. Учні з домінуючим практичним інтелектом, емоційно-образним мисленням, слабким типом нервової системи можуть працювати тільки в своєму ритмі, який забезпечити таким способом дуже важко. Універсальність вимог особливо негативно впливає на учнів із яскраво вираженими здібностями до певного окремого виду діяльності (гуманітарні здібності та ін.). Індивідуалізація навчання передбачає, що основний акцент у роботі повинен бути зроблений на самостійній роботі учнів, оскільки лише в цьому випадку учень може працювати в

генетично заданому ритмі. Важливо навчати школярів самостійно працювати з книгою, оскільки самоосвіта передбачає роботу з друкованим словом. На особистісному рівні індивідуальні відмінності виявляються у стилях розуміння навчального матеріалу.

6. Організація навчання повинна здійснюватися з позицій розуміння творчого, активного характеру психіки людини, наслідком яких є визнання неможливості прямого втручання у психіку або зміни її складових. Це означає, що будь-які зміни у психіці людини можуть бути ініційовані лише самою особистістю і здійснені у певних видах її діяльності. Уявлення про те, що чим більше знає педагог, тим ефективніше буде проходити навчальний процес, не обґрунтоване. Активність учня дозволяє йому взяти з навчальних і виховних дій педагога тільки те, на що вона спрямована відповідно до ієрархії власних потреб, мотивів і цінностей.

7. Здійснити позитивний вплив на розвиток учнів може лише педагог, переконаний у ефективності тих методів впливу, які він використовує.

8. Побудова процесу навчання і виховання повинна спиратися не тільки на раціональну сферу, а й на підсвідомі процеси. Традиційно викладачі, вчителі апелюють лише до раціональної сфери, проголошуючи основною метою навчання розвиток теоретичного мислення учнів. Між тим, наші емоції і прагнення є стійкими лише тому, що виступають як системи підсвідомих психічних установок. Учитель повинен, по можливості, прогнозувати, яким чином його педагогічний вплив на особистість учня буде опосередкований сферою підсвідомого, котра виконує організаційну, селекційну, керівну функції, незалежно від того, усвідомлює це учень чи ні.

9. Розвиток учня має бути спрямований на адаптацію до принципів гуманістичного суспільства та на зміну негативних умов соціуму.

10. Гуманізація освіти повинна бути спрямована не на формування особистості, а на створення умов для її розвитку через задоволення її базових потреб. В аспекті проектування роботи вчителя вона може розглядатися як створення сукупності функціональних елементів, дія яких здатна забезпечити досягнення результату діяльності, необхідного для задоволення потреб: у пізнанні, самостверженні, самозахисті, комунікації, фізіологічних потреб.

11. Технології навчання мають бути переорієнтовані на технології самонавчання і самовиховання. Відповідно до цього принципу розвиток здібностей учнів пов'язують зі створенням умов для їх саморозвитку. Завдання вчителя, викладача – навчити учнів, студентів учитись самостійно, сформувані в них потребу в пізнанні навколишнього світу.

12. Організація навчально-виховного процесу повинна будуватися на врахуванні того, що людина не є «незмінною величиною».

13. Гуманізація навчання передбачає створення умов для орієнтації поведінки учня на власні етичні норми і установки, тобто формування в нього внутрішньої потреби у самоконтролі.

14. Гуманізація освіти повинна бути ознаменована переходом від статистично-орієнтованих до особистісно-орієнтованих методів оцінки сформованості особистісних властивостей і когнітивної сфери дитини. У зв'язку з цим головною функцією психодіагностики повинна стати функція визначення умов, найбільш сприятливих для подальшого розвитку даного учня.

15. Організація життя освітнього закладу повинна будуватися не тільки на здійсненні навчально-виховного процесу в рамках навчального плану, але й на соціальній організації всієї життєдіяльності учня, що припускає перетворення закладу освіти в культурний центр, де буде здійснюватися загальний розвиток учнів з урахуванням їх здатностей і схильностей. Реалізація цього принципу заснована на тому, що виховання, котре розуміється як передача учню культурного досвіду, накопиченого людством, є пріоритетним стосовно самого процесу навчання як передачі

йому досягнень різних наук. Як відомо, культура зберігає людський досвід, представлений у вигляді програм діяльності, поведження, спілкування за допомогою різноманіття знань, норм, навичок, ідеалів, зразків діяльності, цілей та ціннісних орієнтацій і т.д. Тому завдання закладу освіти – створити умови, щоб кожний учень міг максимально пізнавати й використовувати для свого розвитку всі багатства людської культури, а не тільки ті, які викладаються у формі наукового знання в рамках навчальних предметів на навчальних заняттях.

16. Навчання й виховання мають бути орієнтованими на розвиток учнів відповідно до певних соціокультурних нормативів, які повинні формуватися з урахуванням конкретно-історичної соціокультурної ситуації розвитку суспільства. Цей принцип стверджує, що організація створюваного навчального простору повинна враховувати стан сучасного етапу розвитку суспільства, а зміст освіти й методи навчання і виховання повинні враховувати особливості розвитку конкретної країни, менталітет її громадян. Завдання сучасного освітнього закладу - зміна менталітету особистості, що припускає не стільки зміну способів мислення, скільки зміну культури – емоційних переживань і ціннісних орієнтацій, поведження й способу життя. Навчальний заклад має, з одного боку, допомогти зрозуміти й усвідомити молоді особливості сучасного етапу розвитку суспільства та його вплив на їх власний розвиток, а з іншого боку – розробити технології, що сприяють формуванню в особистості таких моральних якостей, які дозволили б узяти гору культурі діалогу й згоди між людьми. Для цього педагог має зблизити предметний зміст навчальної діяльності з її аксіологічною спрямованістю.

17. Оптимізація навчально-виховного процесу, орієнтованого на досягнення цілей гуманізації освіти, може мати місце лише в тому випадку, коли в ньому будуть максимально використані можливості для наслідування продуктивним соціокультурним зразкам поведінки та діяльності. У плані розвитку творчого потенціалу – це наслідування творчим особистостям, їхньому ставленню до справи, до життя в цілому. При цьому має місце феномен – «навчання через наслідування», котрий означає, що чим більше учень спілкуватиметься з особистостями, якості й поведінка яких можуть бути охарактеризовані як гуманістичні, тим більше можна чекати, що її поведінка буде орієнтована на ті ж принципи.

18. Організація навчально-виховного процесу повинна сприяти створенню умов для вільного вираження учнями своїх емоцій і почуттів, а також для їх цілеспрямованого розвитку. Проте, сучасна система навчання й виховання продовжує будуватися на ігноруванні ролі емоцій в навчально-виховному процесі [2, с. 18-36].

При дотриманні вищевикладених вимог до організації навчально-виховного процесу в освітньому закладі забезпечується збереження винятковості і неповторності особистості кожного учня, його самоцінності.

Усвідомлення самоцінності особистості в сучасній педагогічній науці призвело до виникнення і розвитку особистісно зорієнтованого навчання як однієї з форм реалізації головного принципу педагогіки – гуманізації освіти. Особистісно зорієнтована освіта – це освіта, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня, враховуючи її індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання і предметної діяльності. Для цього в цілях, змісті і засобах навчання необхідно передбачити:

- збереження та підтримку індивідуальності того, хто навчається;
- надання можливостей кожному учневі працювати у притаманному йому темпі;
- обов'язкову успішність у діяльності; навчання в зоні найближчого розвитку (згідно з теорією Л. С. Виготського);
- надання права кожному учневі вибору діяльності, партнера, засобів навчання;
- створення умов для реалізації творчих можливостей учнів.

Зазначимо, що розвиток і саморозвиток учнів відбувається лише в процесі навчання.

Уперше проблему співвіднесення навчання і розвитку поставив Л.С. Виготський, яку у подальшому розробляли його наступники О.М. Леонтьєв, А.В. Запорожець, П.Я. Гальперін, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинська та ін. Науковець розв'язує цю проблему, спираючись на загальний закон генезису психічних функцій дитини, що виявляється в зонах найближчого розвитку, який створюються у процесі її навчання, у спілкуванні і співробітництві з дорослими і товаришами. Л.С. Виготський занотовував, що лише те навчання є добрим, правильно організованим, що забігає наперед розвитку [3]. Отже, розвивальним можна назвати таке навчання, в якому розвиток не є вторинним продуктом, а виступає в якості основної цілі, де навчання «забігає вперед розвитку» і стимулює його ріст. При організації розвивального навчання потрібно дотримуватися певних принципів:

- *принцип управління розвитком учнів* – організовуючи навчання певним чином, можна закономірно керувати темпами і змістом їх розвитку;
- *принцип сходження від абстрактного (загального) до конкретного* – введення учнів у навчальний предмет починається з виділення вихідного відношення, загального принципу побудови предмета; розуміння напрямку руху надає смисл руху;
- *принцип «пошуку»* («квасідослідження») – знання не даються учням у готовому вигляді, суттєві властивості вивченого предмету, вони самі встановлюють у процесі розв'язання навчальних задач;
- *принцип моделювання* – загальний спосіб учні шукають у предметно-практичній діяльності, центральною навчальною дією якої є моделювання, оскільки саме через модель виявляються загальні способи розв'язання класу різних задач;
- *«задачний» принцип* - зміст навчання будується як система навчальних задач. Необхідність пошуку способу розв'язання нової задачі не диктується вимогами вчителя, підручника або програми, він мотивований внутрішньою логікою змісту навчання. Коли учні виявляють, що задача не може бути вирішена тими способами, якими вони вже володіють, вони самі заявляють про необхідність пошуку нового способу дій. Іншими словами, вже почавши діяти, вже намагаючись отримати результат учні фіксують неможливість негайно його досягти і необхідність відкриття чогось нового. Нове поняття або спосіб дії, які будуть відкриті учнями під керівництвом педагога, не виникають для них випадково; кожне наступне поняття з необхідністю впливає з попереднього.
- *принцип відповідності змісту і форми навчання* – для того, щоб учні змогли через власні пошукові дії відкрити новий спосіб дії, необхідні особливі форми організації навчання.

При організації навчання, спрямованого на формування компетентної особистості, важливим є розуміння того, що процеси навчання і виховання людини відбуваються у процесі її власної, особистісної діяльності, і лише на основі формування в неї конкретних типів і видів діяльності виникають і розвиваються певні психічні особливості. «Між навчанням і психічним розвитком людини завжди стоїть діяльність» [4, с. 34]. Діяльність визначається як цілеспрямована активність, що забезпечує особистісно або суспільно значущий результат. Саме діяльність відіграє вирішальну роль у становленні фізичних і духовних якостей людини. Так, С.Л. Рубінштейн відзначав, що людина у процесі діяльності створює саму себе [5]. Можна стверджувати, що лише у діяльності відбувається розвиток компетентної особистості. Компетентність розглядається як продукт, результат діяльності, а організація навчання на діяльнісній основі забезпечує формування освітніх компетенцій учнів.

Дійсно, відповідно до теорії Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва і їх послідовників, процеси навчання і виховання не самі собою безпосередньо розвивають людину, а лише тоді, коли вони мають діяльнісні форми. Отже, процес навчання, що

організується у навчальному закладі, лише тоді забезпечує розвиток учнів, якщо він відбувається у формі навчальної діяльності, що спрямована не лише на засвоєння знань, умінь і навичок, але й на опанування узагальнених способів діяльності. Опанування певною сукупністю способів діяльності – умова формування компетентності особистості в будь-якій сфері. Отже, необхідною умовою формування компетентної особистості є реалізація діяльнісного підходу до навчання. При реалізації цієї умови потрібно сподіватися на якісний перехід компетенцій учня в компетентності, що виявляється через усвідомлення особистістю своєї готовності до реалізації знанієвого потенціалу у практичній діяльності.

Діяльнісний підхід до навчання в педагогіці і психології є загальноприйнятим. виникнув біля сорока років тому на основі праць Л. С. Виготського, О. Н. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна і розвинутий у працях Б. Ц. Бадмаєва, П. Я. Гальперіна, В. В. Давидова, Є. І. Машбиц, З. А. Решетової, Н. Ф. Талізної, Л. М. Фрідмана, Д. Б. Ельконіна та ін., діяльнісний підхід до навчання перетворився в добре обґрунтовану теорію учіння, що визнана у всьому світі. Діяльнісний підхід, упроваджуваний на всіх етапах планування і організації навчального процесу, затребуваний як у загальноосвітній школі, так і у вищих навчальних закладах при проведенні самостійної роботи суб'єктів навчання.

Під діяльнісним підходом у навчанні розуміють планування і організацію навчального процесу, в якому визначальне місце відводиться в максимально активній, різнобічній самостійній навчально-пізнавальній діяльності школярів.

При реалізації діяльнісного підходу учням відводиться роль активних учасників навчального процесу, а не роль слухачів, споживачів готових знань. Вони вже не можуть бути просто відтворювачами почутого або прочитаного, а орієнтовані на активну навчально-пізнавальну діяльність. Педагог розглядається як головна рушійна сила в забезпеченні процесу формування компетентностей учнів. Від нього, від його професійної компетентності залежать результати, яких досягнуть учні. Роль педагога полягає не стільки в керівництві навчальним процесом, скільки у створенні певних умов для самостійного набуття ними знань, умінь, навичок, способів дій, у наданні допомоги при привласненні ними узагальнених способів навчальних дій і отриманні з їх допомогою потрібних знань. У його задачі входять: формулювання і роз'яснення навчально-пізнавальних завдань, інструктування, спостереження за роботою учнів, відповіді на їх запитання, коректування роботи, перевірка і оцінка результатів навчально-пізнавальної діяльності.

У контексті діяльнісного підходу до навчання сучасні погляди щодо організації навчального процесу виглядають так:

- основною умовою ефективного здійснення навчальної діяльності є самостійний характер її виконання;
- дотримання в організації навчання такої структури: мотиваційно-цільового, операційно-функціонального і контрольного-рефлексивного етапів;
- використання активних методів навчання; розвиток умінь, необхідних для самостійної навчальної діяльності;
- використання оптимальної системи інтенсивних методів керівництва і контролю самостійною навчальною діяльністю учнів, що спирається на такі методи: проблемні, евристичні, дослідницькі, методи програмованого контролю, оцінки знань і способів самостійної освітньої діяльності;
- здійснення рефлексивного навчання учнів, яке передбачає їх залучення до аналізу спільної продуктивної діяльності однокласників (одногрупників), педагога і самих себе.

Підсумовуючи вище сказане, зробимо висновок: методологічною основою компетентнісного підходу, спрямованого на формування компетентної особистості є особистісно орієнтований, оснований на принципах гуманізму, розвивальний і

діяльнісний підходи до навчання. Компетентна особистість – це перш за все суб’єкт діяльності, що може свідомо визначати цілі своєї діяльності, вибирати з вже відомих або розробляти нові способи діяльності, реалізувати свою діяльність відповідно до розробленого плану дій, здійснювати рефлексію. Суб’єктність учня досягається через модернізацію системи освіти на основі принципу гуманізму. Однією з форм реалізації головного принципу педагогіки – гуманізації освіти є особистісно орієнтоване навчання, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості, виходячи з виявлення його індивідуальних особливостей як суб’єкта пізнання і предметної діяльності. Розвиток особистості як суб’єкта відбувається лише у діяльності. Компетентний учень – це перш за все суб’єкт навчальної діяльності. Отже, сформулювати різного роду компетентності учнів, можна лише, якщо процес навчання організувати відповідно до діяльнісного підходу, в якому визначальне місце відводиться активній, різноманітній самостійній навчально-пізнавальній діяльності учнів, в якій у найбільшій мірі виявляється їх суб’єктність.

Список використаних джерел

1. Брушлинский А.В. Деятельностный подход и психологическая наука // Вопросы философии. – 2001. - № 2. С. 89-95.
2. Берулава М.П. Принципы гуманизации образования // Инновации в образовании. – 2001. - № 5. – С. 18-36.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С.– М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
4. Давыдов В.В. О понятии развивающего обучения / В.В.Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29-39.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – М., 1988. – Т. 2.. – 1989. – 436 с.

The article outlines the methodological basis of the development of a competent person: learner-oriented, based on the principles of humanisation of education. The developmental, active approaches to learning. Organization of education in higher educational institutions, aimed at developing professional competencies should be organised according to the defined approaches.

УДК 373.5

Воробйова К.Д.

МЕТОДИЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ СТОХАСТИКИ НА ШКІЛЬНЕ НАВЧАННЯ

Обґрунтовано зміст викладу елементів стохастики в методичному проектуванні на шкільне навчання. У ньому реалізоване органічне об’єднання науково-математичної та методичної ліній при викладі стохастики, висування на перший план ідеї зв’язку наук про випадковий з методикою формування статистичних уявлень школярів. З’ясовано, що сутність методичного проектування стохастики на шкільне навчання складається в єдності статистичних підходів на етапах побудови математичних моделей та експериментальних прийомів при перевірці гіпотез про правильність ймовірнісних моделей, побудованих, виходячи з теоретичних припущень. Розгляд ймовірнісних понять в органічній єдності з їхніми досвідченими прототипами відкриває шлях до пізнання статистичних закономірностей, дає основу для математичного моделювання недетермінованих явищ, забезпечує сполучення теоретичних та емпіричних методів при розв’язанні практичних задач. Доведено,

що тісний взаємозв'язок із класичними галузями математики, що описують детерміновані явища, сприяє розкриттю потенціалу стохастичності для зміцнення внутріпредметних і міжпредметних зв'язків, допомагають усвідомити нові можливості шкільної математики в пізнанні існуючих, у дійсності взаємозв'язків та взаємозалежностей.

Ключові слова: комбінаторні знання та уміння, розвиток мислення, педагогічні принципи, методичне проектування на шкільне навчання.

Введення в школу елементів стохастичності диктує необхідність адаптувати до школи теоретико-ймовірнісні та статистичні наукові основи. Виникає завдання побудови такого курсу стохастичності для вчителів, у якому реалізуються педагогічні принципи: принцип науковості навчання, принцип бінарності та принцип провідної ідеї професійно-педагогічної спрямованості підготовки вчителя математики. Виконання цієї задачі реалізує методичне проектування стохастичності на шкільне навчання.

Принципи формування змісту загальної освіти висвітлені в працях С. Самсоної, В. Раєвського, А. Плоскі. Психологічним аспектам проблеми приділяли увагу Р. Архейм, В. Зінченко. Питання формування ймовірнісно-статистичних уявлень в учнів представлені працями Л. Бичкової, Ю. Калягіна, К. Куриндіна та ін.

Метою статті є дослідження питання методичного проектування елементів стохастичності на шкільне навчання.

Методичне проектування стохастичності на шкільне навчання покликано вирішити протиріччя між необхідністю дотримання достатнього рівня математичної точності викладу матеріалу і наближення його до умов середньої школи. Принципи професійно-педагогічної спрямованості навчання математики в педагогічному закладі інформатизації та комплексного підходу адаптовані в дисертації С.О.Самсоної [5, с. 37-66] до процесу навчання стохастичності в педвузі. Тут виділені основні критерії добору навчального матеріалу для стохастичних спецкурсів. Ці результати знаходять застосування при методичному проектуванні стохастичності на шкільне навчання.

Дотримання принципу провідної ідеї складається у висуванні на перший план ідеї зв'язку курсу стохастичності зі шкільними методичними підходами. Відповідно до принципу бінарності, необхідне органічне об'єднання науково-математичної і методичної ліній при викладанні стохастичності. Дотримуючись принципу науковості, необхідно подбати про коректність розглянутих понять і методів.

У результаті методичного проектування стохастичності на шкільне навчання слід виділити визначений стохастичний зміст курсу. Одним із принципів формування змісту загальної освіти, розробленим В.В.Краєвським [3], є принцип єдності змістовної та процесуальної сторін навчання. У застосуванні до нашої задачі цей принцип виражає необхідність добору стохастичного змісту з урахуванням закономірностей формування статистичного мислення, відповідно до концепції побудови нової змістовно-методичної лінії.

За твердженням А.Плоцкі, із уведенням стохастичності в шкільну математику «входить важливий емпіричний аспект. Дедуктивній фазі математики передують фаза нагромадження фактів, причому після дедукції впливає фаза практичних застосувань» [4]. Цей незаперечний факт має знайти відображення у процесі методичного проектування стохастичності на шкільне навчання. Адаптований на ґрунт шкільного навчання, курс стохастичності не повинен бути готовою дедуктивною теорією. Засоби впорядкування, систематизації й аналізу емпіричних даних мають передувати внутрімодельним засобам. Виклад недоцільно починати з аксіоматичного визначення ймовірності. Підведення під поняття ймовірності – довгостроковий процес, що вимагає нагромадження визначеного статистичного досвіду. Причому поняття ймовірності не є в цьому відношенні виключенням.

Звідси випливає, що виклад треба починати з основ вибіркового методу, з розгляду засобів уявлення статистичних даних та їхнього дослідження „доймовірносними” засобами. У такому випадку забезпечується зв’язок стохастики з реальним світом, об’єкти якого виступають як сировина для розробки математичних методів пізнання самого цього світу.

Функції емпіричних даних не обмежуються тільки використанням їх з метою формування нових понять. Вони можуть виступати також як основа для міркувань і умовиводів про сутності досліджуваного явища. Тому курс стохастики варто орієнтувати на «аналіз даних», тобто на застосування статистичних даних для одержання висновків про явища дійсності.

У новій змістовно-методичній лінії принцип наочності реалізується переходом від конкретних предметних дій, через графічні уявлення, до абстрактних понять. Для того, щоб зробити «живе споглядання» діючим, учень повинен навчитися аналізу візуальної інформації. Насамперед, має відбутися усвідомлення загальної структури запропонованого зображення статистичних даних. Процес формування статистичного мислення нерозривно зв’язаний, з «візуальним мисленням» (тобто зоровим, наочним) [1, с. 97-108].

«Візуальне мислення – це людська діяльність, продуктом якої є породження нових зразків, створення нових візуальних форм, що несуть визначене значення невантаження і роблять знання видимим» [2, с. 341]. Статистична культура безпосередньо співвідноситься з культурою зорового сприйняття, що вимагає такого ж тривалого і серйозного виховання, як культура листа і мови.

Звідси випливає, що стохастика проектується на шкільну математику насамперед у вигляді елементів наочної й описової статистики.

У дослідженні А. Плоцкі приділена особлива увага «функціональній ролі символічного запису і малюнка як присутнього в кожній галузі математики засобу опису, математизації й аргументації...» [4, с. 7], наголошується «роль стохастичного графа як особливого засобу математизації та побудови умовиводів...» [4, с. 44]. Однак, тільки цим роль стохастичного графа (дерева) не обмежується.

Комбінаторна складова нової змістовно-методичної лінії припускає використання засобів перебору можливих варіантів. Зручним засобом для цього служить дерево можливих варіантів, що при необхідності перетворюється в стохастичне дерево. Стохастичне дерево є незамінною сполучною ланкою між комбінаторною та ймовірнісною складовими нової змістовно-методичної лінії. Тому стохастичне дерево також є результатом методичного проектування стохастики на шкільну математику.

Комбінаторні уявлення відіграють велику роль при розгляді класичних ймовірнісних моделей. Але не завжди ці моделі є класичними, навпроти, у більшості досліджень приходиться мати справи з моделями, де вимога рівноможливості не виконується. Тому не завжди розв’язання ймовірнісної задачі пов’язано з комбінаторними методами. Внаслідок цього методичним проектуванням стохастики на шкільне навчання охоплюється порівняно невелика вага комбінаторних понять, правил та формул.

У системі первісних статистичних уявлень центральною ланкою є інтуїтивне розуміння закону великих чисел, що цілеспрямовано формується протягом тривалого періоду шляхом спостереження й аналізу конкретних проявів статистичної стійкості масових випадкових явищ. Відповідно до цього методичний погляд учителя на місце і роль основних ймовірнісних понять у навчанні стохастики складається в усвідомленні їх як «теоретично очікуваних» (за рідкісними винятками) математичних абстракцій у ході уявного прогнозування при необмеженому збільшенні числа досвідів. Тому тут домінує статистичний підхід до введення ймовірнісних понять. Дана обставина не виключає різноманіття в тлумаченнях при використанні цих понять надалі.

Більш того, побудова теоретико-ймовірносних моделей вимагає синтезу різних аспектів. Наприклад, ймовірність виступає не тільки як результат уявного прогнозування «поводження» частоти, але і як міра можливості настання події в класичній моделі, і як рівень оцінки ризику при перевірці гіпотези, і як відношення мір у геометричній моделі. «Класичний аспект ймовірності не може бути (також як і аксіоматичний) єдиним, він лише один з багатьох однаково важливих аспектів. Шкільна теорія ймовірностей не зможе бути теорією класичних ймовірносних моделей. Не можна вводити, так зване, «класичне визначення ймовірності» [4, с. 40].

Новий методичний погляд вчителя мусить складатися з розуміння того, що стохастика дозволяє розвивати визначені форми мислення, необхідні для освоєння навколишньої нас дійсності, тому що вивчає поняття, уведені шляхом абстрагування від явищ реального світу, їхню структуру, операції, взаємозв'язки, засоби та методи взаємин, що допускають усілякі матеріальні втілення, а отже, і практичні застосування.

Властивості замкнутості й завершеності додає викладу на основі системного підходу проникнення ймовірнісної ідеї в поняття похідної й інтеграла, що переконливим заключним акордом демонструє міць взаємопроникнення математичних методів пізнання детермінованих випадкових явищ.

Для вироблення алгоритмічних та обчислювальних навичок оперування зі «шкільними» стохастичними поняттями необхідна система спеціально дібраних задач. Підтвердженням цьому є труднощі, що спостерігаються у техніці обчислень, зв'язані з малознайомими поняттями статистики. Так, наприклад, багато студентів і випускники ВНЗ, які вивчали теорію ймовірностей, не можуть обчислити медіану статистичних даних, правильно знайти моду, побудувати лінію накопичених частот тощо.

Тому введення кожного нового стохастичного поняття, яке є проекцією на шкільне навчання, вимагає закріплення шляхом прямого і безпосереднього обчислення (перебування, побудови). Вчитель мусить уміти впевнено будувати діаграми, обчислювати частоти, оцінювати ймовірності, зображувати ламані середніх і т. ін. – загалом, вільно і безперешкодно оперувати всіма поняттями шкільної стохастики. Процес засвоєння змісту викладу елементів стохастики має нерозривно супроводжуватися набуттям практичних навичок алгоритмічного типу. Для цього вчителю необхідно запропонувати систему спеціально дібраних задач, розробку якої він має здійснити.

Змістовно-математичний та алгоритмічний компоненти готовності вчителя до навчання школярів стохастики характеризуються якимось «знанневими» відтінками в порівнянні з іншими компонентами, що у більшій мірі мають діяльнісно-методологічну спрямованість. Саме ця більшість компонентів забезпечує готовність до переносу центру ваги в навчанні учнів з засвоєння алгоритмів і формування обчислювальних навичок на утворення за допомогою математики, на гуманізацію навчання. Дана обставина диктує необхідність формування не тільки операційно-математичних навичок, а переважно тих умінь, що відкривають шлях до методичної майстерності вчителя.

Це досягається як шляхом озброєння вчителя знанням концептуальних основ теоретико-ймовірнісної змістовно-методичної лінії, так і за допомогою методичного аналізу шкільних стохастичних задач, співвіднесеного з компонентами готовності вчителя. З міркувань, наведених нами при обґрунтуванні компонентів методичної готовності, впливають підходи до складання системи прикладів, що ілюструють розв'язання типових методичних задач процесі навчання стохастики.

У ній мають бути представлені приклади, по зв'язані з логіко-дидактичним аналізом як методики вивчення в школі основних понять стохастики, так і методики

керівництва вчителем пізнавальною діяльністю учнів. Успішне засвоєння методики керівництва проведенням випадкових експериментів і статистичних досліджень може відбутися при наявності визначеної їхньої тематики та виявленні дидактичних функцій.

Формуванню готовності до здійснення прикладної спрямованості навчання сприяє аналіз шкільних математичних задач, джерелом яких є реальні позаматематичні ситуації. Дійсно, потреба прийняти рішення в такій ситуації визначає необхідність перекладу формулювання розв'язуваної проблеми на мову математики і побудови математичної (зокрема ймовірнісної) моделі, з одного боку, і тлумачення результатів дедукції і розрахунків, з іншого.

У результаті такого аналізу вчитель починає добре усвідомлювати, що побудова стохастичної моделі в реальному дослідженні (експерименті) відбувається на межі математики з «нематематикою», що математичну діяльність учнів варто розуміти в ширшому змісті, включаючи в неї дії, що торкаються прикордонних з моделлю елементів.

Розв'язання задач, фабули яких відбивають реальну дійсність, природний хід подій, розповсюджені життєві ситуації сприяють розумінню ролі стохастичної схематизації в розширенні можливостей раціоналізації діяльності людини в навколишньому світі. В одних випадках ця діяльність зв'язана з оцінкою ризику, в інших – з вибором різних альтернатив, – з оптимізацією вчинків і т. ін. У ході аналізу таких задач учитель опановує методичними прийомами постановки раціональних питань і перекладу їх на мову математики засобами схематизації (спрощення, зневаги несуттєвими елементами, усунення другорядних фактів, абстрагування від конкретних аспектів), а також одержання відповідей на ці питання за допомогою інтерпретації математичних результатів. Він буде здатний показувати учням, як і навіщо математизується дійсність, з чого починається на практиці одержання стохастичних висновків.

Введення в школу елементів стохастичної диктує необхідність адаптувати до школи теоретико-ймовірнісні й статистичні наукові основи. Виконання цієї задачі складається в методичному проектуванні стохастичної на шкільне навчання. Процес засвоєння змісту викладу елементів стохастичної у проекції на шкільне навчання повинен нерозривно супроводжуватися придбанням як операційно-математичних практичних навичок алгоритмічного типу, так і тих умінь, що відкривають шлях до методичної майстерності вчителя. Обґрунтовано зміст викладу елементів стохастичної в методичному проектуванні на шкільне навчання.

Список використаних джерел

1. Архейм Р. Визуальное мышление / Р. Архейм // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – С. 97-108.
2. Зинченко В. Образ и деятельность / В. Зинченко. – М. : Изд-во «Институт практ. психологии», Воронеж : МОДЭК, 1997. – 608 с.
3. Краевский В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. Краевский. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.
4. Плоцки А. Стохастика в школе как математика в стадии созидания и как новый элемент математического и общего образования: дис. ... д-ра пед. наук в форме науч. докл. – С.-Петербург, 1992. – 52 с.
5. Самсонова С. Повышение эффективности профессиональной подготовки учителей математики в педвузе на основе использования стохастичности : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 15 с.

The contents of a statement of stochastic elements in methodical displaying on school training is proved. The organic association of scientific – mathematical and methodical lines is realized in the process of teaching stochastic. Promotion on the

foreground idea of connection of sciences about the casual with a technique of formation of statistical schoolchildrens notions. It is found out that the essence of methodical displaying of stochastic on school training is based on unity of statistical approaches at the stages of construction of mathematical models and experimental technigues check of hypotheses about stochastic correctness the models, constructed proceeding from theoretical assumptions. Consideration stochastic concepts of organic unity with their skilled prototypes opens a way to knowledge of statistical regularities, gives a basis for mathematical modeling not determined phenomena, provides connection of theoretical and empirical methods at the decision of practical problems. It is proved, that close interrelation with classical areas of mathematics which describe the determined phenomena, assists disclosing of potential stochastic for strengthening intrasubject and intersubject connections, helps to realize new opportunities of school mathematics in knowledge of interrelations existing actually and interdependence. In the further researches the probable characteristics of the basic components of methodical readiness of a teacher to training stochastic to scholchildren are described.

Key words: *combinatory knowledge and skills, development of thinking, pedagogical principles, methodical displaying on school training.*

УДК 373.5.016:94(477)(043.3)

Гаврилюк Ж.М.

МЕТОДИКА РЕАЛІЗАЦІЇ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО КУРСУ ВІТЧИЗНЯНОЇ ІСТОРІЇ

Стаття присвячена проблемі методичного забезпечення вивчення тем культури на уроках історії. Автор розкриває особливості уроків культури та принципи реалізації культурологічного змісту їх у шкільному курсі історії України.

Ключові слова: *гуманізація, гуманітаризація, культурологічний підхід, методичне забезпечення.*

Школа як дзеркало відбиває всі негаразди суспільства. В умовах політичної, економічної, соціальної і духовної кризи на перше місце виступають гуманістичні пріоритети. Саме гуманізація та гуманітаризація школи є основними чинниками процесу реформування освіти .

Згідно з пріоритетами загальнолюдських цінностей, значущістю особистості в культурно-духовному й соціально-політичному розвитку суспільства цінність людини визначається її культурою.

Відомо, що культурологічний підхід до навчання історії передбачає оволодіння соціокультурного компетенцією, яка сприяє розвитку комунікативних здібностей учнів, набуття ними ряду ключових компетентностей, які на універсальному рівні визначають освітні результати, досягнуті «не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в офіційному культурному контексті»[7, с. 46], і саме це дає можливість переосмислити особливості викладання історії, визначення цілей та змісту навчання.

Виявлено, що у процесі оволодіння існуючими навчальними дисциплінами в учнів не повністю формується розуміння зв'язків мистецтва з історичним, природним, соціальним, національним і культурним середовищем життєдіяльності людини. Недостатньо звертається увага на усвідомлення учнями власної причетності до художніх традицій свого народу, потреби у творчій самореалізації та духовно-естетичному самовдосконаленню, реальної відповідальності за збереження національних культурних надбань, адже становлення людини відбувається в культурі.

Довести цю істину покликані саме уроки історії, тому що саме вони дають можливість прослідкувати процес розвитку людства, культури, цивілізації. Цінність історії в школі на сучасному етапі полягає не тільки у знаннях, закладених учителем, а скоріше в засобах самостійного отримання учнем історичних знань.

Під час навчання культурознавчих тем на уроках історії потрібно враховувати такі важливі чинники: культурні та освітні традиції, минулий досвід людини, її здібності та соціальне становище.

Практика викладання історії в школі засвідчує, що проблемі реалізації культурологічного змісту та методичного забезпечення вивчення культурознавчих тем на уроках історії України не приділялося належної уваги, і тому важливо визначити пріоритетні об'єкти, на які варто зосередити увагу під час вивчення культурологічного змісту навчання історії. Протиріччя між активним впровадженням культурологічної освіти та недостатнім науковим обґрунтуванням деяких суттєвих аспектів цього процесу зумовлює актуальність подальшого дослідження окресленої проблеми, адже значна частина художніх пам'яток знищена, перервана пам'ять поколінь, забуті цінні культурні традиції

Проблеми практики культурологічної освіти активно обговорюються у філософсько-педагогічних виданнях. У публікаціях українських педагогів Д.Берестовської, Є.Поліщука, М.Дорофєєвої, І.Кур'янової, І.Черкасової, Г.Альохіної та інших висвітлюються проблеми нових освітніх технологій, продуктивних методів викладання культурологічних курсів, авторські моделі їх розбудови в навчальних закладах різного типу.

Для предмета нашого дослідження цікавими були праці українських етнографів з питань матеріальної і духовної культури українців, етнічного складу населення України й сучасних етнічних процесів (Л.Артюх, Г.Горинь, В.Горленко, Ю.Гошко, Ю.Лащук, Г.Кожолянко, Т.Косьміна, О.Кравець, В.Самойлович, В.Скуратівський), українських педагогів з питань етнопедагогіки і етнокультурних чинників формування змісту шкільної, в т.ч. історичної освіти (Н.Волошина, Б.Кобзар, Т.Мацейків, М.Стельмахович та інші)

Проблемі висвітлення питань культури приділили велику увагу вчені радянської епохи: А.Вагін, Н.Сперанська, Г.Косова, В.Васильєва, І.Карпов, Ф.Коровкін, В.Козинець, В.Котляр, Г.Цвікальська. Методиці викладання культурознавчих аспектів історичної освіти присвячені роботи сучасних російських вчених К.Ігнатової, М.Загладіна, М.Жороткової, М.Рябцева, М.Шабельникової.

Важливими для нашого дослідження були й праці з методики навчання історії, зокрема, роботи К.Баханова, А.Булда, Т.Ладиченко, Ю.Малієнко, П.Мороза, О.Пометун, А.Приходько, О.Удод, Г.Фреймана, що досліджують методологію процесу навчання історії, питання змісту та організації історичної освіти.

Широке використання історичних джерел та творів художньої літератури, розкрито у роботах І.Коляди, М.Виговського, Н.Загребельної, В.Дерхо.

Цілком зрозуміло, що відтворити втрачені знання та культурні цінності можна через систему освіти, а саме на уроках культури шкільного курсу історії України. У чому ж особливість уроків культури у шкільному курсі історії? Вона полягає у тому, що: 1) зміст та методика викладу спираються на органічно поєднані принципи педагогіки і закони мистецтва і мобілізацію міжпредметних зв'язків; 2) саме на уроках культури шкільного курсу розкриваються просторово-часові та причинно-наслідкові зв'язки, устанавлюється діалог в історико-культурному просторі; 3) усвідомлюється історична епоха, що втілена в образах різних видів мистецтва. 4) уроки культури у шкільному курсі історії є основою естетичного виховання, спосіб вироблення моральної оцінки. Без особистісного переживання і усвідомлення світу – чим відрізняються уроки культури, освіта та розвиток особистості неможливий.

5) Як зазначає В.Власов, саме „питання культури є магістральними для вивчення історії, бо мають безпосередній вихід у сучасність і майбутнє, наснажені невичерпним виховним потенціалом, справляють значний вплив на розвиток особистості, формують естетичні смаки, гуманізують освіту й надзвичайно важливі для соціологізації молодого покоління”. [5, с. 6.]. 6) Вивчення культури в курсі вітчизняної історії відіграє велике значення у засвоєнні історичних знань, які є підґрунтям формування національної свідомості. 7) На уроках культури розвиваються і поглиблюються поняття про культуру як сукупність досягнень суспільства в духовному житті, вміння використовувати історично набуті знання і практичний досвід для розвитку продуктивних сил. 8) Уроки вивчення культури в курсі історії України сприяють вихованню в учнів національної свідомості, патріотичних почуттів, етичних та естетичних смаків, моральних принципів. 9) Саме уроки культури дають можливість посилити долю регіонального компоненту у вивченні історії. Таким чином, як зазнає Ржепецький, вивчаючи культуру цього періоду, ми ніби підводимо підсумки розвитку суспільства, частину історичної епохи, даємо загальну підсумкову оцінку цього розвитку [20, с. 186].

Слід врахувати декілька аспектів методичної особливості уроків з історії культури, з метою реалізації їх культурологічного змісту.

По-перше, широке застосування наочності та, зазначимо, що глибоке сприйняття художнього образу можливе тільки при поєднанні зі словом вчителя.

По-друге, історико-культурні теми відрізняються великим універсалізмом в порівнянні з економічними та соціально-політичними темами.

По-третє, вивчення історико-культурного матеріалу зобов'язує вчителя до посиленої підготовки мовної характеристики твору мистецтва

По-четверте, історично-культурні теми мають велике духовне значення: посилюють дух патріотизму, національної гордості, честі, гідності. Етична роль мистецтва полягає в тому, що воно виховує високі моральні ідеали: „краса – рідна сестра моралі”. Разом з тим розвитку мислення і художньої творчості учнів сприяють такі форми роботи, як екскурсії в музеї, до історичних пам'яток; організація шкільної художньої виставки, підготовка тематичних вечорів [6, с.12].

По-п'яте, саме історія виявляє і аналізує культурний прогрес: розуміння творів мистецтва змінюється від епохи до епохи. Кожне нове покоління усвідомлює явище художньої культури, виходячи зі своїх власних, сучасних уявлень про мистецтво. Тому культурні цінності є вічними і постійно збагачуються та доповнюються новими гранями художнього змісту. Історична дистанція в часі дає можливість виявити, осягнути, реконструювати та інтерпретувати мистецькі цінності минулого, подивитись більш глибоко на художні твори сучасності, зрозуміти складні проблеми сьогодення культури.

Реалізація культурологічного компонента освіти має сприяти тому, щоб усі учасники процесу були громадянами, патріотами своєї країни, поважали національні і загальнолюдські цінності, визнавали Людину вищою цінністю; були людьми мислячими, сприймали минуле й сьогодення, моральний досвід попередніх поколінь з урахуванням толерантності й розумною критичності; освоїли три кола цінностей: етнокультурний, загальнонаціональний, загальнолюдський (планетарний); мали наукові ставлення до моральної, правової, економічної, політичної й екологічної культури; були інтегровані у сучасне суспільство і націлені на вдосконалення його; вміли орієнтуватися у потоці різноманітної інформації та типових життєвих ситуаціях, застосовувати знання, аналітично оцінювати ситуацію і одержану інформацію, аргументувати особисті погляди, робити

осмислений самостійний вибір; бути здібним до культурного творення, до творчого діалогу з природою, соціумом.

- 1). Уроки історії, на яких вивчаються питання культури, дають можливість вчителю працювати творчо, широко використовувати різні форми і методи роботи, нетрадиційні форми чи елементи уроку в залежності від змісту матеріалу, рівня знань та умінь учнів, а також знань, що їх отримали діти на уроках літератури, музики, образотворчого мистецтва, оскільки успішне вивчення тем по культурі неможливе без використання міжпредметних зв'язків.
- 2). Узагальнюючи та аналізуючи досвід реалізації культурологічного матеріалу, зазначимо, що така важлива педагогічна умова як відбір фактичного матеріалу, має поєднувати у собі науково-теоретичну значимість і естетичну виразність.
- 3). При відборі матеріалу для роботи з учнями використовуються, передусім, такі факти, події з історії культури, які:
 - є найважливішими і типовими для історії епохи, і можуть бути зрозумілі учнями;
 - досить яскраві, емоційно-насичені та здатні впливати як на свідомість, так і почуття дітей;
 - служать формуванню в учнів вміння спостерігати навколишню дійсність, сприяють залученню в практичну роботу;
 - сприяють пробудженню в учнів інтересу до рідних місць, зміцнюють у них почуття любові до батьківщини, розумінню громадянського обов'язку перед нею.
- 4). Варто зазначити, що такі уроки вимагають знання вчителем індивідуальних особливостей учнів, їх інтересів, а також атмосфери довіри між вчителем та учнями, педагогіки співробітництва.
- 5). Необхідно створити умови, щоб учні замислились, вслухались, побачили, зрозуміли; проаналізували, зробили висновки, висловили власну точку зору, зуміли відстояти свою позицію, проявивши толерантність до думки інших; ввійшли в світ мистецтва, в світ краси, величі, благородства; спробували зрозуміти і осягнути задум художника, письменника, поета.
- 6). Учитель історії, викладаючи теми культури, повинен володіти талантом перевтілення, щоб зуміти відчувати другу епоху і реконструювати світ людини; щоб, передаючи епоху та події, резонуватись у серцях учнів, викликаючи емоції.
- 7). Темі культури у шкільному курсі історії покликані привчити школярів у сучасних умовах з емпатією віднести до іншої культури, зрозуміти та прийняти цінності одне одного.

Список використаних джерел

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. — Запоріжжя : Просвіта, 2000. — 160 с.
2. Булда А.А. Практична підготовка вчителів історії в педагогічних навчальних закладах України : етапи і особливості : монографія / А.А. Булда; НПУ ім. М. П. Драгоманова. - Київ , 1999. - 498 с.
3. Вагин А.А. Методика обучения истории в школе. Методические пособие.— М. : Просвещение, 1972. — 351 с.
4. Васильева В.М. Изучение вопросов культуры XI — XIII веков на уроках истории СССР. Из опыта работы: Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1989—173 с.
5. Власов В. Історія української культури першої половини XVII ст. Матеріали до уроків// Історія в школах України. — 2009.— №1-2. — С. 6—12.
6. Гаврилюк Ж.М. Методичне забезпечення вивчення культурознавчих тем на уроках історії України.// Історія України. Уроки з історії культури по-новому. 7-11 класи. — Х. : Основа, 2006. — С. 5—40.

7. Голин Г.М. Вопросы методологии в курсе средней школы. — М. : Просвещение, 2007.— 128с.
8. Дерхо В. Методичні умови вивчення пам'яток мистецтва на уроках історії з учнями 7 класу та формування їх естетичних почуттів// Історія в школі.— 2008. —№11-12.
9. Игнатова Е.В. Методические условия работы старшеклассников с документами на уроках истории различной формы (на материалах истории культуры и быта Отечества XX века): дис. канд. пед.наук: 13.00.02/ Игнатова Катерина Владимировна.- М.,2006 – 330 с.
10. Козинець В.П. Живопис на уроках історії. — К. : Рад. школа, 1969. — 108 с.
11. Коровкин Ф.П. Изучение вопросов культуры в V классе// Преподавание истории в школе.—1980.—№1. —С. 25-40.
12. Косова Г. Изобразительное искусство в преподавании истории. — М. : Просвещение, 1986. —240 с.
13. Ладиченко Т.В. Формування історичного мислення в процесі вивчення курсу всесвітньої історії в школі // Розвиток історичного мислення як засіб формування особистості, її інтелекту та творчих здібностей: Зб.статей: Праці Всеукраїнської науково-практичної конференції 7–10 грудня 1999 р.—Одеса: Асторпринт, 1999. — 108 с.
14. Левит М.В. Как сделать хорошую школу?! Книга первая. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2000. – С. 28.
15. Книга для читання з історії середніх віків: Навчальний посібник для 7-го кл. Загальноосвітн. навч.закл. / Клименко Н.П., Малієнко Ю.Б. – К., 2004. – 304 с.
16. Мацейків Т.І. Етнокультурна спрямованість змісту шкільної освіти.—Чернівці, вип.78.—2003.— С. 32.
17. Мороз П.В. Психологічний підхід до змісту шкільного підручника історії // Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти: Збірник наукових праць за підсумками Всеукраїнської науково-практичної конференції (4–5 грудня 2003 р.). – Кам'янець–Подільський: Кам'янець–Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. – С. 70–72.
18. Приходько АІ. Інтерактивний урок — шлях до реалізації діяльнісного підходу у навчанні історії // Історія в школах України.—2007.—№1.—С. 33–42.
19. Пометун О.І. Актуальні проблеми шкільного підручника з історії // Історія в школах України.—2002.—№6.— С. 13-18.
20. Ржепецький Л.А., Формування національної свідомості школярів у процесі вивчення культури українського народу на уроках історії України // Наукові праці. Вип.15. Педагогічні науки. – Миколаїв : МДГУ ім. П. Могили, 2003.
21. Шабельникова М.А. Вопросы русской культуры в школьных учебниках XX – начала XXI ст: дис. ... кандидата исторических наук : 07.00.09 / Шабельникова Мария Александровна—Москва, 2007. — 200 с.
22. Цвікальська Г.О. Використання художньої літератури на уроках історії СРСР в 8-9 класах. Методичний посібник. — К. : Рад. школа, 1958.—.215с.
23. Цвікальська Г.О. Література і мистецтво в шкільному курсі нової історії. учити жити. Посібник для вчителів. — К. : Рад. школа, 1978.—110 с.

The article deals with the problem of methodical aids while of studying the themes on culture at the lessons of history. The author shows the peculiarities of the lessons of culture and the principles of realization of culturelogical content in the school course of Ukrainian history.

Key words: *humanization, humanitarisation, culturelogical approach, methodical aids.*

УДК [376 : 378. 046.4] (477)

Гладуш В.А.

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ДЕФЕКТОЛОГІВ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Розглянуто особливості становлення системи післядипломної освіти дефектологічних кадрів на етапі формування дефектології як науки. Розкрито вплив реформ масової школи на розвиток спеціальної школи, показано внесок приватних науково-дослідних установ лікарсько-педагогічного спрямування у післядипломну освіту дефектологів.

Ключові слова: педологія, психоневрологічний інститут, діти з вадами розвитку, післядипломна освіта, дефектологи.

Процес формування післядипломна освіта дефектологічних кадрів має давні витоки. Високий рівень кваліфікації дефектологічних кадрів є однією з важливих умов реалізації корекційно-виховних завдань, що стоять перед сучасною спеціальною школою. У свою чергу, розвиток інноваційних технологій підготовки та підвищення кваліфікації спеціалістів-дефектологів значною мірою залежить від того, наскільки цей процес збагачений досягненнями минулого.

Процеси становлення й розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів розглядали багато вчених, серед яких Т. І. Вакуленко, В. А. Гаманюк, О. Л. Капченко, С. В. Крисюк, О. Б. Проценко, С. І. Синенко, Л. Є. Сігаєва та ін. Однак усі ці дослідження стосуються загальних питань післядипломного професійного навчання, а його специфіка в окремих галузях педагогічної діяльності залишається поза увагою вчених. Так, проблема підвищення фахової кваліфікації та формування системи післядипломної педагогічної освіти дефектологічних кадрів іще не стала предметом ґрунтовних наукових досліджень.

Мета статті полягає у розкритті особливостей становлення післядипломної педагогічної освіти дефектологічних кадрів на початку ХХ ст.

Соціально-економічний розвиток Росії на початку ХХ ст. диктував нові завдання перед освітою, спонукав розширенню та удосконаленню шкільної мережі. На думку українського історика педагогіки О. В. Сухомлинської – це був „другий етап становлення національної системи освіти й виховання... один з найбільших сплесків відродження нації, розвитку суспільних наук, публіцистики, мистецтва й педагогічної науки. Протягом 1906–1913 рр. поживавлюється видавнича робота, усталюється український правопис, з’являються україномовні видання (35 у 1906 р.), де пропагуються ідеї національної школи...” [12, с. 11].

До революційних змагань 1917 р. початкова школа Росії залишалася багатотипною. У країні існувало майже 60 типів початкових навчальних закладів, які мали різні статuti, програми, рівень викладання, освітній ценз викладачів, відомчу приналежність. Найрозповсюдженішим типом початкової школи були однокласні й двокласні училища з трирічним та п’ятирічним терміном навчання. Ці заклади відкривалися та утримувалися, як правило, місцевим коштом, хоча були підконтрольними Міністерству народної освіти. Під впливом революційних подій, змін у економічному й політичному житті в Росії спостерігається тенденція зростання кількості навчальних закладів. Якщо на початку 1897 р. в українських губерніях (Волинській, Катеринославській, Київській, Подільській, Полтавській, Таврійській, Харківській, Херсонській, Чернігівській) нараховувалося 13 424 початкових шкіл, в яких навчалася 703 670 учнів [9, с. 314], у 1904 р. вже було 17 676, а в 1915 р. – 21 104 шкіл, в яких навчалася 1 571 484 учнів [15, с. 124-125].

Початкові школи складали 96 % від усіх навчальних закладів. Це можна пояснити тим, що на початку ХХ ст. у Москві, а пізніше і в інших регіонах Росії, вводиться закон про загальне початкове навчання. Програма початкової школи включала: Закон Божий, церковний спів, старослов'янську церковну грамоту, російську мову, початкову арифметику, ручну працю, коротку церковну історію, географію з короткими відомостями про явища природи, креслення і малювання [9, с. 100]. До загальної мережі початкових навчальних закладів відносилися і спеціальні заклади. На цей час зросла кількість шкіл для сліпих, на їхній базі помітно удосконалювалася навчально-виховна робота, особлива увага приділялася поліпшенню обладнання педагогічного процесу. За дослідженнями М. Д. Ярмаченка школи для сліпих дітей було створено у Києві, Харкові, Одесі, Чернігові, Полтаві, для глухих – у Харкові [18, с. 221]. Документальним прикладом може виступати звіт про діяльність училища для глухонімих у Харкові за 1908 р. Як зазначається у звіті, Харківське училище глухонімих було відкрито протоієреєм В. М. Ветуховим з дозволу інспектора народних училищ 15 листопада 1896 р. як приватний навчальний заклад і пізніше було передано під заступництво Відомства Опіки Імператриці Марії Федорівни. У списку викладачів цього училища значаться: А. О. Бахметьев, дворянин, глухонімих, що закінчив курси в Петербурзькому училищі глухонімих та отримав права народного вчителя; Ю. Н. Могірева, дочка надвірного радника, закінчила педагогічні курси для підготовки вчителів та вчительок глухонімих при Петербурзькому училищі глухонімих; Н. С. Вержбицька, дочка дворянина, закінчила ті ж педагогічні курси, та ін. [8, с. 7].

Із розширенням мережі масової школи, охопленням нею зростаючого контингенту школярів увагу спочатку вчителів, потім лікарів привернув факт збільшення випадків неуспішності в навчанні. Час від часу в процесі навчально-виховної роботи виділялися діти, для яких звичайна класна робота була безплідною внаслідок їхньої психофізичної недостатності. Ця категорія дітей відставала від своїх одноліток та втрачала інтерес до засвоєння програмного матеріалу. Примусові заняття у цих випадках не давали результатів. Учителі разом з батьками застосовували різні методи та засоби педагогічного впливу, та всі вони виявлялися непридатними у справі виховання, навчання та розвитку цих дітей. Постала гостра проблема створення закладів для дітей з аномальним розвитком. На цей час уже існувала чимала кількість притулків, платних медико-педагогічних установ, допоміжних класів, дитячих відділень у психіатричних лікарнях. Функціонували ці заклади на філантропічно-благодійницьких засадах. Вирішувати цю проблему треба було системно та неупереджено, залучаючи до дослідницької роботи як учених, так і практиків.

Першопрохідцем стала педологія. Саме навколо цієї галузі науки згрупувалися фахівці лікарсько-педагогічного спрямування. Одним з напрямів педологічних досліджень стало вивчення проблеми аномалій і затримки психічного та фізичного розвитку. Цей напрям мав назву патологічної педології. За словами М. М. Тарасевича, доцільність проведення досліджень у цьому напрямі обумовлювалася, “по-перше, методологічними міркуваннями, бо знайомство з проблемами патологічного недорозвитку допомагає вивченню нормальної дитини – всім, хто хоче знати нормальних дітей, повинен раніше вивчати ненормальних, бо він утратить дуже важливий метод для розуміння дитячої душі. По-друге, тим, що питання дефективного дитинства висувалося на перший план самим життям” [13, с. 126]. Як результат, під впливом громадських організацій в Росії створювалися лабораторії, інститути, що займалися науково-дослідницькою й освітянською діяльністю.

Так, у 1901 р. за ініціативою та під керівництвом О. П. Нечаєва створено науково-дослідна лабораторія експериментальної педагогічної психології, яка ставила за мету не тільки вивчати дитину, а й психологічно обґрунтовувати процеси виховання й навчання [7, с. 105-107].

В Україні дочки І. О. Сікорського – Ольга та Олена – заснували у Києві лікарсько-педагогічний інститут для „недорозвинутих, відсталих та нервових дітей”. Проект статуту інституту було затверджено міністерством внутрішніх справ 11 липня 1904 р. Персонал, за винятком засновниць інституту, складався з трьох виховательок, десяти вчительок та чотирьох учителів. Це перший навчально-виховний заклад в Україні, в якому вся педагогічна та лікарська робота будувалася на наукових засадах та систематичному вивченні кожної дитини [15, с. 14].

У Петербурзі в 1907 р. був заснований Психоневрологічний інститут. Проект його організації проголосив В. М. Бехтерев ще у 1904 р. у доповіді, зробленій для Товариства нормальної та патологічної психології. За цим проектом у структурі інституту виділявся особливий 3-й відділ „педологічний – для експериментальних та інших досліджень у галузі виховання”. В іншій доповіді В. М. Бехтерев підкреслював, що „...важливою ділянкою практичних знань, що спираються на вивчення психіки людини, є галузь завдань, спрямованих на виховні та лікарські заходи, які застосовуються у роботі з ненормальними або відсталими дітьми. Відтепер ми маємо вже зв'язну дисципліну знань, мета якої полягає у застосуванні відомої системи навчання та виховання до ненормальних дітей, до дітей відсталих, глухих, сліпих, недоумкуватих та ідіотів” [1, с. 135-146].

Заслуговує на увагу, заснований у 1907 р. на базі Психоневрологічного інституту, так званий, Педологічний інститут, організований спочатку як приватна установа на кошти, що були пожертвовані В. Т. Зиміним (у розмірі 52 тис. крб.). Метою його діяльності, за словами В. М. Бехтереєва (директора інституту), було „вивчення людини як предмету виховання від дня народження та протягом подальшого її розвитку під керівництвом досвідчених осіб”. В. М. Бехтерев виділяв у діяльності інституту ще один аспект — заснування школи так званих „психологів-дефектистів” тобто лікарів-педологів, що „вивчають та направляють виховання дефективних дітей, розробляють ту навчальну дисципліну, яку позначають терміном патологічної рефлексології” (за термінологією В. М. Бехтереєва). На його думку „якщо нормальна дитина не може виховуватися без вивчення її тілесної та психічної природи, то тим більше це стосується дефективної дитини, і це тому, що дефективна дитина значно менше вивчена, ніж нормальна дитина, а, з іншого боку, природа дефективної дитини у різних випадках неоднакова. Тому і виховання її повинно пристосовуватися до цієї різноманітної природи, не кажучи про те, що саме навчання дефективної дитини потребує зовсім особливої методики, розробка якої ще зовсім не закінчена”. Розв'язання цих питань входило до кола інтересів патологічної педології [2, с. 146].

У цьому ж році в Києві при Фребелівському педагогічному інституті створена психологічна і педагогічна лабораторія І. О. Сікорського, а у 1914 р. в Одесі відкрилася науково-практична лабораторія при камері суду для неповнолітніх злочинців, яка вирішувала медико-педагогічні та медико-юридичні питання [13, с. 131-147].

Отже, дослідженнями проблем дітей з аномаліями розвитку почали займатися вчені – лікарі, психологи, психіатри, неврологи, педагоги, які надавали суттєву допомогу в перепідготовці, підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів спеціальної школи.

У закладах початкової освіти в українських губерніях працювали 36 060 учителів [9, с. 315]. Викладацький персонал однокласного училища складався з одного учителя і одного законоучителя, двокласного училища – з двох учителів й одного законоучителя. Крім того міг існувати ще й помічник учителя. Як свідчать дослідження, училищ, по-перше, катастрофічно не вистачало, по-друге, за результатами опитування 1908 р. тільки 1983 із 2268 учителів початкової школи визнали себе підготовленими до педагогічної діяльності 1983 [11, с. 150].

Як виклик цьому, зростала і мережа навчальних закладів, які готували вчителів, посилюючи вимоги до рівня кваліфікації педагогів. За даними учительського

довідника 1915/1916 рр. учителів для початкової школи готували сім учительських семінарій (Вовчанська, Дедеркальська, Коростишівська, Новобузька, Ярославська, Сімферопольська татарська, Херсонська), на педагогічних курсах, у восьми додаткових класах жіночих гімназій”. Учителів духовного відомства готували п’ять церковно-учительських і 34 двокласні учительські школи, а також сім єпархіальних училищ та додаткові курси [5, с. 4].

На 1 січня 1917 р. кількість учительських семінарій зросла: у Київському навчальному окрузі – 13 чоловічих і 4 жіночих, у Харківському – 16 чоловічих, в Одеському – 9 чоловічих і 2 жіночих. Учителі, які закінчили вчительські семінарії, відігравали важливу роль у поширенні загальнолюдських знань та культури, але слід зауважити, що вони не могли задовольнити потреб шкіл в учителях. Тому паралельно із семінаріями, учителів початкової школи готували жіночі гімназії та єпархіальні училища, при яких відкривалися педагогічні класи. Значну кількість учителів випускали короткотермінові курси. Вищеназване засвідчує, що проблема дефіциту педагогічних кадрів існувала і вирішувалася.

Під впливом прогресивних педагогів, які працювали в учительських семінаріях, органами влади висувалися проекти реорганізації педагогічної освіти. Один із таких рекомендував звернути особливу увагу на психологію, логіку, анатомію, фізіологію, гігієну та інші науки, які мали пряме відношення до педагогіки, а також на викладання спеціальних предметів: дидактики, методики й на практичні заняття. На жаль, утілити це не вдалося через консервативні погляди міністерських чиновників.

На рівні земства, повіту час від часу вирішувалися питання підвищення кваліфікації вчителів. Так, у своїх спогадах про педагогічну діяльність Б. Грінченка, його дружина – М. Грінченко – згадує, що „влітку, під час канікул, відбувалися педагогічні курси для вчителів з усієї Харківщини. На курси запрошувалося по кілька душ з повіту (загалом до 80). Керував курсами інспектор народних шкіл. Учителство ділилося на гуртки, де проходило навчання, відбувався обмін досвідом” [4, с. 371].

Важливою формою удосконалення професійної підготовки педагогів було навчання в учительському інституті. Оскільки вихованцями цих закладів у своїй більшості були колишні народні вчителі звичайних початкових шкіл, їх, на нашу думку, можна віднести до закладів, які давали і післядипломну педагогічну освіту.

Теоретична підготовка тривала чотири роки і включала оволодіння таких навчальних предметів: Закон Божий, педагогіка та історія педагогіки, огляд філософських учень, психологія, логіка, нова мова, російська мова, історія літератури, загальна історія, російська історія, математика, фізика, хімія, космографія, географія, природознавство, анатомія і фізіологія людини, гігієна, законодавство, малювання, креслення, музика і співи, гімнастика. Практична підготовка передбачала заняття в лабораторіях і спеціальних кабінетах, вивчення методик викладання різних предметів, підготовку і проведення пробних уроків з основних дисциплін [9, с. 144]. В Україні функціонувало 11 учительських інститутів (Київський навчальний округ – 5, Харківський – 3, Одеський – 3). Випускником Полтавського учительського інституту був видатний учений-педагог А. С. Макаренко, Глухівського інституту – О. П. Довженко.

Дуже відомим і престижним був Фребелівський жіночий педагогічний інститут, який було засновано в 1908 р. у Києві. Навчання тривало три роки. Випускниць готували вихователями дітей дошкільного віку. В інституті вивчали біологію, анатомію і фізіологію людини, загальну гігієну, психологію, педагогіку, історію педагогічних учень, філософію, дитячу літературу, іноземні мови, ігри, ручну працю тощо. У межах загальнопедагогічної підготовки протягом 1910/1911 навчального року слухачкам читалося „Вчення про дітей, важких у виховному відношенні”. Для практичних занять при інституті діяли психолого-педагогічні амбулаторії, дитячий

садок, дитячий притулок (ясла), невелика початкова школа, де педагогічне обстеження дітей, важких у вихованні, проводилося педагогом-психіатром у присутності слухачок і за їхньою безпосередньою участю [6, с. 150]. При інституті постійно функціонували короткотермінові педагогічні курси, на яких у межах загальнопедагогічної підготовки вивчалася педагогічна патологія [15, с. 16].

Доцільно звернути увагу на тенденцію зростання кількості учительських семінарій та інститутів у цей період. Якщо в 1914 р. функціонувало 13 семінарій та 5 учительських інститутів, то в 1916 р. – 22 і 7 відповідно.

Що ж стосується комплектування педагогічними кадрами спеціальної школи, то це питання вирішувалося складніше. Навчально-виховні заклади в основному комплектувалися вчителями із загальнопедагогічною підготовкою, оскільки вітчизняних дефектологічних семінарій та інститутів не існувало.

У сьомому номері журналу „Сліпець” за 1909 р. у статті Я. М. Колубовського „Загальна освіта сліпих у Росії” порушувалося питання про навчання сліпих дітей в умовах звичайної школи. У таких випадках автор рекомендував „знайомити сільських учителів та вчительок із справою навчання сліпих, організувати для них при існуючих училищах сліпих короткострокові курси та призначати їм невелику винагороду за кожного сліпого, якого вони будуть навчати. У кожній губернії повинно існувати хоча б одне упоряджене училище сліпих, при якому могли б улаштуватися ці курси” [14, с. 25].

Важливу роль у післядипломній освіті дефектологічних кадрів відіграли експериментальні дослідження у сфері педагогічної психології. Так, лабораторія експериментальної педагогічної психології під керівництвом О. П. Нечаєва була не тільки науково-дослідним, а й науково-організаційним центром [8, с. 116]. При ній було відкрито педологічні курси, які давали психолого-педагогічну підготовку вчителям, що працювали з дітьми з аномальним розвитком, малолітніми злочинцями. Крім теоретичного курсу для слухачів проводилися практичні заняття в лабораторіях із проведенням психофізіологічних дослідів та спостережень за дітьми дошкільного і шкільного віку. Високий професійний рівень викладацького персоналу курсів (серед лекторів зустрічаються прізвища визначних діячів педагогічної науки А. А. Крочиус, О. П. Нечаєв, О. Ф. Лазурський, І. Р. Рахманов, М. Є. Румянцев та ін.) забезпечував змістовне та цікаве викладання матеріалу, що відіграло не останню роль у процесі становлення системи післядипломної освіти дефектологічних кадрів.

Психоневрологічний інститут під керівництвом В. М. Бехтерева був науковим і в той же час вищим навчальним закладом, який готував викладачів для масової і спеціальної школи. Слухачами могли бути особи різних статей, які вже мають диплом про закінчення середнього навчального закладу або закордонних університетів. В інституті створено загальноосвітній, юридичний і медичний факультети, на яких вивчалися такі цикли наук: історичний, філософський, психологічний, анатомічний, антропологічний, біолого-фізіологічний, хімічний, гігієнічний, педагогічний (загальна і експериментальна педагогічна психологія, школознавство, історія педагогічних вчень, сучасне становище педагогіки), лікарсько-педагогічний (вчення про наслідування та виродження, ідіотизм, глухонімота, лікарська педагогіка) та ін. У педагогічній та науковій роботі активну участь брали відомі вчені і педагоги: В. М. Бехтерев, В. О. Вагнер, М. Є. Введенський, П. Ф. Каптерев, М. М. Ковалевський, П. Ф. Лесгафт, Є. В. Тарле, О. О. Ухтомський та ін.

За навчальним планом психоневрологічного інституту 1907 р. на третьому, останньому курсі педагогічної та медичної секції читалися спеціальні предмети: „Фізіологія та патологія мовлення” – 1 година, „Лікарська педагогіка розумово відсталих та нервовохворих дітей” – 2 години, „Виховання глухонімих та сліпих дітей” – 1 година, „Патологічна психологія” – 1 година [10, с. 30-31]. Цей навчальний план зазнав значних змін вже у 1909 р. За новим планом навчання продовжилося

до п'яти років, проте на педагогічному факультеті із спеціальних предметів залишилися лише „Патологічна педагогіка” – 1 година і „Фізіологія та патологія мовлення” – 1 година, що свідчить про зменшення уваги до питань дефективного дитинства при підготовці педагогів загальноосвітніх закладів [10, с. 5-7].

Психоневрологічний інститут у дореволюційні часи значну увагу приділяв курсовій підготовці фахівців педагогічної справи. Мова йде про курси спеціального педагогічного характеру: курси з підготовки психологів-дослідників, що обслуговували школи та дитячі притулки; курси з підготовки педологів та педагогів для дефективних дітей; курси з підготовки вихователів та педагогів глухонімих дітей; курси з підготовки персоналу для догляду за дефективними дітьми та ін. [2, с. 142].

Із 1908 р. у Психоневрологічному інституті почав працювати А. В. Володимирський, вивчаючи питання невропатології та рефлексології. Він поєднував викладацьку роботу з практикою. У жовтні 1911 р. при психоневрологічному інституті за ініціативою А. В. Володимирського, Л. Г. Оршанського та професора А. Ф. Лазурського було засновано допоміжну школу для дітей із зниженою успішністю, нервових та слаборозвинених. При школі планувалося проведення курсів для підготовки вчителів допоміжної школи за такими навчальними планами: „Анатомія та фізіологія нервової системи дитини у здоровому та хворому стані”, „Загальна психопатологія дитячого віку”, „Психоневрози дитячого віку та ідіотизм”, „Вчення про характери”, „Розумова працездатність у нервових та відсталих дітей”, „Дитячий суд”, „Колонії для малолітніх”, „Організація допоміжних шкіл на Заході”, „Розлади мовлення”. Термін навчання на курсах розраховувався на шість тижнів [3, с. 174-175].

Із 1916 р. на базі Одеської науково-практичної лабораторії систематично проводилися лекції з питань педології для слухачів різних фребелівських курсів, епізодичні курси для лікарів та педагогів народних шкіл, а також, для груп осіб, що бажали присвятити себе педології. Згодом лабораторія перетворилася у педологічний інститут. Багатий досвід науково-практичної, дослідницької та навчальної роботи, накопичений за роки існування лабораторії, був використаний у післяжовтневий період при підготовці вчителів-дефектологів та лікарів, що працювали з дефективними дітьми [13, с. 131-147].

Однак, незважаючи на все вищезгадане, проблема з професійним рівнем дефектологічних кадрів продовжувала стояти гостро. Прикладом може слугувати передмова до нового букваря для сліпих, складеного М. Г. Перовим (1910 р.), „нерідко до шкіл сліпих приходять працювати особи, які лише щойно закінчили школу, зовсім не мають педагогічного досвіду та загальної педагогічної підготовки, не кажучи вже про спеціальну підготовку. Згодом вони набувають досвіду, спеціальні та наукові знання, але спочатку зовсім не знають, як вести навчальний процес” [14, с. 26].

На рубежі XIX – XX ст. зростала мережа закладів для дітей з особливими потребами (сліпих, глухонімих, розумово відсталих), що вимагало значної кількості педагогічних кадрів, які могли доглядати, виховувати, навчати цю категорію дітей. Оскільки подібні заклади комплектувалися вчителями переважно із загальнопедагогічною освітою, потрібні були освітянські заклади, які б підвищували їхній професійний рівень, готували їх до ефективної роботи в спеціальних школах. Авангардом у цій справі були приватні науково-дослідні заклади: кабінети, лабораторії, інститути педологічного спрямування. Крім проведення психолого-педагогічних експериментів, вони займалися підвищенням кваліфікації, перепідготовкою вчителів, лікарів, що працювали у спеціальних школах, чим суттєво вдосконалювали післядипломну педагогічну освіту дефектологічних кадрів.

Список використаних джерел

1. Бехтерев В. М. О деятельности Психо-Неврологического Института как высшего педагогического учреждения и его роли в педагогическом строительстве / В. М. Бехтерев // Вопросы изучения и воспитания личности. – 1921. – №3 – С. 135-146.
2. Бондарь В. И. Развитие теории и практики профессионально-трудового обучения учащихся вспомогательных школ Украины (1917–1990 гг.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03 / Бондарь Виталий Иванович. – К., 1992. – 319 с.
3. Вспомогательная школа при Психо-Неврологическом Институте для детей с пониженной успешностью, нервных и слаборазвитых // Вестник психологии, криминальной антропологии и педологии / под ред. В. М. Бехтерева. – 1912. – Вып. 5,6. – Т. 9. – С. 173-175.
4. Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія / уклад. : О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
5. Календарь для учителей на 1915/1916 учебный год. Ч.2 / Упр. нач. школ. – К., 1915. – 80 с.
6. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посіб. / Л. А. Медвідь. – К. : Вікар, 2003. – 335 с.
7. Михайлова М. В. Экспериментальная педагогика в России / М. В. Михайлова // Советская педагогика. – 1985. – № 1.
8. Отчет о деятельности Харьковского Отделения попечительства Государыни Императрицы Марии Федоровны о глухонемых, училища глухонемых в Харькове и Ремесленной школы глухонемых подростков в с. Кочетки, состоящих в ведении отделения за 1908 г. – Х. : Тип. ж-ла «Мирный труд», 1909. – 24 с.
9. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX века / под. ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тибиева. – М. : Педагогика, 1991. – 344 с.
10. Протокол заседания Совета Психо-Неврологического Института 20-го декабря 1907 г. // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипноза / под. ред. В. М. Бехтерева. – 1911. – Вып. 2-й. – Т. VIII. – С. 28–33.
11. Разные известия и сообщения // Журнал Министерства народного просвещения. – 1915. – № 3–4.
12. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 67 с.
13. Тарасевич Н. Н. Педологические институты, как самостоятельные научные центры / Н. Н. Тарасевич // Путь просвещения. – 1923. – №4.
14. Хрестоматія по історії тифлопедагогіки / сост.: В. А. Феоктистова. – М. : Просвещение, 1987. – 191 с.
15. Шевченко О. Е. Становлення системи підготовки дефектологічних кадрів в Україні / О. Е. Шевченко. – К. : Актуальна освіта, 2009. – 181 с.
16. Энциклопедия. Т.10. Народное образование в России / сост.: И. П. Белоконский и др. – СПб., 1912. – 351 с.
17. Ярмаченко М. Д. Історія сурдопедагогіки / М. Д. Ярмаченко. – К. : Вища шк., 1975. – 423 с.
18. Ярмаченко М. Д. Розвиток народної освіти і педагогічної думки на Україні. Нариси (XIX – початок XX ст.) / М. Д. Ярмаченко. – К. : Рад. шк., 1991. – 382 с.

The article deals with the peculiarities of establishing of the system of postgraduate education of defectology staff at the stage of forming of defectology as a science. The author shows the influence of mass school reforms. On the development of special school and the contribution of private scientific research medical pedagogical establishments to postgraduate education of defectology staff.

Key words: *pedology, psychoneurological institute, children with defects of development postgraduate education, defectology staff.*

ФІЛОСОФСЬКІ ВИМІРИ КРАСИ ЛЮДСЬКОГО ВЧИНКУ

У статті розглядається філософська проблема розвитку моралі, аналізується вчення філософів (Конфуцій, Сократ, Платон, Арістотель), які поклали початок розуміння моралі.

Ключові слова: мораль, моральна свідомість, моральні норми, моральні цінності.

Актуальність проблеми морального виховання впродовж останніх десятиліть набуває особливої уваги на тлі реалізації сучасних пріоритетних проблем щодо виховання незалежної особистості, здатної до самореалізації в змінному соціумі. Виховання громадянина завжди було в епіцентрі уваги педагогічної науки і практики.

Сьогодні на перший план вітчизняної науки висунуто теорії, що проголошують пріоритет особистісних цінностей перед цінностями окремих груп. Так, у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що головною метою української системи освіти є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного створювати й розвивати цінності суспільства. Водночас в умовах глобальної екологічної і духовної кризи проблема співжиття людей на гуманістичних засадах набуває значення категоричного імперативу збереження життя на землі людини як духовної особистості.

Аналіз наукових джерел в галузі філософії дав змогу констатувати, що проблема морального виховання була предметом вивчення багатьох представників стародавньої філософської школи. Зокрема, виразником моральності давньої китайської філософії вважається Конфуцій, моральна концепція якого базувалася на вченні про людинолюбство. Сутність цієї моралі полягала у регулюванні стосунків між людьми у містах, державі, які часто не знали одне одного, але інтереси яких збігалися. Конфуціанська етика передбачала верховенство добра, закликала жити за настановою: «Не роби людям того, чого не бажаєш собі, і тоді в державі і сім'ї до тебе не будуть ставитись вороже» [5, с. 54]. У ранг постулатів дане висловлення було возведено прибічником традицій у пріоритетності моралі Кантом, який у XVIII ст. возвеличив його як основну моральну вимогу, суть якої полягає в тому, що людина повинна себе ототожнювати з іншими, ставити себе на їх місце. Дослідження праць Конфуція дало можливість відзначити, що людинолюбство характеризує відносини, що повинні передусім існувати між батьками і дітьми, а вже потім воно поширюється на відносини між усіма іншими людьми, що дає нам підстави вважати сім'ю моделлю суспільства.

Вивчення трактатів давньогрецьких філософів (Сократ, Платон, Арістотель) дозволило пояснити природу моральних пороків, що зумовлені незнанням: якщо людина знає, що таке добро, вона не вчинить всупереч йому. Зокрема, Арістотель зазначав, що властивість доброчинності полягає зонайперше в тому, щоб робити добро, а не приймати його; у тому, щоб здійснювати якнайбільше добрих вчинків і не робити негідних.... Адже сама природа дала людині в руки потужну зброю – моральну силу, якою можна користуватися як завгодно, тому людина, позбавлена доброчинності, виявляється істотою нечестивою та дикою [5, с. 143].

В межах класичної філософської традиції поняття «буття» і «цінність» мислилися як неподільні, тобто розглядалися як ієрархічно підпорядковані в межах більш глобальних ціннісних систем і не набували значення універсальних і самодостатніх. Наприклад, Вольтер зазначав, що доброчесність і порок, моральне добро і зло в усіх країнах визначається тим, чи корисне або шкідливе дане явище для суспільства в цілому та окремої людини. Вивчення етичних категорій дає підстави трактувати поняття «добро» як об'єктивну моральну якість вчинку з погляду на його корисність,

благо для суспільства й кожної людини. В основі тлумачення цього поняття знаходиться твердження давнього філософа Марка Аврелія про природню притаманність особистості турбуватися про людей.

Попередні твердження слугували основою для теоретико-концептуального обґрунтування автономії «моралі», що вперше було здійснено німецьким філософом Іммануїлом Кантом. На його думку, знання має цінність тоді, коли воно служить вищій цінності – благу людини. Філософ виходив з того, що людська воля автономна, тобто вона сама собі задає закони своєї діяльності; воля у власній дії незалежна ні від зовнішніх чинників, ні від внутрішніх імпульсів людини. Саме на цьому розумінні автор вибудував концепцію моралі, у якій розуміння засад даної категорії було новим для філософії: стверджувалася принципова самостійність та самоцінність моральних принципів. На думку Канта, вони ґрунтуються на свободі волі, а воля керується певними закликами, настановами на зразок «дій так.....». В основі корисної практичної дії лежить гіпотетичний імператив, його правило – «якщо хочеш досягти певної мети, дій таким чином.....» [6; 127]. В основі ж морального вчинку лежить категоричний імператив, тобто всезагальне веління, яке Кант формулює таким чином: співмірною принцип свого морального вчинку зі всезагальним благом, вчиняй так, як ти хочеш, щоб вчиняли щодо тебе. Такий підхід зумовив висновок про те, що філософ виступав прихильником суворих правил у сфері моралі. Наприклад, якщо людина, робить добро іншій людині, тому що їй подобається робити добро, а не тому, що вона повинна це робити, то такі вчинки є не чисто моральними.

Подальший аналіз вивчення філософських джерел показав, що видатні представники філософської думки такі як: Сократ, Епікур, Спіноза, Гельвецій, Гольбах, Дідро, Гегель, Добролюбов, Чернишевський розвивали вчення про основні проблеми етичної теорії – тобто, науково обґрунтовували моральні системи та тлумачили моральні категорії та цінності, серед яких пріоритетним було формування моральної свідомості. Зокрема, Гегелем були розмежовані поняття «мораль» і «моральність», обґрунтовано, що розрив між «мораллю» і «моральністю» засвідчує кризовий стан суспільства, разом з тим перетворення живої дієвої моральності на простий зліпок з наявної системи моральних норм позбавило б людину здатності засвоювати історичний і соціальний досвід творити нові форми морального спілкування [4; 83].

Ретроспективний аналіз філософських досліджень дозволив констатувати, що специфіка моральної свідомості формувалася за умов розкладу родоплемінного суспільства, виникнення складової системи опосередкованих зв'язків (політичних, економічних, соціальних тощо), що прийшло на зміну безпосередньому характеру всіх стосунків людей у традиційній общині. Поява відносної свободи вибору, потреба в ситуаційній гнучкості поведінки й стосунків, відповідно до динамічних умов життя, робили чимдалі проблематичнішими збереження, культурну трансляцію і примноження досвіду безпосереднього морального ставлення людини до людини, спільноти, природи, світу. В контексті критичного осмислення реальних звичаїв людей (що свідчило про руйнацію традиційних форм моральності) складається узагальнена система уявлень про чесноти, норми поведінки, основоположні закони колективного співіснування. У цьому ракурсі мораль співвідноситься з духовно ідеальними основами права, релігії, мистецтва, філософії. Часткове коригування внутрішнього світу людини, її вчинків, малої поведінкової практики відбувається вразі особистісного прийняття вимог і настанов моралі та відповідних вольових зусиль, щодо їх здійснення. На нашу думку, досить цінними є переконання Канта, що намагання досягти добродетельності й праведності засобами зовнішнього тиску без достатньої внутрішньої мотивації, вступають у протиріччя з ціннісним аспектом морального самоствердження людини, породжують «легальні», а не моральні «вчинки». Історія етики ілюструє боротьбу двох антагоністичних напрямків –

матеріалістичного та ідеалістичного. Зокрема, в основі ідеалістичної теорії знаходиться думка про те, що моральність зумовлюється вищими силами або виникає в середині індивідуальної свідомості на правах підсвідомого імпульсу, інстинкту. Натомість матеріалістична етика виходить з того, що людину формують обставини життя, закони середовища, які зумовлюють мотиви її поведінки та складають умови її діяльності. Філософсько-історичний пласт досліджень довів, що ідеалістичне і матеріалістичне начало діють синхронно. Філософські позиції вчених у сфері етики зафіксовані у влучних висловлюваннях, які є своєрідними правилами у повсякденному житті. Наприклад, Конфуцій: «Щоб досягти моральної досконалості, треба передусім турбуватися про душевну чистоту. А душевна чистота досягається тільки в тому разі, коли серце шукає правди й воля прагне до святості» [6, с. 42]. Вивчення філософських джерел та аналіз теорій зумовив висновок про те, що з точки зору філософії «наявність відносно гуманних правил є кращою для соціуму як системи, ніж відсутність будь-яких» [4, с. 48].

Філософські судження в різні історичні часи привели до різноманітності у тлумаченні поняття «мораль». Аналіз довідкової літератури, зокрема філософських, психологічних, тлумачних словників, логічних словників-довідників дав змогу відзначити, що «мораль» - це «...духовне випередження реальних можливостей життя й універсальне бачення належного ставлення до іншої людини, суспільства, природи» [7, с. 62]. У філософському енциклопедичному словнику дане поняття трактується як «...духовно-культурний механізм регуляції поведінки особистості та соціальних груп за допомогою уявлень про належне, в яких узагальнені норми, цінності, зразки поведінки, принципи ставлення до інших індивідів та соціальних груп». Якість особистості, що характеризує моральну сферу є мораль, яка трактується як якісна характеристика певної системи соціальних або міжособистісних стосунків під кутом реалізації в них настанов і цінностей моралі [8, с. 75]. Інше трактування поняття «мораль» знаходимо у логічному словнику-довіднику: «Мораль – суб'єктивна свідомість індивіда, яка базується на свободі волі та охоплює його переконання, мотиви поведінки, мету і наміри» [9, с. 88]. Формою виявлення моралі є моральна свідомість – «...моральне усвідомлення людиною самої себе як особистості і свого місця в суспільстві, під впливом якої відбувається розвиток моральних почуттів честі, гідності, обов'язку, совісті тощо» [8, с. 74]. У «Філософському енциклопедичному словнику» поняття моральна свідомість визначається як «...духовна сторона моралі; людська свідомість в її спрямованості на осмислення і розв'язання моральних проблем» [9, с. 92]. До змісту моральної свідомості входять з одного боку – норми і принципи, з іншого – моральні мотиви, ціннісні орієнтації, етичні цінності. Найповніше поєднання цих сторін здійснюється в категоріях моральної свідомості, що постають основними елементами її смислової вибудови. Розрізняють чуттєвий і раціональний рівні функціонування моральної свідомості. У першому випадку йдеться про моральні почуття, у другому – про моральні судження, етичні концепції і теорії, проте стрижнем є ідея добра.

На основі узагальнення трактування поняття «моральна свідомість» дійшли висновку, що воно має складну структуру, яку в узагальненому вигляді можна відобразити у наступній схемі (рис. 1.1). Таким чином визначаємо, що моральна свідомість є формою виявлення моралі і становить підсистему зі своєю внутрішньою структурою, яка забезпечує поєднання двох функціональних властивостей: імперативності (здатності чинити до приписів) та оцінювальності і функціонує на чуттєвому і раціональному рівнях (здатності співвідносити те чи інше явище з певними моральними цінностями). За твердженням В.Малохова смисловим стрижнем моральної свідомості є ідея добра, що конкретизується в образі моральної досконалості. У наукових доробках І.Беха доброта (людяність) є критерієм високоморальної особистості та стратегічним орієнтиром у виховній роботі.

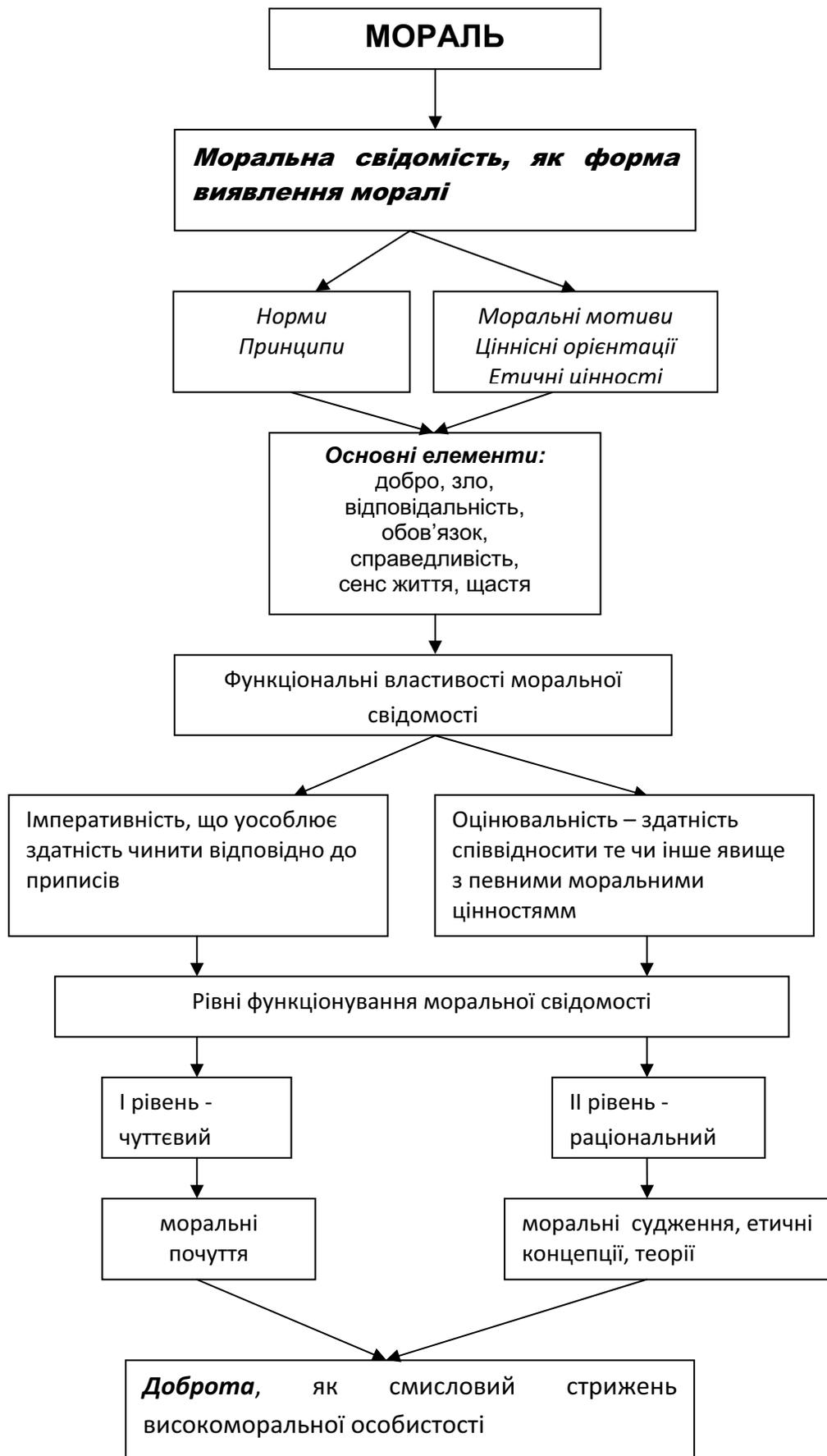


Рис 1.1. Структурні елементи поняття «мораль», «моральна свідомість»

Щодо природи моральних цінностей, то вони в межах класичної філософської традиції розглядалися як невід'ємна частина онтології. Тривалий час моральні цінності розглядалися як ієрархічно впорядковані в межах більш глобальних ціннісних систем і не набували значення універсальних та самодостатніх. Теоретико-концептуальне обґрунтування автономії «моралі», вперше здійснене Кантом, пов'язане із збільшенням авторитетності та впливовості як особливого способу нормативної регуляції, поширенням моральної оцінки і самооцінки на різноманітні сфери життєдіяльності людей. Внаслідок соціокультурної динаміки певні моральні цінності стають визначальними або втрачають свою вагомість. У сучасній етиці намагання втілити інтрасуб'єктивні загальнозначущі смисли зумовлює пошук абсолютних непроминальних етичних максим. Ефективність сучасних стратегій суспільного розвитку залежить від особистісного чинника та універсального, що враховує глобально-планетарний вимір сучасних цивілізаційних процесів. Послугуючись філософським енциклопедичним словником визначаємо поняття «моральні цінності»:

- осмислені моральною свідомістю, етично обґрунтовані належні доброчесності та відповідні їм норми поведінки (мудрість, мужність, толерантність, вірність, правдивість, щирість тощо);
- узагальнений зміст основних етичних понять (добро і зло, справедливість, щастя, гідність, честь, обов'язок тощо) і принципів (альтруїзм, гуманізм, благоговіння перед життям тощо);
- безпосередньо значимі для людини універсальні зв'язки, вимоги, ідеали моралі, які мають самостійний статус, схвалюються суспільною думкою, знаходять втілення в праві, релігії, мистецтві, філософії.

Висновки. Резюмуючи положення філософської теорії моралі, відзначаємо, що результатом теоретичних суджень є втілення категоріального апарату досліджуваного феномена в практику формування дитячої особистості, що виявляється у ставленні до соціуму в цілому та до дорослих зокрема.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості: Підручник. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Бех І.Д. Формувати у дитини почуття цінності іншої людини // Педагогіка толерантності. – К. : Либідь, 2001. – 243 с.
3. Блюмкин В.А. Мир моральных ценностей. – М., 1982. – 337 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад.пед. наук України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Філософія: Навч. посібник / М.К. Іванова, В.О. Мітіна, А.М. Пекарик та ін.; Кер. автор. колект. М.С. Свідло. – К. : КДТУБА, 1996. – 468 с.
6. Философия. Основные идеи и принципы: Попул. очерк / Под общ. ред. А.И. Ракитова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 364 с.
7. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
8. Философский энциклопедический словарь. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 576 с.
9. Философский энциклопедический словарь. / Под ред. Аверинцева С.С., Араб-Оглы Э.А., Ильичева Л.Ф. и др. – Изд. 2-е. – М. : Сов.энциклопедия, 1989. – 815 с.

The article reviews the philosophical problem of moral development. The author analyzes the philosophers teachings (Confucius, Socrates, Plato, Aristotle) that initiated the understanding of morality.

Key words: *morals, moral consciousness, moral standards moral values.*

ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ ДО НАВЧАННЯ В ШКОЛІ ЯК ПРОБЛЕМА

У статті розкрито тлумачення термінів «готовність до навчання у школі», «мотиваційна готовність», «шкільна зрілість», сутність проблеми мотиваційної готовності до школи, проаналізовано нормативні документи з означеного питання, розкрито шляхи формування та визначення мотиваційної готовності дітей до навчання у школі.

Ключові слова: *готовність до школи, мотиваційна готовність до навчання у школі, шкільна зрілість.*

На сучасному етапі переходу закладів освіти на навчання дітей з шестирічного віку особливого значення набуває забезпечення готовності до школи. За даними психолого-педагогічних досліджень, успішне навчання в школі можливе лише за умови відповідного розвитку фізичної, інтелектуальної та особистісної сфери дитини. Проблема підготовки дітей до школи і формування їх готовності до навчання розглядаються з різних позицій. З одного боку, досліджуються питання, у якому віці починати готувати маля до навчання у школі, з другого – які використовувати методи та засоби для ефективного впливу на формування зазначеної готовності. Л.Венгер, В.Котирло, С.Кулачківська, О.Проскура та ін. виділяють три основні складові готовності до школи, а саме: анатомо-фізіологічну (певний рівень фізичного розвитку), психологічну (інтелектуальна, вольова, мотиваційна та комунікативна), педагогічну (певний рівень розвитку специфічних знань та навичок читання, лічби, письма тощо). Готовність до шкільного навчання передбачає, перш за все, якісну зміну загального розумового розвитку дитини, формування вміння спостерігати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати явища та події і на цій основі робити висновки. Представники цього напрямку дослідження Л.Виготський, О.Запорожець, В.Котирло, О.Проскура та ін. зазначають, що головним є формування у дітей установки на пізнавальну діяльність, а не звичайне механічне заучування абстрактних знань.

Необхідність нашого дослідження щодо визначення динаміки мотиваційної готовності дитини до школи постає з ситуації недооцінювання сучасними педагогами загальної лінії розвитку психологічного стану дошкільника і надання пріоритетного значення розвитку його пізнавальної сфери у процесі підготовки шестирічок до навчання у школі. Тому знання особливостей мотиваційної готовності дітей старшого дошкільного віку до школи важливе для визначення ефективних шляхів і методів впливу на її формування.

Наукова ефективність ідеї не може бути доведеною, справедливо зазначає Л. Ващенко, якщо не з'ясовано смисл термінів та не сформульовані положення.

Відтак, науковець доречно радить звернутись до трьох правил, обґрунтованих Б. Паскалем: правило дефініцій, яке забороняє приймати двозначні терміни без визначень, а використовувати в дефініціях лише відому (визначену) термінологію; правило аксіом, згідно з яким необхідно виводити в аксіоми лише очевидне; правило доведення, що зобов'язує доводити усі положення, використовуючи лише найбільш очевидні аксіоми чи доведені твердження. При цьому вчений застерігає від зловживання двозначних термінів та ігнорувань мисленневих дефініцій, що уточнюють та пояснюють смисл [1].

Саме тому, на першому етапі метою нашого дослідження було опрацювання дефінітивної характеристики основних понять дослідження, а саме: «готовність до діяльності», «готовність до навчання у школі», «шкільна зрілість», «підготовка до школи», «мотиваційна готовність».

«Готовність до діяльності» – стан мобілізації психологічних та психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [4, с. 137-138].

У працях сучасних педагогів та психологів зустрічаються найрізноманітніші трактування поняття «готовність», що обумовлюється як розбіжністю наукових підходів авторів, так і специфікою конкретної діяльності, яка була об'єктом аналізу. Вони виділяють два основних підходи до тлумачення проблеми готовності. Один з них може бути названий функціональним, інший – особистісним. Згідно з першим, психологічна готовність розглядається у зв'язку з психічними функціями, формування яких вважається необхідним для досягнення високих результатів діяльності. Стосовно другого – психологічна готовність розглядається у зв'язку з особистісними передумовами до успішної діяльності. Цей підхід передбачає удосконалення психічних процесів, станів і якостей особистості, необхідних для ефективної діяльності.

«Готовність до навчання у школі» зумовлена певним ступенем розвитку здатності дитини виконувати навчальні завдання та шкільні обов'язки, що оцінюються дорослими за суспільно значущими критеріями. У сучасній психології поняття «готовність до навчання у школі» розглядається як цілісне структурне утворення, що включає мотиваційні, розумові, емоційно-вольові та соціальні компоненти. Рівнем сформованості цих компонентів визначаються особливості включення дитини у навчальну діяльність, її ставлення до школи, взаємини з учителем і учнями. Інтегральним показником готовності до навчання, у школі є здатність дитини сприймати завдання вчителя, утримувати його в пам'яті і, незважаючи на труднощі, розв'язувати. Регуляція власної навчальної діяльності відповідно до завдань, що їх ставить педагог, вимагає від дітей у період переходу від дошкільного до молодшого шкільного віку значно вищого рівня розвитку довільної уваги, ніж гра. Діти мають бути здатними, зазначає С.Тищенко, не відволікатись і незважаючи на різні спокуси, підкоряти власну діяльність навчальним мотивам та доводити розпочату справу до кінця [4, с. 138].

Поняття «мотиваційна готовність» походить від слова «мотив» (лат. «Moveo» – «рухаю»), що означає спонукання, в даному контексті – ставлення до майбутнього навчання. Мотивація пов'язана з певною метою, досягнення якої складає зміст діяльності людини.

«Мотиваційний компонент» готовності до навчання у школі включає готовність дитини зайняти нову соціальну позицію, тобто позицію школяра. Прагнення зайняти позицію школяра пов'язане з подальшим розвитком у дітей пізнавальних інтересів, їх потреби прилучатися до нового, дорослішого кола соціальних стосунків. В основі цього прагнення лежить також цікавість, яку діти виявляють до зовнішніх атрибутів шкільного життя (шкільна форма, ранці, оцінки, дзвінки тощо) [4, с.138].

«Шкільна зрілість» – інтегральна характеристика розвитку психіки та особистості напередодні вступу дитини до школи. Шкільна зрілість фіксує оптимальний ступінь готовності 6-7-річної дитини до шкільного життя – свідомого виконання ролі учня, соціалізації в нових умовах життя, зрослих фізичних та інтелектуальних навантажень, регламентованої навчальної діяльності, самостійної поведінки, спілкування з широким колом нових людей. Відомі дослідження з проблеми шкільної зрілості таких учених, як Г.Анастасі, Л.Божович, Л.Венгер, Ю.Гільбух, О.Запорожець, Я.Йірасик, Я.Коломинський, О.Кононко, В.Котирло, О.Проскура, І. Шванцара та ін. Сьогодні розглядаються як основні три компоненти шкільної зрілості: 1) розумова; 2) емоційна; 3) соціальна. Шкільну зрілість у контексті компетентної парадигми розглядає О. Кононко. Вона в це поняття вкладає елементарні уявлення дошкільника, його уміння і навички, найпростіші форми ціннісних орієнтацій у сферах життєдіяльності «Природа», «Культура», «Люди»,

«Я сам» і базові якості особистості, що відповідають концепції Базового компонента дошкільної освіти в Україні. Автор зазначає, що поняття «зрілість особистості і психіки напередодні вступу дитини до школи» ширше за поняття «шкільна зрілість», більше відповідає принципу гуманітаризації цілей і принципів дошкільної освіти [4, с.1003].

На розрізненні понять «шкільна зрілість» і «психологічна готовність до школи» наголошує О. Проскура. Згідно з цим підходом, 6-ти річного першокласника слід оцінювати з точки зору його шкільної зрілості, а 7-ми річного першокласника – психологічної готовності до школи [8, с.70-72].

Змістом роботи наступного етапу нашого дослідження було опрацювання законодавчих документів, у яких висвітлюються питання підготовки дитини до школи.

Це питання регламентує ряд нормативних актів, а саме: Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ ст.», Національна доктрина розвитку освіти в Україні, Закони України «Про освіту» та «Про дошкільну освіту» та ін.

У Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ ст.» зазначено, що дошкільний вік є «вихідною ланкою в системі безперервної освіти, становлення й розвитку особистості...вироблення умінь і навичок, необхідних для навчання в школі», а також «освіта відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні» [3, с. 9].

У Законі України «Про дошкільну освіту», ст.6 серед принципів дошкільної освіти підкреслено, що одним із принципів є «наступність і перспективність між дошкільною та початковою загальною освітою», а у ст. 7 зазначено, що одним із завдань дошкільної освіти є «виконання вимог Базового компонента дошкільної освіти, забезпечення соціальної адаптації та готовності продовжувати освіту» [5, с. 6,7].

На проблемі наступності дошкільної і початкової освіти наголошується у Національній доктрині розвитку освіти, яка покликана визначити шляхи розвитку освіти в Україні на першу чверть ХХІ століття. Згідно з цим документом, держава бере на себе обов'язок забезпечення наступності і безперервності освіти. Безперервність освіти реалізується шляхом забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних вікових ступенях [6, с. 6].

Метою нашого дослідження на наступному етапі було розкриття особливостей формування та визначення мотиваційної готовності шестирічок до шкільного навчання.

Л.Божович уперше ввела і ґрунтовно обумовила як компонент готовності до шкільного навчання готовність дитини до нової соціальної позиції, до позиції школяра. В її основі потреби і мотиви, які визначають прагнення дитини вступити і ходити до школи, бажання вчитися. Аналізуючи педагогічний досвід і дані спеціальних досліджень, Л.Божович показала, що хоча дітей, які вступають до школи, дуже цікавлять зовнішні атрибути шкільного життя – ранці, оцінки, дзвінки, форма тощо, але не це є визначальним, центральним у прагненні ходити до школи. Їх захоплює, – писала Л.Божович, – власне навчання як серйозна змістовна діяльність, яка приводить до певного результату, важливого для самої дитини і для оточуючих дорослих. Тут нібито, – пише О.Проскура, – в один вузол зв'язані дві основні потреби дитини, які рухають її психічний розвиток: пізнавальна потреба, що дістає в навчанні своє найповніше задоволення, і потреба в певних соціальних стосунках, які виявляються в становищі школяра. Л.Божович висловлює думку, що ця потреба, очевидно, виникає на основі потреби дитини у спілкуванні [8, с. 49].

Ці дослідження стали важливим етапом наступних теоретичних і експериментальних розробок зазначеної проблеми. Так, на початку 70-х р.р. ХХ ст. Я. Коломинський запропонував у числі параметрів, які характеризують психологічну готовність дитини до школи, врахувати її соціально-психологічну готовність, основним змістом якої є готовність до нової соціальної позиції.

Дослідження психологічного змісту і структури внутрішньої позиції школяра було здійснено Т. Нежновою та О. Венгером. Найявністю у дитини внутрішньої позиції школяра виявляється у тому, що вона «рішуче відмовляється від дошкільно-ігрового, індивідуально-безпосереднього способу існування і виявляє яскраво позитивне ставлення до нового – шкільного змісту занять, до нових – шкільних форм цих занять, до нового – шкільного типу взаємин з дорослими. Саме таку позитивну спрямованість на школу Т.Нежнова розглядає як найважливішу передумову благополучного входження дитини у шкільну діяльність і прийняття нею шкільних вимог [2,с.92-93].

Виникає запитання, чи достатньо сформована така позиція у семирічних дітей, а також формування передумов цієї позиції у шести річок. Для збирання фактичного матеріалу Т. Нежновою була розроблена система запитань та оповідань-колізій. Автор вважає, що повністю сформованої внутрішньої позиції школяра, для якої характерна орієнтація на соціальні і власне навчальні аспекти шкільного життя, досягають лише окремі діти 6-ти років і далеко не всі семирічки [7].

Звідси випливає, що в умовах навчально-виховного процесу у першокласників шестирічок потрібно передбачити програму формування позиції школяра, а у першокласників-семирічок, спираючись на той рівень позиції школяра, який у них уже склався, – програму її підтримки і подальшого розвитку.

Для визначення рівня мотиваційної готовності дітей до навчання у школі психологи радять використовувати такі методи, як спостереження за діяльністю дітей у дошкільному навчальному закладі (заняття, ігри, трудова діяльність, самостійна художня діяльність, спілкування тощо) і у школі. Результати спостережень за дітьми у старших групах дошкільного закладу показують, що діти починають частіше цікавитись школою, звертаються із запитаннями, пов'язаними зі шкільною тематикою, граються у школу.

Найчастіше рівень мотиваційної готовності дітей до навчання у школі визначають за допомогою методу бесід. В процесі індивідуальної бесіди з дитиною з'ясовують, чи має дитина бажання стати школярем, що вона знає про школу, про шкільні вимоги, як вона готується до школи тощо. О.Проскура зазначає, що відповіді дітей можна поділити на три групи. Першу групу, якісно найвищу, складають відповіді дітей, у котрих бажання йти до школи, стати школярами, вчитися поєднується з адекватними уявленнями про школу. Другу групу складають відповіді, в яких бажання дітей йти до школи, прагнення стати школярем поєднується з поверховим уявленням про школу, з окремими яскравими враженнями, неістотними для вимог школи. Третю групу складають відповіді, що свідчать про начебто правильне уявлення дітей про ті вимоги, які ставить школа, і разом з тим викривають їхні побоювання, навіть страхи.

Дітей, відповіді яких складають другу групу, зазначає О. Проскура, найчастіше очікують значні труднощі, оскільки їхнє бажання йти до школи було викликане певними атрибутами. Від самого початку їх можуть спіткати більші чи менші розчарування. Завдання вчителя у такій ситуації підтримати бажання вчитися, ознайомлюючи з реальною ситуацією, вимогами школи, їхньою відмінністю від дошкільного дитинства.

Настрої дітей, відповіді яких належать до третьої групи, найчастіше формуються в умовах, коли вихователі і батьки знайомлять дітей з вимогами школи, але при цьому приділяють мало уваги виробленню способів поведінки дітей в тій чи іншій складній ситуації. Це буває і тоді, коли педагоги однакові вимоги виставляють до шестирічок і до семирічок, будуючи навчально-виховний процес без врахування віку дітей [8, с.50-54].

Таким чином, на основі природного інтересу дітей до школи вже в умовах дошкільного закладу необхідно формувати правильне уявлення про неї. Одне з

основних завдань вихователя полягає в тому, щоб цілим комплексом навчально-виховних заходів пробуджувати у дітей бажання вчитись, інтерес до набуття знань, позитивне ставлення до школи на основі формування у них реальних уявлень про школу та вимоги шкільного навчання.

Список використаних джерел

1. Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону: [монографія] / Людмила Миколаївна Ващенко. - К. : Тираж, 2005. - 380 с.
2. Венгер А.Л., Нежнова Т.А. Готовность шестилетних детей к школе как условие развития творческого отношения к задачам /А.Л.Венгер, Т.А.Нежнова // Учебная деятельность и творческое мышление. – Уфа, 1985. – С. 92, 95.
3. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ ст.». - К. : Райдуга, 1994. - 61 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; [гол. ред. В.Г.Кремень]. - К. : Юрінком Інтер, 2008. - 1040 с.
5. Закон України «Про дошкільну освіту». – К. : Ред. ж. «Дошк. вих.», 2001.- С. 4-33.
6. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. - № 7. – С. 4-9.
7. Нежнова Т.А. Формирование новой внутренней позиции / Т.А.Нежнова // Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста.- М. : Педагогика, 1988. – С. 24.
8. Проскура О.В. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками: [навч. пос.] / Олена Василівна Проскура. – К. : Освіта, 1998. – 199 с. - (Трансформація гуманітарної освіти в Україні).

The article deals with the interpretation of the terms “readiness to learn at school”, “motivational readiness,” school maturity “, the essence of the problem of motivational readiness for school. The author analyze the regulations of the above mentioned issue, solves and identifies the ways of creating motivational childrens readiness to school.

Key words: school readiness, motivational readiness for learning at school, school maturity.

УДК 377(477)“1925/1934”

Ковальчук Г.П.

ДОСВІД І УРОКИ ТРУДОВОГО ТА ПОЛІТЕХНІЧНОГО НАВЧАННЯ У ФАБРИЧНО-ЗАВОДСЬКИХ СЕМИРІЧКАХ УКРАЇНИ (1925-1934 РР.)

Здійснена спроба наукового аналізу досвіду роботи фабрично-заводських семирічок у 20-х початку 30-х років ХХ ст. в Україні у справі організації трудового і політехнічного навчання учнів. Уроки досліджуваної проблеми автор розглядає у контексті виховної роботи сучасної школи.

Ключові слова: трудове навчання, політехнічна освіта, загальноосвітня школа, трудова підготовка.

Суперечність соціально-економічних процесів і складність завдань, які постають сьогодні перед суспільством, зміни, що відбулися в освітній політиці періоду становлення української державності, вимагають від державних органів управління освітою, педагогічною наукою, учительськими колективами загальноосвітніх закладів нових, нестандартних підходів у розв'язанні проблем виховання, залучення дітей та учнівської молоді до трудової діяльності. Розв'язуючи складні завдання навчання і виховання, педагогічна наука завжди черпала матеріал з досвіду минулого. Всебічне

вивчення педагогічної спадщини та її осмислення в історичній ретроспективі допоможе збагатити педагогічну теорію і практику та уникнути недоліків, які ще подекуди трапляються в організації трудової підготовки дітей та підлітків у навчально-виховних закладах. Інтерес з цього погляду становлять принципи організації трудової діяльності учнів фабрично-заводських семирічок України в 20-30-х роках ХХ століття.

В історико-педагогічній літературі ми знаходимо чимало наукових праць, у яких розглядається проблема трудового навчання і виховання, політехнічної освіти тощо. Дана проблема займала важливе місце у дослідженнях П.Атутова, І.Бугаєвича, М.Горбачова, М.Гриценка, М.Гриценка, В. Кларіна, Ф.Корольова, В.Мадзігона, В.Нечипорук, Н.Ничкало, З.Равкіна, Є.Рудневої, Д.Сергієнка, Д.Сметаніна, В.Струманського, М.Хітаряна, С.Шабалова, М.Ярошенка, Г.Ясницького та ін. При цьому автори, опираючись на історіографічне вивчення проблеми, досвід передових учителів, особливості та специфіку навчально-виховної роботи школи даного періоду, акцентували основну увагу на вивчення питань організації трудового навчання і виховання, реалізацію завдань політехнічної освіти та ін., а діяльність фабрично-заводських семирічок (ФЗС) не знайшли свого об'єктивного науково-педагогічного аналізу. Тому метою нашої статті є розкриття досвіду і уроків загальної трудової підготовки у загальноосвітніх школах ФЗС України другої половини 20-х – початку 30-х років ХХ століття, оскільки праця тут була не тільки засобом навчання, оволодіння новими знаннями і набуттям практичних навичок, але й джерелом і методом виховання.

Фабрично-заводська семирічка (ФЗС) – загальноосвітня школа, що існувала в містах, робітничих селищах і фабрично-заводських районах СРСР з 1926 до 1934 рр. Вона ставила своєю метою дати учням, крім загальної освіти, деяке знайомство з трудовими прийомами і процесами. ФЗС складалась із двох концентрів: першого – початкова школа з 4-річним і другого – з трьохрічним терміном навчання. Учні які закінчили ФЗС, могли поступати у 8-й клас середньої школи або в середній професійний навчальний заклад [8, с. 456].

Розроблені А.Макаренком необхідні педагогічні умови трудового виховання через колектив для успішного впливу праці на формування якостей особистості, що включали посильність, результативність, творчий характер, осмисленість, педагогічну доцільність праці, які мали світове значення і успішно впроваджувалися не тільки у вітчизняній виховній практиці, але й у багатьох зарубіжних країнах, знайшли також своє втілення у досвіді роботи ФЗС, оскільки у другій половині 20-х років все більша увага зверталася саме на роботу цих закладів. Починаючи з 1928/29 навчального року, у зв'язку з запровадженням політехнічного навчання, переважна більшість семирічних трудових шкіл в містах були реорганізовані у фабрично-заводські семирічки (ФЗС) [3, с. 69].

Починаючи з 1927/28 навчального року, у зв'язку з реорганізацією багатьох семирічних трудових шкіл у фабрично-заводські семирічки (ФЗС) Наркомос кілька разів переглядав навчальні плани шкіл (ФЗС). У кожному новому варіанті таких навчальних планів збільшувалась кількість годин на вивчення математики, фізики, хімії, природознавства, основ промислового виробництва (технології, слюсарної і токарної справи та ін.), а також на працю учнів у шкільних і фабрично-заводських майстернях і цехах тощо. Така практика часто призводила до скорочення годин на вивчення суспільствознавства (особливо з історичних розділів програми), української і російської мови та літератури, іноземної мови, малювання, співів та інших гуманітарних навчальних предметів.

У 1927 р. Наркомос України затвердив новий навчальний план для II концентру фабрично-заводських семирічок (ФЗС).

Навчальний план ФЗС на 1927/28 навчальний рік

Назва предметів		Групи		
		V	VI	VII
1	Суспільствознавство	4	4	4
2	Природознавство:			
	а) фізика, хімія і астрономія	5	5	5
	б) ботаніка, зоологія, анатомія і гігієна	2	2	2
3	Математика	5	5	5
4	Географія	2	2	2
5	Українська мова	4	4	4
6	Російська мова	2	2	2
7	Німецька мова	2	2	2
8	Співи	1	1	1
9	Образотворче мистецтво	2	2	2
10	Фізкультура	2	2	2
11	Виробнича і громадсько-політична робота	5	5	5
Разом		36	36	36

У цьому плані привертає увага довірливий розподіл годин з основ наук, абсолютно недостатня кількість годин на вивчення російської мови, неправомірне збільшення годин у школах ФЗС на виробничу і громадсько-політичну роботу. Навчальні плани склалися на місцях відповідно до примірних програм і методичних вказівок, надісланих Наркомосом і органами народної освіти [7, с. 60].

Відзначаючи позитивний досвід виробничо-трудова підготовки у ФЗС, необхідно насамперед виділити систему формування загальних трудових навичок, з одного боку, і підпорядкування системи трудового навчання завданням політехнічної освіти, з другого. Результати праці, у тому числі і учнів початкових класів, завжди характеризувались певною суспільною цінністю при їх виготовленні (іграшки, предмети побуту, навчальні посібники, прості інструменти тощо). Трудова діяльність дітей на початковому етапі навчання відбувалась на пришкольній ділянці і у спеціально обладнаних робочих кімнатах. Трудовий процес спрямовувався на практичне ознайомлення з технологією обробки простих матеріалів (папір, волокно, тканина, пісок, глина, дерево та ін.), що піддавались обробці. На четвертому році навчання проводилась робота з металом: дротом, жерстю тощо. Учні навчалися також елементарних навичок роботи з ручними інструментами – прототипами робочої частини машин (лопата, ніж, ножиці, голка, шило, молоток, пилка, свердло і т. п.).

Праця у шкільній майстерні поєднувала не лише практичні, але і теоретичні заняття. Так, на уроках праці в п'ятому класі розглядалися теоретичні теми щодо властивостей деревини як матеріалу для виробництва і будівництва. Школярів знайомили із колекціями основних порід дерев (зразки розміщували на стендах, супроводжуючи кожен експонат відповідним текстом з різновидами пиломатеріалів, способами їх механічної обробки різними інструментами. Це дозволяло стверджувати, що основою інструментів для різання (сокира, рубанок, поперечна пилка і т. ін.) є клин, який лише видозмінюється залежно від характеру оброблюваного матеріалу і виконуваної операції.

На 6-му та 7-му роках навчання учні отримували певні відомості про чорні метали – чавун, залізо, сталь і про найзначніші кольорові метали – олово, мідь. Розглядалися процеси видобутку металу, основні їх види, які використовувалися в індустрії, способи обробки металу різними інструментами (обпилювання, рубка, нарізка, ковка, свердління, розточування); зазначалося, що основою обробки металу є розкатувально-ріжучі та деякі ударні процеси. Підлітки знайомилися також із деякими різновидами механічної обробки металів на верстатах (токарному, фрезерувальному, різальному,

свердлувальному, шліфувальному та ін.). Вихованці цих шкіл наочно переконувалися, що в усіх випадках процес обробки (різання) металу відбувається під натиском клиновидного різця на матеріал і розрізняється лише за способами проведення цього натиску. На таких уроках, ознайомлюючись із конструкцією токарного та інших верстатів, учні розширювали поняття про спільні для усіх машин елементи (приймач робочої сили, передавальні і робочі механізми тощо). Це дозволяло різноманіття процесів обробки металу поділяти на декілька груп: обробка, заснована на литті; обробка, заснована на пластичності (пресування, штампування, прокат, кування); обробка, заснована на різанні металу твердішим предметом (рубка, обпилювання, обточування, фрезерування тощо) [5, с. 136-137].

Під час активної практики старшокласники семирічки залучалися до продуктивної праці безпосередньо на підприємстві, тривалість робочого часу складала від двох до чотирьох годин. Залежно від конкретних умов виробнича практика могла бути розтягнута в часі і проводилася упродовж всього навчального року, або концентровано – протягом півтора-двох місяців. До керівництва практикою залучалися як вчителі ФЗС (інструктор по праці, викладачі математики, фізики, креслення та ін.), так і кваліфіковані робочі. Організуючи виробничу практику, ФЗС виховували у підлітків творче відношення до справи, навички раціоналізації і винахідництва. Праця школярів носила повчальний характер, оскільки продукція, яку вони виготовляли, включалася у виробничий план підприємства.

Отже, аналіз засвідчує, що у ФЗС сформувалася система трудового політехнічного навчання, яка включала: виробничо-трудова підготовку (формування виробничо-технічних навиків і умінь); суспільно-трудова підготовку (формування умінь раціональної організації своєї праці, навичок колективної праці, виховання суспільного спрямування у праці); науково-технологічну підготовку (вивчення властивостей різних матеріалів і способів їх обробки, структури і принципів роботи ручних знарядь праці, машин і механізмів).

Поєднання навчання і виробничої праці, організація навчальної праці на фабриках і заводах визначали значення виробничої бази (підшефного підприємства) для системи політехнічної освіти. Практика шкіл ФЗС, узагальнена програмою 1931 року, стала цінним внеском у розв'язанні цього складного питання. Було зроблено висновок про необхідність політехнічного аналізу підшефного підприємства, тобто, виявлення специфічного у його виробничому процесі, так і типового, загального, характерного і для інших галузей. „Підшефне підприємство, – підкреслювалось у програмі, – повинно стати головною галуззю. Необхідно висвітлити, як перемешуються і переплітаються між собою головні галузі виробництва та основні види обробки матеріалу на певному підшефному підприємстві у його системі” [10, с. 24].

Наприкінці грудня 1929 р. Колегія НКО України прийняла постанову „Про реорганізацію семирічних трудшкіл”. Наголошуючи на проблемі глибокої реконструкції семирічки у відповідності з потребами реконструктивного періоду, в документі було поставлено завдання наблизити їх до виробничого життя суспільства та здійснити політехнізацію школи [12, с. 86]. Підкресливши, що весь педагогічний процес потрібно будувати на вивченні виробничих процесів та на участі у них дітей, в постанові накреслено напрям розвитку семирічки „...від трудової школи взагалі, до варіантів сільського й міського, далі до „ухилів” – індустріального та агрономічного, і останніми роками, як логічне завершення цього шляху, наближення їх до соціалістичного виробництва й політехнізму та реорганізацію у фабрично-заводські семирічки і школи селянської молоді” [4, с. 89]. В якості „ударного завдання” поставлено вимогу реорганізації всіх семирічок у містах на ФЗС, забезпечення їх майстернями та інструкторами виробничого навчання. Колегія відомства визнала як „важливіше ударне завдання” реорганізувати в ФЗС всі семирічні школи міст і промислових районів [4, с. 91].

На шляху удосконалення роботи ФЗС важливу роль відіграла Всеукраїнська нарада у справах семирічної школи, що відбулась 23-26 вересня 1929 р. в Харкові. Її учасники висловились за те, що семирічка повинна готувати працівників індустріалізації та колективізації. Провідним напрямом діяльності визначили політехнізацію із забезпечення обладнанням, майстернями, лабораторіями, кабінетами (агрокабінетами та дослідними ділянками на селі) й перебудову міських шкіл за типом ФЗС. На їх думку, школа, зберігаючи засади комплексної системи, має працювати переважно за дослідницькими методами, за методом проектів. Зважаючи на відсутність підготовлених педагогів для ФЗС, нарада визнала за потрібне: а) забезпечити підготовку педагогів-інструкторів для II концентру; б) організувати виробниче навчання у педвузах; в) негайно організувати спеціальні курси праці для працівників ФЗС та провести спеціальні курси інструкторів „виробничого навчання”, кваліфікованих робітників виробництва. Крім цього, учасники форуму дійшли думки про те, що ФЗС повинні мати майстерні (інтегральні кімнати для 1-го концентру, для роботи з папером, картоном, тканиною, дротом, бляхою) та окремі майстерні: 1) по дереву для 5-х та 6-х груп; 2) по залізу – для 6-х та 7-х груп із верстатами) і використовувати майстерні близьких підприємств [2, с. 70-71].

20 грудня 1931 р. науково-методичний сектор НКО України затвердив програму з політехнічного навчання для ФЗС і ШКМ, підготовлену працівниками секції політехнічної праці Українського науково-дослідного інституту педагогіки (УНДІПу) під керівництвом Т.Гарбуза. Програма призначалась для старшого концентру семирічки і передбачала вивчення головних галузей виробництва: будівельну справу, гірництво, машинобудівництво, транспорт, хімпромисловість, металургійну промисловість, електрифікацію, сільське господарство, вивчення основ соціалістичної організації виробництва. Крім цього, пропонувалась „Програма навичок з механічного оброблення дерева для 5-6 та 7 груп”, „Програма навичок з механічного оброблення металу для 5, 6 та 7 груп”, „Електротехнічні навички”, „Агротехнічні навички та вміння”. Цікавим був підхід авторів до структури самої програми. Зокрема, вони пропонували звернути увагу на організаційно-виробничі вміння, виробничо-технічні знання і навички, інструментознавство, механічні пристрої, матеріалознавство. Відзначимо такі характерні особливості документа. По-перше, програма була надзвичайно перевантажена матеріалом для вивчення, що знижувало її реальність. По-друге, відчували великі труднощі, і це закономірно, у спробі визначити об’єкти праці. По-третє, розв’язання багатьох питань було розраховане на умови великих промислових центрів і потужну матеріальну базу школи. По-четверте, вивчення змісту програми засвідчує потребу в учителях з вищою освітою та відповідною професійною підготовкою [9, с. 29].

Аналіз педагогічного досвіду передових ФЗС засвідчує, що вони вели плідні пошуки шляхів зв’язку навчання і практики. У процесі практичної діяльності учнів використовувалися, перевірялися і поглиблювалися їх теоретичні знання, розширювався кругозір і полегшувалося засвоєння теоретичного матеріалу наступних розділів програми. А вивчення кожного розділу відповідного навчального предмету супроводжувалося працею щодо набуття знань, умінь і навичок з трудового навчання. Проте, необхідно визнати і помилковий характер матеріалу програм того періоду – тенденцію підпорядкування обсягу знань і внутрішньої логіки окремих навчальних предметів завданню вивчення певного виробництва, що не завжди створювало для школи можливість забезпечення необхідного обсягу загальноосвітніх знань.

Впродовж 1928-1930 рр. значна частина семирічних шкіл була реорганізована у ФЗС. Якщо в 1929 р. на території України було лише 39 ФЗС (фабрично-заводські семирічки), то вже в 1931 р. їх кількість виросла відповідно до 900, 78% з усіх міських семирічок було реорганізовано у ФЗС. Наркомат освіти України не припиняв роботи щодо реорганізації і розширення семирічних шкіл. У 1929 р. на 17 тис.

трудшкіл в Україні припадало 2700 семирічок, тобто в середньому одна семирічка на 8 чотирирічок [1, с. 96-97]. При цьому робота учнів у майстернях почала набувати іншого характеру. Інструктори політехнічної праці навчали їх слюсарної, токарної, столярної, теслярної справи за певними програмами. У 1930/31 навчальному році ФЗС у своїй роботі підтримували тісний зв'язок із промисловими підприємствами. Добре обладнані майстерні були створені в багатьох школах: ФЗС № 21 ім. Жовтневої революції і ФЗС № 5, 8, 52 у м. Харкові; ФЗС ім. Г.І. Петровського в м. Києві; в школах Дніпропетровська, Донбасу, Кривбасу та ін. Деякі школи, особливо ФЗС у великих промислових містах проводили заняття учнів безпосередньо у цехах заводів і фабрик або в навчальних майстернях шкіл, обладнаних шефами-підприємствами, під керівництвом інженерно-технічних працівників. Цінний для більшості шкіл України досвід нагромадила ФЗС на Дніпробуді, де планова й систематична участь дітей у будівництві виступила базою виховання дітей і політехнізації [3, с. 106-107].

Діяльність шкіл ФЗС засвідчує, що використання в навчальній роботі краєзнавчого матеріалу, особливо з історії і географії певного району, його культури, побуту і виробництва забезпечувало психологічну і практичну підготовку учнів до праці. Праця у ФЗС була не лише об'єктом вивчення, але й джерелом і методом здобуття нових знань і навичок. Кращі учителі намагалися у процесі навчання опиратися на особистий життєвий досвід учнів, їх природний інтерес до техніки, широко застосовували дослідницькі методи, активізуючи самостійну роботу щодо вивчення виробництва. Проте недотримання системи і послідовності у викладанні основ наук, надмірне захоплення практичною роботою негативно позначилося на якості загальноосвітньої підготовки школярів.

Відзначаючи позитивний досвід роботи шкіл ФЗС, у цій сфері не обійшлося і без переколючень. Зокрема, чимало працівників органів народної освіти стали тлумачити педагогічний процес у ФЗС як вивчення певного виробництва, залишивши без достатньої уваги проблему оволодіння учнями основами наук. Такий підхід не давав можливості по-науковому розв'язувати проблему зв'язку школи з життям. Це спричинило в багатьох місцях формальний підхід прикріплення шкіл до виробничих підприємств. І все-таки процес цей викликав величезне пожвавлення в роботі шкіл і позитивно вплинув на розвиток освіти України. Завдяки творчій активності вчителів було нагромаджено цінний досвід зміцнення зв'язків з підприємствами. Про це свідчить діяльність багатьох шкіл республіки, зокрема двадцять першої ФЗС м. Харкова, яка була прикріплена до Харківського електричного заводу. Велику допомогу школам надавав Комітет сприяння політехнізації, створений із робітників, інженерів і техніків заводу [6, арк. 67]. Його співробітники систематично займалися питаннями виробничої практики учнів на заводі, координували діяльність дитячої технічної станції, залучали учнів до спільної праці з виконання виробничих планів і культурно-масової роботи. Організували за допомогою заводу політехнічне навчання педагогічного персоналу в обладнаній школі робочій кімнаті для учнів першого концентру на 40 робочих місць та майстерні по дереву та металу – на 40 місць для другого концентру. У шкільних майстернях виготовлялись окремі деталі для заводської продукції та предмети для обладнання своїх кабінетів, лабораторій і хат-читалень підшефних сіл й дитячих садків. Водночас учні ФЗС № 21 м. Харкова виїжджали працювати на пришкільних ділянках підшефних сіл. З допомогою працівників заводу велась позашкільна робота у галузі політехнізації; організовувались вечори техніки, виставки дитячих винаходів та ін. При цьому директор ФЗС т. Полунський наголошував, що „...тільки в тісному співробітництві робітничих мас і піонерів, при активній участі комсомолу ми зможемо побудувати політехнічну школу і побудуємо її будь-що” [11, арк. 66-67].

У зв'язку з підвищенням вимог до загальноосвітньої підготовки учнів, висунутих у постанові ЦК ВКП (б) „Про початкову і середню школу” від 5 вересня 1931 р.,

виникла необхідність уніфікації міських і сільських шкіл. Постановою РНК СРСР і ЦК ВКП (б) „Про структуру початкової і середньої школи в СРСР” від 15 травня 1934 р. були встановлені єдині для всього СРСР типи загальноосвітньої школи: початкова, неповна середня (семирічна) і середня, ФЗС були реорганізовані в неповні середні школи.

Вивчення практики навчально-виховної роботи ФЗС дозволяє зробити наступні висновки:

1. У другій половині 20-х – початку 30-х років ХХ ст. радянська школа нагромадила значний досвід у вирішенні завдань трудового і політехнічного навчання в процесі загальноосвітньої підготовки учнів фабрично-заводських семирічок (ФЗС). Праця була у ФЗС не тільки об’єктом навчання, але також джерелом і методом придбання нових знань, умінь і практичних навичок. Кращі вчителі прагнули в процесі навчання опиратися на особистий життєвий досвід учнів, їх природний інтерес до техніки, широко застосовували дослідницькі методи, активізуючи самостійну роботу дітей щодо вивчення основ виробництва.

2. У передових школах ФЗС сформувались форми взаємозв’язку навчання з життям, теорії з практикою: екскурсії, спостереження і дослідження на виробництві, практичні і лабораторні роботи, нарешті, суспільно корисна і продуктивна праця.

3. Діяльність шкіл ФЗС засвідчує, що ефективним у навчальній роботі було використання краєзнавчого матеріалу, особливо на уроках історії і географії даного району, його культури, побуту і виробничого оточення, що сприяло психологічній підготовці учнів до праці, а також їх трудової і політехнічної підготовки.

4. Педагогічними колективами ФЗС була розроблена система первинного трудового навчання, у якій праця в шкільній майстерні була першою сходинкою залучення старшокласників до продуктивної праці на великому виробництві. Підприємства, на яких проводилась виробнича практика, з політехнічної точки зору, розглядалися як конкретний об’єкт, ознайомлення з головними галузями виробництва.

Проте порушення системи і послідовності у викладанні основ наук і надмірне захоплення практичними роботами негативно позначалося на якості загальноосвітньої підготовки школярів. Серйозні методологічні і дидактичні недоліки програм Гуса 1923-1926 і 1927 рр., (государственный ученый совет – рос. мов.) а також програм ФЗС 1930 і 1931 рр. не могли забезпечити належного теоретичного рівня загальної і політехнічної освіти.

Незважаючи на це, дослідження досвіду трудового і політехнічного навчання у загальноосвітніх школах ФЗС є цінним для ефективного використання форм і методів щодо розв’язання актуальних питань які висувуються перед школою на сучасному етапі її розвитку.

Список використаних джерел

1. Бабко Ю. Народний комісар освіти М.О. Скрипник / Ю. Бабко, А. Соловійова // Педагогіка: респ. наук.-метод. зб. – К., 1967. – Вип. 5. – С. 94-103.
2. Всеукраїнська нарада в справах семирічної школи // Радянська освіта. – 1929. – № 11. – С. 70-72.
3. Гриценко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР (1917-1965) / М.С. Гриценко; за ред. С.А. Литвинова. – К. : Рад. школа, 1966. – 260 с.
4. Закони та розпорядження в справі народної освіти / упоряд. М. Глейзер. – Х. : Рад. школа, 1931. – 270 с.
5. Кларин В.М. Трудовое обучение в системе политехнического образования учащихся школ ФЗС / В.М. Кларин // Вопросы трудового воспитания и политехнического обучения в истории советской педагогике и школы. – Вологда., 1975. – Вып. 2. – С. 133-146.
6. Матеріали про комуністичне виховання дітей та політехнізацію шкіл соцвиху (організаційні положення, тези доповідей, проекти резолюцій, протоколи). 1927. – ЦДАГО України, ф. 1, оп. 13, спр. 221, 418 арк.

7. Народна освіта і педагогічна наука в Українській РСР (1917-1967) / Редкол. : Бондар А.Г. (відп. ред.), О.Г. Дзевєрін, Б.С. Кобзар, Г.С. Костюк та ін. – К. : Рад. школа, 1967. – 483 с.
8. Педагогическая энциклопедия. – М., 1968. – Т.4. – 911 с.
9. Програма з політехнічного виховання для старшого концентру семирічки. Ч.1. – Х. : Рад. школа, 1932. – 64 с.
10. Программы ФЗС. Политехническая трудовая подготовка, вып. 1, М.-Л., НКП РСФСР, 1931. – С. 24.
11. Циркуляры и распоряжения Наркомата просвещения УССР и постановления совещаний окружных инспекторов наробразы о развертывании сети ФЗШ и культурно-просветительских учреждений и воспитательной работы среди учащихся. 1930. – ЦДАВО України, ф. 166, оп.17, спр.184, 216 арк.
12. Ясницький Г.М. Розвиток народної освіти на Україні (1921-1932 рр). / Г.М. Ясницький. – К. : Вид. Київ. ун-ту, 1965. – 256 с.

In the article there was made an attempt of scientific analysis of FZS secondary schools' work experience in 1920's – at the beginning of 1930's of the 20th century in Ukraine in the matter of organization of labor and polytechnic education of students. The Lessons of the investigated pattern are viewed by the author in the context of educational work of a modern school.

Key words: labor education, polytechnic education, comprehensive school, labor training.

УДК 371:378.147.016

Конькова Т.І.

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РОБОТИ В РЕЖИМІ ІННОВАЦІЙНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті йдеться про досвід використання елементів інноваційних навчальних технологій (проблемна ситуація, ділова гра, моделювання фрагментів професійної діяльності студентів).

Ключові слова: інноваційна освітня технологія, педагогічна ситуація, ділова гра.

У процесі викладання дисциплін педагогічного циклу ми активно використовуємо елементи інноваційних технологій, які сприяють розвитку аналітичного мислення студента; його здатності до осмислення педагогічних ситуацій, прийняття нестандартних рішень; формуванню особистісних якостей, які виступають необхідною умовою реалізації інноваційної освіти в сучасній школі. Як показує практика, ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя значною мірою залежить від загальної установки студента (як проєкції відповідного рівня майбутньої професійної діяльності). Ми виділили три типи діяльності за рівнем реалізації основ інноваційної технології:

- а) педагогічна діяльність в рамках чітко визначених стереотипів;
- б) традиційна педагогічна діяльність з елементами творчості, інноваційності;
- в) організація педагогічного процесу за інноваційними технологіями (пошуково-творча професійна діяльність).

Аналіз діяльності показує, що творення викладача є важливою передумовою запровадження у навчально-виховний процес інноваційних технологій.

Ще А.С.Макаренко у свій час зауважував, що люди, які до роботи ставляться зі страхом, які бояться затратити зусилля і працюють, думаючи про щось інше, не можуть працювати творчо.

Тому в системі професійної освіти вчителя ми забезпечуємо адекватні мотиваційні основи професійного навчання, зокрема формуємо установку на найвищий рівень діяльності – інноваційний, творчий.

У зв'язку з цим намагаємось допомогти студенту зрозуміти: сутність інноваційної освіти, її соціальну обумовленість; необхідність орієнтації на високий рівень професіоналізму, який забезпечує конкурентно спроможність вчителя на ринку освітніх послуг; лише високий рівень професіоналізму забезпечує самостійну самореалізацію вчителя в діяльності, психологічний комфорт, відчуття успіху, задоволення результатами діяльності.

Визначальною умовою ефективності організації навчально-виховного процесу з вивчення педагогічних дисциплін у ВНЗ є реалізація особистісно орієнтованої технології. В її основі – суб'єкт суб'єктні взаємовідносини викладача та студента. Педагог певною мірою має бути фахівцем-конструктором, дослідником, експериментатором, науковцем. А це передбачає перебудову дидактичної системи з інформаційно-продуктивної орієнтації, яка б розвивала пізнавально-творчі здібності студентів і забезпечувала включення елементів дослідницької роботи у всі види занять.

Тривалий досвід співпраці зі студентами дозволив виробити своє бачення інноваційних технологій та особливості запровадження їх у навчальний процес. Цьому підпорядковані різні форми роботи. Теоретичні підвалини інноваційних технологій майбутній учитель отримує під час занять і закріплює їх на практичних, лабораторних заняттях та під час проходження педагогічної практики.

Вирішальна роль залишається за вузівською лекцією із широким застосуванням методу проблемного викладу знань.

Увага студентів акцентується на теоретичному осмисленні сутності тем, які вивчаються на заняттях, а також на тих її аспектах, які потребують теоретичних пошуків та нових підходів у подальшій роботі над ними.

Пов'язуючи навчальний матеріал із сучасними науковими напрацюваннями, широко практикуємо на лекціях використання проблемних завдань професійного спрямування. Їх моделювання створює передумови, за яких студенти можуть самостійно аналізувати явища і педагогічні процеси, що вивчаються, встановлювати зв'язки між педагогічними діями і відповідною реакцією учнів; зіставляти виучуване з набутиим; формувати вміння реалізовувати теоретичні знання на практиці.

Аналіз проблемних педагогічних ситуацій на практичних заняттях, активний пошук варіантів їх розв'язання сприяє виробленню умінь застосувати методи пізнання для проникнення у суть педагогічних явищ і процесів, оптимізує розвиток студентського професійно-педагогічного мислення, сприяє більш глибокому і свідомому засвоєнню знань. При розв'язанні педагогічних завдань і ситуацій студенти звертаються до навчально-методичної літератури.

У нинішніх умовах діяльності вищої школи методична література набуває особливо великого значення. Вона допомагає молодим людям вибірково займатися пошуковою роботою, що особливо важливо в умовах потужного інформаційного потоку.

Якщо на лекції створюється проблемна ситуація, акцентується увага студентів на основних етапах її розв'язання і тим самим формується у них установка на творчу працю, на потребу в систематичній розумовій діяльності, то на практичних заняттях, при значному зростанні пізнавальної активності студентів, домінують завдання,

спрямовані на розвиток самостійності майбутніх спеціалістів, закріплення в них навичок дослідницької праці. Тому в плани семінарських, лабораторно-практичних занять з педагогіки і методики спеціальних дисциплін постійно включаємо творчі завдання різних рівнів та спрямувань. Окремі з них передбачають використання елементів дослідницької роботи, а саме: складання бібліографії з певної проблеми, обговорення плану виконання дослідницьких завдань на період педагогічної практики, розробку методики дослідження з обраних студентами проблем (аналіз анкет, моделювання варіантів бесіди, програми спостережень і т. ін.).

На семінарських заняттях з предметів педагогічного циклу осмислення теоретичного матеріалу часто проводиться у формі дискусії, вивчення нових питань з теорії педагогічного процесу пов'язується із написанням та рецензуванням рефератів.

На заняттях, присвячених вивченню різних форм позакласної роботи, зі студентами практикуються ділові педагогічні ігри, по закінченні яких проводиться аналіз, формулюються висновки.

Ефективними виявилися завдання з розробки і проведення студентами фрагментів уроку з використанням технологій особистісно зорієнтованого навчання учнів.

Робота стає самостійною і творчою за наявності чітко окресленого завдання, для прикладу, на основі відповідної навчальної теми за фахом сформулювати задум навчального заняття та змодельовати варіант його реалізації (методику проведення уроку). На проведення фрагменту уроку відводиться 15 хвилин. Регламент вимагає від студента ретельно продумати модель уроку, обґрунтувати логіку його формування.

Студент представляє модель уроку в групі, а студенти виконують роль учнів і водночас – рецензентів даного уроку. Після проведення фрагменту уроку студенти ставлять «учителеві» запитання, висловлюють свої міркування щодо якості сформованої моделі, методики опрацювання матеріалу, а в кінці заняття призначений «опонент» оцінює зроблене. Активна дискусія найчастіше виникає без нав'язливого стимулювання.

При тому, для більш глибокого та комплексного обговорення методичної розробки фрагменту уроку використовуємо різні методичні прийоми. Для прикладу, це запитання, що спонукають аудиторію застосувати компетенції, набуті на лекціях та практичних заняттях. Пропонуємо студентам проаналізувати фрагмент уроку на предмет його відповідності принципам дидактики. До уваги береться рівень врахування вікових особливостей учнів, методичної грамотності того, хто проводить урок. Студенти апелюють до теоретичних знань як до основи аналізування практичної діяльності. Значною мірою стимулюванню дискусії з обговоренням моделей уроків сприяють завдання на порівняння різних методик проведення одного і того самого фрагмента уроку. В такому разі предметом обговорення є різні підходи до побудови і проведення заняття.

Вище зазначене дає підстави стверджувати, що зміна характеру навчальної роботи, внесення в методику її організації творчого підходу забезпечує умови для підготовки майбутніх педагогів до роботи в режимі інноваційної освітньої діяльності.

Продуктивною формою роботи на навчальних заняттях з педагогіки є моделювання в студентській аудиторії педагогічних ситуацій, які можуть виникнути в класі, і які вчитель повинен бути готовий розв'язати. Наприклад, з певних обставин клас до уроку не готовий. Завдання №1. Що і як доцільно буде змінити у попередньо визначеній студентом методиці проведення заняття, щоб воно пройшло ефективно? Завдання №2. Вчитель добре підготувався до уроку, але через свою невпевненість розгубився і урок пройшов нефективно, був відсутній контакт з учнями. Над чим треба замислитися педагогові? Як подолати страх, невпевненість у своїх діях?

Як правило, думки студентів розходяться. Викладач може запропонувати ряд варіантів виходу із ситуації, що склалася. Студенти ж мають віднайти найоптимальніший з них і аргументувати правильність свого вибору.

Викладач, який моделює професійну ситуацію на навчальних заняттях, бачить свою мету в тому, щоб допомогти студентам відшукати шляхи її розв'язання, а майбутній учитель при цьому має можливість бачити проблему, її багатоаспектність, знаходити різні варіанти її вирішення. Розвиток уміння обмірковувати одну і ту ж ситуацію з різних сторін дає студентові не тільки глибші і різнобічніші знання про неї, а й розвиває здатність до прогнозування і передбачення дій учасників педагогічного процесу.

Моделювання педагогічних ситуацій формує ініціативне, творче ставлення студента до майбутньої роботи в школі. Ефективним вважаємо також використання рольових ігор, коли студенту пропонується роль класного керівника, директора або інших учасників педагогічного процесу. Рольові ігри дозволяють студентові самозаглибитись. Він моделює свою поведінку відповідно до ролі і діє так, як діяв би в цій ситуації директор школи, класний керівник, педагог-організатор тощо. Така робота спрямована на поглиблення розуміння педагогічної ситуації, можливості побачити її в різних аспектах.

Вся підготовка носить пропедевтичний характер, вона є етапною в навчальному процесі і водночас сприяє адаптації студента до умов безпосередньої професійної діяльності під час практики: від рольової гри – до реалізації функцій учителя і вихователя. Ми проводимо відповідну консультативну роботу, спільно розробляємо перші уроки, відвідуємо їх, робимо педагогічний аналіз, моделюємо доцільні форми і методи проведення занять із врахуванням особливостей учнів відповідного класу. Цьому сприяє і попередня діагностика. Ми намагаємося з перших кроків безпосереднього контакту з учнівським колективом поставити студента-практиканта в умови дослідника, який систематизує, аналізує і узагальнює свої спостереження за життям дітей, за працею вчителів, їх взаємодією із учнями у навчально-виховному процесі.

Перед «активною» педпрактикою ми націлюємо студентів ІУ курсу на виконання програми, яка передбачає реалізацію таких функцій: робота з класним колективом, проведення виховних заходів у прикріпленому класі, та пропонуємо проявити ініціативу: долучитись до проведення занять гуртків, секцій, підготувати виставку робіт, творчий звіт та ін. Це дає можливість студентам вийти за межі обов'язкового, а значить – виявити міру професійної відповідальності. Саме внаслідок виконання таких завдань у майбутнього вчителя формується творче ставлення до справи і реалізуються його потенційні можливості.

Удосконалення системи педагогічної підготовки вчителя – масштабний, глибоко творчий і тривалий процес, який, опираючись на інновації, має бути спрямований на якісну професійну підготовку студентів, їх майбутню творчу педагогічну працю.

Список використаних джерел

1. Автономова О.О. Розвиток передового досвіду в загальноосвітніх школах України в 1990-2000 рр. – К. : 1994 – 98 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. –К. : 2004, – 352 с.
3. Загвязинский В.А. Педагогическое творчество учителя. – М. : 1997 – 111 с.
4. Кроте Ангеловски. Учителя и инновации. – М. : 1999 – 158 с.
5. Кузьмина Н.В. Структура и механизмы творческой деятельности. –К. : 1990 –101 с.
6. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М. : 1998 – 112 с.

The article deals with the experience of using the elements of innovative educational technologies (problematical situation, business game, modeling of students professional activity fragments).

Key words: *innovative educational technology, pedagogical situation, business game.*

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ СИСТЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В статье раскрываются как тенденции развития системы начального образования, так и ее внешние и внутренние противоречия. Показано отличие ступени начальной школы от дошкольного образования.

Ключевые слова: система начального образования, государственная образовательная политика, гуманистические принципы, модернизация образования, система дошкольного образования.

Значимые социально-экономические преобразования жизни человечества привели на рубеже столетий к пониманию определяющей роли образования для дальнейшего устойчивого развития общества. Осознание новых вызовов времени вызвало необходимость модернизации всего социального института образования на основе новых идей и принципов.

Основным ожидаемым изменением является достижение нового качества образования, которое должно соответствовать основным факторам развития человеческого сообщества в будущем. Каковы же основные из этих факторов? Это:

- **развитие открытости мирового сообщества:** существенное расширение среды существования человека, расширение форм и видов межличностной и межгрупповой коммуникации и ее мобильности, многочисленные разнообразные пересечения индивидуальных сред на расширяющемся социальном пространстве;
- **становление общемирового гражданского сообщества на гуманистических принципах:** расширение прав и свобод для любого представителя человечества, но при повышении меры ответственности каждого человека в осуществлении жизнедеятельности;
- **становление нового культурного типа личности,** характеристиками которого являются активность, самостоятельность, активная социализация (при сохранении личностной неповторимости), которая подразумевает готовность человека учиться и переучиваться с целью самоактуализации и самораскрытия на благо сообщества в течение всей жизни.

Эти факторы оказывают прямое влияние на сферу образования, на современное понимание характера образования. Сегодня социальный заказ школе изменился: мы отходим от традиционной характеристики качества – уровень полученных знаний и ориентируемся на иной результат образования – компетентность в различных сферах жизнедеятельности, устойчивую мотивацию к обучению в течение всей жизни, к профессиональному и личностному росту. Поэтому кардинально поменялась и миссия начальной школы – из института, который бережет и переносит знания, из существования в качестве “крепости знаний” начальная школа превращается в институт, несущий гуманистические принципы, искусство жить в обществе, мотивирует самообразование [1]. Еще на международной конференции в Вадуже в 1983г. общие цели начального образования были определены следующим образом: «Начальное образование должно давать больше, чем умение читать, писать и считать, хотя это и далее остается важным. Оно должно расширять горизонты детской непосредственности и более широкой физической и культурной среды. Оно должно помочь детям в приобретении и практическом применении идеалов и ценностей демократического общества (толерантности, ответственности и уважения прав других). Оно должно поощрять развитие знаний, умений и формирование взглядов, на

основании которых дети смогут ответить на будущие требования, которые перед ними ставят средняя школа, работа, семья и общество. Начальное образование является, следовательно, самой важной, основной фазой в этом процессе пожизненного учения в мультикультурном обществе» [2, с. 26].

Вместе с тем эти новые идеи и цели столкнулись с накапливающимися проблемами развития российского общества и его системы образования:

- 1) **резкая смена социально-политического направления развития** страны под влиянием общемировых процессов вызвала массовую социальную фрустрацию населения (переживания неопределенности будущего, невостребованности, поиск личностью идентичности новым условиям) и рост социальной незащищенности как взрослых, так и детей в новых условиях;
- 2) **экономический и экологический кризисы** и, как следствие, необходимость уменьшения расходов на образование;
- 3) **демографические изменения** (падение рождаемости, миграция и эмиграция и т.п.) и, как следствие, измененная мультиэтническая и мультикультурная среда и структура общества;
- 4) **влияние средств массовой информации и коммуникации**, которые осуществляют все более сильное влияние на процесс социализации подрастающего поколения и конкурируют в осуществление воспитательно-образовательной функции со школой;
- 5) **кризис и изменения семейной структуры**: новые отношения в динамично меняющейся и неустойчивой семье, где все больше увеличивается дефицит диалога между детьми и взрослыми и семья все меньше выступает психологическим убежищем для ребенка и сотрудником школы в вопросах воспитания;
- 6) **кризис доверия общества в целом и семьи к системе образования**, явно отражающийся в продукции СМИ и снижающий статус педагога в обществе, повышающий незащищенность системы образования.

В совокупности это привело к тому, что в России за последнее десятилетие достаточно резко изменились характеристики нового поколения, идущего в школу.

Все большее внимание и беспокойство вызывают проблемы, связанные с резким ухудшением всей системы параметров здоровья учащихся. На первый план вышли:

- низкий стартовый ресурс физического и психофизического здоровья;
- расширяющийся диапазон форм и проявлений дизонтогенеза;
- увеличившееся количество детей с ограниченными возможностями в физическом развитии и социальной адаптации и, как следствие, с неустойчивой формой школьной адаптации и особыми потребностями в образовании;
- усиливающаяся массовая астенизация детей, связанная с неуклонным ростом заболеваемости и с хроническим течением болезней, в частности;
- увеличивающееся количество детей с разнообразными формами семейной депривации, снижающей ресурс социальной интеграции в общество [1].

Долгое время в стране существовал миф о том, что начальное образование в России одно из самых лучших в мире. И только в последнее пятилетие этот миф начал разрушаться под давлением таких обстоятельств, как неудовлетворенность родителей уровнем образовательных услуг, культурой педагогов, уровнем учебно-методических комплектов, отсутствием индивидуального подхода; стремительным развитием частных и хозрасчетных малокомплектных классов; расширением информации о качестве образования в развитых странах; снижением уровня обученности выпускников начальной школы.

Несмотря на попытки государства модернизировать систему образования, более динамичной и мобильной в этом отношении оказалась система дошкольного образования, как выстроенная по модели, приближающейся к семейной.

Ступень начального образования принципиально находится в других отношениях с семьей и государством. Она выступает первой ступенью школьного образования и является обязательной; ее содержание определяется и контролируется государством. Именно от успеха в начальной школе зависит не только успешность на последующих ступенях школьного образования, но и уровень социальной интеграции в общество. Значимость этой ступени для каждого ребенка трудно переоценить, поэтому она более жестко задается государством. Выступая первичной основой государственной системы образования, ступень начального образования по своему характеру организации учебного и воспитательного процесса более канонична, ритуализирована и ригидна, чем другие ступени образования. Кроме того, она имеет финансовую зависимость от общешкольного управления, в отличие от значимо большей самостоятельности дошкольных учреждений.

Все указанное выше отражает крайнее напряжение между внешними и внутренними силами, действующими на систему начального образования. Начальное образование в России все менее становится устойчивым. Оно не подготовлено к приему детей с разным уровнем здоровья, с разным уровнем готовности к школьному обучению, с различными образовательными и социальными потребностями ни на политическом, ни на материально-техническом, ни на научно-методическом, ни на кадровом уровне. Преобразования в начальной школе напрямую зависят от преобразования всей школьной системы в целом, а она значительно масштабнее, чем система дошкольного образования. Поэтому можно предположить, что преобразования в начальной школе, провозглашаемые в новых ФГОС, будут нарастать более медленно и значительно отставать по своим темпам от модернизации дошкольной системы.

Список використаних джерел

1. Котова С.А., Граничина О.А., Савинова Л.Ю. Начальное образование в контексте программы ЮНЕСКО «Образование для всех»: российское видение / Под ред. акад. Г.А. Бордовского. - СПб.: изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007, 101 с.
2. Педагогические кадры XXI века: формирование творческого потенциала учителя / Под ред. Д.Ж. Марковича. Белград, 1998.

The article describes the trends of the primary education system development and its external and internal contradictions. The differences between primary school and pre-school education are depicted.

Key words: system of primary education, state educational policy, humanistic principles, the modernization of education system, preschool education.

УДК 37.013(477) «18-19»(018)

Кучинська І.О.

ПРАВОВИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ В УКРАЇНІ НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті зроблена спроба проаналізувати правовий аспект виховання громадянськості в Україні на початку ХХ ст.

Ключові слова: правовий, громадянськість, виховання.

Досліджуваний нами період 1905-1920 рр. характеризується активною пошуковою роботою у справі визначення головних пріоритетів виховання особистості. На початку ХХ ст. “Подъ воспитаніемъ разумъется сознательное и совершающееся по

опредѣленному плану въздѣйствіе воспитателя на питомца съ цѣлью помочь послѣднему достигъ той степени развитія, на которой онъ сознавалъ бы свое человѣческое назначеніе і имѣлъ желаніе и силы осуществить его въ жизни” [Див.: К. Смирнов.- Педагогика и общая дидактика (ч. I).- Москва.- 1903.-С.1]. “Цѣль воспитанія заключается въ возбужденіи въ юношѣ желанія постоянно становиться все лучше. ... воспитаніе совершается не при посредствѣ словъ, а съ помощью дѣйствій и черезъ нихъ” [Див.: Письмо профессора Мишо.- Журналъ министерства народнаго просвѣщенія.- Новая серія,- ч. XI.- С.-Петербургъ.- сентябрь.- 1907.- С.97]. Більш конкретно з цієї проблематики висловився у своїй роботі “Личность и воспитание ” (1916) педагог М. Ковалевський. Він зазначав, що “ цѣль воспитанія – полное, возможно болѣе интенсивное развитіе личности сообразно ея индивидуальнымъ задаткам; но это развитіе можетъ произойти только въ обществѣ и черезъ общество; правильно поставленное соціальное воспитаніе необходимо поведетъ къ полному расцвѣту личности” [Див.: М. М. Ковалевський. Личность и воспитание.- Петроградъ.- 1916.- С.5]. Суспільні, соціальні, громадянські компоненти виховного процесу розглядались педагогом з точки зору необхідності і своєчасності. “Итакъ, развивайте и укрепляйте личность; развивайте и организуйте общество. Но помните, что только въ крѣпкомъ, естественномъ единеніи того и другого заключается залогъ развитія человѣчества” [Там само, с. 13]. Але, суспільний розвиток, як свідчать архівні джерела, “не відбудеться без моральних, дисциплінарних вимог ” до кожної окремо взятої особистості (Див.: ЦДІАК України.- Управлен. попечит. киев. учебн. округа (Циркуляр министерства народнаго просвѣщенія от 28 июня 1903 года о принятии мер к повышению дисциплины в средних и начальных учебных заведениях).- Ф. 707, оп. №227/1903, д. 7, Лл. 16-18). Тільки “чувства нравственного долга, совестливости, правдивости, воздержанности, повинования, скромности, дружелюбия в товариществе и доброго навыка в труде”, як констатується в навчальному посібнику “Учебник дидактики (общая дидактика)” (1913) автора С. Миропольського сприяє розвитку в учнів моральних й громадянських якостей [С. 24].

Як свідчать архівні матеріали (ЦДІАК України: Управление попечителя Киевского учебного округа (Статьи учителей гимназий и уездных училищ о преподавании учебных предметов и воспитании учащихся указанных учебных заведений. Из циркуляров по управлению Киевским учебным округом, 1865-1867 гг.).-Ф.707, оп.31-34, д.1;59;57;51; Историко-филологическое общество (Перечень статей исторического содержания для внеклассного чтения учащихся).-Ф.2017, ед. хр.631, Лл.1-3; (Об улучшении методов преподавания предметов в средних и начальных учебных заведениях Округа рассмотрении учебных пособий, введении для изучения новых учебников, изменении программ преподавания предметов. Из журналов заседаний Совета при попечителе за 1860-1904, 1909 гг.).-Ф.707, оп.317, д.485-491, 493-504, 512) виховання підростаючої особистості розглядалося у площині патріотичної поведінки, законотручності, формуванні громадянської, індивідуально-свідомої діяльності в суспільстві.

Разом з тим, прагнення формування національної самосвідомості у громадянському контексті ще не набули поширеного характеру, але вже визначали певні спрямування виховної діяльності. Так, одним із основних завдань морального виховання видатний український педагог К. Ушинський вважав формування “діяльних громадян”, яким притаманні “моральна основа особистості”, почуття національної самосвідомості, любові до своєї Батьківщини [Див.: Ушинский К. Д. Собр. соч.: В 11 т. – М. – Л., 1948. – Т. 2. – С. 39].

Таким чином, ми вважаємо, що русифікаторська політика, яка активно проводилася царизмом, створила умови не тільки для розвитку національної, але й становлення громадянської ідеї у вихованні. Пріоритетними громадянськими цінностями цього етапу стали патріотичні і національні почуття.

З метою досягнення більшої вірогідності у формуванні законослухняного громадянина “Въ циркулярномъ предложеніи министра народнаго просвѣщенія отъ 5 сего іюня, за №10974, указано, что съ 1905-1906 у.г.” (“Указатель къ Циркуляру по Кіевскому учебному округу за 1905 годъ. - (№10 - октябрь).- Кіевъ.-С.500-513”) у більшості гімназій вводиться курс “законовѣдѣнія” [С. 500-501]. Програма “законовѣдѣнія” визначала: “Необходимость правилъ, опредѣляющихъ взаимныя отношенія между людьми” (Введение); “Отношеніе государственныхъ законовъ къ гражданскимъ” (I. Государственное право); “Понятіе о гражданскомъ правѣ” (II. Гражданское право и гражданскій процессъ); “Уголовное преступленіе и его отношеніе къ гражданскому преступленію” (III. Уголовное право і уголовное судопроизводство); (“Объяснительная записка къ программѣ законовѣдѣнія”) [С. 502-507]. У якості навчальних посібників “наиболѣе отвѣчаютъ приведенной выше программѣ слѣдуюція книги: Жуковскій “курс законовѣдѣнія”; Солодовниковъ “Законовѣдѣніе”; Коркуновъ “Лекція по общей теоріи права”; Меркель “Юридическая энциклопедія”; Мейеръ “Русское гражданское право” [С. 506-507] та ін.

Долучення учнів до правової культури, на погляд педагогічної громади, повинна збагачувати їх духовне життя, а знання ними своїх прав і обов’язків розширювати можливості їх самореалізації. Такий аспект виховання, за їх переконаннями, зміцнює життєву позицію, підвищує громадянську активність дитини.

Початок ХХ ст., як свідчать історико-педагогічні матеріали, характеризується сформованою педагогічною визначеністю теоретиків і практиків освіти на шляхи виховання громадянських поглядів учнівської молоді. “Обсужденіе вопросовъ воспитательнаго, методическаго и педагогическаго характера” набуло актуального значення [Див.: ЦДІАК України. - Дело управления киевского учебного округа.- Очеть кіевскаго педагогическаго общества взаимной помощи за 1904 г.- ф. 707, оп. 156, спр. I, арк. 3]. Пошуки ефективних шляхів формування громадянина обґрунтовувалось педагогічною громадою з точки зору ідеї правового виховання [Див.: Чигровъ “О преподаваніи законовѣдѣнія въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ министерства народнаго просвѣщенія” (“Журналъ министерства народнаго просвѣщенія,” 1906); Синицкій “О новыхъ учебникахъ по законовѣдѣнію” (“Вѣстникъ воспитанія,” 1907); Корфъ “Замѣтка по поводу новыхъ учебниковъ законовѣдѣнія” (“Право,” №43, 1907) та ін.]. В циркулярному “предложеніи” міністра народної освіти від 5 червня 1905 р. за № 10974 “указано, что съ 1905-1906 у.г. ... введено преподаваніе законовѣдѣнія ” [Див.: Раз’ясненія касательно преподаванія въ гимназіяхъ законовѣдѣнія.- 16 іюня / 4 іюля 1905 г., №11657]. “Были приняты слѣдуюція учебники законовѣдѣнія: Крюковскаго, Товслольса, Солодовникова, Томашевича, Зноско-Боровскаго, Ананьина, Вальденберга, Долбина, Ельницкаго, Мушникова, Хвостова, Устинова, Новицкаго, Геркеша и др.” [Див.: Циркуляръ по кіевскому учебному округу.- Программа законовѣдѣнія.- №7, №8.- 1906.- Кіевъ.- с.384-389]. Професори М. Ясинскій і І. Демченко у своєму звіті “О преподаваніи законовѣдѣнія в гимназіяхъ и реальныхъ училищахъ г. Кіева (1907-1908 у.г.)” з цього приводу зазначають, що “законовѣдѣніе” не тільки відповідає на ряд звичайних питань “юношеской любознательности, но и восполняетъ существеннѣйшіе пробѣлы въ свѣдѣніяхъ о родинѣ, о ея строе, о существующихъ въ ней отношеніяхъ. Мало того, въ своей теоретической части законовѣдѣніе и можетъ, и должно внушить то уваженіе къ самой идеѣ права и къ принципу законности, которое должно лежать въ основѣ жизни всякаго человѣческаго обществія” [Див.: Указатель къ циркуляру по кіевскому учебному округу за 1908 годъ.- Кіевъ.- с. 193].

Цікавими в контексті нашого дослідження є “Министерскія распоряженія (О мѣрахъ къ подъему учебно-воспитательной части въ учебныхъ заведеніяхъ министерства народнаго просвѣщенія)” від 7 липня 1907 р. за № 14059. У документі констатується, що “многія явленія, характеризуюція недочеты нашей школы, обусловливаются недостаточнымъ знакомствомъ учащейся молодежи съ великимъ прошлымъ ихъ общаго отечества” [Див.: Указатель къ циркуляру по кievському учебному округу за 1907 годъ.- Кіевъ. - с. 416]. “Вдумчивое и серьезное изучение этого прошлого воспитываетъ въ учащихся тѣ чувства ... безъ которыхъ они не могутъ быть полезными членами государства” [Там само, с. 417]. Але, робиться наголос на тому, що “достигнуть благоприятныхъ результатовъ въ этомъ отношеніи можно только тогда, когда сами педагоги будутъ строго исполнять лежащій на нихъ долгъ” [Там само].

З метою ґрунтовного ознайомлення “съ родной страной, столь необходимое и обязательное для всякого культурнаго человека и въ особенности для учителя ” актуальним стало ознайомлення останніх з курсом “отечествовѣдѣнія” який повинен ознайомити “слушателей съ экономической и культурной географіей родины, съ ея этнографіей” [Див.: Доклады харьковской губернской земской управы губернскому земскому собранію по отдѣлу народнаго образования.- Харьков.- 1913.- с. 17-25]. Як свідчать доповнення і пояснення до програми і правил всіх класів чоловічих гімназій і прогімназій міністерства народної освіти (“Родное слово”.- Одесса.- 1912.- с. 1-7) визначеність “для класнаго чтенія статей по этнографіи Россіи и по другимъ отдѣламъ отечествовѣдѣнія изъ допущенныхъ Министерствомъ географическихъ хрестоматій или другихъ сочиненій” трактувалось як можливість більш глибокої популяризації даної проблематики серед учнівської молоді [с. 4]. У документі зазначається, що “правильная постановка учебнаго дѣла имѣетъ глубокое вліяніе на всю психологію ученика, не только дисциплинируя его мысль и обогащая знаніями, но и возвышая его нравственныя качества” [с. 5]. Вивчення рідного краю, його історико-культурної спадщини, таким чином, стане запорукою розвитку морально-громадянських якостей, “воли и любви къ труду” [Там само, с. 5]. Шляхи розвитку громадянських якостей учнівської молоді розглядалися у ракурсі вивчення таких предметів, як історія російської імперії, географія, російська мова, література, а також “законовѣдѣніе” [Там само, с. 4-5]. Педагог А. Красев у статті “Жизнь и школа. Къ вопросу о томъ, чего требуетъ жизнь от учащихся и учащихся” (“Журналъ министерства народнаго просвѣщенія”.- кн.І (январь).- 1917) з цього приводу зазначав, що “школа должна дать знанія о прошломъ и настоящемъ родной страны, ознакомитъ съ природой, ... развить умъ, ... обогатитъ память, ... укрѣпитъ волю, ... облагородитъ ихъ чувства и настроенности” [с. 72-73].

Отже, виховна система була спрямована на формування патріотично налаштованої особистості з розвинутими моральними, релігійними, законослухняними якостями. Шляхи розв’язання громадянської проблематики визначалися з ідейно-правових міркувань становлення світогляду громадянина Російської імперії.

На початку ХХ ст. офіційна школа вважала головними цінностями для молоді тріаду: самодержавство, православ’я, народність, що виступали в єдності як ідеал служіння імперії і були взірцем, найвищим моральним мірилом. У цей же час формувались і закріплювались альтернативні ціннісні орієнтації у стінах приватної школи, яка під впливом реформаторського руху Заходу і своїх новацій намагалася впроваджувати через шкільну освіту нові педагогічні надбаня – вільний розвиток, свободу особистості, творчу працю, самоцінність дитячої індивідуальності, її незалежність від політики держави.

Зрозуміло, що ці обидва напрями – авторитарний і педоцентричний – відповідним чином і визначали навчально-виховну діяльність: плани, програми, підручники, методи навчання й виховання, стосунки між учителем і учнем.

Такі процеси були характерними для всієї Російської імперії, в Україні ж додавались й особливі, притаманні саме їй. Ідеться про пріоритет національних цінностей: мови, літератури, народної культури, ставлення до праці і врешті-решт ідентифікації свого “Я” як українця, носія певної психології.

У 19-му році, коли на більшій частині території України до влади прийшли більшовики, відбувалися інтенсивні пошуки нової, соціалістичної моделі етики й моралі, які відповідали б жорстко регламентованим партійним цінностям і установкам [Див.: Цінності освіти і виховання: Наук.—метод. зб. /За заг. ред. О. В. Сухомлинської, ред. П. Р. Ігнатенко, Р. П. Скульського, упор. О. М. Павліченка, — К., 1997. – С. 3-5].

Зазначимо, що на кожному етапі розвитку суспільства складаються специфічний набір і структура цінностей. Вони сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів у відповідні принципи життєдіяльності завдяки тому, що трансформуються у внутрішні спонуки (мотиви) поведінки. У виховному ж процесі певним мірилом унормованої поведінки кожної особистості є її відповідність соціальним нормам, тобто вимогам суспільства, до якого належить індивід. Розширення сфери цінностей слід розглядати як процес дедалі більшої диференціації сфери власне людського ставлення до світу. Відомий вчений М. Рубінштейн у своїй праці “Эстетическое воспитание дѣтей” (1915) зазначав, що “Человѣкъ становится человѣкомъ не тѣмъ, что въ немъ есть, какъ въ животномъ, а тѣмъ, что онъ сталъ, сдѣлался, что онъ создалъ изъ своего міра. И чѣмъ многограннѣе его міръ и его отношеніе къ міру, тѣмъ полнѣе его жизнь и ея цѣнность” [С. 6]. Отже, виховання особистості відповідає тим принципам, ідеалам і цінностям, які на певному етапі розвитку суспільства є значущими. Поява у досліджуваному нами періоді таких громадянських цінностей, як повага до закону, культура взаємин, свобода (1905-1917); пошана до національно-культурних вартостей, самовідповідальність, прагнення до демократичного устрою суспільства (1917-1919); соціальний захист людини, рівність можливостей (1920) відображають основні шляхи розвитку громадянського виховання у 1905-1920 рр.

Список використаних джерел

1. Кучинська І.О. Виховання громадянськості в Україні (друга половина ХІХ – ХХ ст.): монографія / І.О. Кучинська, - Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка, 2009. – 196 с.
2. Рагозін М. Громадянське виховання: методологія і організація у світлі європейського досвіду / М. Рагозін // Шлях освіти. – 1999. - №4. – С. 16-20.
3. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К. : А.П.Н., 2003. – 68 с.
4. Чорна К. Виховання моральності громадянина / К. Чорна // Шкільний світ. – 2003. – число 15 (квітень). – С. 1-2.
5. Юридична енциклопедія: В 6 т. / За ред. Ю.С. Шемшученко (відп. ред.) – К. : Українська енциклопедія, 1998. – С. 647-648.

It has been made an attempt to analyse the legal aspect of the civil education in Ukraine at the beginning of the XXth century.

Key words: legal, civic, education.

УДК: 37.015.31:177.022.1

Олинець Т.В.

ВИХОВАННЯ КРОС-КУЛЬТУРНИХ ЦІННОСТЕЙ У МОЛОДІ

У статті аналізується проблема виховання крос-культурних цінностей у молоді в сучасній науковій літературі. Розглядаються ключові підходи та основні положення сучасного крос-культурного виховання.

Ключові слова: крос-культурні цінності, міжкультурні зв'язки, культура, культурне середовище.

Національні, міжетнічні та крос-культурні відносини – одна з найгостріших проблем сучасності, з розв'язанням якої значною мірою пов'язано збереження миру, дотримання прав і свобод людини, розвиток України та її інтеграція до Євросоюзу.

Крос-культурні взаємини є результатом глобалізацій цих процесів, які збагачують культуру України, забезпечуючи її взаємодію з іншими країнами і культурами, сприяють обміну життєвим досвідом, впливають на вироблення спільних цінностей і моралі. Цей процес, хоча і присутній в житті українського соціуму, проте поки що є недостатньо осмисленим і невикористаним у виховній роботі ВНЗ.

Актуалізація виховання крос-культурних цінностей, становлення традицій виховання студентської молоді ВНЗ підтверджується Конституцією України, Законами України „Про освіту”, „Про вищу освіту”; Державними програмами України „Освіта (Україна ХХІ століття)”, „Концепцією виховання особистості в умовах розвитку української державності”, „Концепцією виховання в національній системі освіти”; „Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті” та ін.

Вищі навчальні заклади України в контексті сучасної культурологічної парадигми освіти мають потребу в детальному вивченні й обґрунтуванні інноваційних форм і методів виховання крос-культурних цінностей. У цьому контексті набуває значущості етичний аспект, притаманний декільком культурам, які взаємодіють у сучасних глобалізаційних умовах.

Аналіз наукових джерел з проблеми формування крос-культурних цінностей у ВНЗ свідчить, що дане питання розроблялося в контексті різних наукових напрямів. Філософські і культурологічні аспекти міжкультурного діалогу ґрунтуються на гуманістичних принципах античної (Геродот, Сократ), середньовічної (Ф. Аквінський, А. Кентерберійський), німецької класичної філософії (Г. Гегель, К. Кант). Питанню співіснування різних культур приділяли увагу вітчизняні філософи, письменники і громадські діячі: В. Антонович, С. Гулака-Артемівський, М. Драгоманов, М. Костомаров, М. Коцюбинський, О. Потебня, Г. Сковорода, Л. Українка, І. Франко, Т. Шевченко.

Соціологічні дослідження з крос-культурної проблематики, спрямовані на подолання конфліктів між різними культурами і цивілізаціями (Р. Арон, В. Іванов, Є. Крупняк, В. Кузнецов, І. Лотфуллін, Г. Солдатова, Р. Тагірова, С. Харінгтон). Регіональні соціологічні дослідження Н. Абдуллаєвої, М. Араджіоні, Г. Лозко, Р. Мусіної, визначають конфесійну детермінанту крос-культурного виховання.

Дослідження механізмів крос-культурних відносин базуються на етнопсихологічних дослідженнях, біля витоків яких були американські вчені-антропологі ХХ ст. Р. Бенедикт, М. Мід, У. Ріверс.

Потреба в міжкультурній освіті в поліетнічному світі виникла в 60-70 р. ХХ ст., що знайшло своє відображення в роботах американських психологів і педагогів (Е. Хол – міжкультурна комунікація, Д. Хупс – міжкультурна освіта).

Вітчизняна психологічна наука ХХ ст., означена крос-культурним напрямом, представленим іменами А. Данилової, Т. Крюкової, Н. Лебедевої, Т. Стефаненко

(крос-культурна взаємодія), М. Бергельсон, Ю. Шаповалової (міжкультурна комунікація), А. Донцової, Н. Іванової, К. Коростеліної, С. Коч, Ю. Ставропольського (дослідження етнічної ідентичності), І. Колесіна (міжетнічне сприйняття), М. Баретта, М. Кряжа, В. Павленка (етнічні і національні уявлення українських підлітків).

Крос-культурні перспективи розкриваються у дослідженнях О. Аклаєва, Д. Аткинсона, Дж. Бермана, Л. Дробіжева, Г. Етінгена, В. Коротєєва, П. Остапенко, І. Суботіна,.

Проблему виховання крос-культурних цінностей у педагогічній науці висвітлювали Г. Ващенко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін. У радянські часи зазначена проблема розглядалась у контексті інтернаціонального виховання (Г. Єремій, Т. Ісламішина), зрештою, трансформувались у виховання культури міжнародних відносин (З. Гасанов та ін.), полікультурної освіти і виховання (О. Гаганова, О. Джурицький, Г. Дмитрієв, А. Перотті, Т. Полякова, Є. Силаєва й ін.). Подальше вивчення проблеми крос-культурних контактів призвело до появи діалогового підходу як пріоритетного методу крос-культурного виховання (М. Бахтін, В. Біблер).

Різні аспекти крос-культурного виховання знаходимо у роботах І. Бежа, Е. Заредінової, Г. Назаренко, В. Оржеховської, К. Чорної та ін.

Однак, на сьогодні проблема формування крос-культурних цінностей у студентів ВНЗ ще недостатньо розроблена в теорії і практиці педагогічної науки. Це може спричинити небажані девіації і деформації у моральному становленні молодих людей, невмінні будувати діалог з представниками інших культур.

Темою статті є виховання крос-культурних цінностей у молоді в науковій літературі.

Стаття ставить за мету аналіз наукової літератури стосовно виховання крос-культурних цінностей у молоді.

Перші крос-культурні дослідження були проведені наприкінці XIX століття. У 1954 р. була опублікована робота Е. Хола і Д. Трагера «Культура як комунікація», в якій автори запропонували термін «міжкультурна комунікація», що відображала сферу людських відносин. В іншій роботі «Німа мова» (1959 р.) Е. Хол не лише показав зв'язок між культурою і комунікацією дійшов висновку у необхідності відповідного навчання і виховання. Водночас сам термін та ідея знайшли свій подальший розвиток у роботах Л. Самовара, Р. Портера «Комунікація між культурами» (1972 р.), де не лише визначається сам термін, а й формується науковий напрям. У 1972 р. було створено Міжнародну асоціацію крос-культурної психології (International Association for Cross-Cultural Psychology - LACCP). З 1970 року видається «Журнал крос-культурної психології». Американський дослідник Річард Шведер розглядає крос-культурну психологію у контексті загальної психології. «Головною силою в загальній психології є ідея про центральний пристрій, процесор. Цей процесор, як вважають, стоїть вище, над або поза тим, чим він оперує. Він утягує і культуру, і контекст, і стимульний матеріал у свій зміст» [11, с. 80]. Він також звернув увагу на той факт, що психологи під крос-культурними дослідженнями мають на увазі культуру різних народів, тоді як антропологи виокремлюють культуру індустріальних суспільств (США, Західна Європа) та доіндустріальних. Зокрема українські (Пахоменко) та російські (Гумільов, Орлова) вчені виділяють також кілька культурних рівнів: субетнічний (локальний), етнічний (національний, власне культурний) та суперетнічний (цивілізаційний). З давніх часів війни, стихійні лиха, пошуки щастя і допитливість змушують людей до переміщення по планеті. Багато з них – мігранти – залишають рідні місця назавжди в пошуках кращої долі через соціально-економічні і політичні причини. В свою чергу, дипломати, ділові люди, студенти тривалий час живуть у чужій країні. Туристи, учасники наукових конференцій опиняються на тривалий час в незвичному оточенні.

Зокрема, канадський психолог класифікував наслідки міжкультурних контактів, які визначають стратегію поведінки та сприйняття чи несприйняття культури.

1. Інтеграція (кожна зі взаємодіючих груп зберігає свою культуру, але підтримує тісні зв'язки між собою).
2. Асиміляція (група втрачає свою культуру, але підтримує контакти з іншою культурою).
3. Сепаратизм (група зберігає свою культуру, але відмовляється від контактів з іншою культурою).
4. Маргіналізація (група втрачає свою культуру, але не встановлює тісних контактів з іншою).

Таким чином, на думку Дж. Беррі, залучення до крос-культурних цінностей зводиться до збереження і підтримання власної культури та участі у міжкультурних контактах та включення в іншу культуру. Опиняючись у новому для себе середовищі, ми починаємо відчувати вплив іншої культури. Часто ми можемо неправильно розуміти поведінку людей, бо вона продиктована вимогами даного суспільства і даної культури, яка є відмінною від нашої власної культури. На думку Д. Мацумото, крос-культурний підхід у науці вирізняє не об'єкт дослідження, а перевірка браку знань через можливість застосувати ці знання представниками різних культур. Зокрема психолог зазначає: «Багато психологів розглядають крос-культурну психологію, яка еволюціонує як галузь культурної психології, коли культуру включають, як необхідний і важливий інгредієнт, у профілюючу психологію» [6, с. 22]. На думку Буркало Н.І. «міжкультурна адаптація – це складний процес, завдяки якому людина досягає відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем, приймаючи його традиції, як свої власні, і діє у відповідності з ними» [1, с. 64]. Окрім того, автор виділяє внутрішню сторону адаптації, до якої відносить почуття задоволення й повноти життя, і зовнішню, яку визначають участь індивіда в соціальному і культурному житті нової групи. Психолог виділяє характеристики взаємодіючих культур. Серед яких:

- ступінь подібності або розбіжності між культурами;
- особливості культури, до якої належать переселенці і візитери;
- особливості країни перебування.

Зокрема Р.Редфілд, Р.Лінгтон і М.Херсковіц вважали крос-культурні цінності результатом безпосереднього, тривалого контакту груп з різними культурами, що виявляється у зміні патернів культури однієї або обох груп. Так, негативні наслідки входження у нову культуру названі К.Обергом «культурним шоком» та Дж.Беррі «стресом акультурації». Відповідно до цього Г.Тріандіс виділяє п'ять етапів адаптації до нової культури.

Перший етап «медовий місяць» супроводжується ентузіазмом, великими надіями, чому сприяють гостинний прийом на новому місці, певні привілеї.

На другому етапі візитери зіштовхуються з певним дискомфортом: житлові умови, громадський транспорт, кримінальна ситуація, брак знання мови і звичаїв, нерозуміння місцевих жителів та неприйняття ними. «У цей період візитер або мігрант намагається втекти від реальності, спілкуючись переважно з земляками й обмінюючись з ними враженнями про незрозумілу поведінку й звичаї людей країни перебування (проживання)» [8, с. 17].

На третьому етапі культурний шок досягає свого апогею і тоді візитери повертаються додому раніше зазначеного терміну. Цей період супроводжується депресією, хворобами та ін, хоча мають змогу краще ознайомитися з культурою, мовою, користуються соціальною підтримкою.

На четвертому етапі на зміну депресії приходить впевненість та пристосованість до нових умов життя.

П'ятий етап є завершальним і свідчить про стабільні зміни індивіда і його відповідності вимогам суспільства. За І.Бабікером індекс культурної дистанції, що включає мову, релігію, структуру родини, рівень освіти, матеріальний комфорт, клімат, їжу, одяг та інше.

Українська дослідниця О.В.Гущина, аналізуючи крос-культурні аспекти гендерних особливостей, звертає увагу на базові моменти, якими виступають цінності та ідентифікація за шкалою «свій-чужий», що визначають відмінності у сприйнятті різних культур. Психолог зазначає, що «цінності, як правило породжуються тими чи іншими потребами і поведінці членів соціуму. Вони є історично обумовленими. Ціннісні системи проходять власний непростий шлях розвитку в межах кожної історико-культурної групи, і спроби нав'язати їй аналогічну систему іншої групи практично ніколи не бувають успішними (представники групи, якій чужі цінності нав'язуються, не можуть досягти у цій системі такого ж успіху, як їх корінні носії, що в свою чергу породжує комплекс національної меншовартості, відчуття безвиході)» [2, с.148]. Досліджуючи етнічні відмінності і культуру, І.В.Данилюк зазначає, що «у різних народів ціннісні категорії і уявлення можуть настільки різнитися, що надто бажане і позитивне серед членів одного суспільства може зневажатися і відкидатися членами інших суспільств. Те, що в одного народу вважається священним або морально обов'язковим, у іншого може вважатися неприйнятним і аморальним. Те, що в одній культурі є раціональним, в іншій вважається міфологічним [3, с. 72-73]. Як правило, люди, які опиняються в іншому культурному середовищі викликають здивування. Водночас зорієнтованість на міжкультурні цінності може спричинити втрату власних цінностей. Психолог виділяє людино-творчу (гуманістичну), інтегративну, регулятивну, захисну, знакову, ціннісно-орієнтаційну функції культури. Досліджуючи крос-культурні цінності, Ф.Клакхон, Ф.Стродбек, зазначили, що вони є основою мотивів, якими вони керуються у житті. А.Маслоу виділяв буттєві і дефіцитарні цінності. Причому, до дефіцитарних цінностей психолог відносив фізіологічні, матеріальні, потреби в безпеці, самоствердженні, приналежності до кола близьких людей, тоді як до буттєвих – відносив мегапотреби людської гідності, свободи, самоактуалізації. Так, Е.Шпрангер розробив феноменологічну типологію цінностей, де цінність виступає основною характеристикою особистості, за допомогою якої людина сприймає світ. За Е.Шпрангером, існують теоретичні, економічні, естетичні, соціальні, політичні та релігійні цінності. Натомість, Ю.Козелецький виділяє 5 основних ієрархій цінностей, до яких відносить:

- діонісійську ієрархію, спрямовану на гедонізм, споживання, розваги, комфорт, задоволення;
- геркулесівську ієрархію, що передбачає домінування прагматичних цінностей престижу, самоствердження, влади;
- прометеївську ієрархію, що визначає спрямованість на суспільні та моральні цінності;
- Аполлонівську ієрархію, що визначається цінностями творчості, інтелекту, естетики;
- Сократівську ієрархію, що як пріоритет визначає сенс життя, саморозуміння, саморозвиток, самовдосконалення, самоактуалізацію.

Висновок. Таким чином, аналіз наукової літератури показав, що проблема виховання крос-культурних цінностей на сьогодні є недостатньо розробленою, але надзвичайно актуальною для українського суспільства і вищих навчальних закладів. Подальшого розроблення потребують сучасні методики і технології виховання крос-культурних цінностей у студентської молоді.

Список використаних джерел

1. Буркало Н.І. Адаптація та акультурація мігрантів до нових умов життя // Актуальні проблеми психології.-Т.Х.-Ч.5. /За ред.С.Д.Максименка.- К. : Главник, 2008.- С. 63-72.

2. Гуцина О.В. Крос-культурні аспекти гендерних особливостей емоційних реакцій особистості у стресогенних ситуаціях (українська проблематика) // Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія / За ред С.Д.Максименка.- К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008.-Т.Х.Вип.7. - С. 147-155.
3. Данилюк І.В. Етнічні відмінності й культура // Актуальні проблеми психології: Етнічна психологія. Історична психологія. Психолінгвістика За ред С.Д.Максименка.- М.-Л.А.Чени.- К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. - Т.IX.Ч.3. - С. 69-78.
4. Козелецкий Ю. Человек многомерный : Пер. с польск.. - К. : Либідь, 1991. - 288 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность: Пер. с англ. - СПб. : Евразия, 1999. - 478 с.
6. Мацумото Д. Психология и культура. - СПб. : Прайм-Еврознак, 2002.
7. Психология личности: Словарь-справочник / Под ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко. - К.:Рута, 2001. - 319 с.
8. Стефаненко Т.Г. Етнопсихология. - М. : Институт психологии РАН, «Академический проект», 2003. - 320 с.
9. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation // Applied psychology: An international review. - 1997. - Vol.46 (1). - P.5-68.
10. Berry J.W., Poortinga Y.H., Segall M.H., Dasen P.R. Cross-cultural psychology: Research and applications. - Cambridge etc.: Cambridge University Press, 1992.
11. Radcliffe-Brown A.R. Structure and Function in Primitive Society.- London: Free Press, 1965.

The problem of education of cross-cultural values of youth in modern scientific literature is analyzed in this article. The author of the considers key approaches and the main principles of modern cross-cultural education.

Key words: cross-cultural values, intercultural relations, culture, cultural environment.

УДК: 37.041–057.87:33

Олійник Н. Ю.

МЕТОДИЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті охарактеризовані методичні умови самостійної роботи студентів, їх значення та ефективність дотримання при застосуванні технологічного методу в організації пізнавальної діяльності студентів при вивченні економічних дисциплін.

Ключові слова: самостійна навчальна діяльність, творчі здібності студента, ефективні технології.

Удосконалення системи освіти на сучасному етапі передбачає переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості студента, навчання його самостійно оволодівати новими знаннями, формування в молодого покоління зацікавленості у майбутній професійній діяльності, володіння обґрунтованими методами прийняття економічних рішень. Сучасна молода людина має бути більш мобільною, інформованою, критично і творчо мислячою, самоорганізованою.

Одним із шляхів формування позитивного ставлення студентів до навчання є створення умов організації самостійної пізнавальної діяльності особистості, що забезпечує визначення поведінки студентів, їх ставлення до вивчення економічних дисциплін. Метою самостійної роботи студентів є реалізація умінь систематизувати матеріал, планувати, контролювати і регулювати свою діяльність у навчанні та практичному житті.

З огляду означеної проблеми процесу опрацювання студентами економічних дисциплін концептуальними положеннями є усвідомлення, що навчання – це самоосвіта, яка ґрунтується на самостійній роботі, а педагогічна та методична майстерність викладача полягає у створенні умов для різновидів такої роботи. Це особливо актуально для економічних знань, оскільки вони мають стати важливою складовою подальшої життєдіяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми організації самостійної пізнавальної роботи відображені у працях В.О. Онищука, І.П. Підласого, С.Ф. Русової, О.Я. Савченко, М.М. Фіцули та інших учених.

Поняття «самостійна навчальна робота» у педагогічній теорії розглядається як форма організації індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється на заняттях та в позааудиторний час. За дидактичною метою самостійну навчальну роботу можна поділити на підготовчі завдання, спрямовані на засвоєння нових знань, тренувальні, узагальнюючі та контрольні [2, с. 297].

Наукове обґрунтування теоретичних і методичних засад організації технологічних підходів до організації процесу навчання представлено в дослідженнях О.В. Аксьонової, О.І. Пометун, Л.В. Пироженко, О.М. Пехоти, Н.А. Побірченко, С.О. Сисоєвої, П.М. Щербаня, де схарактеризовані методи та форми навчальної діяльності (за рівнем активності студентів, рівнем залучення їх до продуктивної діяльності, дидактичною метою, способами організації тощо).

На основі узагальнення наукових підходів метою нашого дослідження є характеристика умов самостійного навчання студентів, а також особливості застосування технологічного методу організації пізнавальної роботи студентів при вивченні економічних дисциплін.

Згідно з Положенням «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних завдань. Самостійна робота – це робота студентів яка планується та виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі. Самостійна робота студентів необхідна не тільки для оволодіння певною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи взагалі, в навчальній, науковій, професійній діяльності, здібностей брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення.

Такий підхід акцентує увагу на саморозвиток, самореалізацію студентів та активну пізнавальну діяльність, яка є наслідком цілеспрямованих педагогічних дій в організації навчально-виховного середовища. Чим більше у вихованні самовиховання, а в освіті – самоосвіти, тим досконалішою є особистість. Тому можна стверджувати, що навчання – це самоосвіта, яка ґрунтується на самостійній роботі студентів. Важливо зазначити, що вияв творчих здібностей студентів відбувається при самостійному вивченні матеріалу з використанням елементів творчості: проведення лабораторних робіт з елементами творчості; розв'язання нестандартних задач; проблемних ситуацій; виконання розрахунково-графічних робіт і курсових проектів; участь у ділових іграх; складання рефератів, доповідей, інформацій з заданої теми; інших видів занять.

До творчості людину спонукають непристосованість діяти в навколишньому середовищі, з якої виникають потреби, бажання, прагнення. Узагальнення наукових підходів та власний досвід дозволяє визначити основні напрями творчого підходу при вивченні економіки. зокрема:

- відчуття проблеми як здатність її бачити, кваліфікувати, а головне – вирішувати;
- самобутність (своєрідність) мислення;
- самоформування здатності до ризику;
- здатність бачити загальну користь і відрізнити суттєве від несуттєвого;
- уміння здобувати відомості і підтримувати зв'язки з іншими і т.п. [1, с. 387].

Таким чином, уся система навчання, завдання із самостійної роботи мають бути побудовані так, щоб особистість студента актуалізувалась. Незважаючи на варіації кількісних співвідношень в обсязі навчального матеріалу, мета викладання економіки – на меншому обсязі теоретичних знань дати більше можливості самостійно працювати для засвоєння певного матеріалу. При цьому, чим вищою є якість самостійної роботи, тим ефективнішим є засвоєння. Педагогу також слід звернути увагу на індивідуальні особливості студента як у виборі ним форм самостійної роботи, так і у способах оцінки його знань з урахуванням вияву творчих здібностей студентів.

В організації самостійної роботи студентів важливим є врахування таких методичних засад.

1. Самостійна робота – це не тільки домашнє завдання, а й значна організація самостійної роботи в навчальній аудиторії під керівництвом викладача. Завдання педагога – допомогти студентам зрозуміти і усвідомити, що вчитись – означає вчити себе, а вміння самостійно вчитись – це важлива риса характеристики особистості.
2. Корисним елементом самостійної роботи є право студента вільно обирати завдання, при цьому умовою ефективності організації самостійної роботи є надання спеціального часу для її виконання.
3. Підвищення рівня мотивації виконання самостійної роботи, чітке визначення зв'язку цієї роботи з майбутньою практичною діяльністю забезпечують активізацію пізнавальної діяльності студентів.
4. Відомо, що навчання здійснюється поетапно: засвоєння понять; застосування знань, умінь і навичок у практичній діяльності; творче застосування набутих знань при вивченні навчальних вправ. Тому, готуючи систему завдань, викладач має звернути увагу на їх логічний взаємозв'язок, відповідно до виучуваного матеріалу.
5. Методичне завдання викладача полягає в умінні: правильно ставити запитання, проводити опитування та дискусії, поєднувати обсяг нової інформації з раніше набутими знаннями та загальним рівнем підготовки студента.

Отже, самостійна робота як особлива форма пізнавальної діяльності студентів включає: набуття та закріплення знань, умінь і навичок, виховання потреби поповнювати і оновлювати знання, розвиток та формування особистості у процесі навчання. Вирізняють аудиторну самостійну роботу і позааудиторну.

Відповідно, при організації активної самостійної роботи в аудиторії на лекціях застосовуються проблемні ситуації, питання для зворотнього зв'язку, проводяться бесіди, дискусії, заслуховування рефератів, роботи в малих групах, тести, прес-конференції і т.п.; на практичних заняттях студенти самостійно виконують вправи, завдання. У позааудиторній роботі використовуються такі види робіт, як опрацювання рекомендованої викладачем літератури; створення конспектів; опорних схем; написання рефератів і доповідей; виконання задач, проектів, курсових і дипломних робіт; самостійні спостереження; конструювання, моделювання.

Дієвим проектування самостійної пізнавальної діяльності при вивченні економіки є метод «знаю – хочу довідатися – учуся». Така техніка використовується в роботі з відомою темою. Ефективність її полягає в тому, що вона охоплює всі етапи уроку – активізацію, усвідомлення, рефлексію та інші. Орієнтовний план такого заняття включає.

1. Повідомлення теми, мети та завдань заняття.
2. Студенти об'єднуються в пари і протягом 4-5 хвилин обговорюють відомі аспекти теми.
3. Студентам пропонується таблиця

Що ми знаємо	Що хочемо дізнатися	Що ми довідалися (вивчили)
--------------	---------------------	----------------------------

4. Викладач надає слово кожній групі і заповнюється перша графа таблиці. При цьому може редагуватись інформація. У тих випадках, коли студенти не впевнені у своїх відповідях, записується інформація до іншої графи.
5. Викладач пропонує студентам разом шукати відповіді на запитання другої графи.
6. Студенти формулюють відповідь на запитання з джерел інформації або повідомляють нову інформацію. Усе записують до третьої графи.
7. Викладач звертає увагу студентів на питання другої графи. Якщо відповіді не знайдено, педагог пропонує інше джерело інформації.

Мета запровадження даного методу на заняттях економіки полягає у виявленні життєвого досвіду кожного студента, пізнавальних здібностей, у формуванні позитивної мотивації до навчальної діяльності, потреби в самопізнанні та самовдосконаленні.

В організації самостійної роботи студентів з економічних дисциплін важливими методичними засадами є оптимальне поєднання різних форм навчальної, практичної та наукової діяльності студентів; варіативності, індивідуалізації та диференціації завдань, контролю за їх виконанням; а також комп'ютерної підтримки в процесі виконання різних видів самостійної роботи. Майстерність педагога полягає в тому, щоб вибрати оптимальне поєднання методів і засобів навчання, методичних прийомів, які забезпечують пізнавальний інтерес до економічних дисциплін, формування і розвиток сучасної економічної культури особистості, здатності до самостійного свідомого суспільного вибору.

Отже, самостійна робота є особливо важливим і специфічним компонентом навчальної діяльності, через реалізацію і за допомогою якого формується позитивне ставлення учнів до навчального предмета і усвідомлення його ціннісної значимості для особистісного та інтелектуального розвитку особистості, готовності діяти компетентно в умовах ринкових відносин.

Список використаних джерел

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економіки: навч. посібник / Олена Валентинівна Аксьонова. – К : КНЕУ, 2000. – 278 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Гончаренко Семен Устимович. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Лернер Исаак Яковлевич. – М., 1981. – 184 с.
4. Педагогіка / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К. : Вища школа, 1986. – 542 с.
5. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.

The article characterized the methodological conditions of the independent work of students, their value and effectiveness of compliance in the application of technological methods in cognitive activities of students in studying economic disciplines.

Key words: *independent learning activities, student creativity, efficient technologies.*

УДК: 372. 3:741.

Удина Е.Н.

ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР ПОДГОТОВКИ ДЕТЕЙ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме воспитания самостоятельности как фактора подготовки детей к обучению в школе. Рассмотрены интегративные качества самостоятельности, определены педагогические условия ее воспитания.

Ключевые слова: подготовка детей к школе, готовность к школе, самостоятельность, интегративные качества, педагогические условия.

Проблема подготовки детей к школе является одной из центральных в психолого-педагогической литературе. Интерес к ней усугубляется в связи с реформированием системы дошкольного и начального образования. Результатом подготовки является готовность к школе. Эти два термина связаны причинно-следственными отношениями: готовность детей к школе непосредственно зависит от качества подготовки. Выражением готовности к школе является ряд новообразований развития, которые начинают «заявлять» о себе в конце дошкольного детства и проявляются в качественно новых чертах и возможностях деятельности, поведения, отношения ребенка к социальному и предметному миру.

Проблема готовности к школе многие годы рассматривалась исследователями в русле отдельных аспектов своего проявления и формирования. Это получило отражение в соответствующих понятиях: интеллектуальная, волевая, социально-психологическая, коммуникативная, специальная, физическая готовность к школе. Следует подчеркнуть, что подобный подход, который был вполне оправдан на этапе первичного изучения данной проблемы, в настоящее время не отвечает потребностям создания целостной концепции развития и становления готовности ребенка к школе в условиях качественно новой образовательной ситуации в стране – вариативности дошкольного и школьного образования, изменения его содержания, структуры, сроков начала школьного обучения и пр.

В современной науке нет единого подхода к пониманию структуры и компонентного содержания феномена «готовность к школе». Номенклатура качеств и свойств личности будущего школьника, представленных в исследованиях в виде показателей данного феномена, достаточно широка и многопланова. При этом для ряда работ характерно преимущественное внимание к интеллектуальному аспекту готовности, в других на первый план выдвигаются аспекты социального, нравственно-волевого или эмоционального развития будущего школьника. Отсутствие единой концепции в оценке готовности к школе отчетливо отражают опубликованные в последнее время многочисленные методики и тесты выявления уровней готовности к школьному обучению, большинству из которых свойствен сугубо «суммарный» подход к подбору тестовых заданий по принципу «чем больше, тем лучше».

Думается, что дальнейшие поиски должны быть сосредоточены не на путях расширения компонентного содержания готовности к школе, а, прежде всего, на поиске системообразующих связей и интеграционных показателей, имеющих полифункциональное значение для успешного вступления ребенка в ситуацию школьного обучения и выполнения им круга новых обязанностей.

Цель данной статьи раскрыть интегративные качества самостоятельности как фактора подготовки будущих первоклассников и определить педагогические пути воспитания этого качества

Поступление в школу психологически предстает как смена социальной ситуации развития ребенка. Введенное в науку Л.Выготским понятие «социальная ситуация

развития», понималось как своеобразная, специфическая для данного возраста форма отношений между ребенком и окружающей его действительностью [3]. Новая школьная реальность объективно задает качественные изменения в системе важнейших отношений ребенка с действительностью, в отношениях «ребенок – деятельность», «ребенок – взрослые», «ребенок – сверстники», «ребенок – предметный мир», составляющих многообразие жизни школьника.

Вместе с тем, подойдя к социальной зрелости как к процессу, обладающему определенной логикой развития во времени, правомерно рассмотреть дошкольное детство в качестве исходной ступени этого процесса. Социальная зрелость старшего дошкольника на пороге школьного старта означает такой уровень социально-личностного развития, при котором поведение и деятельность ребенка отличаются определенной целенаправленностью, осознанностью и возможностью ориентировки на социально заданные требования, правила, доступные детскому пониманию. Имеющиеся научные данные свидетельствуют о важных достижениях социально-личностного развития детей к концу дошкольного возраста. Среди них особое значение для вхождения в новые условия школьной реальности имеют такие, как:

- появление интереса к новым, более «серьезным» видам деятельности: к овладению грамотой, к познанию, интеллектуальным играм, к результативной деятельности (В.Давыдов, Д.Эльконин, Ш.Амонашвили, Л.Венгер);
- стремление к новой, школьной позиции, ее атрибутивной и содержательной стороне (Т.Нежнова, А.Бурма, М.Гинзбург);
- овладение формами внеситуативно-познавательного и внеситуативно-личностного общения (М.Лисина, Т.Репина, Е.Кравцова, Е.Смирнова);
- способность к элементарной произвольной регуляции, активности умение ориентироваться на заданные образцы, требования (Д.Эльконин, Л.Божович, В.Котырло);
- проявление стремления к самоутверждению, признанию своих достижений со стороны окружающих, оценка своих действий, элементарное прогнозирование поступков (Р.Стеркина, В.Маралов, Л.Регуш, Т.Андрущенко);
- появление социально-ценностных ориентации, гуманного отношения к объектам окружающего мира, эмпатии, готовности к сотрудничеству и взаимодействию (Р.Буре, Т.Маркова, М.Шарова, Л.Стрелкова).

Благодаря появлению данных новообразований развития и накоплению разнообразного практического социального опыта, старший дошкольник все более эмансипируется от взрослого, становится более самостоятельным и независимым в своем поведении. Он не нуждается в постоянной опеке и помощи старших. В привычных условиях он начинает действовать целенаправленно и осознанно, понимая и оценивая результаты и последствия своих действий. Сформированные в элементарном виде социально-ценностные ориентации (представления о мере допустимого и недопустимого, о добре и зле, о нормах поведения и общения), а также освоенные способы деятельности создают базовую основу для выбора ребенком шести-семи лет правильной линии поведения в новых условиях. Все эти достижения социально-личностного развития создают готовность к вступлению ребенка в новую школьную реальность.

Если рассмотреть готовность к школе с позиции формирующихся личностных свойств и качеств ребенка, то, прежде всего, наше внимание должно быть привлечено к таким из них, в которых наиболее выражены черты интеграционности и полифункциональности. В этом отношении очень показательным нам представляется такое качество, как самостоятельность.

Проблема самостоятельности в школьном возрасте изучалась достаточно широко (Н.Бочкина, Л.Матвеева, О.Конопкин, Л.Ростовецкая и др.). Исследованию подвергались различные виды самостоятельности школьников: познавательная

(И.Лернер, М.Махмутов), организационно-техническая (Е.Голант, Б.Селиванов), умственная (Н. Кухарев), прикладная и учебная (Н.Половников, Л.Матвеева), а также творческая самостоятельность (М.Ярошенко, А.Пономарев). Многими авторами самостоятельность рассматривается как общая характеристика регуляции личностью своей деятельности, отношений и поведения (О.Конопкин, А.Осницкий).

Под самостоятельностью как компонентом способности личности исследователями понимается: способность устанавливать основания для тех или иных поступков, т. е. выбор поведения (С.Л. Рубинштейн); способность к обособлению своей позиции, (Р.Кондратьев); способность к независимой реализации структурных блоков деятельности (Г.Щукина); способность планировать, систематизировать, регулировать и активно осуществлять свою деятельность без постоянного внешнего руководства и помощи (К.Платонов); способность соотносить свои стремления и возможности, адекватно оценивать процесс и результат своей деятельности (Л.Ростовецкая).

С позиции отношения самостоятельность рассматривается как обобщенный компонент отношения личности к выполнению своих обязанностей, к процессу деятельности, результату, направленность на независимость, автономность своей социальной практики и взаимоотношений с людьми (Л.Ростовецкая, М.Шилова, П.Виноградов).

Структурно-функциональный анализ самостоятельности позволяет выявить функции саморегуляции: исполнительскую, воспроизводящую, инициативную, творческую. Так, Н.Бочкина подчеркивает, что самостоятельность выступает, с одной стороны, как форма проявления творческих возможностей личности, с другой – как форма принятия целесообразности и осознания социальной необходимости определенного поведения и деятельности [2]. Самостоятельность проявляется в отношении личности к внешним требованиям и обстоятельствам, в мотивационном состоянии готовности к самоорганизации, а также в сознательной саморегуляции своих состояний, действий, отношений.

Рассматривая самостоятельность как интегративное свойство личности, современные исследователи Т.Бабаева, Т.Быстрова, Е.Кононко и др. подчеркивают, что ее интегративная роль выражается в объединении других личностных проявлений общей направленностью на внутреннюю мобилизацию всех сил, ресурсов и средств для осуществления избранной программы действий без посторонней помощи.

Самостоятельность – постоянно развивающееся личностное качество, первоосновы которого закладываются в дошкольном возрасте. Имеющиеся научные данные свидетельствуют о том, что к концу старшего дошкольного возраста в условиях оптимального воспитания и обучения дети могут достигнуть выраженных показателей самостоятельности в разных видах деятельности: в игре (А.Марутян, Н.Михайленко), в труде (Р.Буре, Г.Година, М.Крулехт), в познании (А.Матюшкин, З.Михайлова, Н.Поддьяков), в общении (Е.Кравцова, Л.Артемова).

Показателями самостоятельности старшего дошкольника выступают: стремление к решению задач деятельности без помощи со стороны других людей, умение поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное и получить результат, адекватный поставленной цели, а также способность к проявлению инициативы и творчества в решении возникающих задач.

Самостоятельность дошкольника, понимаемая как стремление и умение ребенка настойчиво решать задачи деятельности относительно независимо от взрослого, мобилизуя имеющийся опыт, знания, используя поисковые действия, является значимым фактором социально-личностного созревания и готовности к школьному обучению.

Становление готовности к школе обусловлено, прежде всего, формированием ребенка в качестве субъекта доступных видов детской деятельности: игры, познания, общения, предметно-трудовой, художественной деятельности. Овладение различными

видами деятельности связано с освоением детьми комплекса разнообразных умений универсального характера, общих для всех видов деятельности (умений целеполагания, планирования, контроля, прогнозирования и пр.), а также умений, специфических для каждого вида деятельности (игровых, познавательных, трудовых и пр.). Активное овладение различными видами деятельности приводит к формированию самостоятельности как доминирующей черты старшего дошкольника.

Особое значение приобретает тот факт, что в процессе развития самостоятельности ребенок приобретает способность к общему подходу в решении задач деятельности: умение принять цель или выдвинуть ее самому, понять условия решения задачи, найти способы ее решения, соотнести полученный результат с целью, внести коррективы, используя необходимые контрольно-оценочные действия.

Следует подчеркнуть, что для успешного вхождения в учебную деятельность особое значение имеет уровень самостоятельности с элементами творчества. Опыт самостоятельной творческой деятельности, полученный ребенком в дошкольные годы, развивает в нем уверенность в своих силах, снижает тревожность при столкновении с новыми проблемами, создает привычку самостоятельно искать пути решения, учитывая имеющиеся условия, т.е. приводит к формированию комплекса черт, показательных для высокого уровня готовности к школе. При этом следует особо подчеркнуть, что достижение высокого уровня готовности к школе возможно лишь тогда, когда опыт самостоятельности и творчества выступает как доминирующая направленность организации всей жизни старшего дошкольника в детском саду, а не проявляется эпизодически, в пределах изолированного вида деятельности.

Вместе с тем в широкой практике наблюдается недооценка воспитателями значения самостоятельности для становления готовности детей к обучению в школе. Основные установки воспитателей в этом вопросе связаны с формированием у детей специальных знаний и умений, развитием исполнительских способностей, организованности и дисциплины. Задача воспитания самостоятельности не осознается как интегративная и всеобъемлющая, а ее решение осуществляется эпизодически, фрагментарно. Это приводит к тому, что многие дошкольники не реализуют свой возрастной потенциал самостоятельности и не достигают необходимого уровня готовности к решению задач школьного обучения.

В условиях правильной организации детской деятельности самостоятельность дошкольников развивается от репродуктивной, воспроизводящего характера (самостоятельное воспроизведение образцов, способов действий и пр.) к самостоятельности с элементами поисковой деятельности и творчества. Творчество выступает высшей формой проявления самостоятельности ребенка. Творческая деятельность развивает у старших дошкольников способность самостоятельно обнаруживать новое решение проблем, новые способы выражения своих замыслов, способность гибко и вариативно использовать имеющиеся умения и знания. К концу старшего дошкольного возраста в условиях соответствующего воспитания у детей должен сложиться высокий уровень самостоятельности, для которого характерно:

- стремление к самостоятельности (в познании, в общении, в деятельности), умение действовать по собственной инициативе, замечать необходимость своего участия в тех или иных обстоятельствах;
- умение выполнять привычные дела без обращения за помощью и контроля взрослого;
- умение сознательно действовать в ситуации заданных требований и условий деятельности (действовать по правилам, поставленным условиям, по инструкции);
- умение осознанно действовать в новых условиях (поставить цель, учесть новые условия деятельности осуществить элементарное планирование, получить результат);
- умение осуществлять элементарный самоконтроль и самооценку результатов деятельности с позиции цели и требования;

- умение переносить известные способы действий в новые условия, комбинировать и вариативно использовать имеющийся опыт, знания, умения, проявлять творческий подход к разрешению задач.

Воспитание самостоятельности у старших дошкольников связано с соблюдением ряда педагогических условий. Базовой основой для самостоятельности является постоянное обогащение арсенала умений, способов действий и знаний детей. При этом воспитатель добивается высокой степени осознания детьми смысла осуществляемой им деятельности через понимание связи «цель – результат», зависимости получаемого результата от условий, средств и способов деятельности.

Старшие дошкольники осваивают различные способы саморегуляции деятельности: приемы самоконтроля, самопроверки, самооценки успешности своей деятельности. Задача воспитателя активно побуждать детей к проявлению инициативы и творчества. С этой целью он формирует интерес к самостоятельным действиям, постоянно изменяет условия деятельности, ставит новые задачи, требующие от детей сознательного применения знакомых способов в новых условиях.

С учетом того, что развитие самостоятельности идет у детей разными темпами, широко используются внешние, наглядные средства, облегчающие детям самостоятельное построение деятельности и правильную ее самоорганизацию. Это могут быть инструкционные карты с поэтапным отражением процесса ручного труда, схемы наблюдений, предметные и графические модели, алгоритмы действий и пр. Опираясь на данные средства, старший дошкольник будет приобретать ценные навыки самостоятельного планирования, последовательного осуществления деятельности, контроля и оценки результатов.

Таким образом, воспитателю необходимо насыщать жизнь детей разнообразными ситуациями, требующими нестандартного подхода, проявления воображения и творчества. Ежедневно создавать ситуации, в которых детям нужно «поломать голову», чтобы найти решение: как лучше разрезать бумагу, чтобы хватило всей подгруппе детей, как исправить сломанную игрушку, как помочь малышам разрешить их проблемы и т. п. Тактика руководства детьми должна постоянно меняться: от прямых приемов (показ, объяснение) воспитатель может переходить к косвенным (совет, аналогия, обращение, к личному опыту), побуждать к творческому поиску решений. При этом воспитатель развивает волю и настойчивость детей, поддерживает желание преодолевать трудности, доводить начатое дело до конца, нацеливает на получение высокого результата и его оценку.

Наблюдая за развитием детей с позиции их готовности к школьному обучению, воспитатель должен фиксировать, как ребенок принимает цель деятельности, как учитывает условия её осуществления, какие способы применяет для достижения результата, сопоставляет ли полученный результат с поставленной целью, осуществляет ли элементарный контроль, как относится к деятельности (проявляет интерес, настойчивость, удовлетворенность). В зависимости от результатов анализа действий ребенка происходит соответствующая коррекция педагогического подхода.

Стимулируя развитие самостоятельности, воспитатель раскрывает перед детьми их новые возможности, показывает рост достижений и связывает растущую самостоятельность с успешной перспективой обучения в школе. Результатом планомерной воспитательной работы становится готовность дошкольников к решению новых задач на ступени начала школьного обучения.

Список использованных источников

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте /Божович Л.И. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Бочкина Н.В. Формирование самостоятельности у старших школьников: автореф. дис. на соискан. степени канд. пед наук / Бочкина Н.В – Волгоград, 1982. – 16 с.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Выготский Л.С. – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.
4. Общение и его влияние на развитие психики дошкольника / [под ред. М.И Лисиной]. – М. : Педагогика, 1974. –140 с.
5. Психология личности и деятельности дошкольника / [Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина]. – М. : Просвещение, 1965. – 295 с.

The article is devoted to the problem of independence, as a factor of preparing children to study at school. The integrative qualities of independence are reviewed, pedagogical conditions of up bringing independence are defined.

Key words: preparing children to study in school, integrative qualities, pedagogical conditions.

УДК 378.016: 37.013

Федорчук Е.І.

ЛЕКЦІЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТОЦЕНТРИСТСЬКОГО ПІДХОДУ ДО ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті обґрунтовуються вимоги до сучасної лекції, яка б шляхом виховання у процесі навчання забезпечувала реалізацію студентоцентристського підходу до викладання педагогічних дисциплін.

Ключові слова: гуманізація, лекція, виховний характер лекції, студентоцентристський підхід до викладання.

Одним із завдань модернізації вищої освіти в Україні є гуманізація стосунків усіх учасників освітнього процесу. Студент, його професійне й особистісне становлення впродовж навчання в стінах вищого навчального закладу, має перебувати в полі зору всього колективу науково-педагогічних працівників.

Лекція залишається у ВНЗ найважливішим чинником впливу особистості викладача на студента. На думку вчених, лише вона дає студентові «первинну установку й орієнтацію, забезпечує базові уявлення про предмет, який вивчається, і його науковий метод, закладає основу глибоких і міцних знань» [6, с. 3].

Вагомий внесок у вдосконалення суті, змісту і форми лекційного викладання зробили видатні вчені В.Вернадський, Т.Грановський, В.Ключевський, М.Ломоносов, М.Остроградський, М. Пирогов, К.Тимірязев та ін. Основні вимоги до лекції і лектора, особливості і різновиди сучасної лекції вивчалися вченими-педагогами С.Василейським, А.Вербицьким, Т.Ільїною, І.Кобиляцьким, М.Козиревим, І.Штокманом, А.Яковецькою та ін.

В умовах підтримки Україною болонських домовленостей і відповідного переосмислення дидактичного процесу у вищій школі роль лекції змінюється. Якщо довгі роки лекція була основною формою навчальної діяльності студента, то сьогодні на перший план виходить його самостійна робота. Постає питання, якою має бути сучасна лекція, щоб вона задовольняла потреби студента, сприяла його розвитку і саморозвитку.

Виходячи з цього, ми поставили собі за мету з'ясувати роль сучасної лекції з педагогіки в реалізації студентоцентристського підходу до викладання та вимоги до її ефективного застосування.

Термін «лекція» походить від латинського слова «lectio», що означає «читання». Лекція як форма організації навчання з'явилась ще в античному світі, набула розвитку в епоху Середньовіччя, не втратила свого значення і сьогодні. У педагогічній

літературі та практиці викладання під лекцією прийнято розуміти «систематичний, послідовний виклад навчального матеріалу, будь-якого питання, теми, розділу, предмета, методів науки» [3, с. 189]. Розрізняють лекцію навчальну (як форму навчання і метод викладання) і публічну (як форму пропаганди і поширення наукових знань). Виділяють типи навчальних лекцій за основною метою: вступні, установчі, ординарні (тематичні), оглядові, заключні. За способом подання навчального матеріалу лекція може бути: інформаційна, проблемна (з елементами бесіди, діалогу, дискусії), лекція-консультація, лекція-прес-конференція, лекція-візуалізація (з використанням слайдів), лекція з наперед запланованими помилками, лекція, що читається двома викладачами, які викладають різні погляди на предмет дискусії, інтегрована лекція (охоплює зміст двох чи більше навчальних дисциплін), електронна лекція тощо.

На думку вчених, нині склалися такі загальні вимоги до лекції у вищій школі: «вмотивованість актуальності навчального матеріалу; науковість та інформативність, що означає ознайомлення студентів із певною науковою інформацією на сучасному науковому рівні; доказовість та аргументованість; наявність достатньої кількості яскравих і переконливих прикладів, зокрема й на застосування розглянутих теоретичних фактів; емоційність форми викладу, оптимальний його темп і виокремлення того навчального матеріалу, який студентам слід законспектувати; активізація розумової діяльності студентів, у тому числі і шляхом пропонування в ході лекції запитань для обмірковування і спроб дати на них відповідь, роз'яснення нових понять і термінів, використання у разі потреби історичних екскурсів, довідок, аудіовізуальних дидактичних засобів і сучасних інформаційних технологій [5, с. 120].

Варто зазначити, що однією з визначальних вимог до лекції як форми здійснення навчальної діяльності є її виховний характер, забезпечення виховуючого навчання. Особливо важливим це є в світлі зменшення кількості годин, що виділяються навчальними програмами на читання лекцій, та збільшенням частки лекцій установчого та оглядового характеру.

Практика переконує, що велике виховне значення має вступна лекція з предмета. Саме тут лектор закладає основи взаємодії зі студентами на весь період читання курсу. Чітке визначення вимог до відвідування занять і конспектування студентами основних положень лекції, ведення ними робочих зошитів, до поточного, модульного і підсумкового контролю та оцінювання навчальних досягнень студентів, до організації самостійної роботи та виконання індивідуальних завдань, до написання модульних контрольних робіт (ознайомлення з графіком їх виконання), підготовки до заліків та екзаменів збільшує прозорість стосунків викладача і студентів. А роз'яснення того, що конкретно студентові треба зробити для успішного засвоєння курсу, як себе поводити у випадку пропуску занять чи нерозумінні матеріалу, визначення часу і змісту консультацій, дозволяє студентам легше самоорганізуватися у процесі навчання. У студентів поступово формується ставлення до викладача, до предмета, розуміння його важливості і необхідності для професійного становлення та розвитку особистості.

Організованою і продуманою має бути і кожна ординарна (тематична) лекція. Вона традиційно розпочинається з оголошення теми, постановки проблеми і завдань, які мають бути розв'язані (це відбивається у плані лекції). Можна дібрати цікавий епіграф, скажімо, вислів відомого мислителя, який відповідає суті навчального матеріалу, що розглядатиметься на лекції, відповідно підготувати дошку чи плакат з текстом. Викладач наголошує на тому, яке місце займає дана лекція в цілому курсі, проблема – в науці, оголошує основні джерела, які можуть збагатити знання студентів у процесі їхньої самостійної роботи, повідомляє, які питання виносяться

на самостійне опрацювання. З метою формування у студентів позитивних мотивів навчання обумовлюється практичне значення розглянутих теоретичних відомостей. Це допомагає студентам краще налаштуватися на сприймання базових положень теми, зрозуміти перспективу самостійної роботи, відчути професійну спрямованість матеріалу лекції, сприяє формуванню у них таких якостей, як відповідальність, організованість, відповідне ставлення до вибраної професії. А вмiла постановка проблеми, проблемний виклад матеріалу викладачем стимулює творче мислення студента, розширює його світогляд, збагачує його життєвий досвід, учить аналізувати навчальний матеріал і робити самостійні висновки.

Особливість лекцій з педагогіки полягає в тому, що їхній зміст охоплює найважливіші аспекти виховання, освіти, розвитку особистості, «головний предмет лекції – людина, вплив на неї з метою реалізації ідеалу, конкретних державних завдань» [1, с. 142]. Лектор-педагог не просто виховує, він навчає студентів мистецтву виховання – як впливати, взаємодіяти, вести за собою не тільки положеннями педагогічної теорії, а власним досвідом, власною особистістю. Орієнтованість лекції з педагогіки на студента визначається рівнем взаємодії досвідів викладача і студентів. «Маленький досвід» студента (як суб'єкта педагогічного процесу в загальноосвітній школі та виші) зустрічається на лекції з «великим досвідом» педагога, який містить в собі факти, спостереження, узагальнення не тільки з власної педагогічної практики, а з передової практики кращих педагогів багатьох поколінь. Велике значення має переконаність лектора в істинності педагогічних постулатів, про які він веде мову. Водночас, щоб результати передового досвіду не виглядали «причесаними» і перебільшеними, не йшли врозрід із власними спостереженнями студентів, важливо спонукати аудиторію до роздумів над тим, у чому полягає майстерність педагога. Створення проблемних, особливо з багатьма варіантами розв'язання, ситуацій у процесі викладення матеріалу сприяє розвитку педагогічного мислення студентів, допомагає їм по новому глянути на роботу своїх учителів та викладачів, уявити себе на місці педагога. Цим самим студенти роблять перші кроки у «переході з позиції учня на позицію вчителя» (С.Єлканов). Такий аналіз поведінки і діяльності своїх учителів під час лекції студенти найчастіше роблять подумки, створюючи при цьому «внутрішній діалог» як з ними, так і з викладачем-педагогом. Лектору не завжди доцільно стимулювати студентів до відкритої відповіді на запитання типу «а як ви думаєте з цього приводу?». Далеко не кожен студент готовий перед великою аудиторією висловлювати свої думки, тому не варто бентежити їх. Як показує практика, краще запропонувати студентам зробити в конспекті замітки щодо тих думок і запитань, які виникли при розгляді тієї чи іншої ситуації, і пізніше обговорити їх у процесі підготовки до практичних занять, на самому занятті чи консультації. Подібна організація спілкування викладача і студентів під час лекції дозволяє не витратити часу на зайві дискусії, з одного боку, а з іншого – формувати мікроклімат творчого сприймання матеріалу лекції, створювати умови для того, щоб відкривати разом зі студентами багатство педагогічних ідей, розвивати педагогічну культуру студентів. Така творча взаємодія суб'єктів педагогічного процесу «не нав'язує студентам стратегію учіння, а включає їхню ініціативу, соціальну активність, створює атмосферу емоційно-інтелектуального пошуку» [2, с. 63].

Виховний потенціал має робота викладача щодо формування педагогічного мовлення студентів. Студенти – вчорашні учні, тому їхній професійний словарний запас часто досить обмежений, а інколи – взагалі бідний, що неприпустимо для майбутнього фахівця з вищою освітою – носія культури. Створення мовного середовища як компонента соціокультурного виховного простору є важливою умовою підготовки високоосвіченого спеціаліста, особливо педагога. Мовлення вчителя є

інструментом вираження стилю його мислення. Робота студента над своїм педагогічним словником розпочинається на лекції. Викладач своїм поступовим підвищенням наукового рівня викладання, спостереженням за посильністю сприймання його студентами, доступним роз'ясненням нових для студентів понять гарантує їм можливість розуміти тезаурус педагогічної науки, спонукає до подальшої словникової роботи.

Ще одним моментом виховного впливу лектора на студентів є метафоричність його мовлення. Володіння метафорою зберігає цілісність, універсальність здатності до встановлення асоціацій, оскільки метафора є «необхідним знаряддям мислення, формою наукової думки» (Ортега-і-Гассет). Навчання студентів метафоричності мовлення сприяє залученню їх до педагогічної творчості, оформленості й усвідомленості слова, зверненого до дітей. Ми цілком розділяємо думку вчених про те, що «розвиток метафоричності, образності, яскравості й індивідуальності мовлення вчителя – це важливий результат його професійно-особистісного становлення. Метафора здатна перетворювати зміст педагогічної ситуації, організувати розуміння її цілісності, виявляти і роз'яснювати сенс педагогічного пошуку, а також інтегрувати індивідуальні «відкриття» в процесі рефлексії як нове педагогічне знання» [2, с. 64].

Лектору слід пам'ятати, що студенти сприймають матеріал не лише на слух, а й візуальним шляхом. Серед них є такі, в яких зоровий канал сприймання є переважаючим. Тому використання дошки, технічних засобів для візуалізації, інтерактивних інформаційних технологій не тільки роблять лекцію більш цікавою, оживляють її, а й дають можливість студентам точніше сприйняти інформацію, краще її осмислити і запам'ятати. Деякі вчені стверджують, що лекція – не найкращий етап навчання для запам'ятання матеріалу. «Піраміда навчання», побудована дослідниками Національного тренінгового центру (США, штат Меріленд), наочно показує, що лекція дає лише 5% засвоєння матеріалу [4, с. 11]. Тут, очевидно, мається на увазі, що студенти (учні) під час лекції лише пасивно слухають викладача. Оскільки з тієї ж піраміди слідує, що використання відеоматеріалів та демонстрацій підвищують рівень засвоєння до 20-30%. Зрозуміло, що комплексне сприймання матеріалу, задіяння зорових відчуттів та кінестетичного каналу запам'ятання (який активно працює при конспектуванні матеріалу лекції і може бути навіть визначальним для деяких студентів) значно підвищує результативність лекції.

Важливе значення у встановленні позитивного мікроклімату під час лекції мають такі компоненти педагогічної майстерності, як мімічна та пантомімічна виразність, техніка мовлення, відчуття емоційного стану аудиторії. Продуманим має бути початок спілкування: як зайти в аудиторію, як привітатись, звернути чи ні увагу на присутність студентів, де стояти, як рухатися під час лекції, як використовувати мовленнєвий апарат тощо. Все це студенти бачать (навіть костюм, взуття, зачіску і сумку), аналізують і створюють своє первинне уявлення про викладача, його готовність до спілкування зі студентами.

Лекція читається звичайно у великій аудиторії (сто і більше осіб), тому лектор має добре володіти такими якостями голосу, як його сила і політність (можливість досягати найдальших куточків аудиторії), дикцією для здатності точно відтворювати складні терміни і прізвища, інтонацією, яка робить викладання матеріалу яскравішим і емоційнішим, темпом, оптимальним для сприйняття матеріалу і конспектування лекції.

Спрямованість на студента забезпечується також умілим використанням невербальних засобів спілкування. Погляд, спрямований на аудиторію, зоровий контакт з кожним студентом, жест, який запрошує до запису певних положень, крок вперед, що віщує про збільшення значущості матеріалу, чи назад при зменшенні напруженості (розрядці) – всі ці ніби непомітні моменти спілкування зі студентами створюють неповторний мікроклімат емоційної єдності лектора і слухачів.

Як показує практика читання лекцій з педагогічних дисциплін, ця традиційна форма організації навчання може стати простором дидактичного експерименту, методичного пошуку, апробування сучасних педагогічних технологій. Сучасна або як часто її називають «просунута» лекція – це лекція, співавторами якої є і студенти, і викладач, це процес зародження знання, усвідомлення проблеми, виявлення суперечностей. Суттю її є навчальний діалог, зустріч досвідів, взаємодія і співтворчість слухачів і викладача. Для того, щоб лекція стала засобом гуманізації освіти, реалізації студентоцентристського підходу у навчанні, виховного впливу на студентську аудиторію, викладач повинен:

- забезпечувати позитивний мікроклімат творчості і взаєморозуміння;
- чітко визначати мету і завдання лекції, її структуру, формулювати вимоги до студентів і забезпечувати їх виконання;
- логічно і послідовно розгортати навчальний матеріал, забезпечуючи розуміння основних педагогічних закономірностей, явищ, положень у співпраці викладача і студентів;
- створювати проблемні ситуації, стимулюючи як зовнішню активність, так і внутрішній діалог, закладати тим самим основи емоційно-інтелектуального пошуку;
- активно використовувати життєвий досвід студентів, спонукати до його аналізу, забезпечувати «зустріч» досвіду вчорашніх учнів з педагогічним досвідом багатьох поколінь;
- збагачувати словарно-термінологічний запас студентів як базу для їхнього інтелектуального зростання;
- власним прикладом вчити студентів емоційній виразності, метафоричності мовлення, використовувати засоби зовнішньої виразності, педагогічної техніки для налагоджування контакту з аудиторією;
- використовувати сучасні інформаційні технології для досягнення дидактичних цілей, цілей розвитку і виховання студентів.

Дотримання цих вимог зробить лекцію більш цікавою і корисною для слухачів, спонукатиме їх до самостійної роботи, до професійно-особистісного розвитку і саморозвитку.

Список використаних джерел

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: Учебно-методическое пособие. – М. : Академический Проект, 2004. – 240 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посіб. – К.: Вища шк., 2005. – 239 с.
6. Штокман И.Г. Вузовская лекция: Практические советы по методике преподавания учебного материала. – К. : Вища школа, 1981. – 152 с.

The article investigates the demands to a modern lecture which will ensure the fulfilment of student's oriented approach towards tuition of pedagogical subjects by means of education during the teaching process.

Key words: *humanisation, lecture, the educational character of the lecture, student's oriented approach towards tuition.*

УДК 371.331:378.661

Філіппова Л.В.

ПРОБЛЕМИ ЧИТАННЯ ЛЕКЦІЙНОГО МАТЕРІАЛУ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДАХ

У статті розглядається роль лекцій в навчальному процесі, її функції у вищих навчальних медичних закладах. Вплив викладання лекційного матеріалу на пізнавальний інтерес та на розвиток професійної мотивації майбутніх спеціалістів. Запропоновано метод ведення лекційного матеріалу та метод доопрацювання лекційного матеріалу. Наведені два типи викладання лекційного матеріалу, які найчастіше можна використовувати на перших курсах медичних закладів.

Ключові слова: лекція, навчальний процес, професійна мотивація, викладання лекцій, метод читання лекційного матеріалу, типи лекцій.

Слово «лекція» несе в собі певний зміст (від латинського *lectio*) і означає читання. Лекція займає провідне місце в організації навчально-виховного процесу. Вона знаходиться в тісному взаємозв'язку з усіма іншими видами навчальних занять з семінарськими, практичними та лабораторними роботами.

З того моменту, як з'являються перші університети, в середньовіччі до середини ХІХ століття лекції займали головне місце в навчальному процесі. Це була єдина форма передачі знань слухачеві. Інколи для доповнення лекції проводили диспути, але практичних занять не було. Методика викладання лекційного матеріалу з роками змінювалася. Якщо в середньовіччі лекція – це було читання першоджерела і поступово вводились коментарі, то вже в ХVІІ – ХVІІІ століттях, особливо після появи книгодрукарень, лекція набуває форми вільного викладу наукового матеріалу.

З ростом наукових та технічних знань виникає потреба у введенні практичних занять в університетах. Семінарські заняття повинні були стимулювати до активних дій студентів, формувати самостійність та навчити застосовувати отримані на лекціях знання в практичному житті. При поступовому збільшенні частки семінарських та практичних занять у навчально-методичних планах відбувається скорочення лекційних годин, бо вважалося, що головна мета лекції зробити ознайомлення з дисципліною, надихнути студента далі самостійно працювати за літературними джерелами та опрацьовувати матеріал. Внаслідок такої дії в 30-ті р., в деяких університетах з'являється «бригадно-лабораторний» метод. За таким методом центр ваги переносився на самостійне читання літератури під керівництвом консультанта, який повинен був надавати пояснення студентам, якщо виникали запитання. Такі бригадні методи у вищих навчальних закладах не виправдали себе.

На жаль, і на сьогодні залишається дискусійним питанням читання лекційного матеріалу. Деякі люди вважають, що лекція призводить до пасивності студентів, студенти також не критично сприймають чужі думки, це призводить до загибелі самостійності слухачів [1]. Є думка, що лекція – це школярство, втрачається велика кількість часу, та лекція вбиває присмак до самої науки [2, с. 6]. Але ми вважаємо, що під час читання лекційного матеріалу засвоюється більша кількість інформації, оскільки інформація зоровим каналом сприймається швидше, ніж слухом. Також не потрібно забувати такий чинник, як сприйняття лекцій. Воно відбувається серед студентів не однаково. Неодноразово ми спостерігали, що деякі студенти взагалі не можуть знайти логічний ланцюг, за яким викладається лекція, і студент починає механічно записувати весь матеріал, не розуміючи його. Але незважаючи на всі ці моменти, лекція залишається найголовнішим джерелом знань для студента. Лекція – це є особисто науково-педагогічна творчість самого лектора. Саме викладач через лекцію дає студентові свої наукові ідеї, ставлення до предмета, стимулює студента до активного мислення.

Роль лекцій у навчальному процесі всебічно та глибоко вивчалась провідними педагогами та психологами Є.Н Мединським, С.І. Архангельським, В.К Дашлегером, А.М.Алексюк [3-6] та ін.. Автори вважають, що лекції належить провідна роль у навчальному процесі.

Як показав літературний пошук [7-13], лекція у вищих навчальних медичних закладах несе на собі велику кількість функцій: орієнтаційну, інформаційну, світоглядну, інтеграційну, виховну, логіко-методичну, методичну та організаційну.

Всі функції лекцій в медичному закладі спрямовані на ознайомлення студентів з основним змістом, принципами, закономірностями предмета вивчення, перспективи розвитку медичної освіти в країні, у світі. Наприклад, світоглядна функція формує у студентів певну систему знань про природу, суспільство. За допомогою цієї функції формується певна форма мислення майбутніх лікарів. Інша функція інтеграційна. Завдання цієї функції полягає в тому, що при читанні лекційного матеріалу відбувається зв'язок між медичною теорією і практикою охорони здоров'я, між медичною наукою та технологіями лікувальної та профілактичної роботи.

Також лекції досить насиченні інформацією, та вони не можуть увібрати в себе увесь матеріал курсу, тому її продовжують вивчати на семінарських та практичних або лабораторних заняттях, на самостійних опрацюваннях студентів. Але на нашу думку, лекції та самостійна робота не повинні розглядатися як альтернативні форми навчання, навпаки, ці форми мають одна одну доповнювати і бути неефективними одна без іншої. Саме лекційний матеріал вимагає самостійної роботи студента: перевірка правильності написання формул, основних понять та хімічних законів, наведення додаткових пояснень або опрацювання даного матеріалу, опрацювання матеріалу, який тільки буде читатися на лекції. Студенти можуть впізнати тему наступної лекції на стендах, які розташовані на кафедрі. Як показує досвід, під час доопрацювання лекційного матеріалу найкраще використовувати один-два посібники різних авторів. Це дозволяє студенту побачити різні підходи до вирішення однієї проблеми, знайти додаткову інформацію та альтернативні пояснення незрозумілих моментів під час читання лекції. Цікавим моментом є той факт, що 75% навчального матеріалу студенти засвоюють, коли спочатку опрацьовують самостійно лекційний матеріал, а потім прослуховують цей же матеріал на лекції. Якщо студент прослуховує лекцію без попереднього опрацювання, він засвоює лише 10% інформації.

Доопрацювання лекційного матеріалу, на думку психологів, варто здійснювати в той самий день, коли була прослухана лекція. Дослідження засвідчують, що в такому випадку лекційний матеріал засвоюється в повному обсязі, при доопрацюванні через день засвоюється 50% матеріалу, а через два-три тижні – ефективність засвоювання ще нижча. Таким чином, лекція організовує та спрямовує студента до самостійної роботи. На нашу думку, найкраще, коли студент складає опорний конспект лекцій, який містить найважливішу, логічно-структурну інформацію. Цей конспект студент при читанні лекції потім доповнює.

При читанні лекції студентам-першокурсникам пропонуємо правильно вести лекційний зошит, а саме:

- 1) залишати поля для того, щоб потім зробити робочі помітки (як під час самої лекції, так і при подальшій роботі з конспектом, відмічати ступінь важливості матеріалу за допомогою знаків «+», «-»);
- 2) залишати відстань між рядками, для подальшого доповнення матеріалу, виправлень, для пояснення скорочень, які були зроблені під час лекції.

Читання лекції – це майстерність викладача. Від цієї майстерності залежить як саме він буде викладати матеріал з відповідної дисципліни. Наприклад, можна викладати лекцію *традиційно* або *інформативно*. Саме такий тип лекції ми використовуємо найчастіше на перших курсах, де студенти ще не мають великої

кількості знань та навичок. Під час такого викладу лектор передає студентові готові знання за допомогою свого монологу. Лектор спочатку дає інформацію, спосіб та алгоритми розв'язку проблем, а потім приклади, на яких можна напрацьовувати знання, вміння й навички.

Другий тип викладання матеріалу – лекції *дискусійного* характеру. Ці лекції наближають студента до пошукової та дослідної діяльності. За допомогою таких лекцій викладач наближається до досягнення трьох цілей: засвоєння теоретичних знань студентами, розвитку у студентів теоретичного мислення, формування пізнавального інтересу до дисципліни та розвитку професіональної мотивації майбутнього спеціаліста. У вищих медичних навчальних закладах дискусійні лекції читаються під час проведення клінічної практики, на якій демонструється лікарське мислення, де відбувається постановка діагнозу, у плануванні процесу лікування та розглядаються наслідки даного лікування. Студенти мають певний багаж знань з інших дисциплін, вони вміють проводити аналогію між предметами, знаходити зв'язки між дисциплінами. Ми також використовуємо цей тип лекцій при читанні «Аналітичної хімії», «Фізичної та колоїдної хімії» на старших курсах.

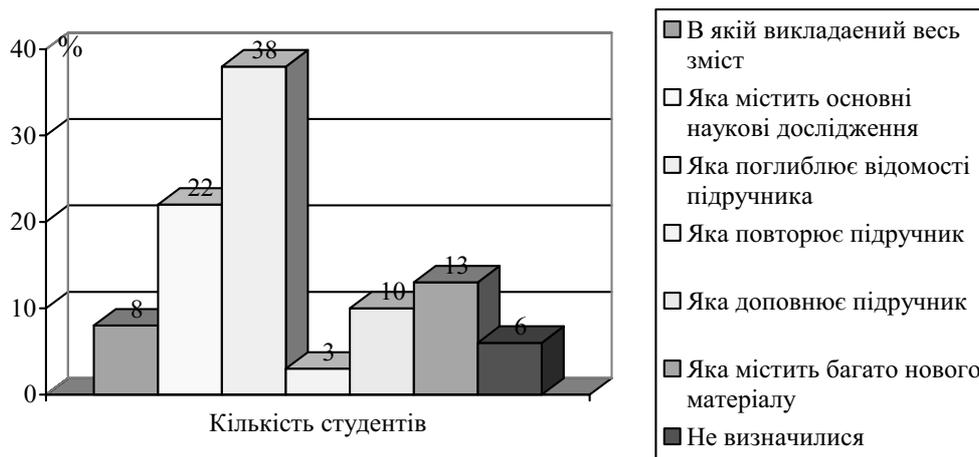
Цікавим є той момент, що у Віденському університеті дискусійна лекція триває 3-3,5 години і складається з чотирьох основних етапів [14, с. 192; 15]. На початку заняття, перший етап, лектор пропонує 8-10 тестових завдань, кожен студент обдумує ці питання за 10-15 хвилин, потім студенти розподіляються на команди по 6-8 чоловік у кожній, і лектор знову пропонує ті ж самі запитання для обговорювання їх вже в команді (це складає 20-25хв.). На II етапі студенти шукають правильні відповіді на поставлені запитання спільними зусиллями. Далі лектор на екрані показує питання, а кожна команда піднімає картку з правильною, на їхню думку, відповіддю. На III етапі студенти шляхом обговорювання відповідей вступають у дискусії, намагаються дійти згоди, якщо відповіді не збігалися (займає 25-30 хвилин). Увесь цей час студенти працюють самостійно, лектор лише координує їх дії. На IV етапі, який займає 90 хвилин, відбувається лекція у традиційному розумінні, де лектор змістовно пояснює та аргументує помилки.

Цей метод апробований нами на практичних заняттях з «Фізичної та колоїдної хімії», що продемонстрував свою ефективність у розвитку інтелектуальних здібностей студентів. Головною рисою такого методу є мистецтво викладача утримувати широкий інтелектуальний простір під час діалогу з урахуванням розмаїття думок студентів, а не дотримуватися дидактичних інструкцій. Ця навчальна технологія передбачає орієнтацію на метод спроб та помилок, аналіз випадкових варіантів.

Різниця між інформаційною лекцією та дискусійною полягає в тому, що інформаційна направлена на запам'ятовування матеріалу, а дискусійна лекція направлена на розвиток теоретичного мислення. Внаслідок дискусійної лекції студент не запам'ятовує отримані знання, а він їх самостійно напрацьовує та переживає.

Під час лекцій викладачі намагаються побудувати взаємини між викладачем - лектором та студентами. На наш погляд це – також є один із вагомих важелів в розумінні лекційного матеріалу студентами. Цей момент у вищій школі визначається метою і принципами навчання. Тобто викладачі повинні дуже чітко формулювати свій курс, намагатися наводити доступне пояснення важко засвоєних моментів. Лектор намагається створити мікроклімат на лекції доброзичливості і вимогливості одночасно. Від лекції до лекції поступово збільшується рівень наукового викладу матеріалу. Намагаємося розвинути активність і самостійність мислення студентах.

Нами було проведено анкетування, в якому взяло участь 192 респондента фармацевтичного факультету з 2007–2009 років. При відповіді на запитання: «Яку лекцію доцільно конспектувати?» студенти дали наступні відповіді:



З отриманих даних ми спостерігаємо: студентам найцікавіше слухати та конспектувати лекцію, яка дає поглиблені відомості про дисципліну, яку вивчає студент (38% студентів). Не викликає зацікавленості лекція, яка повторює підручник (лише 3% студентів були за такі лекції).

Опираючись на власний педагогічний досвід та узагальнюючи думки, висловлені в роботах провідних учених, ми вважаємо, що на сьогодні лекційна форма занять не втратила своєї актуальності й має велику кількість переваг порівняно з іншими формами навчання студентів, оскільки:

- лекція, на відміну від підручників, методичних посібників, оперує великою кількістю новітніх наукових досягнень, і саме під час лекції відчувається специфіка та підготовка аудиторії;
- лекція здатна озброїти студента новими знаннями та надихнути його на більш детальний розгляд даного матеріалу, тим самим викликати активні дії для пошуку відповідей на запитання, які виникають або виникали під час читання лекції;
- лекція відкриває можливості сприйняття аудиторії, контакту лектора та студентів. Під час читання лекції відчувається лектором мікроклімат, який утворюється в процесі викладання матеріалу, і викладач може вносити зміни під час викладання інформації;
- лекційне викладання, на яке витрачається дві академічні години, несе в собі велику кількість інформаційного матеріалу, і воно дуже корисне студентам. Лекція дає можливість за короткий проміжок часу побачити логічну структуру навчального матеріалу, ознайомитися з методологією науки, її практичним застосуванням. Студент під час лекції отримує необхідні знання, на які йому необхідно було б витратити велику кількість часу, виконуючи самостійну роботу;
- лекції мають особливе професійне значення для студентів, тому що студент як губка поглинає необхідні вміння, навички, які потім відіграють важливу роль у становленні та формуванні майбутнього спеціаліста, у формуванні наукового мислення студентів.

Список використаних джерел

1. Сусь Б.А. Дидактичні та методичні основи активації самостійної діяльності студентів при різних формах занять з фізики: навч.-метод. посіб. / Сусь Б.А. – К. : КВТУЗ, 1996. – 196 с.
2. Ильина Т.А. Лекция в высшей школе / Ильина Т.А. – М. : Знание, 1977. – 79 с.
3. Мединский Е.Н. Лекция как метод учебной работы в педагогических учебных заведениях. / Мединский Е.Н. – М. : Мос.гос.пед.ин-т., 1935.

4. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерностные основы и методы. / Архангельский С.И. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
5. Дахшлегер В.К. Лекция как метод работы в вузе / В.К. Дахшлегер // Советская педагогика. –1943. – №4. – С. 13-18.
6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / Алексюк А.М. – К. : Либідь, 1998. –560 с.
7. Архангельский С.И. Лекции по теории обучения в высшей школе / Архангельский С.И. –М. : Высшая школа, 1974. – 384 с.
8. Васильева К.Г. Лекция – ее особенности и место в курсе эпидемиологии / К.Г. Васильева // Журнал микробиологии, эпидемиологии и иммунологии. – 1986. – №11. – С. 104-107.
9. Дулов А.И. Логико-структурный курс педагогики / Дулов А.И. –Иркутск. Изд-во Иркутского ун-та, 1985. – 304 с.
10. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской школе / Зиновьев С.И. –М. : Высшая школа, 1968. – 355 с.
11. Низамов Р.А. Дидактические основы активации учебной деятельности студентов / Низамов Р.А. –Казань: Изд-во Казан.ун-та, 1975. –302 с.
12. Никандром Н.Д. Система организационных форм обучения в педагогическом институте / Никандром Н.Д., Петрова Е.Д. // Содержание, методы и формы обучения в педагогическом институте. – 1992. – С. 3-14.
13. Стефановская Т.А. Система и методика преподавания педагогических дисциплин в вузе / Стефановская Т.А. –Иркутск: Изд-во Иркутского ун-та, 1992. –384 с.
14. Досвід Віденського медичного університету в реформуванні системи освіти. Перспективи співпраці / [Авдеев О.В., Багній Н.І., Вайда А.Р. та ін.]; під ред.. Л.Я. Ковальчука. – Тернопіль : ТДМУ «Укрмедкнига», 2006. – 290 с.
15. Carol J.V. A Model for Learning / J.V. Carol // Teachers College Record. -1963.– №64. – P. 723-724.

The article deals with the role of a lecture in educational process and its function in higher medical schools. The influence of teaching lecture material on cognitive interest and future experts professional motivation development has been examined. The method of conducting of lecture material and elaboration of lecture material method were suggested. Two types of a lecture material teaching possible to use on the first-year of studies at in medical schools were presented.

Key words: *lecture, educational process, professional motivation, conducting lectures, lecture method, lecture types.*

УДК: 376-056.263:376.035:316.614](091)(477)

Шевченко В.М.

ПРОБЛЕМА ВХОДЖЕННЯ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті автор висвітлює історичний аспект входження осіб з порушеннями слуху в соціальне середовище та зазначає про проблеми. Автор наводить конкретні приклади та звертає увагу на зарубіжний досвід у цьому питанні. Пропонує свій варіант його вирішення.

Ключові слова: *особи з порушеннями слуху, глухі діти, інтеграція, соціальне середовище, спеціальні заклади.*

Проблема входження осіб з порушеннями слуху в соціальне середовище належить до найстаріших соціально-педагогічних проблем. Вона особливо актуалізувалася з виникненням спеціально організованого навчання і виховання дітей з порушеннями

слуху. Щоб вирішити цю проблему, таких дітей почали навчати звукової словесної мови, яка є основним загальнолюдським засобом спілкування. Водночас виникла проблема співіснування в умовах спеціальної школи цього засобу спілкування з міміко-жестикуляційною мовою осіб з порушеннями слуху, яка є природною їх мовою.

Спеціальні школи намагалися знайти шляхи вирішення проблеми включення осіб з порушеннями слуху в соціальне середовище. Як практичне завдання, вперше така проблема була поставлена ще на початку XIX століття в Англії, а саме у 1819 році.

У 1825 році ідея щодо інтеграції нечуючих в колектив чуючих була описана в роботі Данієля. І, нарешті, у 1829 році відомий німецький сурдопедагог Гразер дав найбільш обґрунтовану теорію спільного навчання глухих і нормально чуючих людей. Тоді ж, в Пруссії, міністерським наказом від 14 травня 1828 року при багатьох семінаріях, які готували вчителів для початкової школи, були організовані невеличкі, на 20-30 дітей, школи для глухонімих. Ці школи організовувались як база для тих семінаристів, що готувалися стати вчителями початкових класів масової школи, щоб вони знали особливості глухих дітей і, хоча б у загальних рисах, специфіку їх навчання та виховання. Також передбачалося окремих глухих включати у класи чуючих дітей, щоб там здійснювалося їх навчання. Німецький сурдопедагог Фрідріх Мориц Гіль керував такою школою близько 30 років і чимало зробив у цьому плані, але з часом ідеї Гразера були забуті.

У середині XIX століття ця ідея знову оживає у Франції. Її ініціатором був головний лікар Паризького національного інституту глухонімих Бланше, який організував навчання окремих глухих дітей у народних школах. Уперше він організував таке навчання в 1836 році. Далі ця справа поширювалася. І вже у 1847 році Бланше писав, що вони зуміли організувати індивідуальне навчання глухих разом з чуючими в 10 школах. Здавалося, досвід розвивається, поширюється, і у підсумку в 1859 році міністр внутрішніх справ звернувся зі спеціальним циркуляром до усіх генеральних рад, в якому дав позитивну оцінку досвіду Бланше і рекомендував використовувати досвід. Цей циркуляр був досить широкий. Він на декількох сторінках давав характеристику експерименту Бланше у тих 10-ти школах, де навчались окремі глухі. І, здавалось, що справа йде впевнено та надійно. В цей час Паризький інститут глухонімих відвідав директор Петербурзького училища глухонімих Я.Т. Спешнев. Він не просто відвідав, а й детально вивчив досвід Бланше і повністю схвалив його. Повернувшись з відрядження, він опублікував звіт у вигляді книжки на 100 сторінок. Але сам Я.Т. Спешнев через півроку після відрядження помер (на 45 році життя) і не встиг реалізувати його в Росії [6, с. 183-184]. Та розвиток дореволюційної сурдопедагогіки пов'язаний не лише з ім'ям Я.Т. Спешнева, а й з педагогічною діяльністю таких відомих сурдопедагогів як В.І. Флері (1800-1856), Г.О. Гурцов (1778-1858), І.Я. Селезньов (?-1889), О.Ф. Остроградський (1853-1907), І.А. Васильєв (1867-1941), М.М. Лаговський (1863-1933), Ф.А. Рау (1868-1957) та ін. У результаті їх діяльності в кінці XIX ст. створюється російська система навчання дітей з вадами слуху, яка ставила завданням розвиток природних задатків глухонімого в єдності з розвитком словесної мови та засвоєння загальноосвітніх і професійних знань та умінь. Також значна увага приділялася зближенню змісту навчання глухих з навчанням чуючих в народних школах – фізичному, розумовому, моральному і особливо трудовому вихованню [13, с. 266].

З часом навчання глухих у народних училищах, не одержавши свого розвитку, припинилось, але сама ідея не зникла. Вона продовжувала існувати і пізніше. Так,

на початку ХХ століття, у 1903 і в 1910 роках, відомий сурдопедагог, директор Петербурзького училища глухонімих П.Д. Єнько на Всеросійських з'їздах сурдопедагогів знову піднімав питання про навчання глухих в народних училищах разом з чуучими. На жаль, міністерство освіти Російської імперії нічого не робило в цьому напрямку. Тому допомогу в сприянні входження осіб з порушеннями слуху в соціальне середовище намагалася надати церква. Вона протягом багатьох століть піклувалася про осіб з порушеннями слуху і мала певний досвід. За історичними документами можна прослідкувати, що церква в особі священників і простих віруючих, небайдужих до цих осіб, намагалася дати їм те, чого вони були позбавлені через свій недолік: освіти, виховання, професійних навичок та, що найважливіше, соціальної інтеграції у світ чуучих людей. Найкраще цю проблему розуміли засновники та керівники спеціальних закладів, які самі зіштовхнулися з проблемами слуху [1, с. 266].

Так, в селі Максимовичі Радомишльського повіту Київської губернії в листопаді 1897 року місцевим священиком Мусієм Мусієвичем Яворським була відкрита церковнопарафіяльна школа для глухонімих дітей. Окрім основних навчальних предметів, у школі багато уваги приділялося професійній підготовці дітей. Професійне навчання мало на меті, з одного боку, дати глухим можливість самостійно заробляти собі на життя після закінчення школи, а з іншого, – зміцнити їх фізичний стан. Хлопчиків навчали палітурної, шевської, токарно-столярної та ковальсько-слюсарної справи, а дівчаток – вишиванню, крою і шиття. Здібних дітей навчали малювання (іконопис). Багато уваги в школі приділялося виховній роботі: в учнів виховували колективізм, почуття товаришності, навички культурної поведінки в спальні, їдальні, у школі, на вулиці і т.д. У вихідні і святкові дні діти зі своїми вчителями ходили на екскурсії-прогулянки в поле, до лісу, на вокзал, по населеному пункту тощо. Під час таких екскурсій учителі пояснювали дітям певні предмети і явища з життя природи і людей [14, с. 58].

Директор Малинської школи глухих М.Яворський у 1913 р. писав: “Головна увага під час навчання дітей зверталася не на кількість знань, а, що найбільш необхідно глухонімому в житті, на чистоту розмовної мови, на слова і поняття, які найчастіше зустрічаються в повсякденному житті, і особливо на уміння читати і розуміти за рухами вуст звернену до них мову” [14, с. 23].

Невтомна праця на освітянській ниві не залишилася непоміченою – Мусій Мусієвич Яворський був нагороджений почесним знаком “Опікунство Імператриці Марії Федорівни про глухонімих” І ступеня, яким відзначалися діячі, що займалися питаннями навчання та покращення умов життя глухонімих [14, с. 59].

Ще один подібний заклад знаходився на сході нашої країни. Про нього потрібно розповісти більш ґрунтовно. У 1896 р. в Харкові, за ініціативи священика Василя Михайловича Ветухова відкривається спеціальне училище для глухонімих дітей. В.Ветухов хотів, щоб викладання в його закладі здійснювалося за найновішими і найпопулярнішими методами [13, с. 4]. У ньому дуже багато уваги приділялося розвиткові словесної мови, як усної, так і писемної. Важливо те, що мова формувалась у глухонімих на основі засвоєння ними конкретних знань про предмети і явища навколишньої дійсності. Саме тому училище досягало значних успіхів у своїй роботі і користувалося великою популярністю серед місцевого населення [14, с. 31-32]. Особливо велику увагу в училищі приділяли професійно-трудоному навчанню і вихованню. “Навчання ремесел – столярного, токарного, шиття на машині і крою одягу, а також креслення і малювання, – говорилося у звіті за 1902 р., – є особливою турботою відділення, яке головним чином прагне до того, щоб після виходу з училища діти мали в руках роботу, що достатньо забезпечувала б їх подальше життя” [10, с. 4].

Але в перші роки існування училище не мало власних майстерень [3, с. 231]. Довелося сподіватися на співчуття і підтримку з боку осіб, які завідували звичайними міськими ремісничими училищами і звернутися до них з проханням дати 1-2 глухим на певний час місце серед своїх учнів [4, с. 9]. Свої двері відкрили глухонімих Олександрівський притулок, Харківське жіноче ремісниче училище Товариства грамотності, яке взяло собі для навчання ремеслам глухих дівчаток, Школа малювання і живопису при художньо-промислому музеї, Декоративно-маллярська школа загальної грамотності. Приділяючи частину часу ремеслам, деякі з глухих продовжували свою освіту в училищі, інші ж, підучившись грамоти, поступили на платні посади: набірників, гравіювальників в майстерні та ін. і самостійно заробляти на життя. Таким чином, співчуття різноманітних закладів в даному питанні відіграло важливу роль у входженні осіб з порушеннями слуху в соціальне середовище, фактично це була вимушена інтеграція, а швидкі успіхи учнів, поступове розповсюдження свідчень про можливість навчати глухонімих, викликали в суспільстві до цього училища все більше симпатій, а з ними і надходження коштів [3, с. 231]. Завдяки їм в училищі професійна підготовка глухих учнів почала проводитись переважно з таких ремесел: 1) столярне і токарне; 2) плетіння кошиків з лози; 3) малювання; 4) іконопис; 5) рукоділля для дівчаток з навчанням їх крою та шиття на машині. Це були найбільш постійні ремесла в училищі. Іноді вводилися й інші професії (ткацтво, в'язання панчіх, шкарпеток тощо), але вони не були так поширені [14, с. 32-33]. Окрім цього, в училищі приділялась увага і сільськогосподарській праці. Особливою повагою серед учнів користувалося бджільництво [3, с. 231]. Окрім навчально-виховної роботи, яка проводилася безпосередньо в училищі, заклад мав колонії (відділення) глухонімих в селах Кочеток та Клугинівка, в яких вихованці навчалися городництву, садівництву, бджільництву та іншим сільськогосподарським роботам [6, с. 14]. Так, школа в с. Кочеток передбачала окрім навчання учнів грамоті (мімічним методом), обов'язково навчити їх і ремеслам: токарному, столярному, бондарному, плетінню кошиків, креслення та малювання, а також городництву, садівництву і бджільництву для хлопців, та шиття руками та на машинці білизни і платів, в'язання мережив руками і на панчішній машині – для дівчат. Для навчання грамоти по курсу народних училищ потрібно 4 роки за мімічним методом викладання і не менше 6-ти років – при звуковому. Та все ж звуковому методу надавалася перевага, оскільки він давав учням більше для їх майбутнього. Курс навчання ремеслам тривав 3 роки для хлопчиків і 2 роки для дівчаток. Таким чином, загалом курс навчання грамоті та ремеслу тривав 6-8 років. На нашу думку, особливої уваги заслуговує той факт, що всі учні, які закінчували училище або його відділення, одержували в дарунок (на суму 13 крб. [11, с. 5]) набір потрібних інструментів з тієї професії, за якою вони спеціалізувалися. Дехто з випускників залишався працювати в майстерні, одержуючи відповідну платню [14, с. 34].

В.М. Ветухов повідомляв, що “за 18 років училище випустило 242 учні, які в більшості випадків достатньо засвоїли читання та письмо, усну мову, рахунок та вибране ремесло і поступили на заробітки в різні галузі...” [9, с. 17-22, 30]. Серед провінційних училищ такого типу – Харківське училище за час свого існування за рівнем навчально-виховної підготовки вийшло на одне з перших місць [13, с. 314]. Отже, училище та його ремісничі школи, даючи вихованцям й загальну освіту, в першу чергу готували учнів з порушеннями слуху до практичного життя.

Таким чином, на прикладі цих шкіл ми бачимо, як церква в особі священиків турбувалася про осіб з порушеннями слуху, і турбувалася не лише про те, щоб вони знали Закон Божий та навчальні предмети, але й про те, щоб вони могли перебувати в оточуючому їх світі на рівні з чуючими людьми, поступово нівелюючи свою ваду та інтегруючись у суспільство.

Потрібно зазначити, що й в інших містах спеціальні заклади працювали в цьому напрямі. Так, в Одеській школі глухих у всіх класах широко використовувались такі види роботи з розвитку мови глухих учнів, як ведення щоденників, листування, різноманітні описи тощо. Особлива увага зверталася на техніку мови і на чистоту вимовляння. Важливе місце в школі посідала ручна праця і професійна підготовка глухих. Весною і влітку діти працювали в саду, на городі, винограднику, а також у палітурній та столярній майстернях. Для відпочинку діти щотижня на один день звільнялись від будь-якої фізичної праці. У такі дні організовувались прогулянки на природу та різні екскурсії [8, с. 12]. У Тігському і Вормському училищах німецьких поселень багато уваги приділяли підготовці глухих дітей до ручної праці, активної участі в сільськогосподарських роботах, певної професії. У звітах училища зазначалося, що “протягом навчального року, крім звичайних шкільних занять, хлопці 4 рази на тиждень по 2 години займалися в майстерні плетінням кошиків, столярними, палітурними та ін. роботами, а з приходом весняного часу та влітку працювали в саду, на городі і на полі. Взимку хлопчики навчалися в майстерні, а дівчатка займалися рукоділлям і, крім того, допомагали в господарстві. З цього видно, яку велику увагу приділяли училища трудовому навчанню і вихованню своїх вихованців. Після закінчення учнями повного курсу навчання, адміністрація намагалась по можливості влаштувати своїх вихованців на певну роботу [14, с. 28]. Єврейська школа в Одесі намагалась перетворити глухих у корисних і повноправних членів суспільства, які були б грамотні, вміли усно та письмово висловлювати свої думки й володіли б якимось корисним ремеслом [2, с. 3]. А найбільше на той час в Російській імперії Олександрівське училище-хутір не шкодувало коштів на навчання глухих. Архівні джерела свідчать, що головним завданням школи була підготовка глухих учнів до повноцінного життя, до спілкування з людьми на виробництві та в побуті. Ф.А. Рау називав Олександрівське училище “... новою зіркою в справі виховання і навчання глухонімих дітей. Все, що вимагає сучасна наука, знаходить там своє здійснення” [12, с. 45].

Завдяки наведеним прикладам ми бачимо, що дореволюційні заклади для навчання осіб з порушеннями слуху турбувалися про те, щоб їх вихованці після закінчення школи змогли без зайвих проблем адаптуватися в суспільстві.

Ідея інтеграції осіб з порушеннями слуху була піднята й у радянській школі, коли у 1930 році був прийнятий закон про запровадження загального обов’язкового початкового навчання в Україні. Щоб прискорити реалізацію цього закону щодо глухонімих, було прийняте рішення створювати окремі класи для глухонімих при масових школах. В Україні в 1930 році при 4-ох школах такі класи були організовані, але вони проіснували лише рік-два і припинили своє існування. Вони були приєднані або до шкіл глухих, або просто розпалились [5, с. 103].

Ця ідея є особливо актуальною і в наш час. На всіх міжнародних конгресах сурдопедагогів і Всесвітньої Федерації глухих ставиться питання про навчання осіб з порушеннями слуху в школах разом з чуючими. У багатьох країнах світу вже зараз є досить розгорнуте навчання осіб з порушеннями слуху з чуючими. Воно поширене в США, Англії, Канаді, Японії та інших країнах світу. В цих країнах є і спеціальні школи та комплекси для таких дітей. Та незважаючи на певні проблеми, які з цим виникають, значна кількість дітей йде на навчання в заклади інклюзивного типу.

За більш ніж 200-річний період існування українська сурдопедагогіка також накопичила значний досвід і має великі здобутки в навчанні дітей з порушеннями слуху. На сьогодні багато таких осіб після закінчення школи продовжують своє навчання в різних вищих навчальних закладах та йдуть працювати в різні сфери.

Це є показником того, що українська сурдопедагогічна наука і практика протягом тривалого розвитку досягла високого рівня.

Таким чином, проблема інтеграції осіб з порушеннями слуху, безперечно, важлива та актуальна, і вона не зникне. Треба лише шукати розумні шляхи її реалізації, не копіюючи сліпо закордонні варіанти, а проводити відповідну ґрунтовну експериментальну роботу. Така робота зараз відбувається в містах Сімферополі та Львові, де працюють експериментальні інклюзивні заклади. Адже 20 і 30 років тому в Києві були випадки, коли глухі діти навчалися в масових школах і закінчували їх навіть із золотими медалями, а потім успішно працювали. Наше завдання полягає в тому, що потрібно організувати цю роботу так, щоб вона принесла максимально позитивні результати.

Список використаних джерел

1. Басова А.Г., Егоров С.Ф. История сурдопедагогика. - М., 1984. - С. 266.
2. Басова А.Г. Очерки по истории сурдопедагогика в СССР. - М., 1965. - С. 3.
3. Богданов-Березовский М.В. Положение глухонемых в России. - СПб. : Тип. училища глухонемых. - 1901. - С. 231.
4. Дело Земского отдела Харьковской губернской земской управы (28.01.1898-15.01.1899). О училище глухонемых в Харькове, его истории, ходатайстве основателя о строительстве дома для него. - Фонд 304, оп. 1, спр. 374, 28 арк. - С. 9.
5. Дьячков А.И. Воспитание и обучение глухонемых детей. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1957. - С. 103.
6. Земский отдел Харьковской губернской земской управы. Годовой отчет училища глухонемых в Харькове за 1901 год и переписка с Харьковским товариществом распространения грамотности, попечительства о глухонемых та другими организациями о ассигновании им денежной помощи. - Там само, оп. 1, спр. 575, 107 арк. - С. 14.
7. Краткий экскурс в историю сурдопедагогика // Специальная педагогика: Учебное пособие под ред. Назаровой Н.М. - М., 2000. - С. 97.
8. Отчет о деятельности Одесского отделения Попечительства о глухонемых за 1907 год. - Одеса : Славянская типогр., 1908. - С. 12.
9. Отчет о деятельности Харьковского отделения попечительства о глухонемых за 1914 год. Училище глухонемых в Харькове (18-й год), ремесленная школа для глухонемых подростков в с. Кочетке (9-й год), школа-хутор в Клугиновке (5-й год), состоящих в ведении отделения за 1915 г. - Харьков : Мирный труд, 1915 г. - С. 17-22, 30.
10. Отчет училища глухонемых в Харькове и Харьковского отделения попечительства о глухонемых за 1902 год. - Харьков : Мирный труд, 1903. - С. 4.
11. Харьковское отделение попечительства о глухонемых // Харьковские губернские ведомости. - 1913. - 2 фев., - С. 5.
12. Хрестоматия по истории воспитания и обучения глухонемых детей в России. - М.: Учпедгиз, 1949. - С. 45.
13. Ярмаченко М.Д. Історія сурдопедагогіки. - К. : Вища школа, 1975. - С. 183, 184, 266, 314.
14. Ярмаченко М.Д. Виховання і навчання глухих дітей в УРСР. - К. : Рад. школа, 1968. - С. 23, 28, 31-34, 58-59, 119.

The article deals with the historical aspect of including persons with earviolations of rumor in to a social environment. The author gives the examples and pays attention to the foreign experience in this questio and offers the variant of its decision.

Key words: *persons with ear violatiions, deaf children, integration, social environment, special establishments.*

В.О.СУХОМЛИНСЬКИЙ ПРО ЗДОРОВ'Я І ФІЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

У статті аналізується спадщина видатного українського педагога Василя Олександровича Сухомлинського з проблеми збереження та зміцнення здоров'я школярів.

Ключові слова: здоров'я, педагог, навчання, фізичне виховання, школярі, корекція, розвиток.

Здоров'я – найцінніший скарб. Цей вислів знайомий кожному з дитинства. Проте зміст його ми усвідомлюємо лише тоді, коли з'являються перші недуги. Залишатися здоровою людиною усе життя – це постійна наполеглива праця.

Проблема здоров'я і фізичного виховання дітей особливо гостро постала на початку третього тисячоліття. Гуманізація освіти потребує якісно нового підходу до потреб дитини – навчання свідомого ставлення молодого покоління до збереження та зміцнення здоров'я, пристосування до умов наявного в Україні рівня безпеки, що залежить від стану навколишнього середовища, державної системи підтримки безпеки людини та індивідуальної захищеності.

Стратегічні завдання реформування освіти в Українській державі викладено в Державній національній програмі “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), “Діти України”, Концепції 12-річної загальноосвітньої школи, Національній доктрині розвитку освіти України, цільовій програмі “Здоров'я через освіту”, Міжгалузевій комплексній програмі “Здоров'я нації” на 2002-2011 роки, в “Основах законодавства України про охорону здоров'я”. Зокрема, у ст. 32 “Основ” щодо сприяння здоровому способу життя населення передбачено поширення наукових знань з питань охорони здоров'я, організації медичного, екологічного і фізичного виховання, здійснення заходів, спрямованих на підвищення гігієнічної культури населення, створення необхідних умов для занять фізкультурою, спортом і туризмом, розвиток мережі профілакторіїв, баз відпочинку та інших оздоровчих закладів [9, с. 21].

Питанню здоров'я підростаючого покоління велику увагу приділяв видатний український педагог В.О.Сухомлинський. У багатьох своїх творах “Павлиська середня школа”, “Сто порад учителю”, “Розмова з молодим директором школи”, “Серце віддаю дітям” та ін. він розкрив виховні можливості збереження здоров'я школярів. Вивчаючи медичну літературу, Василь Олександрович переконався в необхідності розуміння педагогом внутрішніх фізіологічних, психічних, вікових і статевих процесів, що відбуваються в організмі школярів. Він стверджував, що “педагог не має права не знати, що робиться з дитиною, чому вона нездорова, як стан здоров'я позначається на її розумовому і моральному розвитку” [6, с. 43].

Спостерігаючи багато років за розумовою працею учнів початкових класів, В.О.Сухомлинський дійшов висновку, що центром педагогічних зусиль має бути дитина з її інтересами, потребами, особливостями природних задатків. Очевидно, що в організмі кожної людини природою закладаються індивідуальний режим, специфічна внутрішня вібрація, якій відповідає певний напрям творчої діяльності (наукової, художньої, технічної). Якщо людина знаходить творчу, “сродну” працю, живе за індивідуальним режимом, перебуває “у власній стихії”, то вона реалізується як особистість, що позитивно впливає на її здоров'я.

Василь Олександрович закликав педагогів бачити в кожній дитині унікальну, неповторну особистість, розуміти її внутрішній світ і саме на такій основі будувати з нею відносини. Він створив “Школу радості”, яка й дотепер є неперевершеним

зразком реалізації ідей формування особистості сільського учня в умовах емоційного і фізичного благополуччя. Це модель особистісно орієнтованої системи початкової освіти. Слова великого гуманіста: “Нехай малюки з нетерпінням чекають завтрашнього дня, нехай він обіцяє їм нові радощі, нехай вночі їм сняться срібні іскорки, які розсипає по землі Сонце”, [5, с. 38-39] – звучать девізом для нашого непростого сьогоднішнього дня. В.О.Сухомлинський вважав, що емоційна насиченість процесу навчання, особливо сприймання навколишнього світу, – це духовний заряд дитячої творчості. “Я глибоко переконаний, – наголошував педагог, – що без емоційного піднесення неможливий нормальний розвиток клітин дитячого мозку. З емоційністю пов’язані й фізіологічні процеси, що відбуваються в дитячому мозку: в моменти напруженості, піднесення, захоплення відбувається посилене живлення клітин кори півкуль”, [5, с. 45-46].

Видатний педагог заклав основи педагогіки корекції, актуалізував термін “медична педагогіка”, головними принципами якої є: щадити легкохворливу хворобливу психіку дитини; відвертати дітей від тяжких думок і переживань; ні за яких обставин не дати зрозуміти дитині, що до неї ставляться, як до хворої. Вважаючи здоров’я визначальним фактором успішного навчання і розвитку дітей, він шукав шляхи його поліпшення. Рекомендації Василя Олександровича ґрунтуються на спільному розв’язанні проблем здорового способу життя діяльності у школі і сім’ї. Практичним психологам, соціальним педагогам його “Школа радості” може стати опорою в педагогічній діяльності. Багаторічні спостереження В.О.Сухомлинського свідчать про те, що думка учня початкових класів невід’ємна від почуттів і переживань. Їх емоційна насиченість – “це вимога, що висувається законами розвитку дитячого мислення” [5, с. 46]. Причому в молодшому шкільному і дошкільному віці емоції виникають найчастіше. Сила емоційної реакції обернено пропорційна можливостям вищих нервових центрів адекватно реагувати на дану ситуацію. Зважаючи на це, В.О.Сухомлинський радив вихователям впливати на почуття, уяву і фантазію дітей так, щоб “шматочок життя загравав усіма кольорами веселки”.

Для запобігання надмірній втомлюваності, а отже, й руйнації здоров’я дітей, потрібно реалізувати ідею “Школи радості” й відкрити перед учнями “чудесний світ” у живих барвах, яскравих і тремтливих звуках, у казці й грі, у власній творчості, у красі, що надихає серце, у прагненні робити добро людям. Через казку, фантазію, дитячу творчість – дорога до серця дитини. Адже творчість – це стан організму, пов’язаний з позитивними емоціями. Творчість характеризується комфортністю спочатку на емоційному, а потім – і на фізіологічному, клітинному рівнях. Позитивні і негативні емоції – це своєрідні енергетичні хвилі, які генеруються гормональною системою і наскрізь пронизують наш організм. Енергія емоційних хвиль нервовими каналами передається клітинам, спонукаючи їх працювати в тому чи іншому режимі. Позитивні емоції створюють в організмі такий стан, завдяки якому всі системи функціонують правильно. Учені-фізіологи довели, що усмішка створює умови для повноцінного живлення клітин головного мозку. Щира усмішка, непідроблена радість сприяють розкриттю кровоносних судин, і кров оптимально надходить до мозку, інтенсивно його підживлюючи.

Використовуючи багатовіковий досвід рідного народу, власне розуміння розвитку дитини, напрацювання своїх колег, В.О.Сухомлинський розробляв проблеми корекційної педагогіки. Ученого надзвичайно турбувало питання про самосвідомість учнів з недостатньо розвиненими здібностями. І не тільки в плані їхньої успішності, а й мотивів навчальної діяльності. В.О.Сухомлинський розумів і моральний бік цієї проблеми, усвідомлюючи, що не всі діти мають розвинені розумові здібності. Він прагнув розвивати їх у слабозрозвинених дітей. Особливе місце Василь Олександрович

відводив проблемі виправлення недоліків розвитку “найвідсталіших у класі”, тобто корекції вад розумового розвитку.

Останнім часом в Україні з’явилися паростки руху до спільного навчання дітей з особливостями психічного розвитку з їхніми здоровими ровесниками, до інклюзивної освіти. Це потребує розширення спектра соціальної, медичної та педагогічної допомоги таким дітям, забезпечення вільного доступу до якісної освіти, сфер життєдіяльності, створення умов для найповнішого розкриття їхнього потенціалу й максимального можливого рівня інтелектуального, духовного й фізичного розвитку. “Нещасна, знедолена природою або поганим середовищем, маленька людина не повинна знати про те, що вона – малоздібна, що в неї слабкий розум. Виховання такої людини повинно бути в сто разів ніжнішим, чулішим, дбайливішим” [7, с. 590].

В.О.Сухомлинський дає психолого-педагогічну характеристику дітей з вадами розумового розвитку й визначає предмет корекції, тобто, що саме в їхній психіці має підлягати корекційному впливу. Дитина з інтелектуальними вадами в його творах постає як “малоздібна”, “зі слабким розумом” або з “обмеженими можливостями інтелектуального розвитку”. Характерною особливістю психічного складу малоздібної дитини є пригнічене, застигле, “окостеніле” мислення.

Спеціальні дефектологічні дослідження доводять, що саме знижена здатність до узагальнень (до виділення, абстрагування та узагальнення суттєвого в матеріалі) є найістотношою рисою мислення дітей із затримкою психічного розвитку. На мислення як “вершинний” пізнавальний процес у структурі інтелекту має спрямовуватись корекційний вплив педагога в роботі з відстаючими в навчанні дітьми. “Нерівність розумових здібностей” призводить до того, що не всі учні можуть досягти однакової межі розумового розвитку. Завдання школи полягає в тому, щоб ця нерівність не переживалась окремими вихованцями як нещастя. Саме розуміння окремими дітьми своїх обмежених можливостей в інтелектуальному розвитку є причиною їхнього небажання вчитись. Тому Василь Олександрович застерігав: “Людина вже в дитинстві відчуває себе неповноцінною. Цього не повинно бути!” [4, с. 72]. Багаторічний досвід спостереження за такими дітьми допоміг видатному педагогові визначити основні напрями педагогічної роботи з ними, конкретні шляхи подолання недоліків їхнього розвитку.

У працях В.О.Сухомлинського значне місце відводиться взаємозв’язку між знаннями та розумовим розвитком дитини. Адже знання забезпечують оптимальний рівень загального розумового розвитку людини, а цей розвиток, який досягається у процесі оволодіння знаннями, сприяє постійному зростанню здатності до оволодіння новими знаннями. Знання несуть у собі виховний потенціал для формування живого розуму, розумові здібності і розвиваються у процесі оволодіння знаннями. І, незважаючи на важливість оволодіння учнями певним обсягом знань, метою корекційно спрямованого навчання все ж є розвиток розуму невстигаючої дитини, мислення. На думку В.О.Сухомлинського, у розумовому вихованні велике значення має вироблення в учнів умінь, необхідних для успішного навчання (спостерігати, думати, висловлювати думки, читати, писати, думаючи читати, читати, думаючи), формування допитливості, самостійності, гнучкості, місткості, творчого характеру розуму, широти думки, уміння охопити складну взаємообумовленість явищ, знайти головну, вирішальну ланку, підкорити зусилля розуму і рук певному задуму [4, с. 99].

Видатний педагог убачав джерело розумової праці не в її темпі й напруженості, а в правильній і продуманій організації, у здійсненні фізичного, інтелектуального, естетичного виховання. Турбота про людське здоров’я, тим більше про здоров’я дитини, – це не просто комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил, не перелік

вимог до режиму харчування, про гармонійну повноту всіх фізичних і духовних сил, а вінець цієї гармонії, що сприятиме єдності фізичного і духовного розвитку школярів [5, с. 109].

Нині здоров'я школярів характеризується наявністю функціональних відхилень та наявними порушеннями. Рухова активність при вступі до школи знижується на половину, а її дефіцит у старших класах сягає 85%. Тобто сучасний школяр перебуває в стані глибокої гіподинамії. Що стосується навчальних навантажень, то сумарна тривалість уроків і виконання домашніх завдань відповідає тривалості робочого дня дорослої людини. В більшості шкіл організовані форми рухової діяльності учнів зводяться, в основному, до двох уроків фізичної культури. Такий стан організації навчання призвів до катастрофічного падіння рівня здоров'я. За роки шкільного навчання 60 учнів із 100 отримують порушення постави, 20-50 – короткозорість, 30-40 – відхилення серцево-судинній системі, 20-30 – дидактогенні неврози. Розв'язувати цю болючу проблему треба починати, на наш погляд, з головного в освіті й вихованні – з уміння майбутнього вчителя сучасними засобами постійно охороняти здоров'я своїх учнів. Ніякі новації навчання, на чому особливо наголошував В.О.Сухомлинський, не повинні йти попереду здоров'я учнів. Їхній стан повинен розглядатися у взаємозв'язку з їх духовним життям, основа якого – повсякденна повноцінна організована учнівська праця. Міцне здоров'я і всебічна фізична підготовленість школярів мають досягатися насамперед оптимальним балансом між обсягами, інтенсивністю навчальних навантажень та системою фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня школярів.

Вивчення моделі навчально-виховної роботи, за якою працювала Павлиська середня школа за часів В.О.Сухомлинського, свідчить, що системоутворюючим елементом там була ефективна праця всього педагогічного колективу з досягнення високого рівня соматичного здоров'я та гармонійного фізичного розвитку учнів.

Творчий розвиток ідей та положень В.О.Сухомлинського – це запорука повноцінного здоров'я дітей, отже, й майбутнього народу.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про охорону дитинства» // Урядовий кур'єр. – 2001. – № 23. – С. 1-6.
2. «Здоров'я дітей – здоров'я нації». Перший урок у навчальних закладах України (2002-2003 навчальний рік). – Миколаїв: Миколаїв. обл. ін-т післядип. освіти, 2002. – 67 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К. : Радуга, 1994. – 64 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 653 с.
5. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 670 с.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 4. – 637 с.
7. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К.: Рад. шк., 1977. – Т. 5. – 638 с.
8. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347 «Про Національну доктрину розвитку освіти // Офіц. Вісник України. – 2002. – №16. – С. 860.
9. Чернишова Є.Р. Підготовка вчителя до формування в учнів основ знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності людини. – К. : Видавничий дім «Букрек», 2007. – 200 с.

The article examines the legacy of an outstanding Ukrainian teacher Vasily Suhomlinskyi on the problem of preventing and strengthening schoolchildren's health.

Key words: *health, teacher, training, physical education, pupils, correction, development.*

УДК 378.1:331.101.4

Щепова Д.Р.

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ЯК ОДИН З НАПРЯМІВ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ

Ціннісні орієнтації є духовним ядром кожної особистості, вони також сприяють внутрішній злагодженості та самовпевненості. Тому формування позитивних ціннісних орієнтацій саме в студентському віці є важливою запорукою розвитку гармонійної особистості молодого людини.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, розвиток, студент, особистість, духовність.

Проблеми, пов'язані з людськими цінностями, належать до числа найважливіших у будь-якій із наук, в центрі яких перебувають людина і суспільство, оскільки цінності виступають інтегративним стрижнем як для окремо взятого індивіда, так і для малої або великої соціальної групи, культури, нації і людства в цілому. Зруйнування ціннісної основи обов'язково призводить до кризи, вихід з якої можливий тільки шляхом набуття нових цінностей. Одним із наслідків краху тоталітарної ідеології є ціннісна криза, поглиблена тим фактором, що місце втрачених цінностей залишилось незаповненим новими ціннісними орієнтаціями, які хоч якоюсь мірою співвідносні з попередніми.

Такі умови стали сприятливим ґрунтом для багатьох соціальних проблем, які сьогодні постають перед суспільством: криза моралі і правосвідомості, соціальна нестабільність, політична дезорієнтація і демократизація суспільства, зниження цінності людського життя і багато іншого. Тривалий час панував погляд, згідно з яким особистість розглядалася як пасивний об'єкт навчально-виховного процесу. Але практика стверджувала, що сучасне життя вимагає необхідності зміщення акцентів з процесу виховання на процес самовиховання, тобто на зміну самого себе. Саме в цей час у свідомості молодого людини відбуваються зміни, і вона з об'єкта перетворюється на суб'єкт самовиховання. Тому на сучасному етапі реформування життя суспільства висунуто високі вимоги до системи освіти, існує нагальна потреба не тільки ретельної фахової підготовки студентської молоді, але й розширення світогляду, сучасного професійного мислення, високої освіченості, індивідуального усвідомлення значення загальнолюдських цінностей. У процесі отримання вищої освіти сучасний майбутній фахівець знайомиться з тим, що принцип пріоритету загальнолюдських цінностей закладено в стратегію і тактику реформування системи освіти. Нова ієрархія цінностей, у якій загальнолюдське стоїть на першому місці, – методологічна ідея, закладена в національні закони, концепції, програми в сфері виховання й освіти. Це у свою чергу впливає з Конституції України, де підтверджено пріоритетність загальнолюдських цінностей. Постановка проблеми загальнолюдських цінностей виникає як відповідь на виклик часу. Тому гуманітарний бік освіти є однією зі складових процесу виховання індивідуальних якостей фахівця. Саме гуманізація виступає складовою сфери формування майбутнього професіонала, забезпечуючи всебічний розвиток особистості.

Виходячи з того, що нині, як і раніше, на молоде покоління покладаються надії, пов'язані з подальшою долею України, доцільно зосередити увагу владним структурам на реалізації молодіжної державної політики. Серцевиною такої багатофункціональної політики має стати формування в молоді всіх національностей високих гуманістичних і патріотичних почуттів. Однак слід взяти до уваги, що поряд з соціальними цінностями особливої уваги заслуговують особистісні цінності. Вони, як і соціальні, існують у вигляді ідеалів, взірця досконалості й остаточно орієнтують індивідуальну діяльність кожного конкретного суб'єкта. В особистісному плані

цінність може бути визначена як відношення до предметів і явищ дійсності, яке спрямовує людину до істинного блага, розкриває перед нею можливості життя, сповненого всебічного щастя [2, с. 35-36].

Залежність між різними об'єктами, які входять у сферу ціннісної орієнтації молоді, дозволяє визначити деякі загальні тенденції процесу їх формування, встановити вплив факторів, які визначають їхню поведінку. Ті чи інші ціннісні орієнтації особистості зумовлені тим, що пріоритети студентської молоді як суб'єкта суспільної поведінки в багатогранній соціальній діяльності є складовою ставлення студентства до різноманітних видів діяльності, а також до самої себе, установок і спонукань, якими вона керується, цінностей, на які спрямована її діяльність.

Коли йдеться про цілеспрямовану діяльність особистості, вона завжди буде певним чином орієнтована відносно цінностей, тому саме в системі цінностей виражається ставлення людини, суспільства до світу. Ціннісна свідомість творить власний світ, світ емоційних переживань, ціннісних образів. У ціннісній формі людина не об'єктивує, а суб'єктивує зовнішню дійсність, привласнюючи її, надаючи «людського» значення, стверджуючи тотожність з собою. Світ цінностей – це світ практичної діяльності. Наше емоційне ставлення до явищ зовнішнього буття, їх оцінка здійснюється в практичному житті. У зміст категорії «цінності» закладені об'єктивні і суб'єктивні моменти. За своєю суттю цінності – об'єктивні, оскільки визначені певними якостями незалежної від особистості об'єктивної природи і соціально-економічними умовами суспільного розвитку. Відношення ж будь-яких явищ до цінностей означає вказівку на їхнє значення для людини, на необхідність оволодіння ними, на мету діяльності. Оціночне відношення завжди припускає наявність суб'єкта, який виражає своє ставлення до об'єкта. Тому цінності одночасно і суб'єктивні, оскільки одні і ті ж реальні явища і предмети дійсності, а також ідеали, до яких прагне людина, можуть бути ототожнені з багатьма ціннісними критеріями. Все залежить від того, яким з них особистість надає перевагу. Суб'єктивність цінності, ймовірно, виражається в його ціннісних орієнтаціях, які не є окремими повтореннями, що існують відокремлено один від одного, створюють цілісну систему взаємовизначених, взаємодіючих елементів. Отже, ціннісні орієнтації – це системно пов'язані соціально значущі уявлення, реально детермінуючі вчинки та дії, які виявляють себе в практичній поведінці особистості з її якісною своєрідністю життєдіяльності, способом життя.

Ціннісний аспект дає уявлення про напрямки життєдіяльності особистості, їх збіг чи розбіжності з основною тенденцією суспільного розвитку. Ціннісні орієнтації настільки усвідомлюються особистістю, наскільки світогляд адекватно відображає дійсність і на цьому обґрунтовує реальні, відповідні законам розвитку природи і суспільства, ідеали людини і шляхи їх досягнення. Якщо вважати світоглядними лише ті цінності внутрішнього світу особистості, які є соціально значущими, то залишається ще невідомим, чи значать вони те ж саме для неї самої. Ідейна стабільність ціннісних орієнтацій залежить від того, що в свою чергу забезпечує єдність мислення, переконання і дій. Оскільки ціннісні орієнтації визнають поведінку і причини соціальної діяльності молоді, на перший план виступає не те, що необхідно, без неможливості існування (це вирішується на рівні потреб), не те, що вигідно з точки зору матеріальних умов життя (на рівні зацікавленень), а те, що відповідає уявленням про призначенням людини. Тобто ті норми й ідеали, які виступають результатом діяльності особистості, визнають розвиток її цінностей (ціннісні орієнтації). У зв'язку з цим навіть спеціально зосереджені на особистості виховні та інші впливи можуть бути ефективними лише в тому разі, якщо вони опосередковані самою особистістю. Саме об'єктивно оцінюючи себе, молодь свідомо, враховуючи умови, що склалися, спрямовує розвиток і реалізацію своїх сутнісних сил, які визначають рівень активності її життєвих пріоритетів. Тому ціннісні орієнтації мають

велике значення для розвитку особистості, оскільки засвоєний життєвий досвід, який пройшов крізь призму внутрішнього світу особистості, оцінюється, критично переробляється нею і переходить у дійсну позицію, умову самореалізації.

Як акумулятор індивідуального досвіду, механізми ціннісних орієнтацій надають діяльності і поведінці людини особистісного сенсу, який розкривається через спрямованість на задоволення найбільш фундаментальних потреб у праці, творчості та ін.

Отже, зацікавленість студентів процесами і результатами навчальної діяльності забезпечується не окремими фрагментами, заходами, а якісною організацією всіх компонентів навчально-виховного процесу у вузі: цільового, стимулюючого, мотиваційного, оцінно-результативного. А в педагогічній майстерності сам студент виступає суб'єктом формування суспільних відносин, а не лише як їх результат [4, с.8]. У його поведінці саме за цих умов проявляється вольовий чинник: ініціативність пошуку, самостійність при здобутті знань, принциповість, вільне самовизначення індивіда в культурному просторі світоглядів. Тому спрямованість молоді на реалізацію потреб формує ціннісні орієнтації. Останні ж формують стиль життя особистості, який проявляється у її активності. Тому цілком очевидно, що між системою цінностей і стратегією виховання існує взаємозалежність. Цінності визначають зміст виховання, а виховання прагне прищепити віру в прийнятні цінності. Але в цьому симбіозі переважає система цінностей, оскільки вона йде від самого життя народу, від цього історичного досвіду, від політичної ситуації, від віри, від потреб і прагнень до самореалізації тощо. І, власне, в цьому значенні стосовно стратегії система цінностей є визначальною, життєдайною.

Радикальні зміни, що відбуваються в державі, спричинені ними гуманістичні й демократичні зрушення в світогляді, ідеології, науці та культурі, потребують формування та впровадження нової концепції гуманітарної освіти, яка має стати основою підготовки студентської молоді до самостійної, активної та творчої самодіяльності в нових соціальних та культурних умовах, важливим чинником формування особистості сучасного типу, свідомого громадянина України, патріота незалежної держави. Потреба у впровадженні такої концепції зумовлена, насамперед, необхідністю приведення гуманітарної освіти і виховання студентів у відповідність до тієї системи ціннісних орієнтацій та соціальних нормативів, які визначають поступ людської цивілізації протягом третього тисячоліття. Вона формально не зорієнтована на знання як результат, її зміст і сила – у процесі пізнання, який відбувається у формі діалогу: викладача зі студентом, вчителя з учнем, і, нарешті, через форму внутрішнього діалогу студента. За такого підходу істина не може бути єдиною, вона у кожного своя, і кожен має право на своє бачення світу і його пізнання, на творчість власним шляхом. Гуманістична парадигма освіти передбачає, перш за все, розвиток різноманітних форм мислення.

Гуманізація освіти в розумінні науково-педагогічного колективу означає створення умов для вирішення першочергових завдань: оволодіння культурною спадщиною гуманістичного спрямування; забезпечення системою інтегрованих знань про суспільство, які б, разом із набутими вміннями, стали основою самопізнання, самоосвіти особистості, виявлення та розвитку її творчого потенціалу; адаптація особистості до навколишнього світу як результат засвоєння необхідних знань, так і формування навичок і вмінь спілкування з іншими людьми на гуманістичній основі, організації власної діяльності тощо [5, с. 157]. Сьогодні національна система виховання покликана відтворити в молодому поколінні генетичний код рідного народу, його мову, національний характер, своєрідність світосприйняття, національний спосіб мислення, самосвідомість, духовність. А для цього необхідно звернутися до суті ціннісних орієнтацій українського народу і традицій їх формування в історичному розвитку нації.

Гуманізація освіти потребує особистісного висвітлення й сприйняття минулого на основі співвідношення суб'єктивних оцінок із загальнолюдськими цінностями, що має докорінно змінити мету викладання гуманітарних дисциплін у вузі. Таке ставлення відображає ціннісний підхід до об'єкта і відбивається в оцінних судженнях. У процесі навчання в кожного студента формується система індивідуального ставлення до культурних надбань. Його неідентичність визначається не тільки соціальною належністю, але й різноманітним усвідомленням цих цінностей. Спрямованість свідомості й поведінки молодих людей на певні моральні та гуманістичні цілі й установки виявляється в ціннісних орієнтаціях їх світогляду, і як саме поняття "цінності" відбиває етичний бік відношення людини до світу. Але це не просто набуття знань, але й переживання, в яких концентрується впевненість людини в істинності поглядів, які вона поділяє. Тому загальний напрямок ціннісних орієнтацій, ядро його життєвої позиції, становить переконання. Вони є основою духовного світу людини, формують суспільно-політичну позицію, критерії та оцінки своїх вчинків, бажань. Як наслідок, наявність переживання несумісна з пасивним спогляданням світу. Чим більша переконаність особистості, тим активніша її життєва позиція. Ціннісні орієнтації настільки усвідомлюються особистістю, наскільки світогляд адекватно відображає дійсність і на цій підставі обґрунтовує реальні, відповідні закони розвитку природи і суспільства ідеалами людини і шляхи їх досягнення.

Коли вважати світоглядними лише ті цінності внутрішнього світу особистості, які є соціально значущими, то залишається невідомим, означають вони те ж саме для неї самої. Тому порівняння тієї чи іншої системи цінностей з іншими дає змогу відрізнити один світогляд від іншого. Ідейна стабільність ціннісних орієнтацій визначається тим, наскільки певні погляди стали внутрішніми принципами її світогляду, що забезпечують єдність мислення, переконання та дій. Найзагальніша орієнтація світоглядної свідомості полягає в її здатності визначати позицію. Це означає, що в найважливіших життєво-сміслових питаннях кожен суб'єкт у змозі обґрунтувати особисту позицію. Отже, особистісний підхід передбачає інтелектуальний і духовний розвиток студентів через сприйняття, усвідомлення і осмислення загальнолюдських цінностей, формування мотивацій, творчої діяльності й самореалізації особистості. Тому ставлення до вихованців, на наш погляд, має будуватися на сприйнятті їх як вільних особистостей, які розвиваючись, будуть здатні робити самостійний вибір цінностей у майбутньому.

Список використаних джерел

1. Діалог культур і духовний розвиток людини: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К., 1995. – 237 с.
2. Кафарський В. Нація і держава: культура, ідеологія, духовність. – Івано-Франківськ, 1999. – 78 с.
3. Корженко В. Філософія виховання: зміни орієнтацій. – К., 1998. – 304 с.
4. Максимов С.І. Особистість і суспільство. – Харків, 1993. – 20 с.
5. Римаренко Ю.І. Національний розвиток України. – К., 1995. – 272 с.

The value orientations are the main point in the inner world of every person. They also promote the establishment of the inner prosperity and self-assurance. Therefore forming positive value orientations in students' age is a basis for the development of a harmonious personality of young person.

Key words: *value orientations, development, student, personality, cultural wealth.*

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ

УДК 373. 016:81-028.31: 398

Андрієвська Г.А., Бойко І.О.

УРОК-ВІКТОРИНА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «КАЗКА» В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті розкриваються роль і місце розвитку мовлення учнів при вивченні казок на уроках читання і української мови.

Ключові слова: розвиток мовлення, фольклор, казка, жанр, нетрадиційний урок, інтерактивні прийоми, якість освіти, всебічно розвинена особистість.

Одна з найактуальніших проблем сучасної початкової школи – розвиток мовлення. Організація процесу навчання на уроці може стати ефективнішою завдяки вивченню казки, яка сприяє неабиякому розвитку уяви, мовлення учнів та творчих здібностей у молодших школярів, а також розвиває оцінку думку школярів, виховує їх.

Казки мають надзвичайно велике значення як засіб розвитку мовлення учнів. Текст казок – прекрасний матеріал для формування мовленнєвих умінь та навичок в учнів молодших класів.

Український фольклор є предметом вивчення різних дослідників уже понад п'яти століть. У XIX столітті фольклорні джерела привертати увагу етнографів, літературознавців, педагогів, філософів: Ф.Колесси, С.Людкевича, М.Максимовича, О.Потебні, М.Костомарова, П.Куліша, М.Драгоманова, А.Метлинського, Л.Боровиковського, М.Шашкевича та ін.

Проблемі збирання фольклорних текстів приділяли увагу майстри художнього пера Г.Квітка-Основ'яненко, Т.Шевченко, І.Франко, Л. Українка, С.Руданський, І.Нечуй-Левицький, Л.Глібов та інші.

Психологічною наукою виявлено особливості сприймання і розуміння дітьми казкового змісту (В.Андросова, І.Бех, Л.Виготський, Л.Гурович, І.Ельконін, О.Запорожець, Г.Леушина, О.Соловйова, Н.Циванюк).

Володіючи багатою народнопоетичною спадщиною, фольклористи підготували ґрунт для глибокого дослідження казки як жанру. Так, філологи досліджували особливості літературної казки як жанру (О.Сорокотенко); мовну картину української фантастичної казки (С.Лавриненко); семантико-синтаксичну структуру казки (С.Шевчук); структурну форму мовлення персонажів (Т.Вавринюк); часову структуру (О.Боднар); жанрові особливості різних видів казок (В.Анікін, В.Бахтіна, О.Бріцина, Н.Відерникова, Л.Дунаєвська, І.Копка, С.Мишанич, В.Пропп, А.Никифоров, Н.Рошияну). Ними вивчені поетико-стилістичні традиції фантастичної казки (В.Шабліовський); особливості реалізації антропоцентризму (О.Лещенко).

Мета статті – з'ясувати педагогічну цінність казки при формуванні та розвитку мовленнєвих умінь та навичок учнів початкових класів.

Для розвитку мовлення молодших школярів велике місце займає казка. Поряд з народними казками діти читають і авторські казки. Виховне значення казок величезне. Вони завжди педагогічні в кращому сенсі цього слова, тому що містять

народну мудрість, накопичену століттями. Повчальність не здається нав'язливою, штучною, оскільки задум казки виражається через цікавий сюжет, витончену композицію, в яскравих, чітких образах.

Драматичність дії казки і живописність персонажів сприяють образному баченню світу, розвивають уяву, пробуджують творчі інтереси.

Вчені-методисти рекомендують роботу над казкою вести як над реалістичною розповіддю, оповіданням. Не потрібно знижувати зацікавленість дітей, розтлумачувати їм, що «так в житті не буває, що це вигадка». Дитячій уяві властиве яскраве бачення світу, і це приносить їм радість, вчить їх мріяти.

Не потрібно використовувати казки для складання елементарних характеристик і оцінок, оскільки персонажі казок зазвичай мають одну, дві характерних риси характеру, що яскраво розкриваються у їх вчинках, а також не слід переказувати мораль, область людських характерів і взаємин. Дидактизм казки настільки сильний, яскравий, що діти самі роблять висновки.

Специфіка фольклорної казки в тому, що вона створювалась для розповідей, оповідань. І композиція, і мова казки розраховані на оповідну манеру передачі. Тому прозаїчні казки переказуються ближче до тексту. Корисно використовувати фонохрестоматії, де казки подані в артистичному виконанні. Розповідь має бути виразною. Доцільно використовувати прийом читання казки в особах. Інсценування казки в позаурочний час допомагає виражати казкові характери, розвиває мову і творчі здібності дітей.

Казка використовується і для повчальних робіт зі складання плану, оскільки вона виразно членується на сцени – частки плану, а заголовки легко відбиваються в тексті казки.

Звичайне читання казки про тварин не вимагає ніякої підготовки, але інколи слід згадати в бесіді про вдачі і звички тварин. Під час читання казки про тварин і природу використовується матеріал екскурсії, записи в календарях природи, тобто спостереження і досвід дітей.

У зв'язку з читанням казки можливе виготовлення ляльок, декорацій для лялькового театру, фігурок звірів і людей для тіньового театру (на уроках праці або гурткових заняттях).

В процесі вивчення казки слід вести елементарні спостереження над особливостями композиції казки, оскільки ці спостереження підвищують свідомість сприйняття казки дітьми. Вже в 1-2 класі діти зустрічаються з казковими прийомами триразового повтору і розуміють, що це допомагає запам'ятати казку.

Роботу над казками треба продовжувати і на уроках позакласного читання, і в позаурочний час. Уроки позакласного читання мають бути захоплюючими для учнів. Діти чекають їх з нетерпінням, з радістю готуються до них.

Основним завданням таких уроків є розвиток мовлення молодших школярів, збагачення їх словникового запасу, виховання найкращих людських якостей. Активність і ефективність сприймання, увага і працездатність учнів на цих уроках надзвичайно висока, оскільки основна мета таких уроків – підтримувати інтерес дітей до казок; закріплювати вміння розрізняти народну та авторську казки; викликати бажання творити добро; активізувати читацьку пам'ять учнів; пробуджувати бажання читати казки самостійно; розвивати пам'ять, спостережливість, уяву, діалогічне та монологічне мовлення, вміння відтворювати зміст прочитаного з опорою на ілюстрацію, перевтілюватися і концентрувати увагу; виховувати дбайливе ставлення до будь якої книжки.

Наприклад, на уроці-позакласного читання «В гостях у казки» можна запропонувати такі вправи і завдання.

Тип уроку: урок-вікторина.

На дошці – запис: Що за диво ці казки!

I. Повідомлення теми і мети уроку

Учитель.

Якою є тема нашого уроку? (Казка). Насправді ми звикли шукати «скарби», подорожувати за картою, мандрувати в минуле, а сьогодні до нас у гості завітали казки. Це казки, які ми вивчали на уроках; казки, які вам читали вдома, екранізацію яких ви дивились по телевізору; казки авторські та народні. Пригадайте, будь ласка, в чому полягає різниця між авторською та народною казками? (У сиву давнину, коли люди не вміли писати, улюблені казки передавалися з покоління в покоління «з вуст у уста». Тому автором цих казок вважають народ, а казки називають народними. Авторська казка має певного автора – письменника-казкаря.). Наведіть приклади народних казок. Кого з казкарів ви знаєте?

Казка супроводжує людину все життя. І скільки б нам не було років, ми із задоволенням слухаємо, розказуємо казки, віримо в них. Зверніть увагу на запис на дошці. Як ви розумієте його?

Справді, казка – це диво. Вона дає нам привід для роздумів, повчає, дає багато радості.

- Сьогодні наш урок складатиметься із завдань-запитань. Тому заняття назвемо вікториною. Ми вже поділені на дві команди.

Команда «Казкознавці», ваш девіз!

Учні (хором).

Ми казки всі знаємо,

Завжди перемагаємо!

Учитель.

«Казколюбі», ваш девіз!

Учні (хором).

Любимо усі казки,

Змагатимемось залюбки!

Учитель. За правильну відповідь команда отримує один бал. До уваги прийматиметься швидкість відповідей, авторська майстерність, взаємоповага, дисципліна.

II. Очікування

- Чого ви чекаєте від уроку?

- Напишіть на краплинці-Капітошці, про що ви хочете дізнатися на уроці.

(Діти зачитують свої очікування і прикріплюють їх на велику казкову хмару).

III. Проведення вікторини

Тур I. «Ти мене знаєш?»

Учитель. Ідучи на урок, я отримала телеграми-вибачення від казкових героїв, які не змогли до нас завітати. Кожній команді я даю по дві телеграми. Вам потрібно прочитати їх і здогадатися, хто їх надіслав.

«Вирушаю на весілля до Дюймовочки» (Ластівка з казки Г.Х. Андерсена «Дюймовочка»).

«Хворію від переїдання: з'їв семеро козенят» (Вовк із казки братів Грімм «Вовк та семеро козенят»).

«Соромлюся своєї гидкої зовнішності» (Гидке каченя з однойменної казки Г.Х. Андерсена).

«Поспішаю до лісу. Мачуха наказала принести підсніжників» (Падчерка з казки С.Маршака «Дванадцять місяців»).

Таким чином, вивчення казки на уроках позакласного читання показало, що казка – найважливіший помічник у розумовій роботі учня. Це можна простежити на різних етапах засвоєння нового матеріалу. Перший етап – розумова робота над новим матеріалом починається з уваги, яку К.Д. Ушинський назвав дверима, через які проходить все, що входить у душу людини із зовнішнього світу.

Дослідження В.Сухомлинського показали, що в періоди великого емоційного піднесення думка дитини стає особливо ясною, а запам'ятовування відбувається найінтенсивніше. Ми намагались запропонувати умови, серед яких для запам'ятовування через казку найсуттєвішими є те, що казка приваблює дитину своєю яскравістю, незвичайністю, зацікавлює маленького учня. Таким чином, казка в навчальному процесі розвиває дитячу увагу, уяву, пам'ять, мислення, які допомагають учневі в оволодінні необхідним матеріалом.

Список використаних джерел

1. Лещенко М. Шкільне життя, казковий світ і особистість учня // Шлях освіти. – 2002. – №2. – С. 17-21.
2. Науменко В.О. Формування навичок читання // Початкова школа. – 1991. – №4. – С. 34-38.
3. Трунова В.А. Лінгвістичні основи формування мовленнєвих умінь // Початкова школа. – 1995. – №2. – С. 26-30.
4. Ушинський К.Д. Родное слово // Избранные произведения – 1983 – Т. 2. – 754 с. – С. 271-272.

The article deals with the role and place of the pupils speech development while studying of fairy-tales at the lessons of reading and Ukrainian.

Key words: *speech development, folk-lore, fairy-tale, genre, untraditional lesson, interactive techniques, quality of education, all-round the developed personality.*

УДК 373.016 : 811.161.2'367.626

Бурдаківська Н.М., Галицька М.М.

ВІЗУАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГРАМАТИЧНИХ КАТЕГОРІЙ ІМЕННИКА

Стаття присвячена проблемі вивчення української мови в початкових класах, зокрема використанню творів живопису на уроках рідної мови під час вивчення граматичних категорій іменника.

Ключові слова: *іменник, інтеграція, живопис, граматичні категорії, візуальне мистецтво, дидактичне забезпечення.*

Одним із стратегічних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, є створення умов для формування освіченої, творчої особистості громадянина, реалізації та самореалізації його природних здібностей і можливостей в освітньому процесі.

Українська мова була і залишається одним з основних навчальних предметів у школі. Це той стрижень, з якого формується грамотна, комунікабельна, діяльнісна особистість. На уроках рідної мови не тільки формуються і поновлюються спеціальні знання з мови та мовлення, а й реалізуються важливі виховні завдання, формується сучасна мовна особистість. Однак сьогодні стан справ з використанням української мови є кризовим. Адже останнім часом витворився своєрідний різновид мовлення – “суржик”, що спричинив змішування української та російської мов, а саме: відмінювання та сполучення слів за зразком російської, руйнування граматичної основи, фонетичних особливостей, лексичної та фразеологічної обмеженості тощо. А відтак учителі-класоводи, оскільки вони стоять біля витоків формування особистості, мають піклуватися про чистоту, виразність, багатство мовлення своїх

вихованців, прищеплювати їм любов до рідного слова, необхідність і бажання спілкуватися ним не лише в навчальній діяльності на уроках, а й у повсякденному житті.

Сучасний урок рідної мови не можна уявити без інтегрування інших навчальних предметів, зокрема образотворчого мистецтва, що задовольнятиме інтелектуальні, духовні, емоційні, естетичні потреби сучасного учня. Сприймаючи картину чи ілюстрацію, дитина вловлює ряд суттєвих ознак, проводить їх аналіз, дає чітку оцінку зображеному. Образи, герої, середовище, відтворені на полотні, переважно настільки яскраві, що пробуджують спогади, уяву учнів, спрямовують оформлення їхньої думки, формують план її викладу.

Емоційний вплив на школяра засобів візуального мистецтва сприяє посиленню інтересу до вивчення предмета. Такі уроки є джерелом формування справжнього мистецького смаку, духовно багатой особистості, яка творчо переосмислює художні надбання минулого, має свою думку на перспективи розвитку національної культури в майбутньому, усвідомлює необхідність засвоєння мовних норм. Завдяки інтеграції мови та живопису з'явилася можливість якнайповніше розкрити творчий потенціал дитини, залучити кожного учня до співпраці й здатності вільно висловлюватися, формувати в дитини вже зі шкільної лави мовну особистість з високою емоційно-мовленнєвою культурою, виховувати розуміння краси в житті кожного школяра.

Огляд методичної літератури свідчить, що проблему використання творів візуального мистецтва на уроках рідної мови частково розглядали відомі вчені-методисти О.Беляєв, О.Довга, Т.Ладижевська, Л.Латюк, В.Мельничайко, М.Стельмахович, Г.Шелехова та ін. У своїх дослідженнях науковці зосереджуються на висвітленні розвивальних можливостей живопису на уроках мови, якими пробуджують творчу думку, навчають за допомогою слів розуміти побачене, збагачують лексичний запас і допомагають усвідомити суть того чи іншого поняття.

Однак, як свідчить аналіз науково-методичної літератури, дидактичний матеріал діючих підручників, досвід роботи вчителів-класоводів, тема використання творів образотворчого мистецтва, які за навчальною програмою вивчаються в початкових класах, у процесі формування граматичних понять під час вивчення теми "Іменник" ще не знайшла належної реалізації. З огляду на зазначене актуальність теми нашої статті зумовлена необхідністю створення структури роботи, яка передбачала б систематичне й системне науково обґрунтоване використання художніх полотен, зазначених навчальною програмою, на уроках рідної мови, що сприятимуть формуванню у молодших школярів початкових знань про іменник як частину мови. У пропонуваній роботі ставимо за мету створити ефективну методичну систему лексико-граматичних вправ, спрямованих на засвоєння учнями початкових класів граматичних категорій іменника; показати формування духовних цінностей особистості в процесі розвитку зв'язного мовлення засобами живопису.

Знайомство з частинами мови в початкових класах розпочинається з вивчення теми "Іменник" як найбільш уживаного лексико-граматичного класу. Здобуті знання про іменник як частину мови стають основою для вивчення й інших частин мови.

Молодші школярі вивчають іменник протягом 4 років навчання. У 1 класі учні навчаються відповідати на запитання хто? що?, знайомляться зі словами, що є назвами предметів, виконують логічні вправи на розрізнення назв істот та неістот. Уже в період грамоти закладено великі можливості щоденно працювати над словом, його значенням. Саме тут класовод навчає дітей розрізняти предмет і слово, що його називає.

Щоб якнайлегше досягти таких вимог, учителю необхідно не лише дотримуватися загальних методичних порад, а й використовувати різноманітні засоби навчання й виховання. Найбільш ефективними вважаються ті засоби, які впливають на емоційну сферу особистості дитини.

Важливу роль тут відіграє візуальне мистецтво: картини стають не лише предметом описів чи матеріалом для роздумів, стимулюють добір відповідної до їхнього змісту лексики, формують первинне поняття про іменник як частину мови, але й впливають на почуття, спрямовують увагу на певні явища дійсності сучасного і минулого, на зіставлення фактів життя і їх художнього відображення.

Пропонується система вправ і завдань з використанням художніх полотен відомих як українських, так і зарубіжних художників, яка сприяє накопиченню знань першокласників, необхідних для подальшого теоретичного осмислення й поступового нагромадження конкретного матеріалу для узагальнення знань про іменник як частину мови.

Для правильного і глибокого сприйняття учнями художнього полотна велике значення мають запитання вчителя, їхній зміст, цілеспрямованість, послідовність, точність і ясність формувань.

Загальне поняття про іменник починає формуватися в дитини в добукварний період. Саме тут учитель навчає дітей розрізняти предмет і слово, що його називає. Зробити це можна, наприклад, використавши картину І.Левітана “Скирти. Сутінки”. Класовод пропонує розглянути картину і ставить запитання:

- Куди переносить нас художник? Яка пора року зображена на картині? Поставте запитання до слова *літо*. Як називається скошена трава? Назвіть якнайбільше предметів, зображених на картині. Як одним словом можна назвати все те, що ви побачили на картині? А те, що ви називали? Що можна зробити з предметом? А що можна зробити зі словом? Складіть речення зі словом *місяць*. Учитель, узагальнюючи відповіді учнів, підсумовує, що предмети можна бачити, потримати в руках, а слова, які є назвами предметів, можна лише вимовляти й почути.

Ця вправа ефективна тим, що формує пропедевтичні знання про слова-назви предметів, розвиває мовлення дітей, формує вміння розрізняти предмет і слово, яке його називає, у мовленні.

Поняття істота / неістота першокласники закріплюють вмінням ставити до слів запитання хто? що? З цією метою можна використати репродукцію картини І.Шишкіна “Жито”. Учитель запитує учнів:

- Що зображено на картині? Назвіть слова, які відповідають на запитання що? Назвіть пору року, коли жито набуває такого кольору? Яким ще словом можна замінити слово жито? Хто збирає хліб? Що косить жито? Хто сидить за кермом комбайна? Складіть речення, у якому було б описано красу зображеного на картині.

Такі завдання спрямовані на формування в дітей умінь ставити до слів запитання хто? що?, класифікувати слова-предмети на групи з урахуванням їх значень, на розвиток зв'язного мовлення, виховання любові до природи, до живопису.

У 1 класі виконуються також пропедевтичні вправи на змінювання числа іменників “один – багато”. Хоча уявлення про число в дітей сформоване ще в дошкільному віці, адже практично вони вже вміють користуватися формами однини і множини іменників (*лялька – ляльки, машина – машини, хлопчик – хлопчики*). Для закріплення поняття “один – багато” використовується художнє полотно А.Венеціанова “Дівчина з телятком”. Учитель пропонує учням уважно розглянути картину і ставить запитання:

- Назвіть слова, які відповідають на запитання хто? До названих слів доберіть пару один / багато. Складіть усний опис цієї картини.

У 2 класі вводиться термін “іменник”, продовжується робота над диференціацією назв істот і неістот, без уживання термінів “однина – множина”, формуються практичні навички розрізнення числа іменників. Слід зазначити, що другокласники мають свідомо розуміти, що слова, які відповідають на запитання хто? що?, вживаються як з предметним, так і з абстрактним значенням. За програмними вимогами учні другого класу повинні вміти знаходити серед слів-назв предметів такі, які подібні чи протилежні за лексичним значенням.

З метою закріплення знань, умінь і навичок про іменник як частину мови в 2 класі засобами образотворчого мистецтва можна використати наступні картини. Учитель пропонує школярам розглянути полотно К.Маковського “Діти, які втікають від грози” і далі проводить бесіду:

- Хто зображений на цій картині? Яким одним словом можна назвати хлопчика і дівчинку? На яке запитання воно відповідає? Розгляньте обличчя дітей. Які емоції переполюють їх? Чому? Дайте дітям імена. З якої літери пишуться імена людей? Запишіть їх. Назвіть предмети, зображені на картині. На які запитання вони відповідають? З якої літери записуємо назви рослин, дерев? Чому? Чи можна слово *гроза* замінити подібним?

Далі класовод, як підсумок, зачитує вірш про іменник:

Який співець, поет, письменник
уперше слово вигдав – іменник.
Іменник. Він узяв собі на плечі
велике діло – визначати речі, –
Ім’я, найменування і наймення.
Робота. Біль. І радість. І натхнення.

Діти самостійно роблять висновок, що слова, які відповідають на запитання хто? що?, називаються іменники.

Цікаву роботу можна провести за картиною І.Левітана “Яблуні, які цвітуть”. Поряд з картиною на дошці вивішується текст вірша:

У садах, у час квітневий,
Скрізь біліє цвіт вишневий,
На яблунях – рожевіє,
Всі квіточки сонце гріє.

Учитель пропонує учням порівняти текст вірша та зображення на картині. Далі продовжує бесіду:

- Чи відповідають рядки вірша зображеному на картині? Назвіть іменники та запишіть їх у зошити. Утворіть пари слів за зразком один / багато. До яких слів не можна добрати пару? Які почуття викликає у вас зображений художником пейзаж? У якій місцевості ростуть сади? Чи має слово *село* протилежне за значенням? Як пишуться назви сіл і міст? Запишіть кілька прикладів – назв сіл і міст. Поставте наголос у слові *село*. Як перевірити, *е* чи *є* пишеться в цьому слові? Складіть усний опис яблуневого саду, використавши записані слова – назви предметів.

Отже, уже в 2 класі до визначення іменника як частини мови є таке доповнення: “До слів-назв предметів належать усі слова, про які можна запитати хто? або що?” [4, с. 152]. Таке доповнення формує в учнів узагальнене поняття предметності.

У 3 класі поглиблюються і систематизуються знання учнів про лексичне значення іменників, про власні і загальні іменники, про назви істот і назви неістот; формується граматичне поняття числа (однини / множини); третьокласники ознайомлюються з категорією роду, відмінками іменників, навчаючись практично ставити запитання до слів – назв предметів (*кого? чого? кому? чому? тощо*), набувають навиків будувати речення і словосполучення з іменниками в непрямих відмінках і тим самим готуються до усвідомлення поняття відмінювання іменників, що є основним у програмі 4 класу.

На цей період навчання можна використати також художні полотна і запропонувати завдання, які узагальнюють вивчене на уроці.

Учні розглядають картину Я.Вермеєра Делфтського “У майстерні”. Учитель проводить бесіду за картиною:

- Хто зображений на картині? Як ви думаєте, де знаходяться ці люди? Далі класовод зачитує вірш, записаний на дошці, і продовжує роботу.

Ось художник-живописець,
До мольберта він стає.

Ніби паличку чарівну,
В руку пензлика бере.

– Запишіть вірш у зошити, підкресліть іменники. Чи відповідає зображене на картині виділеним вами іменникам? Поставте запитання до іменників. Які ще предмети зображені на картині? Назвіть слова, що відповідають на запитання хто? А які відповідають на запитання що? Запишіть їх у дві колонки. Визначіть число іменників-предметів, зображених на картині. Як ви думаєте, дівчинка весела чи сумна? Утворіть від цього слова іменник. Опишіть емоції, які переживає дівчинка? Чи будуть це іменники? Чому? Складіть словосполучення зі словами усмішка, радість, художник, пензлик, картина. Підкресліть іменники.

Такі завдання сприяють закріпленню знань третьокласників про загальне лексичне значення іменників, про назви істот і неістот, про однину та множину, а також сприяють розвитку їх мовлення, виховують естетичний смак.

Категорія роду іменників засвоюється молодшими школярами порівняно легко. Практично не виникає труднощів у визначенні роду іменників, які означають назви осіб, тварин. Цьому сприяють сформовані навички в мовній і мовленнєвій практиці, дитячий життєвий досвід. Складніше визначити рід іменників-назв неживих предметів. У цій роботі добре спрацює формально-граматичний прийом підставки до іменників особових, вказівних чи присвійних займенників (без уживання термінів). З цією метою можна використати художнє полотно І.Хруцького “Квіти і плоди”. Класовод пропонує дітям уважно розглянути картину і ставить завдання: Назвіть усі зображені на картині предмети. На яке запитання вони відповідають? Запишіть слова-іменники у стовпчик. Встановіть рід кожного іменника шляхом підстановки до них займенників і запишіть за зразком: *він – ч.р., вона - ж.р., воно – с.р.* Позначте закінчення.

Підставляючи до іменників слова-займенники (*він, вона, воно; мій, моя, моє; цей, ця, це*), учні переконуються, що всі іменники можна поділити на три родові групи: до одних можна підставити слова *він, цей, мій* (натюрморт, буряк, сад); *вона, ця, моя* (картина, квітка, ромашка); *воно, це, моє* (яблуко, зображення, полотно). Важливим є те, що діти усвідомлюють, що іменники ніколи не змінюють свого роду, а відтак кожен з них належить до певного роду.

Цю ж репродукцію можна використати під час засвоєння термінів “однина” і “множина”. Для вивчення теми “Змінювання іменників за числами (однина і множина)” після актуалізації опорних знань школярів учитель організовує спостереження за словами, що називають один і кілька предметів:

– Виділіть іменники, якими названі предмети, що зображені на картині. Запишіть їх у дві колонки за зразком “*один – багато*”. Прочитайте іменники. Скільки предметів називає кожен іменник другої колонки? Подумайте, до якої колонки можна підставити слово однина. Обґрунтуйте свою відповідь. До яких іменників можна поставити слово множина? Чи можна зразок “*один – багато*” замінити термінами “однина – множина”? Назвіть будь-які фрукти та овочі, ужиті лише в однині чи множині. Запишіть їх у дві колонки. Визначіть число іменника *квіти* поставте його у множині. Зробіть опис квітки чи плода, який вам найбільш сподобався.

Таким чином, учні під керівництвом учителя роблять висновок, відкривають для себе нові знання: якщо іменник називає один предмет, то вживається лише в однині, а якщо багато предметів, то у множині. Водночас класовод звертає увагу учнів на слова, які не можна поставити у форму множини, зокрема тоді, коли самі діти намагаються це зробити, підсумовуючи, що у мові є іменники, які мають форму лише однини чи множини.

Для закріплення вивчення теми “Відмінювання іменників”, яка молодшим школярам дається набагато важче, учителю можна використати картину С.Шішка “Соняшники”. Робота розпочинається з аналізу художнього полотна:

- Як називається рослина, зображена на картині? Чи подобаються вам *соняшники*? Що цікавого ви знаєте про цю рослину? На яке запитання відповідає слово *соняшники*? Чи має цей іменник число однину? Належить до істот чи неістот? Якими словами, близькими за лексичним значенням, можна ще назвати соняшник.

Далі учитель пропонує учням записати текст під диктовку:

На городі виріс соняшник. Листочки у соняшника стали великими. Вони допомагають соняшнику боротися з посухою. Ми кожного вечора підливаємо соняшник водичкою. Над соняшником завжди гудуть бджоли. Уранці на соняшнику виблискує роса.

- Уважно прочитайте текст. Яке слово повторюється в кожному реченні? Як змінюється слово *соняшник*, зв'язуючись з іншими словами, і на які запитання воно відповідає? Слово *соняшник* випишіть разом зі словом, з яким він пов'язаний, та запишіть до нього запитання.

І як підсумок, учитель зачитує вірш:

Сонях виріс на осонні вільно та розлого.

Одягнув чубатий сонях

бриля золотого...

Для усвідомлення учнями того, що іменники зв'язуються в реченні з іншими словами, змінюючи свої закінчення, варто використати деформований текст і художнє полотно М.Глуценка "Зимовий день". Текст записується на дошці. Там же вивішується картина. Учитель розпочинає бесіду:

- Яка пора року зображена на картині? Якими стоять дерева? Як називаються зелені дерева? Яким зображений сніг? Яким ви бачите небо? Назвіть і запишіть якнайбільше іменників, які тісно пов'язані із зображуванним на картині. Текст, представлений на дошці, переписіть у зошити, змінивши закінчення іменників за поставленим запитанням, яке запишіть поряд із деформованим словом.

Лютує Зима.

Розізлилась бабус... Зим... . Повіяла холодом. Позривала лист... з ліс..., сад..., га... . Порозкидала його по дорог... . Завіяла кучугур... сніг... . Одягла дерев... крижаною кор.... . Посилає зим... мороз за мороз... .

- Для чого потрібна зміна закінчень у словах-іменниках? Що відповідає кожній зміні закінчення? Чи відповідає зміст тексту зображеному на картині? Напишіть твір-опис за картиною "Зимовий сад", підкресліть іменники.

Отже, такі завдання допоможуть молодшим школярам зробити висновок, що зміна закінчень іменників потрібна для зв'язку з іншими словами, що кожній зміні закінчення відповідає запитання до іменника в реченні.

У 4 класі, після актуалізації знань про назви відмінків, передбачається формування вміння відмінювати іменники, свідомо вживати відмінкові форми для висловлювання своїх думок і правильно писати відмінкові закінчення. Програмою передбачено також вживання багатозначних слів, синонімів, омонімів, антонімів.

З метою попередження помилок у визначенні родового та знахідного відмінків іменників II відміни (назв істот) можна використати картину І.Шевандронова "У сільській бібліотеці (читачі)". Учитель запитує учнів:

- Кого зображено на картині? Чому діти прийшли до бібліотеки? Назвіть іменники-істоти. Запишіть їх в однині. Визначіть рід цих іменників. Запишіть іменники-неістоти. Визначіть їх рід. Запишіть іменники-істоти чоловічого роду в родовому та знахідному відмінку. Що ви помітили? Який прийом можна використати для розрізнення цих відмінків. Складіть 2 речення, щоби іменник *хлопчик* було вжито в родовому та знахідному відмінку. Запишіть усі абстрактні іменники, виходячи із зображеного на картині. Складіть усну розповідь про відвідування вами бібліотеки, використовуючи художнє полотно.

Досить часто діти допускають помилки у розрізненні давального та місцевого відмінків. А відтак класовод повинен їх навчити, що у давальному відмінку іменники вживаються без прийменника, а в місцевому відмінку – з прийменником. Закріпити набуті знання можна шляхом тренувальних завдань за картиною К.Малевица “Цвіт яблуні”. Учитель проводить бесіду і ставить завдання :

– Які предмети зображені на картині? Запишіть назви цих предметів. Провідмінійте вписані іменники за відмінками та числами, виділіть їх закінчення. Порівняйте речення. Яке слово повторюється? На яке запитання воно відповідає у першому і другому реченнях? Визначіть відмінок слова *яблуні*. За якою ознакою розрізняються ці відмінки?

Цій розквітлій яблуні дуже багато років.

На квітучій яблуні рояться бджоли.

– Доберіть синоніми до слова *дім* та антоніми до слів *тінь*, *день*.

Картину В.Васнецова “Богатирі” можна використати під час вивчення теми “Закінчення іменників чоловічого роду в орудному відмінку однини” як фрагмент уроку. З метою мотивування навчальної діяльності школярів доцільно створити проблемну ситуацію:

- Розгляньте картину. Хто знає, яких саме руських богатирів зобразив художник? Чому народ назвав їх богатирями? Назвіть і запишіть іменники чоловічого роду. Визначте їх рід. Іменники *шолом*, *кінь*, *меч*, *край* поставте в орудному відмінку. Назвіть закінчення. Що ви помітили? Чи можете пояснити, чому іменники одного і того ж роду (чоловічого) в орудному відмінку однини мають різні закінчення?

Учитель вивішує таблицю, на якій записані іменники із закінченням *-ом*, *-ем*, *-єм* у стовпчик.

- Уважно розгляньте таблицю. Назвіть закінчення іменників. Зверніть увагу на кінцевий приголосний основи записаних слів кожного стовпчика. Що ви помітили?

У результаті такої роботи учні мають можливість колективно скласти правило про закінчення іменників чоловічого роду в орудному відмінку однини.

- Чи є слова, до яких можна добрати синоніми чи антоніми? Запишіть їх.

Таким чином, використання творів візуального мистецтва під час вивчення іменника в початкових класах сприяє розвитку логічного мислення дітей; забезпечує розуміння функції цієї частини мови; усвідомлення таких граматичних категорій, як рід, число, відмінок; свідоме вживання граматичних форм в усному та писемному мовленні; виховує патріотичні почуття й почуття краси, любові до рідної природи.

Список використаних джерел

1. Горбунцова О. Опанування частин мови /О.Горбунцова // Початкова школа. – 1989. - № 11.
2. Вороненко Л. Розвиток культури мовлення молодших школярів засобами образотворчого мистецтва /Л.Вороненко // Початкова школа. – 2004. - № 10.
3. Матвіяс І. Іменник в українській мові / І.Матвіяс. – К. : Радянська школа. – 1974.
4. Методика викладання української мови: навч. посіб./ С.І. Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко та ін.; За ред.С.І.Дорошенка. – 2-ге вид., перероб. і допов. – К. : Вища школа, 1992.

The article is devoted to the problem of studying Ukrainian at primary school. It shows the usage of art works at the lessons of Native Language while learning the grammar categories of nouns.

Key words: *noun, integration, painting, grammar categories, visual art, didactic provision.*

УДК 371.715

Гіренко І.В.

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

У статті розглядаються деякі особливості викладання іноземної мови професійного спрямування на сучасному етапі. Наближення якості навчання іноземних мов у вищій технічній школі до європейських стандартів неможливо без використання сучасних методів. Зокрема, доводяться переваги проблемного навчання в процесі іншомовної підготовки студентів.

Ключові слова: іноземна мова професійного спрямування, сучасні методи навчання, проблемне навчання, іншомовна комунікативна компетенція.

Розширення Європейського Союзу призводить до значних змін у різних сферах суспільного життя, в тому числі й у сфері освіти. Створення єдиного загальноєвропейського простору ставить важливі завдання в межах підвищення мобільності студентів, більш ефективного міжнародного спілкування, кращого доступу до інформації та глибшого взаєморозуміння. Значно зростає роль викладання іноземної мови професійного спрямування.

Знання іноземної мови як засобу спілкування є невід'ємною частиною соціального розвитку на сучасному етапі. Процес європейської інтеграції вимагає високого рівня комунікативної компетентності як обов'язкового компонента вищої освіти.

Щоб задовольнити ці потреби, необхідно реформувати викладання іноземної мови професійного спрямування у вищих закладах освіти. Іноземна мова професійного спілкування – це заняття спеціального змісту, значення якого зростає від першого до останнього семестру. Особливо важливо, щоб іноземна мова професійного спілкування викладалася з першого року навчання студентів.

Щодо змісту викладання іноземної мови професійного спрямування, теми навчального процесу мають визначатися специфічними аспектами певного вищого навчального закладу, та бути тісно пов'язаними з метою, принципами та методами викладання. У центрі навчального процесу знаходиться студент, викладач є координатором та ініціатором цього процесу.

Мета статті – розглянути деякі особливості викладання іноземної мови професійного спрямування в технічному ВНЗ на сучасному етапі.

Потреба у професійному спілкуванні поряд із потребою в діяльності є визначною в становленні особистості майбутнього фахівця. Такі дослідники, як Л. Виготський, В. Михайлюк, Н. Реутов, Н. Бориско, Е. Ганиш та інші, вважають, що тільки через спілкування здобуваються знання, життєвий досвід, формується особистість. Професійне спілкування має допомогти особистості розвиватися, підвищувати свій загальний, інтелектуальний і фаховий рівні. Тому логічне, правильне, доречне професійне мовлення має бути внутрішньою потребою студента. Поняття "мовлення" як певний вид діяльності було визначено Л. Виготським [5, с. 40], за яким професійне мовлення необхідно розглядати як вид діяльності людей певної галузі знань, що знаходить виявлення у користуванні мовою конкретного фаху в процесі спілкування. В. Михайлюк вважає, що "знання мови професії підвищує ефективність праці, продуктивність виробництва, допомагає краще орієнтуватися в безпосередніх ділових стосунках" [6, с. 33]. Н. Бориско має думку, що мета викладання іноземної мови професійного спрямування – формування спеціальної міжкультурної комунікативної компетенції, яка охоплює мовну, соціальну, культурну, професійну та навчальну компетенції. Основні принципи викладання іноземної мови професійного спілкування включають комунікативний підхід, спеціальний професійний підхід, автономне

навчання та інші [2, с. 23]. Однак деякі фахівці вказують: незважаючи на те, що зміст навчання іноземної мови, яка викладається як загальноосвітня дисципліна у всіх типах навчальних закладів, і зміст навчання профільно-орієнтованої іноземної мови відрізняються, процеси вивчення і оволодіння мовою у профільно-орієнтованому курсі такі ж, як і в загальноосвітньому курсі. Іншими словами, не існує методик навчання мови для спеціальних цілей, які не властиві навчанню мови взагалі. З іншого боку, деякі дослідники, які вивчають особливості навчання мови професійного спілкування (Т. Хатчинсон, А. Вотерс, Р. Джордан, Д. Брінтон), дійшли висновку, що курс навчання профільно-орієнтованої іноземної мови не може не використовувати методологію і методи тих дисциплін, які він обслуговує. Тобто, питання про те, яким чином поєднувати традиційні і спеціальні методи і підходи при організації курсу іноземної мови професійного спрямування, залишається відкритим.

Особливу складність для організації процесу професійної підготовки має визначення її пріоритетів, провідної мети навчання і професійної підготовки. Так, система професійної підготовки одночасно забезпечує і виконання певного державного замовлення на спеціаліста, і є певним етапом і засобом життєвого самовизначення.

У сучасних умовах розвитку, розширення й поглиблення міжнародних наукових, технічних і інших контактів практичне володіння іноземною мовою є обов'язковою умовою успішної професійної діяльності фахівця – випускника вищого технічного закладу освіти. Особливого значення набувають усні форми спілкування іноземною мовою, тому важливими завданнями, які стоять перед технічними вищими навчальними закладами, є навчання усного професійно орієнтованого мовлення й уміння розуміти професійно орієнтоване мовлення.

Сучасні вимоги до рівня володіння іноземною мовою професійного спрямування вступають у певне протиріччя з навчанням. Переобтяженість програм загальнонауковими і фаховими дисциплінами позбавляє можливості збільшити, а часом і зберегти кількість годин, відведених на іноземну мову. Отже, дослідники в галузі викладання іноземної мови наполягають на актуальному виробленні концепції наближення якості навчання іноземних мов у вищій технічній школі до європейських стандартів і втілення цієї концепції в практику навчання. Концепція має базуватися на принципах системності, міждисциплінарності, інтегративності. Необхідно брати до уваги інтегративний характер як самої мовленнєвої взаємодії, так і інших методичних принципів, а саме принципу врахування рекомендацій Комітету з питань Ради Європи та програми "Англійська мова для професійного спрямування" [1, с. 35].

Підготовка з іноземної мови у вищій школі потребує вдосконалення системи організації навчання, створення ефективних дидактичних систем, нових технологій, форм і методів навчання, які могли б забезпечити інтенсивне оволодіння системою знань і на цій основі – суттєве підвищення рівня діяльності студентів.

Зараз існує суперечність між зростаючими вимогами суспільства до рівня професіоналізму особистості та існуючою практикою професійної підготовки студентів, між якісною нетотожністю навчальної діяльності та діяльності професійної. Певною мірою подолання цієї проблеми можливе через застосування таких форм та методів навчання й виховання, які б не тільки передавали сукупність знань, а й забезпечували оптимальний особистісний розвиток загалом, трансформацію пізнавальної діяльності у професійну і відповідно зміну потреб, мотивів, цілей. Особлива увага приділяється застосуванню новітніх технологій, наприклад, мультимедійних [3, с. 30].

У процесі навчання студенти технічного ВНЗ мають набути такого рівня комунікативної компетенції, який дозволив би користуватися іноземною мовою у встановленні усних контактів із закордонними фахівцями, під час участі в наукових конференціях. У зв'язку з цим виникають природні комунікативні ситуації, в яких необхідно зрозуміти іншомовне мовлення фахівця і висловити свої міркування з тієї

чи іншої проблеми. Серед подібних ситуацій можна назвати такі: 1) участь у міжнародних конференціях, симпозіумах, конгресах, на яких необхідно зрозуміти доповідь чи повідомлення іноземною мовою; 2) мовленнєві контакти під час подібних зустрічей; 3) обговорення договорів, угод за фахом; 4) мовленнєві контакти, пов'язані зі спільною підприємницькою діяльністю [5, с. 24].

Разом з тим, важливим є створення навчальних ситуацій, у яких необхідно зрозуміти професійно спрямоване іноземне мовлення, наприклад: сприймання лекцій іноземною мовою і виступ на семінарах, захист дипломної роботи іноземною мовою, підготовка студентів для навчання за фахом за кордоном. Готувати фахівців до участі в подібних ситуаціях необхідно ще в стінах ВНЗ на заняттях з іноземної мови. При цьому варто взяти до уваги, що навчання елементів офіційного спілкування неможливо без попереднього етапу навчання спілкування на побутовому рівні. І змістовно, і за мовними моделями повсякденне мовлення набагато доступніше студентам на початковому етапі навчання, ніж офіційне мовлення, і, в той же час, у край необхідне в практичному спілкуванні.

Інтереси студентів ВНЗ концентруються навколо зацікавленості своєю майбутньою професією, тому на заняттях необхідно створювати комунікативну обстановку, яка б мобілізувала їхню активну осмислену діяльність. Комунікативна обстановку моделюватиме процес реального спілкування, і мова з самого початку її вивчення використовуватиметься в природних ситуаціях спілкування або максимально до них наближених. Принцип комунікативності, заснований на твердженні психології про те, що мовленнєва діяльність людини, як і будь-яка інша, умотивована та цілеспрямована [6, с. 65]. У наслідок цього на заняттях з іноземної мови у студентів збуджують інтерес такі види мовленнєвої діяльності, за допомогою яких вирішують інтелектуальні завдання професійного рівня.

У процесі викладання іноземної мови професійного спрямування можна виділити певні важливі підходи. На сучасному етапі навчальний процес вимагає від викладача створювати проблемні ситуації та організовувати активну самостійну діяльність студентів для їх розв'язання. Це стимулює творче навчання студентів. Головною рисою такого підходу є намагання не просто дати певну суму знань студентам, якісь правила або інструкції, але мотивувати їхню дослідницьку діяльність та самостійне мислення.

Загальновідомо, що всі сучасні знання та будь-які наукові відкриття відповідають на одне або ряд запитань та одночасно ставлять десяток нових. Розвиток творчої, самостійної та пізнавальної діяльності студентів буде успішним, якщо викладач залучатиме їх до активного процесу доведення та обґрунтування їхньої власної точки зору щодо певної проблеми. Такі заняття перетворюються на діалоги, спільне мислення. Навчальна проблема стає предметом дослідження, вона будується та розкривається студентами. Отже, головною метою такого підходу є створення проблемних ситуацій; пізнавальна діяльність студентів при цьому включатиме пошук, аналіз та розв'язання різних проблем, які, у свою чергу, вимагають актуалізації знань і вмінь, що часто мають професійне спрямування. У сучасній теорії проблемного навчання існує тенденція виокремлювати два типи проблемних ситуацій: психологічні, пов'язані зі студентами, та педагогічні, що стосуються викладачів [8, с. 24]. Педагогічні проблемні ситуації створюються викладачами для того, щоб активізувати мислення, зацікавленість студентів та наголосити на важливості проблеми, що обговорюється. Психологічні проблемні ситуації є абсолютно індивідуальними. Проблемні ситуації можуть бути створені на всіх етапах навчального процесу: під час пояснення нового матеріалу, повторення раніше вивченого, контролю знань та вмінь.

Такий підхід розвиває творче мислення та стимулює таку діяльність студентів, як обговорення, слухання інших думок, обґрунтування власної думки, знаходження

компромісу з іншими, лаконічне висловлювання, знаходження не одного, а декількох варіантів вирішення проблеми, робота в парах та групах. Студенти вчаться бути толерантними, уважними і дружелюбними. Отож, такий підхід розвиває самостійне творче мислення, залучає їх до дослідницької роботи, формує їхній пізнавальний інтерес, дослідницькі вміння. Він також мотивує співпрацю та взаємодію викладача і студента.

Визначаючи тенденції у викладанні іноземної мови, дослідники сьогодні називають передусім реалізацію комунікативного підходу. Комунікативно-орієнтоване навчання передбачає формування в студентів комунікативної компетенції, яка вважається сформованою, якщо майбутній фахівець використовує іноземну мову, щоб самостійно отримувати й розширювати свої знання і досвід [2, с. 25]. У рамках викладання іноземної мови професійного спрямування комунікативний підхід ефективно реалізується за допомогою використання дидактичних ігор, коли під час заняття ситуація стосується майбутньої професії студентів чи безпосередньо професійного роду занять учасників. Такі ігри сприяють розвитку інтелекту, пам'яті, впливають на емоційну сферу особистості, мотивують комунікативну, мовленнєву, пізнавальну і творчу діяльність. Розвинені інтелектуальні вміння та загальна культура мислення – це риси, які мають певну цінність для самоосвіти спеціаліста, що є метою всього навчального процесу у вищому навчальному закладі.

У процесі опанування професійною термінологією необхідно поєднувати різні засоби навчання. Найчастіше використовують підручник та наочні засоби навчання (таблиці, схеми). З огляду на значний обсяг наукової та професійної термінології, яку мають засвоїти студенти, на невелику кількість годин, відведених на опанування професійної лексики, постає питання про інтенсифікацію та оптимізацію навчального процесу.

Розширення словника студентів професійною термінологією здійснюється під час вивчення всіх дисциплін, але активізація вже досягається за допомогою різних вправ. Успіх цієї роботи значною мірою залежить від того, щоб терміни сприймалися і засвоювалися студентами не ізольовано одне від одного, а певними комплексами. Це має бути враховано в текстах вправ, у яких матеріал треба подавати на основі смислових, лексичних, граматичних та словотвірних особливостей. Такий підхід допомагає цілеспрямовано сформувати професійну термінологічну компетентність студентів, а вона дозволить значно підвищити рівень пізнавальної діяльності, яка мобілізує творчий потенціал особистості. Потреба в знаннях професійної термінології вимагає постійного професійного самовдосконалення, що сприяє безперервному професійному зростанню. Тоді студенти мають підвищений інтерес до майбутньої професії. Однак, варто зауважити, що цього рівня можуть досягти одиниці.

Таким чином, іноземна мова професійного спрямування є обов'язковим компонентом фахової підготовки спеціаліста. Від рівня його сформованості значною мірою залежать результати праці. Аналіз джерел з проблеми свідчить про необхідність створення у процесі підготовки майбутніх фахівців на заняттях з іноземної мови таких умов, які сприяли б формуванню "мовної" професійної компетентності студентів та підготували їх до здійснення ефективної комунікаційної взаємодії у майбутньому професійному середовищі.

Список використаних джерел

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Бориско Н.Ф. Общеєвропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Анализ некоторых аспектов / Н.Ф.Бориско // Ін. мови. – 2005. - №1. – С. 22-25.

3. Бородіна Г.І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземній мові у немовному віці / Г.І.Бородіна // Ін.мови. – 2005. - №2. – С. 28-30.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С.Выготский. – М. : Лабиринт, 1996. – 416 с.
5. Драб Н.Л. Комплекс вправ для навчання професійно-спрямованого монологічного мовлення студентів-економістів / Н.Л.Драб // Іноземні мови. – 2002. - №1. – С. 22-25.
6. Калмыкова Е.Н. Реализация взаимодействия лингвистической и коммуникативной компетенции / Е.Н.Калмыкова / Сб. научн. трудов МГНЛУ. – Вып. 431. –М., 1999. – С. 65.
7. Михайлюк В.С. Українська мова професійного спілкування / В.С.Михайлюк // Дивослово. - 2004. - №6. – С. 33.
8. Морська Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей // Іноземні мови. – 2002. - №2. – С. 24.

Some peculiarities of ESP teaching are considered in the article. Without implementation of modern methods in the foreign languages teaching it is impossible to achieve the European quality of knowledge in higher technical educational establishments. In particular, the advantages of the problem approach to students' teaching have been proved.

Key words: *foreign language for special purposes, modern teaching methods, problem approach, foreign language communicative competence.*

УДК 811.161.2'374

Горіна Ж. Д.

ПОЛІЛІНГВАЛЬНА І ПОЛІКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА СУЧАСНОЇ МОВНОЇ ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

Автор обґрунтовує, що полікультурна парадигма сучасної мовної освіти, яка сформувалася в результаті зміни мети навчання рідної мови та його методологічних засад, передовсім базується на принципах формування полікультурної особистості, на усвідомленні меж предметної ділянки освітнього простору – співвідношення культури і соціуму.

Ключові слова: *міжкультурна комунікація, полімовна особистість, принципи рідномовного навчання*

Розвиток ідей полікультурної і полілінгвальної освіти у світі зумовлений загальними тенденціями інтеграції, діалогу мов і культур, розширенням сфери міжкультурної комунікації. Міждисциплінарний характер досліджуваної проблеми впливає з того, що в контексті ідей філософії освіти міжкультурна і міжмовна взаємодія майбутніх учителів розглянута як об'єктивна універсальна категорія, як методологічний принцип пізнання природи і людей, а отже, як поняття, що неодмінно інтегрує здобутки людинознавчих наук (філософія, соціологія, культурологія, психологія, педагогіка).

Зміна цілей мовної освіти, її методологічних засад з усією очевидністю призвела до формування міжкультурної парадигми – нової онтології сучасної мовної освіти. Багато хто з учених (М.Алефіренко, І.Зимня, О.Селіванова) поділяє зміст поняття “наукова парадигма”, запропонований Т.Куном у його нарисі “Структура наукових революцій” (1975), як “визнані всіма наукові досягнення, які протягом певного часу пропонують модель постановки проблем та їх розв’язань” [1, с. 17].

З легкої руки Томаса Куна і термін “парадигма”, і позначуване ним поняття досить швидко узвичаїлися в науковому обігу при визначенні сукупності переконань,

системи поглядів і цінностей, які об'єднують усіх членів наукової спільноти. Таке розуміння сутності терміна “парадигма” дає можливість тлумачити саме поняття в більш широкому значенні, ніж суміжне з ним “концепція”, під яким звично розуміють певний спосіб тлумачення якогось явища, основний погляд або провідну ідею, висунуті автором (авторами).

Міжкультурна парадигма сучасної мовної освіти передовсім звернена до принципів формування полікультурної особистості, до пошуків того, як вона виявляє себе в мовних структурах і мовленнєвій діяльності. Зазнаючи значного впливу філософських, культурологічних, етнологічних, психолого-педагогічних поглядів, вона натомість пропонує свій підхід до розуміння меж предметної ділянки освітнього простору – співвідношення культури і соціуму – як складного і суперечливого цілого, виробляючи свій змістовно-концептуальний апарат, методи і процедури дослідження полікультурної мовної особистості.

Термін “полікультурна освіта”, як відомо, є калькою поняття “multicultural education”, сформованого в західній інтелектуальній традиції приблизно в 70-х роках ХХ ст., де воно витлумачено як педагогічний процес, у якому репрезентовані дві або більше культури, що різняться за мовною, етнічною, національною або расовою ознакою. Водночас ідеї полікультурної освіти і виховання були закладені ще в працях педагогів-класиків (Я.А.Коменський, І.Песталоцці, Ж.-Ж.Руссо, С.Русова) і пізніше послідовно розвинуті зарубіжними і вітчизняними вченими (В.Андрущенко, Дж.Бенкс, З.Гасанов, О.Грива, О.Джуринський, В.Матіс, П.Макларен, С.Ньето, П.Сисоєв, Н.Якса). У роботах російських учених В.Борисенкової, О.Бондаревської, В.Гершунського, О.Гукаленко, О.Джуринського, З.Малькової, М.Пафонові та інших “полікультурна освіта” потлумачена і як феномен культури, і як механізм передавання соціального досвіду, і як нове інформаційне середовище і навіть, що важливо відзначити, як освітня парадигма 21 століття. У науково-педагогічному осередку України аспекти, в яких досліджується проблематика полікультурної освіти, так само надзвичайно різноманітні: “полікультурне виховання” (О.Грива, В.Компанієць, А.Солодка); “полікультурне/ мультикультурне середовище” (А.Богуш, О.Глузман, О.Дубасенюк, В.Кремень, Г.Назаренко, А.Сущенко, Н.Якса); “полікультурна компетенція/ компетентність” (Р.Агадулін, Л.Воротняк, В.Кузьменко). Вітчизняні освітяни дійшли спільного висновку, що полікультурна освіта й виховання розширюють горизонти освітньої діяльності – від дошкілля до вищої школи, культивуючи толерантність як норму моральної поведінки, формуючи в особистості готовність до активної діяльності в сучасних соціокультурних умовах, прагнення взаємопорозуміння з представниками інших расових, етнічних, конфесійних, мовних спільнот і надаючи навчально-виховному процесу націотворчого характеру. І той факт, що проблема полікультурної освіти не є суто українською, що вона притаманна освітній практиці багатьох держав, лише підсилює масштаби її значущості й актуальності розгляду.

Метою запропонованої розвідки є теоретико-методологічне переосмислення міжкультурної парадигми, що сформувалася внаслідок зміни цілей рідномовної освіти в сучасному полілінгвокультурному просторі України.

Особливого значення для розгляду сутності міжкультурної парадигми набуває необхідність звернення до аналізу принципів формування полікультурної особистості в умовах полілінгвокультурного простору або в аспекті співвідношення ключових понять тріади “культура – соціум – мова”. У зв'язку з цим відзначимо, що найбільшу популярність у наукових колах одержали такі методичні принципи мовної полікультурної освіти:

- принцип діалогу культур;
- принцип лінгводидактичної культуровідповідності;
- принцип домінування проблемних культурознавчих завдань;
- принцип інтегрованості і культурної варіативності;
- принцип культурної рефлексії.

Перші три принципи достатньо описані в науковій лінгводидактичній літературі, оскільки вони є загальнозасадничими принципами мовно-культурознавчої освіти (І.Гудзик, В.Дороз, Л.Мацько, В.Сафонова, О.Семенов, С.Єрмоленко). Два останніх були уточнені П.Сисоєвим у його моделі мовної полікультурної освіти в Росії [7].

Відповідно до визначених принципів було окреслено й необхідні умови для розвитку полікультурної особистості:

- а) орієнтація на полікультурну і білінгвальну мовну освіту;
- б) поєднання комунікативно-діяльнісного, культурологічного, гуманістичного підходів у вивченні мов і культур;
- в) врахування варіативності культури в кожній конкретній мовній спільноті;
- г) привернення уваги до змісту культурної символіки і культурних явищ;
- г) створення професійно орієнтованих технологій, що сприяють культурознавчому збагаченню мовленнєвої практики.

Істотні зміни цільових орієнтацій мовної освіти знайшли відображення в оновленій лінгводидактичній термінології, а також у зростанні інтересу до вивчення таких неметодичних наукових одиниць дослідження, як, “культурні цінності”, “етнічна культура”, “культурно-мовна асиміляція”, “етнічні стереотипи поведінки”, “культурна ідентифікація” тощо. Крім того, нові напрями в розвитку комунікативної методики, що спостерігаємо на пострадянському просторі, дедалі частіше розкриваються через такі поняття, як “соціокультурний підхід”, “культурознавчий підхід”, “культурнозорієнтований підхід”, “соціокультурна компетенція”, “міжкультурне /крос-культурне навчання” тощо. Однак, доречно при цьому зауважити, що сьогодні, коли кількість визначень культури наближається до чотирьохста (за спостереженнями В.Маслової), слід говорити не стільки про зростання інтересу до цього явища, скільки про методологічні ускладнення в сучасній культурології. Так, В.Маслова, характеризуючи основні дослідницькі підходи (описовий, ціннісний, діяльнісний, функціоністський, герменевтичний, нормативний, духовний, інформаційний, символічний, типологічний, діалогічний), справедливо відзначає, що у світовій культурологічній думці не вироблено єдиного тлумачення феномену “культура” [5, с. 13-16], але, додамо до цього, що немає і загальноновизнаного погляду на її вивчення, який би посприяв нейтралізації цього методологічного різнобою.

Як відомо, сучасна культурологія оперує універсальними, за допомогою яких здійснюється рубрикація і систематизація культурного досвіду. Саме культура, як жодна інша система, здатна відображати цілісну систему уявлень про фундаментальні людські цінності: добро, зло, віру, обов’язок, совість, справедливість тощо. Саме культура ініціювала появу окремої галузі у філософії – аксіології, яка досліджує національні особливості певної етнокультури, визначає шкалу її цінностей, яка відрізняється від інших культур. Водночас певна складність філософського осягнення явищ культури полягає в тому, що вони досить різноманітні і важковловлювані в кожному окремому випадку, адже під культурні феномени підпадають і мова, і етнопсихологія, етнографія, всі сфери мистецтва і навіть педагогіка. Із безлічі наявних визначень поняття “культура” (В.Біблер, Д.Лихачов, М.Каган, Ю.Лотман, О.Потебня, М.Хайдеггер) найбільш придатним для освітніх цілей, на нашу думку, є розширене визначення культури, як процесу, що історично розвивається; матеріальні і духовні продукти творчої діяльності людини; спосіб життєдіяльності, що служать трансляції і привласненню культурної спадщини наступними поколіннями; розвиток людини як творця культури і її головного створіння [3]. Це, у свою чергу, дозволяє розглядати культуру з точки зору системного підходу і синергетичного розуміння закономірностей розвитку складних і надскладних саморегульованих систем, як цілісне утворення, як форму буття людей, підсистемою якої є мова і наука про мову. У межах розглянутої

проблематики доречно нагадати і той факт, що терміни “мульти-”, “інтер-”, “транс-”, “крос-”, “полікультурність” достатньо активно побутують у лексиконі української інтелектуальної еліти, однак і по сьогодні немає чіткого понятійного розмежування окремих явищ.

Звернімося до ключового поняття “мультикультуралізм” або інакше “культурний плюралізм”. У Британському довіднику О’Саллівена і Гартлі з теорії культурної комунікації зазначено: “Мультикультуралізм або мультикультуральність – означення і визначення суспільства як такого, що охоплює численні відмінні, але взаємопов’язані культурні традиції та практики, які часом асоціюються з різними етнічними компонентами цього суспільства. Із визначення суспільства мультикультурним впливають два основних наслідки:

- переосмислення уявлень про культурну єдність (цілісність) суспільства, що включає відмову від спроб “інтегрувати” різні етнічні групи, оскільки інтегрування передбачає перетворення на “невідрізненну” частку панівної культури”;
- переосмислення поняття культурного різноманіття: слід урахувати владні відносини, відносити домінування між різними культурними (етнічними, соціальними) групами, аналізувати міжкультурні взаємини як такі, що є між сильними (домінуючими) та слабкими (пригнобленими) культурами, а не просто стимулювати інтерес до екзотичного” [8, с. 189-190].

У загальній теорії міжкультурної комунікації натомість не спостерігаємо однозначного наукового розмежування розглядуваних понять. Приміром, терміни “мульти-” або “полікультурність” часто ототожені з поняттям “багатокультурність” (очевидно, через відповідний переклад компонентів “полі-” і “мульти-”), або ж потлумачені як “багатоетнічність” певного суспільства, при цьому зацентровано переважно на самому факті його культурноетнічного різноманіття. Так само спостерігаємо ледь помітні розмежування стосовно дефінування понять “мультикультуралізм”, “інтеркультуралізм” і похідних від них. Якщо в концепціях мультикультуралізму, як відомо, зосереджено увагу на збереженні меншинних культур, тоді, відповідно, в дослідженнях, які використовують компоненти “між-”, “інтер-”, “транс-” і “крос-”, головну увагу приділено проблемі забезпечення активного і позитивного діалогу різних культур, їхньому взаємозбагаченню і взаєморозумінню.

Разом із тим, особливості ситуації полікультурності в Україні, на думку вітчизняних політологів, істориків, етнологів і соціологів, полягають у тому, що етнокультурна ситуація в державі – це не традиційне для багатьох країн світу співіснування домінуючої культури “титульної” нації і численних “пригноблених культур” і субкультур меншин, а домінування двох культурних традицій – українськомовної і російськомовної. І допоки на авансцені культурного життя будуть конкурувати між собою (і не завжди мирно) ці домінантні традиції, поза суспільною увагою залишатимуться мовні, культурні, освітні проблеми тих, кого традиційно віднесено до нацменшин (М.Попович, М.Стріха, Н.Яковенко). Ніби підсилюючи це твердження, відомий письменник і політолог М.Рябчук пише навіть про “дві України”, що різняться між собою, “способом мовлення і способом мислення місцевих жителів”, “які орієнтуються на цілком інші культурні моделі, цивілізаційні і географічні центри, сповідують інші, принципово непримиренні і непоєднані між собою історичні міфи і наративи, бачать не тільки минуле, а й майбутнє краю цілком інакше” [6, с. 10].

В урядових галузевих програмних і директивних документах (Конституція України, Закон України про освіту, Державна Національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Національна Доктрина розвитку освіти України в XXI столітті, Закон України “Про національні меншини”, проект Закону України “Про

мови”), що стосуються системи освіти, визнано реальну полікультурність і багатоетнічність українського суспільства і висунуто завдання всіляко опікувати культури меншин, культивуючи здорові, толерантні міжетнічні стосунки. Проте в термінологічно-понятійному плані в цих документах немає чіткості щодо використання, здавалося б цілком усталених, понять як: “український етнос”, “народ”, “нація”, “меншина”, “інші народи” і т.ін. Водночас, транслюючи національну ідею соборності України як найвищу мету, вчені-теоретики, громадські й політичні діячі наголошують на тому, що український народ – це не лише етнічні українці, але й усі інші громадяни держави, наприклад, польського, російського, болгарського, угорського, румунського, грецького, кримсько-татарського етнічного походження. Але ж якщо етнічні меншини – це частка українського народу, яка компактно або розсіяно мешкає на території України і відрізняється певними культурними особливостями (релігія, мова, звичаї, традиції), то “нація”, звичайно, є наслідком консолідації різних субетнічних груп, які усвідомлюють свою політико-економічну окремішність, згрупувавшись довкола певного, зазвичай найчисленнішого титульного етносу.

У будь-який момент історичного розвитку держави, різні її внутрішньоетнічні групи мають різні мовні картини світу і, відповідно, різні типи етнічної свідомості. Етнічна свідомість існує як у концентрованих, масових колективних формах суспільної свідомості, так і на рівні окремого індивіда, що насамперед пов’язано з особливостями функціонування етносу – складного механізму, що має свою специфічну стратифікацію, як соціальну, так і культурно-мовну. Обов’язковими зовнішніми атрибутами етнічної свідомості, які засвідчують усвідомлення членами етносу своєї соборності, є національний гімн, герб, прапор, контури країни на карті і рекламних проспектах, народний костюм і пісня, наявність етноніма “Україна” тощо. Водночас чи не найважливішою етнорозрізнявальною ознакою, проявом національної гордості, засобом патріотичного виховання є саме мова. Хоча останнім часом учені багатьох країн світу дедалі частіше наголошують на тому, що в певних історичних ситуаціях етнічна ідентичність пов’язана не стільки з реальним використанням мови всіма членами етносу, скільки з її символічною роллю в процесах почуття родинності зі спільнотою, відчуття міжгрупової диференціації [2]. Нині в Україні серед етнічних українців чимало російськомовних, які не самоідентифікують себе українцями, що насправді не заперечує існування українського етносу як такого і масових проявів його етнічної свідомості. Як бачимо, державна мова може бути втраченою більшістю населення, але сприйматися як символ єдності нації.

Наведені теоретичні міркування дозволяють методологічно переосмислити і виробити наскрізну концепцію рідномовної освіти в полікультурно-мовному просторі України. На нашу думку, науково обґрунтованою є доцільність виокремлення в ньому кількох сегментів, що об’єктивно склалися внаслідок певних історичних обставин: а) титульний етнос, освітня політика держави стосовно якого повинна керуватися виключно мотивами відновлення історичної справедливості, через порушення якої за радянських часів сталися істотні деформації і помітний дисбаланс у сферах функціонування української мови й україномовної освіти; б) російськомовні українці, а також етнічні росіяни, що складають велику етнічну громаду в Україні, які внаслідок відродження державної мови титульного етносу відчувають певні загрози щодо збереження і розвитку звичного для них мовно-культурного середовища; в) решта національних меншин (за різними даними, більше ніж 100), що перебувають у стадії активного відродження й самоствердження; г) українці діаспори, для яких Україна залишається історичною батьківщиною; ґ) локальні (етнографічні) територіальні групи (наприклад, гуцули, лемки, бойки, поліщуки); д) нові емігрантські громади з близького чи далекого зарубіжжя, кількість яких стрімко зростає (китайці, в’єтнамці, турки, афганці, азербайджанці, вірмени тощо).

Вочевидь, таке бачення наукової проблеми дозволить дослідникові більш прицільно конкретизувати, на який саме сегмент полікультурно-мовного простору безпосередньо спрямоване його дослідження. Вважаємо, що для пошуку адекватних відповідей на розв'язання мовної освітньої політики не стільки важливо, через які обставини склалася поліетнічність населення тої чи іншої території держави – чи була вона історично сформованою в процесі її заселення й освоєння, чи виявилась такою внаслідок посилення останнім часом міграційних процесів. У кожному окремому випадку необхідно проводити детальний аналіз, виявляти специфічні характеристики ситуації й удаватися до відповідних заходів, які дозволяють комплексно вирішувати ці соціальні проблеми шляхом поміркованої мовної освіти.

Водночас у розроблюваних концепціях модернізації вітчизняної мовної освіти головну увагу здебільшого приділено етнічному компоненту для консолідації суспільства, збереження єдиного соціокультурного простору країни, подолання етнічної напруги і конфліктів. Ми вважаємо, що не слід пов'язувати полікультурність суто з етнічними аспектами, оскільки існує безліч інших вимірів культурного плюралізму (релігійні, вікові, гендерні тощо). Відповідно, є сенс розрізняти фактичну полі-/багатокультурність і полі-/багатоетнічність української держави від полікультурності або мультикультуралізму як концептуального підходу в суспільствознавчих науках і державній мовній політиці.

Вирішального значення в цьому процесі набуває питання використання рідної мови як мови навчання або мови вивчення. Тут, як відомо, теоретики полікультурної або мультикультурної освіти фактично одностайно віддають перевагу на користь білінгвальної освіти, паралельного навчання як рідною, так і функціонально доміантною мовою. Однак, на нашу думку, юридична регламентація взаємозв'язків між мовами в багатомовному соціумі може суттєво відрізнятися за своїм змістом, оскільки юридична рівноправність у використанні своєї національної мови в тих сферах, де її носії вважають за потрібне, зовсім не означає фактичної рівноправності: різні мови через певні історичні і соціальні умови функціонування мають різний комунікативний потенціал.

Україна поліетнічна, полікультурна, полілінгвальна держава, водночас саме український народ, культура і мова є її центральними компонентами. “При всіх трансформаціях життя етносу, за будь-якого ступеня інваріантів культурно-мовної традиції, притаманної тому чи іншому етносу, незмінною залишається “центральна зона” його культури. Допоки це “центральна зона” не є зруйнованою, етнос зберігає свою ідентичність, якими б не були зовнішні форми вияву цієї ідентичності” [4, с. 216], – доходить справедливого висновку С.В.Лур'є, з яким досить складно не погодитися.

Державний захист рідних “міноритарних” мов народів України також є необхідною гарантією ефективного формування української громадянської ідентичності. Як засвідчує світовий досвід мовної політики, вирішальне значення у збереженні і розвитку національних мов має *раціональне* (курсив наш – Ж.Г.) розширення їх функцій у сфері освіти. Сьогодні реальність є такою, що певні нацменшини (росіяни, румуни, угорці, болгари, євреї, молдовани) вже мають розвинуту культурно-освітню інфраструктуру, зокрема мережу загальноосвітніх шкіл або класів, у яких мовний режим фактично збережений для всіх предметів. Рідною мовою або здійснюється весь навчальний процес у школі (наприклад, угорські школи на Закарпатті, румунські – в Чернівецькій області), або вона викладається як окремий предмет разом із літературою, історією, культурою, релігією (наприклад, болгарські, єврейські школи на Одещині) і при цьому не обов'язково протягом усього періоду шкільництва. Інші нацменшини (гагаузи, поляки, греки, кримські татари, роми, білоруси) позбавлені таких широких загальноосвітніх можливостей, однак цілком спроможні задовольняти свої мовні потреби через дошкільні заклади, національно-

культурні товариства, навчальні центри, культурні обміни і т.ін. Крім того, варіативна складова у змісті загальної середньої освіти, зрозуміло, дає певні правові підстави для врахування особливостей того чи того регіону країни і індивідуально-освітніх запитів самих учнів.

Конституційне право на навчання рідною мовою нацменшини у ВНЗ може бути реалізованим практично лише при значному попиті на таке навчання, що видається вельми складно здійснити для нечисленного контингенту таких студентів, або для меншин, які не проживають компактно. Гадаємо, що функціональна двомовність, тобто викладання на етапі здобуття професійної освіти частини дисциплін російською, а частини – українською мовою, є поміркованою освітньою альтернативою. Крім того, мовою навчання поряд із російською та українською може виступати й іноземна, практичне володіння якою стає неодмінною передумовою повноцінної якісної освіти у вищій школі.

До висловленого слід додати про важливість регіонального компонента у розв'язанні проблем розвитку полікультурної мовної освіти, яка зумовлена насамперед тим, що в масштабах регіону можливо якнайкраще забезпечити комплексність застосовуваних заходів, охопивши як усю ступеневу освіту (від дошкілля до професійної), так і всі необхідні умови її модернізації: розробку інструктивних документів щодо частини національно-регіонального компонента, науково-методичне забезпечення, видання навчальної літератури, створення єдиної інформаційної мережі, мовну підготовку майбутніх учителів до шкіл з різними мовами навчання, а також перепідготовку педагогічних кадрів, спроможних реалізувати технології полікультурної освіти.

Сумуючи викладене, відзначимо, що міжкультурна парадигма є актуальною галуззю мовного і міждисциплінарного знання. Сучасні полікультурні і полілінгвальні аспекти освітньої системи висувають перед педагогічною, методичною, філологічною спільнотою України нові завдання: активізувати наукові дослідження і методичні розробки, спрямовані на підвищення якості навчання мов і культур, розробити навчально-методичний супровід у підготовці майбутніх учителів для роботи в умовах полілінгвокультурного середовища. Фундаментальним принципом системи полікультурно-мовної освіти є методично обґрунтоване співвідношення мов навчання і мов вивчення на різних щаблях ступеневої освіти. Саме раціональне співвідношення мов (української, російської, іноземної, рідної для етноспільноти) як мов навчання і вивчення створює сприятливі умови для гармонійної самореалізації особистості в полікультурному світі при збереженні зв'язку з рідною мовою і культурою, що, врешті-решт, сприяє подальшій інтеграції в загальноцивілізаційний світовий простір.

Список використаних джерел

1. Актуальные проблемы современной лингвистики : учебное пособие / Сост. Л. Н. Чурилина. – М. : Флинта : Наука, 2006. – 416 с.
2. Донцов А. И. Язык как фактор этнической идентичности / А. И. Донцов, Т. Г. Стефаненко, Ж. Г. Уталиева // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 75 – 86.
3. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / М. С. Каган. – СПб : Изд-во Лань, 1998. – 434 с.
4. Лурье С. В. Историческая этнология : учебное пособие для вузов / С. В. Лурье. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 448 с.
5. Маслова В. А. Лингвокультурология : учебное пособие / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 278 с.
6. Рябчук М. Дві України / М. Рябчук // Критика. – 2001. – Ч. 10 (48). – серпень. – С. 9 – 14.
7. Сысоев П. В. Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / П. В. Сысоев. – Москва, 2004. – 546 с.
8. O'Sullivan T. Key Concepts in Communication and Cultural Studies / T. O'Sullivan, J. Hartly. – 2nd edition. – Routledge, London, 1994. – P. 180 – 190.

The article is devoted to the analysis of multicultural paradigm of modern native language education which is the result of educational purposes and methodological basis which changes refers to the principles of polycultural personality development, to acquiring subject boundaries of educational sphere, namely the interaction of culture and society.

Key words: *cross-cultural communication, language personality, principles of language learning and teaching.*

УДК 378. 016: 811. 112. 2

Дулена І.Б.

ЕФЕКТИВНІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНИХ НАВИЧОК В УЧНІВ НА УРОКАХ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРА

У статті аналізується використання сучасних інформаційних технологій на уроках німецької мови з метою формування мовних навичок учнів початкової школи.

Ключові слова: *іноземна мова, початкова школа, інформаційні технології, комп'ютер, Інтернет.*

Використання сучасних інформаційних технологій на уроках німецької мови – досить актуальне і водночас проблематичне питання для вивчення іноземної мови. У методиці викладання іноземних мов ця проблема розробляється з початку 80-х років ХХ століття. Сьогодні використання інформаційних технологій – одна з умов успішного вивчення іноземної мови. Тому вчитель німецької мови має, окрім ґрунтовної фахової підготовки, володіти сучасною комунікативною методикою, використовувати інформаційні технології на всіх етапах навчання. Сучасні інформаційні технології мають бути ефективним інструментом, який полегшить засвоєння знань, зробить навчання інтерактивним, комунікативно спрямованим, цікавим, наочним та індивідуальним.

Проблеми інноваційних технологій досліджують вчені Н. Басова, С. Ветров, М. Кларін, І. Підласий, Ж. Поплавська, Д. Стетченко В. Тинний, В. Шукшунов. Застосування в педагогіці нових інформаційних технологій розглядали у своїх дослідженнях В. Безпалько, А. Нісімчук І. Підласий, О. Шиян та інші. Зокрема, Н. Ротмістров вважає, що нові комп'ютерні технології дозволяють підійти до процесу навчання – від методичного до презентаційного [1, с. 89]. Однак, можна констатувати відсутність у широкій практиці науково-методичної літератури щодо використання сучасних інформаційних технологій на уроках німецької мови з метою формування саме мовних навичок учнів початкової школи.

Отже, мета даної статті – розглянути можливості застосування інформаційних технологій у процесі оволодіння німецькою мовою. Поставлена мета зумовлює вирішення наступних завдань:

1. Проаналізувати сутність та особливості застосування інформаційних технологій у процесі оволодіння німецькою мовою;
2. Навести ряд комп'ютерних вправ для формування іншомовних навичок в учнів початкової школи.

Як зазначалося вище, інформаційні технології навчання іноземних мов у загальноосвітній школі – порівняно нова форма навчання, що передбачає широке використання в навчальному процесі сучасних комп'ютерних технологій. Незважаючи на свою «юність», така форма навчання стала дуже привабливим та

перспективним напрямом у навчанні іноземних мов. Так, ще в 1995 році П. Сердюков стверджував, що „... комп'ютеризоване навчання взагалі та іноземних мов зокрема стане в майбутньому формою навчання, що приваблює на всіх рівнях (від дитячого садка до університету), а персональний комп'ютер – найбільш популярним та ефективним засобом навчання“ [2, с. 62]. І дійсно, завдяки впровадженню сучасних інформаційних технологій в освітніх закладах сьогодні неможливо уявити роботу вчителя німецької мови без використання персонального комп'ютера. Адже інформаційні технології з новими необмеженими можливостями приходять на зміну традиційним технічним засобам навчання і викладання німецької мови. Класичними засобами навчання – дошкою, папером, підручником – користувались впродовж віків, проте наше століття дало нові технічні засоби, які роблять вивчення німецької мови інтенсивнішим і цікавішим.

Специфіка методики навчання німецької мови полягає у диференціюванні та інтеграції навчання учнів у формуванні мовних навичок (фонетичних, лексичних та граматичних) та мовленнєвих умінь (аудіювання, говоріння, читання та письма). У пропонованій статті проаналізуємо методичні аспекти використання інформаційних технологій у формуванні саме мовних навичок.

Формування фонетичних навичок. Навчання фонетичного матеріалу в школі передбачає оволодіння учнями початкової школи всіма звуками та звукосполученнями німецької мови, наголосом та основними інтонаційними моделями. Крім того, володіння фонетичними навичками має бути доведено до автоматизму і не спричиняти жодних труднощів, та не забирати зайвого часу на обдумування у процесі спілкування.

В умовах традиційного навчання (тобто без використання інформаційних технологій у даному значенні) учні мають можливість чути зразки вимови у виконанні вчителя або носія мови в аудіо записі, інколи з використанням відео – побачити органи артикуляційного апарату під час мовлення. Переваги використання інформаційних технологій у порівнянні з традиційними засобами у формуванні навичок вимови вбачаємо, в першу чергу, в трьох аспектах.

1. Оволодіння вимовними та інтонаційними зразками німецької мови передбачає наявність в учнів певних вимовних стандартів. Але вимога наближення до стандартності в мові та мовленнєвій поведінці вчителя не може повністю реалізуватися через суб'єктивні причини (артикуляційні можливості вчителя – не носія мови, його емоційний та фізичний стан) та об'єктивні причини (час доби, психологічний клімат у класі). Звучання на комп'ютері, підкріплене динамічним зображенням людей, є завжди емоційним завдяки адекватній міміці та стабільно стандартним (чого неможливо досягти за допомогою аудіо запису та магнітофона).
2. Використання інформаційних технологій у формуванні фонетичних навичок забезпечує організацію ефективної самостійної роботи учня в оволодінні фонетичними явищами, чого важко або неможливо досягти за умови використання традиційних засобів.
3. Використання інформаційних технологій у формуванні вимовних навичок забезпечує унікальну можливість учневі записати за допомогою програми (звукового редактора, наприклад, Sound Forge) свій варіант вимови певного фонетичного явища та співставити його з дикторським варіантом, проаналізувати їх на відповідність і, за потребою, здійснювати подальше відпрацювання цього фонетичного явища [3, с. 117-118].

Організація роботи з фонетичним матеріалом з використанням інформаційних технологій забезпечує активне залучення артикуляційно – моторної пам'яті, що, на думку Пасова Ю.І. [4, с. 39], є головною умовою ефективного запам'ятовування

мовного матеріалу, оскільки реальне засвоєння починається з імітації, а не зі слухання. Осмислена імітація в мовленні є однією з необхідних умов формування фонетичних навичок. Під час запису власного висловлювання (яке можна здійснювати й у відео режимі, якщо до комп'ютера під'єднати відеовебкамеру) учень має можливість зіставити свою міміку та жести з відповідними явищами диктора чи персонажів на екрані комп'ютера. Цей прийом забезпечує надання висловлюванню психологічного та емоційно позитивного, особистісного забарвлення і, таким чином, стимулює функцію артикуляційно – моторної пам'яті [4, с. 39].

Узагальнюючи вище зазначене, можна зробити висновок про те, що використання інформаційних технологій у формуванні фонетичних навичок створює умови для ефективного формування: навичок розрізнення звуків німецької мови; артикуляційних вимовних навичок; інтонаційних навичок вимови в процесі створення позитивного емоційно-психологічного клімату у процесі опрацювання фонетичного матеріалу.

Формування лексичних навичок. Успішне навчання німецької мови у шкільному віці служить основою для розвитку умінь усного мовлення і читання на основі мовного матеріалу і навичок (зокрема лексичних), накопичених і сформованих на початковому етапі. Процес оволодіння лексику складається з кількох етапів:

1) ознайомлення, що передбачає семантизацію лексичних одиниць; 2) тренування у вживанні лексичних одиниць з метою перевірки розуміння значення слів та особливостей її вживання у мовленні (первинне закріплення); 3) вживання лексичних одиниць (включення їх у власне мовленнєву діяльність) [3, с. 120].

У сучасних програмах для навчання лексики комп'ютерне ознайомлення дозволяє виконувати наступні операції з лексичними одиницями [3, с. 121].

1. Розпізнавання графічного образу слова на основі його звукового образу: комп'ютер промовляє слово, а учням потрібно знайти його зі списку слів.
2. Розпізнавання графічного образу слова на основі його звукового образу: комп'ютер промовляє слово, діти знаходять відповідний малюнок (або слово з рідної мови).
3. Розпізнавання значення слова на основі його графічного образу: комп'ютер показує слово, школярі підбирають відповідне зображення.
4. Класифікація наявних слів за значенням: комп'ютер показує слова, учням потрібно підібрати до кожного зображення слова з наявних слів, розташовуючи їх на відповідні зображення [3, с. 121].

Пропонуємо розглянути види комп'ютерних вправ, які спрямовані саме на опрацювання різних аспектів слова.

Вправи на відпрацювання форми слова.

1. Звукова форма. Екран дисплея розділений на три колонки, в яких записані звуки [i], [a], [i:]; справа подані слова, в яких є один з цих звуків: Sie, bist, Gast, Oma, nie, in, Lippe, Miete, Anna, Wall, Liebe. Діти розподіляють слова у колонки.
2. Графічна форма. На екрані подані букви u, M, t, r, t, e. Учням пропонується скласти з них слово.
3. Граматична форма. Школярі групують слова за частинами мови (іменник – der Schüler, der Vater, das Kind; прикметник – hübsch, schön, grün; дієслово – machen, schreiben, gehen, sehen), поміщаючи їх у відповідну колонку.

Для опрацювання значення слова може служити, наприклад, вправа на розподіл слів за тематичними групами (Obst: Kirsche, Johannisbeere, Himbeeren; Gemüse: Möhre, Kartoffel, Rübe).

Для тренування у вживанні слів за допомогою комп'ютера можна, наприклад, запропонувати учням скласти речення з даних слів: am Rande, wohnen, des Dorfes, wir, in, einem, schön en, Haus. (Wir wohnen am Rande des Dorfes in einem schön en Haus.).

Специфіка всіх перелічених комп'ютерних вправ полягає в тому, що всі вони пов'язані з рухом (переміщенням лексичного матеріалу на екрані дисплея). У роботі з комп'ютером до зорового каналу сприйняття додається моторний. Можливість переставити місцями лексичні одиниці сприяє запам'ятовуванню, формуванню довільної уваги, підвищенню стійкості уваги, керованості сприйняття у школярів, оскільки, як стверджують психологи, учень набагато швидше засвоює матеріал, якщо він пов'язаний безпосередньо з дією, яку він бачить або виконує сам.

Аналізуючи вище сказане, можна стверджувати, що при навчанні лексики з допомогою комп'ютера краще формуються рецептивні лексичні навички, особливо для читання та аудіювання, а також продуктивні лексичні навички для письмового мовлення, розширюється пасивний словниковий запас учнів, здійснюється контроль рівня сформованості лексичних навичок на основі комп'ютерних програм з використанням наочності.

Використання такої методики вивчення лексичних одиниць створює умови для активної навчальної діяльності. Учні змушені думати, постійно реагувати на дії комп'ютерної програми.

Формування граматичних навичок. Граматика як наука описує граматичну будову мови. Оскільки мова є засобом відображення дійсності, то граматика відображає об'єктивні відношення і зв'язки між предметами і явищами навколишньої дійсності. Основною метою навчання граматики іноземної мови в початкових класах є формування в учнів граматичних мовних навичок як одного з важливих компонентів мовленнєвих умінь аудіювання, говоріння, читання та письма.

У методичній літературі розрізняють активний і пасивний граматичний мінімум: *активний* – потрібний для вираження власних думок німецькою мовою, *пасивний* – складається із таких граматичних структур, якими учень може й не користуватися для вираження власних думок, але які потрібні для сприймання та розуміння мовлення.

Комп'ютер дозволяє виконувати наступні операції зі структурами активного граматичного мінімуму [2, с. 128 -129]:

1. Демонстрація ряду ситуативно обумовлених висловлювань з даною структурою: комп'ютер проказує речення, а учні мають знайти відповідний малюнок або саме речення і промовити його.
2. Побудова висловлювань з даної структури у запропонованих ситуаціях: учні бачать малюнок, з мовленнєвим зразком, який вони мають проговорити, або запитання, на яке вони мають знайти відповідь, використовуючи варіанти, подані на екрані.

На етапі автоматизації дій учнів з активним граматичним мінімумом можна виконувати такі вправи.

- Підстановка у зразок мовлення: комп'ютер, наприклад, описує, які дії виконує черговий, а учні мають написати, що ще робить черговий, при цьому вони можуть використовувати малюнки-підказки.
- Трансформація зразка мовлення: учні повинні заперечити твердження комп'ютера і висловити свою думку (Das ist ein Buch . Nein, das ist kein Buch. Das ist ein Wörterbuch), утворити питальну форму із запропонованої їм стверджувальної (Oleg steht um 7 Uhr auf. Wann steht Oleg auf?).
- Завершення зразка мовлення: учні прослуховують невеликий текст, після чого на екрані з'являються речення , які вони мають закінчити (Im Winter ... oft. Im Winter schneit es oft.)
- Відповіді на різні типи запитань: прослухавши запитання, учні повинні написати відповідь або вибрати її із запропонованих на екрані.
- Об'єднання зразків мовлення у діалогічні єдності: комп'ютер стає мовленнєвим «співрозмовником» учня (учень вибирає репліки, які він бачить на екрані, так, щоб вони відповідали змісту, і вимовляли їх). Після цього учні можуть розіграти ці діалоги уже перед усім класом.

Ознайомлення з пасивним граматичним мінімумом має на меті допомогти учням зрозуміти певне граматичне явище під час читання, тобто розпізнати це явище за його формою та зіставити його з відповідним значенням. На даному етапі роботи доцільним є використання комп'ютерів, на екранах яких зображено граматичні таблиці, схеми, які вчитель разом з учнями може варіювати чи змінювати залежно від потреб. Для активізації вчитель пропонує тексти, під час читання яких, учні мають виділити те явище, яке вони вивчають, після чого вже вчитель перевіряє розуміння комунікативного значення тієї чи іншої форми. У цьому випадку комп'ютер забезпечує вчителя великою кількістю текстів, як адаптованих, так і автентичних, над якими можна виконувати різні операції: змінювати шрифт, колір, виділяти слова та речення, перекладати. Вчитель може застосовувати одночасно індивідуальну та групову роботу і при цьому бачити цілісну картину досягнень учнів від уроку до уроку.

Отже, комп'ютер доцільно застосовувати також і при формуванні іншомовних граматичних навичок.

Однак, сказавши про переваги комп'ютерного навчання, вкажемо і на деякі недоліки.

1. Технології програмового навчання суттєво зменшують і навіть зовсім руйнують такі компоненти діяльності учнів, як *інтелектуальну* (мислення, увагу, пам'ять); *мотиваційну* (формування потреби в знаннях, виховання мотивів навчання); та *емоційну* (формування необхідних навичок керування своїми почуттями і емоційними станом, вихованню адекватної самооцінки).
2. Недисципліновані учні мають труднощі під час роботи з комп'ютером.
3. Комп'ютери – це машини, що потребують технічного обслуговування і можуть перестати функціонувати в будь-який момент.
4. Читання тексту з екрану більше втомлює, ніж читання друкованого тексту.
5. Традиційні методи навчання також відіграють особливе місце під час вивчення німецької мови [5, с. 150].

Отже, як показує практика, із усіх існуючих засобів навчання комп'ютери найкраще „вписуються“ у структуру навчального процесу, найповніше відповідають дидактичним вимогам і максимально наближають процес навчання німецької мови до реальних умов. Комп'ютери істотно розширюють можливості вчителя з індивідуалізації навчання й активізації пізнавальної діяльності учнів у навчанні німецької мови. Кожен учень одержує можливість працювати у своєму ритмі, тобто вибирати для себе оптимальні обсяг і швидкість засвоєння матеріалу.

Список використаних джерел

1. Ротмистров Н.Д. Мультимедия в образовании / Н.Д. Ротмистров // Информатика и образование. – 1994. – №4. – С. 89.
2. Сердюков П.И. Методические аспекты компьютеризованного обучения иностранным языком // П.И. Сердюков // Иноземні мови . – 2001. – №1. – С. 62.
3. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: [навчальний посібник.] / Л.І. Морська // Тернопіль: Астон, 2008. – С. 117 – 123.
4. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению.: підручник / Е.И. Пассов – М. : Просвещение, 1991. – С. 39.
5. Когут О.І. Інноваційні технології навчання української мови та літератури: [навчальний посібник.] / О.І. Когут – Тернопіль : Астон, 2005. – С. 150.

The article is devoted to the peculiarities of using informative technologies at the lessons of aimed at Germanforming junior pupils linguistic skills.

Key words: foreign language, informative technologies, Internet, computer, primary school.

УДК 373.3.016:811.161.2

Карпалюк В.С.

ФОРМУВАННЯ ТЕКСТОТВОРЧИХ УМІНЬ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті порушено проблему реалізації формування текстотворчих умінь у молодших школярів. Для поглиблення знань і вмінь, необхідних для продукування висловлювань та удосконалення мовлення в цілому, потрібна система вправ, яка б забезпечила аналітико-синтетичні дії з різними структурними елементами тексту.

Ключові слова: текстотворчі вміння, зв'язні висловлення, навичка, текст, мікротеми тексту, комунікативна компетенція.

Актуальність теми пропонованої статті зумовлена тенденціями в розвитку лінгвістики, психолінгвістики і лінгводидактики, що стосуються методики навчання мови на діяльнісно-комунікативних засадах, зокрема роботи над формуванням текстотворчих умінь і навичок учнів початкових класів, а також недостатньою розробленістю проблем наступності і перспективності щодо формування текстотворчих умінь і навичок дітей дошкільного віку та молодших школярів у теоретичному та методичному аспектах, наслідком чого є недостатнє вміння дітей створювати зв'язні висловлювання, спричиняє загальний низький рівень мовленнєвих умінь і навичок випускників початкової школи.

Об'єктом дослідження є процес формування в учнів початкових класів текстотворчих умінь і навичок з опорою на елементарні поняття з лінгвістики тексту і їх подальшого розвитку на діяльнісно-комунікативній основі. Мета статті – визначити місце аналізу художнього твору в навчальному процесі та його вплив на формування текстотворчих умінь і навичок молодших школярів, розвиток комунікативної компетенції.

Необхідність формування текстотворчих умінь в учнів початкових класів зумовлена зростанням значення проблеми формування соціально активної та духовно багаті особистості вчителя в соціально-економічних умовах розбудови Української держави. Однією з основних умов цього процесу є набуття випускниками початкової школи комунікативних умінь і навичок. Не володіючи досконало мовою та мовленням, громадянин нової держави не буде спроможний виконувати покладені на нього суспільством різноманітні функції. Тому одним із найголовніших завдань школи в галузі мовної освіти є завдання навчити школярів змістовно, граматично правильно та стилістично вправно висловлювати свої думки. А це можливо здійснити лише за умови добротної підготовки самого вчителя.

Вагомий внесок у розробку наукових основ формування текстотворчих умінь і навичок зроблений відомими педагогами. Зокрема, до необхідних умов підготовки інтелектуальної особистості Я.А.Коменський, К.Д.Ушинський відносили розвиток мовлення. Ідея практичної спрямованості процесу навчання мови в школі пронизує праці Ф.І.Буслаєва, І.І.Срезневського, І.Ф.Фортунатов та інших. С.Ф.Русова розглядає рідне слово як джерело неповторного національного світобачення, як систему, в якій фіксуються особливості сприймання й відображення дійсності [6].

Для повноцінного формування особистості необхідне забезпечення цілісного навчально-виховного процесу в усіх ланках освітньої системи, починаючи від дошкілля і завершуючи навчанням у вищому закладі освіти. Одним із основних принципів реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна ХХІ століття») є «безперервність освіти, що відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки вчителя, досягнення цілісності і наступності в навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти в процес, що триває упродовж всього життя людини» [4].

Як показує досвід, недостатня фахова підготовка вчителя, невміння забезпечити наступності як у змісті, так і в методах організації навчальної діяльності гальмує адаптацію дітей до нових шкільних умов, ускладнює роботу вчителя-словесника, не сприяє формуванню в учнів передбачених програмними вимогами середньої загальноосвітньої школи мовленнєвих умінь, зокрема продукувати тексти (висловлюватися).

Одним із видів пізнавальної, навчальної та естетичної діяльності молодшого школяра є читання художніх текстів із їх наступним аналізом й оцінкою. Останнє зумовлює врахування вчителем психологічних особливостей проходження в дітей цих процесів, зокрема, сприймання образів у художньому творі, його ідейного спрямування. Сприймання твору не обмежується лише пізнавальним компонентом, а включає також психічні й емоційно-естетичні переживання. На підставі цього виділяється два типи ставлення молодших школярів до подій (персонажів) художнього тексту: 1) емоційне, яке складається на основі конкретного оперування образними узагальненнями; 2) інтелектуально-оцінне, у якому учні використовують моральні поняття на рівні елементного аналізу. Професійна готовність учителя початкових класів обов'язково має включати вміння системної роботи над художнім текстом відповідно до його специфіки як витвору мистецтва та особливостей сприймання відповідною категорією читачів.

Методика навчання створювати текст має спиратися на відпрацьовані на уроках текстотворчі вміння та спеціально розроблену систему вправ, яка засобами аналітико-синтетичних дій з різними структурними елементами тексту сприятиме осмисленню, усвідомленню й поглибленню знань і вмінь, необхідних для продукування висловлювань та удосконалення мовлення в цілому [3]. Будуючи текст, учні часто допускаються помилок в його організації. Це насамперед непослідовне розташування речень, порушення логіки викладу. Наприклад, творча робота «Прогулянка до парку»:

Після уроків ми з Ніною Іванівною пішли до парку. Був теплий сонячний день. У парку ми бігали, гралися. У парку ми бачили синичок, горобчиків. На дереві сиділа білочка. Вона щось тримала у лапках. Синички перелітали з одного дерева на інше. Вони шукали комашок. Нам дуже сподобалося у парку.

Неважко помітити, що текст «розсипається» через невинні повтори, непослідовне розташування речень, неуміння добирати яскраві образні слова. Зазвичай учителі подібний недолік пояснюють відсутністю плану або недотриманням його. З цим можна погодитися. Однак складання плану та його дотримання – це допоміжне вміння, керівництво до певної послідовності дій. Мовленнєві помилки, аналогічні наведеним, свідчать про те, що дитина не розуміє самого процесу побудови тексту: як потрібно розвивати основну думку, дотримуючись послідовного викладу, які основні правила взаємозв'язку компонентів тексту. Тому перед тим, як самостійно складати текст, рекомендовано вдатися до найпоширенішої вправи – редагування деформованого тексту, де потрібно послідовно, за змістом розташувати подані речення. Наприклад: завдання на відновлення речень із розрізняних слів чи деформованого тексту. Виконуючи їх, школярі мають за даними розрізненими словами і вказанням теми відновити зміст речень, потім розмістити слова в потрібному порядку і пов'язати їх за допомогою сполучників, прийменників, закінчень. Пропонуємо такі завдання:

Завдання 1. Із поданих слів склади речення. Запиши їх.

- а) краплі, блищать, роси, сонці, на; на, виблискували, самоцвітами, сонці, роси, краплі;
- б) верба, священним, деревом, є; в, піснях, оспівана, вона, народних, словами, багатьма, ласкавими.

Завдання 2. Вставте за змістом пропущені слова. Які з них близькі за значенням?

„ ... вечір спускався на землю. ... вітерець ледь-ледь гойдав віти задумливих беріз. ... пташиний спів доносився здалеку”.

Слова для довідок:

тихий, ласкавий, неголосний.

Тихий вечір спускався на землю. Ласкавий вітерець ледь-ледь гойдав віти задумливих беріз. Неголосний пташиний спів доносився здалеку.

Формуванню текстотворчих умінь значною мірою сприяє текст-зразок. Проблема аналізу художнього твору не нова. З нею постійно стикаються у своїй роботі вчителі, нею займаються методисти, однак остаточного вирішення цієї проблеми методична наука не дає. На жаль, у шкільній практиці вона теж не знаходить належної уваги. Не можна не визнати того факту, що багато вчителів не володіють належним чином теоретичними основами аналізу твору.

Структурно-семантична організація літературного тексту та його естетична функція виражаються в тому, що в художньому тексті слово не втрачає своєї комунікативної функції, а навпаки зберігає її та водночас стає засобом у створенні словесних художніх образів, засобом художнього мислення в процесі створення художнього світу.

Пропонуємо текст для усного і письмового переказу:

Дощ у степу

Минали дні, а дощів не було.

Вдень не лише сонце – все небо, здавалось, палило, дихало спекою. Степ дедалі втрачав свої яскраві барви, свою весняну моложаву свіжість.

Повітря було наскрізь сухе, не випадала навіть роса на світанку... Хліба, здається, з останніх сил трималися за життя. На них боляче було дивитись...

Надворі все вигоряло.

І ось раптом загриміло, полегшено зітхнув степ, і радісніше стало навкруги.

Все прийшло в рух. Потемнілими степами мчав вітер, захвилювалися зелені лісосмуги, заметушилися птахи в повітрі. Все ближче гриміло, блискало. Сива повноводна хмара вже висіла над цілим степом. Світлі паруси дощу помітно наближались нивами. Все ближче та ближче вони. З тихим дзвоном впали перші краплини, все стрепенулося, і вже широкою чарівною музикою зашумів дощ, цілющий травневий дощ. Сивіла дощем далечінь, земля набиралася сили, хліба помітно зеленішали.

(За О. Гончарем)

Під час роботи над текстом необхідно виділити мікротеми, дати заголовки структурним частинам тексту, звернути увагу на засоби зв'язку між компонентами тексту, на образні слова, означення, слова-синоніми. Доцільними будуть запитання до учнів: *На скільки частин можна поділити текст? Якими словами описано спеку? Які слова використовує автор для опису дощу? Якими словами характеризується дощ? Чому він цілющий? Знайдіть відповідь у тексті.* (все стрепенулося, і вже широкою чарівною музикою зашумів дощ, цілющий травневий дощ. Сивіла дощем далечінь, земля набиралася сили, хліба помітно зеленішали.). Обов'язково слід звернути увагу дітей на слова і словосполучення: *небо палило, дихало спекою; степ втрачав яскраві барви, весняну моложаву свіжість; Хліба з останніх сил трималися за життя; сива повноводна хмара; світлі паруси дощу; чарівною музикою зашумів дощ; цілющий травневий дощ; сивіла дощем далечінь; земля набиралася сили.*

Така робота спрямована на розвиток образномовленнєвих умінь, сприяє розвитку вмінь будувати сполучення слів із спільнокореновими та синонімічними словами різних семантичних груп, уведенню їх у речення, текст; побудові речення з однорідними членами – присудками з урахуванням ситуації мовлення, спостереженню за роллю дієслів у текстах розповідного та описового характеру; розвитку вмінь уникати одноманітності у використанні слів.

Багатство мовлення – комунікативна якість, яка визначається як максимально можлива (наскільки це необхідно для реалізації комунікативного наміру) насиченість

мовлення різними мовними засобами. У загальному понятті “багатство мовлення” виділяють такі його різновиди: лексичне, семантичне, синтаксичне й інтонаційне. Бідність мовлення виявляється в таких мовленнєвих недоліках, як повторення того самого слова в межах невеликого контексту; повторення поряд або близько спільнокореневих слів, однотипність, слабка наповненість синтаксичних конструкцій [2, с. 31]. Запобігти таких недоліків у зв’язних висловлюваннях молодших школярів можна за умови збагачення мовлення синонімічними засобами.

Не менш важливою умовою текстотворчих умінь є виразність викладу. Виразність – комунікативна якість мовлення, яка характеризується здатністю впливати на розум, емоції, підтримувати увагу й інтерес слухача або читача. Виразне мовлення – це таке, в якому виявляється індивідуальність автора, його суб’єктивне ставлення, емоційна оцінка. Поняття виразності розповсюджується на тексти всіх функціональних стилів, обох форм мовлення. Виразність служить критерієм ефективності мовлення в цілому, а також мовленнєвої майстерності автора. Засобами досягнення виразності можуть бути усі одиниці мови й мовлення, але найчастіше з цією метою використовуються експресивні засоби, оскільки яскравість ґрунтується на вираженні суб’єктивно-оціночного ставлення до предмету мовлення.

Виразне в інтонаційному відношенні мовлення допомагає повніше висловити думку, привернути увагу слухача, викликати в нього інтерес. Уміння додержувати потрібної інтонації свідчить також про розуміння мовцем завдань свого мовлення в конкретній ситуації спілкування. Тому важливим напрямом роботи з розвитку усного мовлення в сучасній методиці є формування інтонаційних умінь школярів.

На сьогодні немає однаковості щодо виконуваних інтонацією функцій. Проте основними з них мовознавці називають комунікативну, синтаксичну, логічну та модальну. Найбільш значущою серед них вони вважають комунікативну. Виконуючи цю функцію, інтонація є складовим елементом усного і писемного мовлення. “Інтонація у писемному тексті, – зазначає А.І.Багмут, – виражає завершеність чи незавершеність речення і за допомогою системи пунктуації відображає ті чи інші зміни у фонетичному синтаксисі, які зумовлені здебільшого семантикою речення або його синтаксичною структурою” [1, с.4].

Щоб навчити учнів початкових класів інтонації мовлення, треба формувати в довгочасній пам’яті школярів різнотипні за своєю комунікативною спрямованістю найпоширеніші інтонаційні структури. Аналіз відмінних за своїми функціонально-стилістичними ознаками текстів створює умови для чіткого усвідомлення учнями інтонаційного оформлення висловлювань залежно від умов та завдань спілкування, а також для формування необхідних структур та засвоєння правил їх використання.

Тісно пов’язані в інтонології питання актуалізації висловлювання й акцентного виділення певного елемента фрази. Актуалізація семантичного центру висловлення полягає в мовновиражальному виділенні найважливішої в інформативному плані частини. Вона може охоплювати одне слово, словосполучення, частину речення чи все речення. З погляду лексико-граматичних категорій актуалізації можуть підлягати як головні, так і другорядні члени речення, як повнозначні, так і службові слова. Найчастіше засобами актуалізації в усному мовленні є наголос, паузальне відчленування або підвищення темпу.

Для інтонації мовлення важливим стилістичним та логіко-семантичним засобом є темп вимови, який визначає в комунікативному плані характер висловлювання і показує семантично відмінні мовленнєві форми. Прискорена вимова висловлювання пов’язується із зменшенням його семантичного значення та інформативної вагомості або ж виступає в ролі характеристики емоційно напруженого мовлення.

Щоб змінити семантику висловлювання, буває достатнім змінити не темп речення в цілому, а лише темп вимови окремих елементів речення. Зміна темпу слова пов’язується, як правило, зі зміною семантичної вагомості слова у висловлюванні:

так, уповільнення темпу вимови, зокрема збільшення часу звучання наголошеного складу або ж голосного в цьому складі, пов'язується з акцентним виділенням слова, з прагненням мовця підкреслити його значення у висловлюванні.

Таким чином, спираючись на наукові дані з інтонології та враховуючи зміст програм з мови для 1-4-х класів, формування інтонаційних умінь і навичок молодших школярів доцільно здійснювати в таких напрямках: розвиток елементарних уявлень молодших школярів про комунікативну, синтаксичну, логічну та модальну функції інтонації в усному мовленні; формування практичних умінь користуватися такими інтонаційними засобами, як паузи, різні види наголосу, темпу, тембру, сили голосу при побудові різних типів речень і текстів.

Отже, ефективність навчання складати тексти досягається шляхом цілеспрямованого та послідовного формування й удосконалення необхідних текстотворчих умінь на основі використання системи відповідних вправ, застосовуваної у процесі вивчення лексико-граматичного та граматико-орфографічного матеріалу, а також безпосередньо на уроках розвитку зв'язного мовлення.

Список використаних джерел

1. Багмут А.Й. Семантика і інтонація в українській мові. – К. : Наук. думка, 1991. – 168 с.
2. Бадер В.І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів //Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 31-36.
3. Глазова О.П. Перспективність і наступність у формуванні текстотворчих умінь в учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1999. – 18 с.
4. Державна національна програма „Освіта” (Україна ХХІ століття) – Київ: Райдуга, 1994. - 4 с.
5. Русова С.Ф. Розвиток мови дитини. Вибрані твори. - К. : Освіта, 1996. - С. 113 -115.

The article deals with the problem of realizing the formation of junior pupils' skills to form texts.

For deepening the knowledge and skills, necessary for producing utterances and for improving speech, we need the system of exercises which would provide the analytico-synthetical operations with different structural elements of texts.

Key words: *text forming skills, connected utterances, habit, text, microtopics of a text, communicative competence.*

УДК 373.2 – 051: 811.161.2 ' 271

Козак І.І.

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ ВИХОВАТЕЛЯ ДИТЯЧОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті представлено комплексну характеристику етикетної мовленнєвої поведінки педагога-вихователя у професійних соціально-комунікативних ситуаціях, проаналізовано альтернативні погляди науковців на технологію розгортання “Я-висловлювання”.

Ключові слова: *технологія “Я-висловлювання”, технологія “Ти-висловлювання”, метод активного слухання, адреса і адресант, емоційна еволюція лінгвістичної функції.*

Модернізація змісту та гуманізація цілей дошкільної освіти України потребують удосконалення професійної компетентності сучасного педагога. Як зазначено у Методичних коментарях до Базової програми розвитку дитини «Я у Світі», сучасний
© Козак І.І., 2011

вихователь покликаний стати «реформатором всього життя дитини, соціальним архітектором юної особистості» [4, с. 5]. Реалізація цієї мети неможлива без сформованості високої особистісної та професійної культури педагога. Професійна ж самореалізація сучасного вихователя ДНЗ потребує сформованості культури мовленнєвого спілкування як багатопланового процесу організації взаєморозуміння та взаємодії учасників педагогічного процесу. Адже мовлення для вихователя – основне знаряддя педагогічної діяльності. Воно виконує мотиваційно-стимульовальну, контрольну-оцінну функцію, виступає способом організації й регуляції діяльності, зразка мовленнєвої взаємодії й комунікації тощо.

Проблемі педагогічного спілкування присвячено значну кількість досліджень. Структуру та умови формування комунікативних умінь педагога досліджували О.Леонт'єв, Ю.Ємельянов, В.Кан-Калик, Г.Ковальов тощо. У роботах А.Бодальова, С.Кондратьєва, І.Луценко, Ю.Гіппенрейтер розкрито проблеми взаємодії та взаєморозуміння між педагогами та дітьми. Окрему групу досліджень становлять ті, що вивчають норми мовленнєвого етикету в педагогічному спілкуванні.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що незважаючи на багатоплановість підходів та незаперечну теоретичну та практичну значимість перерахованих досліджень, проблема удосконалення фахового мовлення педагога-вихователя залишається актуальним завданням сьогодення. *Мета* нашої статті полягає в комплексному визначенні педагогічних основ етикетної мовленнєвої поведінки вихователя дошкільного навчального закладу в професійних соціально-комунікативних ситуаціях.

Відомо, що професійне спілкування вихователя дошкільної установи має передусім діалогічний характер і передбачає взаємодію з широким колом комунікативних партнерів: адміністрацією ДНЗ та колегами, щоденне спілкування з батьками вихованців, педагогічна взаємодія з дітьми дошкільного віку, робота по налагодженню міжособистісного спілкування у дитячому колективі тощо. Різний соціально-мовленнєвий статус партнерів спілкування потребує використання різних мовленнєвих засобів, зміни власної мовленнєвої поведінки педагога.

Передусім розглянемо етикетну спрямованість мовленнєвої поведінки вихователя у спілкуванні з адміністрацією ДНЗ та колегами. І в ролі адресата, і у ролі адресанта мовлення вихователь бере до уваги статусні та рольові ознаки співрозмовника. Вербальні та невербальні засоби вияву уваги до адресата мовлення засвідчують: фрази-заохочення до говоріння («Я Вас уважно слухаю», «Говоріть, будь ласка!»); доречні перепитування, з'ясування незрозумілих, але найсуттєвіших аспектів розмови («Я правильно Вас зрозумів: Ви маєте на увазі..?); коректна форма зауважень, незгоди з позицією адресанта («Із Вами можна було б погодитись, якби...») [5, с. 149].

Важливим аспектом культури мовлення є уміння своєчасно реагувати на мовлення адресанта, даючи відповідь одразу ж. Якщо ж є необхідність відтермінувати відповідь, використовують фрази: «Дозвольте зосередитись та поміркувати», «Я не готова зараз дати відповідь».

У спілкуванні з колегами необхідно брати до уваги присутність третьої особи. Не можна ігнорувати, або ж вербальними чи невербальними засобами натякати, що вона тут небажана. Краще, знайшовши переконливий привід, перервати адресанта і змінити тему розмови.

Я.Радевич-Винницький пропонує рекомендації етикетної поведінки для третьої особи, яка включається у діалог. Для цього передусім необхідно з'ясувати, чи така присутність є бажаною. Вербальні способи впливу – формулювання запитань: «Можна до вас приєднатися?», «Я не заважатиму вам?», «У вас не конфіденційна розмова?» [5, с. 151] тощо. Якщо ж з різних причин ствердної чи заперечної відповіді не одержано, пропонується проаналізувати інтонаційну та невербальну характеристику мовлення учасників розмови. Так, якщо співрозмовники стоять чи сидять симетрично

навпроти або на ближчій, ніж нейтральна, відстані, то підходити до них (і перебувати біля них) без особливої потреби не варто. Якщо ж вони стоять чи сидять, утворюючи плечима кут, і перебувають на нейтральній або більшій відстані, – це означає, що в їхній розмові, очевидно, немає чогось такого, що робило б присутність третьої особи зайвою. В цілому, необхідно виявляти витриманість і вихованість, не перебивати співрозмовника на півслові. Найкращий час для того, щоб перебрати ініціативу у спілкуванні – це пауза після мікротеми (абзацу) або ж після висловлення.

Ознакою доброго тону є останнє місце, залишене для себе, у фразах із переліченням осіб: «У концерті взяли участь Вікторія Лук'янець, Ольга Басистюк і я». Проте у випадках емоційного загострення у спілкуванні комунікативно виправданим є застосування *технології «Я-висловлювання»*. Зазначимо, що у психолого-педагогічній літературі існує кілька варіативних формул розгортання «Я-повідомлення». Так, І.Луценко пропонує таку конструкцію:

- безоцінний опис ситуації, що склалася;
- вказівка на те, яким чином поведінка заважає дорослому;
- характеристика почуттів, які переживає при цьому дорослий [2, с.55].

Проте, у наведеному автором прикладі: «Через те, що ви запізнюєтесь на лекцію, я змушена відриватися від викладу матеріалу і мені важко зосередити увагу слухачів на продовженні» [там само], формулу «Я-повідомлення» порушено, бо адресант вживає займенник другої особи множини. Щоб уникнути таких помилок, Ю.Гіппенрейтер радить висловлюватись від першої особи, повідомляти про себе, свої переживання, і з цією метою використовувати безособові речення, неозначені займенники, узагальнюючі слова [1, с. 117]. Тому зрадагована нами фраза має таку форму: «Мені не подобається, коли слухачі запізнюються на лекцію, бо тоді я змушена відриватися від викладу матеріалу і мені важко зосередити увагу на продовженні».

Деяко іншої думки про розгортання «Я-повідомлення» дотримується Я.Радевич-Винницький. Пропонується поширена схема: спочатку йде нейтральний, незвинувачувальний опис вчинку чи поведінки співрозмовника, тоді опис раціональних та емоційних реакцій адресанта на цей вчинок, далі – пояснення, чому і як це відбивається на адресантові, нарешті – в неагресивних, чемних тонах – чого хотів би адресант [5, с. 139]. На наше переконання, конструкція «Я-повідомлення» для спілкування у складних ситуаціях має розпочинатися з характеристики власних почуттів. Озвучивши власні переживання, ми зменшуємо силу їх прояву, а це дозволяє спокійно розгортати наступні етапи повідомлення. Завершувати мовленнєву конструкцію, на наш погляд, необхідно коректним висловлюванням власних побажань: «Я був би Вам вдячний,...», «Мені хотілося б, щоб...» тощо.

У спілкуванні з батьками вихованців культура мовлення виявляється у комунікативних ознаках: правильності, чистоті, логічності, точності, багатстві, доречності, виразності. Забезпечення цих якостей мовлення можливе за умови, якщо педагог уміє бути уважним до мовлення батьків, налаштованим на нього: стежити за реакцією на мовлене, апелювати до нього («Ви пересвідчилися, що...», «Ви готові погодитися з тим, що...»).

Етикетне спілкування вимагає уникати негативних оцінок адресата, всляких епітетів і порівнянь, які можуть викликати небажані асоціації. Якщо ж педагогічне спілкування вимагає зосередження на негативних діях, вчинках дитини, виправданим у цій ситуації є застосування «Я-повідомлення» (див. вище). Така спілкувальна тактика не включає батьків до захисної реакції, не викликає почуття вини, потреби виправдовуватися. Озвучивши власне почуття (гніву, страху, тривоги тощо) без наказів та доган, вихователь залишає за батьками можливість самим прийняти рішення. У такій безконфліктній ситуації, як показують психологічні дослідження,

прийняття точки зору вихователя відбувається активніше, налагоджуються контакти, взаєморозуміння, довірливі стосунки між учасниками педагогічного процесу.

У спілкуванні з батьками вихованців важливо залишати місце для висловлювання адресата, не перетворювати діалог на монолог чи дуолог, адже за таких умов не відбудеться обміну думками, коли «спілкувальники слухають кожен сам себе, а не комунікативного партнера» [5, с. 142].

Звертання вихователя до батьків вихованців буде переконливим, якщо педагог зможе належно аргументувати свої думки, твердження, оцінки. Наведемо приклади *конкретно-ситуативних аргументів*, що можуть застосовуватися педагогом у окремих ситуаціях мовного спілкування:

- аргумент до події з власної педагогічної практики чи події, описаної у класичній психолого-педагогічній літературі;
- аргумент до авторитету – це посилання для підтримки своїх поглядів на ідеї, думки, вислови відомих педагогів-класиків та новаторів;
- аргумент до особи (особистості) – це звернення за підтримкою безпосередньо до присутньої особи як до свідка чи суб'єкта дії («Ви, як досвідчений батько, знаєте...»);
- аргумент до місця, обставини, ситуації – це посилання на місце й обставини, ситуацію подій, які підсилюють ваше твердження або допомагають спростувати твердження опонента («Тут не місце про це говорити», «В таких умовах треба діяти інакше») [3, с. 124].

Найбільш типовими в педагогічній діяльності вихователя ДНЗ є ситуації спілкування з дітьми дошкільного віку. Варіативність мовленнєвих форм, які використовує вихователь, визначається функціональними особливостями його діяльності, а також віковими та індивідуальними можливостями дошкільнят у сприйманні мовленого слова. Зупинимося на *емоційно-оцінній функції* мовлення вихователя. Висловлювання вихователя, змістом яких є оцінка, слідом за І.Луценко розподілимо у три групи.

1. М'яка позитивна форма: похвала, підбадьорювання, схвалення, згода, випереджальна позитивна оцінка.
2. Негативна пом'якшена форма висловлювання: осуд, присоромлення, вияв подиву.
3. Суворі форма: докір, погроза, обурення, випереджальна негативна оцінка. [2, с. 63].

Безумовно, особистісно-орієнтоване спілкування вихователя з дитиною, що ґрунтується на засадах гуманної педагогіки, потребує активного застосування позитивних парціальних оцінок. Так, *згода* використовується для того, щоб дитина мала впевненість у правильності власних дій, для стимулювання подальшої діяльності. Це стверджувальні мовленнєві формули, повторення відповіді дитини, привертання уваги інших дітей до відповіді товариша. Посилений вплив на афективно-вольову сферу дошкільника мають слова: «дуже добре», «вдало», «цікаво», «як гарно ти сказав». Варто зауважити, що використання таких мовленнєвих конструкцій має бути дозованим та варіативним. Трапляється, що у мовленні вихователя одне з таких оцінних суджень уживається автоматично і сприймається як слово-паразит.

Слова *підбадьорювання* передбачають емоційну підтримку дитини: «Як гарно ти почав розповідь. Продовжуй її». Такої підтримки особливо потребують невпевнені у своїх силах, нерішучі діти. Конструюючи різні варіанти підбадьорювання, важливо показати дитині, в чому полягає її успіх.

Позитивна випереджальна оцінка є настановою на успіх у діяльності, на позитивні зміни у поведінці дитини: «Я вірю в те, що з цим завданням ти впорашся». Пояснення того факту, що надії вихователя на кращі результати стимулюють

діяльність дитини та надають цій діяльності позитивного емоційного забарвлення ґрунтується на явищі психологічного впливу ставлень та очікувань. В цілому, м'які позитивні оцінні судження вихователя визначають демократичний стиль спілкування педагога.

Емоційність мовлення вихователя досягається інверсією (зміною порядку слів) вживання слів на позначення емоційних станів: радісно, смішно, жаль, кепсько, добре. Емоційно-чуттєве відображення дійсності підсилюється вживанням емоційних вигуків: А!, Ох!, Агов!, Нумо! Вихователь у своєму мовленні може застосовувати усю палітру інтонацій відповідно до ситуації мовлення – радісних, грайливих, загадкових, сумних.

Пестливість є ознакою мовлення, призначеного для дітей дошкільного віку. Як зазначає І.Луценко, «використання зменшувально-пестливих форм назв предметів та явищ ніби наближає їх до дитини, робить ці предмети для неї близькими, доступними, привабливими» [2, с. 69]. Автори психологічної літератури радять звертатися до малят переважно у пестливій формі, а якщо є кілька дітей на одне ім'я, то послуговуватися синонімічними рядами імен: Галинка, Галонька, Галинонька; Віталік, Вітасик, Вітальчик; Ганнуся, Ганнонька, Ганночка, Ганнуля; Іванко, Івась, Івасик; Миколка, Миколайко, Миколайчик, Николик; Дмитрик, Дмитрочко, Дмитрунько, Митя; Катруся, Катеринка, Катеринонька, Катруня; Оксанонька, Оксаночка, Ксануся, Ксютонька.

У ситуації емоційної проблеми, яка виникла у житті дитини, вихователь може виявити співчуття і скористатися методом активного слухання, вдаючись до мовленнєвої конструкції «Ти-висловлювань». «Активно слухати дитину, зауважує психолог Ю.Гіппенрейтер, – значить «повертати» їй у бесіді те, що вона вам розповіла і при цьому «дати ім'я» почуттям дитини» [1, с.63]. Наприклад, заспокоїти дитину після відвідування кабінету лікаря не можна методом заборон чи наказів «Негайно перестань плакати»; попереджень чи погроз «Якщо ти не перестанеш плакати, лікар зробить ще один укол»; моралізаторства чи нотацій «Такі великі діти, як ти, уже не плачуть»; порад чи готових рішень «Я б на твоєму місці витерла сльози і взяла іграшку»; висміювання «Плакса-вакса»; співчуття на словах, умовляння «Заспокойся, не звертай уваги» тощо. Така мовленнєва тактика виявляє формальність у спілкуванні з дитиною, а інколи і знецінювання, заперечення чи ігнорування переживань дошкільника. Педагогічно виправданим у наведеній ситуації є висловлювання типу: «Тобі боляче і страшно після уколу, ти сердишся на лікаря».

Результативність методу активного слухання зростає за умови дотримання правил:

- слухати дитину необхідно так, щоб обов'язково бути повернутим до її обличчя;
- відповіді дорослого мають пропонуватися не в питальній, а в стверджувальній формі;
- важливо «витримати паузу» й не критикувати, попереджати чи моралізувати. Пауза після кожної репліки дорослого допомагає дитині розібратися у власних почуттях і відчутті підтримку та співчуття вихователя.

У процесі застосування мовленнєвої конструкції «Ти-висловлювання» переживання дитини зникає або сильно послаблюється. Водночас дитина сама просувається у розв'язанні власної проблеми. Тому метод активного слухання є педагогічно виправданим способом спілкування дорослого і дитини в ситуації емоційного напруження дитини. Цей метод можна пропонувати і батькам для емоційної підтримки дошкільників у колі сім'ї.

Отже, державними освітніми документами визначено основні критерії професійної компетентності педагога нової формації – «моральна культура та володіння креативними освітніми технологіями» [4, с. 6]. Моральна культура вихователя дошкільного навчального закладу проявляється передусім у володінні основами

педагогічного етикету в різних соціально-комунікативних ситуаціях: під час спілкування з адміністрацією закладу та колегами, у бесіді з батьками вихованців, у взаємодії з дітьми дошкільного віку тощо. Гуманізувати стосунки з оточуючими, зберегти психологічне здоров'я учасників діалогу допоможуть мовленнєві формули «Я-висловлювань» та «Ти-повідомлень». Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні основ культури мовлення педагога у процесі конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій всередині дитячого колективу.

Список використаних джерел

1. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребёнком. Как? – Издание 3-е, – М. : ЧеРо, 2001. – 240 с.
2. Луценко І.О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватися: Готуємося до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. –К.: Світич, 2008. –203 с.
3. Мацько Л.І., Мацько О.М. Риторика: Навч. посіб. – 2-е вид., стер. – К. : Вища шк, 2006. – 311 с.
4. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко. – 2-е вид, випр. – К. : Світич, 2009. – 208 с.
5. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2008. – 291 с.

The article deals with the complex description of etiquette linguistic activity of a pre-school teacher in professional social communicative situations. The alternative scientific points of view to technology of development of «I am - utterance» are analysed.

Key words: addressee and sender, «I am - utterance» technology, method of the active listening, «You are - utterance» technology, emotional evaluation linguistic function

УДК 372.461 – 057.874:37 = 161.2

Козьмін В.А, Матвєєва Л.В.

ТЕКСТ ЯК НАВЧАЛЬНА ОДИНИЦЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

У статті описано систему роботи над текстом в початкових класах, розкрито сутність розгляду проблеми текстотворення, методіку організації роботи над текстами на уроках розвитку зв'язного мовлення та на уроках читання.

Ключові слова: текст, комунікативна компетенція, мовленнєвий розвиток, лінгвістика тексту, уміння, навичка.

Реформуванням загальної середньої освіти відповідно до Закону України „Про загальну середню освіту” [1, с. 3] передбачається реалізація принципів гуманізації освіти, її демократизації; методологічна переорієнтація процесу навчання на розвиток особистості учня, формування його основних компетентностей. Серед груп компетентностей, яких потребує сучасне життя, виокремлюють комунікативні, якими передбачаються опанування важливим у роботі і суспільному житті усним і писемним мовленням. Такого ж значення набуває і „проблема розвитку комунікативних вмінь, умінь спілкуватися між собою і з дорослими українською мовою. Ця проблема надзвичайно актуальна і ніким поки що нерозроблена” [5, с. 14].

Ідея необхідності всебічного розвитку школяра, його творчого потенціалу дістала відображення в Національній доктрині розвитку освіти. Успішна участь особистості в суспільних процесах, задоволення власних практичних потреб кожного значною мірою залежить від його здатності до ефективної комунікації. Засобами пізнання,

спілкування людина так чи інакше впливає на дійсність, змінює її, реалізує свої творчі можливості в усіх сферах життєдіяльності.

Пріоритетною стає проблема формування мовленнєвої і комунікативної компетенції як провідного компонента в структурі загальної підготовки і розвитку особистості. При цьому школа має забезпечити формування комунікативної особистості – людини, яка вільно і легко висловлює власні думки, виявляє високий рівень мовленнєвої культури, дбає про якість свого мовлення і його вдосконалення.

Комунікативна спрямованість у методиці викладання мови дає змогу реалізувати ціннісний навчальний, розвивальний і виховний аспекти рідної мови як навчального предмета, який можна вивчати двома взаємопов'язаними способами – науково-теоретичним (опанування основ науки про мову) і практичним (формування умінь і навичок вільного володіння українською мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності).

Пошук шляхів вирішення цієї проблеми пов'язаний з дослідженням комплексу питань, серед яких важливого значення набуває формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів початкової школи. Дослідження мовленнєвого розвитку особистості з огляду на складність і багатогранність мовленнєвих явищ спирається на здобутки психології, лінгвістики, психолінгвістики, лінгводидактики, соціології, соціолінгвістики, педагогіки.

Психологічний аспект розвитку мовлення висвітлюється у працях П.Гальперіна, Л.Виготського, М.Жинкіна, О.Лурія, А.Маркової та ін. Психолінгвістичний компонент, який ґрунтується на уявленні про структуру мовленнєвої діяльності, різноманітні психофізіологічні механізми породження мовлення, розкривається в дослідженнях Б.Баєва, І.Зимньої, О.Леонтьєва, І.Синиці та ін.

Лінгвістичні передумови формування мовленнєво-комунікативних умінь знаходимо в роботах Л.Булаховського, І.Вихованця, Ф.Гужви, В.Звегінцева, Г.Золотової, Ю.Караулова, Г.Колшанського, Л.Мацько, К.Плиско, О.Реферовської, Л.Щерби та ін.

Лінгводидактичні закономірності формування комунікативної компетенції особистості досліджуються О.Біляєвим, М.Вашуленком, Є.Голобородько, В.Добромисловим, В.Капінос, С.Караманом, О.Купаловою, Т.Ладиженською, М.Львовим, В.Мельничайком, Г.Михайловською, Є.Пассовим, М.Пентилюк, Л.Скуратівським, Г.Шелеховою та ін.

Численні праці свідчать, що ця проблема належить до пріоритетних у вітчизняній методичній науці. Проте всебічно обґрунтованої методичної теорії розвитку комунікативних умінь школярів на аспектних уроках ще не створено.

Недостатнє теоретико-практичне опрацювання питання розвитку мовлення учнів на основі тексту, низький рівень мовленнєвої культури школярів, відсутність спеціальної систематичної роботи над формуванням мовленнєво-комунікативних умінь під час опрацювання текстового матеріалу, а також потреба розвивати творчу мовну особистість, здатну вільно, комунікативно виправдано користуватися засобами мови в усному і писемному мовленні зумовили вибір теми й обумовили її актуальність.

Отже, мета пропонованої статті – розробити і теоретично обґрунтувати методику, спрямовану на формування мовленнєво-комунікативних умінь учнів початкових класів у процесі вивчення тексту як мовної одиниці.

Завдання дослідження:

1. Описати методику і види роботи з аналізу текстів в системі розвитку мовлення.
2. Обґрунтувати доцільність застосування комплексу навчальних вправ і завдань, спрямованих на формування в учнів мовленнєво-комунікативних умінь на уроках рідної мови на основі роботи з текстами.

Молодші школярі ознайомлюються з текстами різних типів: розповідями, описами, міркуваннями, вчать правильно їх будувати; ведуть спостереження за особливостями художніх і науково-популярних текстів.

Основою формування умінь і навичок зв'язного мовлення є сукупність понять з лінгвістики тексту і стилістики, які стали визначальними в сучасній програмі з мови. Учитель, який прагне добре організувати роботу над розвитком мовлення учнів, має бути обізнаний не лише з найновішими досягненнями психолінгвістики, зокрема психології усного та писемного мовлення, вікової та педагогічної психології, інформатики, ораторського мистецтва, педагогіки і, звичайно, з лінгвістики тексту [2, с. 42]. Щоб виховати учня, здатного через словесну тканину твору сприймати втілені в ньому авторські ідеї, необхідно постійно працювати над формуванням в учнів відчуття семантичних та емоційно-експресивних відтінків слова.

Систематична робота над текстом служить основою для формування в учнів мовленнєвих умінь і навичок та дає змогу спостерігати, всебічно аналізувати й узагальнювати різноманітні лексичні та граматичні явища в їх фактичних взаємозв'язках. Учнів необхідно вчити правильно сприймати емоційно-оцінну інформацію висловлення, розвивати в них уміння розуміти значення загального тону, темпу, гучності (сили) голосу тощо.

Значна увага приділяється вмінню стежити за розвитком думки, осмислено членувати тексти на складові частини, визначати головну думку тексту. У процесі формування вмінь будувати власні зв'язні висловлювання важливо наочно розкривати дітям особливості текстів залежно, від того, кому вони адресовані, та від мети й загальної ситуації мовлення.

Важливо, щоб в організації мовленнєвої діяльності учнів на уроках створювались такі навчальні ситуації, які б спонукали їх до безпосередніх висловлювань (творення власних текстів). З цією метою застосовуються сюжетно-рольові ігри, що вимагають як виголошення завченого, так і імпровізованих висловлювань. При цьому вчитель варіює уявлюване місце дії (у класі, в автобусі, в лісі, в магазині), співрозмовників (товариш, молодший братик, мама, дідусь тощо), мету висловлювання (про щось розповісти, повідомити, описати якийсь предмет, явище, довести певну думку).

Зв'язні усні та писемні розповіді учні вчать будувати за сюжетними картинками, ілюстраціями в підручниках, змістом прослуханого і прочитаного самостійно, за кадрами діа- і кінофільмів, за власними спостереженнями та ін. Постійно звертається увага на формування вмінь поєднувати речення в тексті, дотримувати логіки викладу, будувати текст з наявними в ньому складовими частинами (зачином, основною частиною, кінцівкою). Працюючи над текстами, вчитель спрямовує роботу на запобігання мовних помилок, а також на удосконалення дитячих висловлювань та змістом і за формою.

У початкових класах предметом спостережень і лінгвістичного аналізу є невеликі зв'язні тексти або їх частини, що становлять закінчене висловлювання і можуть бути зразком для учнівського мовлення. Вони мають відзначатися чіткістю будови, єдністю теми або підтеми (по відношенню до більшого тексту, частиною якого вони є). Це розповіді з елементами опису чи роздуму, нескладні описи (зовнішності людини, тварини, природи, трудової діяльності тощо).

У процесі практичних спостережень та аналізу текстів в учнів поступово мають сформуватися такі уявлення: текст – це зв'язне висловлювання; він має певну будову, тобто складається із зачину, головної частини і кінцівки; у тексті виражається певний зміст, що є його темою; текст можна назвати (дати йому заголовок); зв'язне висловлювання створюється з певною метою (тобто має комунікативне призначення): повідомити, розповісти про щось, заперечити або ствердити, описати предмет, подію чи явище, подати пораду чи визначити порядок дій, висловити міркування тощо; текст може складатися з одного або кількох абзаців, пов'язаних між собою за змістом; у тексті є важливі для вираження основної думки слова, визначення яких полегшує розуміння висловленого, і їх треба вимовляти з більшою силою голосу (тобто виділяти логічним наголосом).

В процесі виконання різноманітних усних і письмових вправ учні набувають практичних умінь і навичок:

- вони вчаться відрізнити текст від групи речень, не пов'язаних між собою за змістом;
- встановлювати логічний зв'язок між частинами висловлювання;
- визначати тему тексту і добирати до нього заголовки;
- ділити текст на логічно завершені частини – абзаци;
- складати план тексту і відтворювати текст за планом;
- знаходити в тексті його композиційні елементи – зачин, основну частину, кінцівку;
- визначати (якщо можливо) логічно наголошені слова; відрізнити за стилістичними особливостями художній текст від наукового й розмовного (без вживання термінів);
- оформляти деякі зразки текстів ділового мовлення: лист, запрошення, оголошення, привітання, інструкцію (до гри, нескладного трудового процесу);
- самостійно (усно і письмово) складати текст відповідно до ситуації спілкування.

Усі ці знання, уміння і навички формуються впродовж чотирьох років навчання як на спеціально відведених уроках опрацювання теми «Текст» і уроках розвитку зв'язного мовлення, так і під час роботи зі зв'язним висловлюванням, опрацьовуючи інші теми програми на уроках мови і читання.

Усне та писемне зв'язне мовлення знаходять своє вираження у трьох основних типах мовлення – розповіді, описі і міркуванні. Тип мовлення визначається метою спілкування. Саме тому ми маємо навчити учнів знаходити спосіб викладу думки, беручи до уваги обставини і мету спілкування.

Ще з першого класу учні вчаться будувати свої власні висловлювання: розповідати про щось, описувати той чи інший предмет або висловлювати думку про щось, не опрацьовуючи при цьому елементів теорії.

У 4 класі вивчається тема „Текст-розповідь. Текст-опис. Текст - міркування”. Ефективним прийомом формування уявлень про функції мовлення є зіставлення на одну і ту саму тему текстів художніх і наукових, розповідей, описів і міркувань.

Наприклад:

Прочитайте тексти і запитання до них.

- 1) *Я люблю рум'яну осінь,
Над садами чисту просінь,
Золото пшениці в полі....*

Яка осінь?

2) *Прийшла осінь. Закінчились літні канікули. Пролунав для учнів перший дзвоник. Розпочався новий навчальний рік.*

Що сталося з приходом осені?

3) *Осінь називають багатю, щедрою. Адже саме вона пригощає нас соковитими яблуками, грушами, спілими сливами, смачними горіхами. І не тільки в садах, а й на полях чекає людей багатий урожай: картопля, буряки, морква, капуста, кукурудза.... Все спіле, все проситься в комору.*

Чому осінь називають щедрою, багатю?

На основі текстів ставимо запитання:

- Поміркуйте, що однакове в усіх трьох текстах, а що різне. Про що говориться в кожному з трьох текстів? (Про осінь). Це в них однакове.
 - Прочитайте запитання до першого тексту. Дайте на нього відповідь.
 - Що описується у тексті? (Осінь пора).
 - Це – опис.
- Яке запитання поставлено до другого тексту? Як на нього треба відповісти?
- Це розповідь. Повідомляється, які зміни сталися з приходом осені. Прочитайте запитання до третього тексту. Як на нього треба відповісти?

- Що пояснюється, доводиться у тексті? (Пояснюється, чому осінь називають багатою і щедрою порою).

Це – міркування.

Узагальнення можна провести, використовуючи тексти читанок.

Плануючи розвиток зв'язного мовлення, учитель передбачає вправи різних типів і організовує навчання розповіді, опису та елемента міркування.

1. Прочитай тексти. Про кого (про що) в них розповідається. Назви текст-розповідь і текст-опис. Доведи, що не помиляєшся.

а) *Метрів за 10 від нас під молодими гіллястими липами лисичка сидить – уважна, непорушна. Вушка нагострила, писочок підвела, і лише хвіст, вогнисто-рудий та пухнастий, ледь помітно ворухиться на самісінькому кінчику.*

б) *Лисичку ніби вітром здуло. Відразу ж з місця стрибнула рудою блискавкою в гущу дерев і зникла. Ми з донькою підійшли до сухої гілки. Я дістав голопузе пташеня, воно кволо борсалось на долоні.*

- А чи є воно, татку? – допитується донька.

- Горличчине, здається...Десь тут має бути гніздечко.

За С. Носанем.

2. Прочитай текст. Про кого в ньому розповідається? Це опис чи розповідь? Доведи.

а) *Трава, як виявилось, була, не простою. Єдина її квіточка з вузькими жовтими пелюстками розтулялася вдосвіта й закривалася після обіду. Але найдивовижнішим було листя. Згори сизувато-зеленим, знизу начебто білою повстю підбите (За А. Морозовим).*

б) *Сім'я сидить за столом, вечеряє, – вже й кутя, й узвар на столі. В хаті так ясно, світло горить якимось надзвичайно весело і разом урочисто. Вся сім'я гомонить, кожному хочеться сказати щось радісне, кожний відчуває себе щасливим і повним надій... Твоя радість перелітає з одного обличчя на друге, мигтить, мов зірниця, в очах, бринить чарочками, лунає в дзвінкому дитячому сміхові.*

Розповідь – більш динамічний, живий і тому найдоступніший для молодших школярів виклад думки. Однак з оволодінням зв'язним мовленням все частіше слід вчити учнів вводити в розповідь елементи опису та міркування.

Текст становить найвищий рівень мовної системи. До його визначальних ознак належать: цілісність змісту, зв'язність викладу, структурна організація, завершеність. Впродовж чотирьох років навчання в дітей мають сформуватися навички визначати головну думку тексту, членувати текст на логічні частини, добирати до тексту заголовки, розрізняти типи текстів, складати усні розповіді за опорними словами, за картиною, за власними спостереженнями. Тому система роботи над текстом чи декількома тематично об'єднаними текстами, яка сприятиме розвитку мовних, мовленнєвих і комунікативних умінь, повинна включати такі етапи:

- Ознайомлення з текстом – аудіювання або читання. На цьому етапі учні усвідомлюють загальний зміст тексту, визначають власне ставлення до прочитаного або почутого, відповідають на запитання за змістом.
- Формування мовленнєвих умінь – аналіз змісту тексту, мовних явищ, визначення теми, формулювання основної думки тексту, запис ключових слів і словосполучень, обговорення заголовку чи добір свого.
- Лексико-семантичний коментар – збагачення мовлення учнів комунікативно-значущою лексикою. Цьому сприятиме така робота: пояснення значень незнайомих слів або тих, значення яких потрібно уточнити, спостереження за функціонуванням слів у тексті, добір синонімів, антонімів.

- Побудова власних висловлень на подібну тему, побудова текстів за канвою, опорними словами і словосполученнями, створення монологів на основі власних спостережень, складання текстів-описів, текстів-міркувань.

Методичний аспект використання текстів на уроках мови базується на розумінні тексту як засобу оволодіння мовою і мовленням. Робота з текстом дає можливість раціональніше розв'язувати проблеми внутрішньопредметних зв'язків, показати функціонування в мовленні мовних одиниць усіх рівнів, проводити спостереження над відповідними мовними явищами, реалізовувати лінгвістичний, етнокультурознавчий компоненти нового змісту навчання мови.

Список використаних джерел

1. Закон про загальну середню освіту // газета „Освіта України” від 23 червня 1999.
2. Каранська М.У. Синтаксис сучасної української літературної мови: Навч. посібник. – К. : Либідь, 1995. – 311 с.
3. Рінберг В.Л., В.Л. Усатеко Т.П. Текст і навчання зв'язного мовлення // Укр. мова і літ. в шк. – 1989. – №2. – С. 56 – 59.
4. Організація тексту. Граматика і стилістика. – К. : Наукова думка, 1979.– 102 с.
5. Хорошковська О.Н. Розвиток українського мовлення молодших школярів // Поч. шк. - №8. – С.14.

The article deals with the system of working with a text in primary school. It shows the essence of the problem of text-forming methods of organizing the work with texts at the lessons of developing connected speech and reading.

Key words: text, communicative competence, speech development, linguistics of a text, skills, habit.

УДК373.3.016:811.161.2.

Мартіна О.В.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

У статті описано педагогічні умови формування культури мовлення молодших школярів і запропоновано відповідні види вправ і завдань.

Ключові слова: культура мовлення, навичка, мовленнєва ситуація, сприймання, аналітико-синтетичні здібності.

В умовах відродження інтелектуального та духовного потенціалу громадян України, розширення сфер функціонування української мови як державної особливої ваги набуває культура усного мовлення – найважливішого засобу спілкування, виховання і всебічного розвитку особистості.

Основи культури мовлення закладені у працях вітчизняних лінгвістів і методистів (Н.Д. Бабич, І.К. Білодід, О.М. Біляєв, С.Я.Єрмоленко, М.А. Жовтобрюх, А.П. Каніщенко, А.П.Коваль, Л.І.Мацько, М.І. Пентиліук, М.М. Пилинський, В.М. Русанівський та ін.). Ученими визначено сутність мовної культури людини та суспільства, теорії мовної норми, комунікативні якості культури мовлення, досліджено психологічний та психолінгвістичний аспекти мовленнєвих висловлювань (Л.С. Виготський, М.І. Жинкін, І.О. Зимня, О.О. Леонтєв, С.Л. Рубінштейн,

І.О. Синиця та ін.). Однак, системна робота щодо формування й удосконалення мовленнєвої культури учнів початкових класів залишається актуальною і не достатньо розробленою. Окремі аспекти розвитку мовленнєвої культури школярів початкової ланки освіти розглядали М.Л.Нікітін (становлення і розвиток орфоепічних норм мовлення молодших школярів), Р.М.Миронюк (прийоми вироблення в дітей навичок україномовного етикету), Р.І.Черновол-Ткаченко (формування орфографічних норм української мови в молодших школярів), В.І.Стаднік (формування уявлення про культуру мовлення і культуру спілкування) та інші. Натомість пошук шляхів оптимізації мовного виховання, перш за все формування нормативного українського мовлення учнів ще не був предметом спеціального дослідження вчених, що й зумовило вибір теми дослідження.

Отже, об'єкт дослідження – процес формування культури мовлення молодших школярів. Мета статті – описати педагогічні умови формування культури мовлення молодших школярів на уроках рідної мови.

Як зазначає Н.Бабич, поняття культура мовлення має теоретичний і практичний аспект, який “не може бути вичерпаний ніколи, бо виявляє себе щоразу для кожного мовця неповторно, не може передбачити всі можливості ситуації функціонування індивідуального мовлення” [1, с. 28]. Таким чином, культура мовлення – це нормативність і доцільність викладу інформації, тобто філологічне і психолого-педагогічне обґрунтування використання граматичних структур відповідно до умов і вимог конкретної ситуації.

Важливим засобом виховання загальної культури людини є рідне слово. Видатний педагог В.Сухомлинський зазначав, що мова є складовою духовної культури дитини та її культури мови зокрема: «Багата мова – багатий духовний світ, розвинуте почуття краси слова – висока моральна культура. Убогість слова – це убогість думки, а убогість думки веде до моральної, інтелектуальної, емоційної, естетичної товстошкірості» [6, с. 507]. Безперечно, дбати про високу культуру мовлення в школі є професійним обов'язком насамперед учителя початкових класів. Саме він має дати зразок змістовного, точного, виразного та емоційного, бездоганно грамотного мовлення. «В руках вихователя слово – такий же могутній засіб, як музичний інструмент в руках музиканта, як фарби в руках живописця, як різець і мармур в руках скульптора», - зазначав В.Сухомлинський [5, с. 160]. Формуючи культуру мовлення учнів, педагог звертає їхню увагу на виразність, правильність, логічність мовлення, вміння користуватися мовностилістичними засобами, бачити красу живого народного слова та водночас уникати помилок, пов'язаних з негативним впливом просторічної, діалектної лексики, жаргонізмів, суржику тощо.

Формування культури мовлення не можливе без розвитку зв'язного мовлення, що передбачає опанування молодшими школярами норм літературної мови, збагачення словника дітей синонімами, образними словами, засвоєння граматичного ладу рідної мови. Як зазначав К.Ушинський, навчання рідної мови в школі передбачає триєдину мету: розвивати в дітей ту душевну здатність, яку називають даром слова; ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови; допомогти дітям засвоїти логіку цієї мови, тобто граматичні її закони в їх логічній системі, оскільки справжнє оволодіння мовленням школярами відбувається не інакше, як у результаті раціонально організованої мовленнєвої практики, керованої граматиною [7, с. 69].

Відомо, що складовою частиною змісту навчання молодших школярів є формування таких якостей культури мовлення, як правильність, змістовність, логічність, зв'язність, точність, багатство й виразність. Оскільки зміст має відповідати основним цілям навчання, які визначаються на основі соціального замовлення, до складової частини змісту доцільно віднести формування культурознавчих уявлень та морально-етичних навичок. Тому під час навчання вчитель має використовувати такі жанри усної народної творчості, як казка, загадка,

пісня, прислів'я. Вони відбивають споконвічні людські цінності: духовну красу українського народу, його кращі моральні переконання – чемність, доброзичливість, гречність, ввічливість.

У системі уроків, які включають відомості про мовлення, учням дається загальне уявлення про спілкування, види мовленнєвої діяльності. Звертається увага на відмінності між мовою та мовленням, наголошується, що мовлення – це спілкування за допомогою мовних засобів, що сприймається на слух чи за допомогою писемних текстів. Важливо пояснити за допомогою чого здійснюється спілкування між людьми. Учні знайомляться з такими основними правилами спілкування, як:

- учитися допомагати іншим і словом, і ділом;
- намагатися, щоб спілкування було для людей корисним і приємним.
- спілкуючись, бути завжди уважними, ввічливими і доброзичливими, поважати думку співрозмовника;
- уживати якомога більше слів, які підкреслюють шанобливе ставлення до людей, наприклад: «даруйте», «перепрошую», «дякую», «будь ласка», «якщо ваша ласка» тощо;
- уважно слухати інших;
- пам'ятати: неввічливо багато говорити про себе, перебивати співрозмовника;
- говорити про те, що може бути цікавим адресатові мовлення. Враховувати його вік, характер та інтереси;
- не розмовляти без потреби голосно, не вживати грубих слів;
- учитися відчувати настрій співрозмовника, його ставлення до ваших слів, Намагатися не виявляти свого поганого настрою.

Варто звернути увагу учнів на те, що говорить народна мудрість про правила спілкування. Для цього слід запропонувати на пам'ять “вузлик” народних повчань: *Ввічливість є мовою, якою може говорити німий та яку почує і зрозуміє глухий, Від гарних слів язик не відсохне. Від меча рана загоїться, а від лихого слова – ніколи. Добрим словом мур проб'єш, а лихим і в двері не ввійдеш. Мовчи, язичку, дістанеш паляничку. Холодним словом серце не запалиш. Ввічливість нічого не коштує, але все купує* та інші.

Для кращого запам'ятовування прислів'їв і приказок можна практикувати на кожному уроці мови «хвилинки народної мудрості», під час яких учні пояснюють зміст народних повчань і дають власні коментарі. Таким чином формується духовний світ учнів і збагачується їх словниковий запас.

Прямим продовженням історичних традицій минулого є тексти віршів та оповідань для дітей сучасних дитячих письменників. Утверджуючи гуманістичні ідеали сьогодення, ці твори порушують проблеми морального, етичного, естетичного розвитку особистості. «Методично правильно організований процес їх сприймання та розуміння сприяє не тільки формуванню в молодших школярів комунікативних умінь, а й трансформації смисло-змістової інформації у власні свідомі моральні переконання» [2, с. 61].

Мовлення людини тісно пов'язане з її функціями, почуттями, умінням бачити, спостерігати, диференціювати явища навколишнього середовища, тому без збагачення знань, вражень про навколишній світ неможливо формувати мовленнєві вміння й навички. Враховуючи це, вчитель має добирати тексти для аналізу, теми творчих робіт про рослинний і тваринний світ, природні явища, щоб викликати певні почуття про почуте, прочитане або побачене.

Для формування культури українського мовлення школярів важливе значення має лексичне багатство мови. Збагачення словника учня – одне з головних завдань навчання мови, умова успішного розвитку мовлення і засвоєння знань та умінь. На уроках української мови, читання й інших предметів реалізується складна система збагачення й активізації нових слів – як спеціальних, так і загальнонавчаних. Ця

система, зазвичай, називається словниковою роботою і розглядається як складова частина системи розвитку мовлення учнів. Цілеспрямованими матеріалами та завданнями з лексики насичені майже всі вправи з української мови: на синоніми, антоніми, омоніми, на вживання слів в окремих комунікативних ситуаціях. Лексична робота проводиться переважно практично [4, с. 56.].

Пропонуємо кілька текстів для лексико-стилістичної роботи.

Завдання 1. *За столітніми дубами позіхнуло сонце. А ось і перша бджола, шукаючи поживи, золотим жолудем упала на мачушник, забриніла йому ранкову пісню і почала набирати пилок у свої кошики. Удосвіта з річки прийшов такий туман, хоч ножем ріж (М.Стельмах).*

Робота над текстом: Про яку пору року йдеться у тесті? З чого це видно? Як у тексті сказано про схід сонця? (*позіхнуло сонце*). А якими ще словами можна про це сказати? (*усміхнулося сонце; сонечко вмилося ранковою росою*). З чим порівнюється бджола? Якими словами описано її працю? Як ви розумієте вислів *такий туман, хоч ножем ріж* ? (*дуже густий туман*).

Завдання 2. Прочитайте текст. Знайдіть слова, вжиті в переносному значенні.

Тиша оповила землю, вкриту снігом. Заколисаний хуртовинами, вдягнутий у теплу снігову шубу, спить ліс. Дрімають ялини і сосни, чітко виділяючись своїм темно-зеленим вбранням на білизні снігу, очікують на тепло гаї і переліски. Мріють про весну опушені білим хутром берези й осики, клени і липи, граби і дуби. Вони чекають, що незабаром заплаче від злості зима, закапають її зимові сльози, переливаючись усіма кольорами райдуги.

- Про яку пору року йдеться?
- З якою інтонацією потрібно прочитати текст? Чому?
- Поясніть зміст останнього речення.
- Підкресліть дієслова. Знайдіть у тексті синоніми до дієслова *сплять* (*дрімають, мріють*).

Завдання 3. Прочитайте текст. Порівняйте його з попереднім.

Зимовий ліс

Стояв через поле сивий хмурний ліс, а понад тим лісом, з того краю, що приходить ніч, тумою насувала темна курава-мла, а з того лісу – вовком позирає розбійник-мороз, ночі дожидуючи: «Ось-ось... ось нехай тільки сонце зайде – я прийду до вас куті їсти ...» (За С. Васильченком).

- Про яку пору року йдеться?
- Чи однаково описується зимовий ліс в обох текстах?
- Які почуття у вас викликав зміст першого тексту, і які – другого? Чому?
- З якою інтонацією слід читати текст «Зимовий ліс»?

Завдання 4. Прочитай текст.

Підкресли іменники. Визнач відмінок.

*Біжить весела річка,
немов у віночку стрічка.*

*Із-за гори збігає,
як промінь сонця сяє.*

*Поміж полями в'ється
й змією видається.*

*А дівчині всміхнеться,
то дзеркалом здається.*

*На що ще схожа річка, -
запитує Марічка?*

(Н. Сіранчук)

- Чому і чим, якими ознаками річка схожа на стрічку, промінь сонця, змію, дзеркало?

З метою збагачення мовлення школярів словами з пестливими суфіксами пропонуємо виконати таке завдання.

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

Осінь

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

(Наталка Полтавка)

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

Мета таких завдань – закріпити набуті знання, збагатити усне й писемне мовлення школярів виразними у стилістичному відношенні одиницями мови: синонімами, антонімами, багатозначними словами, лексемами з переносним значенням, типовими граматичними моделями, найпоширенішими інтонаційними структурами.

Важливими для розвитку мовлення дітей і формування їх мовленнєвої культури є вправи, які передбачають вибір із ряду пропонованих найдоцільнішої стилістичної одиниці в наявній мовленнєвій ситуації. Підставляючи по черзі в текст кожен із пропонованих одиниць, учень розвиває своє мовне чуття, усвідомлює відмінність у відтінках значення слова, привчається вдумливо, мотивовано використовувати мовні засоби, удосконалює свої аналітико-синтетичні здібності.

Наприклад: Прочитайте текст. Визначте його тему і мету. Скажіть, які слова з поданих у дужках краще відповідають меті тексту. Чому? Читаючи, додержуйтесь потрібної інтонації.

Відспіває, відсвистить першу трель жайворонок, опуститься на першу прогалинку (*змерзлої, застудженої, затверділої*) землі. Сонце лише п'ятачок звільнило. Підійме пташечка короткі змерзлі лапки, прикриє темно-карі очі (*притулиться, припаде, доторкнеться*) грудкою до (*змерзлої, задубілої*) кірки. Доторкнеться гарячим серденьком до землі – дивися назавтра прогалинка й збільшилась трохи (За В. Михайловичем).

Для відпрацювання інтонаційних умінь і навичок доцільно використовувати яскраві в емоційному відношенні зразки тексту, що створює умови для засвоєння дітьми вміння передавати голосом різноманітні почуття. Наприклад:

Послухайте текст. Визначте його тему. Поділіть текст на частини. Поясніть, які частини тексту треба читати зі смутком і жалем, а яку – радісно.

Покинуте кошеня

Хтось виніс із хати маленьке сіре кошенятко й пустив його на дорогу. Сидить кошеня та й нявчить. Бо хоче додому, до матері. Проходять люди, дивляться на кошеня. Хто сумно хитає головою, хто сміється. Хто жаліє: бідне кошенятко, та й іде собі.

Настав вечір. Зайшло сонце. Страшно стало кошеняткові. Притулилося воно до куца та й сидить – тремтить. Поверталась зі школи маленька Наталочка. Чує – нявчить кошеня. Вона не сказала ні слова, а взяла кошеня й понесла додому. Пригорнулося кошенятко до дівчинки. Замуркотіло. Раде-радісіньке (В. Сухомлинський).

- Як ви оцінюєте вчинок Наталочки? Чому вчить нас цей текст?

Розвивати уявлення про істотні ознаки тексту (цілісність змісту, логічність і послідовність викладу, структурна організація, завершеність) допоможуть вправи, що передбачають редагування. Виконуючи їх, учні спостерігають за особливостями структури тексту, мотивування використаних конструкцій речень, словосполучень, з'ясування лексичного значення слів залежно від контексту тощо.

Наприклад: Прочитайте текст. Поділіть його на абзаци.

Метрів за 10 від нас під молодими гіллястими липами лисичка сидить – уважна, непорушна. Вушка нагострила, писочок підвела, і лише хвіст, вогнисто – рудий та пухнастий, ледь помітно ворухиться на самісінькому кінчику. Лисичку ніби вітром здуло. Відразу ж з місця стрибнула рудою блискавкою в гущу дерев і зникла. Ми з донькою підійшли до сухої гілки. Я дістав голопузе пташеня, воно кволо борсалось на долоні.

- А чие воно, татку? – допитується донька.

- Горличчине, здається...Деся тут має бути гніздечко.

За С. Носанем.

- Знайдіть помилку у послідовності викладу. (*Ми з донькою підійшли до сухої гілки. Лисичку ніби вітром здуло. Відразу ж з місця стрибнула рудою блискавкою в гущу дерев і зникла.*)

Отже, набуття вмінь досконалого мовлення забезпечується за умови відповідної організації навчально-мовленнєвої діяльності, яка полягає, передусім, у створенні системи вправ для опанування мовленнєвої культури, їх включення у структуру кожного уроку рідної мови початкової школи. Формування культури мовлення молодших школярів становить цілісний упорядкований процес, який характеризують зміст, принципи, засоби, методи і прийоми навчання. Це органічне поєднання системи стилістичної роботи з вивченням лексики, морфології й синтаксису, комплексний підхід до формування мовленнєвих умінь і навичок.

Список використаних джерел

1. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови: Навч.пос.– Львів : Світ, 2003. – 432 с.
2. Бадер В. Розвиток зв'язного мовлення школярів // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 60-62.
3. Бадер В.І., Васирина С.В. Редагування як засіб розвитку мовлення // Початкова школа. – 1991. – № 8. – С. 24-27.
4. Наумчук М.М., Лушпинська Л.П. Словник – довідник термінів і понять з методики української мови. –Тернопіль: Астон, 2003. – 132 с.
5. Сухомлинський В.О. Слово рідної мови. – Зібр. тв. у 5-и томах. – Т.5. – С. 160-167.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. – К. : Радянська школа, 1976-1977. – Т.1. – 654 с.
7. Ушинський К.Д. Собрание сочинений. – М-Л., 1950. – Т.8. – 286 с.

The article describes the pedagogical conditions of forming junior pupils' speech culture. The appropriate types of exercises and tasks are given.

Key words: *speech culture, habit, speech situation, perception, analytical and synthetic skills.*

УДК 373.3.016:811.111

Мелекєсцева Н.В., Чисановська Л.Й.

ІГРОВІ ПРИЙОМИ ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ФОНЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена фонетичним іграм як засобу формування та розвитку англомовної фонетичної компетенції учнів початкової школи. Проаналізовано поняття фонетичної компетенції, її складових, подано класифікацію фонетичних ігор та методику роботи з ними.

Ключові слова: фонетична компетенція, гра, приголосний, голосний, склад, наголос.

У сучасній методиці викладання іноземних мов значна увага приділяється формуванню та розвитку фонетичної компетенції, адже наявність стійких слуховимовних та ритміко-інтонаційних навичок є запорукою успішного оволодіння іншомовним спілкуванням.

Фонетична (фонологічна) компетенція – це здатність сприймати й відтворювати звукові одиниці мови у певному контексті з використанням відповідного наголосу, ритму та інтонації. Основи формування фонетичної компетенції учнів закладаються на початковому ступені навчання загальноосвітньої школи з подальшим удосконаленням на середньому та старшому ступенях [1].

Фонетична компетенція учнів початкової школи передбачає засвоєння необхідного мінімуму знань про вимову окремих звуків і звукосполучень, наголос (словесний, фразовий) та поділ речень на смислові групи (синтагми). Діти повинні знати всі букви англійського алфавіту, буквосполучення (*th, ch, sh, ck, hg, wh, ar, ir, er, ee, ea, oo, ear*), вміти їх писати напівдрукованим шрифтом, а також дотримуватися основних правил орфографії й читання.

На початковому етапі вчитель спрямовує основну увагу на навчання молодших школярів адекватно вимовляти й розрізняти на слух усі звуки англійської мови; зберігати довготу й короткість голосних, дзвінкість кінцевих дзвінких приголосних; уникати пом'якшення приголосних перед голосними; дотримуватися словесного та фразового наголосу, а також поділу речення на синтагми; володіти інтонацією стверджувальних, питальних (загальних, альтернативних, спеціальних), спонукальних речень, речень із однорідними членами. Крім того, із перших уроків діти вчать користуватися транскрипцією [2, с. 49-50].

Оскільки провідним видом діяльності молодших школярів є гра, ефективним засобом формування фонетичної компетенції у школі I ступеня виступають фонетичні ігри.

Особливості навчання вимови та використання фонетичних ігор у початковій школі висвітлені у працях вітчизняних і зарубіжних методистів В.В. Бужинського, Л.В. Калініної, О.Й. Негневицької, С.Ю. Ніколаєвої, Г.В. Рогової, С.В. Роман, В. Bowler, М. Hancock, S.A. Vernon.

Слід зазначити, що ігрові прийоми формування та розвитку англомовної фонетичної компетенції учнів початкової школи ще залишаються недостатньо дослідженими, що зумовлює **актуальність** обраної теми.

Мета статті – здійснити класифікацію фонетичних ігор для молодших школярів та описати методику роботи з ними.

Оскільки в методичній літературі чітко не визначені критерії виокремлення груп фонетичних ігор, пропонуємо поділити їх відповідно до рівнів засвоєння фонетичного матеріалу:

- 1) англійських звуків;
- 2) складоподілу та наголошення слів;
- 3) інтонації.

До *I групи* належать рецептивні та репродуктивні ігри на розвиток фонематичного слуху, вправлення у вимові англійських звуків, засвоєння звуко-буквенних відповідностей і транскрипції.

Hidden Names

Point: identifying the common sound in a group of words.

Game type: a look and find puzzle for students working individually (or in pairs).

Preparation: make a copy of the puzzle for each member of the class.

Presentation

1. Write the following words in a vertical column on the board and ask the class to identify what sound they all have in common: *eight, rain, face, plate*.
2. Elicit that the sound in common is the vowel sound /eɪ/.
3. Try this exercise again with the following words: *races, lose, crazy, rise*.
4. Elicit that the sound in common is the consonant /z/.

Conducting the game

1. Give each student a puzzle. Explain that the names of the four members of the family in the pictures are hidden in the columns of words beside them.
2. To find the names, it is necessary to find the common sound that all the words in each column contain, then put these sounds together to make the name. If students are familiar with the phonetic script, it will be useful for noting down the common sound below each column. Otherwise, they will have to note it by underlining it in the words.
3. If necessary, work through the first name together as a class.
4. The game could be made easier by providing a 'menu' of possible names for the characters, such as: *Susan, Michael, Jenny, Sarah, Martin, Charles, Tony, Jean, Mark, Julian, Sheila, Sally, David, Matthew, Shirley, Joan, Jane*.

Ludo

Point: vowels followed by a written *r*.

Game type: a racing game with dice and board for three or four players.

Preparation: make a copy of the board and provide a dice for each group of three or four students in the class. Provide a counter for each student.

Presentation

1. Write the following words on the board: *head, spot, had, bee, pea, late*. Ask students to add the letter *r* after a vowel in each of these words to make another word. Write the words on the board: *heard, sport, hard, beer, pear, later*. These words illustrate the six vowel sounds which tend to result when a vowel is followed by the letter *r*. Write the following table on the board to illustrate the six vowel sounds that result when the letter *r* follows a vowel.

/ə:/	/ɔ:/	/ɑ:/	/ɪə/	/eə/	/ə/
bird	bored	barred	beard	bared	border
burr	bore	bar	beer	bear	bearer
er...	or	are	ear	air	error
fur	four	far	fear	fair	fairer

Conducting the game

1. Divide the class into groups of three or four and give each group a board, a dice and counters.
2. Explain that the numbers on the dice correspond to the six sounds along the top of the table on the board.
3. Explain the rules and/or give out the rules sheets.

Rules

1. Place your counters on the starting position (the outer triangles marked A, B, C and D). The object of the game is to go around the board to the finishing position (the inner triangles marked A, B, C and D). The first player to do this is the winner.

2. Go around the board in the direction shown by the arrow in your starting triangle and do not cross any thick lines.
3. Take turns to throw the dice and move. To move, check the dice next to the board to find out which sound is indicated by the number on the dice. Then move around the board to the first word containing that sound. If the other players agree that you have moved your counter to a word which does not contain the sound that you are looking for, put your counter back where it was and miss a turn.
4. When there are no more words on the board which contain the sound that you are looking for, move directly to the finishing position.
5. If another player lands on the square where your counter is, miss a turn.

Simple Sound Maze

Point: individual sound /i:/.

Game type: a path-finding puzzle for students working individually (or in pairs).

Preparation: make a copy of the maze for each member of the class.

Conducting the game

1. Give each student a maze.
2. Explain that the object of the game is to find a path from the entrance in the top left side of the maze to the exit in the bottom right.
3. Point out the phonetic symbol and example word above the maze and explain that in the game, you can only cross a square if it contains a word with that sound.
4. You can move from one square to the next horizontally or vertically, but not diagonally.
5. When students have finished, check the route together.
6. If your students are familiar with phonetic script, ask them to transcribe the words in the correct path, perhaps for homework.

Battleships

Point: sounds and phonetic symbols.

Game type: a guessing game for two players.

Preparation: make a copy of the map for each member of the class.

Conducting the game

1. Give each student a map. Model the pronunciation of the words around the side of the map.
2. Divide the class into pairs.
3. Explain and/or give out the rules.
4. Players who finish quickly can be asked to try and write the words in each of the sea squares on the map.

Rules

1. Draw two ships on your map making sure that nobody sees where you have put your ships. You may put your ships inside any square where there is sea (white on the map). Your ships must not cross a line into another square.
2. Work in pairs. The object of the game is to guess where the other player has put the ships and bomb them.
3. To do this, decide which square to bomb and make a word out of the sound at the side of the map. For example, if the square you want to bomb is in the column with the sound /t/ and the row /i:/, say *tea*.
4. If the square that you bomb contains a ship, the other player must say *hit*. If the square that you bomb is next to a square with a ship in it, the other player must say *near*.
5. Players take turns to bomb each other's ships and the first person to hit both of the player's ships is the winner.
6. A player whose ship is being bombed may challenge the other player to spell the word that he or she is saying; if the other player is unable to spell the word, he or she misses a turn.

Фонетичні ігри *II групи* забезпечують засвоєння учнями основних правил складоподілу та наголошення англійських слів.

Making Tracks

Point: counting syllables.

Game type: a dice and board blocking game for two players.

Preparation: make a copy of the board and provide a dice for each pair of students in the class.

Presentation

1. Write the following words on the board: *train, blouse, eight, coat*. Point out that although these words all contain more than one written vowel, they only contain one vowel sound. There are therefore one-syllable words.
2. Write the following words on the blackboard: *sunny, about, later, started*. Elicit that these words all contain two vowel sounds and therefore two syllables.
3. Write some three-syllable words from your course on the board. Elicit that these words all contain three vowel sounds and therefore three syllables. Then rub out all the words from the board. Call out the words in random order. Ask students to identify how many syllables each word contains.
4. Write a few words from the game on the board. Ask students to say how many syllables each word contains.

Conducting the game

1. Divide the class into pairs and give each pair a board and a dice.
2. Explain and/or give out the rules.
3. When the students have finished, quickly read out the words in the grid and ask students to say how many syllables each word has.

Rules

1. Play this game in pairs. To win the game, you must get more points than the other player.
2. To win points, you must make a 'track'. A track is straight line of four or more squares. The track can be horizontal, vertical or diagonal.
3. To make a track, you must win squares which are next to each other. You can win a square by throwing the dice. If the dice shows 1 or 4, you can win any square with a one-syllable word in it. If the dice shows 2 or 5, you can win any square with a two-syllable word in it. If the dice shows 3 or 6, you can win any square with a three-syllable word in it.
4. Players take turns to throw the dice and win the squares. When you win a square, draw your symbol X and the other player can use the symbol O.
5. When all the squares are full, count your points; four points for every track of four squares, five points for every track of five squares and six points for every track of six squares.

Stress Snap

Point: stress patterns in simple nouns.

Game type: a matching game with cards for two players.

Preparation: copy and cut out a set of cards for each pair of students in the class.

Presentation

1. Write the following words with their stress patterns on the board: *right, question, mistake, salary, pollution*.
2. Ask students to suggest other words with the same stress patterns; write these words on the board under the appropriate stress pattern.
3. Read out some of the words from the game and ask students which stress pattern they correspond to.

Conducting the game

1. Divide the class into pairs and give each pair a pack of cards.
2. Explain and/or give out the rules.

Rules

1. The aim of the game is to win more cards than your partner.
2. Divide the cards equally between you. Keep the cards face down in a pile.
3. Take turns to turn the cards face up in a pile on the table, making sure that the player cannot see the card before the others.
4. If you notice that the stress pattern of the word on a card is the same as the word on the card before, you can win all the cards in the pile. To do this, put your hand on the pile quickly and say *Snap!*
5. After you have won the pile, put the cards to one side and begin again taking turns to put cards on the table. Shuffle and deal the cards on the table again when you no longer have any cards in your hands.
6. The player with the most cards when all the cards have been paired off is the winner.

До **III групи** належать фонетичні ігри, які формують рецептивні («інтонаційний слух») та продуктивні інтонаційні навички.

Don't Tell Me

Point: intonation for shared and new information.

Game type: a guessing game for two players.

Preparation: copy and cut out a set of cards for each pair of students in the class.

Presentation

1. Write the following dialogue on the board:

A Do you know John?
B Yes.
A Well, do you know the street where he lives?
B Yes.
A Well, do you know that big house at the end?
B Yes.
A Do you remember it was for sale?
B Yes.
A And I said I was thinking of buying it?
B Yes.
A Well, I have.
B Oh, how fantastic!
2. Concentrate first on *Yes*. Model saying it with a falling intonation and then with a fall-rise intonation and ask students to mimic you.
3. Focus on the exclamation *Oh, how fantastic!*
4. Now read through the whole dialogue with the class. Take part *A* yourself.
5. Ask the students to read part *A* and the rest of the class to read part *B*.

Conducting the game

1. Divide the class into pairs and give each pair a pack of cards. Make one group of three if there is an odd number of students in the class. Ask these students to take turns reading and responding.
2. Explain the rules.

Rules

1. The object of the game is to win as many cards as possible.
2. Play the game in pairs. Take turns to be speaker and listener.

3. The speaker takes a card from the pack and reads the questions.
4. The listener should respond *Yes* after each question.
5. If the listener can guess the end of the speaker's story after the speaker has made six statements, he or she can say *Don't tell me ...* and give the end of the story. If it is correct, the listener wins the card. If it is incorrect, the speaker reads the end of the story from the card.
6. If the speaker reads the end of the story, he or she wins the card. At the end of the story, the listener must make an appropriate exclamation such as *How terrible!* or *How wonderful!*

Отже, фонетичні ігри на уроках англійської мови в початковій школі є ефективним засобом формування англомовної фонетичної компетенції учнів. Вони допомагають школярам оволодіти звуками і звукосполученнями, наголосом та основними інтонаційними моделями іноземної мови відповідно до їхніх вікових особливостей.

Список використаних джерел

1. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Англійська мова 2-12 класи / Іноземні мови в навчальних закладах. – 2002. № 1-2. – С. 42-47.
2. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі: Навчальний посібник / С.В. Роман – К. : Ленвіт, 2005. – 208 с.
3. Слабун Н.І. Begin Pronunciation Teaching From The Very / Н.І. Слабун Beginning // Англійська мова в початковій школі. – 2007. № 11(36). – С. 11-13.
4. Bill Bowler. Timesaver Pronunciation Activities. / B. Bowler – London: Scholastic, 2005. – 96 p.
5. Mark Hancock. Pronunciation Games. M. Hancock – Cambridge University Press, 1995. – 108 p.

The article deals with the phonetics games as a means of forming junior pupils' phonetic competence. The notions of the phonetic competence, its constituents, different types of phonetics game and the methods of their using are described in the article.

Key words: *phonetic competence, game, consonant, vowel, syllable, stress.*

УДК: 378.93

Орехова Л.І.

ЛІНГВОДИДАКТИЧНА СПАДЩИНА ІВАНА ОГІЄНКА

У статті доведено, що науковий доробок ученого надзвичайно багатий і розмаїтий, практично немає такої ланки мовознавчої науки, що не була б охоплена його дослідженнями. Великий педагогічний досвід ученого, практика роботи на всіх рівнях освіти (від початкової до вищої) сприяли формуванню лінгводидактичних поглядів Івана Огієнка.

Ключові слова: *лінгвістичні студії, рідна мова, слов'янська азбука, історична граматики, слов'яністика, поетика, мовленнєва діяльність, український правопис.*

Реформування системи освіти, як це визначено в Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, спрямовується на відродження національної системи виховання, широке використання народної педагогіки і культури, надбань національного педагогічного досвіду. Успішному розв'язанню означених завдань сприятиме вивчення і впровадження у практику педагогічної роботи лінгводидактичних ідей українських учених минувшини, зокрема видатного вченого-мовознавця, культуролога, редактора і перекладача, громадського та державного діяча Івана Івановича Огієнка. Науковий доробок ученого надзвичайно багатий і

розмаїтій, практично немає такої ланки мовознавчої науки, що не була б охоплена його дослідженнями. Великий педагогічний досвід ученого, практика роботи на всіх рівнях освіти (від початкової до вищої) сприяли формуванню лінгводидактичних поглядів Івана Огієнка.

Творчий доробок Івана Огієнка з початку 90-х років минулого століття повернувся до того народу, служіння якому вчений вважав метою свого життя, і активно вивчається сучасними дослідниками. Напрямами досліджень спадщини вченого стали: науково-педагогічний (Алексюк А., Болтівець С., Гривнак О., Ляхоцька Л., Майборода В., Марушкевич А., Ничкало Н., Опанасюк Г., Роняк Т.); видавничий і редакторський (Ківшар Т., Погребенник Ф., Тимошик М.); літературознавчий (Мацько В., Мишанич О., Сохацька Є.). Однак, незважаючи на досить широкий спектр досліджень різноманітних аспектів спадщини Івана Огієнка, недостатньо вивчено, на наш погляд, ефективність упровадження лінгводидактичних ідей ученого щодо навчального процесу з рідної мови.

Різноплановість мовознавчого доробку професора Огієнка робить структурування його лінгвістичних студій нелегкою справою, багато розвідок ученого написані стилем певної жанрової “дифузії”, що функціонувала на межі лінгвістики та богослов’я. Однак вивчення праць ученого дозволяє нам виокремити основні напрями його лінгвістичних напрацювань: вивчення мови стародруків, лексикографія, лінгвістичні студії різних аспектів мовної системи, фольклорно-етнографічні дослідження, поетична діяльність, переклад богослужбових книг.

Глибокий інтерес ученого до історичних аспектів становлення мови як системи та основних принципів її функціонування і розвитку в різні історичні епохи, питань взаємозв’язку та взаємовпливів різних мов, а також володіння ним різними мовами, з-поміж яких багато старих (латина, грецька, гебрійська, церковнослов’янська і т. ін.) дають можливість уважати Івана Огієнка дослідником давнього письма. Вчений вивчав проблеми походження слов’янської азбуки й письма. У низці мовознавчих творів (на матеріалі текстів XV-XVIII ст.) Іван Огієнко відтворює безперервність традицій церковнослов’янської мови в живій сучасній мові, підтверджує це фактами з фонетики, морфології, лексики, синтаксису. Іншим аспектом досліджень ученого були впливи живої української мови на пам’ятки сусідніх народів, доля давньоукраїнських написів (напр., “Дві грамоти воєводи Волоського Івана Мірчі”, “Люблінські написи 1418 року”). Значної уваги заслуговують дослідження вченого щодо окремих пам’яток церковної літератури. Зокрема, послуговуючись методом усебічної цільності в дослідженні “Крехівського апостола”, Іван Огієнко аналізує правопис і лексику, фонетичні і морфологічно-синтаксичні особливості цього твору як перекладної речі (з польського протестантського оригіналу).

Лексикографія Івана Огієнка багата і надзвичайно плідна. На початку своєї праці щодо укладання словників ученого більше цікавили ті, які мали прикладний, освітній характер. В період активної педагогічної діяльності ним були створені правописні і стилістичні словники, метою яких було унормування української мови. Перші словники вченого (1910-1914) нині можуть слугувати цінними історичними пам’ятками “в контексті славістичної термінології та слововживання” [7, с. 112]. Це зокрема “Словарь неправильных, трудных и сомнительных слов, синонимов и выражений в русской речи”, “Словарь общеупотребительных иностранных слов в русском языке”, “Орфографический словарь”. В умовах еміграції на етнічних українських землях Іван Огієнко встиг видати “Український правописний словник” та “Український стилістичний словник”. Метою укладання означених словників, як і “Словника місцевих слів, у літературній мові не вживаних”, “Українського стилістичного словників” було унормування української мови. Велика кількість місцевих говірок, що функціонували по всій території України, спричинювали мовний хаос. Означене надзвичайно гостро порушувало питання про потребу уодностайнення

і літературної мови, і вимови, і правопису. У “Словник місцевих слів, у літературній мові не вживаних” І.Огієнко вніс місцеві слова й форми, слова іншомовного “головно російського і польського походження, що не закріпилися” в українській літературній мові, архаїзми (“завмерлі слова”) і певну кількість слів “взагалі трудних своїми формами для працівників слова і широкого громадянства”. Означене видання пропонувало також певний теоретичний виклад матеріалу, що розкривало основні відмінності між літературною та західноукраїнською формами мови. Значну кількість менших за обсягом словників учений видавав у редактованих ним часописах “Рідна мова”, “Наша культура”, “Віра і культура”.

Важливим доробком ученого є акцентологічні словники. Особливе місце в лексикографічній спадщині І.Огієнка посідає “Словник наголосів”, що став квінтесенцією його сорокарічних студій, квінтесенцією, що реалізувалася згодом у монографії “Український літературний наголос” (1952). Результатом лексикографічних досліджень ученого в акцентології став висновок, що “український наголос XVI – XVII ст. був цілком самостійним щодо московського”. Більше того, Іван Огієнко доходить висновку, що вже з X-XI ст. кожна з православних слов’янських церков мала богослужбні тексти з певними відмінами, націоналізуючи їх вимову, а насамперед наголос.

“Граматико-стилістичний словник Шевченкової мови” містить мовно-стилістичний аналіз шевченкового слова, що поєднаний з проблемою поетового правопису. Дослідження також подає матеріали зі стилістичної синоніміки, джерельні етнопсихологічні матеріали тощо.

Вершиною словникової творчості Івана Огієнка можна без перебільшення назвати чотиритомний “Етимологічно-семантичний словник української мови”, що налічує не одну тисячу сторінок і за своєю структурою, широтою джерельних матеріалів, значенням для мовознавчої науки заслуговує бути поставленим в один ряд з академічними виданнями такого типу. Визначною рисою означеної роботи є пропонований ученим надзвичайно багатий ілюстративний матеріал, що дає можливість простежити розвиток того чи іншого слова “в живій тканині мови”.

Аналізуючи лінгвістичний доробок І.Огієнка, не можна обійти увагою монографію “Історія української літературної мови”. Дослідники називають означене дослідження “Малою енциклопедією української мови і літератури”, вбачають у ньому “вияв виняткової любові до свого фаху, глибокого знання теми, вміння стисло охопити колосальний об’єкт вивчення” [6, с. 26]. Цією працею вчений щиро прагнув піднести міжнародний престиж української мови, утвердити її окремішність, самобутність. Крізь призму історичних фактів автор доводить, що українська мова народилася ще у глибоку давнину, задовго до офіційного прийняття християнства, демонструє, як вона розвивалася впродовж віків, докладно з’ясовує, яких негативних наслідків на її розвій мали втручання самодержавної Росії, а згодом партійно-чиновницької Москви.

У передмові до монографії “Нариси з історії української мови”(1927) І.Огієнко зазначав, що метою його роботи було всебічне висвітлення питань правопису. Задля цього він подавав якнайбільше історичного матеріалу. В 1933 році Іван Огієнко продовжує студії над українським правописом у праці “Рідне писання. Український правопис і основи літературної мови”. Мета вченого – “дати можливість кожному пізнати сучасний офіційний правопис та основи... літературної мови, а тим самим допомогти усталенню одного всеукраїнського правопису й однієї літературної мови” [4, с. 3]. Стиль викладу надзвичайно ясний і доступний, оскільки книга розрахована на школу й широку громадськість. Іван Огієнко вболівав за уєдностайнення правопису всієї України, закликав народ дотримуватися офіційно прийнятих правописних правил, уважав, що кожен, “хто пише не так, приносить тим шкоду нашій культурній єдності” [4, с. 3]. Увесь український правопис було проаналізовано історично-

порівняльним методом і подано повну його систему. Такого ж принципу вчений дотримувався в роботі над “Українським літературним наголосом”. Сам професор так визначив мету своєї праці: “маю на оці головно практичну мету, дати нашому широкому громадянству суцільний опис українського наголосу, щоб поширити знання наголосу літературного” [2, с. 5]. Величезний ілюстративний матеріал І.Огієнко подавав з таких причин: а) для підтвердження правил українського наголосу; б) для забезпечення можливості глибокого його дослідження в наступних працях. У дослідженні подано норми українського літературного наголосу; діалектні різновиди наголосів в українській мові; розкрито історичний розвиток українського наголосу.

Надзвичайно масштабною та величною за своїм задумом була праця професора Огієнка “Історія церковнослов’янської мови”. У плани вченого входило дослідження такого широкого пласту історично-лінгвістичного матеріалу, який мав вилитися у дванадцятитомному виданні. На жаль, не все з задуманого зумів реалізувати дослідник, однак цінність цієї роботи є незаперечною. Перший та другий томи Іван Іванович присвячує дослідженню життя першовчителів слов’янського світу Кирила та Мефодія; четвертий том подає історію виникнення азбуки й літературної мови слов’ян; шостий – розглядає фонетичні аспекти церковнослов’янської мови; десятий – досліджує питання слов’янської палеографії. У проектах залишилися дослідження, що були присвячені публікаціям кирило-мефодіївських джерел (3-й том); історичний, лінгвістичний і палеографічний огляд старослов’янських пам’яток X–XI ст., докладні бібліографічні покажчики, словник старослов’янської мови, пам’ятки (5-й том); морфологічний аналіз церковнослов’янської мови (7-й том); синтаксис (8-й том); історія церковнослов’янської вимови і наголосу (9-й том); історія перекладів Святого Письма і богослужбних книг (11-й і 12-й томи).

Бажання подати повний курс нормативної складні (синтаксису) української мови в сучасному науковому висвітленні обумовили роботу вченого над “Складнею української мови”. Працюючи над дослідженням, автор неухильно дотримувався вироблених ним принципів наукового аналізу: 1) підтвердження теоретичних викладів великим “числом добрих прикладів”, вибраних із “найцінніших джерел”: або з мови народної, або з творів кращих письменників; 2) історичне висвітлення мовних явищ, без якого “не може бути повного й всебічного розуміння життя мови” [5, с. 222]; 3) застосування порівняльної методи, що забезпечувала розуміння мови як історичного організму, залежного від розвитку інших мов – сусідніх (російської та польської), європейських, стародавніх (грецької, латини, давньоєвропейської) та вказувала на окремішність української мови у слов’янській родині; 4) практичне спрямування дослідження, що спонукало до ясного і зрозумілого викладу; 5) подача великого бібліографічного матеріалу для заохочення “молодих українців до глибокої праці в ділянці складневих питань” [5, с. 224].

Найрізноманітніше коло мовознавчих проблем висвітлювалося Іваном Огієнком у часописі “Рідна мова”, що видавався ним упродовж 1933-1939 років. Започатковане І.Огієнком, видання мало на меті поширювати в західноукраїнських землях норми української літературної мови, засновані на середньонадніпрянських говірках. Сам редактор і видавець Іван Огієнко так оцінив значення цього видання: “Рідна мова” – перша відкрито і голосно сконкретизувала рідномовні обов’язки народу..., проголосила головні засади нашої літературної мови: 1. Наша літературна мова мусить бути одна. 2. Вона мусить бути соборна для всіх племен українських, де б вони не проживали” [3, с. 269]. Найголовнішою ідеєю, що втілював журнал, була думка про те, що соборна літературна мова є запорукою міцної національної свідомості й самостійної державності. Авторами журналу були талановиті українські вчені та літературні діячі, з-поміж яких: Б.Кобилянський, Я.Рудницький, Я.Гординський та ін. Визначаючи структуру часопису, І.Огієнко зазначав, що він обійматиме наукові і науково-популярні статті з різноманітних ділянок духовної і

матеріальної культури: богослов'я, історії церкви, літератури, мистецтва, філософії, мовознавства тощо; “короткі спомини з нашого недавнього минулого”; критичні огляди наукових і літературних творів. Окрім цього часопис нотуватиме бібліографію наукових і літературних новин, міститиме ілюстрації та ін.

Мовознавчі праці подавалися за такими рубриками: “Сучасна літературна мова”, “Життя слів”, “Словник мови Кобзаря”, “Мова нашої преси”, “Канцелярська мова”, “Новини мовознавства”, “Мовний порадиш для редакторів, видавців, працівників пера”. Паралельно друкувалися термінологічні словники з різних професійних сфер (канцелярської, авіаційної, спортивної тощо). З-поміж постійних рубрик часопису особливо виділяв І.Огієнко “Граматику малої Лесі” – розділ для найменших, у якому в доступній і цікавій формі подавалися відомості про мову, її історичний розвиток, функціонування. Нерідко інформація пропонувалася у формі діалогу малої Лесі з дідом Огієм, що поступово переростав у цікаву, захоплюючу історію.

На сторінках часопису побачила світ величезна низка праць професора Огієнка (близько 160 розвідок). Відзначимо з-поміж них “Складню української мови”, “Ономастику й топомастику в Мойсеевій Книзі Буття”, “Початкову граматику української літературної мови”, два томи “Рідного слова”, перший том “Українського літературного наголосу”, окремі томи “Історії церковнослов'янської мови” і т. ін.

Часопис “Рідна мова” проіснував сім років. Оцінюючи його роль, Іван Огієнко зауважував: “Рідна мова” дала нашому громадянству кілька сот цінних статей на найрізніші теми нашого мовознавства, а серед них багато керівних та провідних засадничого значення” [3, с. 269]. М.Тимошик з-поміж головних результатів функціонування означеного видання відзначає те, що на початку суто філологічне гасло “Для одного народу – одна літературна мова, один правопис”, що було висунуте як кредо видання, поступово ставало “одним із засобів утвердження й здійснення ідеї національної соборності, ідеї об'єднання української нації” [7, с. 134]. Під впливом публікацій журналу відбуваються позитивні зміни в мові інших україномовних друкованих органів, що поступово переходять на загальноукраїнський літературний правопис. Іншими досягненнями часопису були: зібраний авторами “Рідної мови” величезний фактичний матеріал для створення термінологічних словників, а також словників місцевих говорів; з маркою заснованої при часописі “Бібліотеки” Рідної мови” вийшла низка підручників, самовчителів, довідників української мови. Окрім цього, завдяки систематичним публікаціям кращих зразків українського красного письменства читачі Галичини й діаспори мали можливість ознайомлюватись як із творами української класики, так і новинками поточного літературного процесу в Україні. “Рідна мова” була своєрідним науковим і культурним осередком, що впродовж свого існування підтримував тісні контакти з провідними науковими центрами Європи, обмінюючись виданнями й поширюючи інформацію про українське мовознавство й літературознавство в усьому світі.

Як зазначає Олесь Гривнак, мовознавчі дослідження Івана Огієнка охоплюють “не лише питання всіх розділів науки про мову, дані про фонетичну основу українського письменства, проблеми розвитку літературної мови та зв'язку з діалектами, а й трактування мови як духовної сутності людини, інтерпретацію зв'язку мови і духовного суспільства” [1; с. 35].

Оцінюючи мовознавчий внесок ученого, необхідно відзначити такі позиції. Насамперед сучасних дослідників не може не вразити масштабність і різноплановість мовознавчих зацікавлень професора Огієнка. Його глибокому аналізу були однаково підвладні найрізноманітніші ділянки української мовної системи (фонетика, акцентологія, лексика, складня тощо). По-друге, викликає захоплення проникнення автора у глибину віків, виведення історичних закономірностей розвитку того чи іншого лінгвістичного явища. По-третє, заслуговує високої оцінки глибина та науковість висновків ученого, скрупульозність його лінгвістичних студій, багата

ілюстративність викладу фактичним матеріалом. Інша ознака роботи Івана Огієнка в мовознавчій галузі – усвідомлення практичного значення лінгвістичних досліджень. Насамкінець, необхідно відзначити, що вся діяльність ученого спиралася на глибоку повагу до народу-творця і носія мови, в ньому він черпав сили для праці, служіння йому визначав метою свого життя.

Список використаних джерел

1. Гривнак О.С. Лінгводидактичні ідеї Івана Огієнка. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / О.С. Гривнак. – К., 1999. – 175 с.
2. Митрополит Іларіон. Український літературний наголос: мовознавча монографія / Митрополит Іларіон – Вінніпег : Наша культура, 1952. – 304 с.
3. Огієнко І. Історія української літературної мови / Іван Огієнко. – К. : Либідь, 1995. – 296 с.
4. Огієнко І. Рідне писання. Український правопис і основи літературної мови. Ч. 1 / І. Огієнко. – Жовква : друкарня ОО Василянів, 1933. – 146 с.
5. Огієнко І. Складня української мови. Головні й пояснювальні члени речення. Ч. 2 / І. Огієнко. – Жовква : друкарня ОО Василянів, 1938. – 239 с.
6. Оберемко Й. Історія української літературної мови // Слово істини / Йосип Оберемко. – Вінніпег : Наша культура, 1950. – 361 с.
7. Тимошик М. Голгофа Івана Огієнка : українознавчі проблеми в державній, науковій, редакторській та видавничій діяльності / М.Тимошик. – К. : Заповіт, 1997. – 231 с.

The article proves, that the scientific heritage of the scientist is very rich and diverse, there isn't any sphere of linguistic science, which wasn't covered by his researches. The huge pedagogical experience of the scientist, practical work at all the patterns of education assisted the formation of linguodidactic views of Ivan Ogienko.

Key words: *linguistic studios, native language, Slovenian alphabet, historical grammar, slovenistic, poetics, Ukrainian spelling.*

УДК 811.161.26: 81'373.7

Прокопенко Л.І.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ СПЕЦСЕМІНАРУ «РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНОМУ МОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ ІСТОРІЇ» (З ДОСВІДУ ВИКЛАДАННЯ)

У статті розглянуто проблему активізації процесу вдосконалення професійного мовлення студентів на фразеологічному рівні, зокрема через використання семінарської форми організації занять та залучення студентів до науково-дослідної діяльності; висвітлено змістові, організаційні та методологічні особливості проведення спецсеминару для студентів історичних факультетів.

Ключові слова: *фразеологічна одиниця, організаційні форми навчання, семінар.*

Виразність мовлення є чи не найважливішим показником його досконалості, вимогою, що в першу чергу висувається до фахівців гуманітарного профілю, адже мовлення захоплює та інтригуюче новизною повідомлюваного завжди є виразним, оскільки перейняте бажанням вплинути на емоційно-почуттєву сферу адресата, викликати зацікавленість, досягти якнайвищого рівня перцепції з партнером по комунікації. Бути неупередженим, натхненним і захоплюючим своєю ідеєю оповідачем історичних подій, прагнути пробудити уяву та переконати інших – необхідні якості професійного мовлення майбутнього вчителя історії, що досягаються

як через використання засобів художньої образності, так і завдяки увиразнювальним можливостям фразеології. У зв'язку з цим у сучасній методиці тривають пошуки шляхів удосконалення професійного мовлення спеціалістів на лексико-фразеологічному рівні (Н.С. Бородіна, Л.С. Дімова, В.А. Каліш, Г.О. Ткачук). Водночас відомо, що ефективність засвоєння знань студентами залежить не лише від вибору раціональних методів і прийомів навчання, але й забезпечується виваженим застосуванням різноманітних форм організації навчальної роботи (А.М. Алексюк, С.І. Архангельський, В.М. Галузинський, М.Б. Євтух, В.В. Лозиця, А.М. Матюшкін, М.І. Махмутов та ін.). У сучасній вищій школі задля підвищення інтелектуальної активності та творчої самостійності студентів перевага надається активним формам навчання, що підсилюють потребу в самостійній діяльності й розвивають пізнавальні інтереси у сфері досліджуваного предмета. Серед таких форм важливе місце посідають семінари – своєрідна форма навчально-практичних занять, призначена для вивчення окремих, основних або найбільш важливих тем курсу [1, с. 300]. Втілюючи в собі ідею співпраці викладача і студента, семінарські заняття сприяють розвиткові навичок наукового пошуку, глибокому узагальненню виучуваного матеріалу, стимулюють самоосвіту, формують комунікативні вміння студентів. Відтак пропонується стаття має *на меті* висвітлити змістові, організаційні та методологічні особливості проведення спецсемінару „Роль фразеології у професійному мовленні вчителя історії”, апробованого під час викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням».

Досить докладно специфіка семінару як активної форми організації навчання описана в працях І.Я. Лернера, І.Л. Наумченка, Т.С. Березівської, Г.С. Цехмістрової, К. Щербакової та ін. У практиці вищої школи найбільш поширеними є семінарські заняття трьох типів: просемінар, власне семінар та спецсемінар. Останній, найскладніший за структурою, передбачає наукове пізнання, елементарне експериментальне вивчення, залучення студентів до дослідницької роботи [5]. Ця форма роботи дозволяє поглибити й узагальнити здобуті студентами знання, привчає майбутніх фахівців до колективного мислення і творчості, сприяє формуванню у студентів інтересу до самостійного оволодіння знаннями [4].

Розроблений нами спецсемінар з української фразеології для студентів історичних факультетів мав на меті поглибити знання майбутніх учителів з цього розділу науки про мову, поповнити активний словниковий запас студентів професійною фразеологією (зокрема історичними афоризмами, фразеологічними одиницями (далі – ФО), що містять історичну інформацію, суспільно-політичними і термінологічними висловами, залучивши до аналізу фразеологічного матеріалу знання з історії), розкрити перспективу застосування набутих знань у майбутній професійній діяльності. Участь у семінарі дає можливість студентів-істориків не тільки ознайомитись з національною фразеологією, що демонструє взірці збереження мовою історичної пам'яті народу, але й розглянути шляхи її історико-культурного аналізу; озброє майбутніх істориків одним із засобів пізнання об'єктивної дійсності минулих епох, влучної і дохідливої передачі думки.

Структура і зміст семінарського заняття передусім визначаються завданнями семінару, з-поміж яких: узагальнення та систематизація набутих знань; вироблення умінь самостійної роботи з науковою, навчальною, довідковою літературою, словниками різних типів; збагачення словникового запасу студентів професійною фразеологією; формування умінь використовувати виражальні можливості фразеологізмів, доводити слушність своїх думок чи коректно спростувати висловлені міркування через використання адекватних ФО та влучних афоризмів.

Виходячи з переконання, що поряд з професійною спрямованістю спецсемінару важлива й науково-дослідна, під час організації навчання, особливу увагу було приділено пошуку методичної доцільності його побудови, що визначило таку

структуру: 1) настановне заняття було покликане допомогти студентам налаштуватися на активну роботу, усвідомити доцільність відвідування спецсемінару, а також мало на меті розв'язання низки організаційних питань (настанови і рекомендації керівника щодо написання реферату, доведення до студентів наявної науково-методичної літератури, з'ясування побажань й очікувань студентів від вивчення запропонованих тем, розподіл тем доповідей і т. ін.); 2) оглядова лекція, покликана впорядкувати необхідні знання, одержані протягом вивчення мовного курсу, активізувати ключові фразеологічні поняття, потрібні для поглибленого засвоєння нових (напр., „фразеологічний прототип”, „безеквівалентна фразеологія”, „історична реалія”, „національно-культурна семантика ФО”), виокремити центральні напрями роботи з професійною фразеологією, зокрема в аспекті дискусійних питань щодо широкого розуміння об'єкту фразеології, ролі і місця ФО у фаховому словнику вчителя історії, принципів і прийомів роботи з професійною фразеологією тощо; 3) виступи студентів з реферативними повідомленнями та їх подальше обговорення; 4) практичні заняття, які проводились за пропонованою тематикою спецсемінару, передбачали виконання низки вправ, що ґрунтуються на розмежуванні видів діяльності студентів; 5) виголошення студентами наукових доповідей й обмін думками з приводу виступу; 6) підсумкове заняття.

Результативності роботи студентів на спецсемінарі сприяло його структурування за трьома концентрами: реферативним, репродуктивним та творчим. Обґрунтованість виокремлення трьох центрів, тобто послідовних ступенів у навчанні, коли той самий матеріал на кожному щаблі викладається щоразу глибше та в ширшому обсязі, базувалась на специфіці подання фразеологічного матеріалу в нефілологічній аудиторії, на потребі активізації в мовленні студентів передусім профільної та термінологічної фразеології, що є невід'ємною складовою професійного мовлення вчителя історії, на виробленні у студентів самостійних навичок роботи з професійно орієнтованими фразеологізмами.

Реферативний концентр передбачав: кожен учасник спецсемінару спочатку розробляє інформативний реферат з окремої, менш складної частини загальної теми спецсемінару, що давало змогу студентові спершу виступити з доповіддю реферативного характеру, яка, як відомо, вимагає менших зусиль у підготовці, а потім, з урахуванням набутого досвіду, – з більш складною доповіддю у вигляді наукового опису, рецензування чи анотації. Реферативні повідомлення учасників спецсемінару мали на меті систематизувати ключові положення фразеологічної теорії через аналіз довідкової, навчальної і наукової літератури з певної теми, внаслідок якого першокурсники навчались: а) з'ясувати позитивні/негативні моменти подання фразеологічних одиниць в різних джерелах, давати їм оцінку; б) зіставляти наявну в текстах фактичну інформацію зі способами її вияву у словесній формі, на підставі чого доходили висновків щодо ефективності засвоєння цієї інформації. З метою оптимізації і прискорення роботи з аналізу теоретичних джерел, а також забезпечення міжпредметних зв'язків з циклом фахових дисциплін, студентам було рекомендовано під час підготовки до виступу використати фрагменти з підручної літератури профільного призначення, історичних документів, хроніки тощо.

Інший структурний компонент спецсемінару, репродуктивний концентр, був покликаний забезпечити практичне застосування набутих студентами знань, умінь і навичок в умовах, наближених до реального процесу професійного педагогічного спілкування. Залежно від рівня пізнавальної діяльності студентів і на підставі розмежування видів їхньої діяльності в процесі виконання вправ пропонувались завдання репродуктивного або репродуктивно-продуктивного характеру. Так, метою репродуктивних завдань була підготовка учасників спецсемінару до роботи над темою, актуалізація знань і умінь з різних питань виучуваної проблеми, розвиток умінь виокремити в новому матеріалі елементи з вивченого раніше чи спрогнозувати

ймовірні труднощі засвоєння і т. ін. Завдання такого типу, як відомо, стимулюють пошукову діяльність студентів, передбачають порівняння, зіставлення, постановку проблеми та її розв'язання, націлюють на всебічний аналіз і синтез фразеологічного матеріалу.

Репродуктивно-продуктивні завдання, на нашу думку, безпосередньо апелюють до особистісного ставлення студентів щодо виучуваного матеріалу, оскільки формулювання завдань типу: Сформулюйте... Підберіть... Складіть... Розподіліть за... Аргументуйте... Підготуйте... Запропонуйте... тощо, дозволяє дещо інакше реалізувати на практиці ті знання і вміння, які були вже засвоєні раніше, допомагає адаптувати ілюстративний фразеологічний матеріал до реальних умов навчання з урахуванням поступового нарощування утруднень у його засвоєнні, наприклад: „Доберіть завдання на попередження явищ фразеологічної інтерференції, усунення плеоназму чи невиправданої контамінації”, „Підготуйте самостійно або доберіть тексти для контекстуалізації потрібних фразеологічних явищ”, „Проаналізуйте наявні в текстах ФО на підставі чого розподіліть означені тексти за жанровою або функціональною приналежністю. Відповідь обґрунтуйте”, „За поданим описом ситуацій спілкування, пригадайте доречні ФО та розіграйте діалоги”. Як бачимо, щоби розв'язати поставлені завдання, студентам потрібно було порівняти й виокремити необхідні ознаки, виділити значущі параметри тобто здійснити вибір того варіанта, який якнайкраще відповідав конкретним умовам навчання.

Цільове призначення третього концентру, який інтегрував два попередніх, полягало у творчій реалізації засвоєного студентами фразеологічного матеріалу, що у свою чергу надавало можливість учасникам спецсемінару в міні-групах здійснювати стратегію і тактику розв'язання проблемної ситуації, що мала місце в реальному навчальному процесі. Важливо підкреслити, що за своєю сутністю творчий концентр виявився інтегративним, адже стосувався не лише активізації і порівняння наявних знань і мовленнєвого досвіду студентів, але й планування дій (Що є важливим для мене? Що я хочу зрозуміти? Навіщо мені це потрібно?), їх виконання (Яким чином? Чому?), оцінювання результатів роботи (Чи потрібний мені цей матеріал? Як його можна використати?) й шляхів їх досягнення (Що допомогло мені зрозуміти матеріал?). Це реалізовувалося завдяки виконанню творчих завдань, які апелювали до оцінювання досягнутих результатів й усвідомлення студентами власних шляхів їх досягнення (напр.: „Прокоментуйте... Проведіть... Організуйте... Дайте оцінку... Покажіть... і под.), і передбачали самостійний пошук альтернативних варіантів розв'язання проблеми, що, безперечно, сприяло підвищенню мотивації при їх виконанні. Проілюструємо прикладами: „Прокоментуйте використаний ілюстративний фразеологічний матеріал до окремих розділів шкільного підручника з історії України”, „Дайте оцінку виступу доповідача, висловивши обґрунтовані зауваження, окремі уточнення чи доповнення з приводу заслуханої промови та функцій ФО у ній”, „Організуйте і проведіть лінгвістичну гру для активізації потрібних ФО: чітко викладіть умови гри, подайте інструкцію згідно з якою визначено ролі і завдання її учасників, оцініть їх дії в кінці гри”. Причому використання групової форми навчання, як слушно зауважує Ю.І.Пассов, мало низку суттєвих переваг, як-от: „розвиток здатностей до спілкування, підвищення мотивації і зміцнення міжособистісних стосунків, об'єктивне оцінювання не лише інших, але й себе, взаємний обмін знаннями і т. ін” [3, с. 60].

Отже, означені структурні компоненти спецсемінару дозволяли студентам працювати з фразеологічним матеріалом протягом всього процесу семінару, а виконання різних за рівнем складності завдань відповідало тим вимогам, які висувалися на кожному етапі роботи, оскільки лише „створивши певний фонд стереотипних умінь можна перейти до організації творчої діяльності, у ході якої учні творчо застосовують і видозмінюють прищеплені їм стереотипи діяльності, а також вчаться шукати і створювати нові способи діяльності” [2, с. 99].

Система роботи в межах спецсемінару була розрахована на 18 годин й охоплювала 5 тем, а розроблений нами тематичний план, поданий у Таблиці, визначав мету і зміст занять з кожної теми, приблизні завдання і кількість відведених годин.

Таблиця

**Тематичний план роботи на спецсемінарі
“Роль фразеології у професійному мовленні вчителя історії”**

Тема	Кількість годин	План вивчення теми	Приблизне формулювання завдань
Фаховий фразеологічний словник учителя історії	4	<ul style="list-style-type: none"> • аналіз складу фахового фразеологічного словника вчителя історії • функціонування профільної та термінологічної фразеології у професійному мовленні вчителя історії • ознайомлення з основними фразеологічними школами й етимологічними студіями • обмін думками с приводу національно-культурної специфіки фразеологізмів російської та української мов 	<ul style="list-style-type: none"> - відшукайте... - проаналізуйте... - визначте ... - доберіть приклади... - ознайомтесь з... - порівняйте... - встановіть у чому... -використовуючи з'ясуйте ... - підготуйте фрагмент... - складіть каталог/картотеку - побудуйте за зразком... - розіграйте в мікрогрупі... <ul style="list-style-type: none"> - прокоментуйте..
Функціонування ФО в історичному тексті	2	<ul style="list-style-type: none"> • різні підходи щодо аналізу історичного тексту наукового, науково-популярного стилю, підручників для ЗОШ і ВНЗ • індивідуально-авторське використання ФО (на прикладі аналізу праць М.Грушевського, О.Субтельного, А.Кримського, Д. Яворницького та інших) 	

ФО в ділових документах різних історичних епох	2	<ul style="list-style-type: none">• характеристика особливостей ФО афористичного типу в мовленні політиків, філософів, політичних і культурних діячів• специфіка вживання архаїзмів та історизмів у документах різного історичного періоду	
Фразеологічні новоутворення сучасної української мови	2	<ul style="list-style-type: none">• аналіз основних причин змін у фразеологічному складі української мови• обмін думками з приводу суспільно-політичної фразеології у мові сучасних ЗМІ та публіцистики	

Відзначимо, що для більш об'єктивного оцінювання результатів роботи наприкінці спецсемінару його учасникам пропонувалася анкета, що дозволила виявити ставлення і пропозиції першокурсників стосовно його проведення і змісту, а також зважити на окремі недоліки, щоб в подальшому внести необхідні корективи.

Наведемо деякі результати анкетування. Так, відповіді студентів на запитання про необхідність спецсемінару продемонстрували їх зацікавленість, оскільки, на думку більшості, він допомагає поновити шкільні знання, дає змогу розглянути лінгвістичний (фразеологічний) матеріал в іншому ракурсі, ознайомитись із цікавими способами роботи з професійною фразеологією і т. ін. Оцінюючи вибір тем, більшість назвала їх вдалимими завдяки виразній професійній спрямованості й інтегруванню знань із суміжних профільних дисциплін. Стосовно запитання щодо тренувальних вправ і завдань, то думки учасників семінару розділились: одні вважали їх достатніми, інші – пропонували збільшити кількість завдань, спрямованих на практичне впровадження, треті – збільшити кількість завдань на колективне (групове) виконання тощо. З-поміж побажань було висловлено думку про потребу створення методичних рекомендацій самостійної науково-дослідної роботи. Загалом, як впливало із відповідей студентів, спецсемінар як форма навчання мав низку переваг, а саме: у межах спецсемінару відбувається систематизація й інтеграція знань у більш компактній і дохідливій формі, вдало представлені способи використання фразеологічного матеріалу мають безсумнівну практичну значущість для майбутньої професійної діяльності вчителя історії.

Отже, запропонований нами спецсемінар, апробований під час викладання дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням», виявився досить ефективною формою організації навчання на історичних факультетах вищих закладів освіти. З одного боку, він сприяє реалізації професійної спрямованості навчання, формуючи його мотиваційну основу, а з іншого, забезпечує ефективність процесу увиразнення професійного мовлення майбутніх істориків фразеологічними засобами мови.

Перспективу подальших розвідок убачаємо в дослідженні можливостей та визначенні напрямів роботи із впровадження інформаційних технологій у процес навчання фахової фразеології студентів нефілологічних факультетів.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /С. У. Гончаренко – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителя . – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
3. Пассов Е.И. Концепция высшего профессионального образования. – Липецк: Олди Плюс, 1998. – 68 с.
4. Цехмістрова Г.С. Методологічне обґрунтування проведення семінарських занять у вищих навчальних закладах // Проблеми освіти: Випуск 24. – К., 2001. – С. 14-25.
5. Щербакова К. Принципи і основні форми організації навчального процесу у вузі // Щербакова К. Вступ до спеціальності. – К., 1990. – С. 19-26.

This article reviews the problem of activization of the students' professional speech improvement on the phraseological level, particularly by the means of using the seminar form of the studies organization and getting students into the scientific process; it highlights substantial, organizational and methodological peculiarities of holding special seminar for students of historical faculties.

Key words: *phraseological unit, organizational forms of studies, seminar.*

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ НА УРОКАХ МОВИ: ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ

У статті описані витоки кризи особистості та система формування особистості учня на уроках рідної мови.

Ключові слова: криза особистості, інформаційне суспільство, традиційна та інноваційна система освіти, гуманізація, гуманітаризація, принципи навчання, творчість, соціалізація, інноваційні методи, технології навчання, розвивальне навчання.

Головним стратегічним напрямком у педагогіці в наш час є вирішення проблем розвитку особистості. Над цим важливим завданням здавна працювали і працюють зарубіжні і вітчизняні вчені-гуманісти: Д.Дьюї, А.Маслоу, К.Роджерс, С.Русова, В.Сухомлинський, І.Бех, О.Вишневецький, В.Кремень та багато, багато інших.

Проблема розвитку особистості в сучасній Україні (і в інших країнах світу) є дуже актуальною. Глибока криза, яка охопила нашу країну і спричинила занепад у політиці, економіці, ідеології, духовності, моралі, соціальному житті, поглибила і кризи особистості, яка виникла не сьогодні.

Витоки кризи особистості сягають історії. І якщо в період Середньовіччя, епохи Відродження, Просвітництва суспільство досить таки дбало про формування особистості (вимоги зводилися до розумового, морального, естетичного і фізичного виховання дітей вищих станів населення), то розпочинаючи з буржуазного суспільства і до наших днів, коли поглибився класовий розкол і різко посилились міжкласові, міжнаціональні антагонізми, особистість не тільки формували, але й нівелювали, уніфікували, нищили морально та фізично, що приводило до кризи в країнах.

Витоки кризи особистості різноманітні. Найуніверсальнішими з них є *тоталітарні режими*, які встановлювались в багатьох країнах і в Україні в різні часи. Першим яскравим прикладом цього є Велика французька революція 1789 – 1794 рр. У 1789 р. на хвилі революційних подій там народився терор як основа, як дійова сила цієї революції. Уже з самого початку революція призвела до узаконення гільйотини. І зразу ж за короткий час у країні відновився самий міцний порядок. Страх скував людей. А там, де страх, де неволя, не особистість виховується, а раб.

Прикладом ще однієї трагічної сторінки довжиною понад 70 років в долі особистості стала на початку ХХ століття Велика Жовтнева соціалістична революція в Росії. Радянська влада стала, певною мірою, послідовницею французьких революціонерів у плані винищення людини, особистості, свого народу. Але за роки існування вона знищила не декілька десятків тисяч людей, як у Франції. Рахунок ішов на десятки мільйонів.

Учені зазначають, що всі тоталітарні режими, що існували навіть у недалекому минулому, а саме в Росії, Німеччині, Китаї, Камбоджі тощо, обіцяли народам світле майбутнє, але все закінчувалось голодоморами, війнами, таборами смерті, хунвейбінівщиною, полпотівщиною – знищенням особистості, нищенням народу [4, с. 4].

До кризи особистості причетні також інші чинники. Наприклад, застаріла традиційна система навчання, яка не відповідає вимогам сьогодення, ставлення до релігії, негативні процеси в економіці країни тощо.

Так, у наш час досить застарілою є система навчання і виховання, розроблена ще в середині ХУІІ ст. Яном Амосом Коменським (традиційна), і застосовується до наших днів у багатьох країнах світу та в Україні. Вона значною мірою гальмує розвиток особистості, бо спрямована на засвоєння готових знань із різних предметів

за допомогою заучування і тренувальних вправ, спрямованих на формування конкретних понять. При цьому самостійність, творчість дитини не розвивається. Навчання носить загалом репродуктивний характер і не забезпечує освітньо-виховних потреб сучасної людини, не може формувати духовну, розвинуту, розумну людину.

До чого ж призводить недосконалість людини? Бездуховна людина, яка існувала в період індустріалізації (в Європі індустріалізація відбувалась, розпочинаючи з ХУІІ ст., у нас – з другої половини ХІХ ст. до 60-70 рр. ХХ ст. – навчання здійснювалось в рамках традиційної системи), стала причиною трагічних подій у ХХ столітті, як у Європі, так і в СРСР. Особливо тяжкими вони були на теренах Росії, України, Білорусії. Народи пережили криваві хвилі двох світових воєн, трьох революцій, громадянську війну, три голодомори, холокост, погроми церков, табори смерті, які знищили мільйони людей, депортації народів тощо, що зробило життя людей невимовною мукою.

Отже, існуюча система традиційного навчання, яка застаріла, індустріальне суспільство з його споживацькими цінностями, байдужістю до духовності людини, що стандартизували людину, адаптували її до прагматичного устрою країн, значною мірою відповідальні за сучасну кризу особистості, кризу освіти.

Ще одним із витоків бездуховності людини в нашому суспільстві є руйнування в радянські часи віри, *атеїзована свідомість народу*. Безоглядна боротьба з релігією привела не тільки до нищення соборів, храмів, церков, монастирів та переобладнання їх на конюшні, овочеві склади, тюрми, вона привела до нищення духовності, моралі. Людина стала нездатною відрізнити добро від зла. Втрата вищих духовних вартостей, обмежень і добродійностей сприяють падінню людини в безодню темних інстинктів, гріха, бо, якщо вона не визнає Бога, то відсутня совість, сором – все дозволено.

Сучасне українське виховання повертається до традиційно-християнських засад, які були в основі виховання, розпочинаючи з княжої доби. Релігія завжди стримувала від служіння злу, порушення правил моралі, від гріхопадіння. На релігійних засадах ґрунтувалась філософія, педагогіка, мистецтво – наша українська культура.

На шляху до Бога українцю загрожують різноманітні небезпеки. Як приклад, серед них можна назвати антропоцентризм – віру, але не в Бога, а людину без Бога. Це віра в “Я”, людину, яка є вершиною еволюції, в те, що треба служити цьому “Я”, задовольняти тільки власні потреби – це головне. Власні потреби стають культом. Це потреби тваринної природи: азартні ігри, наркоманія, захоплення подвигами термінаторів тощо. На п’єдестал виносяться сила, секс, убивства, що тлумачаться як звичайне явище.

Вихованню особистості людини в світі і в нашій країні певної шкоди завдають різноманітні релігії, які набули значного поширення в наш час. Наприклад, “Церква сатани”, яку характеризують бузувірські ритуали та дозвіл всіх гріхів. Її характеризує сатанізм – абсолютне зло, що проявляється в наш час в різних формах.

Відомо, що в нашій країні декілька християнських конфесій, біля трьохсот різних церков, сект, релігійних течій. Не всі вони однаково ревно служать справі виховання особистості українця, турбуються про чистоту його душі.

На моралі українців, їх духовності не могли не відбитися більш ніж *п’ять століть колоніального статусу України, віки рабського животіння, репресії, які нищили цвіт нації, культуру, мову, спотворювали минуле*.

Доля України була нелегкою. Історично склалося так, що татарське іго знесило її, привело до господарського, економічного та культурного занепаду, внаслідок чого у ХІV-ХV століттях етнічні українські землі стали легкою здобиччю сильніших на той час держав Литви, Польщі, Росії, Молдавії, Угорщини та Кримського ханства.

Особливо безпросвітним було існування України в складі Російської імперії (з ХVІІІ ст.). Український історик Ярослав Дашкевич зазначає: “Денаціоналізація насильницькими методами – терором, ліквідацією культурних здобутків, заборонаю

шкіл, друку, врешті – мови, – була в арсеналі різних держав, що окупували українські землі..., але найвишуканіші та найрафінованіші й одночасно найбрутальніші (бо завжди підкріплені геноцидом) методи застосовувала Росія.

Протягом кількох століть в Україні 479 раз забороняли українську мову, яка є могутнім засобом акумулювання духовного потенціалу народу: друк українських книг, театральні вистави, богослужіння тощо. Школа була зросійщена, мертва, формальна, лицемірна. Перепис населення 1897 року показав, що українці стали найнеписьменнішим народом європейської частини Росії: на 100 чоловік припадало лише 13 письменних.

Після революції тоталітарний більшовицький режим у СРСР для самоствердження зробив себе метою, самоціллю. Він знищував у людині все людське, уніфікував її, намагався вбити “мерзенність особистого “Я”, зробити “гвинтиком, коліщатком державної машини”. Культура, створена за 70 років радянської влади, що оспівувала тоталітаризм, вела до кризи духовності, морального розпаду суспільства. Впродовж десятиліть проводились масові репресії і депортації, постійна непримиренна боротьба проти “українського націоналізму”, відбувалось зросійщення в галузі мови, освіти, культури тощо.

У наш час криза особистості пояснюється переважно тим, що прогрес цивілізації відбувається дуже швидко, а духовний розвиток людства за ним не встигає. Завдання полягає в тому, щоб зробити цю цивілізацію мудрою, людяною, гуманною, а людину доброю, а не, нахабною, бездуховною. “Минуле століття показало, чим обертається для людей забуття духовних феноменів Біблії, Сковороди, Шевченка, Махатма Ганді та багатьох інших поведирів і світочів людства. Занепад духу, моралі, етики на фоні торжества ідеології (що ми вже проходили), – це страшна і небезпечна річ для людства” [5].

У незалежній Україні найактуальнішими проблемами є консолідація нації, подолання кризових явищ у політиці, економіці, освіті, найвищою метою, як було сказано вище, є формування особистості.

Потреба формування нової людини, освіченої, з високою культурою, людини здатної регулювати свою поведінку, вчинки, діяльність, бути відповідальною, вольовою, є гострою потребою нашого часу. Це вимога постіндустріального інформаційного суспільства, яке характеризується динамізмом, базується на інтелектуально насичених технологіях. Його успішне функціонування залежить від високоморальної особистості, яка має творче мислення, здатна генерувати нові прогресивні ідеї.

Особистісний розвиток людини генетично не запрограмований, не вроджений, він набувається у процесі оволодіння надбаннями людської культури і є явищем соціальним. У цьому контексті виховання, самовиховання та навчання людської творчої особистості стає пріоритетним – стратегічним напрямом розвитку освіти. А тому розвиток цивілізації на сучасному етапі потребує пошуку нових шляхів якісного вдосконалення людини, її навчання і виховання.

Формування особистості – це насамперед проблеми школи та інших навчальних закладів, проблеми освіти.

З метою формування особистості дитини у школі в наш час має організовуватись реалізація її діяльності, яка включає удосконалення психічних, духовних, соціальних функцій та можливостей (розвиток), виховання та інформатизацію (засвоєння знань, умінь і навичок). Всі три субпроцеси здійснюються в єдності. Формування особистості школяра трактується як триєдина діяльність, що в педагогіці позначається терміном “едукація”.

Основні аспекти формування особистості в процесі реалізації діяльності дитини – це гуманізація навчання, розвиток психіки дитини, гуманітаризація освіти, виховання, розвиток творчості школяра, соціалізація.

В усі часи в суспільстві складається система навчання і виховання, яка визначається умовами життя, потребами цього суспільства. В школах України (та багатьох інших країн) до наших днів застосовується система освіти, розроблена в середині XVII ст. Яном Амосом Коменським, метою якого було навчити школярів читанню, письму, рахунку для задоволення потреб елементарної праці, сформувати певні моральні цінності. Ця система передбачає засвоєння змісту навчальних предметів, не знайомлячи з розгорнутим процесом виникнення понять. Матеріал подається описово, розумова робота зводиться до ознайомлення дітей із класифікацією явищ і подій, до запам'ятовування їх словесних описів. При цьому використовуються переважно механізми сприймання та запам'ятовування, що визначає репродуктивний характер цього навчання. Знання перетворюються у “мертвий” тягар, бо учня не навчають пошуковій діяльності, вмінню її контролювати і оцінювати, здобувати знання, формувати вміння. Це є традиційна система навчання, яка має такі, як вказують вчені, основні недоліки:

- зорієнтованість навчання на засвоєння знань з предмета, формування елементарного набору умінь та навичок, постійне зростання інформації, яку учні неспроможні засвоїти;
- пасивність сприймання інформації, яка через це швидко забувається, не сприяє розвитку дитини;
- проведення на уроці переважно фронтальної (колективної) роботи, недостатня увага до групової та індивідуальної, обмеженість діалогічного спілкування учня – учня та вчителя – учня;
- відсутність диференціювання навчання, врахування індивідуальних особливостей учня;
- відносини вчителя і учня є суб'єкт – об'єктними, що зумовлено існуючою в школі авторитарною дидактикою;
- орієнтація на середнього учня, що залишає поза увагою слабших та сильних школярів;
- головним мотивом навчання у 70 % школярів є страх перед батьками та вчителями, товаришами виявити себе нездібним, неспроможним навчатися;
- пізнавальний мотив та мотив самореалізації особистості відзначається тільки в 4 % учнів;
- традиційна система навчання готує слухняного працівника, безініціативного, неспроможного приймати самостійні рішення тощо.

На зміну індустріальному суспільству на межі 1960-1970 років прийшла нова стадія капіталістичного суспільства – постіндустріальна, яка базується на інтелектуально насичених технологіях і вимагає більш гармонійного розвитку людини, її здібностей. Від людини буде залежати подальший поступальний розвиток людства.

У зв'язку з цим на зміну традиційному навчанню з його утилітарно-технократичними підходами до освіти, механістично-репродуктивними методами в Україні (як і в усьому світі) розробляється та поступово впроваджується інноваційна система навчання, пов'язана з науково-педагогічним оновленням та вдосконаленням навчання.

Прогресивні вчені-педагоги, психологи Л.В.Занков та Д.Б.Ельконін, В.В.Давидов ще в 30-50 рр. XX ст. створювали нові теорії розвитку школярів початкових класів.

Рух за оновлення школи, реформування традиційної системи освіти в нашій країні наприкінці 80-х років розпочався і “знизу”. Досвідчені вчителі Ш.О.Амонашвілі, В.Ф.Шаталов С.М.Лисенкова, І.П.Волков, Є.М.Ільїн та інші зуміли допомогти дітям учитись “переможно”, з радістю. У важких конфліктах із

традиційною системою навчання і виховання, “офіційною педагогікою, збудованою на лживих догмах та постулатах” [6, с. 43], відстоювали вони ідеї та принципи педагогіки співробітництва. Педагогічна громадськість поступово усвідомлювала необхідність кардинальних змін існуючої парадигми філософії освіти, які породжувалися занепадом суспільства та деградацією особистості, розвитком продуктивних сил, необхідністю демократизації суспільства. Дискусії про необхідність побудови нової школи продовжувались на всіх рівнях.

Сучасна освіта ґрунтується на таких основоположних принципах як гуманізація, культурологічність, розвивальний характер навчання (діалогізація). Гуманізація – спрямованість педагогічного процесу на дитину, на її інтереси, створення умов для розвитку її здібностей, довіра до неї, забезпечення прав на свободу і щастя.

Принцип культурологічності означає оновлення змісту освіти в процесі її радикальної гуманітаризації – виховання на уроках національної свідомості, єдності загальнолюдського і національного.

Принцип розвивального, діалогічного характеру навчання спрямований на саморозвиток особистості, що сприяє якісним змінам в інтелектуальній та емоційній сферах дитини.

Важливою проблемою сучасної школи є зміст освіти. Складовими змісту є:

- високі вимоги до засвоєння знань, умінь і навичок;
- уміння здобувати і переробляти отриману з різних джерел інформацію, тобто засвоювати способи пізнання;
- зміст освіти має бути могутнім виховним засобом для всебічного розвитку дитини, формування її поглядів і переконань, тобто важливими складовими змісту стають духовні цінності суспільства;
- важливим є досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, який лежить в основі формування почуттів.

У складових змісту освіти, як бачимо, є три аспекти: інформаційний, діяльнісний і духовний.

У зв'язку з тим, що програми та підручники переобтяжені фактичним матеріалом за прикладом радянських часів, коли домінував енциклопедичний підхід до структурування змісту освіти, Міністерством освіти України і Національною Академією педагогічних наук України розроблений обов'язковий Державний стандарт загальної середньої освіти, який переглядається не рідше одного разу на 10 років. Державний стандарт – “зведення норм і положень, що визначають вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової освіти на гарантії держави у її досягненні” [3, с. 649].

Важливим для розвитку дитини є оновлення змісту освіти через набуття ключових компетенцій, які б відповідали потребам суспільства, ринку праці тощо і були інтегрованими до стандартів, підручників, програм та впроваджені в інноваційні педагогічні технології.

При засвоєнні кожного навчального матеріалу (змісту освіти) застосовують певні методи (способи, прийоми). У традиційній системі освіти використовувались досить одноманітні методи, які не стимулювали творче мислення, не розвивали пізнавальні інтереси: індуктивні, інформативно-рецептивні, репродуктивні, які передбачають розповідь, пояснення, роботу з книгою, демонстрацію діафільмів, кінофільмів, використання алгоритмів, програмування.

В інноваційній системі освіти використовуються методи, які враховують навчально-пізнавальну діяльність особистості: частково-пошукові (евристичні), проблемні, дедуктивні, методи стимулювання навчально-пізнавальної діяльності, (розв'язання навчальних завдань, спрямованих на формування теоретичних понять); дискусійні, групової роботи, методи індивідуалізації та диференціації навчання, порівняння, ділові ігри; методи контролю, самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності (контрольні роботи, тестування, усне опитування, самоперевірка, машинний контроль); використання комп'ютерної техніки в процесі навчання тощо.

На зміну окремим методам, формам, що застосовуються в навчальному процесі, з'явилися цілісні навчальні технології, які є основними умовами формування особистості. Вони викликані кризою в освіті, безвихіддю, необхідністю гуманізації навчання та розвитку особистісного потенціалу учня. Технологія – це “побудована на діагностичній основі, чітко контрольована й коригована модель навчання, спроектована на досягнення гарантованого кінцевого результату” [1, с. 95].

Серед найбільш актуальних сучасних технологій, спрямованих на формування особистості при засвоєнні мови, інших предметів, можна назвати технологію особистісно орієнтованого навчання, технологію розвивального навчання, технологію організації групової діяльності, формування творчої особистості тощо.

Однією з найбільш перспективних технологій інноваційного навчання є розвивальне навчання, яке має, як і багато інших технологій, особистісно орієнтовану основу.

Розвивальне навчання – одна з небагатьох цілісних технологій, детально розроблена багатьма вченими. Вона спрямована на розвиток теоретичного мислення, формування розумових здібностей учнів, оволодіння способами дій, розвиток самостійності в пізнавальних процесах – на формування інтелектуального розвитку особистості дитини.

Основна увага у цій технології зосереджується на наступності між початковою і основною школою, на створенні природного переходу до основної школи. Суть в тому, що учні початкових класів володіють, переважно, емпіричним способом пізнання світу. В подальшому, в середніх класах, дітям важко опановувати нові складні предмети і проявляти інтерес до пошуку істини. Навчаючись у початкових класах, учень за допомогою технології розвивального навчання має всі можливості для формування мислення на дуже високому рівні – на рівні науковому.

Формування пізнавальної сфери особистості учня включає засвоєння поняття семантики слова; формування емпіричних і теоретичних понять, сприяє розвитку мислення молодших школярів на уроках рідної мови.

Отже, система формування особистості на уроках рідної мови охоплює: витоки кризи особистості; основні аспекти формування особистості; характеристика систем освіти, які використовуються в сучасній школі, перевага інноваційної освіти; розвивальне навчання – одна з найефективніших технологій з реалізації формування особистості засобами розвитку теоретичного мислення.

Список використаних джерел

1. Баханов К.О. Навчання історії в школі: інноваційні аспекти /К.О.Баханов. – Х. : Вид.група “Основа”, 2005. – 128 с.
2. Дашкевич Я. Учи неложними устами сказати правду. Передне слово / Я.Дашкевич // Лизанчук В. Навічно кайдани кували: факти, документи, коментарі про русифікацію в Україні. – Львів, 1995. – С. 5-10.
3. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О.О.Любар; за ред. В.Г.Кременя. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 766 с.
4. Каныгин Ю.М. Роковой XX век : Ист.-публицист.исслед. /Ю.М.Каныгин. – К.: Кобза, 2005. – 576 с.
5. Кириченко В. Всесвітній розум і людина планети Земля. – Подільські вісті, 17 серпня 2010 р.
6. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки : Навч.посіб./ О.О.Любар, М.Г.Стельмахович, Д.Т.Федоренко. За ред. О.О.Любара. – К. : Т-во “Знання”, КОО, 2003. – 450 с.

The article depicts the sources of personality crisis and the system of forming of pupil's personality at the lessons of native language.

Key words: *personality crisis, informational society, traditional and innovative system of education, humanisation, humanitarisation, principles of studies, creativity, socialisation, innovative methods, technologies of studies, developing studies.*

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДІЄСЛОВА

У статті на прикладах вправ і завдань простежується система роботи щодо пізнавальних інтересів учнів початкових класів при вивченні дієслова як одного із найефективніших шляхів інтелектуального розвитку школярів.

Ключові слова: проблемна ситуація, пізнальні інтереси, дієслово, пізнавальна активність, пізнавальна самостійність, навчальна діяльність.

Проблемі розвитку пізнавальних інтересів школярів у навчальному процесі приділяється значна увага. Відомі вчені педагоги дидакти, психологи (Бочковський В.Д., Виготський Л.С., Дусавицький А.К., Захарова Н.М., Лернер І.Я., Майборода В., Скрипченко Н. Ф., Скуратівський Л.В. та інші) спрямовують зусилля на те, щоб знайти місце в процесі навчання для творчої, пізнавальної діяльності учнів, розвитку в них творчого мислення. Для цього пропонують створювати на уроках проблемні ситуації, коли учні стикаються із завданнями, для вирішення яких у них немає готових зразків, і їм не дається вказівок про способи рішення: у таких ситуаціях учні вимушені самі шукати вирішення проблеми, розмірковувати, самостійно здобувати знання. Отож, проблемні завдання є стимулом до пізнавальної активності учня. Проблемне навчання, суть якого полягає в тому, що в процесі пізнання в учнів виникають суперечності між відомими і невідомими знаннями, виникає проблемна ситуація, яку потрібно розв'язати, є одним із найефективніших шляхів розумового розвитку школярів.

Як видно, актуальність проблеми розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів не викликає заперечень. Однак, діюча шкільна програма з мови і методики її викладання все ще недостатньо спрямована на розвиток в учнів пізнавальної активності та пізнавальної самостійності. Мовний матеріал розкладається на окремі розділи, теми, які недостатньо пов'язані між собою; програмовий матеріал вивчається невеликими дозами впродовж тривалого часу, що суттєво впливає на системні знання учнів. Крім того, програмою передбачається формування лише часткових умінь, тобто таких, які застосовуються в межах лише одного розділу або теми. Загальні вміння не виділені і їх формування не передбачається, що гальмує розвиток умінь самостійно вчитися, самостійно пізнавати. На уроках переважають завдання репродуктивного характеру, що не забезпечує виховання інтересу до мови.

Таким чином, об'єктом дослідження є методика вивчення дієслова, спрямована на розвиток пізнавальних інтересів та розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів. Мета статті – на матеріалі дібраних вправ і завдань показати доцільність розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів у навчальній діяльності для засвоєння граматичних і функціональних особливостей дієслова, для формування сталих умінь і навичок та розвитку пізнавальної активності.

Для кожного досвідченого педагога не таємниця, що молодший школяр відрізняється від дорослої людини не обсягом знань і умінь. Ця відмінність якісна: він про все мислить по-своєму, бачить, оцінює по-своєму, у нього інша логіка, а не просто «менш логічна», ніж в учителя або батьків. І те нове, що відкривають дитині у школі, – це не «доважок», а кардинальна перебудова її досвіду, в результаті якої і з'являється новий, розумний погляд на світ.

Розв'язування нестандартних завдань, організованих у певну систему, має бути нормою педагогічної практики, бо цей вид навчальної праці найкраще розвиває розумові можливості школярів, їхні пізнавальні інтереси. Отже, інтерес – позитивна емоція, яка, перетворюючись в емоційну рису, стає мотивацією навчання.

Пізнання, даючи адекватне відображення дійсності і озброюючи людину знаннями законів її функціонування та розвитку, необхідних для цілеспрямованого перетворення дійсності, теж мають бути творчим процесом. Специфіка творчості у пізнанні виявляється в тому, що це процес діалектичної єдності найбільш сильно вираженої активності суб'єкта і максимальної об'єктивності змісту результатів його пізнавальної діяльності. Шляхи реалізації пізнавальної творчості багатогранні: вони виявляються і в розкритті природи об'єкта; і в пошуку методів і форм реалізації процесу пізнання; і в розумінні, інтерпретації та осмисленні досліджуваних явищ; і в перевірці істинності та достовірності отриманих знань; і в практичному застосуванні [4, с. 5].

У процесі пізнання об'єктивні зв'язки та процеси відображаються в специфічно людських пізнавальних формах: поняттях, судженнях, ідеях, концепціях, теоріях тощо. Пізнання створює і самі форми відображення, розробляючи відповідну логіку, засоби та методи, а також через реалізацію усіх пізнавальних здібностей людини: форм чуттєвого відображення, раціонального пізнання, творчої уяви. Пізнання в цілому і всі його форми, етапи залежать від рівня розвитку практичних умінь, хоч ця залежність не є раз і назавжди встановленою, незмінною. Вона теж історично змінюється, що і лежить в основі виділення рівнів пізнання, які відрізняються передусім характером зв'язку з практичною діяльністю, якістю завдань та результатів, а також формами, засобами і методами.

Вивчаючи дієслово, вчитель початкових класів має сформулювати в учнів загальне поняття про цю частину мови, граматичні поняття, розвивати вміння свідомо вживати дієслова в усному та писемному мовленні, виробити орфографічні та орфоепічні навички, пов'язані з вивченням цієї частини мови. Крім того, учителеві слід пам'ятати, що дієслово – це переважно центр речення, база для створення багатьох художніх образів. Цікавою буде робота і з вивчення структури дієслова, його форм і виражальних можливостей, що забезпечить добре володіння мовою, її стилями. Потрібно обов'язково звернути увагу дітей на граматичну силу дієслова: воно здатне утримувати навколо себе декілька іменників, які служать для розкриття його повного змісту. Кожне дієслово навіть поза контекстом здатне визначити кількість членів речення, тип речення. Наприклад, дієслово *малює* називає активну дію. Воно вимагає оточення таких іменників: іменник – діяч: *хто малює*; предмет, на який спрямована дія: *що малює*; і знаряддя дії: *чим малює*: *Дівчинка малює річку фарбами*.

Дієслово у реченні – наче талановитий диригент оркестру. Воно надихає цей оркестр своєю невтомністю, підбирає учасників, дає роль кожному. Воно докладає усіх сил, щоб інші члени речення найкраще виконували чарівну мелодію думки [3, с. 137]. Тому, працюючи над дієсловом у початкових класах, слід спрямовувати роботу на уроці так, щоб учні глибоко засвоїли граматичну і семантичну сполучуваність цієї частини мови. На жаль, завдання до вправ, вміщені до теми “Дієслово” у підручнику для 4-го класу, не передбачають такої роботи. Наприклад: вправа (4 клас)

Над ялицями лютувала буря, і трясла ними, і гнула їх, і робила їх тим кріпшими. Тим гордіше здіймали вони свої вершки і купали їх у золотому сонячному промінні. За все те вони мали право здійматися аж до хмар і бути гордими (О. Кобилянська).

Завдання до цієї вправи:

1. Прочитай опис. Добери до нього заголовок. Спиши.
2. Випиши з першого речення дієслова, добери до них відповідні форми 1 і 2 особи однини теперішнього часу.

Очевидно, що цих завдань недостатньо. Доцільно було б вибрати спочатку дієслова з тексту, далі запитання, з якими словами сполучаються вони в реченні або краще, з якими частинами мови названі дієслова тісно «дружать», з якою частиною мови дієслово поєднується найчастіше тощо.

Дієслово має велике значення для побудови словосполучень, тому правильне вживання відмінкових форм іменників великою мірою залежить від розуміння учнями лексичного і граматичного значення дієслова. Специфіка роботи над дієсловом у початкових класах полягає якраз у тому, щоб учні не тільки одержали загальні відомості про дієслово як частину мови, але й уміли свідомо користуватися дієслівними формами, правильно будувати дієслівні словосполучення і речення з цими формами.

Уже в 1-му класі відбувається накопичення того конкретного матеріалу, на базі якого можливе узагальнення типового для дієслова лексико-граматичного значення – дії. Вправи над дієсловом проводяться у процесі роботи над складанням речень за картинками. При цьому вчителю слід створити такі умови, щоб при складанні речень учні добирали потрібні за змістом слова і встановлювали зв'язок між ними шляхом запитань [2]. Наприклад: *Діти (що роблять) ліплять сніговика; Дівчинка (що робить) катається на ковзанах.*

Учитель ускладнює завдання, пропонуючи розповісти мамі про те, чим діти займалися на прогулянці: *Діти ліпили сніговика; Дівчинка каталася на ковзанах.*
- Які питання потрібно поставити до слів, що означають дію? (*що робили? що робила?*)
- Що змінилося в розповідях?

Діти мають самостійно дійти висновку, що в першому випадку йшлося про те, що відбувалося зараз, тобто в момент мовлення, а в другому – про те, що відбувалося раніше.

Працюючи над текстом вірша Володимира Самійленка

*Веселиться земля,
Зеленіють поля,
Розвилися гаї і діброви,
Соловейко в саду
Тьохка пісню дзвінку,*

доцільно поставити такі запитання до учнів: – Яка пора року описана у вірші? – Які слова допомогли вам дізнатися, що йдеться про весну ?

Діти мають зрозуміти, що дієслова не тільки здатні виражати дію, а й описувати вища природи.

Більш цілеспрямована робота над дієсловом починається у 2-му класі у процесі вивчення теми: «Слова, які відповідають на питання що робити?»

У частини дієслів, як відомо, лексичне значення співпадає з граматичним (*біжить, летить, ходить* і т. д.). З таких дієслів і корисно починати роботу. На прикладі дій, які виконують самі учні, вони наочно переконуються в тому, що означають дієслова.

Наприклад:

1. Прочитай. Постав питання до виділених слів. Поясни, що вони означають. До якої частини мови належать виділені слова.

1. Озерна жаба вилізла на берег – дощу просить. 2. Якщо кіт згорнувся у клубочок і лапками приховав мордочку – похолодає, а коли вмивається, довго полизуючи лапку, - на суху погоду. 3. До пізньої ночі сюрчать коники – ранок буде тихий і сонячний. 5. Бджоли сидять на стінках вуликів – на спеку. 6. Цвіте липа – ловиться сом. 7. Днем раніше посієте – тижнем раніше збереже.

2. Які з названих дій ви можете продемонструвати?

Програма вказує також при вивченні дієслова на одне з умінь формувати у другокласників постановку питань до слова. Учитель спеціально тренує учнів в цьому, використовуючи дієслова різних часових і видових форм. Слова, що відповідають на запитання *що?* співставляються зі словами, які відповідають на запитання *що робити?* Відмічається при цьому, що слово першої групи є назвами предметів, а слово другої групи – назвами дій предметів. Наприклад:

Вправа 1. Прочитай. Постав запитання до виділених слів. Запиши в один стовпчик слова, що відповідають на запитання *хто? що?*, в другий – на запитання *що робить? що робитимуть? що робив? що зробив?*

*Де стоїть тепер наш Київ,
Там була сама гора,
Жив там перший Кий з Хоривом,
Щек і Либідь – їх сестра,
Над самим Дніпром на горах,
Огорожений з боків
Ровом, мурами, валами
Київ виріс і розцвів.
На сторожі коло його,
Наче батько, став Дніпро,
Наче батько сину, ніс він
З півдня й півночі добро.
І здавалось, Україна
Буде квітнути віки,
І здавалось, всі народи
Їй сплітатимуть вінки.*

(О. Олесь)

При визначенні часу дієслова учні керуються запитаннями, які виступають основним показником визначення часових форм дієслова. Важливо навчити учнів правильно користуватися запитаннями з метою розпізнавання і утворення часових форм дієслова.

Вивчаючи дієслово у початкових класах, слід спрямовувати роботу на уроці так, щоб учні глибоко засвоїли граматичну і семантичну сполучуваність цієї частини мови.

У 4-му класі учні мають поглибити знання про дієслово як частину мови (лексичне значення дієслова, зміна за числами, часами, роль у реченні); знаходити в тексті частину мови, яка означає дію предмета; визначати граматичні значення: вид, особу, час, число.

Діти залюбки відгадують загадки. Так, загадку про найперші весняні квіти – проліски доречно використати для визначення часів дієслова (має форми всіх трьох часів).

*Іще сніг не розтанув з землі,
А з під нього рослинки малі
Визирають і сонце вітають,
Синім цвітом вони процвітають.
Якщо рідну природу ти знаєш,
То, напевне, ці квіти пізнаєш.*

Загадку про солов'їв можна використати для закріплення правопису закінчень дієслів 2-ої особи однини теперішнього часу. Завдання можна сформулювати у двох варіантах: «допишіть закінчення 2-ої особи однини», поставте дієслова, що в дужках у формі 2-ї особи однини».

*Серед усіх птахів землі
Нас, друже, упізнаєш,
Сіренькі, правда, ми й малі,
Ідеш – не помічаєш.
І спів почувеш із гаїв,*

Зупинишся і скажеш:

- В гаю співають ...

Завдання для перевірки рівня засвоєння знань основних граматичних категорій дієслова учнями 4 класів:

Завдання 1. Прочитайте текст. Підкресліть дієслова. Визначіть їх число особу, вид, час і дієвідміну. Що вони означають? У якому значенні – прямому чи переносному – вони вжиті? Яку пору року допомагають зобразити авторові?

*Жайворонок в небі в'ється,
Ясне сонечко сміється.
І легка, немов пір'їнка,
Десь розтанула хмаринка.
Ані вітру, ані туч.
Сонця золотий обруч
У воді купається.
І на хвилях
На грайливих
Промені гойдаються,
Жайворонок у вишині
Щось наспіває мені (В.Мордань)*

Завдання 2. Вставте в речення дієслово, яке підходить за змістом.

*Через поле, через гай ... хлопчик Помагай.
Аж ось прямо на них ... вовк, такий страшений та здоровенний.
За старюю ведмедицею втомлено ... ведмежа.*

Довідка: ходить, суне, пленталось.

Для розкриття функціонального призначення неозначеної форми дієслова можна використати такий текст:

<i>На городі ріс Часник</i>	<i>Як метеликам літати,</i>
<i>Дуже гострий на язик.</i>	<i>Як з криниці воду брати,</i>
<i>Всіх навколо він повчав</i>	<i>Як стрибати жабенятам,</i>
<i>Та поради роздавав,</i>	<i>Як корову випасати,</i>
<i>Що кому і як робити:</i>	<i>Як жовтіти абрикосам</i>
<i>Як полоти, як садити,</i>	<i>Та кусатись лютим осам...</i>

(Т. Лисенко)

- Про кого розповідається у тексті?
- Що любляв робити Часник?
- Поради Часника стосувалися когось одного чи усіх?
- Його порад повинні були дотримуватися сьогодні, завтра чи завжди?
- Що саме радив Часник? Підкресли дієслова, використані в порадах.
- У якій формі вони використані? Чому?

Потім у ході евристичної бесіди учні з допомогою вчителя узагальнюють, де і коли доцільно вживати неозначену форму дієслова.

Навчання рідної мови у початковій школі має базуватися на взаємозв'язку навчального, розвивального і мотиваційного компонентів навчальної діяльності, на утвердженні гуманних взаємовідносин у класі, активному використанні різних форм співробітництва учителя з учнями. Важливо, щоб набуті школярами знання

переходили у сталі уміння і навички, щоб навчальний результат уроку поєднувався з розвитком пізнавальних здібностей учнів, їх умінням учитися. Вище зазначені вимоги можуть реалізуватися за умови забезпечення різнобічного розвитку учнів початкових класів, а саме:

- 1) цілеспрямовано розвивати процеси сприймання;
- 2) формувати загально навчальні уміння і навички;
- 3) систематично розвивати творчу діяльність та уяву дітей;

Такий спосіб навчання створює найкращі передумови для розвитку позитивного ставлення до нього і виникнення пізнавальних інтересів і потреб. Не у кожній дитини при зіткненні з невідомим виникають пізнавальні потреби. А тому вчителю потрібно наполегливо і цілеспрямовано на кожному уроці формувати інтелектуальне почуття допитливості. Крім того, не кожний школяр володіє розумовими здібностями для вирішення навчальної проблеми. Враховуючи компоненти проблемної ситуації, необхідно її побудувати так, щоб вона була доступною інтелекту дітей певної вікової групи, продумати, як зацікавити школярів її розв'язанням.

Отже, елементарні початкові теоретичні відомості про граматичні категорії дієслова, їх найважливіші значення і функції є доступними для розуміння учнями початкових класів (за умови раціонального добору мовного матеріалу; методів, прийомів і форм навчання). Засвоєння цих знань сприяє розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів, усвідомленню лінгвістичної сутності дієслова його ролі в оформленні висловлювань; урізноманітнює мовлення учнів; забезпечує свідоме і якісне вивчення курсу рідної мови, зорієнтованого на формування мовної особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Беляєв О.М., Скуратівський Л.В., Симоненкова М.М., Шемкова Г.Т. Концепція навчання державної мови в школах України // Дивослово, 1996, - №1. - С. 16-17.
2. Білецька М. А. Уроки української мови в першому класі – К. Рад. школа. – 1976. – 158 с.
3. Вихованець І. Р. Таїна слова. – К. : Рад. шк. – 1990. – С. 157.
4. Грюцева Н.І. Пізнавальні завдання для розвитку мовленнєвих умінь.// Початкова школа, 1991. - № 8. – С. 27-31.
5. Захарова Н. М. Пізнавальні завдання формують в учнів загально пізнавальні вміння // Початкова школа. – 2001. - № 1. – С. 67 – 69.
6. Скуратівський Л. В. Пізнавальні завдання з української мови: Посібник для вчителя. – К. : Рад. школа, 1987. – 142 с.

The article retraces the system of working over the cognitive interests of junior pupils while studying a verb as one of the most effective ways of pupils intellectual development.

Key words: *problem situation, cognitive interests, verb, cognitive activity, cognitive independence, educational activity.*

РОЗДІЛ 3

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 378.02.372.8

Борін К.А.

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО СВІДОМОЇ ОСОБИСТОСТІ В СУЧАСНИХ ЕКОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ КОНЦЕПЦІЯХ НІМЕЧЧИНИ

У статті аналізується потреба в екологічній освіті та вихованні особистості, розкривається сутність поняття «екологічно свідомою особистістю» та обґрунтовується важливість її формування задля нашого майбутнього.

Ключові слова: екологічна освіта та виховання, екологічна свідомість, екологічно свідомою особистістю.

Питання екологічного виховання стають об'єктом пильної уваги педагогічної науки, починаючи з 70-их років ХХ століття. Тож проблеми розвитку екологічної освіти та виховання, формування екологічно свідомою особистості посідають важливе місце в державній політиці більшості країн світу. У Німеччині становлення екологічної освіти проходило безпосередньо під впливом ідей «реформаторської педагогіки», традицій природознавчого та природоохоронного виховання молоді, процесів демократизації та гуманізації суспільного життя Західної Німеччини в післявоєнний період, під впливом досвіду боротьби різних суспільних організацій із захисту навколишнього середовища рідного краю. На становлення екологічної освіти мали вплив міжнародні ініціативи в галузях освітньої політики та співробітництва педагогів різних країн.

У теорії екологічної освіти представлені різноманітні визначення феномену екологічної свідомості. Сьогодні метою екологічної освіти й виховання є формування екологічно свідомою особистості, яка будує свої відносини з природним довкіллям на екоцентричній основі. У свою чергу, цей феномен характеризується принаймні трьома головними особливостями:

- 1) психологічною включеністю людини у світ природи;
- 2) сприйняттям природних об'єктів як рівноправних суб'єктів;
- 3) прагнення до непрагматичної взаємодії зі світом природи [1].

Автор скористався працями зарубіжних педагогів, філософів та вчених, які досліджували зазначену проблему (Я.А. Коменський, Г.В. Гегель, В.Гумбольд, Ф.А. Дистервег, І.Кант, Дж. Локк, І.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Е.Шпангер, Г.Ойлефельд, В.Беер, Г.Хаан, І.Ф. Гербарт), та вітчизняних дослідників Г.Платонов, І.Зверев, А.Захлебний, В.Крисаченко, В.Червонецький та ін.

Мета статті полягає в тому, щоб висвітлити, проаналізувати та узагальнити досвід формування екологічної свідомості особистості в Німеччині відповідно до сучасних еколого-педагогічних концепцій.

У педагогічній літературі існує декілька визначень поняття «екологічно свідомою особистістю», але всі вони так чи інакше охоплюють розуміння органічного зв'язку людини і суспільства з природою, ретельний облік тих наслідків, які безпосередньо впливають на якість природного довкілля. Тільки за умови наявності цих компонентів

свідомість людини спроможна цілеспрямовано та ефективно брати участь в екологізації матеріального та соціального життя суспільства. Так, на думку Г.В. Платонова, це усвідомлення людиною екологічної ситуації, свого нерозривного зв'язку з природою, вміння та звичка діяти щодо до неї так, щоб сприяти її поліпшенню для життя сучасного та майбутнього покоління [2, с. 120].

Важливо зазначити, що ще у XVIII та XIX століттях надбанням німецької педагогічної думки став розвиток природовідповідного виховання (Я.А. Коменський, Дж. Локк, І.Г. Песталоцці) у соціальному контексті, тобто з урахуванням вимог, які висуваються суспільством до громадянина. Науково-філософське обґрунтування отримали концепції морального та громадянського виховання, ідеї неогуманізму (І.Кант, І.Базедов, В.Гумбольдт, І.Ф. Герbart).

А.Дістервег, спираючись на ці ідеї та враховуючи соціальну обумовленість виховання, високо ставив принцип природовідповідності, тобто необхідність виходити у виховання з сутності людської природи. Крім того видатний педагог приділяв значну увагу таким одвічним істинам, як добро, краса, справедливість, виходячи з ідеї культуродоцільності. Особливе місце А.Дістервег приділяв розвитку в дітей самодіяльності, під якою розумів напруження інтелектуальних сил учнів та їхню активність у набутті знань. Загальна мета виховання визначилася ним, «самодіяльність на служіння істині, красі й добру». Багато в чому висловлені положення відповідають сьогоденній екологічній освіті й вихованню, в якій самодіяльність учнів з опанування екологічних знань і вмінь поєднується з морально-етичними нормами самореалізації у природному довкіллі. Зрозуміло, що погляди А.Дістервега були лише сходинкою до ствердження гуманістичних ідей в педагогіці, але вони відіграли значну роль у становленні екологічної освіти в Німеччині.

Поступово з розвитком педагогічної науки та практики у галузі охорони природи з'явився новий компонент екологічної свідомості – прогнозування наслідків впливів людини на природу, а в суспільній свідомості німців чільне місце посідали мотиви обачливого ставлення до природи та її ресурсів.

Період активних освітніх реформ у Німеччині в 60-70-ті роки XX століття відзначився активною боротьбою громадян за збереження природи та здоров'я нації. У цей час широке розповсюдження в школах отримало екологічне виховання. Ідеї видатних філософів та педагогів., Г.В. Гегеля, І.Канта І.Ф. Герbart, І.Г. Песталоцці Я.А Коменського В.Гумбольта, А.Дістервега, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, А.Г. Франке, Ф.Фребеля отримали свій розвиток у теорії і практиці екологічної освіти.

Важливо підкреслити, що педагогічна традиція, яка історично склалася в німецькій школі, є підґрунтям для формування цілей навчально-виховного процесу із захисту довкілля на, в якій краєзнавчий підхід розглядається як основоположний. Екологічне краєзнавство знайшло відбиток у стратегії екологічного виховання та освіти для німецькомовних країн [3, 25].

Основними напрямками педагогіки в галузі навколишнього середовища стають:

- 1) традиційна концепція екологічного виховання й освіти, яка існує в рамках державної системи шкільної освіти;
- 2) альтернативні концепції екологічної освіти (приватні школи та заклади додаткової освіти).

У 1971 році уряд Німеччини приймає першу Державну програму з навколишнього середовища (Umweltprogramm der Bundesregierung). Ця програма надавала важливого значення освітній екологічній державній політиці. У ній приділялося важливе значення навчанню, орієнтованому на вивчення навколишнього середовища та його впливу на людину, формування екологічно свідомої особистості на всіх ступенях

системи освіти Німеччини. У програмі вказувалося на необхідність включення в зміст шкільних навчальних планів та підручників екологічних аспектів, що сприяють формуванню природовідповідної, усвідомленої діяльності особистості в навколишньому середовищі, як кінцевої мети екологічної освіти. У навчальні програми початкової школи (1–4 кл.) та середнього ступеня навчання (5–10 кл.) було запропоновано включити теми екологічної спрямованості. Для учнів другого ступеню навчання (11–12 (13) кл.) передбачалося викладання спеціальних курсів із захисту природного довкілля у рамках дисциплін суспільнознавчого циклу: історію, політику, народознавство, суспільствознавство та ін.

Слід зазначити, що починаючи із середини 70-х років ХХ століття в Німеччині за підтримки уряду набула розвитку концепція «екологічного виховання» (Umwelterziehung). Концепція була розроблена німецькими вченими Інституту природничих наук під керівництвом Г.Ойлефельда (м. Кіль). На думку Г. Ойлефельда, потреба суспільства в екологічному вихованні була продиктована необхідністю формування екологічної свідомості у широких верств населення і, насамперед, молодого покоління. Екологічна свідомість, у свою чергу, виконує ряд функцій (освітню, виховну, розвивальну, організуючу, прогностичну) і формується в процесі екологічного виховання через цілеспрямоване навчання. З 1978 року концепція «екологічного виховання» стає основою національної стратегії екологічної освіти для німецькомовних країн. Таким чином, для конкретизації цілей екологічного виховання відповідно до прийнятої концепції перед шкільною освітою Німеччини було висунуто п'ять основних завдань, які мали бути реалізовані в навчально-виховному процесі:

- формування індивідуальної та колективної екологічної свідомості, яка б стимулювала емоційне сприйняття екологічних проблем;
- отримання знань у процесі вивчення основ екології та участі в практичній роботі з охорони природи за місцем проживання або на регіональному рівні;
- формування екологічного світогляду через розвиток ціннісних уявлень, орієнтованих на довкілля, пробудження відчуття відповідальності й мотивації до активних дій щодо поліпшення стану навколишнього середовища;
- набуття досвіду практичної діяльності з вирішення проблем довкілля;
- сприяння та активна участь у подоланні екологічних проблем на всіх рівнях суспільного життя [3, с. 36-38].

Активна інтеграція екологічного компонента в систему знань і суспільної діяльності у ФРН знайшли своє відображення в переосмисленні основ педагогічної теорії, термінології, формування цілей, завдань та методології екологічної освіти та виховання. Відбулося оновлення та актуалізація теорії педагогіки. Зокрема було запропоновано актуальний напрям педагогічних досліджень – концепцію «Uweltrpdagogik», «Naturrpdagogik» (Педагогіка в галузі навколишнього середовища та природи) [Uweltrpdagogik, Naturrpdagogik].

Німецькими вченими-педагогами В.Беєром та Г.Хааном було виділено основні критерії для «нової» педагогіки довкілля, а саме:

- по-перше, педагогіка в галузі навколишнього середовища має бути наукою, в центрі уваги якої залишається людина, а не освітні програми та вимоги політики;
- по-друге, необхідно відходити від традиційних форм і методів роботи, піддавати критиці антропоцентричне ставлення до природи; важливо сприяти цілісному сприйняттю та всебічному відчуттю навколишнього середовища, тим самим відкрити шлях до нового світогляду особистості, визначення ролі та поведінки людини в ньому;
- по-третє, натурпедагогіка має дати учням можливість відкрити шлях до майбутнього середовища існування та його цінностям; крім того, необхідно

усвідомити стан мислення та діяльності, які призвели до екологічної катастрофи, намагатися оцінювати й змінювати власні звички та поведінку, що негативно впливають на природне довкілля;

- по-четверте, необхідно переглянути зміст та цілі шкільної освіти, а саме: відповідність між специфікою організації шкільних закладів та методологією навчання й виховання; педагогіка повинна стати педагогікою любові, а не ворожості й конкуренції [4, с. 5-6].

Такий педагогічний підхід слугує імпульсом розвитку нових концепцій навчання й виховання, в центрі уваги яких залишається особистість, формування її свідомості щодо навколишнього середовища [4, с. 5].

Він стимулював інтенсивний процес перегляду та оновлення педагогічної науки, із урахуванням розвитку її екологічної складової, важливими компонентами якої в процесі виховання молоді, стають екологічна освіченість та формування різнобічної екологічної культури особистості. При цьому вона повинна проявлятися як у свідомості, мисленні, так і в поведінці особистості.

Список використаних джерел

1. Саенко Т. Екологізація знання і виробництва в умовах інформаційного суспільства / Тетяна Саенко // Вища освіта України. – 2005. – №4. – С. 95-102.
2. Платонов Г.В. Диалектика взаимодействия общества и природы / Г.В. Платонов. – М.: Просвещение, 1989. – С. 116-168.
3. Eulefeld G., Kapune T. (Hg.) Empfehlungen und Arbeitsdokumente zur Umwelterziehung, IPN Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Christian-Albrechts-Universität / G. Eulefeld, T. Kapune – Kiel Nr.36, München 1978. – 180 s.
4. Handbuch zur Natur- und Umweltpädagogik. Theoretische Grundlegung und praktische Anleitungen für ein tieferes Mitweltverständnis / M. Kalff – Tübingen: Günter Albert Ulmer Verlag, 1994. – S. 5-6.
5. Ökopedagogik. Aufstehen gegen Untergang der Natur / Hrsg. von Wolfgang Beer, G. de Haan. - 1. Aufl. - Weinheim; Basel: Beltz, 1984. – 173 s.

The author analyses the need of ecological education and up-bringing of an individual, shows the essence of the notion «the ecologically conscious person» and highlights the importance of its formation for the future of the world.

Key words: *ecological education and up-bringing, ecological conscious, the ecological-consciousness person.*

УДК 330.47

Житарюк С.І.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті висвітлено основні аспекти застосування інформаційних технологій у процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Зазначено, що в постіндустріальному суспільстві мірою якості підготовки фахівця має бути його здатність застосовувати інформаційні технології при розв'язанні різних задач, зокрема економічних. Наголошено на тому, що в умовах ринкових відношень для підвищення рівня економічної підготовки фахівців різних галузей науки у ВНЗ постає необхідність введення курсу „Економічна інформатика”.

Ключові слова: *інформаційні технології, навчальний заклад, фахівець.*

Сьогоднішні реалії України та завдання, які стоять перед суспільством, приводять до переосмислення цілей і задач змісту та організації сучасної освіти на усіх її рівнях, зокрема і у ВНЗ. У сучасному суспільстві немає жодної сфери життя та професії, де б людина могла відчувати себе незалежно від економіки та існувати, не враховуючи її закони. Нинішнє покоління має орієнтуватися в економічних питаннях з метою оптимальнішого застосування своєї праці. Рівень підготовки фахівців повинен відповідати не лише нинішнім виробничим потребам, але й забезпечувати здатність фахівців адаптуватися в процесі оновлення і зміни економічної та виробничої сфери країни, знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, самостійно і творчо мислити.

Іншим характерним процесом, що відбувається в Україні, є глобальна інформатизація. Сучасне суспільство під впливом загального процесу інформатизації перетворюється в нову суспільну структуру – інформаційне суспільство, здатне користуватися сучасними знаннями в усіх суспільно значущих напрямках людської діяльності. Головним завданням процесу інформатизації сучасного суспільства є забезпечення через систему освіти теорією і практикою використання сучасних інформаційних технологій, що сприяють розвитку мислення, формуванню умінь розробляти стратегію пошуку розв'язання як навчальних, так і практичних задач, прогнозувати і аналізувати результати прийнятих рішень на основі моделювання інформаційних процесів, явищ та їх взаємозв'язків.

Аналіз застосування інформаційних технологій (ІТ) в професійній діяльності біологів, фізиків, хіміків, екологів, юристів та ін. вказує на те, що вони не відповідають сьогоднішнім вимогам. Використання інформаційних технологій зазначеними фахівцями в практичній діяльності, як правило, обмежується елементарним використанням текстових і табличних процесорів. Проте, у них виникають потреби в обробці інформації при розв'язанні певних економічних задач, що викликає деякі труднощі в їх реалізації.

Зміст професійної підготовки означає конкретне наповнення обсягу знань і структурну їх побудову. Відбір змісту тісно пов'язаний з тим, яку розумову діяльність потрібно сформулювати в суб'єктів навчання. Загальні питання формування змісту професійної підготовки фахівців досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці Л. Алексеева, А. Алексюк, В. Андрущенко, С. Архангельський, В. Беспалько, С. Вітвицька, Р. Горбатова, А. Зязюн, С. Кальнін, В. Кремень, М. Куртанідзе, В. Леднев, В. Логинова, В. Мартиненко, Н. Нічкало, Ю. Овакімян, О. Полешук, В. Рибалка, Л. Романова, С. Сисоєва, Л. Семушина, Л. Серафимів, І. Сигів, Е. Смирнова, Н. Тализіна, О. Шихова та ін.), які розглядали зміст і організацію навчального процесу в органічній єдності.

Зокрема, С.І. Архангельський вважає, що, визначаючи зміст вищої освіти, необхідно враховувати розвиток науки і техніки, стан науково-технічного прогресу, розробляти максимальні критерії при визначенні обсягу і змісту предметів вивчення, оптимальний зміст відповідної фахової освіти. Він зазначає, що науковий прогрес змінює вимоги щодо змісту і рівня знань студентів, їх творчого розвитку, надійності підготовки фахівців, уміння удосконалювати певні застосування наукових знань. Розвиток вищої школи, у свою чергу, є однією з умов науково-технічного прогресу, оскільки підготовлені нею фахівці здійснюють подальший розвиток науки і техніки. Тому, визначаючи зміст, необхідно „включати не лише те, що входить в науку і практику сьогодні, але і те, що в неї входить у майбутньому, на основі головних ідей і напрямків її розвитку” [2, с. 322].

До інформаційних технологій повною мірою відносяться висновки С.І. Архангельського про те, що кожен навчальний предмет у ВНЗ має двосторонню значущість – внутрішньозмістовну і прикладну.

Аналіз досліджень застосування інформаційних технологій в освіті [1; 3; 5; 7; 8; 10; 12; 16-19 та ін.] дозволяє виділити такі напрямки інформатизації освіти:

комп'ютерне навчання, що базується на застосуванні технічних і програмних засобів, котрі забезпечують інформатизацію освіти. Концепція інформатизації освіти, що визначає її інформатизацію як процес підготовки людини до повноцінного життя в умовах інформаційного суспільства, передбачає активне засвоєння і фрагментарне впровадження засобів нових інформаційних технологій в традиційні навчальні дисципліни і на цій основі – масове вивчення нових методів і організаційних форм навчальної роботи; засвоєння базових понять і технологій обробки інформації без орієнтації на конкретну предметну область; професійно орієнтоване застосування інформаційних технологій; вдосконалення управління навчальним процесом, включаючи його планування, організацію, контроль тощо.

Кожному з напрямків присвячено значну кількість досліджень, зокрема, перший напрям в різних аспектах його реалізації і застосувань відображено в дослідженнях П. Анісімова, В. Боднара, Ю. Брановського, В. Давидова, В. Извозчикова, З.Ф. Мазура, Е. Машбіца, І. Роберта, В. Рубцова, Е. Семенової, Ю. Цевенкова та ін.

Четвертому напрямку присвячено дослідження С. Кальніна, М. Куртанідзе, О. Шихової та ін.

Мета статті полягає в дослідженні застосування інформаційних технологій при підготовці фахівців у ВНЗ, що дозволить їм самостійно проектувати і реалізовувати обробку інформації за професійною потребою.

На II Міжнародному конгресі ЮНЕСКО, що відбувся у Москві 1-5 липня 1996 року, зазначалося що особливостями викладання інформатики у ВНЗ є: визнання високого розвиваючого потенціалу інформатики і надання їй статусу фундаментальної дисципліни; відповідне до сучасних переконань уявлення про структуру предметної області інформатики; використання сучасних інформаційних технологій системного модульного формування змісту підготовки, які на основі галузевих стандартів вищої освіти, дозволяють сформуванню програму підготовки певного фахівця.

Незважаючи на „молодий вік” інформатики як науки, вона характеризується надзвичайно високим ступенем динаміки змін, що ґрунтуються на високих темпах розвитку технічних пристроїв, засобів обчислювальної техніки, розвитку програмного забезпечення, реалізації нових підходів і концепцій в організації обробки інформації. Сьогодні виникають нові концепції обробки інформації, зокрема CASE-технології, мережеві технології, гіпертекстові технології моделювання, технології моделювання інформаційних систем та ін.

Збільшення обсягів інформації, пов'язаної з розвитком ІТ, веде до природного бажання при формуванні змісту навчання включати якомога більше відомостей цієї галузі знань, створюючи ілюзію повноти і якості підготовки фахівця в області інформаційних технологій. На наш погляд, мірою якості підготовки фахівця в галузі ІТ може і має бути здатність фахівця застосовувати ІТ при розв'язанні різних економічних задач.

Сучасний рівень освіти в нашій країні безпосередньо пов'язаний з включенням в нові інформаційні технології (НІТ), а інформатизація освіти є одним з найважливіших напрямків інформатизації України [17]. В [9, с. 94] зазначається, що „Нова інформаційна технологія (НІТ) – інформаційна технологія з „дружнім” інтерфейсом роботи користувача, що використовує персональні комп'ютери і телекомунікаційні засоби”.

Основними принципами нової (комп'ютерної) інформаційної технології є: інтерактивний (діалоговий) режим роботи з комп'ютером; інтегрованість (взаємозв'язок) з іншими програмними продуктами; гнучкість процесу зміни як даних, так і постановок задач.

Знання і навички, що набувають майбутні фахівці при навчанні у ВНЗ (зокрема і з інформаційних технологій), надалі багато в чому визначають шляхи розвитку

суспільства. „Метою інформатизації освіти є радикальне підвищення ефективності і якості підготовки фахівців до рівня, досягнутого в розвинених країнах, тобто підготовка кадрів з новим типом мислення, відповідним вимогам постіндустріального суспільства” [6].

Під якістю професійної підготовки фахівця будемо розуміти не лише професійні знання, але і характер та рівень освіти загалом, культуру, навички професійної діяльності, здатність самостійно знаходити розв’язання проблем тощо.

Проте, для здійснення професійної діяльності основною складовою є певний обсяг знань, достатній для розуміння проблем і шляхів їх практичного розв’язання. Професіоналізм діяльності починається з певного обсягу знань, а обсяг знань в першому наближенні оцінюється кількістю навчальних годин.

Стосовно змісту навчання сьогодні вироблено такі вимоги [4; 11; 13; 14]: науковість навчання, що полягає у його відповідності сучасним досягненням науки; системність, що забезпечує взаємозв’язане формування навчальної інформації в педагогічно обґрунтовану систему, відповідну до мети навчання; дидактична трансформація наукової інформації в зміст навчання. Ця вимога обумовлює включення в зміст навчання основних ідей, методів і принципів відповідних галузей знань; орієнтація змісту навчання на профіль майбутнього фахівця, тобто виключення надлишкової інформації в змісті навчання, але не на шкоду повноті і якості професійних знань; відповідність змісту навчання прогностичним функціям, тобто відповідність програм підготовки фахівців у ВНЗ сучасному розвитку галузей науки та галузевому стандарту вищої освіти; дієвість знань, умінь оперувати ними, мобілізувати колишні знання для отримання нових. Ці вимоги надзвичайно важливі при вивченні інформаційних технологій.

У зв’язку з ринковими відношеннями в Україні, на наш погляд, постає потреба у формуванні змісту і розробки методики викладання спецкурсу „Економічна інформатика” для підвищення рівня економічної підготовки фахівців різних галузей науки у ВНЗ.

Прийнявши за основу підходи щодо формування змісту професійної підготовки, які науково обґрунтовані в працях А. Алексюка, Л. Алексеевої, В. Андруценка, С. Архангельського, Л. Семушиної, Г. Щукиної та ін. дослідників, зміст дисципліни „Економічна інформатика” має відповідати вимогам щодо рівня знань і умінь фахівця, визначених галузевими стандартами вищої освіти. Реалізацію цих вимог, на наш погляд, може забезпечити орієнтація на такі принципи при побудові змісту дисципліни: принцип професійної спрямованості, що полягає в орієнтації змісту дисципліни на майбутню професійну діяльність студента і забезпечення його (змісту) цій діяльності. Професійна спрямованість формування змісту визначає коло знань з даної дисципліни і умінь, необхідних в майбутній професійній діяльності; принцип міжпредметних зв’язків, що сприяє цілісному сприйняттю системи знань, формуванню професійного мислення за рахунок комбінування знань, інтелектуальному збагаченню в процесі навчання; принцип гуманізації, що сприяє зацікавленості в успіху, задоволеності процесом пізнання тощо; принцип креативності, що передбачає варіативність змісту, в результаті чого студентів надається можливість самостійного вибору варіантів розумової діяльності і підходів щодо розв’язання задач, визначення власного обґрунтованого способу правильного їх розв’язання.

Методика викладання інформаційних технологій та інформатики, однією з цілей вивчення якої є засвоєння основ інформаційних технологій, є взаємопов’язаними щодо засвоєння базових понять ІТ і фахової орієнтації їх застосування. Крім того, курс інформатики є основою, на якій будується „Економічна інформатика”, а питання методики викладання цих дисциплін багато в чому узгоджуються.

Нові потреби економічної практики обумовлюють появу нових технологій у навчанні майбутніх фахівців. Інформаційний бум, формування ринкових відношень,

складні економічні умови вимагають підготовки людини до активного самостійного вирішення життєво важливих питань, здатності швидко ліквідувати прогалини в знаннях, так само як і використовувати отримані знання у вирішенні нових задач, які диктує сьогодення. Для цих цілей у ВНЗ створюються нові умови: у освітніх стандартах збільшено нормативи часу на самостійну роботу студентів, введено курси за вибором студентів, розробляються і реалізуються нові форми навчальних занять.

Застосування комп'ютерних технологій при вивченні фахових дисциплін (загальнопрофесійних, спеціальних дисципліни і дисциплін спеціалізації) має в сучасних умовах надзвичайно важливе значення. Очевидно, що комп'ютерні технології змінюють існуючу традиційну технологію навчання і вимагають серйозного методичного опрацювання їх використання.

Технологія навчання є сукупністю методів і засобів подачі навчальної інформації, а також способів дії викладача на студента в процесі навчання з використанням необхідних технічних та інформаційних засобів. Термін „технологія навчання” з'явився водночас із розвитком і застосуванням обчислювальної техніки в навчальному процесі, об'єднавши в єдине такі поняття, як форми, методи і засоби навчання, що забезпечують найбільш ефективно досягнення поставлених цілей, тобто спосіб реалізації змісту навчання. Процес навчання є процесом інформаційним, що поєднує усі види основних інформаційних операцій: передача і отримання знань (інформації), переробка (накопичення, систематизація знань), видача „результату” (результат застосування знань до розв'язання конкретних професійних завдань). Через такий погляд на освіту на сучасному етапі все частіше робляться спроби проектування освітнього процесу (технології навчання) за законами і правилами побудови інформаційних систем із застосуванням сучасних інформаційних технологій. Основою програмного забезпечення технологій комп'ютерного навчання (ТКН) є навчаючі програми: від найпростіших контролюючих програм до складних навчаючих систем з елементами штучного інтелекту. ТКН можуть мати різний ступінь розвиненості компонентів своїх структур: моделей дисциплін (чому вчити), моделей управління (як вчити), моделей тих, хто навчається (кого вчити) [8, с. 31-32].

Сьогодні існують нові технічні засоби і педагогічні можливості, навчання, що дозволяють реалізувати будь-які нові технології і зміст освітнього процесу, за умови, що навчальний заклад має відповідні фінансові можливості. Активне застосування сучасних інформаційних технологій у сфері освіти має займати сьогодні центральне місце і бути ваговою складовою у визначенні якості підготовки фахівця. Досягнення в області застосування інформаційних технологій у сфері освіти, створення мереж телекомунікацій і підтримка інформаційних потоків в них, створення і супровід баз даних і знань, експертних систем та інших видів ІТ повинні служити одній меті – розробці методологічної основи їх застосування в системі освіти, тобто навчитися правильно, оптимально і без шкоди здоров'ю застосовувати комп'ютерні засоби.

При вивченні спецкурсу „Економічна інформатика” на сучасному етапі постає потреба навчати майбутніх фахівців сучасним інструментам обробки і аналізу інформаційних потоків, оскільки в умовах жорсткої конкуренції, економічні рішення повинні прийматися на основі ретельного аналізу наявної інформації, бути обґрунтованими і доказовими. Наприклад, для прийняття рішення про вкладення грошей в деякий проект, не можна покладатися на чиєсь уявлення про його вигідність, а потрібний ретельний розрахунок, пов'язаний з прогнозами стану ринку і рентабельності вкладень, оцінками можливих ризиків та їх наслідків тощо.

Для вирішення завдань, пов'язаних з аналізом даних, математиками і економістами вироблено потужний арсенал методів, названих прикладною статистикою або аналізом даних. Ці методи дозволяють виявляти закономірності, робити обґрунтовані висновки і прогнози, давати оцінки ймовірності їх виконання.

Використання персональних комп'ютерів дозволяє ширше застосовувати ці методи, а відповідні програмні пакети зробили методи аналізу даних доступнішими і наочнішими: тепер не потрібно виконувати трудомісткі розрахунки за складними формулами вручну, будувати таблиці і графіки – вся ця робота виконується „автоматично”, а тому певному фахівцеві залишається розроблення постановки завдань, вибір методів їх розв'язання та інтерпретація результатів.

Безумовно, використання методів аналізу даних повинно зі сфери лише наукових досліджень перейти в практичні реалії. За останні роки кількість інформації, яку треба використовувати для управління, зросла настільки, що будь-який керівник без підтримки технічних засобів зберігання і обробки інформації не може тримати в своїй пам'яті наявні ресурси, зв'язки тощо, чи обґрунтовано вибирати критерій оптимальності і прийняття найкращого рішення. Саме в процесі навчання закладаються механізми мислення, пов'язані з постановкою мети і виробленням концепції її досягнення за допомогою аналітичних навичків. І тут без застосування персональних комп'ютерів, інформаційних технологій як інструменту математичних методів управління, неможливо підготувати фахівця, що відповідає сучасному рівню вимог. Науково обґрунтовані методи управління – це не простий розрахунок за формулами і добре відомими методиками, як при застосуванні математичних методів до об'єктів, що описуються детермінованими законами. У сфері управління більшість законів проявляються статистично, тобто розрахункові значення виявляються вірними не у кожному окремому випадку, а лише в середньому, при багатократному повторенні з одними і тими ж початковими даними. Більше того, математичні вирази, які використовуються для виконання розрахунків при розв'язанні задач управління, – це не точні формули, а математичні моделі, що відображають досліджувані явища лише приблизно з певною точністю і достовірністю (надійністю). Отриманим результатам не можна вірити беззастережно, оскільки математична модель, навіть дуже вдала і точна для якихось певних умов, виявляється непридатною для інших. Проте, це говорить не про те, що математичні методи управління є поганими, а про те, що вони вимагають уважного і критичного підходу на кожному кроці. Потрібна постійна перевірка відповідності результатів, отриманих за допомогою моделі, вже відомій інформації про змодельований процес, а також відповідності „здоровому глузду”, щоб не виникало суперечностей. Достовірне рішення може бути прийняте на основі аналізу різних тактичних схем, дослідженні низки конструктивних варіантів, випробуванні декількох вихідних даних і математичних моделей, що може бути досягнуто лише з використанням комп'ютерних технологій.

Нині у ВНЗ застосування необхідних у навчанні студентів пакетів програм складає проблему з наступних причин: фінансові труднощі ВНЗ не дають можливості придбати весь комплекс необхідних програмних засобів для забезпечення застосування інформаційних технологій в межах дисциплін „Інформатика” і „Економіка”; бурхливим розвитком в області інформаційних технологій і підходів до економічних питань більшість фахово орієнтованих програми потребує заміни з метою забезпечення відповідності до сучасних вимог; труднощі в засвоєнні викладачами економічних дисциплін з використанням відповідних інформаційних технологій, що створює перешкоду для оволодіння ними студентами: студенти отримують традиційні теоретичні знання з економіки із застосуванням математичного апарату, що дає можливість ознайомитися з відповідним методом, але не реально аналізувати економічні моделі; помилковості організації навчального процесу з епізодичним використанням персональних комп'ютерів, лабораторій внаслідок щільної зайнятості аудиторного фонду.

Ці причини обумовлюють не часте застосування у навчальному процесі при вивченні економічних дисциплін комп'ютерної техніки. Із застосуванням у різних областях людської діяльності комп'ютерних систем прийняття рішень та при

розв'язанні низки завдань виникає ситуація, коли або відсутні необхідні джерела інформації, або існуючі засоби виміру не забезпечують отримання необхідної інформації одночасно з процесом, або в наявності є лише якісна інформація про об'єкт управління. У таких ситуаціях необхідно мати інформаційні технології, які дозволяють на основі комп'ютерної обробки якісної і нечіткої інформації про об'єкт і цілі управління отримувати необхідну інформацію.

Забезпеченню професійного використання комп'ютерних технологій при вивченні, наприклад, спецкурсу „Економічна інформатика”, на наш погляд, може сприяти: організація міжкафедральних стажувань викладачів інформатики і професійних дисциплін, покликаних сприяти інтеграції економічних знань та інформатики; засвоєнню викладачами дисциплін, пов'язаних з вивченням інформаційних технологій та економічної інформатики як бази для ефективної побудови професійно орієнтованого спецкурсу „Економічна інформатика”.

Інтеграція економічних знань із знаннями й уміннями в області інформаційних технологій може і повинна здійснюватися при вивченні „Економічної інформатики”, а студенти мають дістати реальну можливість комплексного застосування професійних знань і засвоєння ефективної технології розв'язання професійних задач.

Список використаних джерел

1. Анисимов П.А. О системе обучения информационным технологиям в вузе [Текст] / П.А. Анисимов, С.И. Берил, Я.А. Ваграненко, Е.В. Соломатина // Педагогическая информатика. – 2001. – № 3. – С. 6-15.
2. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1986. – 368 с.
3. Брановский Ю.С. Информационные технологии в обучении студентов гуманитарных факультетов [Текст] / Ю.С. Брановский, В.А. Шаповалов // Педагогическая информатика. – 1993. – № 1. – С. 49-53.
4. Брановский Ю.С. Компьютеризация процесса обучения в педагогическом вузе и средней школе : Учебное пособие. – Ставрополь : СГПИ, 1990. – 144 с.
5. Волков А.Н. Новые информационные технологии обучения профессии [Текст] / А.Н. Волков // Профессиональное образование. – 2001. – № 3. – С. 14-16.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 239 с.
7. Дерешко Б.Ю. Классификация информационно-коммуникационных образовательных технологий и их использование в учебном процессе вуза [Текст] / Б.Ю. Дерешко // Телекоммуникации и информатизация образования. – 2005. – № 6. – С. 92-103.
8. Злыгостаева Т.Е. Информационные технологии в контроле и оценке результатов обучения / Т.Е. Злыгостаева // XI конференция-выставка „Информационные технологии в образовании” : Сборник трудов участников конференции. Часть V. – М. : МИФИ, 2001. – С. 31-32.
9. Информатика / Под ред. Н. В. Макаровой. – М. : Финансы и статистика, 1997. – 765 с.
10. Колик К. Информатизация образования : новые приоритеты [Текст] / К. Колик // Альма Матер. – 2002. – № 2. – С. 16-23.
11. Марченко Е.К. Количественное описание информации и уровней ее усвоения / Е.К. Марченко // ЭВМ в управлении учебным процессом. – Рига : Рижский политехнический институт, 1973. – 31 с.
12. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения : проблемы и перспективы / Е.И. Машбиц. – М. : Знание, 1986. – 80 с.
13. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции / А.И. Ракитов. – М. : Политиздат, 1991. – 287 с.
14. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований (в помощь начинающему исследователю) / М.Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 152 с.
15. Тихонов М.Ю. Информационное общество : философские проблемы управления наукой и образованием / М.Ю. Тихонов. – М. : Издательство ИКАР, 1998. – 420 с.

16. Токарева В.С. Эффективность информационных технологий обучения в высшей школе [Текст] / В.С. Токарева. – М., 1995. – 44 с. – (Новые информационные технологии в образовании : обзор. информация / НИИВО; Вып.7-9).
17. Триус Ю.В. Інновації навчання математики та інформаційно-комунікаційні технології / Ю.В. Триус, М.Л. Бакланова // Матеріали IV Всеукраїнської конференції молодих науковців „Інформаційні технології в освіті, науці і техніці” (ІТОНТ-2004). Черкаси, 28-30 квітня 2004 р. – Ч. 2. – Черкаси : РВВ ЧНУ, 2004. – С. 68-69.
18. Шолохович В.Ф. Информационные технологии обучения / В.Ф. Шолохович // Информатика и образование. – 1998. – № 2. – С. 5-13.
19. Яминский, А.В. Элитное образование и современные технологии обучения [Текст] / А.В. Яминский // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 6. – С. 20-22.

In the article the basic aspects of application of information technologies are reflected at preparation of specialists in higher educational establishments. It is marked that in postindustrial society the measure of quality of preparation of specialist must be his ability to apply information technologies at the decision of different tasks, particularly economic. It is marked that in the conditions of market relations for the increase of level of economic preparation of specialists of different areas of science in the university the necessity of introduction of the course the „Economic informatics” appears.

Key words: *information technologies, educational establishment, specialist.*

УДК: 378.147-057.87:504

Казанішена Н.В.

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ТВОРЧІСТЬ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ СТУДЕНТІВ

У статті аналізується роль та значення традицій і звичаїв українського народу в екологічній освіті та вихованні, розглядаються приклади використання різних жанрів народної творчості в освітньо-виховному процесі вищої школи.

Ключові слова: *екологічне виховання, українська народна творчість, засоби, методи екологічного виховання.*

Шанобливе ставлення до природи закладено у звичаях і традиціях українського народу. Правила співіснування з природою формувалися тисячоліттями. Всім відомі українські народні пісні, легенди, приказки та прислів'я, загадки, у яких відображено неповторну красу природи рідного краю. Традиції природовідповідної та екологічно доцільної поведінки закладено у народному календарі тощо.

У контексті загострення екологічної ситуації на сучасному етапі розвитку людства особливої актуальності набуває проблема вдосконалення методів екологічної освіти й виховання, зокрема, й студентської молоді, як передумова формування екологічно грамотної поведінки особистості у природі та взаємодії суспільства й природи на основі принципів збалансованого природокористування. Значна увага у педагогічній науці нині надається формуванню екологічної культури особистості, починаючи з раннього дитячого віку, організації й удосконаленню системи екологічної освіти й виховання.

Мета статті – обґрунтувати можливості застосування традицій українського народу в екологічному вихованні підрастаючого покоління та навести приклади застосування різних жанрів українського фольклору в екологічному вихованні студентської молоді.

Народні прикмети. В основу кожної прикмети покладено багаторічні спостереження народу за об'єктами та явищами живої й неживої природи, за змінами, що в ній відбуваються. Наприклад:

- *Круті краї у снігу, що тане, – бути весні ранній, пологі – весна затяжна.*
- *Якщо вербний тиждень ясний, сонячний, сухий, то яріві будуть гарними.*
- *Якщо граки прилетіли – сніг зійде за місяць. Якщо граки сіли на гнізда – за три дні можна сіяти.*
- *Якщо горобини в лісі багато – осінь буде дощовою, якщо мало – сухою.*

Роботу студентів над народними прикметами можна організовувати, застосовуючи різноманітні методи та прийоми. Зокрема, обов'язковим є аналіз сутності прикмет, доведення або заперечення їх змісту на основі наукового підходу тощо [1, с. 18]. Найбільш ефективним застосування народних прикмет є лише у тому випадку, якщо організовуються спостереження за об'єктами та явищами природи. Наприклад, студенти отримують завдання перевірити, чи справедливими є запропоновані народні прикмети, чи відповідають вони дійсності.

За нашим висновком, добираючи прикмети для аналізу, доцільно обмежитись лише такими, що характеризують об'єкти, явища та їх короткотривалі зміни. Тобто, від прикмет, на зразок визначення погоди у літній період за особливостями погоди в один із днів зими, весни, варто відмовитись (*Яка Покрова, такій і зимі бути*). Пояснимо це тим, що для аналізу, доведення або спростування їх потрібний значний життєвий досвід, результати багаторічних спостережень. Студенти ними не володіють.

Можна запропонувати підібрати прикмети для певної пори року або ж місяця, свята тощо. Звертаємо увагу й на те, що наші предки досить вдало керувались народними прикметами, плануючи сільськогосподарські роботи, зокрема, термін висадки культур, збір врожаю.

Як продовження роботи над прикметами можна запропонувати самостійно розробити декілька прикмет, використовуючи власний життєвий досвід та результати спостережень у природі. Звичайно, самостійне творення прикмет вимагає досить тривалих та систематичних спостережень за погодою, станом природи, ретельної фіксації щонайменших змін, які у ній відбуваються. Проте, оскільки тривалість навчання у вищій школі обмежена, має йтися про формування навичок студентів спостерігати за змінами в природі та робити відповідні висновки, які в майбутньому можуть стати основою нових прикмет.

Прислів'я та приказки. У цьому жанрі народної творчості чітко, влучно та лаконічно відображено життєву мудрість українського народу. Особливістю прислів'я є його завершений узагальнений вигляд, повчальний характер [4]. Приказка характеризується образністю, конкретизацією відповідних явищ дійсності.

Створюючи прислів'я та приказки, наші предки часто зверталися й до невичерпних джерел світу природи, порівнюючи ті чи інші якості людини, суспільства з об'єктами та явищами природного довкілля. Формулювання коротких висловів із глибоким змістом вимагало аналізу, узагальнень тих фактів, явищ, про які йдеться. Наведемо приклади прислів'їв та приказок, що можуть бути використані в екологічній освіті та вихованні.

- *Злякали щуку, що у воді втоплять.*
- *Не вчи рибу плавати, а птицю – літати.*
- *Великий дуб із молодого жолудя росте.*

Робота з прислів'ями та приказками передбачає декілька етапів.

1. Аналізуємо дослівний зміст прислів'я чи приказки. Звертаємо увагу на ознаки та властивості рослин, тварин, об'єктів та явищ неживої природи, про які йдеться, аналізуємо їх.

2. Встановлюємо, чи відповідають дійсності ті факти, про які йдеться, чи не хибні вони з наукової точки зору.
3. Пояснюємо, що означає в цілому дане прислів'я чи приказка. Наводимо приклади, в яких ситуаціях їх доцільно застосовувати.

Така послідовність роботи забезпечує розвиток мислення, спостережливості, вміння аналізувати, порівнювати, робити відповідні висновки.

Загадки. Це короткі за обсягом твори, у яких влучно, чітко та лаконічно визначено найбільш характерні риси природного об'єкту чи явища. Наприклад:

- *Крикнув віл на сто гір, на сто тисяч городів. (Грім)*
- *В синім небі світлячки — не дістать до них рукою, а найбільший світлячок зігнувся, як черв'ячок. (Зорі та місяць)*
- *Стоїть при дорозі на одній нозі і шапочку має, та нікого не вітає. (Гриб)*
- *Повзун повзе, сімсот голок везе. (Їжак)*

Використання загадок має спрямовуватись на розвиток мислення, уваги, спостережливості, вміння аналізувати та порівнювати. Нажаль, робота над загадками ведеться дещо неправильно, починаючи із дитячих років. Дітей привчають відгадувати, не аналізуючи описів, деталей, про які йдеться.

Наприклад, аналізуючи загадку *“Ні рак, ні риба, ні звір, ні птиця, голос тоненький, а ніс довгенький, хто його уб'є, той свою кров пролле”*, з'ясуємо такі деталі: у кого може бути тоненький голос; хто має довгий носик; чому ця істота не належить до раків, риб, звірів, птахів; чому в людини може виникнути бажання її вбити; чому при цьому проливається кров того, хто вбиває живу істоту?

Послідовний аналіз змісту загадок стає для студентів взірцем, яким варто скористатись у подальшій професійній діяльності, навчаючи школярів відгадувати загадки на основі їх аналізу, а не вгадування.

Цікавий вид роботи для студентів – складання власних загадок. Пропонуючи підготувати загадку на природничо-екологічну тематику про об'єкти та явища природи, про екологічну проблему тощо, наголошуємо, що у змісті загадки має бути відображено найбільш характерні та детальні ознаки, риси об'єкту чи явища. Цим спрямовуємо студентів на спостереження за природою та аналіз сприйнятого. Наведемо приклади загадок, присвячених сучасним екологічним проблемам, створених студентами.

- *Що за диво кулю огортає, наче сито світло пропускає? (Озоновий шар)*
- *Тане лід і тане сніг, вода прибуває,
А найкращі чорноземи пустеля з'їдає. (Парниковий ефект)*
- *Пройдуть віки, воно розкаже усім, хто житиме тоді,
Що їли ми і що носили, які авто та праски ми любили,
Як сильно пластик шанували, компи й мобілки міняли... (Сміттєзвалище)*

Легенди – це прозові твори, досить близькі за своїми особливостями та змістом до казки, у яких поєднується реальна інформація із неможливим та нереальним. Ймовірно, що присутність казкового у народних легендах на природничу тематику обумовлена нестачею знань наших предків про навколишній світ, невмінням пояснити сутність явищ природного довкілля. Проте, кожна легенда, що містить природничий зміст, може бути використана як засіб екологічного виховання. Розглянемо, для прикладу, легенду про фіалку.

ФІАЛКА

Коли добре і лагідне Сонце та блакитне Небо почали створювати квіти, лагідно запитували вони у кожної квітки, коли та бажає квітнути.

Гордовита троянда сказала, що хоче бути княгинєю літа.

- Добре, будеш нею, – відповіло Сонце. І з того часу троянди квітнуть все літо.
- Я також бажаю бути княгинею літа, – просила лілея.
- Гаразд, обидві будете влітку дивувати всіх красою та ароматом, – відказало їм Небо.

- І я хочу бути княгинею літа, просить півонія.
- Ні, – відмовило Сонце, – у літа вже достатньо княжого квіткового роду. Ти будеш княгинею весни.

Добра айстра побажала тішити та радувати людей якнайдовше.

- Гаразд, будеш квітнути аж до зими.

Таким чином Сонце й Небо розподілили між квітами час, коли їм квітнути.

Тільки скромна фіалка сховалася між листям та не мала відваги висловити своє бажання. Але Сонце побачило її й запитало, коли ж та бажає вкриватися цвітом.

- Коли це твоя воля, Сонце, дозволь мені прикраситися цвітом тоді, коли в тебе буде найбільша радість.

- Отже, ти квітнутимеш на самому початку весни, коли я прокидаюся від зимового сну і сяю у Небі на повну силу.

На доказ ласки вкриває Сонце фіалку в час свого пробудження від зимового сну дрібненькими пахучими квіточками.

Аналізуючи легенду, звертаємо увагу на те, якими словами характеризуються квіти, чи відображають вони особливості кожної. Так троянда – “гордовита”, айстра – “добра”, фіалка – “сором’язлива”. Підкреслюємо, що кожна рослина квітне у чітко визначений період.

На цьому етапі аналізу легенди доцільними будуть наступні завдання:

- визначити, у якій послідовності квітують рослини рідного краю;
- назвати квіти весни, літа, осені;
- підібрати до кожної квітки найбільш влучні слова-характеристики тощо.

Такі завдання спонукають студентів до пізнання світу рослин, до спостереження за їх розвитком, особливостями будови, поширення тощо.

Цікавим для студентів є інсценування легенди. Намагаючись якомога краще зіграти відведену роль, вони з’ясовують, як виглядає та чи інша квітка, як можна передати її характер, коли вона квітує тощо.

Робота над легендами про природу в цілому забезпечує збагачення знань студентів про світ природи, про сезонні зміни в житті рослин та тварин тощо. Але основним є те, що легенди – ефективний засіб виховного впливу на особистість слухача, формування бережливого, ціннісного ставлення до природи.

Українські народні казки супроводжують кожного із нас від народження. Їх люблять і діти, й дорослі. У них поєднується та переплітається реальність та вигадка. Народні казки творились тисячоліття, їх передавали з уст в уста, щоразу поповнюючи, адаптуючи до нових умов життя людини, існування природи [3]. Кожна народна казка містить повчальний елемент, взірець природовідповідної або природоагресивної поведінки героїв.

Українські народні казки поділяють на соціально-побутові, чарівні та про тварин. Саме останні найчастіше використовуються в екологічному вихованні молоді. Наприклад, “Казка про котика та півника”, “Лисичка-сестричка та вовк-панібрат”, “Солом’яний бичок”, “Круть і Верть”, “Курочка ряба” тощо. Проте, необхідно пам’ятати, що перед презентацією казки на занятті, перед організацією її аналізу викладач має дуже глибоко та детально проаналізувати зміст твору. Ця вимога обумовлена тим, що, попри шанобливе ставлення наших предків до світу природи, казкові герої, долаючи відведені їм труднощі, перемагаючи зло, можуть припускатись поведінки, неприйнятної з екологічної точки зору.

Ефективною формою роботи з казкою у вищій школі є інсценізація та проведення конкурсу казки. Учасники конкурсу, добираючи найрізноманітніші казки, оновлюють їх, “осучаснюють”. З метою надання екологічної спрямованості конкурсу усім відомі народні казки поповнюють екологічним змістом. Найчастіше основою для інсценізації, як свідчить досвід, стають казки “Солом’яний бичок”, “Івасик-Телесик”, “Бабина дочка, дідова дочка”, “Казка про Котигорошка” тощо. В ігровій формі у казках висвітлюються сучасні екологічні проблеми, розігруються можливі наслідки, робиться спроба розв’язати існуючі проблеми тощо.

Українська народна гра як і інші жанри народної творчості передається із покоління в покоління. У грі, як і в казці, приказках, загадках відображено глибоку мудрість нашого народу. Вона має чітко виражений повчальний характер. Організація гри дає змогу учасникам “розкритися”, тим самим створюючи відповідний емоційний стан, умови, в яких можливо впливати на емоції, почуття гравців, за потреби, коригуючи їх. Ігрова діяльність, як зазначила А.Корольова, — “унікальний вид діяльності, що передбачає єдність думок та емоцій” [2, с. 96]. У невимушеній атмосфері легше формуються відповідні знання. Дотримуючись визначених правил, гравці засвоюють певні норми й правила поведінки, виробляють вміння й навички. Ігрова діяльність, як переконують результати наших спостережень та досліджень, дає змогу впливати на мотиваційну сферу особистості, сприяє виробленню стійкого інтересу до розв’язання проблем навколишнього середовища. К.Д.Ушинський підкреслював, що народна гра має яскраво виражену педагогічну спрямованість. Вона містить у собі доступні форми навчання, спонукає дітей до ігрових дій, спілкування з дорослими. Водночас, у народній грі відсутня настирливість виховання.

Українські народні ігри – це забавлянки, хороводи, танці, віршовані історії, що не мають кінця, рухливі ігри. Усі вони з успіхом можуть використовуватись у вищій школі як у позааудиторній виховній роботі, так і під час вивчення окремих дисциплін в аудиторній роботі.

Наведемо декілька прикладів українських народних ігор з екологічним змістом.

Чуки, чуки, чуки, чук.

Наловив дід щук,

А бабуся – плотву – годувати дитвору,

А бабуся – карасиків – годувати Тарасиків.

А бабуся – окуньків – годувати молодців.

Ця забавлянка знайомить гравців із назвами риб. Водночас, звертаємо увагу на те, що у ній міститься прагматичне ставлення до природи: риба – це їжа.

Я – малий веселий хрущ.

Мене знає кожен куш.

Маю я красиві вуса

І нічого не боюся.

Ця весела пальчикова гра вимагає, щоб дитина стиснула кулачок, вказівний палець і мізинець розвела в різні боки (“вуса”) та ворушила ними. Водночас, виховний зміст гри полягає в тім, що діти, зазвичай, бояться та недолюблюють хрущів, а у пропонуваній грі хрущ – веселий, із красивими вусами. Подібні ігри забезпечують формування ціннісного ставлення до об’єктів природи, що, зазвичай, викликають неприязнь, страх.

Українська народна пісня є невід’ємною частиною народної творчості та славиться своєю милозвучністю, мелодійністю. У пісні наші предки відображали своє складне життя, кохання, любов до дітей та батьків, а також красу та велич рідної природи. Так усім із дитинства відомі колядки й щедрівки, веснянки, купальські, жнивварські пісні, присвячені збору врожаю тощо. Кожна пісня – взірць шанування природи та ціннісного ставлення до неї. Розглянемо, для прикладу, фрагмент пісні:

*Стороною дощик іде, стороною.
 Що на морі хвиля, а в долині роса.
 Стороною дощик іде, стороною,
 Над нашею рожею червоною.
 Ой на горі жито, а в долині просо,
 Стороною дощик іде, ще й дрібненький,
 Та на наш барвінок зелененький.*

Аналізуючи народні пісні, звертаємо увагу на те, якими словами називають предмети та явища природи: “дощик дрібненький”, барвінок “зелененький”, “земля-матінка”. Підкреслюємо, що за звичайними та веселими словами у кожній пісні приховано глибокий зміст, знання українського народу про природу, відображено ставлення до неї.

Народний календар має значний виховний потенціал. У ньому узагальнено усі знання, вірування, сподівання українського народу, пов’язані із природою. Відповідно до річного ритму пір року, згідно із церковним календарем, кожен місяць має свої свята, які, у свою чергу, супроводжуються повір’ями, прикметами, легендами, казками, піснями тощо.

Для прикладу, розглянемо традиції українського народу, пов’язані із початком квітня. Квітневий народний календар розпочинається із Благовіщення. Згідно з народними повір’ями, *до цього свята не можна працювати біля землі, оскільки вона ще “відпочиває”, а після Благовіщення Бог благословляє землю, тому й активно розпочинаються сільськогосподарські роботи.*

Після Благовіщення починають масово цвісти первоцвіти, проліски, сон-трава, про які наші предки склали багато цікавих повчальних легенд, що спрямовані на розвиток бережливого ставлення до перших весняних квітів, милування їх красою та ніжністю.

Благовіщенню присвячено багато приказок та прислів’їв. Зокрема, прислів’я “Зозуля без гнізда за те, що звила його на Благовіщення” попереджає від роботи у це врочисте свято. Приказка “Як Благовіщення проведеш, так і рік пройде” привчає не марнувати й берегти дорогоцінний час.

Із першим квітневим святом пов’язано багато народних прикмет:

- якщо на Благовіщення небо безхмарне і яскраве – бути літу грозовому;
- весна до Благовіщення – багато морозів попереду;
- яка погода на Благовіщення, така й на Великдень;
- якщо на Благовіщення дощ – збереш багато хліба, вродить жито, буде багато грибів.

Звернення у виховній роботі до традицій народного календаря природи допомагає усвідомити залежність людини від природи, поглибити знання про світ природи, сезонні зміни у ній, дає змогу формувати навички природо відповідної, екологічно виваженої поведінки у довкіллі.

Таким чином, означене вище дає змогу зробити наступні висновки:

1. Звичаї та традиції українського народу є еталоном ціннісного ставлення особистості до природи, а тому мають невичерпні можливості у формуванні екологічної культури підрастаючого покоління.
2. Ефективним в екологічному вихованні молоді є застосування таких жанрів народної творчості як легенди, казки, ігри, загадки, прислів’я та приказки. Особливої актуальності сьогодні набуває українська народна пісня, що оспівує красу та неповторність природи рідного краю, народний календар, у якому відображено знання українського народу, народна вишивка.
3. Застосовувати елементи народної творчості екологічного змісту можна як в аудиторній, так і в позааудиторній навчально-виховній роботі зі студентами, добираючи найбільш доцільні методи, зокрема, бесіду, розповідь, гру, інсценування, дискусію тощо.

Список використаних джерел

1. Васютіна Т.М. Етноекологічний календар природи : пос. для вчит. та учня / Т.М.Васютіна, О.М.Золотар ; [за ред. І.В.Мороза]. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2009. – 168 с.
2. Королева А. А. Внутренние потребности как средство мотивации обучения / А. А. Королева // Педагогические технологии. — 2005. — № 1. — С. 91—97.
3. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку : навч. посіб. / Н. В. Лисенко. — Львів : Світ. 1994. — 144 с.
4. Тарасенко Г.С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: Порадник для батьків з виховання душі і серця дитини / Г.С.Тарасенко. — Вінниця : ДП “Державна картографічна фабрика”, 2008. — 240 с.

This article analyzes the role and importance of traditions and customs of the Ukrainian people in environmental education, the examples of the use of different genres of folk arts in education and educational process of higher education.

Key words: *environmental education, Ukrainian folk art, tools, methods of environmental education.*

УДК 373.5.091.3:51

Кухарева О.С.

**МОДУЛЬНА ПРОГРАМА ВИВЧЕННЯ ТЕМИ
„ПОХІДНА ФУНКЦІЇ ТА ЇЇ ЗАСТОСУВАННЯ” В КУРСІ
АЛГЕБРИ ТА ПОЧАТКІВ АНАЛІЗУ**

У статті розглянуто поняття модульної програми, її будови та цілей у межах технології модульного навчання. Розглянуто будову та цілі модульної програми вивчення похідної функції.

Ключові слова: *модульне навчання, модульна програма, похідна функції, цілі навчання.*

Курс „Алгебра і початки аналізу” в старшій школі є продовженням курсу алгебри основної школи та пропедевтикою для вивчення математичного аналізу у ВНЗ. Основною особливістю навчального матеріалу початків аналізу у старшій школі є те, що за його допомогою можна систематизувати всі попередні знання з математики та встановити зв'язки між математикою та іншими галузями науки. Враховуючи те, що саме від того, як учні засвоять у школі ґрунтовні поняття математичного аналізу, залежить їхнє наступне сприйняття цих непростих, але дуже важливих та інтересних зв'язків математики з іншими сферами науки й життя, а також подальше вивчення математики у ВНЗ, слід приділяти особливу увагу викладанню їх у старшій школі.

Нами було побудовано нову методичну систему навчання початків аналізу в старшій школі, що ґрунтується на принципах та постулатах модульного навчання.

Незважаючи на те, що питання підвищення рівня математичної освіти та реформування методичної системи навчання математики на різних етапах розглядало багато дослідників в нашій країні (Г.П.Бевз, Г.І.Білянін, М.І.Бурда, М.І.Жалдак, М.Я.Ігнатенко, Є.П.Нелін, З.І.Слепкань, І.Ф.Тесленко, В.О.Швець, М.І.Шкіль та інші) та за її межами (О.М.Абрамов, Ж.Адамар, Д.В.Аносов, Л.С.Атанасян, Г.Д.Глейзер, Г.В.Дорофеев, А.Г.Мордкович та інші), воно на сьогодні залишається актуальним. На нашу думку, сприяти вдалому розв'язку цього питання буде зміна традиційної системи навчання математики на систему модульного навчання.

Питанню модульного навчання присвячено багато зарубіжних досліджень (В.М. Гареев, Б.Голдшміт, М.Голдшміт, Є.М.Дурко, С. І. Куликов, К.Курх, Дж. Рассел, Б.Ф.Скіннер, Р. Оуенс, П.А. Юцявічене), а також вітчизняних (В.І.Бондар, К.Я.Вазіна, С.М. Гончаров, О.Є.Гуменюк, П.І.Сікорський, А.В.Фурман), серед яких можна виділити роботи Г.І.Білянїна, Р.С.Бекірової, О.В.Мішенїної, Л.О.Сазонової, що стосуються модульного навчання саме при вивченні математичних дисциплін.

Мета цієї статті – надати коротку характеристику однієї з побудованих модульних програм вивчення початків аналізу в старшій школі.

Аналіз програм та підручників з математики за останні десятиріччя показав те, що за останні роки зміст навчального матеріалу з початків аналізу значно розширився та систематизувався, порівняно з попередніми роками, коли деякі з тем не вивчалися, або вивчалися дуже вузько, обмежувалися тільки деякими теоретичними вкрапленнями. Наприклад, з 1982 до 1992 року не передбачалося вивчення границь, а з 1963 до 1973 року не вивчалися інтеграли.

Сьогодні по діючій програмі 12-річної школи [2] вивчення елементів математичного аналізу розподіляється так (див. Табл.1):

Таблиця 1.

Елементи математичного аналізу, що вивчаються в старшій школі

Класи	Теми з початків аналізу
10 клас	Функції, їхні властивості та графіки (Числові функції, область визначення і множина значень, способи завдання функції, графік функції, монотонність, парність і непарність функції, неперервність функції) (22 години)
11 клас	Похідна та її застосування (границя функції в точці, похідна функції, її геометричний і фізичний зміст, похідні найпростіших функцій, правила диференціювання, похідні степеневих, тригонометричних функцій, похідна функції $y=f(ax+b)$; ознаки сталості, зростання й спадання функції, екстремуми функції, застосування похідної до дослідження функцій та побудови їхніх графіків, найбільше і найменше значення функції на проміжку) (24 години)
12 клас	Інтеграл та його застосування (Первісна та її властивості, найпростіші диференціальні рівняння; інтеграл, його фізичний та геометричний зміст, основні властивості та обчислення інтеграла, обчислення площ плоских фігур, інші застосування інтеграла) (16 годин)

Як бачимо, часу на вивчення початків аналізу у 10 – 12 класах відведено мало, а зміст навчання розділено нерівномірно. Наприклад, теорія границь окремо не вивчається, а входить до розділу "Похідна та її застосування". Ще не дуже добре те, що цей матеріал вивчається не послідовно, а окремими блоками у кожному році, і дуже нелегко прослідкувати, зрозуміти, уявити учням зв'язки між окремими темами, наприклад, між похідною, що вивчається в 11 класі, та інтегралом та диференціальними рівняннями, що повинні вивчатися в 12 класі.

На нашу думку, виправити таку ситуацію можливо лише за допомогою впровадження нових підходів до навчання, що сприятиме покращенню процесу навчання початків аналізу в старшій школі. Ми пропонуємо навчання за модульною технологією, що передбачає вивчення цих трьох тем за модульними програмами, що логічно зв'язані між собою, і завдяки своїй блочній структурі дають можливість у будь-який час нагадати учням те, що вони вже знають, та побачити, що ще слід пізнати.

Модульна програма – це основний засіб в модульному навчанні, вона складається учителем. В ній визначаються цілі навчання (комплексні, інтегруючі та окремі

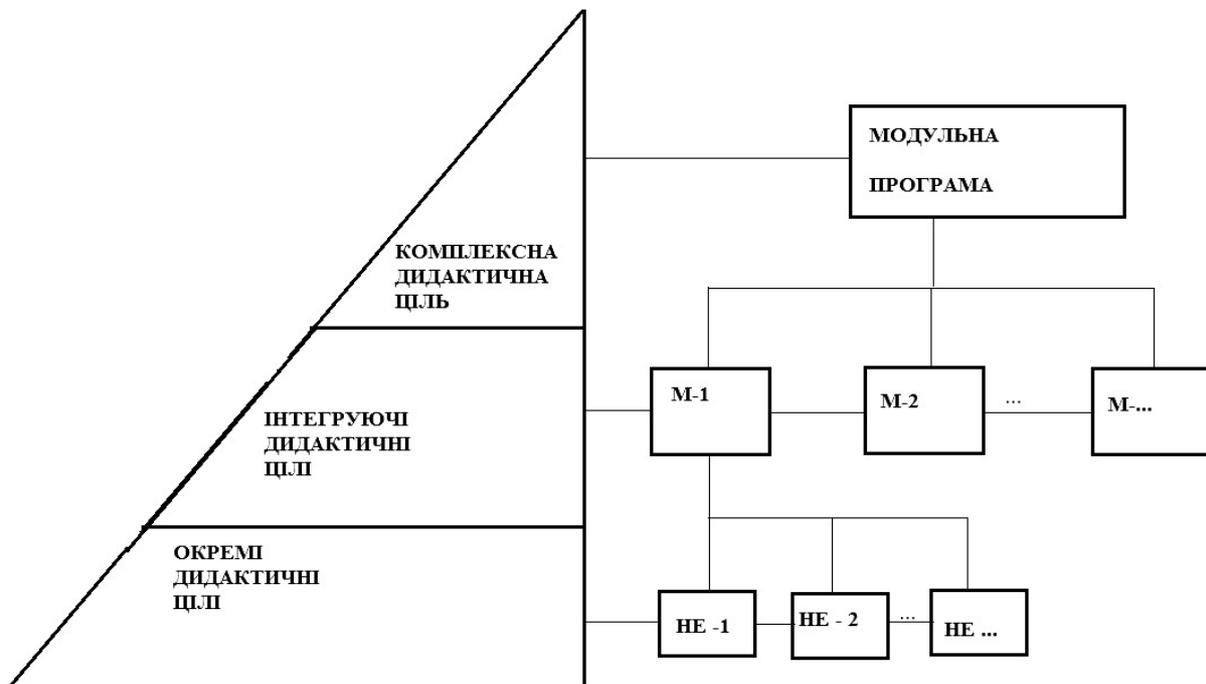
послідовності вивчення кожної теми (послідовність уроків). [1, с. 76]. Модульна програма – це не конспект уроку або навчальний план, це програма діяльності учня щодо вивчення конкретної теми. Однією з частин модульної програми є модулі, кожен з яких має свою інтегруючу ціль. Кожен модуль в свою чергу складається з навчальних елементів (НЕ). Окремі цілі, що входять до складу інтегруючої цілі, як зазначає П.А. Юцявічене, можуть бути повністю автономні або взаємопов'язані [3, с. 59].

Таку градацію цілей у модульному навчанні литовська дослідниця представила у вигляді піраміди (див. мал.1.).

Модуль М-0 – цільовий модуль, з якого учні починають знайомитися з модульною програмою, узнають, що вони будуть вивчати, і що саме повинні знати й вміти наприкінці вивчення цієї програми, також може включати вхідний контроль та повторення необхідних для подальшого вивчення понять.

Модулі М-1 – М -(n-1) (де n – кількість модулів) – це пізнавальні й операційні модулі, що розробляються на основі контролю та моніторингу готовності учнів до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, передбачають вивчення нового матеріалу. Уроки можуть бути різними по організації: семінари, самостійні роботи, практичні заняття, пізнавальні ігри тощо. Кількість пізнавальних модулів залежить від змісту навчального матеріалу та державних вимог навчальної програми.

Модуль М-n, тобто останній модуль – вихідний контроль у вигляді контрольної роботи, письмового або усного опитування, тощо.



Мал.1. Піраміда цілей в модульного навчанні

Кожен модуль об'єднує питання, що логічно зв'язані між собою, завдяки чому можна прослідити фундаментальні закономірності, обов'язкові для успішного засвоєння модуля.

Розглянемо детальніше модульну програму щодо вивчення теми „Похідна функції та її застосування”. Ця тема по діючій програмі вивчається в 11 класі, на її вивчення відведено 24 години (див. Табл.1). Будуючи модульну програму, ми враховували державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Цільовий компонент модульної програми базується на потребах сучасного суспільства та вимогах програми. Цілі навчання будуть мати методичну функцію, якщо вимоги Державного освітнього стандарту будуть представлені на мові цілей

навчання дисципліни таким чином, що при їх постановці буде використано точні формулювання, тобто цілі навчання будуть зрозумілі і учителю, і учневі, і батькам. При їх формулюванні повинні бути використані такі слова: „вміти”, „знати”, „використовувати”, „мати уяву про...”, щоб при реалізації конкретної цілі учень бачив новий рівень свого розвитку в пізнаванні даної дисципліни, а також повинно бути забезпечено діагностування факту досягнення даної цілі, що має значну вагу в модульному навчанні.

При навчанні початків аналізу „доцільно показати, що практика є головним джерелом і рушійною силою розвитку математики; розповісти про роль математики на сучасному етапі розвитку суспільства. Особисту уваги слід звернути на місце математики у становленні особистості” [2, с. 52]. Ставлення цілей щодо вивчення елементів початків аналізу в старшій школі повинно відповідати Державним вимогам до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Тобто учень після вивчення цієї теми повинен:

- розуміти значення поняття похідної для опису реальних процесів, зокрема механічного руху;
- знаходити кутовий коефіцієнт і кут нахилу дотичної до графіка функції в даній точці;
- знаходити швидкість зміни величини в точці;
- наближено обчислювати значення і приріст функції в даній точці;
- диференціювати функції, використовуючи таблицю похідних і правила диференціювання;
- застосовувати похідну для знаходження проміжків монотонності і екстремумів функції;
- знаходити найбільше і найменше значення функції;
- розв’язувати нескладні прикладні задачі на знаходження найбільших і найменших значень реальних величин [2, с. 55].

Тему „Похідна функції та її застосування” ми пропонуємо у вигляді модульної програми, структура її визначається комплексною дидактичною ціллю, що відповідає цілі вивчення функціональної лінії „Похідна функції та її застосування” курсу алгебри та початків аналізу старшої школи.

Модуль М-0. Ознайомлення з комплексною дидактичною ціллю модульної програми та зі всією програмою взагалі. Повторення поняття функції, її властивостей та графіків. Вхідний контроль.

Модуль 1. Границя функції (ІДЦ – знати означення границі функції; вміти обчислювати границі).

НЕ – 0.

НЕ-1. Границя числової послідовності (ОДЦ – знати та розуміти поняття границі числової послідовності).

НЕ-2. Нескінченно малі та нескінченно великі числові послідовності (ОДЦ – мати уяву про поняття нескінченно малих та нескінченно великих величинах).

НЕ-3. Границя функції неперервного аргументу (ОДЦ – знати, розуміти означення границі функції неперервного аргументу).

НЕ-4. Основні теореми про границі (ОДЦ – знати теореми про границі та вміти їх використовувати при обчисленні границь).

НЕ-5. Неперервність функції в точці (ОДЦ – мати уяву про поняття неперервності функції в точці та вміти досліджувати функцію на неперервність засобами границь).

Модуль 2. Похідна функції, її геометричний та фізичний зміст (ІДЦ – мати чітке уявлення про похідну функції, її геометричний та фізичний зміст та вміти обчислювати похідні різних функцій).

НЕ – 0.

НЕ-1. Задачі, що призводять до поняття похідної (ОДЦ – мати уявлення про задачі, що приводять до поняття похідної, а саме про миттєву швидкість, про дотичну до кривої в точці).

НЕ-2. Означення похідної (ОДЦ – знати означення похідної).

НЕ-3. Геометричний та фізичний зміст похідної (ОДЦ – мати уяву про геометричний та фізичний зміст похідної, вміти використовувати це при розв’язку задач).

Модуль 3. Похідні найпростіших функцій (ІДЦ – знати таблицю похідних найпростіших функцій, вміти обчислювати їхні).

НЕ – 0.

НЕ-1. Похідна константи (ОДЦ – знати $(c)' = 0$, вміти доводити це за допомогою графіка).

НЕ-2. Похідна степеневі функції з цілим показником (ОДЦ – знати $(x^n)' = n \cdot x^{n-1}$, вміти використовувати цю формулу).

НЕ-3. Похідні тригонометричних функцій (ОДЦ – знати похідні тригонометричних функцій).

НЕ-4. Похідна функції $y = f(ax + b)$ (ОДЦ – вміти знайти похідну функції).

Модуль 4. Правила диференціювання (ІДЦ – вміти обчислювати похідні за правилами (похідна суми, добутку, частки, складеної функції)).

НЕ – 0.

НЕ-1. Похідна суми декількох функцій (ОДЦ – знати формулу похідної суми та вміти її використовувати).

НЕ-2. Похідна добутку двох функцій (ОДЦ – знати формулу похідної добутку та вміти її використовувати).

НЕ-3. Похідна частки двох функцій (ОДЦ – знати формулу похідної частки та вміти її використовувати).

НЕ-4. Похідна складеної функції (ОДЦ – вміти відрізняти складену функції, знати формулу похідної складеної та вміти її використовувати).

НЕ-5. Похідна показникової та логарифмічної функцій (ОДЦ – знати формулу похідної показникової та логарифмічної функцій та вміти їх використовувати).

Модуль 5. Похідні вищих порядків (ІДЦ – вміти обчислювати похідні другого, третього, n-го порядку).

НЕ – 0.

НЕ-1. Похідна другого порядку (ОДЦ – мати уявлення про похідну другого порядку, її фізичний зміст та вміти її обчислювати).

НЕ-2. Похідна третього порядку (ОДЦ – мати уявлення про похідну третього порядку та вміти її обчислювати).

НЕ-3. Похідна n-го порядку (ОДЦ – вміти обчислювати похідну будь-якого порядку).

Модуль 6. Застосування похідної (ОДЦ – знати про те, де використовується поняття похідної функції, вміти застосовувати його при розв’язання задач).

НЕ – 0.

НЕ-1. Ознаки сталості, зростання та спадання функції (ОДЦ – мати уявлення про зростання, спадання функції, розпізнавати проміжки зростання та спадання функції на графіку, знати ознаки зростання та спадання функції, вміти досліджувати функцію щодо цих ознак).

НЕ-2. Екстремуми функції (ОДЦ – знати поняття екстремумів функції, розпізнавати їх на графіку, знати ознаки екстремумів функції, вміти досліджувати функцію щодо цих ознак).

НЕ-3. Знаходження найменшого та найбільшого значення функції на проміжку (ОДЦ – вміти знаходити найбільше (найменше) значення функції на проміжку засобами похідної)

НЕ-4. Схема дослідження функції засобами похідної та побудова графіків (ОДЦ – знати схему дослідження функції засобами похідної, вміти досліджувати функції за цією схемою та будувати графіки).

Діагностичний компонент модульної програми „Похідна функції та її застосування” включає в себе систему завдань, що реалізують перевірку знань учнів на вході і виході кожного модуля, з метою прогнозування подальшого напрямку у вивченні модуля та коригування дій учня у межах модульної програми, а також всередині кожного модуля з метою оснащення учнів операційними навичками обчислення похідних функцій та вміннями розв’язувати прикладні задачі різноманітного змісту.

Таким чином, у своєму дослідженні ми пропонуємо три модульних програми („Функції, їхні властивості та графіки”, „Похідна функції та її застосування”, „Інтеграл”), будову однієї з яких ми продемонстрували, щодо вивчення початків аналізу в старшій школі, через які може бути реалізовано управління навчальним процесом у системі вивчення математики в старшій школі.

Список використаних джерел

1. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті: Навч.посіб./ За заг. ред. С. П. Бондар – Рівне : Тетіс, 2003. – 200 с.
2. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5 – 12 кл. Математика. / М-во освіти і науки України. – К., 2005. – 64 с.
3. Юцявичене П.А. Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. – 271 с.

The article deal with the notion of a modular program, its structure and objectives in the context of technology of modular training. The structure and objectives of the modular programy of studying of derivative function are considered.

Key words: *modular training, modular program, derivative of function, learning objectives.*

УДК 372:004-053.4

Павлюк Т.О.

СУЧАСНА ДИТИНА І КОМП’ЮТЕР В УМОВАХ НАСТУПНОСТІ ДОШКІЛЬНОЇ І ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Статтю присвячено дослідженню проблеми взаємодії дитини віком 5-7 років з комп’ютером. Розглядаються питання використання персонального комп’ютера в дошкільних навчальних закладах, на уроках в початковій школі та в домашніх умовах.

Ключові слова: *комп’ютер, дошкільний навчальний заклад, комп’ютерно-ігровий комплекс, дитина старшого дошкільного віку, інформаційне суспільство, комп’ютерні програми.*

Сьогодні пріоритетним напрямком розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційних технологій. Використання комп’ютерів в загальноосвітніх школах

та у дошкільних навчальних закладах – звичайне явище. Це зумовило появу різних підходів до впровадження комп'ютера в практику навчання дітей старшого дошкільного віку та молодших школярів.

Використання комп'ютера в дошкільній освіті досліджували О. Кореганова, Г. Лаврентьева; в початковій школі – Т. Бокучава, Й. Ривкінд, Є. Маргуліс, С. Тур та інші.

Сьогодні впровадження комп'ютера в педагогічний процес дошкільних навчальних закладів та початкової школи є необхідною умовою реформації системи освіти. Разом з тим неперервна інформатизація суспільства вимагає подальшого розвитку і застосування нових форм роботи дитини 5-7 років з комп'ютером.

Метою статті є дослідження способів взаємодії дитини віком 5-7 років з комп'ютером.

Аналіз досліджень щодо впровадження інформаційних технологій в навчально-виховний процес дошкільних навчальних закладів та початкової школи свідчать про те, що їх використання має низку переваг: здійснюється контроль за навчальною діяльністю дітей; відбувається диференціація педагогічного процесу; розвиваються творчі здібності; значно підвищується зацікавленість навчальною діяльністю; підвищується пізнавальна активність дітей завдяки включенню елементів новизни.

Використання інформаційних технологій у дошкільній освіті, а згодом і в молодших класах загальноосвітньої школи головним чином спрямоване на розвиток логічного мислення дітей, розширення їхнього світогляду, розвиток творчих здібностей та активізацію пізнавальної діяльності дитини. Комплексна інформатизація сфери освіти є дієвим засобом її вдосконалення.

Комп'ютер є ефективним засобом навчання, що полегшує засвоєння знань, робить процес навчання живим і цікавим, відкриває нові можливості для забезпечення навчально-виховного процесу дошкільного навчального закладу та початкової школи наочними засобами.

Діапазон використання комп'ютера в навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів охоплює тестування дітей, навчання їх роботі за ним, малювання в графічному редакторі, комп'ютерні програми і ігри та багато іншого. Комп'ютер може бути як об'єктом вивчення, так і засобом навчання.

Згідно з дослідженнями А.М. Короткова, комп'ютер у навчальному процесі виконує ряд функцій:

- слугує засобом спілкування та створення проблемних ситуацій;
- інструментом;
- джерелом інформації;
- контролює дії дитини;
- допомагає засвоїти нові способи діяльності [4, с. 9].

Комп'ютерні технології як засоби навчання нового покоління:

- не виключають застосування в навчальному процесі тих засобів навчання, які виправдали себе в освітянській практиці;
- доповнюють існуючі засоби навчання, надаючи їм нові можливості використання у навчальному процесі завдяки розширенню функцій;
- мають можливість поєднуватися в комплекси для забезпечення різних рівнів навчальної діяльності та використання у закладах освіти різних типів;
- при використанні нових інформаційних технологій навчання забезпечують суб'єктам навчання набуття навичок користувача новими інформаційними технологіями для застосування цих засобів у навчальній та майбутній професійній діяльності;
- завдяки своїй універсальності забезпечують посилення міжпредметних зв'язків, враховуючи при цьому альтернативність навчальних планів та свободу навчальної діяльності;

- формують навчальне середовище, для здійснення продуктивної навчальної діяльності;
- відповідають сучасним психолого-педагогічним, санітарно-гігієнічним та ергономічним вимогам;
- активізують навчально-пізнавальну діяльність суб'єктів навчання та розвивають їх самостійність;
- орієнтовані на сучасну технологічну базу, сучасний дизайн, є багатофункціональними та універсальними [8, 15-16].

Згідно з дослідженнями Н. П. Волкової комп'ютер використовується у навчальному процесі як:

- засіб індивідуалізації навчання (за допомогою завдань та індивідуальної роботи дитини з комп'ютером досягають значних успіхів у засвоєнні матеріалу);
- джерело інформації (через комп'ютер можна отримувати велику кількість інформації, яку педагог може використовувати в навчальному процесі, але комп'ютерна інформація не повинна замінювати підручник, книги, інші джерела знань);
- засіб оцінювання, обліку та реєстрації знань (використовуються тестові програми, комп'ютер не тільки оцінює відповіді, а й видає рекомендації щодо виправлення помилок);
- засіб творчої діяльності учня (сучасне програмне забезпечення комп'ютерів дає змогу творчо працювати дітям з текстовим, графічним та музичним редакторами);
- засіб заохочення до навчання в ігровій формі (робота на комп'ютері стимулює успішне виконання навчального завдання);
- засіб допомоги дітям з дефектами фізичного і розумового розвитку (комп'ютер є засобом комунікації дитини із зовнішнім світом. Для таких дітей розробляють спеціальні програми, які враховують особливості їх розумової діяльності, допомагають ефективному навчанню) [1, с. 308].

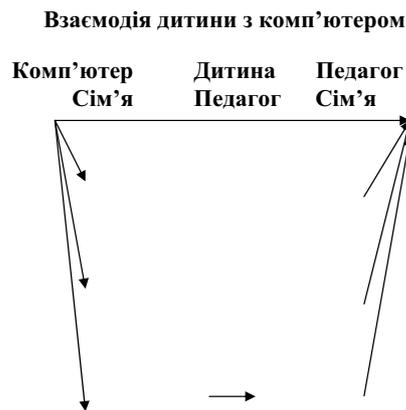
В життя дитини дошкільного віку комп'ютер входить через гру, тому в дошкільних навчальних закладах розвивальне середовище функціонує як комп'ютерно-ігровий комплекс, складовими якого є комп'ютерна зала, ігрова зала, яка обов'язково включає навчальну зону, спортивний комплекс та кімната релаксації (зона психологічного розвантаження) [5; 6].

В початковій школі вивчення комп'ютера та робота з ним проходить в рамках класно-урочної системи навчання. В навчальний процес початкової школи ще в 90-х роках ХХ століття введений новий предмет – інформатика [7].

Учні молодших класів школи мають значно ширший доступ до інформаційних технологій, так як початок інформатизації навчально-виховного процесу початкової школи був уже в 80-х роках ХХ століття, тоді як дошкільного навчального закладу значно пізніше [9]. Педагоги на уроках, окрім персональних комп'ютерів, мають змогу застосовувати мультимедійні проектори, цифрове фото та відео, аудіо апаратуру, інтерактивну дошку та ін. Не останню роль у навчанні дітей початкової школи відіграє Internet. Тоді, коли в дошкільних навчальних закладах дітей лише знайомлять з всесвітньою мережею, діти початкових класів вже мають змогу в ній попрацювати. Це є важливим моментом наступності дошкільної та початкової освіти. Адже, в дошкільному навчальному закладі діти все ж сприймають комп'ютер як нову іграшку, а вже в молодших класах він стає робочим інструментом.

Із появою персонального комп'ютера в житті дитини, її інтерес до нього постійно зростає.

Взаємодія дитини віком 5-7 років з комп'ютерою здійснюється таким чином:



На думку П.О. Тесленка, одним з найбільш плідних застосувань комп'ютера у навчальному процесі є використання його як засобу управління навчальною діяльністю дітей [8, с. 74].

Для того, щоб навчання дитини з комп'ютером було ефективним, потрібно, щоб педагог мав достатній рівень володіння навичками роботи за комп'ютером. **Комп'ютер для нього** відкриває доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність роботи, дає цілком нові можливості для творчості, дозволяє реалізувати принципово нові форми і методи навчання. Зростає інтерес до освоєння комп'ютера, напрацювання методик комп'ютерних технологій в навчанні дітей.

Робота дитини за комп'ютером допомагає педагогу краще зрозуміти бажання дитини. У своїй роботі він може застосовувати нові методи навчання, спираючись на зацікавленість дітей, яку він бачить під час роботи за комп'ютером.

Одним з найголовніших факторів правильного використання комп'ютера в навчанні дитини як старшого дошкільного віку, так і молодшого школяра є взаємодія педагогів та батьків. У більшості сімей є домашній комп'ютер і використання його в навчальних цілях для своєї дитини є просто необхідним.

В міру своєї зайнятості батьки не звертають особливої уваги на інтерес дитини до комп'ютера та здійснюють неправильний підбір комп'ютерних програм та ігор. Тому дуже важливо порадитися з педагогом щодо доцільності використання тієї чи іншої гри. Некваліфіковано підібрані батьками, без поради педагога, ігри не приносять дитині ніякої користі, адже:

- вони можуть містити сцени насильства та смерті;
- не рекомендовані для використання в віці 5-7 років;
- можуть бути поганої якості;
- мають велику протяжність ігрової діяльності, що спровокує дитину сидіти за комп'ютером протягом декількох годин;
- провокують появу комп'ютерної залежності.

Звичайно, це все негативно вплине на розвиток дитини. Щоб всього цього не трапилось, педагоги мають постійно нагадувати батькам, що комп'ютер – це не нова іграшка для дитини, а робочий інструмент. Неправильна організація роботи за комп'ютером дитини вдома може викликати проблеми в дошкільному навчальному закладі, а згодом і у школі. Адже дитина з захопленням буде чекати на відому їй гру, а навчальний матеріал, поданий через комп'ютер, не зможе засвоїти. Рухливі ігри та спорт таких дітей теж мало цікавлять. Отже, ми розуміємо важливу взаємодію педагога з батьками дітей, в яких вдома є комп'ютер.

Інформатизація дозволяє розмежувати навчальну інформацію, доцільно спрямувати діяльність педагогів і дітей, що дає змогу застосовувати нові форми роботи, кращий педагогічний досвід. Інформатизація педагогічного процесу є комплексом задач, які збагачують систему інформаційними засобами, технологіями і продукцією.

Комп'ютер став незамінним засобом і інструментом, за допомогою якого навчання може стати більш цікавим, швидким і простим, а знання – більш глибокими. Взаємодія дитини віком 5-7 років з комп'ютером здійснюється чотирма способами, та найбільш доцільним є використання комп'ютера в навчальній діяльності дітей педагогом.

Список використаних джерел

1. Волкова В.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. / В. П. Волкова. – К. : Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.
2. Гуржій А. М. Засоби навчання / А. М. Гуржій, О. Ю. Жук, В. П. Волинський: Навчальний посібник. – К. : ІЗМН, 1997. – 208 с.
3. Кореганова О. І. Комп'ютер у дошкільному закладі / О. І. Кореганова. Комп'ютер у школі та сім'ї – 2000, №3 – С. 40.;
4. Коротков А.М. Компьютерное образование с позиций системно-деятельностного подхода // Педагогика. – 2004. – №2. – С. 3–10.
5. Лаврентьева Г. Комп'ютерно-ігровий комплекс / Г. Лаврентьева // Дошкільне виховання. – 2003. – №1, С. 10-12.
6. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська – К. : Академвидав, 2004. – 356 с.
7. Ривкінд Й. Я. Комп'ютери у школі / Й. Я. Ривкінд, Є. Д. Маргуліс. — К. : Рад. школа, 1991. – 191 с.
8. Тесленко О.О. Напрями комп'ютеризації шкільної освіти / О.О. Тесленко // Методика викладання математики і фізики. – 1988. – Вип.5. – С. 72–77.
9. Тур С. Н. Первые шаги в мире информатики / С. Н. Тур, Т. П. Бокучава. – СПб. : БХВ-Петербург, 2002. – 544 с.

The article is devoted to the research of the problem of a 5-7 year old child and the computer cooperation. The questions of the use of a personal computer are examined in preschool educational establishments, at the lessons at primary school and at home.

Key words: *computer, preschool educational establishment, computer-playing complex, senior preschooler age, informative society, computer programs.*

УДК 504:37.03;18:37.01;37.0118.556

Рудковська І.В.

СУЧАСНІ МОДЕЛІ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ШКОЛАХ НІМЕЧЧИНИ

Автором статті розглядаються деякі моделі з інтенсифікації екологічної освіти та виховання в окремих федеральних землях Німеччини та їх апробація в різних типах шкіл. Особлива увага приділяється роботі шкільних громад з муніципальними органами та вищими навчальними закладами при розробці планових та оформлювальних проектів з екологічних тем.

Ключові слова: *екологічне виховання, інтенсифікація екологічної освіти, апробація, проектна робота, позашкільні організації*

Державна екологічна політика в Німеччині за останні десятиріччя значно вплинула на розвиток шкільної екологічної освіти в країні. У зв'язку з цим екологічна освіта підростаючого покоління стала однією з головних задач німецької школи і розглядається, за словами Р.Лоба, як перший необхідний крок в неминучій реконструкції всієї системи освіти, її адаптації до змінних умов нового століття.

© Рудковська І.В., 2011

Слід зазначити, що діяльність різних типів шкіл Німеччини з питань екологічного виховання учнів на сучасному етапі здійснюється за двома основними напрямками. По-перше, це заходи, які проводяться безпосередньо школами, по-друге, співробітництво з позашкільними організаціями, оскільки школа сама не має достатніх матеріальних засобів, щоб здійснювати виховні акції. Такі заходи відрізняються великою розмаїтістю. Впорядкування школи і прилеглих до неї територій допомагає учням на власні очі побачити, як їх активність робить світ стійким. Виховання «екологічної особистості» тісно пов'язано у Німеччині з гармонізацією людських потреб.

Багато акцій школи проводять разом із позашкільними організаціями і, насамперед, з організаціями із захисту природи, ландшафту і навколишнього середовища. Шкільні органи освіти працюють при цьому в тісному зв'язку не тільки з органами влади, відповідальними за питання поліпшення навколишнього середовища, але і з культурними установами, вносячи в екологічну освіту елементи естетичного виховання.

При розробці проектів мова йде частково про роз'яснювальні акції, частково – про підтримування школою кампанії, наприклад, змагання. Муніципальні органи залучаються в тих випадках, якщо мова йде про планові й оформлювальні проекти. Техніко-економічні аспекти обговорюються в співдружності з підприємствами й організаціями технічної інфраструктури, а культурні аспекти – з університетами, музеями й іншими культурними установами й організаціями. Вони підтримують не тільки позашкільні заходи, наприклад, походи, екскурсії, спільні проекти, але й можуть також виступати з повідомленнями на заняттях на екологічні теми.

У коло фахівців, що підтримують тісний зв'язок зі школою з питань екологічного виховання, входять службовці з компетентних органів влади, інженери, господарські й сільськогосподарські експерти, архітектори, художники, діячі мистецтв і лікарі, тобто представники установ, із якими співробітничать школи.

У статті розглядаються сучасні підходи до розвитку в деяких федеративних землях Німеччини моделей з інтенсифікації екологічного виховання, що апробуються в окремих школах.

У цьому зв'язку варто виділити програму «Порядок денний на XXI століття» (Agenda-21), що була прийнята на Міжнародній і міжурядовій конференції із захисту навколишнього середовища в Ріо-де-Жанейро в 1992 році. Вона вже 18 років діє майже в 200 країнах світу, які підписали цей документ. У межах широкомасштабної європейської програми «Захист навколишнього середовища в Європі» працює понад 180 різних типів шкіл Німеччини. Школи як головному учасникові цієї програми приділяється особливе місце [1, с. 3-4].

У програмі «Порядок денний на XXI сторіччя» є, як мінімум, 3 розділи, у яких йдеться про участь в ній шкіл. У проекті беруть участь державні й приватні школи, громади і громадські організації. У розділі 25 програми йдеться про участь в ній дітей і юнацтва, тому що на них держава покладає надії й вирішення поставлених завдань. Багато шкіл виробили для себе порядок денний і визначили план дій. Виховання екологічної самосвідомості учнів є основною метою програми [1, с. 22].

Школи усе активніше включаються в роботу з громадськими організаціями. Головну роль у цій діяльності виконують шкільні громади, до складу яких входять не тільки учні, але й адміністрація школи, учителі, батьки, учнівське управління, представники галузевих корпорацій і громадських установ. Спочатку актив школи має з'ясувати, які проекти вже існують, які партнери працюють із цією школою. Дуже важливо, щоб проекти в різних школах не повторювалися, і кожна окрема школа мала свій спеціальний проект.

Уже виникли цілі регіональні мережі в межах федерацій, котрі є учасниками програми. Так, наприклад, у Дортмунді (земля Північний Рейн-Вестфалія) існує проектна група «Дортмундські школи», учасники якої об'єдналися в рамках активної локальної програми „Agenda-21“.

З 1999 року програма діє в рамках ВЛК-21 (ВЛК- комісія федеральних земель з освітнього планування і дослідницького сприяння) і ній беруть участь 14 федеральних земель з 180 школами. Програма фінансується федеральним міністерством освіти й дослідження (ВМВФ) і федеральними землями. Цей великий проект координується Берлінським університетом під керівництвом професора Г. де Хаана .

Широку підтримку одержав рух „Agenda-21“ у нижній саксонії. З початку 1990-х років уряд цієї федеральної землі виявив глибоку зацікавленість у розробці програми і сприяв створенню нових ініціатив. Педагогічні ради з питань навколишнього середовища при окружних урядах, контактні школи і навчальні станції при школах, регіональні освітні центри підтримують навчальну і проектну роботу в школах або доповнюють її позакласними й позашкільними заходами [4, с. 12]. У межах програми «європейські школи екологічного виховання», що протягом декількох років знаходить поступове розширення в нижній саксонії або в проектах ехро-шкіл, представлені концепції у моделях і заходи щодо шкільного екологічного виховання. Протягом останніх 10 років було реалізовано понад 700 проектів. З 1999 року багато регіональних центрів підтримки й школи-партнери беруть участь у великій державній програмі «освіта для тривалого розвитку», від якої поширюються важливі імпульси для подальшого екологічного виховання [3, С.29-30].

Усе більше шкіл вибирають екологічний напрямок у рамках програми «Порядок денний на ХХІ сторіччя», і вирішальним у цьому процесі є особливий підбір учителів, а також груп школярів, батьків і інших кооперативних партнерів. Екологічна освіта й виховання в дусі руху „Agenda-21“ є сьогодні загальним завданням, яке можна вирішити лише шляхом кооперації й об'єднання громадських сил.

Шкільна екологічна освіта, доповнена широким спектром позашкільних пропозицій інформаційного, навчального, консультативного характеру й можливості кваліфікації, вносить істотний вклад у створення базисних знань і шкільної компетенції, що є передумовою для побудови повноцінного майбутнього. Екологічне виховання є в зв'язку з цим важливою складовою якісного розвитку школи.

Нерідко виникає запитання, як повернути увагу учнів до цієї проблеми. Програма тривалого розвитку вимагає особливої дидактичної підготовки. Сухі доповіді вчителів навряд чи зможуть розбудити інтерес школярів до перетворення майбутнього. Для цієї мети доцільне створення шкільних фірм, що служать мостом до об'єднання всіх учнів і, природно, створять умови для реалізації поставлених завдань. Учні будуть створювати самостійно економічні проекти, у той час як учителі будуть відігравати стримуючу й підтримуючу роль.

На конгресі, що відбувся в червні 2008 року в місті Оснабрюк, взяло участь велике число учнів, які самі представляли свої проекти. Учасники конгресу були інформовані про проекти і висловлювали свої думки й враження. Улітку цього ж року понад 100 учасників зібралися під час шкільних канікул, щоб вивчити питання тривалого розвитку програми «Порядок денний на ХХІ сторіччя».

Дуже цікаві і заслуговують на увагу роботи з перетворення в життя ідей „Agenda-21“ у гімназії Дортмунда. Програма перетворюється в життя під девізом «Місцева Agenda-21 знизу». Основний зміст її полягає у тому, що школу потрібно розуміти й оформляти не тільки як місце навчання, але, насамперед, як життєвий простір [3, с.16-19]. У проектних групах разом із учителями була проаналізована ситуація в школі і розвинуті концепції її поліпшення. Поряд із класичними намірами, такими як скорочення споживання енергії, виникли цікаві ідеї для поліпшення здоров'я і

соціальної згуртованості. Таким чином, „Agenda-21“ одержала значне поширення у школах Німеччини під різними девізами.

Активну участь у програмі бере молодь. Прикладом тому може служити акція, проведена в місті Мюнстер. Робочий відділ Вельтбільдера разом із бюро – „Agenda“ міста Мюнстер розпочали роботу над проектом «Мюнстер 2007 очима молоді». Книга, що вийшла під такою ж назвою, стала керівництвом до дії молодих жителів Мюнстера і познайомила населення міста з їх думками. Книга представляє альтернативи, пропозиції й рішення, запропоновані молодими людьми у формі тестів, коміксів, віршів і фотографій. При цьому є відсутнім обмеження тем; вирішальним є лише те, що цікавить молодих людей у місті Мюнстер, або що заважає в їхньому кварталі, на вулиці, у навколишньому світі.

Нестандартне рішення задач з екологічної освіти було розроблено в монастирі Бенедиктбойрен «Центром навколишнього середовища й культури». Музичний проект під назвою «У згоді зі всесвітом» мав за мету за допомогою музики вступити в діалог з людьми і спонукати їх до роздуму. Під лозунгом «Послухай!» ініціатори проекту пропонували всім баварським школам, училищам та гімназіям присилати індивідуальні та групові пісні, тексти, матеріали за темою: «Людина та навколишнє середовище». Хвиля відгуків виявилася широкою – від панк-року до фольклору, від джазу до класичних творів. Кращі роботи були записані на компакт-диски і видані у вигляді збірки пісень. Жива екологічна творчість в даний час дуже поширена, далеко виходить за межі традиційних шкіл, педагогічних систем, з натхненням сприймається молоддю.

Оригінальний проект розроблено Інститутом навколишнього середовища й енергії для шкіл та дитячих садків у м. Вупперталь. Проект «Mips» розрахований на те, щоб допомогти дітям уявити собі, скільки потрібно енергії та сировини для виробництва, збуту, споживання й утилізації ординарного побутового виробу. Увесь складний комплекс запитань розглядається в наочній ігровій формі. Із лялькової вистави «Чи ростуть джинси на деревах?» діти дізнаються, що для виробництва пари джинсів потрібно 30 кг природної сировини та 8 тис. літрів води. Такі ігри допомагають дітям правильно орієнтуватися у магазині, вибираючи покупки. Уяву про широку активність шкіл з питань захисту навколишнього середовища дає нам знайомство з матеріалами з організації акцій у землі Бремен (Bremen). Так, наприклад, школи беруть активну участь у виставках для громадськості «Природа й живопис», «Природа і тваринний світ» та ін. Школи за підтримки позашкільних організацій відвідують установки, що знешкоджують шкідливі речовини, очисні спорудження у Фарге і Зехаузені, а також установки зі спалювання сміття. Біля багатьох шкіл стоять ємності для збору старих батарей і металобрухту.

Акція «Природа прикрашає школу», ініційована екологічною станцією м. Бремен у співробітництві з WWF-сенатором із захисту навколишнього середовища, розпочата в різних школах і вилилася в озеленення шкільних територій, відповідно, шкільних дворів і в обробку шкільних садів. Установлення численних біотопів на пришкільній ділянці центру Граубюндерштрасе було підтримано фінансово сенатором із захисту навколишнього середовища, союзом облаштованості вулиць, місцевими установами і приватними особами. Як проект з учнями, була проведена цікава лекція «Сплетення листя як біоіндикатор забруднення повітря». Бременські учні брали й беруть участь у міжнародних трудових таборах у Штутгарті й Альбері (Нідерланди). Екологічна станція в північній частині Бремена взяла на себе різноманітні завдання з підтримки шкільних ініціатив щодо екологічного виховання. Проведені заходи здійснювалися в рамках навчальних планів або в рамках проектних тижнів: «Екологія лісу – ґрунтова практика – полювання на дрібних тварин – чагарники в різні пори року – загибель лісів – кислотний дощ». Основними темами були: «Птахи бачать і чують», «Першоцвіт – визначення рослин, зйомки рослин, трава для кухні, лугові квіти»,

«Установка біотопів на пришкольній ділянці», «Оформлення шкільного двору», «Здорове харчування – здорова нація», «Сільське господарство», «Сміття і його переробка» та ін.

Слід зазначити той факт, що три бременських школи є членами Європейського співтовариства з охорони навколишнього середовища завдяки екологічним станціям, що виявляють велику активність в екологічному вихованні. Так, союз «Екологічна станція» запросив на роботу двох учителів для здійснення проекту «Облаштуваність річкової долини Шенебекер». Завдання проекту полягало в спрямуванні річкових заток ріки Шенебекер у північний Бремен. Проект давав можливість юнакам, школярам і іншим групам молоді здійснювати цей захід. Великий внесок в організацію маленьких пришкольніх садів у Бремені вносить «Союз друзів садівництва». Він пропонує бременським школярам можливість відвідувати окремими класами і групами маленькі сади, щоб одержати інформацію про типи культурного ландшафту, сприяючи тим самим формуванню естетичних смаків в учнів. Робота над проектами завершується зазвичай жвавими дискусіями й доповідями за темою програми «Agenda-21». У виступах відзначається важлива роль міжнародного співробітництва.

Таким чином, екологічне виховання в Німеччині базується на загальноєвропейській програмі, а її виконання підтримується багатьма країнами світу. Велика надія покладається на школи та ВНЗ. Локальні програми в різних федеральних землях припускають участь у них не тільки учнів, їхніх батьків і вчителів, але і представників виробничих корпорацій і муніципальних органів. Перспективність такої діяльності очевидна, тому що діюча «Загальноєвропейська екологічна програма» поступово впроваджується в життя суспільства і розрахована на тривалий період. За останні 12 років існування програми зроблено багато: розроблена велика кількість проектів і перспективних планів їхньої реалізації. Проектна діяльність дає можливість організувати процес з екологічного виховання не тільки в школах, але й за її межами, яка залучає до співпраці батьків, педагогічні колективи, громадські організації, державні відомства та управління. Ці організації активно включаються в шкільні програми із позашкільного і позакласного екологічного виховання підростаючого покоління і допомагають школам в їх практичній діяльності.

Необхідно також відзначити, що весь процес виховання підтримується державними органами земель, що закріплюють даний процес законодавчо в Конституції земель і потім переносять його у шкільну програму з екологічного виховання.

Список використаних джерел

1. Программа действий. Повестка дня на 21 век и другие документы конференции в Рио-де-Жанейро в популярном изложении. Встреча на высшем уровне «Планета Земля» / Сост. М. Китинг. – Женева, Швейцария: Публикация Центра «За наше общее будущее», 1993. -70 с.
2. Frauenbüro der Stadt Duisburg: Lokale Agenda-21 für Duisburg aus Frauensicht, Heft 3: Agenda-Schulen-Duisburger Wege. – Duisburg, 1998.- 67 S.
3. Haan G. de; Kuckarzt U., Rheingans-Heinzte A.: Bürgerbeteiligung in Lokale Agenda-21- Initiativen. – Opladen, 2000.- 112 S.
4. Umweltbundesamt: Nachhaltiges Deutschland. Wege zu einer dauerhaft umweltgerechten Entwicklung. – Berlin, 1997.- S. 28-49.

The author considers some models of intensification of ecological education and upbringing in some federal lands of Germany and their approbation in the different types of schools. Special attention is given to the work of school communities with municipal organs and institutions by a treatment of ecological projects.

Key words: *ecological education and upbringing, approbation, intensification, ecological projects*

Семенов А.В., Персидская А.Е.

РОЛЬ РАЗВИТИЯ ТУРИЗМА КАК УСЛОВИЯ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ТРАНСГРАНИЧЬЯ (НА ПРИМЕРЕ ЗАБАЙКАЛЬСКОГО КРАЯ)

В статье рассматриваются особенности влияния развития туризма как средства межкультурной коммуникации территорий трансграничья. Трансграничье представлено на примере Забайкальского края России, который является уникальной территорией, имеющей длительные и своеобразные социально-экономические, геополитические, межкультурные связи с Монголией, Китаем. Все это отражается в диалоге современных культур, одним из эффективных средств развития которого является туризм, играющий особую социально-экономическую и социально-гуманитарную роль.

Ключевые слова: туризм, диалог культур, трансграничье, международное сотрудничество, межкультурная коммуникация, хронотоп.

Современный мир можно охарактеризовать как небывалое и стремительное развитие человеческой цивилизации, проявляющееся в интернационализации и глобализации культур.

Межкультурная коммуникация представляет собой коммуникацию между представителями различных культур и народов, и позитивно осуществляется она только тогда, когда все участники диалога культур изучают и уважают нормы поведения друг друга (П. К. Кадырбекова).

В современном мире диалог культур как совокупность непосредственных отношений и связей, которые складываются между различными культурами, а также их результатов, взаимных изменений, возникающих в ходе этих отношений (М. Р. Жбанков), выступает одной из наиболее значимых для культурной динамики форм развития социума. В процессе диалога культур происходят важные и интенсивные изменения культурных паттернов как форм социальной организации и моделей социального действия, систем ценностей и типов мировоззрения, становление новых форм культуротворчества и образа жизни этих культур.

Феномен трансграничья особенно актуально отражает процессы тесного и многостороннего взаимодействия культур, которые в большинстве случаев представляют собой территории за пределами хартлендов, т.е. областей, плотно заселенных представителями главной этнокультурной общности [2]. В приграничных регионах происходит быстрое и эффективное взаимодействие в самых разнообразных сферах жизни общества и культуры, что ведет к образованию особой территориальной системы, которая определяется в современном мире как трансграничье (М. И. Гомбоева, Н. С. Розов).

Трансграничье Забайкальского края России, тесно соседствующей с Монголией и Китаем, обладает характерными синергетическими атрибутами самоорганизующейся системы, определяемой уникальной локальной территорией, в которой чрезвычайно сильны родовые отношения, тяготение к жесткой вертикали власти, религиозность и мистичность, большое значение духовно-нравственных ценностей, идея о самосовершенствовании человека. Раскрытие роли влияния развития туризма представляет особый интерес для изучения специфики межкультурной коммуникации территории трансграничья Забайкальского края России.

Идентичность природно-климатических условий пограничных районов России, Китая и Монголии, традиционные исторические связи, экономическая заинтересованность в добрососедских отношениях, необходимость системного решения экономических, юридических, экологических и природоохранных проблем

определили актуальность исследования трансграничья Забайкальского края в настоящее время.

Исторически Забайкальский край образован в результате объединения Читинской области и Агинского бурятского автономного округа, занимает юго-восток Восточной Сибири и имеет резко-континентальный климат. На западе и северо-западе он граничит с Республикой Бурятия и Иркутской областью, на северо-востоке и востоке – с республикой Саха (Якутией) и Амурской областью, а на юге и юго-востоке на протяжении полутора тысяч километров пролегает государственная граница с Монголией и Китаем. Общая плотность населения Забайкальского края составляет всего лишь 2,6 человека на 1 кв. км., что является чрезвычайно малым показателем при обширной общей площади территории края в 431,9 тыс. кв. км. [5, с. 17].

Территория Забайкальского края издревле был своеобразным коридором, по которому проходили степные племена Монголии и северные таежные охотники. В XIII веке Забайкалье вошло в империю Чингисхана. До вхождения в состав Русского государства край находился в зависимости от монгольских и маньчжурских ханов. Русские служилые люди появились на этой территории в середине XVII в. и в 1653 г. они основали ряд поселений: Иргенский, Нерчинский остроги и Ингондинское зимовье, образовавших город Чита, при этом промышленное освоение территории началось лишь в XVIII в. – добывалось в основном серебро, свинец, олово и золото. В XVIII и XIX вв. территория Забайкальского края стало местом каторги и ссылки, в том числе и политической. После присоединения в 1851 г. Приамурья к России город Чита становится центром Забайкальской области (1851-1920 гг.), столицей Дальневосточной республики (1920-1922 гг.), губернии (1923-1926 гг.), Читинского округа (1926-1930 гг.), Читинской области (1937-2008 гг.) и Забайкальского края (с 2008 г.). При этом основными народами, проживающими на территории Забайкальского края, в настоящее время являются представители монгольских родов и русские.

По нашему мнению, диалогу культур трансграничья Забайкальского края присущи следующие особенности:

- изначальное отличие от двухполюсной организации глобального геополитического пространства «Восток-Запад»;
- усиление регулирующей роли универсальных институтов международных взаимодействий (международное сотрудничество в области экономики, образования, туризма, религиозных организаций, экологии);
- недостаточное влияние средств массовой коммуникации, что приводит к выделению особой роли развития туризма трансграничья как средства диалога культур через формирование особого типа коммуникативной обмена;
- повышение роли этнической, конфессиональной и культурной самоидентификации личности.
- культура трансграничья не только воспринимает и впитывает другие культуры, но и перерабатывает и обогащает их.

Одной из характеристик влияния развития туризма на диалог культур трансграничья является единство его пространственных и временных составляющих хронотоп диалога культур. Развитие туризма трансграничья Забайкальского края влияет на устойчивость хронотопа диалога культур, а это в свою очередь, приводит к предсказуемости, закономерности, осмысленности, установлению правил диалога и их взаимоконтролю, а в конечном итоге и к росту продуктивности диалога.

Развитие туризма является средством развития диалога культур на различных уровнях:

- личностный, который связан с формированием или трансформацией человеческой личности под влиянием различных «внешних» по отношению к его естественной культурной среде культурных традиций;

- этнический, который наиболее характеризует отношения территории трансграничья Забайкальского края;
- межнациональный, связанный с разноплановым взаимодействием различных государственно-политических и экономических образований;
- цивилизационный, который основан на взаимодействии достаточно различных типов социальности, систем ценностей и форм культуротворчества.

Одним из основных критериев, определяющим характер диалога культур, выступает результат влияния одной культуры на другую. В соответствии с этим показателем, взаимодействие между культурами осуществляется по различным вариантам. Так, на наш взгляд, развитие туризма способствует диалогу культур трансграничья Забайкальского края, которое можно охарактеризовать как «плюс на плюс» [1, с. 132], т.е. взаимное содействие развитию (И. Д. Колесин), «компромисс» и «конвергенция» (В. П. Бранский).

Развитие туризма предполагает культурный обмен и взаимодействие территорий трансграничья как способ, отражающий благожелательность и открытость обеих сторон друг другу (Ф. К. Бок). Особенностью влияния туризма на культуры трансграничных территорий является минимизация различий культур, культуррелятивное принятие существования межкультурных различий, однако при этом интеграция и в родную, и в иную культуры (Н. К. Иконникова).

Одну из главных ролей в диалоге культур играют трансграничное самосознание и ценности. Они, в свою очередь, отражаются в ценностях этнической и национальной культур. Поэтому, на наш взгляд, диалог культур трансграничья – это всегда диалог об их мировоззренческих основах, символах и сакральных ценностях, вокруг которых взаимодействуют сложные социокультурные системы. Трансграничье Забайкальского края отличается традиционными культурами монголоязычных и славянских народов, в основном представленных бурятами и русскими, характеризующиеся позицией невмешательства в природные процессы, установкой на адаптацию личности к сложившейся природной среде, а не на ее преобразование. Так, например, в Забайкальском крае традиционными видами хозяйствования были скотоводство, охота и народные промыслы, которым способствовали и резко-континентальные природно-климатические условия территории.

Таким образом, Забайкальский край несет на себе особый характерный трансграничный культурный отпечаток, обусловленный историческим, геополитическим, социально-экономическим развитием. Перечисленные особенности оказывают решающее значение на развитие туризма как средства межкультурной коммуникации и диалога культур территории трансграничья.

Развитие туризма как многоаспектного явления играет большое значение для диалога культур, в котором помимо социально-экономического влияния, можно выделить и социально-гуманитарную роль: получение и пополнение знаний, знакомство с природой, историей, культурой как своего региона и страны, так и других стран и народов; формирование моральных, нравственных и эстетических качеств, прививание любви к окружающему миру, включая свой собственный вид; повышение культурного уровня человека; пропаганда здорового образа жизни как активной жизненной позиции.

Несомненно, что на развитие туризма как важного условия межкультурной коммуникации трансграничья существенную роль оказывают политические и экономические связи. Так, в 2009 г. Министерством международного сотрудничества, внешнеэкономических связей и туризма Забайкальского края разработано и направлено положение в Минспорттуризм РФ с обоснованием объемов финансирования, включающие развитие инфраструктуры на территориях края, о Стратегии социально-экономического развития Дальнего Востока, Республики Бурятия, Забайкальского края и Иркутской области до 2025 года [4].

С целью развития туризма в Забайкальском крае разработаны предложения к проекту Стратегии экономического развития Сибири на период до 2020 года по разделу «Туризм и рекреационный комплекс», предложения в проект программы сотрудничества между регионами Дальнего Востока и Забайкалья Российской Федерации и Северо-Востока Китайской Народной Республики, в Ростуризм направлены предложения в проект Концепции Федеральной целевой программы «Развитие туристско-рекреационного комплекса Российской Федерации до 2025 года» [там же].

Анализ актуального состояния развития туризма Забайкальского края показал, что этому явлению способствуют:

- открытие на государственной российско-китайской границе международных железнодорожных и автомобильных пунктов пропуска с регулярными автобусными маршрутами;
- проведение научно-практических конференций, семинаров, презентаций, выставок-ярмарок, форумов;
- принятие Соглашения между Правительством РФ и Правительством КНР о безвизовых групповых туристических поездках.

Стоит отметить, что приоритетным направлением туризма в Забайкальском крае был и остается въездной туризм. Однако при этом показатели выездного туризма превышают въездной туризм, с ярким доминированием китайского направления, а число туристических фирм неуклонно растет: 2002 г. – 15 туристических фирм осуществляли свою деятельность, 2008 г. – уже 37 [5, с. 131].

Развитие туризма трансграничья приводит к взаимному продвижению туристского продукта, инвестициям в туристскую инфраструктуру, обмену опытом подготовки кадров для индустрии туризма, развитию нормативной правовой базы, стандартов туристских, гостиничных и иных услуг для сферы туризма, взаимодействия на региональном и муниципальном уровнях.

Активно работают образованные в рамках межправительственных комиссий по торгово-экономическому сотрудничеству двусторонние рабочие группы по туризму с Монголией, подкомиссия с Китаем в рамках комиссии по гуманитарному сотрудничеству с привлечением как руководства российских регионов и муниципальных образований, так и частного сектора. Эта деятельность включает в себя проведение тематических семинаров и конференций по обмену опытом, стажировок для региональных и муниципальных властей, а также для работников туристской индустрии, организацию поездок для СМИ.

Особую роль можно выделить перспективному развитию на таких динамично развивающихся странах с постоянно растущей экономикой, как Китай. Для обеспечения туристической безопасности Ростуризм принял необходимые меры с целью упорядочения работы на безвизовом направлении. Так, вопросы этого обмена, наряду с соглашением между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской Народной Республики о безвизовых групповых туристических поездках от 29.02.2000 г., регулируются межправительственным Протоколом 2006 г., предусматривающим меры по пресечению нелегальных каналов миграции из КНР. Действующее в настоящее время обновленное межправительственное соглашение с Китаем по безвизовому обмену стимулирует развитие реального туристского и соответственно межкультурного обмена между двумя странами.

Кроме того, развитие туризма трансграничья Забайкальского края позволяет реализовать культурно-просветительское, научное, образовательно-воспитательное, спортивно-оздоровительное, туристско-развлекательное взаимодействие между государствами Россией, Китаем и Монголией.

Одним из направлений развития диалога культур является научное и культурно-просветительское сотрудничество. Ежегодно г. Чите реализуется проект «Трансграничье в изменяющемся мире: Россия – Китай – Монголия», в котором представители научной общественности, исполнительных органов власти, деловой элиты России, КНР, Монголии обсуждают на ставших традиционными международных научно-практических конференциях, симпозиумах, круглых столах, вопросы перспектив развития и проблем трансграничья, отмечают важную роль межрегионального и приграничного диалога культур в активизации и расширении внешнеэкономических, международных связей государств и регионов, а также в развитии приграничных территорий.

Так, в последнее время достаточно интенсивно развиваются культурные связи трансграничных районов Забайкальского края России, Китая, Монголии, при которых особое внимание уделяется мероприятиям событийного туризма. Например, проведение на территории Забайкальского края, ставший уже традиционным, международного российско-китайско-монгольского праздника «День туризма», или, начиная с 2003 г., накануне новогоднего праздника проводится международный конкурс красоты «Снежная королева» и международный праздник «Льда и снега». Основными задачами событийного туризма, наряду с продвижением туристских услуг края на внутреннем и внешнем рынке, является популяризация туризма как вида отдыха, пропаганда здорового образа жизни населения региона, и обмен культурными ценностями.

Или другим примером развития туризма трансграничья Забайкальского края может стать паломнический туризм на территорию Монголии представителями бурятской диаспоры с целью празднования Сурхарбана – летнего обрядово-религиозного праздника монголоязычных народов. С другой стороны на территории Забайкальского края находится большое количество культовых памятников величайших святынь северного буддизма, являющих собой синкретические соединения религиозных традиций и представлений буддизма (например, национальный парк «Алханай»), привлекающий ежегодно туристов и паломников со всего мира. Так, Далай-Лама XIV в 1991 году прервал свой запланированный визит в Агинский Дацан и специально посетил культовые места Алханая.

В Забайкалье насчитывается 64 уникальных памятника природы, включая ледники хребта Кодар, термальные источники, озера, потухшие вулканы и т. п. Огромный интерес для перспективного развития экологического туризма в последние годы вызывает Великий мировой водораздел – «хребет земли» как называли его эвенки, разделяющий водные потоки и питающий два великих океана – Тихий и Северный Ледовитый [3]. Забайкальский край богат источниками минеральных вод, применяемых в лечебных целях – на их базе созданы широко известные профилактории, курорты и санатории. Всего в крае 12 курортов и санаториев, поэтому оздоровительный туризм также выделяется одним из приоритетных направлений развития края. Несомненно, что распространение более широкой информации в СМИ о национальных традициях, промыслах и ремеслах, новых музеях и экспозициях, событийных мероприятиях и туристских услугах будет способствовать дальнейшему развитию межкультурной коммуникации и диалога культур территории трансграничья Забайкальского края.

Таким образом, развитие туризма является необходимым средством и при этом важнейшим ресурсом диалога культур трансграничных регионов.

Список использованных источников

1. Колесин И. Д. Подходы к изучению социокультурных процессов // Социологические исследования. 1999. № 1. С. 132.
2. Розов Н. С. Феномен трансграничья в исторической и геополитической перспективе // Трансграничье в изменяющемся мире: Россия - Китай-Монголия: материалы международной научно-практической конференции 16-20 окт. 2006. Чита : ЗабГГПУ, 2006. С. 109-113.

3. Руденко Ю. История с географией «Великий водораздел» против «Великого истока». URL: <http://www.baikal24.ru/page.php> (дата обращения 26.03.10).
4. Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2015 года. URL: www.avtotravel.com (дата обращения 10.04.10).
5. Статистический ежегодник Забайкальского края // Забайкалкрайстат. Чита, 2009. 289 с.

The features of influence of tourism development as an intercultural communication of Transborderland territories are considered in article. The Transborderland is presented as an example of Zabaikal Region of Russia which is the unique territory with long and original social and economic, geopolitical, an intercultural contact with Mongolia and China. These features are reflected in the modern cultures dialogue, the effective means of development is tourism which has a special social and economic and socially-humanitarian role.

Key words: *tourism, dialogue of cultures, Transborderland, the international cooperation, intercultural communication, chronotop.*

РОЗДІЛ 4

МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ МИСТЕЦЬКИХ ДИСЦИПЛІН

УДК 37.016:7

Алексійчук О.С.

ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ СВІТОВОЇ ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ

Стаття присвячена проблемі впровадження активних форм організації навчального процесу на уроках світової художньої культури. Описано види нестандартних уроків та метод проектів, які доцільно використовувати при вивченні даного курсу. Розглянуто принцип самоосвіти, який сприяє розвитку навичок навчально-виховної роботи на основі комплексного засвоєння предметів гуманітарного циклу а також розширенню світогляду учнів.

Ключові слова: нестандартні уроки, навчальний процес, світова художня культура, самоосвіта, активізація педагогічного процесу, уроки в музеї, уроки-спектаклі, уроки в читальному залі (медіатеці), метод проектів.

Орієнтація сучасної школи на гуманізацію процесу освіти і різнобічний розвиток особистості дитини передбачає необхідність гармонічного поєднання навчальної діяльності, в межах якої формуються базові знання, вміння і навички, з творчою діяльністю, пов'язаною з розвитком індивідуальних задатків учнів, їх пізнавальної активності.

Реформування та розвиток освітньої галузі в Україні безпосередньо пов'язаний з новим баченням місця й ролі школи в суспільному житті. В цьому контексті особливого значення набуває не тільки оновлення самого змісту освітнього процесу, а й шляхів його реалізації, що передбачає пошук нових неформальних способів організації навчання в школі. Одним із напрямів оновлення змісту навчання в школі є, на нашу думку, гуманітаризація освіти як процес пов'язаний з переосмисленням ролі й місця людини в соціумі. Метою гуманітаризації є переведення ставлення до людини з площини “засобу” в площину “мети” таким чином, щоб особистість не лише декларативно, але реально стала метою розвитку. Уведення в програму шкіл курсу “Світова художня культура” для учнів-старшокласників створює сприятливий ґрунт для виконання завдань гуманітаризації. Означений курс орієнтований не стільки на те, щоб дати учням конкретні знання з історії та теорії мистецтва, скільки на те, щоб сформувати позитивні стосунки індивіда зі світом естетичних цінностей, сприяти формуванню художнього смаку, довести, що світова й вітчизняна художня культура, шедеври якої створювались людством протягом віків, не є чимось абстрактним, відірваним від практичної діяльності сучасної людини.

Саме ці завдання покликані розв'язати активні форми та методи урочної та позаурочної роботи. Це, в першу чергу, нестандартні уроки: уроки у музеї, уроки-спектаклі, уроки в читальному залі та медіатеці. А також надзвичайно ефективним є метод проектів.

Нестандартні уроки – один із важливих засобів навчання, оскільки вони формують в учнів стійкий інтерес до навчання, знімають напругу, допомагають формувати

навички навчальної діяльності, мають емоційний вплив на дітей, завдяки чому у них формуються більш міцні та глибокі знання.

Багаторічний досвід роботи педагогів підтвердив ефективність цих форм та методів. Перед тим, як розглянути вищевказані активні форми, варто акцентувати увагу на наскрізному принципі самоосвіти, на який опираються ці форми.

Самоосвіта – провідний принцип, згідно з яким основою навчального процесу є самостійна робота учнів по розширенню свого світогляду, розвитку навичок навчально-виховної роботи на основі комплексного засвоєння предметів гуманітарного циклу. Уже на стандартних уроках світової художньої культури учні отримують не тільки обов'язкові домашні завдання, але і завдання для реалізації принципу самоосвіти. Виконуючи ці завдання, діти достатньо вільні і мають можливість для прояву творчої ініціативи. Результати самоосвіти оцінюються не стільки по якості оформлення звітної матеріалу, стільки по добросовісній роботі, динаміці росту творчих здібностей, активності сприймання матеріалу в широкому культурологічному контексті та глибокій історичній перспективі.

Саме у впровадженні активних формах роботи принцип самоосвіти є провідною, зв'язуючою ланкою.

Курс “Світова художня культура” був уведений в шкільну програму у якості обов'язкового лише з 2009–2010 н.р., але протягом тривалого часу він викладався як факультативний, що дало змогу вчителям накопичити певний досвід. Проблемою організації курсу та методики викладання світової художньої культури в школі займалися вітчизняні вчені: О.Костюк, С.Коновець, Л.Левчук, Л.Масол, О.Рудницька, С.Соломаха, Т.Свистельникова, Т.Харламова та інші. Цією ж проблемою протягом останніх десятиліть активно займалися ряд російських вчених: А.Нікітіна, Л.Предтеченська, Л.Пешикова, С.Ієвлев та багато інших.

Наявність експериментальних авторських програм, що були розроблені протягом останніх десятиліть (Л. Кондрацька, О. Оніщенко, Л. Предтеченська, О. Щолокова, Л. Ващенко, Л. Масол, Н. Миропольська, З. Шевченко та інші), дозволяють зробити висновок, що провідні українські й російські науковці приділяють увагу розробкам в галузі світової художньої культури вже досить давно. Зокрема особливості виховання школярів засобами різних видів мистецтва досліджувалися психологами (Л. Божович, Є. Ігнат'єв, І. Кон, Г. Кудіна, О. Нікіфорова, Г. Петрова та інші). Визначенні ролі мистецтва в процесі виховання й розвитку особистості приділяли увагу М. Бахтін, І. Гончаров, Д. Джола, Б. Ліхачов, Б.Неменський, Ю.Фохт-Бабушкін, А.Щербо, Б.Юсов та інші. Однак, проблема дослідження методологічних засад й психолого-педагогічних основ викладання курсу “Світова художня культура” в школі є недостатньо обґрунтованою сучасними вченими.

Мета статті – розглянути педагогічні умови застосування нестандартних уроків світової художньої культури у загальноосвітній школі, обґрунтувати доцільність використання принципу самоосвіти та методу проєктів в процесі вирішення художньо-освітніх і загальновиховних завдань.

На нестандартних уроках світової художньої культури у загальноосвітній школі учні повинні отримувати знання у нестандартній формі. Головною ознакою таких уроків є продуктивна, творча діяльність, самостійний пошук учнями шляхів та варіантів вирішення поставленого завдання, незвичайні умови роботи, активне відтворення раніше отриманих знань у незнайомих умовах.

Нестандартні завдання можуть бути подані у вигляді проблемних ситуацій, рольових та ділових ігор, конкурсів, змагань, та інших завдань з елементами зацікавлення учнів (життєві та фантастичні ситуації, інсценізації, загадки, «розслідування», тощо).

Звичайно, нестандартні уроки мають незвичайний задум, організацію, методику проведення. Вони більше подобаються учням, ніж традиційні уроки зі строгою

структурою та установленим режимом роботи. Вводити в практику такі уроки бажано всім вчителям, але перетворювати їх в головну форму роботи не бажано через велику затрату часу.

З середини 70-х років у вітчизняній школі з'явилась небезпечна тенденція зниження інтересу школярів до занять. Відчуждження учнів від пізнавальної роботи педагога намагались зупинити різноманітними способами. На загострення проблеми масова практика відреагувала саме нестандартними уроками, які мали на меті активізацію та підтримання інтересу учнів до певної навчальної дисципліни. Проведення таких уроків свідчить про намагання педагогів вийти за межі шаблону.

Нестандартний урок – це імпровізоване заняття, яке має нетипову (невстановлену) структуру. Думки педагогів щодо нестандартних уроків розходяться: одні вбачають у них прогрес педагогічної думки, вірний напрямок в спрямуванні до демократизації школи, інші, навпаки, вважають такі уроки небажаним порушенням педагогічних принципів, вимушеним відступом педагогів під впливом небажання учнів серйозно опанувати навчальний матеріал.

Останнім часом деталізується типологія нестандартних уроків. Аналіз педагогічної літератури дозволяє виділити декілька десятків типів нестандартних уроків. Спробуємо класифікувати найуживаніші нестандартні уроки, які можна провести в межах курсу художньої культури у 9-11 класах [3].

1. Уроки в формі змагань та ігор: конкурси, турніри, КВК, ділова гра, вікторина, кросворд і т.д.
2. Уроки, засновані на формах, жанрах і методах роботи, відомих в загальній практиці: дослідження, аналіз першоджерел, мозкова атака, інтерв'ю, репортаж, рецензія і т.д.
3. Уроки, засновані на нетрадиційній організації учбового матеріалу: урок мудрості, відкриття, відвертість і т.д.
4. Уроки, які нагадують форми спілкування: прес-конференції, телепередача, телеміст, репортаж, діалог «жива газета», усний журнал, регламентована дискусія і т.д.
5. Уроки, засновані на імітації діяльності закладів і організацій: урок в музеї, вчена рада, розслідування і т.д.
6. Уроки, засновані на імітації діяльності при проведенні заходів: заочна екскурсія, екскурсія в минуле, подорож, прогулянка т.д.
7. Уроки, які опираються на фантазію: урок-казка, урок-сюрприз, урок-спектакль і т.д.
8. Інтегровані уроки
9. Трансформація традиційних способів організації уроку: лекція-парадокс, парне опитування, експрес-опитування, урок-захист, урок-консультація, урок-практикум, урок-семінар та ін.

Наприклад, розглянемо особливості проведення *уроку в музеї*. На уроці в музеї самоосвіта виступає в формі самостійної розробки опорних точок маршруту, який спочатку проводиться учителем. Кінцевим результатом є вміння кожного учня провести оригінальну захоплюючу екскурсію за власним варіантом маршруту у вільній імпровізаційній формі. Урок в музеї не є звичайною тематичною екскурсією і відрізняється від звичайного уроку в школі.

Відмінні особливості уроку в музеї у порівнянні з уроком у школі

<i>Урок в музеї</i>	<i>Урок у школі</i>
Безпосередня зустріч з «живим мистецтвом»; оригіналами або якісними копіями шедеврів світової художньої культури.	Твори мистецтва виступають, як правило, у вигляді репродукцій, діапозитивів (не завжди високої якості).
Атмосфера храму мистецтва, емоційна піднесеність.	Звична атмосфера шкільного уроку.
Духовне співробітництво учителя та учнів, формування в дітей естетичних цінностей. Учитель показує учням приклад зразкового глядача та слухача.	Переважає конфронтаційний стиль взаємостосунків: учитель-учні, учні-вчитель; мистецтво значною мірою стає лише фоном педагогічного процесу.

Відмінні особливості уроку в музеї у порівнянні з уроком у школі

<i>Тематична екскурсія</i>	<i>Урок в музеї</i>
Одноразовий захід, який проводиться штатним екскурсоводом.	Регулярне відвідування музею по заздалегідь спланованому маршруту учителем та учнями.
Учні пасивно сприймають інформацію.	Учні активно оволодівають духовним змістом творів мистецтва.
Накопичується емоційний досвід	Накопичується не тільки емоційний досвід. Формується ставлення до мистецтва, як до вищої духовної та естетичної цінності.

Проведення уроку в музеї не тільки активізує навчальний процес, але й залишає емоційний слід, стимулює творчу діяльність, компенсує можливі недопрацювання в галузі гуманітарної підготовки учнів.

Звичайно, є певні труднощі проведення уроків у музеї. Наприклад, додаткового вирішення потребують саме такі організаційні питання, як встановлення контакту з адміністрацією музею, складання шкільного розкладу з врахуванням необхідності розділу класу на підгрупи та затрати часу на дорогу.

Сильний емоційний відгук в учнів викликають *уроки-спектаклі*. Це унікальна можливість поринути в епоху, що вивчається, побачити її наче «з середини». Урок-спектакль, починаючи з задуму, написання сценарію, створення костюмів, декорацій, репетицій і підбору навіть незначних деталей, які характеризують епоху, – завжди процес плідної колективної співпраці, нових творчих відкриттів для учнів.

Не може бути двох однакових уроків-спектаклів навіть по одній і ті ж самій темі. Для кожного класу створюється свій сценарій, де для всіх учнів диференційовано розробляється посильна роль. Наприклад, урок-спектакль на тему «Епоха Відродження – епоха гуманізму» може проводитись у різних формах: літературно-музична композиція при свічках у класі на фоні слайд-декорацій, вечір сонетів, спектакль на сцені шкільного залу тощо.

Уроки у читальному залі дають унікальну можливість для самостійної дослідної та творчої роботи з використанням широкого обсягу додаткового матеріалу у вигляді довідкової, наукової і художньої літератури.

Тут можливі висококваліфіковані, професійні консультації бібліотечних працівників. Взагалі заняття самоосвітою у місці, спеціально для цього створеного, у атмосфері шанобливого ставлення до книг, до матеріальних носіїв духовної культури – можуть і повинні стати в учнів потребою та звичкою.

Особливостями організації занять світової художньої культури в читальному залі є:

1. Обов'язкова регулярність цих занять в спеціально призначений час.
2. Скоординованість з уроками в музеї.
3. Опрацювання однієї загальної теми учнями з різних першоджерел одночасно.

Уроки в медіатеці мають багато спільного з читальним залом, але поряд з друкованою продукцією тут проводиться робота з електронними носіями інформації. Учні отримують можливість вивчення мови засобів масової комунікації, ознайомлення з різними видами мистецтва за допомогою сучасних інформаційних технологій, самостійного отримання інформації з різноманітних джерел.

Зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, безпосередньо торкаються характеру освітнього процесу. Обсяг інформації, який проходить через засоби масової комунікації, стає все більше розгалуженим і насиченим. Практично вся інформація вже тепер приходиться до людини через засоби масової інформації, які можуть бути широко використані у сучасній школі. На сучасному етапі, традиційне подання матеріалу такого комплексного та інтегрованого курсу, як «Світова художня культура» неможливе без заглиблення в атмосферу нових ком'ютерних інформаційних технологій [4].

Відбувається інтеграція курсів інформатики, медіакультури і світової художньої культури для оволодіння мовою різних засобів інформації і технологій їх використання. Такий підхід (медіаосвіти) дає можливість організації самостійної пошукової діяльності і активізації творчих здібностей учнів.

Основним завданням медіаосвіти є підготовка нового покоління до життя в сучасних інформаційних умовах; сприймання різної інформації, її розуміння; усвідомлення наслідків її впливу на психіку.

Для активізації урочної та позакласної роботи бажано використовувати *метод проектів*. Це активна форма урочної та позакласної роботи, де наскрізною, провідною ланкою є принцип самоосвіти. Підсумком вивчення світової художньої культури є не стільки обсяг знань, скільки вміння орієнтуватись в напрямках розвитку культури та конкретному ілюстративному матеріалі. Оцінка творчої діяльності школярів не повинна бути нівельована, зведена до формального звіту окремих переваг та недоліків роботи, а в першу чергу, враховувати особливості індивідуального розвитку особистості кожного учня, який брав участь у проектній діяльності.

Метод проектів пропагує відмову від авторитарності у навчанні та заохочення особистісної ініціативи учнів, що різко підвищує мотивацію пізнавально-продуктивної діяльності. Мотивація виявляється найбільш сильною, коли завданню надається практична значущість (розробка екскурсії, написання сценарію, створення відеофільму, фотостенду, видавничого проекту і т.п.).

Можна виділити основні вміння і навички проектної діяльності в медіаосвітньому аспекті для учнів 9-11 класів.

1. Розрізняти наукову і художню інформацію.
2. Розробляти сценарії для театральних постановок, відеофільмів.
3. Проектувати екскурсії.
4. Оформлювати інформацію у вигляді фоторепортажу, буклетів, видавничих макетів та ін.

При захисті конкретного проекту, в першу чергу, оцінюється основна навичка – самоосвіта, яка спрямована на самостійну (індивідуальну або колективну) довготривалу, цілеспрямовану, практично значущу роботу.

Особливостями активних форм навчання є урізноманітнення життя школярів, формування інтересу до пізнавального спілкування, до активізації шкільного життя, задоволення потреби учнів у розвитку інтелектуальної, мотиваційної, емоційної та інших сфер. Нестандартні уроки та метод проектів повинні використовуватись у роботі кожного вчителя, оскільки вони активізують навчальний процес, збагачують та урізноманітнюють побудову методичної структури уроку.

Список використаних джерел

1. Навчання в дії: як організувати підготовку вчителів до застосування інтерактивних технологій навчання: Метод. посібник / А. Панченков, О. Пометун, Т. Ремех. – К. : А.П.Н., 2003. – 223 с.
2. Предтеченская Л.М. Методические рекомендации для переподавания МХК / Л.М. Предтеченская, Л.В. Пешикова. – М., 2001. – 150 с.
3. Формування образного мислення [Науково-методичне видання] / за ред. Л. Масол, В. Рагозіної, М. Скирди. – Нью-Йорк; К., 2001. – 78 с.
4. Химик И. Как преподавать мировую художественную культуру / И. Химик. – М., «Просвещение», 1994. – 152 с.

The article is devoted to the problem of introduction of active forms of organization of educational process at the lessons of world artistic culture. The types of non-standard lessons and the method of projects which are expedient to use for the study of this course are described. Principle of self-education, which assists development of skills of an educational work on the basis of the complex mastering of the subjects humanitarian cycle and also expansion of world view of the students, is considered.

Key words: *non-standard lessons, educational process, world artistic culture, self-education, activation of pedagogical process, lessons in museums, lessons-theatricals, lessons in a reading-room, method of projects.*

УДК 159.922.6:007:659.3

Борисова Т.В.

СПЕЦИФІКА ПЕДАГОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ВПЛИВУ СУЧАСНОГО ТЕЛЕБАЧЕННЯ НА УЧНІВСЬКУ АУДИТОРІЮ

У статті акцентується твердження щодо необхідності здійснення педагогічної корекції впливу сучасного телебачення на дитячо-юнацьку аудиторію. Представлено низку методичних елементів, здатних нівелювати негативні тенденції телевізійного простору та скеровувати процеси спілкування із телебаченням у навчально-виховне річище.

Ключові слова: *засоби масової інформації, телебачення, школярі, педагогічна корекція, негативні тенденції, дидактичні ресурси, орієнтація у телевізійному просторі.*

Сучасний період соціокультурного розвитку характеризується досить потужними інформатизаційними процесами, які, окрім безсумнівної користі для інтелектуального поступу людства, несуть у собі безліч прихованих загроз для його духовного зростання. Особливе занепокоєння викликає безконтрольність інформаційних потоків, відсутність глибинного бачення ймовірних кінцевих результатів їх впливів на підростаюче покоління, неналежна ретельність у відборі засобів, що породжує формування хибних, а подекуди й абсолютно неприпустимих моральних стереотипів та орієнтирів.

Найбільш активним і дієвим у сенсі впливу на широку аудиторію інформаційним засобом є феномен телебачення. Саме первинні сутнісні ознаки його, а саме – створення ефекту присутності, наслідками якого є прийняття пропонованих ідей і цінностей, трансформація їх у розряд особистісних цінностей людини, а також значна популярність у широких мас населення, виводить його у ряд мегазначущих для розвитку суспільства явищ.

Необхідно вказати, що прогресивними представниками культурної еліти вже досить давно висловлювались тривожні міркування та критичні зауваження стосовно необхідності скурпульозного аналізу педагогічної доцільності окремих зразків телевізійної продукції. Так, ще у 1996 році в рамках полеміки між авторитетними діячами культури і мистецтв піаністом Миколою Петровим та мистецтвознавцем Святославом Белзою було висловлене наступне: “Я назвав би багато із програм справжніми розбещувачами, – говорив знаний класичний музикант. – це “Ранкова зірка”, де восьмирічні діти копіюють Альону Апіну...” “Коли велика, у повному розумінні цього слова, Ірина Костянтинівна Архипова написала на ТБ листа про те, що потрібно показувати більше класики, – підтримав розмову мистецтвознавець, - продюсер одного із каналів з сарказмом прокоментував: А якщо я напишу їй, що співати? ” Зараз не існує авторитетів, окрім банкірів...”[2]. Загалом, концентрованим віддзеркаленням об’єднаної гнівно-викривальної позиції культурних діячів стала назва публікації “Культуркіллери” [2].

Незважаючи на усі спроби, внесення коректив у існуючі тенденції розвитку телебачення, це надзвичайно розповсюджене явище й сьогодні залишається орієнтованим на забезпечення інтересів рекламодавців, рейтинги перетворились у вирішальний фактор формування інформаційних мереж. Переважна кількість просвітницьких програм, постановки видатних режисерів, документальні фільми, які могли б підтримувати художню репутацію телебачення, винесені за рамки, так званих, прайм-таймів, гонитва за рейтингами призвела майже до повного вимивання із ефіру творів вітчизняної культури тощо.

Ймовірно, ці невтішні результати є природною реакцією на млявість суспільства у вирішенні назрілих проблем. Ми переконані, що відсутність активного втручання прогресивної спільноти у вирішення питань корекції впливу засобів масової інформації на несформовану психіку та інтелект молодого покоління призведе до все глибшого відхилення суспільно-виховної ідеології від встановлених віками морально-етичних норм та високих естетичних орієнтацій.

Питання віднайдення шляхів запобігання негативним тенденціям у вітчизняних ЗМІ розглядалися і вивчалися на законодавчому рівні. Так, в українському законодавстві уже давно існує і є чинним закон „Про захист суспільної моралі”, у змісті якого викладено правові норми щодо захисту малолітніх і неповнолітніх від негативного впливу засобів масової інформації. Чітке й неухильне дотримання норм цього закону у певною мірою забезпечує уникнення досить серйозних недоліків інформаційного простору, здатних впливати на суспільну мораль [1].

Українськими науковцями також здійснювались окремі наукові розвідки, присвячені дослідженню окремих аспектів цієї проблеми. Так, у наукових працях О.Кузнецової широко вивчаються питання правового захисту малолітніх і неповнолітніх від шкідливого впливу ЗМІ в Україні і за кордоном [5].

Вченим В.Лизанчук було розроблено критерії ефективності впливу радіо і телебачення на соціалізацію підлітків [3].

Фундаментальні дослідження відомого науковця М.Сенченка присвячені копіткому вивченню питань інформаційної агресії і її впливу на культуру [6].

О.Мірошник в свою чергу, здійснила значну роботу із вивчення можливостей впливу телевізійних засобів масової інформації на формування світогляду студента [7] тощо. Однак, питання педагогічного керівництва процесами сприйняття підростаючим поколінням телевізійної продукції, проблеми пошуку коригувальних організаційно-методичних інструментів, здатних оптимізувати означену ситуацію сьогодні залишаються малодослідженими й потребують активного науково-педагогічного втручання.

Віднайдення методичних механізмів здійснення педагогічної корекції впливів телебачення на дитячо-юнацьку аудиторію та визначення специфіки їх застосування у навчально-виховному процесі сучасної школи.

Ми переконані, що головним гаслом здійснення педагогічно-корективних впливів на процеси сприйняття дитячо-юнацькою аудиторією телевізійної продукції а також відповідного формування навичок орієнтації її у телевізійному просторі може стати запитання, поставлене своїм співгромадянам видатним філософом Платоном ще у 4 столітті до нашої ери: “Хіба можемо ми так легко дозволити, щоб діти слухали і сприймали душею які попало міфи, придумані будь-ким і більшою мірою такі, що суперечать тим істинам, які, як ми вважаємо, повинні бути їм притаманні, коли вони подорослішають?”[4]. Розмірковуючи над цим запитанням, цілком очевидно постає необхідність віднайдення ефективних засобів, здатних врегульовувати існуючі культурно-освітні конфлікти, пошуку інструментів кореляції нинішніх негативно-забарвлених культурних тенденцій із потребами, пов’язаними із необхідністю здійснювати гуманістично-орієнтований поступ суспільства.

Конструктивним характером у сенсі досліджуваної проблематики відзначається й думка ведучої однієї із телевізійних програм, у якій чітко прослідковується бажання керуватися педагогічно-виховною доцільністю організації телевізійного ефіру: “Ми кожна хвилину можемо бути опромінені музикою, кожна секунду... І від того, яка музика нас оточує і впливає на нас, залежить й те, як будемо зконструйовані ми самі... Ви лише співставте: чи буде моральність людини вихована на рівні опер Чайковського, симфоній Шостаковича, Баха, Бетховена, чи на рівні естрадних шлягерів...” [2].

Наша думка полягає у тому, що телебачення, незважаючи на усі вищевказані характеристики, все ж володіє навчально-виховним потенціалом, який може плідно використовуватися за умов грамотного і повсякчасного педагогічного керівництва, а сформованість навичок орієнтації у телевізійному просторі не лише сприятиме нівелюванню негативних впливів, але й забезпечуватиме оптимізацію процесів навчання і виховання дітей та молоді.

Так, одним із провідних педагогічних завдань у формуванні орієнтації дітей молоді у телевізійному просторі є подолання ситуації неконтрольованого та спонтанного перегляду телевізійних програм. Традиційно дитина або молода особа розпочинають своє спілкування із телевізором у вільний час – після виконання певних встановлених навчальних або домашніх обов’язків. Це призводить до того, що переглядаються усі телевізійні проекти, доступні у даний проміжок часу, зрозуміло, без врахування морально-особистісних, художніх, дидактичних потреб та запитів певного конкретного представника глядацької аудиторії. Керовані метою забезпечення педагогічної доцільності спілкування дітей та юнацтва із телебаченням, ми пропонуємо конструювати перебіг вищезазначених процесів у такому напрямку: спочатку планувати перегляд телевізійних програм у відповідності до власних потреб, а лише потім коригувати час, необхідний для їх задоволення. Наприклад, школяр повинен уміти здійснювати системний аналіз телевізійної програми на предмет віднайдення таких матеріалів, які здатні забезпечити його інтерес у певній сфері, потребу у пізнанні тієї або іншої інформації тощо, визначити час виходу певної виокремленої програми в ефір та підпорядкувати свій режим у відповідності до наявних обставин.

Цілком зрозуміло, що лівова частка роботи із формування аналізаторських навичок щодо пропонованого телевізійного матеріалу покладається на школу. Педагогам необхідно як в рамках навчального процесу, так і у ході виховної роботи із дитячо-юнацьким колективом повсякчас проводити бесіди, орієнтовані на формування конструктивного ставлення до презентованого на телебаченні матеріалу.

В рамках цих бесід бажано колегіально обговорювати актуальні для молодого покоління питання, виокремлювати телевізійні передачі, які здатні певним чином сприяти поглибленню вивчення актуальних для кожного учня питань, долучатись до вирішення цікавої для молоді проблематики тощо. Зрозуміло, що вектор надання такого типу допомоги повинен підпорядковуватись врахуванню ідейних концепцій окремих зразків телевізійної продукції. Необхідно пам'ятати, що перш за все педагоги повинні орієнтувати юнацьку аудиторію на ті зразки, яким притаманна чітка позитивна гуманітарна забарвленість, повна відсутність можливості формування хибних з точки зору традиційної педагогіки моральних стереотипів.

У контексті формування навичок планування контактів підростаючого покоління і телебачення доцільним є дотримання у процесі бесід атмосфери розкнутості, невимушеності поведінки як учителів, так і учнів. Саме створення неформальної обстановки сприятиме довірливому ставленню аудиторії до порад педагога, і відповідно, активізуватиме зусилля учнівської молоді у визначеному напрямку.

Надзвичайно значущою якістю споживача телевізійної продукції є наявність сформованих навичок оцінно-критичних суджень щодо певного телевізійного проекту. Так, зрозуміло, що суб'єкт, якому притаманні позитивні властивості на зразок володіння основними критеріальними підходами до оцінки телевізійних явищ, в змозі більш прискіпливо ставитись до вибору матеріалу для особистого "споживання", в змозі відсіювати низькосортні телевізійні передачі і зосереджуватись на сприйнятті високохудожніх творів, які сприятимуть його духовному та інтелектуальному розвитку.

Дисциплінарна мережа сучасної школи містить ряд предметів, зміст яких дозволяє запроваджувати додаткові елементи, орієнтовані на виховання критично-конструктивного ставлення до телевізійних програм і відповідно, формування навичок критично-оцінних суджень стосовно них. До таких дисциплін, зокрема, належать "Світова художня культура" та інтегрований курс "Мистецтво", оскільки у дидактичній структурі цих предметів є теми, пов'язані із історією кіно, телебачення, ознайомленням із жанровою палітрою кіно- та телевізійного простору тощо. Наша пропозиція полягає у розширенні використовуваного спектру методичних інструментів викладання цих дисциплін за рахунок включення обговорень і дискусій щодо переглянутого телевізійного матеріалу, спрямованих на активізацію особистих аналітично-осмислюваних проявів учнівської молоді, на формування здатності формулювати власну думку, надавати оцінку та піддавати критичному аналізу отриману інформацію.

Так, наприклад, в процесі опанування навчальної тематики, пов'язаної із історією виникнення кінематографа або із специфікою ігрового кіно учням варто запропонувати самостійно переглянути художній кінофільм, презентований на телебаченні й сформулювати власну думку щодо сприйнятого фільму. За умов виникнення у учня труднощів у цілісному викладі своїх міркувань викладач може спрямувати його увагу на окремі аспекти на зразок визначення якості сценарно-сюжетної розробки матеріалу, рівня режисерської, операторської роботи, акторської майстерності виконавців ролей, оригінальності роботи гримерів, художників по костюмам, адекватності добору музичного матеріалу тощо. Необхідно пам'ятати, що ефективність цієї роботи безпосередньо залежить від коректності поведінки учителя по відношенню до учня. Слід врахувати, що авторитаризм у вирішенні цих питань є абсолютно неприпустимий, оскільки саме сформованість у школярів відчуття самостійності власних висновків є основним фактором підтримання позитивної мотивації до виконання такої аналітично-осмислювальної діяльності у майбутньому.

Наступним кроком у формуванні навичок оцінно-критичних суджень щодо телевізійних продуктів є пропозиція здійснити порівняльний аналіз визначеного задалегідь кінематографічного твору високої якості (доцільним є попередній художньо-педагогічний аналіз учителя виокремлених зразків) та однієї або декількох

серій телевізійного серіалу. Слід нагадати, що аналіз необхідно здійснювати у відповідності до традиційних стандартів оцінювання якості кінематографічних творів: оцінка якості сценарної партитури, режисерської обробки, операторської роботи, акторської гри, майстерності гримерів, стилістів, костюмерів, оригінальності музичного оформлення тощо. Грамотне педагогічне керівництво цим процесом у кінцевому результаті повинно призвести до виявлення широкого спектру недоліків у запропонованому зразку серіальної продукції. В даному контексті слід акцентувати увагу дітей на тому, що серіали зазвичай називають видовищами для бідних. Обговорення питань, чому за ними закріпились такі саркастичні назви, а також розмірковування над сутністю терміну – “мильна опера”, яким традиційно називають кінематографічну продукцію серійних зразків, цілком об’єктивно здатні посприяти формуванню негативного ставлення до цього телевізійного явища, віднесенню його до розряду низькопробних і не вартих уваги людини, яка поважає свою культурну репутацію та інтелектуальну гідність. Створення ситуації гумористично-саркастичного висміювання псевдогероїв забезпечуватиме (за умови їх періодичного перегляду) формування критичного сприйняття пропонованої серіалами ідеології та тематики, а відтак, значно знівельованими будуть усі, пов’язані із цим явищем негативно забарвлені фактори впливу.

Керовані метою розвитку досліджуваної проблематики та конструктивного підходу до використання пропонованої телебаченням продукції, вважаємо за необхідне активізувати педагогічну спільноту до віднайдення у телевізійному просторі та використання в навчально-виховному процесі його дидактичного потенціалу. Так, сучасне телебачення цілком об’єктивно містить ресурси, здатні сприяти розширенню й збагаченню змісту навчального матеріалу окремих предметів. Головне завдання педагога полягає у цьому випадку в підпорядкованому дидактичною доцільністю відборі телевізійного матеріалу і пропозиції самостійного перегляду школярами у рамках виконання домашньої роботи певних програм, телевізійних фільмів або їх фрагментів з наступним їх аналізом та обговоренням. Для цього учитель, який читає певну дисципліну, має здійснити ретельний аналіз передач телевізійної мережі і знайти у ньому ті інформаційні продукти, які здатні посприяти поглибленню вивчення учнями тих або інших подій, персоналій, явищ тощо.

Наприклад, з метою збагачення навчального тезаурусу школярів із географії, можливою є пропозиція домашнього перегляду телевізійних передач “Феєрія мандрів” або “Навколо світу”; художньої культури – “Таємниці великих цивілізацій”, “Історій міст”, художніх фільмів, присвячених життю та творчості видатних композиторів, художників, акторів тощо; дисциплін художнього циклу – трансляції концертів відомих музичних колективів та сольних виконавців, репортажі із виставок, мистецьких аукціонів, фестивалів народної творчості, популярних передач мистецтвознавчого характеру тощо. Заради об’єктивності зазначимо, що школярі, ймовірно, без порад і настанов педагогів переглядають окремі телевізійні програми пізнавального характеру. Однак, ці перегляди є здебільшого спонтанними, ситуативними, і зазвичай не піддаються ретельному аналізу й осмисленню, а відтак, матеріал може бути невірним або поверхово сприйнятим, таким, що не залишиться надовго у пам’яті тощо. Наша позиція полягає у необхідності повсякчасного і систематичного педагогічного керівництва цими процесами, яке полягає у визначенні дидактичної потреби певного телевізійного матеріалу, у розширенні спектру використовуваних методичних механізмів викладання дисциплін за рахунок введення обговорень, дискусій, круглих столів, присвячених копіткому аналізу отриманої інформації, трансформації її у площину особистісних духовно-інтелектуальних надбань, формуванню потреб у спілкуванні із навчально-пізнавальним телевізійним продуктом у майбутньому.

Беззаперечно, поле теоретичних осмислень та методичний інструментарій вирішення досліджуваної проблематики є надзвичайно широкими. Пропонована

стаття спрямована перш за все на акцентуацію назрілої педагогічної проблеми і часткове висвітлення окремих засадових методичних фрагментів, які окреслюють перспективні напрямки її вирішення. Безсумнівно, проблема педагогічної корекції впливу засобів масової інформації на дитячо-юнацьку аудиторію вимагає зосередження зусиль усіх небайдужих представників культурно-просвітницької спільноти на пошук ключів до її консолідованого розв'язання.

Список використаних джерел

1. Закон України „Про захист суспільної моралі” // Українське законодавство: засоби масової інформації. — К. : IREX, 2004.
2. Культуркиллери // Общая газета. -1996. №50
3. Лизанчук В. Критерії ефективності впливу радіо і телебачення на соціалізацію підлітків/ В.Лизанчук. Критерії ефективності впливу радіо і телебачення на соціалізацію підлітків /Радянська школа. – 1976. – № 4. – С. 52-55.
4. Муратов С., Фере Т. Люди, которые входят без стука / С. Муратов, Т.Фере – М., 1971.- 180 с.
5. http://www.lnu.edu.ua/faculty/jur/publications/visnyk26/Statti_Kuznecova.htm
6. http://dobryni.com.ua/publ/informacionnaja_agressija_i_ee_vlijanie_na_kulturu/1-1-0-11
7. http://www.social-science.com.ua/index.php?idd=jornal_content& jornal_content=181&tema=social_communication

The article focuses on the need of realization of pedagogical correction of influence modern television on children and youth audience. A number of methodological elements able to level the negative trends of television space and direct the processes of communication into educational channels.

Key words: *media, television, children, educational adjustment, negative trends, teaching resources, orientation in the TV space.*

УДК 378. 147. 134: 786 (043.3)

Воєвідко Л.М.

ПОЛІФУНКЦІОНАЛЬНІСТЬ СУТНОСТІ ТРАДИЦІЙ ЯК СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНОГО ЯВИЩА У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті окреслено сутність, зміст і поліфункціональність традицій кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя та ідентифіковано необхідність їх використання у підготовці фахівців з музики для загальноосвітніх шкіл.

Ключові слова: *поліфункціональність, українські виконавські традиції, інновації, традицієзнавчі ознаки, освітня парадигма.*

Політика України в галузі освіти, культури і мистецтва спрямована на відродження та розвиток національних традицій, оновлення духовного життя нації, переосмислення історико-культурних надбань народу. У Національній доктрині розвитку освіти України ХХІ ст., Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту» проголошується, що вона органічно поєднана з історією та народними традиціями, зі збереженням та збагаченням культури українського народу. Вона стала важливим інструментом національного розвитку завдяки осмисленню досягнень вітчизняної педагогіки, зокрема музичної освіти.

Сучасна теорія та методика музичної освіти розглядає виконавські традиції як невід'ємну частину фахової підготовки майбутнього вчителя музики (А.Болгарський,

С.Горбенко, Н.Гуральник, Г.Падалка, А. Першиц, О.Ростовський, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова).

Сучасний освітній простір вимагає переосмислення, характеристики змісту, функцій та використання українських виконавських традицій кінця ХІХ – початку ХХ сторіччя у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики.

Проблема використання традицій у підготовці фахівців – вельми актуальна. Вирізнення в освітній галузі відмінних від буденної реальності світоглядних категорій, особливо ціннісних, священних надбань, вносить у підготовку майбутніх фахівців елементи етнізації, тобто наповнює навчально-виховний процес відповідним змістом, що забезпечує формування в особистості національної свідомості. Іншими словами, ми отримуємо якісну фахову підготовку студентів за умови врахування культурно-історичного досвіду рідного народу, його традицій, звичаїв та обрядів, багатотисячолітньої мудрості та духовності, багатих освітянських здобутків.

На даний час існує низка підходів та визначень поняття традиції, серед яких А. Першиц [1, с. 81] виокремлює три важливих напрями. Перше поняття традицій – це коли в центрі вивчення постає функція передачі від покоління до покоління тих чи інших цінностей даної спільності. Друге поняття постає як об'єктивне, оскільки воно зв'язане з перенесенням уваги дослідника з того, як ці цінності передаються, на те, які це цінності, що саме підлягає передачі. Третє поняття традицій можна назвати суб'єктивним, так як на першому плані є ставлення даного покоління до минулого, його згода на наслідування або ж протест проти цього.

Термінологічний словник з культурології подає трактування традиції як «елементи соціальної і культурної спадщини, а також власне механізм їх передавання від покоління до покоління» [2, с. 111]. Як бачимо, автори не дають вичерпного багатоаспектного обґрунтування даного визначення з культурологічної точки зору, оминаючи глибокі сутнісні характеристики традицій.

Генезу поняття «традиція» в сучасних культурологічних та естетичних концепціях розглядає та обґрунтовує Т. Цибуля [3, с. 119] в роботі «Генеза поняття «традиція» в сучасних культурологічних та естетичних концепціях» висвітлює питання, пов'язані з проблемою ставлення до традиції, наводить та аналізує найбільш характерні точки зору щодо цього поняття, що традицію слід розглядати як неперервний процес творення. За І. Касавіним, «...традицію створюють культура, соціальна згода, колективна віра» [4, с. 4].

Теоретичне осмислення національно-культурної традиції, як естетичного феномена знаходимо у працях Н. Баранової, зокрема, в дисертаційному дослідженні «Естетичні засади національно-культурних традицій», яка обґрунтовує базові принципи сучасного дослідження природи й сутності поняття. Вона проводить аналіз змісту понять «національне» та «традиція», виявляє багатоманітність вияву та конструктивну здатність естетичного в осягненні буття національно-культурної традиції, систематизує вітчизняний і зарубіжний досвід вивчення історичної традиції та сучасний стан естетичної реконструкції цього феномена, дає визначення специфіки естетизму традицій української культури та практики функціонування обрядового компонента в естетичній структурі національно-культурної традиції [5, с. 14].

Національно-культурний характер традицій етносоціальної спільноти зі сформованою усталеною самосвідомістю своєї ідентичності й тотожності, як сукупності людей, об'єднаних спільними культурними, політичними, соціальними та економічними інтересами і зв'язками, несе в собі своєрідну духовну культуру [6, с. 42]. Початок культурологічної теорії нації було закладено працями німецького філософа-просвітителя ХУІІІ ст. Й.Гердера, який наголошував на своєрідності духовної культури різних народів. Ця теорія була розвинена у працях К.Реннера, який визначав націю як «культурний союз».

Концепцію світового значення національних традицій першим обґрунтував М. Грушевський, згідно з цією концепцією творчість та надбання українського народу «не мають суперників серед народів Європи». М. Грушевський стверджував, що українська спільнота «у творах свого духу заклала пророчі свідоцтва своїх визначних культурних прикмет, багатих здібностей і здобутків довгого історичного життя» [7, с. 3].

Традиції розглядаються нами, з одного боку, як продукт, тобто, певний завершений результат щодо сталих, загальноприйнятих, повторюваних способів, видів і методів діяльності, що утвердилися, своєрідний статичний стан. Це об'єктивація сутності традиції в реальній дії з віддзеркаленням у індивідуальній свідомості на побутовому рівні. З іншого боку, традиція розглядається в динаміці як процес, як розвиток у напрямку до постійного якісного удосконалення, тобто йдеться про трансмісію традицій. Процесуальний характер розвитку традиції найповніше віддзеркалює її діалектичний взаємозв'язок з таким соціальним явищем, як новаторство. Для суспільства необхідне існування не тільки стабільної вихідної бази, але й її постійна зміна, якісне удосконалення в об'єктивних умовах. Новаторство – це колективна продуктивна діяльність, спрямована на створення (продукування), розповсюдження і використання інновацій (елементів нового) за допомогою нових засобів [8, с. 12].

У давнину та в середньовічні часи традиції розглядались як моральний норматив, звичай, закон, дотримуючись якого людина та суспільство набували гармонії і порядку (Конфуцій, Софокл). У новий час із розширенням рамок сприйняття простору інтерес до традицій визначався необхідністю пізнання політичних, економічних і етнокультурних традицій різних народів та держав (М. Бердяєв, М. Данілевський, Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсонс, П. Юркевич). У періоди соціальних революцій традиція прирівнювалась до регресу і гальма суспільного розвитку. Порівняно з традицією новаторство вважалося прогресивним явищем у суспільному житті на шляху до цивілізації (К. Гельвецій, Ш. Л. Монтеск'є). На сьогодні звернення до дослідження традицій пов'язане зі встановленням ефективного співвідношення традицій і новаторства в суспільному розвитку (С. Ейзенштадт, Є. Шацький, Е. Шилз, П. Штомпка, М. Фуко) [9, с. 169-171].

Будь-яка традиція – це колишня інновація. Жодна традиційна риса не властива будь-чому споконвіку, вона має свій початок, отже, деś мали місце інновації. Те, що ми бачимо сьогодні як інновацію, приживеться та перестане виглядати інновацією, стане традицією. Традиції можуть існувати без новацій, але не навпаки; традиція абсолютно необхідна для самої підтримки існування суспільства в цілому та певних галузей, напрямків та інституцій зокрема [10, с. 134].

Вперше поняття «інновація» (в перекладі з латинської – нововведення, оновлення, зміна, введення новизни) почало застосовуватись до педагогічних реалій у кінці 50-их років ХХ сторіччя. Новації в освіті визначаються певною якісною характеристикою, а саме – гуманістичною спрямованістю, сенс якої в орієнтації на суб'єктивність та індивідуальність людини та на освітню систему загалом. У цьому контексті, характеризуючи ознаки та сутність педагогічних новацій, С. Поляков зазначає, що новації є педагогічними за умови, якщо вони гуманістичні за змістом [11, с. 58].

У філософському значенні традиції, за М. Грушевським, єднали простий люд і князів. Філософія українських традицій в освітній галузі має яскраво виражені риси антропоцентризму, що віддзеркалює самодостатню цінність кожної особистості, однією з основних чеснот якої є самопізнання, що допомагає людині досягнути внутрішнього, духовного оновлення, морального вдосконалення [7, с. 2]. Сакральним атрибутом, генетично притаманним українській нації, є працьовитість, яку необхідно виховувати, спонукати до неї студентів у процесі підготовки до майбутньої самостійної діяльності.

Традиції входять до культурних цінностей, які є результатом оцінки суб'єктами пізнання об'єктивно наявного соціокультурного світу з позицій значущості його явищ для прогресивного розвитку певної галузі. Багатоплановий характер традицій як суспільно-історичного явища зумовлює їх поліфункціональність. *Традиції виконують такі функції:*

- 1) комунікативну,
- 2) пізнавальну,
- 3) дидактичну,
- 4) світоглядну,
- 5) оцінно-нормативну,
- 6) інтегративну,
- 7) регулятивно-креативну.

Найважливішою є *комунікативна* функція, яка забезпечує передачу історичного досвіду й культурних надбань від покоління до покоління, єдину мову спілкування, наступність поколінь у сфері виконавської фахової підготовки. Комунікативна функція традицій забезпечує трансмісію здобутків, застосування чи нехтуванням їх відповідно до трансформації освітянських вимог.

Пізнавальна функція сприяє накопиченню, систематизації та формалізації виконавського досвіду, виробленню алгоритма різних видів діяльності. В цій якості традиції сприяють формуванню спадку, забезпечують виникнення колективної пам'яті. Вона розкриває досягнення людства в історичному пізнанні світу.

Дидактична функція подібна до комунікативної, проте, її специфіка полягає у способах передавання набутого досвіду, що відбувається в системі «викладач-студент». Викладач немов персоніфікує виконавський спадок та виступає носієм знання і непорушним авторитетом. Ступінь довіри студента до педагога визначає і ступінь його довіри до існуючої традиції, її прийняття чи неприйняття як власного надбання. Тому процес успадкування тут постає в найбільш предметній та буквальній формі і завжди емоційно забарвлений. Зазначені функції традицій, що специфікують їх як рід культурної традиції, дозволяють сформулювати питання про культурний смисл виконавського професіоналізму, а також сутність традицій у фаховій підготовці майбутніх вчителів музики.

Світоглядна, оцінно-нормативна, інтегративна й регулятивно-креативна функції є ексцитативними. *Світоглядна* синтезує в цілісну й завершену форму сукупність чинників духовного світу особи (пізнавальних, емоційно-чуттєвих, оцінних, вольових); *оцінно-нормативна* реалізується через систему цінностей і норм, які є регуляторами суспільних відносин, культурно-духовними орієнтирами на певному етапі розвитку суспільства; *інтегративна* об'єднує людей у певні етносоціальні спільноти за традицієзнавчими ознаками. Вона діє як у рамках традицій, так і за межами наявних традиційних норм, через глобальні інтеграційні процеси у суспільстві, та зокрема в освіті, що сприяє підвищенню рівня цілісності традицій та їх організованості. Ця функція консолідує традиційні норми та посилює їх цілісність у трансмісійних процесах.

Регулятивно-креативна функція характеризується різними теоріями традиції: соціологічною, яка є носієм суспільного набутку; психоаналітичною, що долучає емоційну сферу; культурологічною, що несе в собі культурні надбання, та еволюціоністською, що терпить безперервну поступову зміну через безперечні об'єктивні умови. Враховуючи концептуальні вимоги щодо обов'язкової наявності креативності в сучасному освітньому просторі на всіх його етапах та різних її проявах, можна стверджувати про винятковість цієї функції традицій.

Результати теоретичного висвітлення сутності традицій дають змогу *стверджувати:*

- розгляд традицій з точки зору «мегакультурного та метафізичного» тлумачення визначає їх сутність, засади та функції у процесі становлення;

- використання традицій як явища конструктивного твердження, необхідного у періоди дестабілізації в суспільстві, а отже, в освіті, які співпали з добою кінця XIX – початку XX сторіччя;
- риси традицій дають ключ до розв'язання сутності та характерних ознак виконавських традицій;
- за типологією традиції можуть бути автентичними та не автентичними;
- традиції можуть використовуватись: а) для їхнього безупинного розвитку у просторі і часі, де така безперервність пов'язана з постійним смислоутворенням, що створює перспективу розвитку на початковому рівні; б) для важливості діалогізму (як внутрішнього – іманентного, так і зовнішнього – трансцендентного) на рівні загальнокультурних традицій, національних традицій та індивідуальних виконавських традицій; в) для засвоєння культурної спадщини минулого, що допомагає розвитку освіти в «переломні» періоди історії; г) для прагнення відповідності традицій подальшим парадигмальним змінам в освіті щодо входу України до Європейського освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Першиц А. И. Динамика традиций и возможности их истокоеведческого истолкования / А. И. Першиц // Народы Азии и Африки. – М., 1981. – № 5. – 121 с.
2. Термінологічний словник з культурології / Авт.-уклад.: Н. Ю. Больша, Н. І. Єфімчук. – К. : МАУП, 2004. – 144с.
3. Генеза поняття «традиція» в сучасних культурологічних та естетичних концепціях / Т. С. Цибуля // Проблеми гуманітарних наук: наук. зап. Дрогобич. держ. пед. ун-ту. — Дрогобич, 1999. — Вип. 3. — С. 115– 124.
4. Касавін І. Т. Пізнання в світі традицій / І. Т. Касавін. – М., 1990, – 84 с.
5. Естетичні засади національно-культурних традицій : автореф. дис... канд. філософ. наук: 09.00.08 «Естетика» / Баранова Н. М.; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — К., 2005. — 19 с.
6. Національно-культурні традиції як педагогічний чинник виховання здорової нації / О.В. Васильєва // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. — 2002. — № 1. — С. 40– 45.
7. Грушевський М. Ілюстрована історія України / М.Грушевський. –Репринтне відтворення видання. – К.,1990. – 212 с.
8. Дамірлі М. А Предметна сфера історико-правового пізнання: традиції й оновлення (епістемологічний аналіз) : автореф. дис... д-ра юрид. наук: 12.00.01 « Теорія та історія держави і права, історія політичних і правових учень» / Дамірлі М. А.; Нац. юрид. акад. України ім. Я. Мудрого. — Х., 2005. — 38 с.
9. Етико-світоглядні традиції найдавнішої духовної культури на території України: навч. посіб. для студ. вищ. закладів освіти / В. М. Шостак. — Луцьк : РВВ «Вежа», 1999. — 188 с.
10. Чистов К. В. Народные традиции и фольклор / К. В. Чистов. – Л. : Наука, 1986. – 303 с.
11. Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики / С. Д. Поляков . – М., 1993. – 152 с.

The article deals with the contents and multifunctionality of essence, traditions of the end XIX – the beginning of XX century. The necessity of their use for the preparation of musical specialists for secondary schools is identified.

Key words: *multifunctionality, the Ukrainian tradition of performing, innovation, tradition signs, educational paradigm.*

УДК 378. 147. 134: 786 (043.3)

Гончарова Е.П.

МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ФИЛОСОФСКИЕ ОРИЕНТИРЫ

В статье рассматриваются актуальные вопросы философского осмысления музыкально-образовательной системы: доказывается необходимость философского анализа образовательных систем; обозначаются проблемы современного образования в контексте запросов социума; рассматриваются научные подходы – социологический и аксиологический – к решению проблем современного музыкального образования; выявляется понятие образованности в методологическом аспекте; формулируется современный философский взгляд на музыку и музыкальное образование; дается широкий обзор научной литературы по вопросам философско-методологического видения общей и музыкальной педагогики.

Ключевые слова: педагогика музыкального образования, философия образования, образовательная парадигма, социологический подход, аксиологический подход, индивидуальная детерминация, самореализация.

На рубеже веков на территории постсоветского пространства активизировался интерес к взаимодействию образования и философии. Причин тому, на наш взгляд, несколько, но главными можно назвать следующие:

- 1) беспокойство научно-педагогического сообщества по поводу «потерянности» человека в условиях постиндустриальной социальной экспансии;
- 2) процесс смены образовательных парадигм от традиционной «знаниевой» к инновационной, личностно ориентированной.

В результате в образовательных системах (в том числе и в музыкально-образовательной) возникла противоречивая ситуация, когда:

- происходит наращивание технического и информационного потенциала образования, с одной стороны, и снижается качество профессиональной подготовки в угоду сокращения сроков обучения и скорейших «поставок» специалистов на рынок труда (в музыкальном образовании это противоречие выглядит особенно остро в силу пролонгированности обретения практических умений и навыков);
- возникает потребность социума в специалистах, способных в кратчайшие сроки войти в профессиональную деятельность и выдавать результат, с одной стороны, и происходит потеря фундаментальности образования, несостоятельность прикладного характера образовательного процесса, что влечет за собой неумение профессионала мыслить, анализировать, синтезировать информацию, применять свои знания на практике;
- возрастает необходимость в специалистах, работающих по принципу «образование через всю жизнь», с одной стороны, и констатируется рассогласованность этапов довузовского, вузовского и послевузовского образования;
- актуализируется востребованность в гуманитаризации и гуманизации образования, с одной стороны, и фиксируется недостаток в духовно-нравственном наполнении образовательного процесса.

Обозначенные противоречия порождают проблему обновления структуры и содержания музыкального образования, осмысление которой следует начать с философско-методологического уровня.

Актуальность проблемы подтверждает тот факт, что в 2005 г. в рамках работы IV Российского философского конгресса «Философия и будущее цивилизации»

впервые была организована секция «Философия образования», поскольку по этой тематике было получено наибольшее количество тезисов – 150. Результаты работы секции наглядно продемонстрировали констатацию неблагоприятной ситуации в области образования, ведущей к дегуманизации образовательного института и, как следствие, могущей привести к социальной катастрофе.

Российская академия образования с 1995г. начала выпускать серию сборников научных трудов «Новые ценности образования» (ответственный редактор Н.Б. Крылова), в которых обсуждаются новые подходы к целеполаганию образовательного процесса. В конце 90-х г.г. при Новосибирском государственном педагогическом университете создается журнал «Философия образования» (ответственный редактор Н.В. Наливайко), на страницах которого ведется дискуссия как со стороны теоретиков образования, так и со стороны педагогов-практиков.

Вопросы педагогики музыкального образования на территории постсоветского пространства в последние два десятилетия трактуются на базисе методологических оснований, разрабатываемых с 1991 года кафедрой методологии и методики преподавания музыки Московского педагогического государственного университета, возглавляемой доктором педагогических наук, профессором Э.Б. Абдуллиным. Актуальность исследований сформировавшейся за эти годы научной школы Э.Б. Абдуллина (под его научным руководством защищены пять докторских и двадцать три кандидатских диссертации) определяется двумя позициями:

- для музыкантов-педагогов-практиков – овладение профессионально ориентированной методологией – есть путь индивидуального совершенствования на основе рефлексии собственной деятельности с привлечением достижений смежных наук;
- для музыкантов-педагогов-исследователей – это способ соблюдения научного подхода к выполнению научного исследования любого уровня в контексте современных требований [1].

Обобщая работы в области философии образования, можно выделить два наиболее употребимых научных подхода: *социологический и аксиологический*.

Социологический подход (Б.С. Гершунский, Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, П.Г. Щедровицкий и др.) предполагает поиск оптимальной модели взаимодействия человека и общества при условии взаимного развития и обогащения.

Согласно теории Д. Майерса [2], культуры различаются по критерию, определяющему приоритет в обществе либо индивидуальной самореализации, либо обязательств социальной солидарности. Культура индивидуализма характерна для индустриального социума, который отдает предпочтение индивидуальному благополучию и самостоятельности человека в ущерб социальной идентификации. Культуре индивидуализма свойственны социальная подвижность, материальное изобилие, урбанизм, активное воздействие средств массовой коммуникации.

В странах третьего мира более ценен коллективизм, и наивысший приоритет люди отдают благополучию своих групп – клановых, общинных и т.д. Культура коллективизма, традиционно распространенная в государствах, где люди постоянно сталкиваются со всеобщими бедствиями, считает приоритетной социальную солидарность человека, его лояльность по отношению к окружающим, отсутствие конфронтации и тяготение к стереотипам. Очевидно, что каждая культура имеет свои преимущества и недостатки, однако индивидуалистская культура склонна объяснять поведение людей их индивидуальными особенностями, тогда как коллективистской культуре свойственна стереотипизация человека. Каждая из этих культур имеет свои приоритеты в образовательной системе.

Точку зрения Д. Майерса поддерживает А.Г. Асмолов, который, рассматривая образование как механизм социогенеза, видит в нем сочетание двух культур –

культуры полезности и культуры достоинства [3]. В тоталитарных культурах полезности образование ориентировано на усредненные программы обучения, на социальный заказ делать растущего человека таким, как все. В культурах достоинства, главная установка которых «жить, а не выживать», образовательная система готовит ученика к решению не только типовых, но и нестандартных жизненных задач. Вся сложность ситуации, по мнению А.Г. Асмолова, в разумном сочетании национальных стандартов и поиска условий, которые помогут каждому человеку найти себя. Путь к культуре достоинства, «поддерживающей индивидуальность человека и тем самым обладающей широким резервом нестандартных социальных действий в периоды различных исторических поворотов и драм» [3, с. 208], является, как говорит ученый, единственно правильным на пороге XXI века.

Очевидно, культуре коллективизма более подходит педагогика коллектива, педагогика личности (понимая «личность» как социальный аспект индивидуальности человека), и, наоборот, культуре индивидуализма в большей степени соответствует педагогика индивидуальности. В современных социокультурных условиях принцип индивидуализма уходит от негативной однозначности и получает иное осмысление, означая направленность на индивидуальное развитие ребенка как на цель и на общечеловеческие ценности как основные координаты современного образования.

Ученые, исследующие вопросы художественно-эстетического образования, еще в 80-е г.г. прошлого столетия констатировали тот факт, что актуальным социологическим подходом следует считать отказ от противопоставления индивидуализма коллективизму; что человек, принимая ценность собственной независимости и свободы, должен признавать и ценность самого сообщества, в котором живет, соединив принципы индивидуализма и коллективизма в интегрированный императив своего существования в социуме [4, с. 39].

Вопросы философского осмысления интеграции в образовательной системе индивидуального и социального остаются актуальными и сегодня. Западноевропейское направление философской мысли утверждает, что образование есть почва для адаптации человека в социуме. В этой ситуации возникает противоречие между воспитанием и социализацией человека, что порождает главную проблему в философии образования. Эта проблема имеет две детерминации образования: внешнюю (социальную) и внутреннюю (индивидуальную) [5].

Индивидуальная детерминация образовательной системы связана, по мнению П.Г. Щедровицкого, со способностью человека строить самого себя, постоянно задавать себе вопрос о собственной сущности [6]. П.Г. Щедровицкий акцентирует внимание на способности забывать, освобождаться от устаревших знаний, когда говорит о направленности усилий педагогической науки не на приобретение знаний, умений и навыков (что в настоящее время перестало быть проблемой), а на поиски быстрого избавления человека от того, что он умеет и знает. Важнейшую задачу современной педагогики ученый видит в том, чтобы «сделать шаг от индивидуально-ориентированной педагогики (педагогики материального образования, опирающейся на процессы подготовки кадров), к индивидуально-ориентированной педагогике, создающей историю данной индивидуальности и прекращающей трактовать человека как крепостного одного мира» [6, с. 124].

В музыкальном обучении способность освобождаться от стереотипного знания особенно востребована тогда, когда идет работа над интерпретацией того или иного произведения. Иногда у педагога-музыканта имеется только один вариант интерпретации, что ведет к воспитанию творчески пассивного ученика, вынужденного воспроизводить определенную кем-то интерпретацию произведения, рассматриваемую как единственно возможную. Слушателю эта установка мешает принять и оценить интерпретацию, отличающуюся от того образца, который кажется ему единственным.

Философско-методологические исследования в области педагогики (начиная с Г.П. Щедровицкого), осуществляемые такими учеными, как О.С. Анисимов,

Ю.В. Громыко и др., приводят к выводу о том, что будущее в образовании зависит не только и не столько от количества знаний, сколько от уровня индивидуальной культуры, от способности человека ориентироваться в нестандартных ситуациях: «Образованность в ее современном понимании предполагает методологически гибкий, проектно-ориентированный интеллект, способность личности к коммуникации позитивного типа, сформированную установку на социальную ответственность» [7, с. 141].

О.С. Анисимов, констатируя отсутствие операциональных концепций рефлексии в индивидуальной деятельности, обращает внимание на стремление к *адекватности* человека как социуму, так и своим потребностям и целям, что может быть достигнуто через самоопределение, рефлексия, целевое и ценностное проектирование [8]. Подчеркнем тезис О.С. Анисимова о важности процесса соотнесения индивидуально приемлемого изменения ученика и социально необходимой его трансформации, причем такой процесс зависит не от оппозиции «ученик – учитель», а от способа существования учителя во взаимодействии с учеником. Обучение нельзя сводить ни только к социальному, ни только к индивидуальному процессу; однако в любой образовательной ситуации человек целенаправленно или ценностно-направленно изменяет себя или изменяется под воздействием извне, являясь творцом себя, своей индивидуальности не вне, а в логике учебной деятельности [8, с. 13].

Исследуя вопросы интеграции индивидуальной и социальной детерминации образования, Б.С. Гершунский идет по пути пересечения этих позиций в точке толерантности человека и отмечает, что **«воспитание толерантности средствами образования является важнейшей, по существу, – безальтернативной стратегической задачей (выделено автором – Е.Г.), стоящей пред любой страной и цивилизацией в целом, если человечество намерено и впредь руководствоваться в своем развитии идеалами свободы и демократии, соблюдением прав и свобод человека и гражданина»** [9, с. 572].

Согласно Декларации принципов терпимости, толерантность – это принятие, уважение и правильное понимание «всего многообразия культур, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности» [10, с. 7]. Толерантности способствуют знания; свобода мысли, совести, убеждений; общение и открытость. И далее в Декларации принципов терпимости записано: «Толерантность – это единство в многообразии... Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Это прежде всего активное отношение к действительности, формируемое на основе признания универсальных прав и свобод человека» [10, с. 7].

Разделяя точку зрения Б.С. Гершунского о том, что толерантность есть гарантия выживания и прогрессивного развития цивилизации, перечислим обозначенные ученым задачи образования, ведущие к намеченной цели:

- стимулирование толерантного поведения участников образовательного процесса;
- развитие человеческих контактов на всех уровнях с центрированием активных форм взаимовыгодного сотрудничества;
- развитие и совершенствование универсальных форм человеческого общения; признание универсальных образовательных идеалов и ценностей;
- формирование единого мирового образовательного пространства;
- диалог ментальностей и культур, «притирка» несовпадающих во всех деталях мировоззренческих приоритетов; их конвергенция, в результате чего происходит их взаимообогащение, приобретение системой жизненных приоритетов новых качеств, не сводимых к простой механической сумме [9].

В контексте индивидуального и социального в музыкальном образовании интересна точка зрения Я.Л. Коломинского, который, исследуя взаимоотношения учащихся в малых группах, подчеркивает, что их индивидуальное развитие

происходит в социальной среде, однако человек «погружается» в общество через микросреду (семья, ближайшее окружение), а также через общение со сверстниками, педагогами и т.д. При этом следует различать две стороны социальной ситуации: объективную – взаимосвязь учащегося с окружающими людьми и субъективную – отражение этих контактов, их осознание и переживание. Опираясь на тезис Д.Б. Эльконина о том, что среда есть не условие развития, а источник [11], Я.Л. Коломинский конкретизирует, что этим источником является для человека «социальная наследственность» [12]. Если среда является источником развития, то человек обретает социальную наследственность в этой среде и его социализация детерминирована ею. В истории музыкального образования есть немало ярких примеров династий известных музыкантов, что подтверждает тезис о «социальной наследственности».

Аксиологический научный подход к проблемам музыкального образования имеет два направления: педагогическое и собственно музыкальное, трактующее музыку как некое объективное, самодостаточное явление. Сфера музыкальных и музыкально-педагогических ценностей включает в себя ценностное осмысление и оценку музыкального материала, а также самоактуализацию и саморазвитие учителя и ученика в музыкально-педагогическом процессе.

Ценностная самореализация музыканта-педагога происходит на двух уровнях – на уровне диалога с учеником и взаимообогащающей деятельности, с одной стороны, и на уровне диалога с миром музыкального сочинения, с другой стороны. В процессе самореализации музыкант-педагог выполняет роль фасилитатора для ученика на пути последнего к овладению навыками самостоятельного общения с музыкальным наследием.

Аксиологическая составляющая деятельности музыканта-педагога связана со способностью музыки эмоционально воздействовать на духовный мир ученика. Умение сопереживать, проявлять эмпатию по отношению к музыкальному сочинению позволяет формировать «духовный пласт» в ученике, а значит, в перспективе позволит такому ученику решать профессиональные и жизненные задачи на глубоко духовном мировоззренческом уровне.

Музыкальное образование тесно связано с музыкой как видом искусства, ценности которого неоспоримы: «Они (виды искусства – Е.Г.) не только позволяют человеку прожить несколько жизней, пережить различные жизненные ситуации, возвышают чувства, которые могли бы остаться обыденными, ничем не примечательными, но и заметить в обычном необычное. ... Понимание искусства и развитие в себе хотя бы начатков творческих способностей в художественной области не только способствует нравственной стабилизации личности, ее общей интеллигентности, но и развитию интуиции, столь необходимой во всех областях человеческой деятельности» [13, с. 483].

В педагогике музыкального образования на протяжении не одного столетия последовательно подтверждается мудрое изречение древнего философа: «Велик тот учитель, который исполняет делом, чему учит» [14, с. 205]. История музыкально-педагогической деятельности содержит имена Л.Н. Оборина, Г.Г. Нейгауза, Л.В. Николаева, К.Н. Игумнова, С.Е. Фейнберга, которые успешно сочетали педагогическую деятельность с концертными выступлениями. Заметим, что постоянная творческая самореализация педагога-музыканта не только создает атмосферу уважения и «притяжения» к себе со стороны ученика, но и способствует развитию специфических чувственных состояний, накоплению так называемой *эмоциональной памяти* [15].

Э.Б. Абдуллин подчеркивает: «Смысл (цель) профессионально-мировоззренческой деятельности педагога-музыканта заключается прежде всего в построении им собственной духовно-личностной концепции (модели) взаимодействия с музыкально-

педагогической действительностью (как с неразрывной частью всей социокультурной жизни), с осознанием и совершенствованием своего «Я», своей профессиональной индивидуально-личностной культуры, вбирающей (в качестве особого «продукта» этой деятельности) систему высших человеческих ценностей» [16, с.42]. Рассматривая вопросы педагогической культуры как ценности, исследователи отмечают, что обществу сегодня нужны преподаватели яркие, оригинальные, харизматические, думающие, знающие, мудрые, а, следовательно, успешные в своем деле [17].

Практическая деятельность музыканта-педагога осуществляется, с точки зрения аксиологического анализа, от возникновения интереса к познаваемому миру, от наполнения мотивационной сферы потребностью в знании к желанию достичь совершенства в профессиональной деятельности. Следующий шаг в деятельности музыканта-педагога – это потребность передать обретенные ценности, которые воспринимаются как индивидуальное достояние, своим воспитанникам. Ценностное осмысление и оценка познаваемого мира средствами музыки сопровождается индивидуально-творческими заданиями, стимулирующими рефлексивную деятельность ученика, его самопроверку и самоконтроль. В этом процессе важно поддерживать устойчивую творческую атмосферу и создавать для ученика «ситуацию успеха».

Ценностная составляющая педагогической деятельности базируется на системе ориентаций, приемов самосовершенствования, способов свободного выбора ответственных решений, обеспечивающих самореализацию в деятельности, а также удовлетворенность ею, или на совокупности того, что можно назвать профессиональным бытием музыканта-педагога. Если принять во внимание, что «педагогическое творчество можно рассматривать как обязательный атрибут педагогического труда и средство развертывания общественного прогресса, формирования мира человека и его саморазвития» [18, с. 6], то правомочно, на наш взгляд, рассматривать музыкальное образование в целом как общественно значимое благо, как социальную ценность.

О самосовершенствовании человека как непреходящей ценности известный физиолог и мыслитель А.А. Ухтомский говорит так: «Достаточно пронизательная бдительность внимания и чтения самого себя – это редкое состояние человека. Обычно царит «досознательное»... Собственно «сознательная» и самоуправляющаяся личность есть редкое и труднодостижимое состояние» [19, с. 255]. Если рассмотреть ценностно-иерархическую шкалу трех основных областей человеческой жизнедеятельности, принадлежащую В.С. Соловьеву, – *духовной, интеллектуальной, социальной* – то можно утверждать, что эти области человеческого существования одновременно являются и его ценностями [20]. Поскольку самым трудным в жизни человека является выбор своего пути, высший ценностный смысл пребывания ученика в образовательной системе – максимальное развитие способностей и воспитанность, которые проявляются в поведении и деятельности. Задача образования в том, чтобы развивать в воспитаннике способности изменять, преобразовывать окружающий мир, совершенствовать условия жизни.

В исследованиях последних лет [21; 22] отмечается, что современный аксиологический анализ опирается на музыкальную концепцию А.Ф. Лосева, определяющую музыку как явление динамичное, ничего общего не имеющее с неподвижностью логических норм, сутью которого является постоянное самопротиворечие, а истину можно найти только в утверждении собственной музыкальной идеи.

Л.С. Выготский интерпретирует постижение искусства как катарсис, в котором присутствуют яркие чувства и творческое переосмысление.

Великая ценность музыкального искусства заключается в том, что через него происходит открытие огромных социальных пластов, целых эпох и народов,

вступающих в диалогическое общение с сегодняшним днем. Таким образом, «становящееся музыкальное познание» (А.Ф. Лосев) педагога-музыканта неизбежно оборачивается оценкой, индивидуальным субъектно-объектным отношением. Это является одним из важнейших условий постижения законов музыкального мира.

Список использованных источников

1. Абдуллин, Э.Б. Методология педагогики музыкального образования как предмет обсуждения // Методологические проблемы современного музыкального образования: материалы междунар. науч.-практ. конф. 17 марта 2009 г. – СПб. : Изд-во Политехн. ун-та, 2009. – 434 с. – С.3 – 10.
2. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1997. – 684 с.
3. Асмолов, А.Г. Психология XXI века и рождение вариативного образовательного пространства России / А.Г. Асмолов // Мир психологии. – 1999. – № 1. – С. 198–208.
4. Система эстетического воспитания школьников / Б.Т. Лихачев; под ред. С.А. Герасимова. – М. : Педагогика, 1983. – 264 с.
5. Бирич, И.А. Антропо-гуманистические основы образования: автореф. дис. ...докт. философ. наук: 09.00.11/ И.А. Бирич; Рос. гос. торг.-эконом. ун-т. – М., 2006. – 40 с.
6. Щедровицкий, П.Г. Очерки по философии образования / П.Г. Щедровицкий. – М. : Эксперимент, 1993. – 154 с.
7. Громько, Ю.В. Мыследеятельностная педагогика: (теорет.-практ. руководство по освоению высш. образцов пед. искусства) / Ю.В. Громько. – Минск : Технопринт, 2000. – 373 с.
8. Анисимов, О.С. Педагогическая акмеология: общая и управленческая: энцикл. упр. знаний / О.С. Анисимов. – Минск : Технопринт, 2002. – 787 с.
9. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 764 с.
10. Декларация принципов терпимости: принята Генер. конф. ЮНЕСКО на 28 сес., Париж: утв. резолюцией 5.61 Генер. конф. ЮНЕСКО, 16 нояб. 1995 г. – Париж, 1995. – 52 с.
11. Эльконин, Д.Б. Детские коллективы / Д.Б. Эльконин // Учебник педологии для педтехникумов / под ред. Н.П. Щербакова. – М. ; Л., 1931. – Ч. 2. – С. 70–86.
12. Коломинский, Я.Л. Человек: психология: кн. для учащихся / Я.Л. Коломинский. – 3-е изд., перераб. и доп. – Минск : Універсітэцкае, 1998. – 285 с.
13. Лихачев, Д.С. Книга беспокойств: воспоминания, ст., беседы / Д.С. Лихачев. – М. : Новости, 1991. – 526 с.
14. В мире мудрых мыслей: сб. / сост. С.Х. Карин. – М.: Знание, 1962. – 331 с.
15. Гавриловец, К.В. Воспитание человечности: кн. для учителя / К.В. Гавриловец. – Минск : Нар. асвета, 1985. – 183 с.
16. Методологическая культура педагога-музыканта: учеб. пособие / Э.Б. Абдуллин [и др.]; под ред. Э.Б. Абдуллина. – М.: Академия, 2002. – 298 с.
17. Зубра, А.С. Педагогическая культура преподавателя высшей школы: пособие / А.С. Зубра. – Минск: Акад. упр. при Президенте Респ. Беларусь, 2005. – 397 с.
18. Казимирская, И.И. Творческая индивидуальность учителя и задачи высшего педагогического образования / И.И. Казимирская // Формирование творческой индивидуальности учителя: материалы науч.-практ. конф. / Белорус. гос. пед. ун-т; редкол.: И.И. Казимирская (отв. ред.) [и др.]. – Минск, 1994. – С. 4–9.
19. Ухтомский, А.А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука / А.А. Ухтомский. – Рыбинск : Рыб. подворье, 1997. – 567 с.
20. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики: психол.-пед. основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / В.П. Зинченко, С.Ф. Горбов, Н.Д. Гордеева. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
21. Щербакова, А.И. Философия музыки и музыкального образования. Часть I. Учебное пособие. – М.: ООО «Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС»», 2008. – 256 с.

22. Щербакова, А.И. Философия музыки и музыкального образования. Часть II. Учебное пособие. – М. : ООО «Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС»», 2008. – 320 с.

The article deals with current issues of philosophical understanding of music and the educational system: the need for philosophical analysis of educational systems; is proved the problems of modern education in the context of requests society, are indicated. The scientific approaches – sociological and axiological – to meet the challenges of contemporary music education are considered. The concept of education in a methodological perspective is revealed and formulated a modern philosophical view of music and music education is formulated. The author offers a broad review of scientific literature on the philosophical and methodological vision of common and musical pedagogy.

Key words: pedagogy of music education, philosophy of education, educational paradigm, the sociological approach, the axiological approach, individual determination, self-actualization.

УДК 785.161(477.43)

Карташова Ж.Ю.

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ВИКОНАВСЬКИХ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглядаються особливості формування музично-виконавських знань та умінь студентів мистецьких факультетів з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: фахова підготовка, музично-виконавська діяльність, музичне мислення, компетентність, художньо-практична діяльність, аналітичні уміння, варіативність.

Нова парадигма мистецької освіти відповідно до Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття), Національної доктрини розвитку освіти в Україні (2001 р.), Закону України «Про вищу освіту» (2002 р.) та «Плану дій щодо поліпшення якості художньо-естетичної освіти на 2009-2012 рр.» (2009 р.) зорієнтована на оновлення всіх ланок навчання і виховання підростаючого покоління, а також передбачає реформування системи підготовки висококваліфікованих фахівців, які відповідали б потребам сучасної школи.

Традиційна система музично-виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів вищих навчальних закладів потребує реалізації такого методологічного підходу, який міг би забезпечити інтеграцію мистецьких знань у систему музично-виконавських знань та умінь і був би спрямований на озброєння студентів практичними прийомами й методами роботи не тільки з учнівськими вокально-хоровими, а й з інструментальними колективами. Навички виконавської діяльності необхідно прищеплювати в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музики, навчаючи студентів за спеціально розробленою методикою, що ґрунтується на поєднанні традиційних і нових форм та методів навчання.

Формування готовності до професійної діяльності є метою та результатом тривалого процесу підготовки фахівця. Цю проблему, зокрема її теорію і практику, вивчали А. Ліненко, В. Смиринський, П. Харченко та ін. Власне готовність до професійно-педагогічної діяльності досліджували А. Деркач, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович, Г. Костюк, А. Петренко, В. Сластьонін та ін.

Вітчизняними дослідниками ґрунтовно розроблені концептуальні положення щодо фахової підготовки виконавців-інструменталістів у вищій школі (Л. Арчажникова, М. Давидов, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Ципін, О. Щолокова та ін.), впроваджено окремі вузькоспеціальні методики: формування в студентів виконавських навичок (О. Бурська, Е. Економова, З. Румянцева, Л. Котова), готовності до творчої самореалізації (О. Теплова), теоретико-аналітичних умінь (І. Гринчук, Н. Мозгальова, Н. Сегеда), музично-історичних підходів до інструментального репертуару (О. Олексюк, Г. Падалка, Н. Плешкова).

Проблеми музичного виконавства розкриваються в ґрунтовних працях відомих філософів і психологів: В. Басіна, М. Бахтіна, Л. Виготського, М. Кагана, І. Кона, О. Леонтєєва, В. Мазепи, С. Рубінштейна; музикознавців: Б. Асаф'єва, Л. Баренбойма, А. Готсдінера, Г. Гофмана, Є. Гуренко, Н. Корихалової, О. Костюка, Б. Мазеля, К. Мартінсена, М. Медушевського, В. Назайкінського; педагогів: Л. Ауера, Г. Нейгауза, С. Смоленського, Б. Яворського.

Актуальні питання професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема музично-виконавської, висвітлюються в наукових дослідженнях Л. Гусейнової, А. Зайцевої, Н. Згурської, В. Крицького, М. Михаськової, Т. Пляченко, Г. Саїк, О. Щербініної, Т. Юник; вокально-виконавської – Л. Дерев'янка, Н. Швець, І. Шевченко, Ю. Юцевича; диригентсько-хорової – А. Авдієвського, А. Болгарського, А. Козир, П. Ніколаєнко.

Однак, проблема формування музично-виконавських знань та умінь майбутнього учителя музики в процесі фахової підготовки ще не отримала достатнього теоретичного і практичного обґрунтування. Музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики має ґрунтуватися на впровадженні інтеграційних зв'язків між фаховими дисциплінами, у яких предметна галузь співвідноситься з різновидами музично-виконавської діяльності й має на меті вдосконалення музично-аналітичних умінь, художнього мислення, творчого потенціалу на засадах самостійного творчого пошуку.

Аналіз літератури з методики навчання гри на музичних інструментах та психолого-педагогічних праць виявив протиріччя між існуючим декларативно-функціональним напрямком формування музично-виконавських знань та умінь як основи виконавської майстерності майбутнього учителя музики та потребами переорієнтації цього процесу на регулятивно-особистісний підхід, сутність якого полягає в пошуку методів реалізації особистісного досвіду студента у навчальному процесі.

Мета статті – розглянути функціональну сутність, компоненти фахової підготовки майбутнього вчителя музики, визначити етапність формування музично-виконавських знань та умінь студентів, а також оптимальні педагогічні умови їх забезпечення.

У вирішенні складних музично-освітніх завдань сучасна вища школа потребує нових теоретичних розробок, ефективних методик навчання студентів, розв'язання різноманітних художньо-педагогічних проблем, чільне місце серед яких посідає проблема формування музично-виконавських знань та умінь.

Музично-виконавська підготовка майбутнього учителя музики характеризується переважно індивідуальною формою навчання, тому найактивніший вплив на формування музично-аналітичних та інтерпретаційних умінь студентів здійснюється в процесі індивідуальних занять з “Основного музичного інструмента”, “Додаткового музичного інструмента”, “Концертмейстерського класу”, “Вокалу”, “Хорового диригування”, на яких, як зазначає О.М. Олексюк, “застосовуються різні прийоми впливу та активні методи навчання” [1, с. 100]. Г.М. Падалка вважає, що “актуалізація індивідуального, опора на індивідуальне начало дає можливість “підтягнути” до вищого рівня розвитку всі компоненти художньої підготовки особистості” [2, с. 158],

У процесі фахової підготовки майбутнього учителя музики принцип варіативності спрямовує розвиток музично-виконавських умінь та навичок в бік різноманітності форм, змісту й педагогічних технологій навчання і вимагає модернізації з метою створення умов для художньо-творчого самовираження особистості студента, адже в суспільстві як ніколи “актуалізована потреба в ініціативних людях з нестандартним мисленням, здатних до гнучкого реагування на виклик часу, виявляти й повноцінно реалізувати власний творчий потенціал” [3, с. 264].

На нашу думку, саме варіативний підхід забезпечує адаптивність змісту й процесу навчання відповідно до індивідуальних особливостей студентів, їхніх потреб та інтересів, рівня музично-виконавської підготовки, актуалізує пізнавальну, емоційно-вольову сфери й таким чином набуває особистісної спрямованості та забезпечує організацію індивідуалізації навчання.

Індивідуальна форма навчання є традиційною у сфері музично-педагогічної освіти, пов'язана із обранням методів, способів, прийомів педагогічного впливу відповідно до індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їхнього художнього розвитку й активності в мистецько-педагогічному спілкуванні.

Методика та зміст викладання музично-виконавських дисциплін, а також способи, що забезпечують єдність навчання і творчого розвитку майбутнього учителя музики в класі індивідуальної виконавської підготовки визначають загально дидактичні принципи класичної педагогіки: доступність, поступовість та послідовність в навчанні, зв'язок з практикою, науковість, історизм, а також предметну специфіку художньо-дидактичних принципів музично-педагогічного процесу. Основними з них є принципи індивідуального навчання та єдності технічного та художнього у виконанні музики.

Художньо-дидактичну форму музично-педагогічного процесу, що забезпечує індивідуальну форму педагогічного та виконавського становлення студента, вирізняє феноменальний методичний зміст. Він відповідає сутності, основам викладання предмета, специфіці процесу професійного становлення студента як суб'єкта індивідуальної форми навчання в класі виконавської підготовки.

Компоненти фахової підготовки майбутнього учителя музики, зокрема музично-виконавської, містять сформованість інтересів, потреб, чітке усвідомлення мети художньо-практичної діяльності, оволодіння способами практичного розв'язання поставленої мети, аналіз результату здійсненої діяльності. Студент повинен бути переконаним, твердо знати й усвідомлювати, що відсутність музично-виконавської практики, художньо-інтерпретаційного досвіду в різних видах музично-виконавської діяльності призводить до знецінювання художньої мети, нівелювання результатів художньо-інтерпретаційної діяльності, неможливості опанувати й досягнути глибинно-неповторні прошарки твору, а отже, й негативно позначається на рівні оволодіння професійною компетентністю. Тому добір доцільних способів стимулювання потреби у різновидах музично-виконавської діяльності, залучення студентів у різні види музично-виконавської діяльності є запорукою успіху в процесі формування музично-виконавських знань та умінь майбутніх учителів музики.

Визначимо три етапи формування музично-виконавських знань та умінь майбутніх учителів: ціннісно-орієнтаційний, творчо-діяльнісний, творчо-репрезентативний.

На першому етапі формується особистісно-ціннісний компонент музично-виконавської діяльності, що передбачає набуття необхідних знань з теорії та історії музичного виконавства, усвідомлення студентами значення поліхудожнього виховання в професійній діяльності учителя музики, набуття ними спеціальних знань, умінь та навичок з фахових дисциплін.

На цьому етапі використовуються такі методи навчання: пояснення, бесіда, обговорення, демонстрація музичних творів та їхніх фрагментів, музична ілюстрація, поточний коментар, вербалізація змісту музичних творів, репродуктивні методи, читання нот з листа та ескізне вивчення музичних творів.

На другому (творчо-діяльнісному) етапі способи педагогічного впливу спрямовуються на розвиток художньо-інтерпретаційних умінь студентів у процесі самостійної творчо-пошукової й творчо-перетворювальної діяльності.

На цьому етапі студентам надається можливість удосконалити рівень оволодіння художньо-інтерпретаційними операціями: вміння самостійно аналізувати, добирати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки; виробляти здатність до творчого художньо-інтерпретаційного переосмислення, художнього виконання.

На третьому (творчо-репрезентативному) етапі робота викладача спрямована на виявлення знань та умінь студентів самостійно здійснювати музично-виконавську діяльність, застосовувати метод проектів у самостійній творчості.

На цьому етапі педагогічні методи та прийоми спрямовуються на формування художньо-інтерпретаційних умінь у процесі самостійно-творчої діяльності студентів.

Самостійна творча робота студентів на третьому етапі передбачає:

- виконання творчих домашніх завдань: імпровізація, музикування, складання власних творів, добір акомпанементу;
- самостійний добір та використання музичних творів шкільних програм з музики;
- здійснення аналізу-інтерпретації з використанням інтегральних зв'язків інших видів мистецтва;
- створення оригінального та змістовного художньо-творчого проекту.

Впродовж усіх етапів систематично використовуються традиційні звітні форми, що стимулюють студентів до музично-виконавської діяльності: технічні заліки, академконцерти, екзамени, музично-виконавські конкурси на краще виконання музичних творів, які мають проводитись в декілька етапів (вивчення музичного твору, однакового для всіх з допомогою викладача; самостійне вивчення класичного музичного твору без допомоги викладача; вивчення музичного твору шкільного репертуару з вербальним художньо-інтерпретаційним аналізом), а також конкурс авторських творів, лекції-концерти, звітні концерти, студентські конференції з питань музичного виконавства тощо.

Психологічна підтримка з боку викладача, його вміння працювати в режимі комфортності, зняти внутрішню психологічну напругу студента, створити ситуацію заохочення, розкріпачення творчої енергії спонукають студента до виявлення творчої ініціативи, позитивного психологічного настрою, впевненості у своїх силах, самовираження в музично-виконавській творчості.

На кожному з означених нами етапів навчання потрібно використовувати інтерактивні методи навчання, які спрямовані на оптимізацію навчально-виховного процесу. Суть інтерактивних методів полягає в тому, що навчання відбувається завдяки взаємодії тих, хто навчається. Це співнавчання, суб'єктами якого є педагог і студенти.

Важливим напрямком формування музично-виконавських знань та умінь майбутніх учителів музики є виховання логічного та критичного мислення, що дозволяє здійснювати оцінку виконуваного твору, самооцінку власної виконавської діяльності та її результатів. У цьому плані майбутньому фахівцю необхідно засвоїти методологічні та оцінні знання, а також знання операцій логічного мислення.

Процесуальний і особистісний аспекти мислення нерозривно взаємопов'язані. З погляду педагогіки, вагомого значення набуває особистісний аспект, оскільки він націлює на індивідуальний підхід до формування свідомості і мислення майбутніх учителів музики [4, с. 36]. Способи, якими здійснюється мислення, називаються способами розумових дій. Їх можна класифікувати: за характером переважних засобів мислення: на предметно-діючі, наочно-оглядові, абстрактні та інтуїтивні; за логічною схемою процесу: порівняння, аналіз, абстрагування, узагальнення, синтез, класифікація, індукція, дедукція, інверсія, рефлексія, гіпотеза, експеримент і ін.;

за формою результату: створення нового образу, визначення поняття, судження, умовивід, теорема, закономірність, закон, теорія; за типом логіки мислення: розумово-емпіричні і розумово-теоретичні [5, с. 89].

Музично-аналітичне мислення учителя музики формується у процесі розв'язання емоційно-образних завдань і включає в себе загальні для всіх форм мислення арсенал структурно-логічних засобів. Недооцінювання логічного компонента у вивченні музичних творів, а особливо у виконавстві, є слабкою ланкою в художньо-педагогічній діяльності майбутніх учителів музики. Необхідно враховувати те, що мислення особистості, котра здійснює певну діяльність і вирішує певні професійні завдання, має і специфічний предметний зміст, свій понятійний апарат, свої засоби та прийоми.

Таким чином, розв'язання проблеми формування музично-виконавських знань та умінь майбутніх учителів музики забезпечується оптимальним вибором педагогічних умов, що передбачають:

- створення художньо-творчого середовища, що сприяє реалізації компетентнісного, особистісно-орієнтованого підходів до процесу формування музично-виконавських знань та умінь компетентності майбутнього учителя музики й позитивно впливає на розвиток операційно-технологічних навичок студентів;
- використання діалогічної та проблемно-діалогічної взаємодії у процесі музично-виконавської підготовки, що позитивно позначається на вдосконаленні когнітивно-емоційної та рефлексивно-оцінювальної сфер студентів, поглибленні загальнохудожнього та музично-виконавського тезауруса, вдосконаленні процесу аналізу-інтерпретації;
- використання індивідуалізації, диференціації та варіативності навчання, що сприяє формуванню художньо-інтерпретаційних умінь студентів з урахуванням їхніх інтересів, нахилів, уподобань та здібностей, реалізації їхнього творчого потенціалу та посиленню творчої мотивації студентів;
- забезпечення пріоритету практичної діяльності, що позитивно позначається на розвитку всіх структурних компонентів музично-виконавської компетентності й забезпечує оволодіння художньо-інтерпретаційними вміннями під час самостійної творчо-пошукової роботи.
- поетапність процесу формування музично-виконавських знань та умінь майбутнього учителя музики, що дає змогу системно й поступово оволодівати теоретично-практичним матеріалом, набувати художньо-інтерпретаційних умінь в складному процесі аналізу-інтерпретації;
- забезпечення формування музично-аналітичних умінь, що складаються з чотирьох взаємозалежних та взаємопов'язаних між собою компонентів: мотиваційно-ціннісного, інтелектуально-логічного, емоційно-почуттєвого та комунікативно-емпатійного, які допомагають сформуванню потреби у високих естетичних почуттях і переживаннях, пошуках сутностей і смислів у шедеврах художньо-естетичного мислення, роздумах над загальнолюдськими цінностями, навчитися правильно оцінювати знання і навички як власні, так і своїх учнів, розвинути необхідні в педагогічній та музично-виконавській діяльності особистісні якості.

Список використаних джерел

1. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / Олексюк О. М. – К., 2006. – 188 с.
2. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва : (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Падалка Г. М. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
3. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта: теорія і практика / Л. М. Масол. – К. : Промінь, 2006. – 432 с.
4. Медведева И.А. Теоретические основы формирования художественного мышления будущего учителя музыки: Монография. / И.А. Медведева. – Чебоксары, 2001. – 143 с.
5. Якиманская И.С. Формирование интеллектуальных умений и навыков в процессе производственного обучения / И.С. Якиманская. – М. : Высшая школа, 1979. – 96 с.

In the offered article the features of forming of musically performance knowledges and abilities of students of artistic faculties taking into account the specific of future professional activity are examined.

Key words: professional preparation, musically performance activity, musical thought, competence, artistically practical activity, analytical abilities, variety.

УДК 785.161(477.43)

Лабунець В.М.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються психолого-педагогічні основи фахової підготовки майбутніх учителів музики, зокрема питання формування єдності спеціальних педагогічних здібностей.

Ключові слова: фахова підготовка, музично-виконавська діяльність, мотивація, структура особистості, неперервність.

Проблема якості освіти в Україні стоїть чи не на першому місці, оскільки сьогодні склалася певна суперечність між вимогами сучасного суспільства до фахівця і реальним рівнем його підготовки. Наразі зростає потреба в фахівцях, здатних швидко орієнтуватися в зміні ситуації, оцінювати зміни, що відбуваються та призводять інколи до зовсім нових явищ. Сьогодні гостро відчувається потреба в якісній освіті, ознакою якої є здатність особистості орієнтуватись і професійно грамотно діяти в сучасному соціокультурному середовищі.

Збільшення потоку інформації та наукових знань різних галузей, що зростають майже у геометричній прогресії, вимагають відповідного рівня підготовки фахівців. Професійна підготовка сучасного вчителя, здатного до постійного оновлення знань, засвоєння нових умінь і навичок, удосконалення професійної майстерності можлива лише за умови неперервної освіти. Оскільки це дозволить кожному фахівцю упродовж усього життя максимально використати свій потенціал. Знання, одержані під час навчання у ВНЗ, за рік-два стають застарілими та вимагають кардинального оновлення; вузькопрофільна підготовка фахівця не дає йому можливості реалізуватись в умовах стрімкої інтеграції наук і знань, постійного оновлення видів професійної діяльності на ринку праці; нині випускник ВНЗ не готовий до постійної швидкої модернізації освіти, тощо. Таким чином, зростає необхідність якісних змін у підготовці фахівців різних галузей, які забезпечили б створення умов для розвитку та самореалізації особистості впродовж усього життя.

Теоретико-прикладні аспекти наступності загальної і професійної підготовки молоді, неперервної освіти дорослих висвітлено у працях відомих українських вчених: С. Гончаренка, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Ничкало, С. Сисоевої та інших. Різні аспекти функціонування системи неперервної освіти досліджувалися в роботах А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Бондаря, В. Галузинського, В. Козакова, А. Кузьмінського, В. Паламарчук, І. Харламова та інших. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували Г. Гребенюк, Е. Лузік, Л. Романишина, О. Семенов, Л. Хомич та інші.

Науковий інтерес становлять теоретичні положення системного (Б. Андрушків, О. Блейк, Г. Дмитренко, П. Друкер, Д. Трейсі, Е. Юдін та ін.), комплексного підходу (І. Ансофф, В. Бурега, І. Мар'єнко, Ф. Хміль, А. Шегда та ін.), ситуаційного (М. Бідняк, М. Вудкок, М. Мескон, Р. Фішер, Д. Френсіс, М. Фолетт та ін.).

Дотичними до нашого дослідження є дисертаційні роботи Н. Переломової, яка розглядала актуалізацію особистісно-професійного зростання учителя у післявузівській освіті, та О. Жигло, яка розглядала педагогічні умови професійного зростання викладача ВНЗ. Проте, авторами зовсім не приділялася увага проблемам фахового зростання студентів у системі неперервної освіти.

Закономірності, протиріччя, провідні тенденції суспільного розвитку в умовах модернізації освіти та ринкових економічних відносин виявили потребу в дослідженнях, присвячених проблемі поетапної професійної підготовки майбутнього учителя на засадах концентричного формування соціально й особистісно значущих компетентностей та неперервності професійної освіти вчителя впродовж життя. Про це свідчить наявність гострих суперечностей особистісно-соціального, загальнопедагогічного, теоретико-змістового, організаційно-технологічного характеру.

Мета статті – розкриття психолого-педагогічних основ підготовки майбутнього учителя музики через аналіз і синтез взаємопов'язаних компонентів структури процесу навчання в системі неперервної освіти.

Неперервна освіта передбачає постійний перехід на значно вищі рівні, якісний і кількісний прогрес особистості, зокрема учителя музики. При цьому кожен рівень є логічно завершеним і цілісним. Організація такої системи освіти є стратегічним завданням сучасної держави.

Теоретико-методологічними проблемами неперервної професійної освіти займався А. Новіков [1], який поняття “неперервна професійна освіта” відносить до трьох об'єктів (суб'єктів): особистості, освітніх програм і організаційних структур освіти. Розглянемо детально ці об'єкти.

Стосовно особистості дане поняття засвідчує, що вона вчиться постійно і має три вектори руху в освітньому просторі:

- *перший вектор* («вектор руху вперед»): особистість удосконалює свою професійну майстерність, залишаючись на тому самому формальному освітньому рівні (наприклад, медсестрою, учителем, кухарем тощо);
- *другий вектор* («вектор руху нагору»): особистість безупинно просувається по щаблях і рівнях освіти, може послідовно переходити з одного рівня освіти на інший (наприклад, школа – коледж – ВНЗ), а може «пропускати» деякі рівні (наприклад, школа – ВНЗ);
- *третій вектор* («вектор руху по горизонталі»): особистість має можливість не тільки продовження освіти, але й зміни її профілю (наприклад, зміна спеціальності), тобто можливість освітнього маневру, що може бути обумовлений як особистісними потребами, так і соціально-економічними умовами, що змінилися [1].

Неперервна освіта стосовно другого об'єкту – освітніх програм – припускає наступність змісту освіти при переході від одного виду до іншого, від одного життєвого етапу особистості до іншого. У цьому аспекті професійна підготовка педагога передбачає узгодження, а не дублювання, освітніх програм його підготовки на різних етапах (допрофесійному, середньому й вищому професійних рівнях), тобто їх поглиблення з метою розвитку особистості учителя.

Стосовно третього об'єкту неперервної освіти – освітніх установ – можна зазначити таке: неперервність передбачає наявність мережі освітніх структур і такий їх взаємозв'язок, що з необхідністю й достатністю створює простір освітніх послуг, здатних задовольнити всю безліч освітніх потреб, що виникають як в окремої особистості, так і в суспільстві й конкретному регіоні. Гуманістичний потенціал неперервності освіти полягає в тому, що вона забезпечує кожному можливість

багатомірного руху в освітньому просторі з урахуванням своїх можливостей, здібностей. Інакше кажучи, особистість має реальну можливість для вибору оптимальної особистої освітньої траєкторії [1].

Підготовка майбутнього учителя музики відбувається в мистецьких навчальних закладах різного рівня акредитації в процесі спеціального навчання студентів. Студент як людина певного віку і як особистість у психології характеризується з трьох боків: біологічного, соціального і власне психологічного.

В основі психологічної характеристики студента лежить єдність психічних процесів, станів і властивостей особистості. Основне в цій характеристиці – психічні властивості (спрямованість, темперамент, характер, здібності). Від них залежить протікання психічних процесів, виникнення і прояв психічних станів.

У дослідженнях, присвячених аналізу і характеристиці особистості студента, підкреслюються суперечливість внутрішнього світу студентів, складність формування власної індивідуальності, протиріччя між можливостями і їх реалізацією тощо. Аналізуючи особу студента як суб'єкта навчальної діяльності, Л.Д. Столяренко [2] відмічає, що студентство характеризується найвищою соціальною активністю і гармонічним поєднанням інтелектуальної і соціальної зрілості. Врахування цієї особливості студентства має лежати в основі ставлення викладача до кожного студента як партнера педагогічного спілкування, цікавої для викладача особистості. Студенту властива специфічна спрямованість пізнавальної і комунікативної активності на розв'язування конкретних професійно-спрямованих завдань. А. А. Вербицький наголошує, що основним напрямом навчання студентів є контекстний – цілеспрямоване моделювання майбутньої професійної діяльності у процесі навчання [3].

Професійно-педагогічна діяльність учителя музики має складну структуру і є предметом вивчення психології та педагогіки. Психологічна наука розглядає її як багаторівневу систему, компонентами якої є ціль, мотиви, дії і результат. У диференціальній психології розглядається придатність людини до певної діяльності, яка інтерпретується з двох протилежних позицій:

- як прихована в людині особливість, яку можна розкрити, застосовуючи адекватні методики в будь-який момент і за будь-яких умов;
- як властивість людини, що формується в процесі виконання діяльності, під її безпосереднім впливом.

У прикладній психології дотримуються погляду, згідно з яким професійна придатність – це складне багатоконпонентне (системне) явище, яке утворюється і виявляється в діяльності. Її складовими є:

- професійні знання, уміння, навички;
- психофізіологічний потенціал;
- професійна мотивація;
- задоволеність (незадоволеність) працею [4, с. 438].

У сучасній педагогіці професійно-педагогічна діяльність розкривається через виділення її компонентів, а професіоналізм учителя описується на основі аналізу функціональної структури його професійної діяльності. Виділяють, зокрема, такі взаємопов'язані види діяльності учителя:

- діагностичну;
- організаційно-прогностичну;
- конструктивно-проектувальну;
- організаторську;
- інформаційно-пояснювальну;
- комунікативно-стимуляційну;
- аналітико-оцінну;
- дослідницько-творчу [5, с. 132].

Розкриваючи залежність розвитку особистості від соціальних умов, психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) підкреслюють, що людина як унікальна система особистісних смислів, індивідуально своєрідних способів упорядкування зовнішніх вражень і внутрішніх переживань є не пасивним об'єктом впливу навколишнього середовища, а активним суб'єктом діяльності. Тому формування особистісних якостей відбувається через активну діяльність суб'єкта, котра у свою чергу вимагає виявлення високого рівня креативності, творчості, самостійності й детермінується певними педагогічними умовами. Розвивальною, стверджують дослідники, є тільки та діяльність, зміст і характер якої спрямовується на формування емоційно-мотиваційної сфери, а способи її виконання ставлять студента в позицію активного суб'єкта навчальної діяльності.

Показниками здатності до музично-виконавської діяльності у процесі неперервної освіти ми визначили такі:

- здатність оригінально висловлювати власні музичні думки й утілювати їх у музичну форму;
- здатність виявляти творчу ініціативність, самостійність й індивідуальний композиційно-інтерпретаційний стиль;
- здатність залучати до процесу власної художньо-проектувальної діяльності учнів;
- здатність до самостійної творчо-проектувальної діяльності;
- здатність здійснювати інтегративні зв'язки у процесі аналізу-інтерпретації, проектувально-пошукової діяльності;
- володіння мовленнєвою культурою.

Система освіти у мистецьких навчальних закладах (коледж – ВНЗ) не може в повному обсязі підготувати учителя-професіонала, але вона має забезпечити кожного студента необхідними уміннями та навичками музично-виконавської майстерності, формування якої починається і відбувається впродовж усього терміну навчання в навчальних закладах. На нього впливає весь комплекс навчальних дисциплін, передбачених навчальними планами відповідного напрямку підготовки. В сучасних умовах заміни освітньої парадигми просвітительства на парадигму культуротворчості і культуроосвіченості підготовка майбутнього учителя взагалі і учителя музики зокрема підпорядковується стратегічній меті освіти – всебічному розвитку людини.

Навчання у вищій школі – це цілісний двосторонній процес педагогічної діяльності викладача та навчально-пізнавальної діяльності студентів, спрямований на розвиток особистості як самоцінності і мети суспільного розвитку, в результаті якого відбувається засвоєння суб'єктами навчання знань, навичок і умінь, які в цілому сприяють формуванню конкурентоспроможного на ринку праці фахівця [6].

У дидактиці навчання розглядається як складна цілісна система, з складною структурою. Її найважливішими компонентами є: цільовий, стимулюючо-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регулятивний і оцінювально-результативний. Головна проблема дидактики полягає у встановленні найсприятливішої взаємодії між основними компонентами навчання [7, с. 97].

Необхідною умовою ефективності навчання, що впливає з важливого закону дидактики – активності студентів у навчанні, стає активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів на кожному з етапів навчання: визначення цілей і завдань, формування потребнісно-мотиваційної сфери, усвідомлення і засвоєння змісту, контролю і оцінювання тощо. Отже, педагогічні основи навчання слід розкривати через аналіз і синтез взаємопов'язаних компонентів структури процесу навчання, а психологічні основи навчання – через аналіз і синтез системної психологічної структури особистості.

Таким чином, до психолого-педагогічних основ навчання доцільно віднести:

- *генетичні особливості суб'єкта навчання та їх вікові прояви* (здібності і задатки);
- *соціально-психолого-індивідуальні особливості суб'єкта навчання* (спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелектуальні процеси, психофізіологічні якості);
- *компоненти діяльності суб'єкта навчання* (потребнісно-мотиваційні, інформаційно-пізнавальні, цілеутворюючі, результативні, емоційно-почуттєві);
- *зміст і процесуальну сторону навчання* (визначення цілей і завдань, усвідомлення і засвоєння змісту, адекватність форм, методів і засобів, контроль і оцінювання тощо).

Сформульовані психолого-педагогічні основи навчання стосуються усіх навчальних дисциплін, зокрема музично-виконавських та спецкурсу «Історія музичного виконавства». Історія музичного виконавства розглядається як самостійний навчальний предмет і як засіб вивчення інших предметів музично-виконавського циклу.

Особливості історико-виконавського матеріалу (персоніфікація, локалізація у часі і просторі, насиченість цікавими і доступними для сприйняття фактами, застосування у майбутній педагогічній та музично-виконавській діяльності тощо) дозволяє викладачеві не обмежуватись лише функцією повідомлення знань студентам, а раціонально й ефективно здійснювати управління навчально-пізнавальною та творчою діяльністю студентів-музикантів. Використання історії музичного виконавства в процесі вивчення предметів музично-виконавського циклу забезпечує і формує потребнісно-мотиваційну, інформаційно-пізнавальну, цілеутворюючу, результативну та емоційно-почуттєву сфери діяльності студентів-музикантів.

Використання історичного матеріалу викладачами дає наочний приклад для наслідування у майбутній педагогічній та музично-виконавській діяльності студентів. Особливо це стосується вивчення методики навчання гри на музичному інструменті. Якщо в процесі неперервного навчання студенти будуть опановувати музичний репертуар разом з його історичною характеристикою, то це сприятиме та спонукатиме їх до кращого запам'ятовування і свідомого використання під час роботи в школі.

У процесі вивчення курсу історії музичного виконавства бажано враховувати всі подані вище психолого-педагогічні основи навчання. В той же час особливу увагу слід приділити індивідуальним особливостям суб'єктів навчання і емоційно-почуттєвим компонентам їх діяльності.

Використання особливостей історико-виконавських відомостей сприяє тому, що вивчення історії виконавства впливає не лише на пізнавальну сферу особистості, а й на його афективний простір: потяги, емоції, почуття, прагнення, бажання і переживання, пов'язані з пізнанням і самопізнанням. Досвідом доведено, що навчання на основі переживань, нерідко буває ефективнішим, ніж звичайне сприймання фактів, а тому використовуючи афективну сферу студентів, можна впливати на їхнє ставлення до навчання.

Оскільки характер емоцій, їх основні властивості і побудова емоційних процесів залежить від навчально-пізнавальної діяльності, то будувати методичну систему вивчення історії виконавства потрібно так, щоб постійно підтримувався інтерес до навчання, який лежить в основі пізнавально-творчої активності особистості.

Для забезпечення емоційності навчання і створення сприятливої атмосфери на заняттях бажано використовувати багато ілюстративного матеріалу. У складному процесі навчання виконавській майстерності ефективно використання засобів наочності є дуже тонкою та своєрідною справою, особливості якої потребують спеціального розгляду. Необхідно визначити роль та місце засобів наочності в процесі навчання, їх класифікацію та особливість застосування в різноманітних жанрах.

Однак, на нашу думку, педагогічний показ з наступним коментуванням викладача – один з найефективніших засобів впливу, який завжди наявний у індивідуальних видах занять.

Зрозуміло, що чим складніший за будовою-сміслом музичний жанр, тим більше можливостей застосування різних засобів наочності. У найбільш складних жанрах (фуга, соната, концерт) практично можуть використовуватися всі засоби наочності. У більш простих жанрах (рапсодія, сюїта) палітра засобів наочності вужча, а в самих простих (етюд, ноктюрн) – найбільш обмежена. Проте, в цих випадках, як перед студентом так і перед педагогом, відкриваються можливості вибору різноманітних засобів наочності, тому що суцільне їх застосування практично не має сенсу.

Щоб сформувати студента-музиканта як суб'єкта музично-виконавської діяльності, необхідно навчити його планувати і організовувати свою творчу діяльність, стимулювати інтерес і мотивацію в процесі навчання, своєчасно здійснювати контроль і корекцію виконавських знань, умінь та навичок. Діяльність студентів з опанування системою виконавських знань, умінь та навичок слід організувати так, щоб вона стала особистісно-значущою і сприяла формуванню у них творчої ініціативи, спрямованої на пошук і ефективно розв'язання навчальних музично-виконавських завдань.

Однією з передумов успішного розвитку виконавських здібностей студентів-музикантів є їх інтерес до своєї майбутньої професії. Повністю погоджуємося з думкою З.І. Слєпкань про те, що “розвитку професійного інтересу і творчої активності студентів сприяє реалізація професійної спрямованості навчання всіх без винятку дисциплін, належна організація навчальних і виробничих практик, написання курсових і дипломних робіт” [8, с. 81].

Зміцненню інтересу до майбутньої педагогічної та музично-виконавської діяльності сприяє поступова і виважена професійна адаптація – процес входження студентів у педагогічну професію і гармонізація їх взаємодії з фаховим середовищем. Професійна адаптація майбутнього учителя музики здійснюється у кілька етапів:

- професійне самовизначення;
- адаптація студентів до вимог, що висуваються професією учителя музики у сфері виконавської діяльності;
- динаміка музично-виконавської підготовки під час подальшого навчання на мистецькому факультеті;
- професійна адаптація молодого учителя, зростання його педагогічної та музично-виконавської майстерності.

Отже, удосконалення системи неперервної музично-виконавської підготовки майбутнього учителя музики потребує вивчення психолого-педагогічних основ цього виду фахової діяльності, критичного аналізу, накопиченого в цій галузі науково-методичного й практичного досвіду та впровадження нових форм і методів навчання. Враховуючи те, що музично-виконавська підготовка вчителя музики у процесі неперервної освіти є складною динамічною системою, яка об'єднує відносно самостійні взаємопов'язані компоненти (теоретичний, методичний, практичний) і структурні елементи (предмети музично-виконавського циклу), кожен з яких характеризується власними специфічними функціями, вдосконалення цієї системи можливе за умови реалізації психолого-педагогічних основ навчання, які передбачають синтез, взаємодію, асиміляцію, доповнення різних аспектів фахової підготовки студентів.

Список використаних джерел

1. Новиков А.М. Принципы построения системы непрерывного образования / А.М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 5.
2. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко // Серия “Учебники и учебные пособия”. – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону : “Феникс”, 2003. – 544 с.

3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 3-є вид. – К. : Либідь, 2001. – 560 с.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. / Н.Є. Мойсеюк // Навчальний посібник. 4-е видання, доповнене, 2003. – 615 с.
6. Бевз В.Г. Інтеграція і диференціація в освіті / В.Г. Бевз // Наука і сучасність. Зб. наук. праць НПУ імені М. П. Драгоманова. – К.: Логос, 2003. – Т. ХІІ. – С. 40 – 51.
7. Зайцева І.В. Мотивація учіння студентів / І.В. Зацева // Монографія, за ред. П.Г. Лузана. – Ірпінь, Академія ДПС України, 2000. – 196 с.
8. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі / З.І. Слєпкань. – К. : НПУ, 2000. – 210 с.

The article examines the psychological and pedagogical foundations of professional training of future teachers, in particular the formation of the unity of special pedagogical skills.

Key words: professional training, music and performance activities, motivation, personality structure, continuity.

УДК 785.161(477.43)

Маринін І.Г.

РЕГІОНАЛЬНІ МЕЛОДИКО-ІНТОНАЦІЙНІ ОСОБЛИВОСТІ НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОЇ МУЗИКИ ПІВДЕННО-ЗАХІДНОГО ПОДІЛЛЯ (НА ПРИКЛАДІ ОРИГІНАЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ ТРОЇСТИХ МУЗИК ОЛЕКСІЯ БЕЦА)

У статті викладений матеріал про регіональні мелодико-інтонаційні особливості народно-інструментальної музики південно-західного Поділля, характер етнокультурних взаємозв'язків та їх вплив на традиційну музичну культуру даного регіону (на прикладі оригінального репертуару троїстих музик Олексія Беца).

Ключові слова: мелодико-інтонаційні особливості, етнокультурні зв'язки, народно-інструментальна музика, весільна обрядовість, подільський танець.

Народно-інструментальна музика фольклорної традиції становить одну із важливих ланок музичної культури українців, що не втратила актуальності й дотепер.

Упродовж тривалого історичного періоду свого культурного розвитку населення південно-західного Поділля завжди підтримувало між собою етнокультурні зв'язки. Наявність музичних зворотів у народно-пісенній і танцювальній творчості з характерними національними мелодико-інтонаційними особливостями, що притаманні тому чи іншому етносу, є звичним явищем цього регіону. Взаємовплив, який відбився на взаємовідносинах між етнічними групами, що здавна населяли територію Поділля, проявився у музичній культурі через запозичення певних елементів обрядовості та фольклору.

У вітчизняній етнографічній науці склалося так, що інтереси дослідників концентрувалися переважно на вивченні етнічної культури подолян (традицій, звичаїв, обрядів), залишаючи поза увагою питання етнічних взаємовпливів на формування традиційно-побутової культури.

Важлива роль у вивченні фольклору та етнографії Поділля у 40-60-х роках ХІХ ст. належить С.В.Руданському, який видав двотомний рукописний збірник «Народные малороссийские песни, собранные в Подольской губернии» (1852), а також змістовний опис весільної обрядовості подолян з піснями «Подольське весілля» (1862) і збірку українських народних пісень з нотами «Копа пісень», яка була видана в 1972 році [1].

Узагальнення історичних та етнографічних відомостей про окремі аспекти духовної культури Поділля були здійснені М.М.Симашкевичем [2]; В.А.Юзвенко [3, с. 67-71] опрацював важливий дослідницький матеріал про польського дослідника О.Кольберга, який у 60-70 роки ХІХ ст. цікавився питаннями культури і побуту українського населення Поділля, зробивши багато записів українських пісень; В.Завадський [4, с.235-251] присвячує етнографічну розвідку традиційно-побутової культури Поділля і, зокрема, традиції весільного обряду; С.Долинський [5, с. 900-908, с. 931-940] зауважує про двосторонній характер етнокультурних взаємозв'язків між українським і молдовським народами; М.Д.Леонтович, який досліджував весільну обрядовість південних районів Поділля [6, с. 11] і С.Людкевич [7, с.108] опубліковують фольклорні збірники народних пісень з Поділля.

Метою дослідження є розгляд регіональних мелодико-інтонаційних особливостей народно-інструментальної музики південно-західного Поділля, характер етнокультурних зв'язків та їх взаємовплив на формування традиційної музичної культури, які залишаються актуальними для сучасних науковців.

Основними завданнями в досягненні поставленої мети є аналіз:

- мелодико-інтонаційних особливостей народно-інструментальної музики подолян;
- процесу етнокультурних взаємовпливів на формування традиційної музичної культури південно-західного регіону Поділля.

Загалом процес формування традиційної музичної культури південно-західного регіону Поділля, народно-побутової обрядовості відбувався на основі місцевих звичаїв, традицій, територіальних музичних діалектів тих народностей, які проживали на певних поселеннях: українців, поляків, росіян, молдаван, євреїв, циган тощо. Особливо це помітно на прикладі аналізу репертуару ансамблю народної музики Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка під керівництвом доцента кафедри теорії, історії музики і гри на музичних інструментах, заслуженого працівника культури України, подільського композитора Олексія Беца.

Дослідження репертуарного доробку народно-інструментального колективу зумовлене не тільки його величезним невичерпним художньо-енергетичним потенціалом, а й науковою, етно-історичною цінністю в контексті сучасного відтворення реальної національної самобутності та автентичності. Адже ансамбль троїстих музик був тривалий час віддзеркаленням справжнього самобутнього народно-інструментального мистецтва на Поділлі, який протягом тривалого активного функціонування доносив народний мелос до слухача як в Україні, так і за її межами.

Одним із перших виконуваних творів, що з'явився у репертуарі ансамблю троїстих музик, була «Весільна полька» (1975), оркестрування якої здійснив Олексій Бец. Музичний матеріал добирався від сільських музикантів села Стара Ушиця Кам'янець-Подільського району Хмельницької області, яких по-місцевому прозивали «чандики». У його складі грали рідні і двоюрідні брати Беніцькі. Їх колектив складався із двох кларнетів, корнета C-dur, педального тромбона C-dur, баса і великого барабана. Керівником ансамблю духових інструментів був Данило Беніцький, який грав на корнеті C-dur. Із репертуару цього колективу Олексій Бец відібрав декілька весільних мелодій: «Варварка», «Ганка», «Проста». Надалі названі мелодії танців увійшли до репертуару троїстих музик, а також до музичного супроводу танцювальних

композицій народного ансамблю народного танцю «Горлиця» Кам'янець-Подільського державного педінституту.

«Весільна полька» написана у складній тричастинній формі у дводольному розмірі з чотиритактовим стрімким, бадьорим, з динамічно піднесеним вступом.

Перший розділ — проста тричастинна репризна форма, тема якої починається у тональності d-moll, яка модулює у F-dur. Характерною особливістю викладу мелодійної лінії польки є використання інтервалів сексти і квінти (1):



Головна тема польки носить варіаційний характер, яка у своєму розвитку передається від одного інструмента іншому (сопілка, скрипка, баян).

Зв'язок між частинами твору забезпечується незначним прискоренням темпу у піднесеному бадьорому характері.

Друга частина I-го розділу твору написана у паралельному мажорі (F-dur), що має 16 тактів. У цій частині відбувається варіаційний розвиток танцювальної теми, яка завершується поверненням у головну тональність - d-moll. За характером і способами виконання весільно-танцювальне награвання містить широкий спектр виконавських засобів: фактурних, тембрових, артикуляційних, мелізматичних прийомів і штрихів, покликаних адекватно відтворювати згаданий настроєво-стильовий характер весільної обрядовості.

Другий розділ (Trio) – варіаційне соло скрипки звучить у тональності B-dur. На тлі скрипкових варіацій використовуються акценти і гострі синкопи, що підкреслюють примхливий ритмічний рисунок танцю в акомпануючій групі ансамблю (цимбали, кобза-ритм, скрипковий контрабас, бубон), який, на перший погляд, здається звичайним. Супровід утворює гостру синкоповану ритмічну пульсацію (2):



Тріо звучить яскравим ладовим і тональним контрастом до першого розділу і побудоване на новому матеріалі. Мелодія носить граціозний характер, яка звучить під розкутий, невимушений характер акомпануючої групи ансамблю. Проведення теми закінчується зв'язкою, яка підводить до наступного розділу.

Третій розділ – репризована, скорочена частина. Всі повторення, що мали місце у першому розділі, відсутні. Кода затверджує головну тональність.

Південно-західному регіону Поділля характерне поєднання елементів подільського, буковинського (молдовського, румунського), угорського, єврейського, польського, російського фольклору. Історично склалося так, що музична палітра народно-інструментального мелосу цих та інших народів, які проживають на цій частині Поділля, впродовж віків взаємозбагачувалися, змістовно доповнювалися, переплітаючись у своєму оригінальному обрамленні, що надало його звучанню особливого забарвлення, створюючи неповторний для цього регіону подільський колорит, який упродовж тривалого часу свого розвитку став традиційним.

Активна концертна, композиторська та музично-педагогічна діяльність Олексія Беца приваблює до себе чимало талановитих людей Поділля. З властивою енергією він плідно співпрацював із відомим на Хмельниччині і в Україні балетмейстером, хореографом, заслуженим учителем України, художнім керівником зразкового дитячого ансамблю «Подільничик» міста Хмельницького Юрієм Івановичем Гуревим.

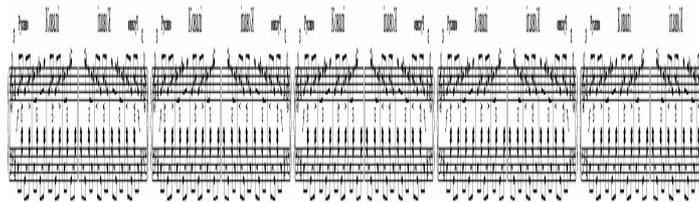
У свій час Юрій Гуреев неодноразово звертався до Олексія Беца з питання підбору музичного оригінального репертуару для постановки танців свого колективу. Головна ідея творчої співпраці — використання автентичного подільського музичного матеріалу, який, як правило, добирався із народних джерел, почутих від звичайних сільських музик різних регіонів Хмельницької області.

Подільський народний танець «Ковалі», записаний О.Бецом у селі Гораївка Кам'янець-Подільського району Хмельницької області, носить сюжетний характер і виконувався трьома учасниками, які відображали характерні для ковалів танцювальні рухи. Зміст сюжетного танцю визначається у його назві, який відображає у веселій жартівливій формі трудовий процес у кузні.

Вперше цей танець виконувався саме цими трьома учасниками у супроводі кларнета в 1960 році на декаді українського мистецтва у Москві.

У подальшому музичний супровід був опрацьований Олексієм Бецом для ансамблю троїстих музик, а Юрій Гуреев збагачує у власній хореографічній постановці з новою назвою «На кузні» сюжетний танець оригінальними танцювальними фігурами і збільшує кількість учасників. У танці беруть участь п'ять хлопців: три «ковалі», «кінь» та «хазяїн».

Музичний матеріал до танцю в опрацьованні О.Беца насичений: доповнений мелодичною, гармонічною, ритмічною і ладовою варіаційною формою, який характерний для південно-західного Поділля. Варіаційна розробка музичного супроводу характеризується використанням синкоп, форшлагів та зміщенням акцентів, що імітують удари молота по ковадлі (3):



Така відповідність у поєднанні музики з характерними танцювальними рухами допомагає глибше всебічно розкрити ідейно-емоційний зміст танцю.

Ладово-інтонаційна природа музичного супроводу тісно переплетена з молдавським народно-інструментальним фольклором, який природно співіснує у тісному взаємозв'язку з культурою інших етнічних груп (4):



Веселий життєрадісний настрій передається через мажорний лад (C-dur) з підвищенням IV-го ступеня. Цікавий факт, що IV високий ступінь лідійського ладу в народній інструментальній музиці ніколи не буває допоміжним і, крім того, зустрічається завжди в завершеннях фраз, утворюючи характерну висхідну інтонацію збільшеної секунди. Такі висхідні інтонаційно-сміслові осередки створюють особливу емоційну напруженість (5):



Для твору характерне використання синкопованих мелізмів (короткі і довгі форшлаги), які підкреслюють характерні рухи «ковалів» (6, 6а):



Спільний творчий контакт Юрія Гуреева і Олексія Беца вилився у створенні іншого подільського народного танцю – «Копіруш». Серед основних засобів розгортання мелодії вирішального значення набуває принцип варіаційної повторності. У музиці до танцю прослуховуються інтонації молдовського фольклору, що є традиційним явищем у музичній культурі південно-західного регіону Поділля. І це не дивно, оскільки географічно Поділля межує з Буковиною (7):



Природне поєднання різної за національною ознакою музичної фольклорної тематики у своїй народно-інструментальній, а згодом в пісенній творчості є однією з характерних рис і особливостей творчості композитора Олексія Беца, який своєю душею зумів так близько відчутти і пізнати свій народ, рідний подільський край і відтворити його духовну спадщину.

Танець «Подільські гуляночки» був записаний у селі Теремці Кам'янець-Подільського району Хмельницької області В.Кенцом і В.С'єдним від учасників місцевого танцювального аматорського колективу.

Постановку танцю у 1972 році здійснив художній керівник народного ансамблю народного танцю «Горлиця», заслужений працівник культури України Володимир С'єдін.

В основу музики до танцю Олексій Бец добирав із народних подільських мелодій почутих у містечку Стара Ушиця, селах Колодіївка, Бакота та Теремці Кам'янець-Подільського району Хмельницької області. Музичний супровід складається із української подільської («Подільська полька»), угорської («Венгерка») та молдовської народних мелодій, які традиційно побутують у південно-західному регіоні Поділля.

«Подільські гуляночки» були не лише супроводом до танцю, але й і виконувалися трієстими музикантами як самостійний інструментальний твір.

Форма танцювальної композиції – тричастинна побудова.

Появу теми готує стрімкий чотиритактовий варіаційний вступ.

Перша частина — «Подільська полька» (G-dur), носить веселий, танцювальний, грайливий характер. Тему головної партії, що грає сопілка з характерними форшлагами, точно відтворює її фольклорний прообраз, який ґрунтується на темпових, штрихових, динамічних особливостях виконання. Побічна тема у скрипки звучить в нижньому і середньому регістрах. У подальшому розвиток теми збагачується введенням в гру інших інструментів (баян, цимбали) (8):



Друга частина твору представлена темою ліричної буковинської мелодії, розвиток якої відбувається через перегукування сопілки, скрипки і баяна. Музичний матеріал викладений цікавою тембровою палітрою гри скрипки й сопілки у поєднанні з нисхідними віртуозними пасажними рухами баянної партії. Тема звучить у с-moll, яка поступово переходить у однойменний С-dur маршеподібного характеру (9, 9a):

9

9a В темпі маршу

7

Друга частина підсилюється темою народної пісні «Мав я раз дівчиноньку» у видозміненому варіаційному вигляді.

Даний музичний епізод завершується повним тутійним оркестровим звучанням (tutti) танцювальної мелодії у паралельному мінорі (e-moll) стрімким варіаційним розвитком у скрипки.

Третя частина побудована на основі подільського народного танцю «Венгерка», що складається з угорської народної мелодії, яка була записана Олексієм Бецом у селі Бакота Кам'янець-Подільського району Хмельницької області. Мелодійна лінія теми носить спокійний характер (10), яка у подальшому

10

переходить у характерну синкоповану ритміку, що є притаманним для характеру цього танцю (10a):

10a

Мелодійний розвиток фінальної частини «Подільських гуляночок» починається у тональності Es-dur на основі *basso ostinato* в акомпануючій групі ансамблю і завершується цією ж темою потужним на динамічному наростанні стрімким оркестровим tutti на тлі легкого, чіткого рівномірного ритмічного руху акомпанементу.

Старовинний подільський танець «Варварка» записаний у селі Бакота Кам'янець-Подільського району Хмельницької області. У 50-х роках у цьому селі існував аматорський танцювальний колектив, наймолодшому учаснику якого було 60 років. У їхньому репертуарі були три старовинних танці «Варварка», «Оляндра» та «Венгерка». Згодом ці літні танцюристи були запрошені до Москви, де змогли показати ці танці на ВДНГ СРСР.

У 1969 році народний артист України, відомий художній керівник танцювального колективу «Ятрань» Анатолій Кривохижа на основі цих танців здійснив постановку оригінальної подільської хореографічної композиції «Варварка». Музику до танцю опрацював заслужений працівник культури України, композитор-педагог Олексій Бец.

За формою і типом музичний супровід являє собою самодостатню композицію, де розділи форми відрізняються за тональністю, жанровим орієнтиром, масштабом, виконавським складом і тому набувають значної індивідуалізації, подібної до самостійних контрастних мініатюр-замальовок.

Танець складається з чотирьох частин зі вступом і кодою.

В основу першої частини музичної композиції (d-moll) покладено тему жартівливої подільської народної пісні: «По току, по току» (11):

11 **Жваво** Варварка



По-то-ку, по-то-ку ку-римо-ї ку-ри, якби ме-ні чо-ло-ві-ка мо-є-ї на ту-ри.

9 Приспів:

Гар-на-я по-до-лян-ка, гар-на-я гар-на-я, як в ро-бо-ті, так і так-ці справ-на-я.

16

справ-на-я.

Пісенна тема у собі поєднує жартівливий, веселий характер з підкресленим чітким ритмічним музичним супроводом, що створює темброву, штрихову протизагу мелодичній лінії, яка звучить спочатку у виконанні дівчат, а потім у приспіві продовжується хлопцями. Торкаючись питання емоційності характеру мелодії подільської пісні, варто зауважити, що для неї типова низхідна лінія останньої фрази, своєрідного «відпливу» після досягнутої вершини у першій фразі. У подальшому мелодія модулюється у g-moll і обрамляється варіаційним її проведенням.

Середню частину хореографічної композиції (c-moll) доповнює молдовський народний танець «Оляндра», який тривалий час традиційно побутує на Поділлі. Танець має ліричний, спокійний характер і виконується четвертними, вісімками і шістнадцятими у тридольному розмірі. Ця форма викладу музичного твору дуже часто зустрічається і використовується у молдавському фольклорі (12):

12 Оляндра



Третя частина (g-moll) - подільський народний танець «Проста». Його тема звучить у жвавому темпі восьмими, четвертними і половинними нотами на тлі гострого стакато на слабку долю такту акомпануючої групи (цимбали, кобза-ритм) і підкреслюється ритмічною злагодженістю. За формою – це квадратний період повторної будови з репризами: 8+8 тт. (13):

Проста

Четверта частина (фінальна) побудована на повторенні першої частини музичної композиції у дуже швидкому, стрімкому темпі. Мелодію виконує сопілка, скрипка під варіаційний виклад у баяні гармонічних фігурацій на тлі легкої прозорої гри акомпануючої групи (контрабас, цимбали, кобза-ритм, бубон) з незначним акцентуванням закінчень фраз.

Музична народно-інструментальна композиція «Подільські викрутаси» опрацьована Олексієм Бецом у 1992 році на основі подільських весільних народних мелодій і танців. Твір чітко відображає мелодичну, гармонічну, стильову специфіку подільського народно-інструментального фольклору, його особливий етномузичний колорит. Взявши цей матеріал за основу, подільський хореограф, художній керівник народного танцювального колективу «Диво калинове» Юрій Грабчук здійснює постановку танцю з однойменною назвою музичного твору.

Інструментальна композиція має гомофонно-гармонічну побудову.

Танець «Подільські викрутаси» – це багаточастинна танцювальна композиція наскрізного характеру.

Темп твору змінний: швидка перша частина; повільна середня, яка поступово переходить у третій частині у швидкий темп. Розмір – дводольний.

П'єса починається підкресленими акцентованими акордами (tutti) всього ансамблю, що задають життєрадісний, веселий характер твору і продовжується стрімким пасажем баяна, що завершується домінантсептакордним акордом.

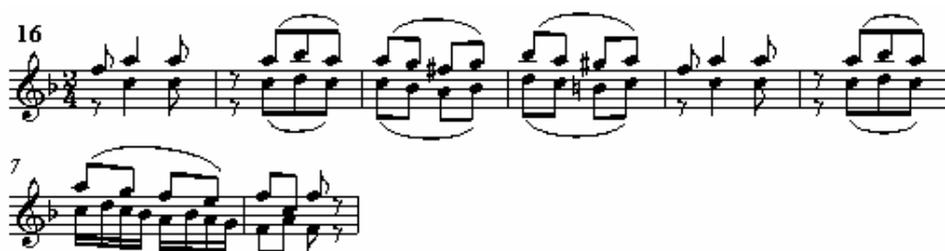
Характер першої фа-мажорної частини – яскраво виражений, танцювальний. Велику роль у проведенні головної теми відіграють барвисті співставлення тембрів скрипки і сопілки. Музика польки випромінює бадьорість, енергію, властиві народному життю. Тут відбувається замальовка подільського танцю у вигляді веселощів (14):

14 Швидко Подільські викрутаси

Друга частина, що звучить у паралельному ре-мінорі – більш легкого скерцозного характеру. Музика позначена раптовими динамічними контрастами, простотою, наспівністю та внутрішнім багатством її викладу. Цей епізод вимагає контролю за рівністю ритмічної пульсації акомпануючої групи ансамблю та її взаємодію з проведенням основної мелодичної лінії, яка проходить у скрипки (15):



Третій частині передуює один такт акцентованого оркестрового tutti. Сама ж третя частина виконується у тональності d-moll скрипкою і сопілкою, що звучать у сексту рівноправною мелодичною лінією, якій притаманне єдність синкопованого характеру звуковедення і штриха legato. Темброва барвистість, теплота й емоційність тону звучання струнного і духового інструментів, лише посилюють сприйняття музичного твору. Баян цю ж саму тему дублює на октаву нижче, створюючи двоповерховий виклад тематичного матеріалу (16):



Четверта частина (d-moll) носить грайливий, жартівливий, іронічний характер, який обумовлюється характерними перегукуваннями музичних інструментів баяна і скрипки на чіткій, легкій ритмічній основі ансамблю (17):

17

Темою п'ятої частини є весела фа-мажорна подільська полька «Вишня», яка була записана Олексієм Бецом у селі Стара Ущиця Кам'янець-Подільського району Хмельницької області. За першим разом соло головної теми польки проводять цимбали і скрипка штрихом pizzicato на тлі капризних синкопованих ритмічних акцентів акомпануючої групи ансамблю трієстих музик. Ця особливість метро-ритмічної пульсації створює невірну уяву про темп і вимагає достатньої гнучкості його правильного дотримання. Гра у першій вольті цієї частини набуває гострого кульмінаційного ритмічного виокремлення, що підкреслює надзвичайну виразність. Репризне повторення цієї ж теми проходить в інших солюючих інструментах – скрипки, сопілки, баяна з модуляцією у другій вольті у тональність B-dur (18):

18

У постій сі-бемоль мажорній частині тема звучить у партіях сопілки і скрипки. Музичний матеріал цієї частини спокійний, пісенного характеру, що є типовим для подільського фольклору. Їй притаманна яскраво виражена танцювальність, в основі якої лежать короткі мелодичні мотиви з пружним ритмічним рисунком. Характерною особливістю цього епізоду є використання своєрідної гармонічної послідовності з відхиленням через G7 у II ступінь (с-moll) і поверненням у головну тональність (B-dur) (18a):

18a

Між шостою і сьомою частинами використовується зв'язка з чотирьох тактів: на перший план виходить ритмічний бік виконання, а потім стрімкий пасажний перехід у баяна і скрипки шістнадцятими з модуляцією у F-dur.

Сьома частина композиції пожвавлюється трохи швидшим темпом і вирізняється особливим «по-народному» звучанням тридольних тривалостей у скрипки, сопілки і баяна, які завершується синкопованим гострим ритмічним рисунком у виконанні всього складу ансамблю троїстих музик (19):

19

Перед восьмою частиною один із учасників ансамблю вигукує: «Давайте, пожиглюємо!!!», що означає запрошення дівчат до танцю, який починається з дуже повільного темпу з поступовим його прискоренням до дуже швидкого з одночасним динамічним зростанням. Тональність твору змінюється на C-dur. Тема звучить шістнадцятими у скрипки і сопілки штрихом *legatto* у верхньому регістрі з дотриманням рівності звуковедення та його поступовим емоційним насиченням на тлі чіткості, стрункості ритмічної пульсації ансамблю з простою гармонічною будовою (T-D-T). Проведення теми набуває кульмінаційного розвитку, що викликає уяву про масове народне свято (20):

Поступово прискорюючи

Дев'ята, заключна частина інструментальної композиції звучить у тональності a-moll з простим гармонічним акордовим супроводом (t-s-D-t), раптовим контрастним фіналом з характерним унісонним поєднанням солюючих інструментів, що виконується в дуже швидкому темпі на фортисимо. Тема «Подільської польки», що була записана у селі Кадиївці Кам'янець-Подільського району Хмельницької області, зберігає жанрово-танцювальну основу і ще більше підсилює святковий, бадьорий кульмінаційний характер звучання усєї народно-інструментальної композиції. Музичний розвиток помітно зростає, за рахунок зіставлення тембрів різних голосів інструментів, посилюється його динамічна шкала, яка завершується тонічним акцентованим акордом (21):

Значну групу в подільській інструментально-танцювальній традиції становлять польський «Краков'як»; чеська полька; угорські «Венгерка», «Чардаш»; російські «На реченьку», «Карпет», «Коробочка»; єврейські «Сім сорок», «Хаванагіла»; румунсько-молдовські «Жок», «Оляндра», «Сирба», «Молдовеняска», циганський «Циганочка».

На Поділлі особливою популярністю користувалася полька «Ойра» (назва пішла від вигуків виконавців: «Ой-ра!» на кожний парний такт). Ця полька побутувала як у містах, так і селах Поділля, але в кожному регіоні по-своєму у видозміненому вигляді. Проте загальним для неї залишався танцювальний рух: на «раз» - виставити праву ногу на каблук вперед і трохи вбік; на «два» – поставити праву ногу на носок поруч з лівою. Потім ті самі рухи виконуються, починаючи з лівої ноги.

Музично-інструментальну композицію «Ойра» Олексій Бец опрацював для ансамблю трійстих музик у 1986 році, значно доповнивши її цікавими подільськими народними мелодіями.

Твір «Ойра» – це багаточастинна музично-інструментальна композиція, що викладені у різних тональностях. Темп твору помірно швидкий. Розмір – дводольний.

П'єса починається чотиритактовим вступом з підкресленими акцентованими акордами (D) домінанти у всього інструментального складу ансамблю на першу і другу долю такту з використанням (SII) субдомінанти II-го ступеня (22):

Помірно швидко Ойра

22

Перша частина (C-dur) починається головною темою, яка проходить у сопілці на тлі простого гармонічного акомпанементу (T-D-T) цимбалів, кобзи-ритм, баяна разом з побічною партією у скрипки. Створюється оманливе враження, коли мелодія сопілці нерідко «заховується» в елементах побічного втручання скрипки, виконуваної октавою нижче, на відкритих струнах. Характерна особливість головної партії – використання тріолей, які поступово сопілка підносить у мелодії вгору, а потім повертає її у початкове русло. У мелодії можна виявити щось надзвичайно оригінальне, й суто індивідуальне, що увібрала у себе найхарактерніші ознаки місцевого подільського фольклору (23):

Ойра

23

Друга частина (16 тактів) починається підкресленими акцентованими акордами усього інструментального ансамблю на 1 і 2 долю такту з характерними висхідними і низхідними ходами у контрабаса на *marcato*. Під час розгортання мелодичної лінії вирішального значення набуває принцип варіаційної повторності з постійним ритмічним оновленням. Мабуть, найхарактернішою рисою цієї частини є той світлий, мажорний настрій, який вимагає яскравої, піднесеної манери виконання (24):

24

Третя частини – соло скрипки, що представлена у видозміненій варіації теми першої частини з підключенням пасажних проведень у баяна і сопілки на закінченнях фраз. Це приклад незначного віддалення мелодичного прототипу від першооснови. Тема звучить задушевно, лірично. Штрихова палітра скрипкових награвань послідовно дотримується типових для скрипкової штрихової техніки комбінацій: *detache*; *detache-legato*, *non legato* у вісімкових й вісімково-шістнадцяткових співвідношеннях. Завдяки висхідному руху шістнадцятками, створюється напруженість у звучанні домінантсептакорда (G7), що краще підкреслює смисловий акцент цього уривка і посилює його емоційний вплив на слухача. Тут дещо ширше вживаний висхідний рух шістнадцяткою (хоч загалом теж переважає спадний) (25):

25

6

У четвертій частині акомпануюча група ансамблю троїстих музик (цимбали, кобза-ритм, контрабас, бухало) на фоні характерного ритмічного рисунка ($\# \frac{3}{4} \text{ } \underline{\text{g}} \text{ } \underline{\text{g}} \text{ } \underline{\text{g}} \text{ } | \text{ } \underline{\text{g}} \text{ } \underline{\text{g}} \text{ } \underline{\text{g}} \text{ } |$), проводить ліричну тему, яка контрастує з першою частиною синкопованим проведенням. Тема, що звучить у скрипки, баяна і сопілки є наспівною. Співучість мелодичної лінії підкреслюється ритмічною злагодженістю акомпанементу характерними вісімками. Така взаємодія мелодії і акомпанементу набирає особливої виразності, що за своєю суттю є набагато складнішою і багатограннішою у відтворенні народних танцювальних ритмів (26):

26

7

Тема п'ятої частини максимально відтворює прообраз теми першої частини у зміненому варіаційному вигляді у сопілки, скрипки і баяна на тлі супровідного народного «блоку» (цимбали, кобза-ритм, контрабас, бухало) з варіативним переосмисленням інтонаційно-ритмічного виконання. У жартівливій подільській танцювальній мелодії відбувається варіювання основної мелодичної лінії, що розвивається на засадах роздрібнення ритму (27):



Шоста частина (a-moll) є зв'язковою, перехідною з модуляцією у Es-dur. Більш конкретне і яскраве звучання мажору в свою чергу робить переконливішим життєрадісний настрій музичної інструментальної композиції. Оркестрове звучання характерне динамічним наростанням, що надає йому статус насиченості, емоційності, яскравості, яке завершується піднесеними чіткими ритмічно-словесними емоційними вигуками: «Ой-ра, ой-ра!!!» та імпровізаційною грою на ударних інструментах – бухало і решітко, що створюють піднесену атмосферу народного святкового гуляння Внесення всередині твору характерного вигуку «Ой-ра!» відбиває локальну особливість народно-інструментального виконавства південно-західного регіону Поділля (28):

Головна тема сьомої частини звучить у сопілки в тональності Es-dur на тлі *basso ostinato* у контрабаса і бугая, що в репризі охоплює весь оркестр. Репризність твору виконує об'єднавчу функцію, що вносить певну контрастність у тембральному та регістровому звучанні народного ансамблю троїстих музик (29):



Восьма частина змодульована у F-dur поступово змінює темповий характер твору, відтворюючи характер народного звучання, яке ґрунтується на специфічній, агогічній артикуляції, яка притаманна народній манері гри. Цьому відповідає підбір оркестрових засобів – прозорому, «полегшеному» оркеструванню цієї частини. Суттєвим її виявом є навмисне порушення під час виконання рівності пульсації в тих чи інших групах ансамблю. (30):

У дев'ятій частині (С-dur) звуковедення мелодійної лінії в солюючих інструментів (сопілка, скрипка, баян) на першу сильну долю у перших чотирьох тактах підкреслюється характерними артикуляційними інтонаціями, що властиве народному стилю виконання. Характерною особливістю цього епізоду є використання форшлагів у 1 і 4 тактах. Динамічний та темповий розвиток набуває напруженого, гострого і водночас легкого характеру, який стрімко передається фінальній частині твору (31):



Остання частина (Фінал) є повторення другої частини інструментальної композиції. Фінал побудований на поступовому збільшенні динамічного напруження, яке підсилюється швидким темповим наростанням та низхідними і висхідними рухами в контрабаса на *marcato*. Кульмінаційний фінальний фрагмент звучить насичено, емоційно, яскраво у рівномірному ритмічному русі, який завершується у другій вольті репризи раптовим уповільненням і характерним локальним словесним вигуком виконавців: «Ой-ра!» (32):



Таким чином, використання танцювальної музики інших народів в народно-інструментальній традиції, які проживають на теренах південно-західного Поділля свідчать про діалог культур, в якому задіяні різні етнічні та соціальні спільноти, що вирізняються з поміж усіх особливою регіонально-інтонаційною музичною мовою, яка сформувалася на основі тривалого історико-культурного процесу взаємовпливів різноманітних етнокультур і перейшла у стан традиційної.

Список використаних джерел

1. Народні пісні в записах Степана Руданського. –К., 1972. – 291 с.
2. Историко-географический и этнографический очерк Подолии. – Каменец-Подольск, 1875-1876. –Вып. 1-2. – 182 с..
3. Юзвенко В.А. Польський фольклорист Оскар Кольберг – збирач і дослідник української народної поетичної творчості // НТЕ – 1961. - №2. – С. 67-71.
4. Zawadzki W. Obrazy Rusi Czerwonej/Z rysunkami, - 1888. – Т. 12. – S. 235-251.
5. Долинский С. Этнографические заметки о свадебных обрядах, собранные в м. Загниткове Ольгопольского уезда // Подольские епархиальные ведомости. – 1887. - №40. – С. 900-908; №41. – С.931-940; №42. - С. 956-959; №43.С.977-985.
6. Леонтович М.Д. Друга збірка пісень з Подолля. –К., 1903. – 11 с.
7. Матеріали до української етнології. –Львів, 1916. – Т.16. – 108 с.

The article deals with the regional melodic and intonation peculiarities of folk-instrumental music of Sourthern-Western Podillia as well as with the character of ethnic and cultural interrelations and their influence on the regional music tradition (based on the original repertoire of folk music by Oleksij Bets).

Key words: *melodic and intonation peculiarities, ethnic and cultural interrelations, folk-instrumental music, wedding customs, Podillia dance.*

УДК 373.3.016:78

Попович А.В.

ФОРМУВАННЯ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИКУВАННЯ НА ДИТЯЧИХ ІНСТРУМЕНТАХ

У статті окреслено принципи та умови формування в молодших школярів інтересу до музикування на дитячих інструментах, розкрито головні напрямки у даній сфері.

Ключові слова: *інтерес, колективна діяльність, дитячі музичні інструменти, інструментальне музикування, творча активність.*

Сучасний розвиток національної освіти в Україні орієнтує на розширення сфери позаурочної навчально-виховної діяльності, що реалізується школою, позашкільними закладами у вільний від занять час з метою не тільки поглиблення спеціальних знань, умінь і навичок учнів, а й формування в них потреб, інтересів, здібностей, ціннісних орієнтацій, інтелектуальної ініціативи, вибору продуктивної поведінки, вміння обстоювати свої переконання, прагнення до самореалізації.

Цілеспрямований музично-естетичний розвиток здійснюється у різних формах шкільної музичної освіти, серед яких важлива роль належить ансамблевій грі на дитячих музичних інструментах. Виконавство на дитячих музичних інструментах спрямоване на збереження національного музичного фольклору, засвоєння і відтворення музичного досвіду людства й тим самим – на розвиток національної самосвідомості учнів. Завдяки тембровому багатству та виражальним можливостям дитячих музичних інструментів, які спроможні легко об'єднувати виконавців у колективі, цей вид музичної діяльності мобілізує їхні творчі здібності та розвиває музичні смаки.

Проблема формування інтересів школярів постійно привертала увагу соціологів (А. Здравомислов, О. Сохор, В. Цуккерман), психологів (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Киричук, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Л. Проколієнко), педагогів (Н. Бібік, Н. Морозова, Д. Ніколенко, О. Савченко, Г. Щукіна). Аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що інтереси є формою вияву матеріальних і духовних потреб людини й відіграють істотну роль у будь-якій діяльності. Поряд з потребами пізнавальні інтереси виступають збуджувальними силами дієвості особистості, вибору її діяльності та вчинків. Залежно від запропонованої інформації та джерела її отримання в учнів формуються інтереси і моральні установки, які за певних умов мотивують поведінку.

Аналіз сучасних педагогічних досліджень свідчить про те, що проблему формування інтересу в сфері мистецтва вчені розглядають з різних позицій. Питання формування художніх та художньо-естетичних інтересів осмислюються в працях Б.Бриліна, О.Дем'янчука, І.Кузави, Л.Косяк, Е.Цибулі. Педагогічна сутність поняття "музичний інтерес" найповніше представлена в дослідженнях О.Бурліної, Н.Гришанович, О.Дем'янчука, З.Морозової, С.Никитюка. Серед сучасних дисертаційних досліджень, в яких висвітлюється проблема формування інтересу до

музичного виконавства учнівської молоді, необхідно відзначити дослідження П.Богоноса, Т.Браніцької С.Жукова, Т.Кротової, Л.Кузьмінської, В.Лапченка, В.Лабунця, В.Лебедева та ін.

Мета статті полягає у конкретизації сукупності взаємоузгоджених і взаємопов'язаних принципів формування у молодших школярів інтересу до музикування на дитячих інструментах, висвітленні виховних і розвивальних функцій колективного виконавства в позаурочний час.

Позаурочну роботу не можна ототожнювати із шкільним навчально-виховним процесом, тому її слід розглядати з позицій актуалізації виховної, соціальної, естетичної, комунікативної спрямованості, що сприятиме розвитку творчих можливостей дітей, формуванню їхніх нахилів, потреб та інтересів.

Позаурочна діяльність виступає як педагогічно організований процес із визнанням пріоритету виховання учня як суб'єкта творчої діяльності, до якої він виявляє певну зацікавленість, що врешті-решт сприятиме розвитку знань, вмінь навичок, особистісних властивостей та якостей. Позакласна робота як складова навчально-виховної діяльності є однією з форм організації дозвілля учнів. Її організують і проводять у позаурочний час органи дитячого самоврядування за активною допомогою і при тактовному керівництві педагогічного колективу, зокрема класних керівників, вихованців, організаторів позакласної і позашкільної роботи [1, с. 263].

У ході позаурочної діяльності істотно змінюється позиція молодшого школяра: безпосереднє педагогічне керівництво замінюється опосередкованим впливом на учня, що сприяє активізації всіх видів його діяльності. Значно підвищується роль самого школяра у виборі способів використання вільного часу, в реалізації прагнення до самовиховання й формування певних життєвих настанов. Крім того, позаурочна діяльність поширює сферу впливу соціокультурного середовища на формування особистості школяра, визначаючи тон, атмосферу життя колективу, в якому він бере безпосередню участь.

Формування в учнів інтересу до музикування на дитячих музичних інструментах в позаурочній діяльності стане можливим, якщо буде враховано певні концептуальні підходи.

Об'єктивний навчально-виховний процес у позаурочний час є широкоаспектною, багатогранною взаємодією молодших школярів як активних суб'єктів діяльності з навколишнім соціальним середовищем — педагогами, керівниками, вихователями, колективом, що забезпечують формування кожного як особистості та підготовку їх до життя. Дитина як суб'єкт виховного процесу — це активна саморозвиваюча та індивідуальна особистість, яка спрямовує свої зусилля на задоволення своїх потреб та інтересів у конкретній діяльності і спілкуванні, а також продуктивно засвоює, акумулює й переробляє в певних умовах саме ті виховні впливи, які сприяють своєчасному розвитку творчих, інтелектуальних, емоційних, духовно-ціннісних якостей.

Дієвість виховних технологій у позаурочний час залежить від тієї методологічної основи, яка визначає характер їхнього практичного розгортання. Ця основа конкретизується в сукупності взаємоузгоджених принципів.

Серед головних принципів позаурочної діяльності найбільш значущим, виправданим є саме *гуманістичний*. Гуманізація освіти, на думку дослідників, — явище системне. Внутрішнім стрижнем її стає творення гуманної інституції, яка забезпечує формування гуманної людини, адже зрозуміло, що “гуманна дитина сьогодні — це гуманне суспільство завтра” [2, с. 146]. Принцип гуманізації виховного процесу у позаурочний час ґрунтується на розумінні самоцінності особистості дитини, оскільки вона є унікальною, неповторною, своєрідною. Тому слід розвивати її

потенційні творчі можливості, здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, вміння керувати власним розвитком. Ідеї гуманістичного виховання, безперечно, орієнтують на моральні основи, сутність яких полягає в людяності, духовності, глибокій повазі та емпатії до інших, гідності, визнанні людини як найвищої цінності у світі.

Не менш важливим є принцип культурологічного підходу, що орієнтує на збереження, передавання, відтворення та розвиток культури виховними й освітніми засобами в позаурочний час. Цей принцип проектує даний процес на виховання “людини культури”. Необхідною умовою цього є інтеграція в культуру, в тому числі й національну і, навпаки, культуру – в утворення. Культуру можна зберегти лише через особистість або через певні продукти культури – матеріальні чи духовні. Завдяки культурній ідентифікації у молодших школярів встановлюються духовний взаємозв'язок, усвідомлюється приналежність до рідної національної культури, приймаються свої національні цінності. Українській народно-інструментальній музиці властива особлива душевна теплота, щирість, ніжність, натхненність у підході до навколишнього світу. Звернення школярів до цього пласта національної культури формує в них певні знання з українського музичного мистецтва, виховує почуття національної гордості, справжнього патріотизму, вироблення естетичного смаку, а також практичних умінь виконавства на дитячих музичних інструментах.

Основні вимоги формування інтересу молодших школярів до музикування на дитячих музичних інструментах полягають у перевазі інтеграційних процесів над аналітичними, у формуванні елементарних музичних знань, практичних вмінь і навичок у цій галузі мистецтва, у роботі над більш широким за обсягом і складним за змістом матеріалом (характерні особливості дитячого музичного інструменту, основні принципи звуковидобування, аплікатурні позиції; добір репертуару, ансамблеве виконавство тощо). В цьому плані виконавський процес на дитячих музичних інструментах розкривається як інтегральне, цілісне явище з тактикою й стратегією цілісного підходу до особистості школяра. Крім того, художньо-творча діяльність школярів молодшого шкільного віку в позаурочний час сприяє інтенсивному розвитку їхньої емоційної, інтелектуальної, рефлексивної сфери як основи і джерела цілісності. Б.Ліхачов підкреслює що, така діяльність “стає змістом духовного життя, засобом художнього розвитку, індивідуальної і колективної творчості, самовиявлення дітей. Це досягається внаслідок їхньої активної художньої творчості на народній основі” [3, с. 287].

Принцип емоційно-естетичної спрямованості виховання молодших школярів у позаурочний час полягає в тому, що музика є найвищим рівнем естетизації свідомості й активно взаємодіє з вищими емоціями, природа і роль яких у процесі пізнання опосередковується інтелектуальними здібностями дитини, її естетичним досвідом. Естетичні емоції належать до сфери свідомості і є суто людськими емоціями. Вони відображують потребу дитини бути в гармонії з оточенням. Емоційність дитини, тобто зміст, якість і динаміка її емоцій і почуттів, а також емоційний досвід (тобто усталені способи реагування на мистецтво музики) є ключовими факторами, які обумовлюють оцінювання нею дійсності, регуляцію відносин між вихованцем і соціокультурним середовищем, формування таких знань, які емоційно переживаються і набувають особистісної значущості.

Принцип активної комунікації у позаурочній діяльності молодших школярів передбачає доповнення відносин між учасниками процесу взаємодії на міжособистісному рівні відповідно до тієї реальної дійсності, в якій здійснюється художньо-творча діяльність, спрямована на актуалізацію інтересу дітей до музикування на дитячих музичних інструментах, виявляючись і розвиваючись у процесі її цілеспрямованого здійснення.

Використання виховних і розвиваючих функцій колективного музикування на дитячих музичних інструментах в позаурочний час сприяє формуванню максимальної

творчої активності, вдосконаленню естетичного уподобання, смаку, розширенню художнього досвіду, образно-емоційному осягненню творів дитячої інструментальної музики, а отже, всебічному художньому розвитку школярів.

Про важливість навчальної позаурочної діяльності свідчать ті функції, які вона виконує, розвиваючи особистість школяра:

- 1) розвиток інтересу молодших школярів до художньо-творчої діяльності;
- 2) поглиблення і закріплення спеціальних музичних знань, виконавських умінь і навичок;
- 3) підвищення ефективності емоційної забарвленості у процесі художньо-творчої діяльності, задоволення від позитивних її наслідків за умови втілення власних задумів;
- 4) підготовка до самоосвіти, самовиховання з орієнтацією на творчу діяльність;
- 5) розвиток кращих особистісних властивостей і якостей молодого покоління;
- 6) формування комунікативної настановленості, загальної етико-комунікативної орієнтованості;
- 7) регулювання емоційно-вольової сфери.

Багатоваріантність змісту позаурочної роботи, що впливає із завдань всебічного розвитку школярів, потребує й різноманітних форм цієї діяльності. Вони визначаються завданнями і змістом цієї роботи у позаурочний час, індивідуально-типологічними особливостями учнів (вік, рівень розвитку) і можливостями конкретного освітнього закладу.

Одна з ідей сучасного підходу до всебічного розвитку особистості – дати дітям уміння творчо спілкуватися, дискутувати, слухати, віднаходити інформацію, критично її оцінювати та використовувати у своїй діяльності. Створити таке середовище має педагог, який ставиться до учня, як до своєї і складної індивідуальності з багатим внутрішнім світом. Він не тільки повинен визнавати за ним право на неповторність, а й всіляко підтримувати зусилля учня, спрямовані на самоствердження, самореалізацію, самовираження і саморозвиток. Якщо в основу педагогічного впливу покладено саме таке розуміння особистості учня, то такий вплив набуває характеру розвиваючого навчання і виховання.

Методика роботи з дитячим музичним колективом має відповідати загальним принципам дидактики. Це:

- відповідність змісту методики навчання й виховання учнів рівню суспільного розвитку;
- комплексність вирішення завдань навчання, виховання і розвитку;
- постійність вимог і систематичне повторення дій;
- поєднання вимогливості і поваги до особистості кожного вихованця;
- урахування реальних можливостей, вікових та індивідуальних особливостей дітей.

Таким чином, інтерес до музикування на дитячих інструментах визначається як особлива вибіркова спрямованість особистості на пізнання музичного мистецтва, як форма прояву потреби в переживанні й звуковому втіленні художньої ідеї на дитячому музичному інструменті. Це – інтегральна якість особистості, в якій втілено високий рівень узагальненості особистісних сфер за параметрами емоційності, когнітивного стилю, мотивації та вольової саморегуляції дій.

Список використаних джерел

1. Український педагогічний словник / Під ред. С.Гончаренко – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка. - К. : Вища школа, 1985. –296 с.
3. Лихачев Б.Ч. Педагогіка. – М. : Юрайт, 1998. – 464 с.

4. Виховання естетичної культури школярів: Навч. Посібник //І.А.Зазюн, Н.Є.Миропольська,Л.О.Хлебнікова та ін. –К : ІЗМН,1998.-156 с.
5. Глущенко А.Т. Внеклассная работа в начальных классах.-К: Рад. Школа, 1982. - 124 с.
6. Дем'янчук О.Н. Педагогічні основи формування художньо-естетичних інтересів школярів: Навч.-метод.посібник. - К. : ІЗМН, 1997. - 64 с.
7. Лебедев В.К. Коллективная музыкальная деятельность младших школьников в позанавчальный час: Навч. Посібник для студентів муз.-пед. Фак.-тів.-Вінниця, 1998. - 56 с.
8. Киричук О.І. Навчальні інтереси молодших школярів. - К.: Рад. школа, 1982. - 126 с.

The article outlines principles and terms of forming the schoolchildren's interest to the collective folk instrumental studies. The main directions are exposed in this sphere.

Key words: interest, collective activity, folk instrumental studies, creative activity.

УДК 786

Потоцька О.В.

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО САМОСТІЙНОЇ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ КЛАСИЧНОЇ ФОРТЕПІАННОЇ МУЗИКИ

У статті визначаються типові властивості змісту класичної музики та на основі фортепіанних інтерпретацій Г. Бюлова, М.Рубінштейна, Й. Гофмана, А. Корто, Л.Оборіна, Е.Гілельса, С.Ріхтера, А.Б.Мікельанджелі створюється загальна характеристика раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю, найбільш доречного при інтерпретації класичної фортепіанної музики. Уміння художньо-педагогічного та інтерпретаційного аналізу автор статті вважає базовими у підготовці студентів до створення самостійних інтерпретацій фортепіанної музики.

Ключові слова: класицизм, фортепіанно-виконавський стиль, раціоналізм, емоція, зображальність, символ, художній зміст, інтерпретаційний аналіз.

Педагог-музикант повинен не тільки досконало володіти музичним інструментом, бути добре обізнаним з головними принципами і засобами методики навчання гри на ньому, але й мати ґрунтовні знання у галузі музичних стилів і жанрів та розвинуті навички художньо-педагогічного аналізу, який дозволяє розкрити зміст художнього твору у доступній для певної вікової групи словесній формі. Наприклад, аналіз музичних творів, які виконуються у класі спеціального інструменту, вимагає визначення їх жанру і стилю, розкриття їх змісту, характеристики засобів музичної виразності, які використовує композитор у створенні художнього образу, побудови твору (типу музичної форми, структурного і тематичного аналізу кожної частини) тощо. Саме у поєднанні безпосередньої технічної виконавської майстерності та умінь самостійно аналізувати й інтерпретувати музику народжується справжній художній інтерпретатор зразків музичного мистецтва. Тому у процесі фахової підготовки майбутніх виконавців (зокрема піаністів) і викладачів у галузі інструментального мистецтва з особливою актуальністю постає проблема їх підготовки до самостійної інтерпретації музики різних жанрів і стильових епох.

До вивчення різних аспектів стильової інтерпретації звертались О.Алексєєв [1-2], Є.Ліберман [7], К.Мартінсен [8], А.Аронов [4], Н.Голубовська [5], Т.Чередниченко [13], В.Медушевський [9-10], В.Холопова [12] та багато інших дослідників, кожний з яких звертав увагу на певну із сторін художнього й педагогічного аналізу та виконавства. Враховуючи багатоаспектність і складність

проблеми музичної інтерпретації, автор статті ставить за *мету* визначення типових властивостей змісту музики однієї стильової доби – класичної, – та створення загальної характеристики раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю, найбільш доречного при інтерпретації класичної фортепіанної музики.

Уміння виокремити найголовніше у співвідношенні складових змісту класичної музики та втілити специфіку їх поєднання у власній виконавській інтерпретації є необхідною складовою умінь і навичок майбутнього піаніста, які формуються протягом усього процесу його навчання. Визначення ж самого музичного змісту тісно пов'язане і з культурологічною підготовкою майбутнього піаніста. Саме тому перш, ніж розпочати аналіз раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю, вважаємо за необхідне визначити основні світоглядні положення класичного мистецтва, що мали безпосередній вплив на становлення стилю музики віденських композиторів останньої третини XVIII - початку XIX століть.

Модель світу у представленні класицизму утворює розумну закономірність, в якій піднесені моральні ідеали панують у прекрасному облагородженому природному середовищі. Принципи раціоналізму, що відповідають ідеям Р.Декарта, знаходяться в основі естетики класицизму і породжують специфіку засобів виразності класичного мистецтва. «Художній смак класицизму потребував глибоких, значимих ідей, відлитої у чеканну, досконалу форму» [1, с. 82]. Художній твір, відповідно цим принципам і смакам, є штучним утворенням. У зв'язку з тим, що до його створення автор підходить свідомо, він обов'язково повинен бути побудований за законами розуму і логіки. Саме тому покликання мистецтва відповідає законам етосу, а головною роллю митця стає виховання суспільства. Така ж сама функція припадає і на діяльність інтерпретаторів, які повинні донести до слухача і глядача глибоку глибину і різнобічність художнього змісту, втілені у досконалі та витончені форми.

З розвитком професійних світських музичних жанрів у період класики музика відступає від стійких форм свого функціонування. У попередній історичний період відношення виконавця до записаної музики було позначено рисами рівноправного співавторства. Такий підхід до авторського тексту був цілком виправданим, адже у виконанні музики за цифрованим басом вже від самого початку була закладена певна свобода в озвучуванні деталей тексту (подвоєння, голосоведіння, реєстровки тощо).

Мистецтво імпровізації певний час залишається панівним і в класичну добу, проте вже обмежується ідеями раціонального мислення. Тому його принципи ще здійснюють значний вплив на підхід інтерпретатора-виконавця до авторського тексту. Концертуючі піаністи демонстрували свою майстерність в галузі імпровізації, виконуючи переважно власні твори та варіації на популярні мелодії інших композиторів. Лише у середині XIX століття мистецтво імпровізації як таке поступово зникає.

Визначаючи стильові ознаки класичної музики, спираємось на самобутній підхід В.Холопової, при якому засоби музичної виразності розглядаються з позицій взаємодії емоційної, зображальної та символічної сторін музичного змісту [12]. У створенні виконавської інтерпретації класичної музики піаністи повинні враховувати таке співвідношення трьох сторін музичного змісту класицизму: замість рівнозначного прояву усіх трьох його сторін, на перше місце висувається емоція, що «стає всеохоплюючою, а зображальність і символіка відходять на другий план. Оскільки з естетичної точки зору настає період становлення “абсолютної музики”, тобто музики в її оптимальному виразі, то висновок “абсолютна музика стоїть на іконі (емоції)” і характеризує особливість класичної музичної парадигми» [12, с. 62].

Для сучасного піаніста-інтерпретатора важливим є усвідомлення принципової різниці між втіленням емоції у барокових та у класичних зразках. Зовні ця різниця проявляється у зміні властивостей головних засобів виразності музичної мови.

Прагнення до перетворення музичного мелосу, що спирається, перш за все, на вокальність і наспівність, а не декламаційність, призвело до поступового відмирання традиції використання прийомів музичної риторики і нового уявлення про втілення емоції.

На відміну від втілення емоції, зображальна сторона музичного змісту у віденських класиків значно понижується. Для композиторів цього стильового спрямування звукозображальність була майже поза межами гарного смаку, бо відволікала від втілення почуття. Таке ж підлегле місце у музиці віденських класиків займає і символіка.

Саме навколо емоційної сторони не лише музики, але й мистецтва взагалі, значення якої у творчості віденських класиків наближене до абсолюту, розгортаються не тільки ідеологічні дискусії, але й суперечки стосовно виконавської інтерпретації художніх зразків класицизму. Вони проявились «у суперництві двох напрямів – прибічників «переживання» і «представлення» виконавців під час публічного виступу. Особливо гостро проходила полеміка з цих питань у театральному мистецтві. На противагу розсудливій грі акторів «галантного» стилю сентименталісти вимагали, щоб актор «переживав» роль на сцені, щоб він «торкався сердець глядачів» [1, с.81]. Проте прогресивні виконавці відходили від перебільшень сентименталістів, використовуючи лише те, що могло допомогти яскраво відтворити емоцію.

Головним засобом виразності в музичній інтерпретації став спів на клавирі, який відповідав класичному раціональному композиторському стилю. За визначенням В.Медушевського, генеральним принципом класицизму стають вже не молитва і проповідь, а захоплене замилювання досконалістю інтенсивного розвитку в кристалі результуючої одномоментності, що несе в собі відблиск божественної краси [9]. Власне спів на клавирі і втілює класичне «замилювання досконалістю» на противагу бароковій декламаційності і риторичності.

Емоції та пристрасті, втілені у досконалу форму – естетичне *credo* музичного класицизму. А.Аронов приводить уривок з листа Моцарта до батька, в якому композитор чітко формулює відношення до емоції в мистецтві класицизму: «Пристрасті, якими б сильними вони не були, ніколи не повинні виражатись у потворній формі, і музика, передаючи найжахливіші ситуації, ніколи не повинна ображати вухо, а навпаки, ще приносити йому насолоду при цьому, тобто завжди залишатися музикою...» [4, с. 144]. Прагнення досконалості втілюється у засобах виразності класичної музики.

Новостворений класичний раціональний композиторський стиль спричинив появу і раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю, в основі якого – логічне інтерпретаційне мислення. На зміну застарілій системі барокових афектів приходить уявлення про інтерпретацію як адекватне відтворення композиторського задуму шляхом осягнення змісту музичного твору. Пов'язуючи становлення раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю з класичною музикою, автор статті відступає від запропонованого К.Мартинсенем поділу на «класичний» і «романтичний» виконавський стилі [8], хоча й визнає їх значну роль у створенні типології виконавських стилів, прийнятої у музикознавстві у першій половині ХХ ст.

Становлення раціоналізованого стилю пов'язане з новим розумінням виконавства, що складається у ХІХ ст. завдяки значному впливу скрипкового та оперного мистецтва, а також стилю бельканто. Завоювання класицизму – цільність, гармонійність художнього світогляду музиканта, – втілюються у принципі «співу на клавирі». «Розвиток нових стилістичних рис у музичному мистецтві висунув і багато інших вимог до виконавців. Виникла необхідність застосування більш гнучкої ритміки і динаміки» [1, с. 82]. Ускладнюється динамічна і темпова палітра виконання, інтенсивно використовується *tempo rubato*, прийоми *crescendo* і *diminuendo*. Динамічну сторону фортепіанного виконавства значно розширив Бетховен. Так, якщо одухотвореному і виразному виконанню Моцарта динамічних можливостей фортепіано

вистачало, то Бетховен вимагав звукової міцності і вже не задовольнявся межами градацій між *Forte* і *Piano*. Водночас, поступово обмежується імпровізаційне начало в інструментальному виконавстві. Його рамки звужувались, в першу чергу, завдяки вимогам самих композиторів. Так, Бетховен вважав, що виконавці його музики повинні чітко виконувати усі його динамічні й артикуляційні зауваження.

Загалом, раціоналізований фортепіанно-виконавський стиль (який в певній мірі відповідає загальноприйнятому визначенню виконавського класицизму) характеризується інтелектуальним розв'язанням проблеми співвіднесення загального і часткового, раціонального й емоційного, імпровізаційності та визначеності фортепіанного виконавства. Ясність і дотримання пропорційності, простота і художня доступність робить цей виконавський стиль придатним для втілення інтерпретацій музики різних жанрів, епох і стильових спрямувань.

Становлення раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю здійснювалось у зв'язку з інтерпретацією піаністами класичної і романтичної музики у ХІХ ст. і протікало у вигляді боротьби між академічним і романтичним виконавством. Саме серед представників академічного спрямування (зокрема в Німеччині другої половини ХІХ ст.) було багато прихильників так званої «об'єктивної» манери виконання, що виступили проти суб'єктивістського свавілля європейських віртуозів, чії інтерпретації часто спотворювали задум композитора. Особливо важливим було дотримання «об'єктивності» у виконанні музики Баха, Моцарта, Бетховена.

Для усвідомлення специфіки раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю важливим є уявлення про виконавську манеру самих композиторів-класиків. Так, прикладом може слугувати виконавська манера Л.Бетховена, відомості про яку, на основі збережених нотаток сучасників композитора, аналізує Е.Фішер [11]. Дослідник зазначає, що виконання Бетховена вирізнялось надзвичайною силою у поєднанні з досконалим *legato*. Відмінними рисами гри Бетховена були особливе *sforzato* і використання *subito piano* після *crescendo*, що походять з бажання підкреслити емоційне начало у музиці раціональним звуковим оформленням.

Виконавська діяльність Ганса Бюлова демонструє раціоналізований фортепіанно-виконавський стиль, при якому художні емоції завжди підпорядковуються керівній функції розуму. За визначенням О.Алексєєва, «у підході артиста до проблеми інтерпретації є щось близьке до мислення науковця. Бюлов надавав величезного значення аналізу, виясненню найбільш мілких конструктивних елементів і виражальних деталей» [1, с. 246]. Саме тому виконання Бюлова характеризувалось особливою стрункістю і логікою побудови цілого, виваженістю емоцій, увагою до деталей. Водночас, як засвідчують сучасники, цей піаніст не був прихильником «співу на фортепіано», інструментальної кантилени.

Тенденції раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю можна віднайти і в зрілому виконавському мистецтві Клари Вік (Шуман). «Виконавській манері піаністки не були притаманні крайності і перебільшення. При цьому почуття міри, рівноваги між об'єктивним і суб'єктивним, раціональним та емоційним початками, зовнішня витриманість не привносили в її гру холодності. Благородство в її мистецтві не спрощувалось до формалізму, а почуття міри – до педантизму» [14, с. 17]. Емоції у виконавстві К.Вік завжди підпорядковувались розуму. Ознаками мистецтва піаністки стали простота і суворість манери, наспівність звучання, рідкісне відчуття стилю. Виконавиця завжди виступала у ролі суворого «посередника» між композитором і слухачем.

М.Рубінштейн, будучи пропагандистом романтичної музики (значну частину його репертуару складали твори Ф.Шопена, Р.Шумана, Ф.Ліста, П.Чайковського), також демонструє тенденції раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю. Романтична музика у виконанні піаніста отримувала стрункість і пластичну ясність, а прагнення до безпомилкової точності у відтворенні авторського тексту поєднувалось у М.Рубінштейна з виключною наспівністю.

Існуючі грамзаписи фортепіанних творів у виконанні Йосифа Гофмана дозволяють констатувати наявність яскравих тенденцій раціоналізованого стилю в інтерпретації ним музики Ф.Шопена. Незважаючи на досить вільне тлумачення авторського тексту, введення низки власних динамічних, ритмічних і фактурних нюансів, у виконанні Гофмана постійно відчувається інтелектуальне тлумачення художніх емоцій. Його інтерпретації на фоні відомих виконавців першої половини ХХ ст. вирізняються відчуттям пропорційності, врівноваженості втілення емоційного художнього начала музичного змісту. Фортепіанна кантилена – особлива властивість інтерпретацій Й.Гофмана.

Поміж піаністів першої половини ХХ століття наявними рисами раціоналізованого виконавського стилю володіють інтерпретації Альфреда Корто, що виступав популяризатором музики не стільки класичної, скільки романтичної традиції. Проте, в інтерпретації музики Р.Шумана («Метелики», «Карнавал», «Дитячі сцени», «Давидсбюндлери»), Ф.Шопена («Прелюдії») спостерігаємо гнучкий раціоналізований підхід до втілення авторського задуму. Прикладом раціоналізованого підходу може слугувати виконання Альфредом Корто Третьої сонати (*h moll*) Ф.Шопена, в якій піаніст стає на позицію інтелектуально вивіреного відтворення духу романтичних шопенівських образів. Задля цього він використовує елементи риторизованого (театральна декламаційність) та емоціоналізованого (пафосність і героїчна піднесеність) фортепіанно-виконавських стилів. Проте способом виконавського мислення у А.Корто залишається логічність, що демонструє об'єктивно-філософський підхід до інтерпретації авторського задуму. Слід також зазначити, що сам французький піаніст висуває в якості об'єктивної передумови створення виконавської інтерпретації: знання про час і умови життя композитора і створеної їм музики; ретельне вивчення авторських вказівок, форми і драматургії твору (тональний план, гармонія, впливи, аналогії, зв'язки), його характер і змісту, а також існуючих коментарів до його виконання.

Незважаючи на видиму протилежність підходу Альфреда Корто і Лева Оборіна до інтерпретації, автор вбачає спільність у належності їх обох до раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю. Так, при порівнянні інтерпретації цими двома майстрами Третьої сонати Ф.Шопена при повній різниці отриманого художнього результату можна констатувати, що обидва виконавці керуються принципами раціоналізму та інтелектуально-філософського підходу до тлумачення авторського тексту. Кантилена, простота, задушевність, спілкувальність – ті об'єктивні якості у музиці Ф.Шопена, що підкреслює Л.Оборін. Водночас, замість трагізму (як в інтерпретаціях А. Корто) російський піаніст акцентує його задушеву лірику, уникаючи підкреслювання драматичних моментів Третьої сонати, створюючи сонячний колорит її образності. Протягом усіх частин циклу піаніст стверджує оптимістичне бачення, що дозволяє, врешті решт, сприймати ідею коди як перемогу життя, добра і світла. Такий підхід, на перший погляд, може видатись дещо спрощеним, не здатним розкрити багатий внутрішній світ шопенівських образів, проте він є вмотивованим, переконливим і дуже точно вивіреном, адже спирається на засади раціоналістичного підходу.

Виконавські інтереси Еміля Гілельса охоплюють і класичну, і романтичну музику, і твори композиторів ХХ ст. Однією з його виконавських властивостей можна назвати переважання класичного начала, що притаманне саме раціоналізованому фортепіанному стилю. У своїх інтерпретаціях Е.Гілельс намагається повністю «злитися» з авторським текстом. Слід зазначити, що і перевагу у своєму репертуарі піаніст надає музиці класичного спрямування (Моцарт, Бетховен, Брамс, Прокоф'єв). Проте, навіть при виконанні творів Шопена і Шумана піаніст, не втручаючись, а лише вслухаючись в авторський текст, надає йому ліричності та енергійного життєствердження. Е.Гілельс уникає драматичних крайностей, патетичного трагізму, роблячи акцент на пошуках гармонії у музиці.

Значна, проте не вирішальна, роль принципів виконавського «втручання» в авторський текст (що ще залишалось нормативним у класичну добу), вільного тлумачення композиторського задуму, проте побудованого на керівних засадах інтелекту, дозволяє визначити в інтерпретаціях Г. Бюлова, М.Рубінштейна, Й. Гофмана, А. Корто, Л.Оборіна, Е.Гілельса тенденції *автентичного підвиду раціоналізованого типу фортепіанно-виконавської інтерпретації*. Усі перераховані вище виконавці прагнуть гранично точно й адекватно втілити авторський задум і всі їх «втручання» у текст раціонально виважені, спрямовані на відтворення гармонічної врівноваженості музичної форми, що виражає емоційне начало в музиці.

Найретельніше відношення до авторського тексту, гнучке виконання усіх його вимог у поєднанні з «вживанням» у композиторський задум, проте з певним «відстороненням» в процесі виконання, характеризує виконавське мистецтво С.Ріхтера. Проаналізувавши його інтерпретації творів Л.Бетховена (Соната №12 *As dur*, 15 варіацій з фугою), Ф.Шуберта (сонати *a moll* і *c moll*, експромт *As dur* op.142), Ф.Шопена (Балади *F dur* і *g moll*), Р.Шумана (Фантазія *C dur*, «Метелики»), М.Мусоргського («Картинки з виставки»), С.Прокоф'єва (Восьма соната), Д.Шостаковича (24 прелюдії і фуги), ми виділили наступні тенденції, що свідчать про належність піаніста до раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю: точне виконання авторського нюансування на всіх ділянках композиції (окремі відхилення не стали системними); чітке дотримання вказаних словесних ремарок; обов'язкове виконання усіх повторів, вказаних автором музики; гнучке використання засобів агогіки, яка виконує формотворчі функції та спрямована на підкреслення авторських позначень; окремі перетворення авторських виражальних засобів (наприклад, заміна *sforzando* засобами ритмічної виразності у 14-й варіації Бетховена); уміння підпорядкувати окремі засоби інтересам цілого.

Зоною інтерпретаторської свободи стає для С.Ріхтера темпова сторона музики. «Мабуть, немає виконавця, який би настільки часто і настільки суттєво, без усяких на то авторських позначень, міняв темпи у процесі гри. У варіаційних формах темпи у Ріхтера змінюються (часто у дуже значній мірі) в залежності від характеру і жанру варіацій» [5, с. 151]. Проте, на думку автора статті, усі ці зміни покликані раціонально втілити у музиці саме емоцію як головний компонент художнього змісту. Такий підхід до ролі емоції, що є типовим для класичного стилю, є ознакою і раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю, який досить часто у творчості С.Ріхтера виступає у вигляді *об'єктивно-споглядального підвиду*. Виконання російського піаніста, що несе на собі печатку «відсторонення», ніби підкреслює раціоналізований та інтелектуальний підхід до виконавської інтерпретації. При такому підході інтерпретатор виконує, перш за все, функцію посередника між композитором і слухачем, практично повністю відмовляючись від ролі співавтора митця.

Тенденції раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю проявляються і в інтерпретаціях Артуро Бенедетто Мікельанджелі, чие мистецтво у значній мірі наслідує традиції піанізму Г.Бюлова та Й.Гофмана. Головна ознака виконавської манери Мікельанджелі – підпорядкування усіх засобів виконавської виразності художній ідеї музики, побудоване на засадах визнання головування раціонального начала. Дослідники зауважують, що навіть у виконанні музики Дебюссі Мікельанджелі головний акцент робить не на колористичності, а на логічному раціональному розрахунку, ясності і графічній точності, інтонаційній виразності мелодичних побудов. Подібно Ріхтеру, італійський піаніст також прагне якомога точніше відтворити авторський текст за допомогою точно зафіксованих емоційних сторін музичного змісту.

Аналіз фортепіанних інтерпретацій Г. Бюлова, М.Рубінштейна, Й. Гофмана, А. Корто, Л.Оборіна, Е.Гілельса, С.Ріхтера, А.Б.Мікельанджелі дозволяє прийти до висновку про дієвість раціоналізованого виконавського стилю, прихильники якого

прагнуть, перш за все, донести до слухача зміст, адекватний задуму композитора. Наголошуємо на тому, що раціоналізований фортепіанно-виконавський стиль, виникнувши у надрах музичного класицизму, у різних різновидах продовжує своє існування в творчості піаністів і на межі ХХ-ХХІ ст. Тому при підготовці піаніста-педагога і піаніста-виконавця вважаємо за необхідне сформулювати високий рівень навичок художнього-педагогічного й інтерпретаційного аналізу саме класичної музики і раціоналізованого фортепіанно-виконавського стилю, здатних стати основою для створення самостійної виконавської інтерпретації. Шлях формування цих навичок – здійснення аналізу якомога більшої кількості музичних зразків та порівняння їх втілення в інтерпретаціях представників різних виконавських стилів.

Список використаних джерел

1. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: Уч. в 3-х ч. - Ч. 1 и 2 / А.Д. Алексеев. - М.: Музыка, 1988. — 415 с.
2. Алексеев А.Д. История фортепианного искусства: Уч. в 3-х ч. — Ч.3 / А.Д. Алексеев. — М.: Музыка, 1982. — 286 с.
3. Антоненко В., Скорбященская О. Шопен. Четыре исполнителя в поисках автора / В. Антоненко, О. Скорбященская О. // АудиоМагазин. - 1998. - №5 (22) // http://www/audiomagazine.ru/article_view.php?razdel=52&id=9829
4. Аронов А. Динамика и артикуляция в фортепианных произведениях Бетховена/ Аркадий Аронов // Как исполнять Бетховена: Учебно-методическое издание.- Сост. А.В.Зосимова. - М. : КЛАССИКА-ХХІ, 2004. - С. 140-163
5. Голубовская Н. Бетховен/ Надежда Голубовская // Как исполнять Бетховена: Учебно-методическое издание.- Сост. А.В.Зосимова. - М. : КЛАССИКА-ХХІ, 2004. - С. 101-118
6. Курковський Г. Виконавець і слухач (А.Б.Мікельанджелі та Г.Гульд) // Курковський Г. Питання фортепіанного виконавства: Зб. Статей. - К.:Муз. Україна, 1983. - С.115-138
7. Либберман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е.Либберман— М. : Музыка, 1988. —236 с.
8. Мартинсен К. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли/ К.Мартинсен / Пер. с нем.— М.: Музыка, 1966. - 220 с.
9. Медушевский В.В. Христианские основания сонатной формы/ В.В.Медушевский // Глагол : Православный педагогический журнал. - июнь - 2004
10. Медушевский В.В. Бетховен и жизнеощущение классицизма: Тайна прекрасной формы (На примере медленной части Четвертой фортепианной сонаты) / В.В.Медушевский: <http://old.portal.slovo.ru/rus/art/41/1097/1218/6947/&part=2>
11. Фишер Э. Фортепианные сонаты Бетховена/Эдвин Фишер/Пер.с нем. Я.С.Товалевой // Как исполнять Бетховена: Учебно-методическое издание.- Сост. А.В.Зосимова. - М. : КЛАССИКА-ХХІ, 2004. - С. 12-26
12. Холопова В.Н. Три стороны музыкального содержания, В.Н.Холопова // Музыкальное содержание: наука и педагогика. Материалы Первой Российской научно-практической конференции 4-5- декабря 2000 г., г.Москва. //Москва-Уфа, РИЦ УГИИ, 2002. - С. 55-76.
13. Чередниченко Т. Композиция и интерпретация: три среза проблемы, Т.Чередниченко // Музыкальное исполнительство и современность. — Вып.1.— М. : Музыка, 1988. — С. 43-68.
14. Шохирева Н.А. Фортепианное искусство Клары Шуман: Автореферат....канд. искусствоведения. - Специальность 17.00.02/ Н.А.Шохирева. - М. , 2008. - 24 с.

The typical properties of the contents of classical music are defined and on the basis of G.Bjulov, M.Rubinshtejn, I.Hoffmann, A.Korto, L.Oborin, E.Gilels, S.Rihter, A.B.Mikelandzheli's piano interpretations the general characteristic of the rationalised piano-performing style is created at interpretation of classical piano music. The skills of art and - pedagogical and interpretational analysis are considered to be basic in the preparation students' for creating independent interpretations of piano music.

Key words: *classicism, piano-performing style, rationalism, emotion, depiction, a symbol, the art maintenance, interpretational analysis.*

РОЗДІЛ 5

МЕТОДИКА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ І ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

Ватаманюк Г.П.

СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ: ОРГАНІЗАЦІЙНО- МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ (НА МАТЕРІАЛІ МУЗИЧНИХ ІГОР)

У статті висвітлюються основні форми організації роботи зі старшими дошкільниками щодо формування комунікативних умінь у процесі музично-ігрової діяльності та розкривається їх зміст.

Ключові слова: старші дошкільники, комунікативні уміння, музика, музично-ігрова діяльність, форми, зміст.

Нові освітні пріоритети сучасної дошкільної освіти, у світлі вимог Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття), Законів України “Про освіту” та “Про дошкільну освіту”, Базового компоненту дошкільної освіти в Україні, спрямованих на модернізацію дошкільної освіти, оновлення змісту, вдосконалення форм, методів і технологій навчання та виховання дітей зумовлюють появу нових завдань щодо розвитку й становлення особистості дошкільника, як майбутнього школяра, серед яких важливе місце займає розвиток культури мовлення, мовленнєвого спілкування та їх складових – комунікативних умінь.

Спілкування з однолітками, – зазначає Н. Химич, – багатше та різноманітніше, ніж з дорослими, оскільки включає управління діями партнера, їх контроль, показ своїх зразків, порівняння з собою тощо. Отже, якщо під час спілкування з дорослими дитина вчиться говорити й діяти правильно, слухати, розуміти інших, то в спілкуванні з однолітками – самовиражатися, вступати в різноманітні стосунки. Тому дуже важливо, щоб на початок вступу до школи діти навчилися правильно будувати свої стосунки зі своїми ровесниками, однолітками. Звідси виникає потреба вивчення на науковій основі, формування якостей особистості дитини старшого дошкільного віку, які становлять необхідну передумову її нормального переходу до періоду шкільного дитинства. Саме рівнем сформованості цих якостей і визначається готовність до навчання у школі [8, с. 49-50].

Актуальність дослідження започаткованої проблеми зумовлена необхідністю пошуку шляхів і засобів формування комунікативних умінь. Створення нових ефективних моделей навчання дошкільників має бути спрямоване на виховання особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє швидко опрацьовувати здобуту інформацію, вільно орієнтуватися в різноманітних комунікативних ситуаціях. Усе це вимагає комплексного застосування як вербальних (словесних), так і невербальних (міміка, жести, інтонація) засобів комунікації, вміння спілкуватися в конкретних соціально-побутових ситуаціях, виявляти ініціативність під час спілкування, користуючись мовними засобами. Нові потреби спілкування зумовлюють потребу і в нових засобах, які мають допомогти реалізувати нові цілі. Так створюються передумови для збагачення лексики дитини, для більш розгорнутої і повнішої передачі нею своїх думок і переживань. Без вміння спілкуватися неможливі добрі взаємини (духовні утворення, що складаються у процесі спілкування і відображують його

позитивний або негативний характер) [2, с. 15]. Багатьма теоретиками і практиками відзначається той факт, що сучасні діти не вміють спілкуватися один з одним, у той час коли доброзичливість стосунків між ними залежить від засобів і форм розвитку інтересу до спілкування з однолітками та потреби у ньому.

Аналіз психолого-педагогічних психолінгвістичних і лінгводидактичних досліджень Б. Ананьєва, Б. Баєва, Л. Виготського, М. Житкіна, І. Зімньої, О. Кубрякової, О. Леонтьєва, О. Лурії, Л. Рубінштейна, М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Донченко, К. Крутій, А. Богущ, Т. Піроженко, О. Кононко, О. Запорожець, С. Курінної, В. Кузьменко, С. Кулачківської, С. Ладивір. Н. Ключєвої, Ю. Філіпової свідчать, що проблема комунікації, уміння спілкуватись у конкретних соціально-побутових ситуаціях, виявляти ініціативність під час спілкування, ефективної організації мовленнєвої діяльності перебуває сьогодні у полі зору науковців. Проте наявні напрацювання сучасних науковців з питань формування комунікативних умінь розглядаються переважно в контексті діяльностей та занять з розвитку мови й мовленнєвого спілкування, де до уваги беруться лексична, граматична, фонетична, орфоепічна, діалогологічна, комунікативна (мовленнєвий етикет) сторони мовленнєвої діяльності. Проблема формування означених умінь у грі, певною мірою висвітлена у працях сучасних вітчизняних науковців Ю. Приходько, А. Богущ, В. Захарченко, Н. Савінова, Ю. Богинська, А. Андросян, Н. Луцан, І. Луценко. Однак, теоретичне і методичне забезпечення вирішення даної проблеми потребує подальших напрацювань, оскільки, недостатньо висвітлені потенційні можливості *музичної гри* у розвитку комунікативних здібностей старших дошкільників, не чітко визначені умови та шляхи щодо здійснення такої роботи в умовах дошкільного навчального закладу (ДНЗ). Поза увагою дослідників залишилися значні можливості класичної, народної, сучасної музики, як засобу не лише естетичного, патріотичного чи соціально-морального виховання розвитку й виховання, а й формування комунікативних умінь, культури спілкування під час проведення свят, розваг, музичних занять, де мають місце ігрові вправи, сюжетні рухливі ігри, інсценівки, музично-дидактичні ігри, театралізовані дійства тощо.

Мета статті – розкрити форми та зміст організації роботи зі старшими дошкільниками, що складають основу системи роботи з формування комунікативних умінь у процесі музично-ігрової діяльності.

Створена нами, у процесі дисертаційного дослідження, організаційно-методична система (ОМС) формування означених умінь у процесі музично-ігрової діяльності (МІД), стала відправною точкою експериментального дослідження та своєрідним знаряддям практичних дій цілеспрямованого педагогічного процесу у піддослідних групах дошкільних навчальних закладів регіону. Кожна складова системи (поетапність, мета, завдання, принципи, методи та ін.) є, на нашу думку, важливою і невід’ємною, що забезпечує цілісний підхід до вирішення проблеми та визначає її психолого-педагогічну сутність. Враховуючи специфіку інтеграції діяльностей щодо формування комунікативних умінь (засобами мови, гри, музики) та вікові особливості старших дошкільників щодо ліній розвитку (соціально-моральний, емоційно-ціннісний, мовленнєвий), зазначених Базовою Програмою “Я у Світі”, найсуттєвішими в даній ОМС є, на наш погляд, форми організації роботи з дітьми, їх зміст. Так, формування дитячої особистості здійснюється не лише на спеціально організованих заняттях, а й у повсякденному житті, у різноманітних видах діяльності дітей за допомогою форм організації навчального процесу. Згідно з даними тлумачного словника, *форма* – це тип, будова, спосіб організації чого-небудь; зовнішній вияв якого-небудь явища, пов’язаний із його сутністю, змістом. З філософської точки зору, це – спосіб існування змісту, його внутрішня структура, організація і зовнішній вираз; це – спосіб здійснення, виявлення будь-якої дії [5, с. 665]. Форма організації навчання – спільна навчальна діяльність педагога і дитини, що здійснюється в певному

порядку і встановленому режимі [7, с. 388]. Зазвичай, це заняття, прогулянки, свята, розваги, екскурсії тощо. Однак, у контексті даної проблеми форми набувають дещо іншого виду, оскільки, вміння спілкуватися не є предметом вивчення конкретної дисципліни, а інтегрують в усі сфери життєдіяльності дитини і те, що при формуванні, скажімо, логіко-математичних уявлень чи трудових навичок є засобом, прийомом, методом, у нашому випадку є формою, яка має місце у будь-якому виді дитячої діяльності (навчання, гра, спілкування, праця). Так, найбільш оптимальними формами організації процесу формування комунікативних умінь старших дошкільників, є на нашу думку, ігрові вправи, етюди, ігри та заходи як цілеспрямоване об'єднання форм. Розглянемо кожен із них детальніше.

Вправа – це спроба опанувати якусь справу, набути певного вміння; спеціальне завдання, що виконується для набуття певних навичок або закріплення наявних завдань [3, с. 383]. Ігрові вправи допомагають дітям увійти в образ, проникнутися ідеєю. Наприклад, до гри “Мисливці та звірі” (муз. Е. Тілічєєвої) діти на попередніх заняттях, наслідуючи педагога, виконували стрибки вовка, ходу ведмедя, кроки мисливців. У процесі гри, не перериваючи її, педагог спостерігає за якістю дитячого виконання. Після закінчення дає загальний аналіз ігрових дій дітей, пропонує пограти ще. Якщо в грі, відтворюючи характерні рухи персонажів, діти не узгоджують рухи з музикою, то на подальших музичних заняттях необхідно знову провести низку вправ для уточнення й вдосконалення рухових дій, які повніше відтворюють образ ігрового персонажу, слугують оптико-кінестичним (міміка, погляд, поза, жести) засобом спілкування. Для *ігрових вправ* характерна конкретність емоційно-рухових завдань відповідно до вікових особливостей, фізичної підготовки дітей та мети використання даної форми роботи з дітьми. Так, у вправі “Мімічна гімнастика” діти не лише знайомляться з емоціями, а й вчаться адекватно їх виражати, розпізнаватимуть і розуміти емоції інших.

Своєрідним тренінгом набуття комунікативних умінь є *етюди* (нарис, імпровізація). Їх можна розглядати як невеликі сюжетні (розігрується той чи інший сюжет) і безсюжетні ігри (виконуються ігрові завдання) творчого характеру. Етюди використовують у роботі зі старшими дошкільниками, які мають певний запас музичних вражень, розвинену уяву, вміння виразно виконувати різноманітні рухи, під час групових та індивідуальних занять. Виконуючи етюди, діти вчаться точно співвідносити певні рухи з характером незнайомого їм музичного твору. Так, вперше розігруючи сюжетний етюд, дитина має емоційно й образно передати рухами нескладну композицію цього етюда, при виконанні безсюжетного етюда – самостійно вибирати і узгоджувати з характером музики ходьбу, біг, стрибки та інші рухи. У вирішенні нашої проблеми перевага за сюжетними етюдами.

Вдосконалення рухових етюдів відбувається під керівництвом педагога. Зміст етюда залишається єдиним, але деякі деталі виконання можуть змінюватися в залежності від того, як дитина відчуває музичний образ і передає його рухами. Так, в етюд “Галинка” діти можуть розігравати різноманітні композиції: одна дитина може гуляти по саду і читати уявну книгу, інші – поливати квіти, розглядати дерева. Кожен з них вносить свої доповнення у зміст етюда.

Повторення етюдів дає дітям можливість поглибити раніше створений образ, виразно виконати деталі, удосконалити узгодженість рухів із музикою. Нагадуванням сюжету етюда, повторним слуханням музики, вказівками, поясненнями, показом окремих рухів і дій при подальшій роботі над етюдом педагог цілеспрямовано впливає на дитину – все це допомагає їй краще відчувати характер і форму музичного твору, свідомо ставитися до завдання, виразно відтворювати образ у русі. А захопленість ігровими діями сприяє подальшому розвитку творчої активності і музично-комунікативних здібностей дітей. Зазначимо, що здібність до невербальної

комунікації виявляється в можливостях сприйняття виразних рухів інших людей, а також у втіленні власних емоційних полягань у виразних рухах під музику. *Завданнями* етюдів на вираження емоцій і відчуттів є розвиток навичок правильного пізнання емоційних станів по виразних жестах, позах, міміці; вираження різних емоційних станів за принципами безпосередності, адекватності і варіативності; виховання співчутливого ставлення до партнерів по групі; активізація прагнення імпровізаційності показу рухів залежно від змін, що відбуваються в музиці.

Важливим показником змін у психічних процесах і психологічних особливостях дошкільника, є *гра*, у процесі якої виникають і диференціюються нові види діяльності (спілкування, праця). Саме гра є тим видом діяльності, суть якого полягає у відтворенні дітьми дій дорослих і стосунків між ними, спрямованим на пізнання навколишньої дійсності [5, с. 158]. У процесі гри у дитини з'являється потреба активно впливати на речі, предмети, що її оточують. Вона розвиває та формує інтелектуальні, емоційні, вольові якості особистості. З педагогічної точки зору, *гра* – один із найцікавіших видів діяльності, провідна діяльність дошкільника, засіб його всебічного розвитку, важливий метод виховання [7, с. 448].

Серед великого розмаїття ігор і завдань, на вирішення яких вони спрямовані (виховні, навчальні, розважальні) особливе місце займають *музичні ігри*, які є основою музично-ігрової діяльності, а також емоційною вершиною музичного заняття, дитячого ранку, веселим захопливим дійством свят, розваг, прогулянок, екскурсій та режимних (у певній мірі) процесів. Тематика і зміст цих ігор зазвичай відображають зрозумілі, близькі дітям явища навколишньої дійсності, розкривають знайомі образи тварин, птахів та їх дії. Музика визначає розвиток гри, заглиблює образи, створює відповідний настрій. Граючись, дитина активно слухає музику і безпосередньо на неї реагує. Доступність ігрових образів, інтерес до гри, емоційна розповідь педагога перед грою (як своєрідний методичний прийом), виразне виконання музики дають змогу дітям внести свої індивідуальні відтінки у виконанні ролей. Як і будь-яка інша, музична гра включає розвиток ігрових дій, які підказуються розвитком музичних образів, літературним текстом пісні, характером звуків. В основі дидактичного матеріалу міститься завдання розвитку в дітей музичного сприйняття. Ігрова дія має допомогти дитині в цікавій для неї формі почути, розрізнити, порівняти деякі властивості музики, а потім і діяти з ними. Сфера ігрових дій включає й рухливість, змагання у гнучкості, швидкості, спритності, творчості, побудовані на міжособистісній взаємодії “дитина-дитина”, “дитина-дорослий”. Характер ігрових дій спонукає дітей до співу, слухання, гри на музичних інструментах, танцю, до емоційно-насиченого спілкування з мистецтвом музики та однолітками.

Варто зазначити, що музично-ігровий репертуар ОМС передбачає вирішення таких *завдань* як розвиток відчуття причетності до групи; виховання навичок бути лідером (ведучим) і підлеглим (веденим) у грі; розвиток культури рухів під музику; прагнення до надання тактильної і психологічної підтримки партнерів по групі; здатність до емпатії і рефлексії у спілкуванні, де *емпатія* – співпереживання, здатність розуміти інших, розпізнавати їх стан, адекватно на нього відгукуватися і *рефлексія* – здатність людини аналізувати власні дії, вчинки, мотиви і співставляти їх із загальнолюдськими цінностями, діями, вчинками, мотивами інших людей; формування навичок зворотного зв'язку в комунікативному процесі та умінь швидко включатися в пропонувану роль; заохочення відчуття співтворчості в музичній імпровізації, сприяння проявам спонтанності в грі [1, с. 189; 5, с. 383; с. 428]. Виходячи із завдань означених ігор, можемо виокремити такі різновиди ігор, як комунікативні; виразні, та ігри на розвиток емпатії і рефлексії. Звідси, гра є не лише формою, а й випробуванним засобом, методом, прийомом формування комунікативних умінь дошкільників.

Важливе місце в організації роботи дошкільного закладу щодо формування комунікативних умінь дошкільників та у ОМС займають заходи. *Захід* – сукупність дій, засобів для досягнення, здійснення чогось; засіб [З, с. 733]. Заходи, включені до системи, презентуємо у вигляді бесід та обговорення літературних сюжетів, різноманітних концертів і переглядів відеофрагментів казок чи кінофільмів, розігрування ситуацій та ігор-драматизацій, пісенно-танцювальних вернісажів і марафонів за участю не лише дітей, а й дорослих (педагоги, батьки). Зміст заходів побудований на матеріалі стосовно мети їх проведення. Включення до структури ОМС заходів зумовлено їх *функціями*, серед яких *естетична* (яскравість вбрання дітей і прикраса приміщення, гарна музика, повнота й глибина вражень і почуттів) *когнітивна* (збагачення художньо-естетичного досвіду), *креативна* (збудження творчих сил, особистісної активності, які проявляються у виконавчій інтерпретації), *виховна* (ознайомлення дітей із правилами етикету під час театральної вистави чи концерту, висловлювання дошкільниками позитивних і негативних почуттів щодо побаченого й почутого, формується почуття відповідальності), *комунікативна та контактано-встановлювальна* (об'єднані спільними переживаннями, враженнями, діти мають можливість відчувати себе частиною спільноти, оцінити своє місце в ній, визначити позитивні якості своїх однолітків, а різноманітні ігри, колективні змагання, спільні командні дії, збагачують емоційно-комунікативний досвід дитини соціальними почуттями колективної радості, перемоги, колективної праці).

Методичне забезпечення системи визначається змістом щомісячного практичного матеріалу, згрупованого відповідно до поставлених навчальних цілей і практичних умінь. Так, ігровий матеріал *вересня* спрямований на ознайомлення дітей із мімікою та пов'язаними із нею емоційними станами. Зазначимо, що емоції в їхньому онтогенезі є переживаннями конкретної людини з певної родини, що має свої традиції. Саме ці конкретні умови й позначаються на формуванні емоційного світу індивіда, а через формування емоційної сфери та почуттів людини відбувається становлення її психіки, свідомості, тобто становлення її як особистості. Від емоцій, які найчастіше переживає і проявляє дитина, залежать успіх її взаємодії з людьми, які навколо неї, успіх прийняття її іншими, а отже, й успіх соціального розвитку. Емоції відіграють своєрідну орієнтувальну та регулювальну роль у спілкуванні. Останні дослідження показують, що так званий механізм емоційної корекції узгоджує загальне спрямування та динаміку поведінки дитини з тим особистісним значенням, яке має для неї конкретна ситуація та виконувати для задоволення власних потреб та інтересів дії щодо реалізації своїх ціннісних установок. Саме тому реалізація, ОМС формування комунікативних умінь, розпочинається із роботи над уміннями, пов'язаними з емоціями і співпадає з початком навчального року, оскільки це період нових вражень, ціннісних установок та можливостей що сприяє вправлянню дітей у виразності міміки, вираженні емоцій подиву, інтересу уваги й зосередженості, формуванню умінь розпізнавати емоційні стани за допомогою міміки, покращувати собі настрій.

Варто зазначити, що уміння керувати своїм емоційним станом і вміння спілкуватися найкраще формуються у процесі дитячої колективної творчості, в основі якої лежить гра (сюжетно-рольова, рухлива, дидактична і творча). Породжуючи особливу емоційну атмосферу, що сприятливо впливає на психіку, вона привчає рахуватися з інтересами однолітків, підпорядковувати свою поведінку суспільним правилам, є домінуючою формою у вирішенні поставлених завдань кожного з етапів ОМС. Однак, проведенню будь-якої гри комунікативного спрямування передують виконання вправ, які допомагають дітям увійти в образ, проїнятися ідеєю. Більш творчий характер порівняно з вправою, мають ігрові етюди (ігрові завдання творчого характеру), що є передумовою творчої інтерпретації й успішної реалізації гри. Як підсумок, проведеної упродовж місяця, роботи з метою закріплення і поглиблення знань та вдосконалення умінь, ОМС передбачено щомісячне проведення різноманітних

заходів розважально-виховного спрямування. Проведення таких заходів є завершальними сходами місяця (кварталу, року).

Отже, організаційно-методичним забезпеченням вересня слугуватимуть: вправи (“Мімічна гімнастика, “Незвичайний бриль”); ігрові етюди (“Гаряче – холодно”, “Ситуативний подив”, “Сюрприз”); ігри (“Піктограми”, “Азбука емоцій”, “Стій!”); заходи (бесіда “Як можна спілкуватись без слів”, міні концерт “Емоції подиву у піснях”); заняття вдома (бесіда “Способи підвищення настрою”, “Етюд-сюрприз”).

Ігровий матеріал **жовтня** спрямований на формування умінь виражати в рухах емоції радості й відчуття задоволення, співчуття та суму, викликаних музикою; співставлення особистісних відчуттів, переживань, особливостей характеру з конкретним музичним матеріалом; вираження власних почуттів і вражень через колір, малюнок і сприяє збагаченню жестового досвіду дошкільників шляхом відтворення жестів інших. Сюди відносяться: вправи (“Посмішка”); ігрові етюди (“Соняхи”, сл. і муз. Н. Вересюкіної, “Урожай”, сл. В. Антонової, муз. Б. Гундарєва; “Гарбузова родина” укр. нар. пісня; “Північ”, М. Чистякова); ігри (“Гарний настрої”, “Кольори емоцій”, “Дзеркало”, “Знайди себе”, “Повторювалка”, “Гра з хусточкою”); заходи (“Зустріч емоцій” – знайомство із книгою Т. Цидзіної “Буквар емоцій”, казка-гра “У зоопарку,”); матеріал для занять з дітьми вдома (“Через скло”, “Настрої музики в малюнку”).

У **листопаді** ОМС передбачена робота щодо усвідомлення і вираження емоцій відрази, презирства, страху, вини, розчарування, сорому, свого емоційного стану і визволення від негативних емоцій; вправління дітей в умінні створювати образ певного предмета, змалюваного музикою, відтворювати його за допомогою міміки та жестів; тренувати увагу та вміння простежувати стан людини за мімікою та пантомімікою, вправляти дітей в умінні створювати образ певного предмета, змалюваного музикою, відтворювати його за допомогою міміки та жестів. У листопаді передбачається вивчення наступного музично-ігрового репертуару: вправи (“Малюємо море”), ігрові етюди (“Гидке каченя”. “Братам соромно”, “Допитливий”, “Нічні звуки”); ігри (“Випробування”, “Зобразіть предмет”, “Слухай оплески”, “Знайди каблучку”, “Чарівні скриньки”); захід “Катрусин кінозал” (перегляд відеофрагментів казок, у яких йдеться про емоції та почуття, постановка казки “Середите Левеня”); матеріал для занять з дітьми вдома (“Малюємо страх”, “Перемога над страхом”, “Барвіста водичка”).

Метою ігрового матеріалу **грудня** є вправління дітей у розрізненні звуків, різних за походженням, голосових характеристик мовлення; засвоєння ефективних способів поведінки й використання їх у реальному житті. Репертуар складають: вправа (“Кумедне мавпеня”); ігрові етюди (“Програвання ситуацій”, “Козенята і вовк”); ігри (“Голоси предметів”, “Жмурки”, “Загадковий дзвін”, “Сніжка-чарівничка”, “Тихо-голосно”); захід “У музичній студії” (оркестрові фантазії); матеріал для занять з дітьми вдома (“Програвання ситуацій”, “Відгадай за звуком”).

У **січні** ОМС передбачено формування знань дітей про значення й можливості засобів мовної та музичної виразності, визначення кульмінаційних моментів музичних творів, вміння висловлювати свої враження від почутого, та формулювання власної думки у спілкуванні з іншими людьми. Досягненню мети сприятимуть вправи: (“Повтори”, “Золотий ключик”, “Зачарована квітка”); захід (“Трайликові іменини: “Іменинний пиріжок”, “Подарунок”, “Чарівний стілець”, “Скарби серця”, “Морська фігура”, бесіда “Для чого потрібна мова”); ігровий етюд (“Дотик щастя”); ігри (“Солодкі звуки”, “Золотий ключик”, “Зачарована квітка”); матеріал для занять з дітьми вдома (“Крок-слівце”, “Дзеркало”).

Реалізація завдань, передбачених ОМС у **лютому**, зводиться до розвитку уяви дитини, її емоційно-вольових процесів, усвідомлення нею можливостей і варіантів “невербального спілкування”; формування умінь координувати свої дії один з одним

без слів; зняття напруження, розслаблення й емоційного та м'язового розкріпачення, усвідомлення свого тіла і формування свободи рухів. Засобами вирішення намічених цілей є: вправи (“Хто як іде”, “Зроби так”); ігрові етюди (“Відтвори казку”, “Впізнай пісню”, “Веселі клоуни”); ігри (“Пантоміма”, “Ну-мо, у коло!”, “Зустріч казкових героїв”, “Відважні вершники”); захід (“Танцювальний марафон” – “Довільний танець”, “Дзеркальний танець”, “Танцюємо разом”, “Сам собі режисер”, “Програмний танок”); матеріал для занять з дітьми вдома (“Іноземці”, “Чарівники”).

Музично-ігровий матеріал *березня* спрямований на формування в дітей умінь проводити аналогії, помічати неточності й алогічність у передачі змісту інформації; зняття фізичного напруження, емоційного пожвавлення; розширення поведінкового репертуару та образної поведінки; оволодіння дітьми засобами невербального спілкування та подолання сором'язливості. Для цього до ОМС включені вправа (“Рольова гімнастика”); ігрові етюди (“Хто це?”, “Фея сну і сонце”, “Почуття”); ігри (“Зіпсований телефон”, “В полоні чар”, “Відгадай”, “Веселі танцюристи”, “Кішка і шпаки”, “Рибалка і рибки”, “Електричний струм”, “Катерина і Василь”); захід (“Пісенний вернісаж” – “Не давайте суму жити”, сл. і муз. Н. Май, “Зоряний принц” сл. О. Кічкіної, муз. Н. Збрицької, “Бажаємо добра”, сл. і муз. В. Лисенка); матеріал для занять з дітьми вдома (“Маленькі чоловічки”, “Зображуємо тварин”).

Зміст ігрового репертуару *квітня* передбачає вирішення таких проблем, як розкріпачення дитини, зняття фізичного напруження, яке виникає під час спілкування з незнайомими людьми, розуміння й передача нею емоційних станів; розвиток образного мислення і мови, (чітко і виразно розповідати, ставити запитання і давати відповіді на них); розвиток ігрової ініціативи; підвищення самооцінки дитини і подолання її сором'язливості; підтримка індивідуальних задумів дитини у грі та розвиток умінь виконувати різноманітні ролі у сюжетно-рольовій грі, розвиток творчих здібностей дітей, їх здатність перевтілюватися в сценічний образ, вдало використовувати мову, дії, міміку, жести; розширення дитячого світогляду, виховання почуття гумору. З метою вирішення означеної проблеми, ОМС передбачається вивчення й впровадження в музично-ігрову таких: вправ: (“Музика й емоції”, “Одкровення”, “Оратор”); ігрових етюдів (“Кошеня”, “Двоє друзів”); ігор (“Музичне інтерв'ю”, “Гастролер-музикант”, “Круглий стіл”, “Композитор”, “Магазин музичних іграшок”, “Плутанина в цирку”, “Музичний оглядач”); заходу гінес-шоу “Оратор”, або ж перегляд драматизованої вистави “Мальвіна й Буратіно”); матеріал для занять з дітьми вдома (“Юний журналіст”, “Домашній театр”).

Оскільки *травень* – завершальний місяць навчального року, то в цей період ОМС передбачено повторення змісту окремих форм роботи з дітьми, які проводились упродовж року, з метою закріплення набутих знань і умінь. Поряд з тим, виникає потреба у формуванні в дітей умінь об'єктивно оцінювати себе і можливості своїх товаришів, говорити про себе перед групою без сором'язливості, вільно висловлювати свої думки, спокійно слухати співрозмовника, позитивно взаємодіяти з однолітками. Тому метою ігрового матеріалу травня є встановлення в групі доброзичливої атмосфери, усвідомлення й вираження своєї індивідуальності, виявлення своїх акторських (творчих) здібностей, виховання інтересу до творчого починання та прагнення до самовираження. До ігрового репертуару цього періоду входять вправи (“Мімічна гімнастика” (вересень), “Рольова гімнастика” (березень), “Оратор” (квітень)); ігрові етюди (“Коли мені добре”, “Мініконцерт без слів” – “Узяла лисичка скрипку”, муз. А. Філіпенка, сл. О.Журливої, “Пісня про гномика”, сл. і муз. Н. Май); ігри (“Творче коло”, “Зроби по-іншому”, “Гра зі шляпою”, “Наші правила”, “Я – актор”, “Художник”, “У телестудії”); захід (постановка і перегляд музичної казки, дитячої опери за вибором педагога. або ж лялькової вистави “Як півень сонце розбудив”); матеріал для занять з дітьми вдома (“Слівце за слівцем”, “Ім'я у казці”).

Варто зазначити, що розвиток комунікативних здібностей дошкільників і набуття ними комунікативних умінь відбувається у процесі спілкування, яке неможливе без

постійної взаємодії між партнерами у спілкуванні, оскільки відсутність партнера змінює характер гри: ігрові дії можуть мати об'єктивне значення, проте бути позбавлені особистісного сенсу, який полягає у розгортанні взаємин, спільному відтворенні реальної людської діяльності. Граючись, дитина усвідомлює, що діяльність потребує певних обов'язків і надає ряд прав: обов'язки накладаються ігровою роллю, а права регулюються взаєминами з товаришами. Так, дошкільник навчається узгоджувати свої дії, орієнтуватися на однолітків, поводитися відповідно до загальної ситуації гри, підкорятися вимогам партнерів, покладатися на свої можливості. Внаслідок цього формуються соціальні почуття – спів радість, співчуття, відчуття своєї причетності до інших. Саме з цієї позиції ми підходили до визначення кінцевої мети діяльності дітей на завершальному, довільно-комунікативному етапі та добору музично-ігрового репертуару до неї. Змістова сутність означеного етапу впливає із періоду, на який він припадає. Оскільки влітку дисциплінарні заняття (крім музики й фізичної культури) не проводяться, то увага педколективу зосереджується на оздоровчій та розважальній роботі з дошкільниками, невід'ємним елементом яких є вільна, творча гра. Діти самі обирають її вид, складають сюжет, розподіляють ролі та їх функції, визначають стиль поведінки. У такій грі дошкільник реалізує свої потреби в самореалізації, саморозвитку, визнанні референтною групою. Він навчається свідомо ставити мету, вдосконалювати мовлення, в нього формується творча уява, збагачуються почуття. Дитина радіє спілкуванню, дістає насолоду від процесу гри, від взаємозбагачення. Тому музично-ігровий репертуар четвертого етапу ми не розподіляли по місяцях, надаючи дітям можливість *вільного* вибору ігрових дій і сюжетів та стилів спілкування (міжособистісне, публічне, дистанційне) у будь-який час.

Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що ОМС формування комунікативних умінь старших дошкільників у процесі МІД передбачає використання таких форм роботи з дошкільниками, як ігрові вправи та етюди, сюжетні ігри та різноманітні заходи, що залучають у комунікативну діяльність як окремих дітей так і їх підгрупи чи групи, звідки й кожна з означених форм роботи носитиме індивідуальний або ж груповий характер. Цілеспрямоване використання змісту згаданих ігрових вправ, етюдів, ігор та заходів дає позитивні результати у роботі з дошкільниками щодо розв'язання поставлених педагогом цілей і завдань з означеної проблеми. Дослідно-експериментальна робота (у дослідницькому варіанті) показала ефективність запропонованої системи і необхідність її подальшої розробки в теоретичному і практичному аспектах. Перспективним є розширене застосування даної системи як у віковому аспекті (наприклад, для поліпшення комунікативних здібностей дітей середнього дошкільного віку (спрощення варіанту) та молодших школярів), так і в плані зміни психолого-педагогічних ракурсів її застосування (наприклад, в групах психокорекції).

У процесі дослідження проблеми ми переконалися у важливості глибокого вивчення психологічних аспектів впливу музики на розвиток особистості, зокрема, таких її якостей, як здібність до спілкування і розуміння іншої людини.

Список використаних джерел

1. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук. ред. О. Л. Кононко. — Ред. журн. Дошкільне виховання, 2003. — С. 189.
2. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку / В. Кузьменко // Дошкільне виховання, 2001, № 9. — С. 15-18.
3. Новий тлумачний словник української мови / Укладачі В Яременко, О. Сліпушко. — К. : Аконт, 2008. — У 3 т., Т 1. — С. 383. 733.
4. Новий тлумачний словник української мови / Укладачі. В Яременко, О.Сліпушко. — К. : Аконт, 2008. — У 3 т., Т 2. — С. 899, 493, 614.

5. Новий тлумачний словник української мови / Укладачі. В Яременко, О.Сліпушко. — К. : Аконіт, 2008. — У 3 т., Т 3. — С. 665.
6. Павелків Р.В. Дитяча психологія: Навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигипало — К. : Академвидав, 2008. — С. 428.
7. Химич Н. Забезпечимо дітям готовність до спілкування / Н. Химич // Початкова школа. — 2000. — № 2. — С. 49-50.

The basic forms of organization of work with senior pre-schoolers in relation to forming of communicative abilities in the process of musically playing activity are described and their content is revealed up in the article.

Key words: senior pre-schoolers, communicative abilities, music, musically playing activity, forms, content.

УДК 371.134:373.2.036

Газіна І.О.

МУЗИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИХОВАТЕЛЯ ТА ЇЇ РОЛЬ В УМОВАХ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкриваються сучасні вимоги до вихователя в сенсі музичних знань, умінь та навичок.

Ключові слова: музичні вміння та навички, музичні здібності, вокальні навички, компетентність вихователя, музична компетентність вихователя.

Сучасна дошкільна освіта в Україні переживає процес кардинального оновлення. Про це свідчить поява та впровадження в практику роботи ДНЗ нової Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». Наскрізним її завданням є гармонійний та різнобічний розвиток дошкільника, розкриття його індивідуальності, неповторності, сприяння його особистісному становленню, з урахуванням його потреб, інтересів, бажань та прагнень.

Звичайно, будь-яке реформування системи освіти має розпочинатися саме з ключової фігури в цій системі – з педагога. Відтак, сучасна дошкільна освіта потребує насамперед педагога всебічно розвинутого, спроможного допомогти дитині розкрити свою індивідуальність, сприяти розвитку її нахилів та природних задатків.

Зокрема, поза увагою не можна залишити, розвиток музичних здібностей, що формуються у ході музичного виховання, які є важливими складовими всебічного розвитку дитини-дошкільника.

Загальновідомо, що виховне значення музики дуже велике, вона впливає безпосередньо на почуття дитини, допомагає їй пізнавати світ, активно формує її ставлення до навколишнього. Саме тому на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти особливу увагу слід приділити музично-педагогічній підготовці майбутніх вихователів.

Слід відзначити, що різноманітні аспекти музичного виховання дошкільників знайшли відображення у науковій та методичній літературі. Зокрема, власне загальні методичні засади музичного виховання дітей дошкільного віку, його нетрадиційні форми, методи та прийоми висвітлено в працях Н. Ветлугіної, А. Зіміної, С. Науменко, Н. Кононової, А. Шевчук [4; 5; 6; 7; 8].

Питання ролі музичної підготовки у процесі формування професійних якостей майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ) досліджували Г. Аніщенко, Т. Танько [1; 9].

Однак, вважаємо, що значущість музичного виховання в духовно-культурному розвитку особистості, що підвищується в умовах оновлення системи освіти, вимагає подальшого удосконалення змісту музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Виходячи з цього, основною метою даної статті є визначення основних напрямів музично-педагогічної підготовки студентів дошкільних факультетів.

Традиційно музичне виховання належало до компетенції лише музичного керівника ДНЗ. Фактично, саме на нього покладалася уся робота, пов'язана з музичною сферою (проведення музичних занять, організація свят та розваг з використанням музики, музичний супровід ранкової гімнастики та фізкультурних занять, забезпечення музичного супроводу прогулянок, підбір музичного репертуару для виховних заходів тощо). При цьому власне вихователі поставали в якості пасивних спостерігачів за цим процесом, відповідали лише за присутність дітей, забезпечували елементарну дисципліну, брали участь у святах в якості окремих казкових персонажів чи ведучих. Проте, на нашу думку, на сьогодні роль вихователя має бути значно ширшою та активнішою в сенсі реалізації завдань музичного виховання. Адже на сьогодні згідно вимог Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» музика максимально має входити в усі види організованої та самостійної діяльності дошкільників, в ході яких діти мають закріплювати музичні здібності: вокальні навички, музично-рухові, інструментальні (гра на музичних інструментах), музично-слухові (відчуття висоти звуків, підбір мелодії на слух). Зокрема, передбачається входження музики, як компоненту художньо-естетичної лінії розвитку до всіх чотирьох сфер життєдіяльності («Природа», «Культура», «Люди», «Я Сам») дитини-дошкільника на кожному віковому періоді [2, с. 47, 91, 164, 253]. Завданням вихователя є доцільне використання музики в усіх із чотирьох сфер. Отже, сьогодні актуальності набирає питання музичної компетентності не лише музичного керівника а й вихователя.

Проте, перед тим як розглядати питання музичної компетентності вихователя, з'ясуємо насамперед сутність поняття компетентність.

У перекладі з латинської компетентність (*competentia*) означає коло питань, у яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентна в певній сфері людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній [2; 3].

Відтак, під музичною компетентністю вихователя ДНЗ ми будемо розуміти – набір знань, вмінь, навичок, необхідних для реалізації завдань музичного виховання та розвитку дитини-дошкільника, а також спроможність вміло та ефективно задіювати музичний компонент у різноманітних видах діяльності дошкільників, як в ході організованої (ігрова, навчально-пізнавальна, трудова, художня, комунікативно-мовленнева, рухова тощо), так і самостійної (ігрова, навчально-пізнавальна, рухова, художня, комунікативно-мовленнева тощо).

Завдання не просте, так як вихователів слід добре знати весь музичний репертуар дітей (раніше вивчені дітьми в ході музичних занять пісні, розспівки, танки, хороводи), особливості проведення музичних ігор зі словами та без слів. Він має орієнтуватися у жанрах музики, володіти вмінням грати на музичних інструментах ударно-шумових (барабан, бубон, тамбурин, трикутник, маракаси, пандейра, коробочка, дитячі кастаньети, шейки тощо), а також дитячих музичних інструментах з діатонічним та хроматичним звукорядом (фортепіано, дитячий баян, акордеон, металофон тощо, знати методи та прийоми навчання дітей гри на них).

Важливо вміти правильно підібрати музичний матеріал, необхідний для здійснення тієї чи іншої організованої діяльності дошкільників, продумати технологію та методику його використання в залежності від поставлених завдань, умов, тематики діяльності тощо. При цьому слід пам'ятати, що основною все ж залишається

планована вихователем діяльність, а музика відіграє тут другорядну роль – створення доброї настрою, підсилення естетичних переживань, загострення сприймання краси навколишньої природи, поживлення інтересу дітей, підвищення працездатності тощо.

Доречною буде постановка запитань: «Яким на сьогодні має бути мінімум музичної готовності вихователя?», «Якими основними музичними знаннями, уміннями та навичками має володіти сучасний вихователь?».

Щоб здійснювати музичний розвиток дитини-дошкільника вихователь повинен бути музично здібним: мати гарне відчуття ритму, музичний слух та музичну пам'ять;

Здійснюючи музично-естетичний розвиток дитини та формуючи її музичні здібності, він мусить оволодіти музичною грамотою, вивчити сольфеджіо, ритміку, вміння співати, танцювати. Відтак, вихователь має володіти елементарними вокальними навичками (правильне звукотворення, дикція, дихання, артикуляція, чистота інтонування тощо) з одного боку, щоб в разі потреби здійснювати коригувальну роботу з дітьми, а з другого, бути наочним прикладом для наслідування дітей.

Окрім цього вихователеві потрібно знати особливі якості дитячого голосу, основні принципи та прийоми навчання співу, методику залучення дітей раннього віку до співу а також методику навчання дітей співу молодшого та старшого віку та методичні прийоми, особливості пісенного репертуару і насамкінець знати методику розучування з дітьми пісні.

Важливим є вміння методично вірно здійснювати підбір музичного матеріалу для тієї чи іншої діяльності. Наприклад, відбираючи пісні для супроводу рухів, необхідно враховувати, що спів несумісний з швидкими, різкими рухами, тому пісні повинні бути спокійного, плавного характеру), відбираючи музичний матеріал для рухливих ігор, слід пам'ятати, що кожен рух має своєрідний характер, тому необхідно знайти для нього відповідний музичний супровід. Наприклад, легкий біг вимагає бадьорої, енергійної музики; підскоки – легкої, ігрової тощо.

Стосовно-танцювально-рухової діяльності вихователь має бути обізнаний зі способами виконання різних основних і танцювальних рухів (м'який підскок, прямий галоп тощо) відповідно віковій дитини. Знати методи та прийоми навчання дітей музично-ритмічним рухам.

Також вихователь повинен вміння добирати музичні твори зі слухання музики з метою використання їх у ході інтегрованих занять, вміння аналізувати прослуханий з дітьми музичний твір (зміст, характер, темп, динаміка). Розбиратися у жанрах музики (пісня, танець, марш).

Важливо для педагога ДНЗ володіти грою на ударно-шумових інструментах, а також методами та прийомами навчання дітей гри на музичних інструментах. Він повинен вміння створити дитячий оркестр зі складу ударно-шумових інструментів.

Також, на нашу думку, сучасному вихователеві на елементарному рівні бажано володіти музичним інструментом, а саме вміння грати мелодії нескладних пісеньок, поспівок. Консультацію він може отримувати у музичного керівника, тим паче, що у планах музичного керівника передбачається індивідуальна робота з вихователями. У разі потреби вихователь буде спроможним самостійно вивчити мелодію пісні, а потім співати її з дітьми. З цього випливає, що педагог повинен володіти елементарними знаннями з теорії музики, а саме знати назви нот, їх розміщення на нотному стані. Мати елементарну уяву про тривалість музичних звуків, розмір, такт тощо.

І насамкінець, вихователь повинен вміння організувати буття дитини таким чином, щоб вона могла вправлятися у грі на музичних інструментах, розвивати навички вокального співу, музично-ритмічні навички, закріплювати знання зі слухання музики а також музично-слухові навички.

Відтак, у групі педагогом має бути створене музично-розвивальне середовище, а саме музично-дидактичні ігри, музичні дитячі інструменти, музичні альбоми з

картинками ілюстраціями до пісень, атрибути до пісень та таночків (стрічки, квіти тощо), CD для слухання дітьми музики, виконання пісень та таночків, рухливих ігор тощо.

Звичайно, виходячи з вищесказаного, до сучасного вихователя поставлені доволі високі вимоги в сенсі музичних знань, умінь на навичок. Відтак, щоб бути в змозі реалізувати ті завдання, які поставлені в програмі «Я у Світі», він змушений працювати над вдосконаленням своїх знань, оволодіти основами методики музичного виховання, тісно співпрацюючи з музичним керівником і навчаючи дітей, самому навчатися, удосконалювати свої навички з різних видів музичної діяльності (спів, музично-рухова діяльність, слухання музики, гра на музичних інструментах) з метою удосконалення своєї професійної музичної компетентності.

Отже, музична компетентність вихователя має набути більш ширших, розгорнутіших форм, з більш глибокими теоретичними та практичними знаннями, уміннями та навичками стосовно музичного виховання та розвитку дошкільників.

Насамкінець варто відзначити, що сучасна система вищої освіти оперативнo реагує на потреби сьогодення. Так, на педагогічному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка студентам спеціальності «дошкільна освіта» читається курс методики музичного виховання, який власне спрямований на те, щоб майбутніх фахівців максимально підготувати до роботи в ДНЗ, озброїти їх знаннями та вміннями, які допоможуть їм успішно виконувати ті завдання, які поставлені програмою розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі».

Список використаних джерел

1. Аніщенко Г. Музично-естетичне виховання в контексті професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів/ Г. Аніщенко // Гуманізація навчально-виховного процесу. – Спецвипуск 4. – Ч.2. – Слов'янськ, 2010. – С. 3-9.
2. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. ред. та упор. О. Л. Кононко. – 2-ге вид., випр. –К.: Світич, 2008. – 430 с.
3. <http://uk.wikipedia.org>.
4. Ветлугина Н. Методика музикального виховання в дитячому саду/ Н. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1981. – 240 с.
5. Ветлугина Н. А. Теория и методика музикального виховання в дитячому саду: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дошк. Педагогика и психология»/ Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман. – М. : Прсвещение, 1983. – 255 с.
6. Зими́на А. Н. Основы музикального виховання и развития детей младшего возраста: Учеб. для студ. высш. учеб. Заведений/ А. Н. Зими́на. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 304 с.
7. Кононова Н. Г. Обучение дошкільників игре на детских музикальных инструментах: Кн. для воспитателей и муз. руководителей дет. сада: Из опыта работы/ Н. Г. Кононова. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
8. Науменко Т. І. Музичне виховання дошкільників засобами українського фольклору: Конспект лекцій з педагогіки/ Т. І. Науменко. – К. : АПН України, Інститут педагогіки, 1995. – 64 с
9. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах/ Т. П. Танько. – Дис. на здобуття наук. ступ. доктора пед. наук. – Харків, 2004.

The article deals with the modern requirements to the educator from the point of view of musical knowledge, abilities and skills.

Key words: *musical abilities and skills, musical capabilities, vocal skills, competence of educator, musical competence of educator.*

УДК 373.2.016:811.161.2

Горох Г.В.

МЕТОДИКА РОБОТИ НАД УЖИВАННЯМ ПРИЙМЕННИКІВ У МОВЛЕННІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ТА УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті розглядається методика роботи над уживанням прийменників у мовленні старших дошкільників та учнів початкових класів.

Ключові слова: методика, активізація, прийменники, старші дошкільники, учні початкових класів.

Проблема формування граматичної правильності мовлення дітей дошкільного віку є досить складною і багатоаспектною. Її досліджували лінгвісти, методисти, педагоги (А.Г.Арушанова, А.М.Богущ, О.М.Гвоздев, Л.О.Калмикова, Г.М.Ляміна, Ф.О.Сохін). Вивченню психологічних закономірностей формування граматичної правильності мови присвячена низка досліджень (П.П.Блонський, Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв, Ф.О.Сохін, Д.Б. Ельконін).

Подальші педагогічні дослідження (Н.Ф.Виноградова, Г.І. Ніколайчук) дозволили з'ясувати педагогічні умови формування механізму граматичного структурування в сфері синтаксису і словотворення, знайти спільне і відмінне в сфері засвоєння граматики дітьми старшого дошкільного віку і водночас спонукали подальше вивчення цієї проблеми. Зокрема, досліджувалося усвідомлення дітьми дошкільного віку мовного матеріалу (Д.М.Богоявленський, Ф.О.Сохін та ін.), місце і роль «чуття мови» в процесі засвоєння граматики (Л.І.Божович, К.І.Чуковський), практичне застосування граматики дітьми (Г.О.Люблінська, О.М.Шахнарович).

Натомість у наявних дослідженнях недостатньо уваги приділялося вживанню та розумінню дітьми старшого дошкільного віку службових частин мови. Водночас педагогічна практика засвідчила, що чинні програми досить стисло подають завдання щодо вживання і розуміння дітьми прийменників. Необхідність активізації вивчення вживання та розуміння дітьми старшого дошкільного віку прийменників, недостатня кількість наукових розробок цієї проблеми зумовили вибір теми статті.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати і перевірити методику активізації вживання прийменників у мовленні старших дошкільників.

Завдання – вивчити особливості вживання дітьми старшого дошкільного віку прийменників; розробити критерії засвоєння дітьми прийменників; виявити рівні засвоєння дошкільниками прийменників.

Питання розвитку граматичної правильності мовлення та виправлення помилок у мовленні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку вивчали методисти, педагоги, психологи, лінгвісти (А.Г.Арушанова, І.І.Богданова, А.М.Богущ, О.М. Гвоздев, Ю.О.Воронін, Л.О.Калмикова, Г.М.Ляміна, Г.І. Ніколайчук, Л.О.Пенєвська, Ф.П.Сергєєв, О.І.Соловйова, Ф.О.Сохін, С.Н.Цейтлін, О.Г.Шмельов та ін.).

Увагу як науковців, так і педагогів-практиків завжди привертав процес засвоєння дітьми різних граматичних категорій. Відповідно до предмета нашого дослідження розглянемо, як же відбувається засвоєння прийменників дітьми дошкільного віку. За О.М. Гвоздевим, службові слова з'являються дуже пізно, пізніше з усіх основних видів повнозначних слів. Прийменники з'являються близько 2 років і 3 місяців. І відтоді вони швидко прибувають [2, с. 184].

За даними М.Ф.Феофанова, з віком збільшується в мовленні кількість різних простих прийменників. Так, у дворічному віці дитина використовує всього 4 прийменники, від 2 до 3 років – 8, від 3 до 4 років – 12, від 4 до 5 років – 16, від

5 до 6 років – 17 і від 6 до 7 років – 20-22 прийменники. Дитина 7 років використовує для вираження просторових відносин 15 прийменників, часових – 4, причинних відносин – 4, цільових – 6 прийменників.

За результатами аналізу мовних помилок учнів початкових класів, Ф.П.Сергеев дійшов висновку, що досить часто зустрічаються помилки у вживанні таких прийменників: «з» - «із» («з»), «в», «на» [4, с. 110]. Автор пояснює це результатом інтерференції: в українській мові немає протиставлення прийменників «з» - «із», але учні іноді вживають український фонематичний варіант «з» - «із» навіть там, де це неможливо.

Л.П.Федоренко вважає, що до уваги дітей слід довести всі прийменники, або більшу їхню частину, не приховувати існування в мовленні навіть тих прийменників, які вживаються тільки в книжкових стилях мовлення [5, с. 143]. Так, поряд із нейтральними словами («в», «на», «за», «із-за») діти повинні ознайомитись із книжковими («внаслідок», «задля», «для»). Труднощі виникають лише з приводу того, як показати дитині прийменник у тексті того стилю, в якому ті чи інші граматичні форми мають місце.

Як засвідчує С.Ф. Жуйков, до спеціального навчання діти практично оперують прийменниками. Вони лише утруднюються абстрагувати і співвідносити їх значення і звуко-буквений склад, виділяти прийменник як самостійний елемент, тобто усвідомлюють його нечітко [3, с. 65]. Тим часом власне значення прийменника, як зазначає В.В.Виноградов, не може проявитися без зв'язку з відмінковою формою якоїсь назви особи чи предмета [1, с. 580]. Інакше, значення прийменника залежить від значення слова, з яким він поєднується. Тому значення прийменника важко абстрагувати.

До двох років дитина вживає найменшу кількість категорій, але вже у віці від 2 до 3 та від 3 до 4 років цей показник суттєво змінюється завдяки вживанню таких прийменників, як-от: «на», «в», «у» (від одного до трьох категорій). Кількість уживаних прийменників «з», «від», «до» суттєво не змінюється. Значну різницю порівняно з попередніми показниками становлять прийменники «із», «по», «від», «до», частота вживання яких дітьми від п'яти до семи років вища, ніж у молодшому віці (кількість категорій зростає до п'яти). Важливим показником прогресу в засвоєнні дитиною рідної мови є використання іменників у непрямих відмінках у сполученні з прийменниками.

У вживанні знахідного відмінка іменників дітьми віком із 6 до 10 років суттєвих змін не спостерігається. Збагачення мови дітей непрямим родовим відмінком іменників має такі особливості: в старшому дошкільному віці вживання обмежено прийменниками «у» («в»), «із», «для», «без», «з», «до». Діти віком з семи до десяти років вживають більшу кількість прийменників порівняно з дошкільниками. Різницю становлять прийменники «коло», «біля». Суттєвої різниці у вживанні іменників орудного та місцевого відмінків дітьми дошкільного віку та учнями початкових класів не зафіксовано.

Над правописом прийменників проводиться робота в усіх початкових класах:

- у першому класі діти навчаються практичним шляхом писати прийменники, вводяться поняття «прийменник»;
- у другому класі – знайомляться з деякими ознаками прийменника і з деякими прийомами розпізнавання їх;
- знання про прийменники поширюється в учнів під час вивчення відмінків іменників і правопису їх закінчень у третьому класі;
- в четвертому класі знання про прийменники систематизуються.

Отже, чинні програми початкових класів виходять із того, що діти сьомого року життя вже мають деякі практичні знання про вживання прийменників.

Ще в період навчання грамоти під час вивчення нових звуків і букв учитель має можливість спонукати школярів до побудови словосполучень і речень із прийменниками,

які позначені однією буквою і водночас є окремим словом. Із такими «словами-малюками» можна знайомити учнів під час вивчення букв *у, в, з*. Наприклад, учитель пропонує розглянути малюнок і сказати, що на ньому зображено, порахувати, скільки слів у вимовленому реченні. Принагідно вчитель ознайомить із нормами співзвучності слів, коли до прийменника для благозвучності слід додавати звук [і].

У процесі вивчення прийменників у другому півріччі 1 класу та відповідних тем у 2, 3 і 4 класах, ефективним засобом активізації мовлення можуть стати завдання, які потребують від учнів самостійного вибору мовних засобів відповідно до комунікативно-мовленнєвих ситуацій, і дають змогу ввести засвоєні знання у мовленнєву діяльність. Їх можна долучити до тих, що є в підручниках, якщо мовний матеріал вправ це дозволяє зробити, або ж виконати окремо.

З-поміж службових частин мови найповніше «запрограмоване» вивчення прийменника і сполучника. Так, в 2 класі, працюючи над значенням слова (розділ «Будова слова»), учні звертають увагу на слова, до яких не можна поставити питань, але без яких майже неможливо побудувати речення: *на, в, із, по, до, у, над, під, а, але, і, чи, тому що*. Вчать пов'язувати слова, частини речення за допомогою цих слів. Особлива увага звертається на написання прийменників окремо від інших слів та спосіб розрізнення омонімічних префіксів та прийменників. На всю цю роботу відводиться 4 години.

У ході аналізу чинних варіантних програм виховання і навчання дітей дошкільного віку, приходимо до висновку, що в більшості з них визначено завдання щодо вживання прийменників, а в деяких завдання стосовно вживання прийменників відсутні.

Отже, змістовна характеристика засвоєння дітьми граматичної будови мови свідчить, що засвоєння дітьми дошкільного віку прийменників закінчується на сьомому році життя. Аналіз розділу програм виховання та навчання дітей дошкільного віку засвідчує, що відсутня струнка система засвоєння дітьми прийменників та адекватна методика активізації вживання службових частин мови в мовленні дітей дошкільного віку.

Отже, аналіз педагогічної практики, чинних програм виховання та навчання в дошкільних закладах засвідчив, що формуванню граматично правильного мовлення, зокрема, засвоєнню прийменників дітьми дошкільного віку, приділяється недостатня увага, що негативно позначається на культурі мовленнєвого спілкування дітей. Аналіз теоретичних досліджень дозволив окреслити типові граматичні помилки в засвоєнні прийменників дітьми старшого дошкільного віку:

- використання в мовленні різних типів речень із неправильним порядком слів;
- відсутня диференціація значення місця і напрямку вживаних прийменників;
- семантичні заміни просторових прийменників «через», «крізь»;
- заміни прийменників «протягом», «упродовж» сполученнями слів «цілий день», «увесь день».

Причинами типових граматичних помилок у вживанні прийменників дітьми старшого дошкільного віку виступили:

- семантична багатоплановість і неоднорідність прийменників, яка не завжди зрозуміла дітям;
- нерозробленість стрункої методичної системи збагачення мовлення дітей прийменниками;
- збідніле мовлення дорослих.

У ході дослідження було виявлено, що засвоєння дітьми прийменників проходить певні послідовні етапи: збагачення та уточнення знань дітей про прийменники та функції, які вони виконують в мовленні; активізація мовлення дітей прийменниками на спеціальних заняттях; формування узагальненого поняття З слово-«помічник»З, усвідомлення дітьми місця і ролі прийменників у реченні; реалізація та закріплення набутих граматичних знань, умінь і навичок у нестимульованому мовленні.

Оптимальними в активізації мовлення дітей прийменниками виявлялися такі педагогічні умови, що сприяють ефективному засвоєнню прийменників дітьми старшого дошкільного віку, як-от: комунікативно-ситуативний характер навчання; емоційна насиченість занять казками та ігровими ситуаціями; комплексний підхід до активізації вживання прийменників; доцільне поєднання стимульованого та нестимульованого мовлення в засвоєнні прийменників; розвивальний потенціал мовленнєвого середовища щодо прийменників; усвідомлення дітьми граматичних зв'язків, які передаються прийменниками; цілеспрямоване керівництво формуванням у дітей дій наочного моделювання відносин між повнозначними частинами мови та прийменниками.

У ході дослідження були виявлені деякі закономірності засвоєння прийменників дітьми:

- темпи засвоєння прийменників (їхня кількість) та якісна характеристика залежать від рівня розуміння тих семантичних функцій, які виконують ті чи інші прийменники в мовленні (групи просторових, темпоральних та логічних прийменників);
- мовленнєва активність та граматична правильність мовлення безпосередньо залежать від знання та розуміння дошкільниками граматичних зв'язків, які утворюють прийменники;
- темпи засвоєння граматичних навичок залежать від послідовного введення в мовлення дітей прийменників відповідно до частотного принципу вживання та принципів розуміння граматичних мовних значень і розвитку «чуття мови».

Список використаних джерел

1. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / Виноградов В.В. – М. : Наука, 1986. – С. 577-593.
2. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Часть II / Гвоздев А.Н. – М. : АПН РСФСР, 1949. – 190 с.
3. Жуйков С.Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах / Жуйков С.Ф. – М. : Просвещение, 1964. – С. 52-64.
4. Сергеев Ф.П. Речевые ошибки и их предупреждение / Сергеев Ф.П. – К. : Виш. школа, 1988. – 125 с.
5. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Федоренко Л.П. – М. : Просвещение, 1984. – 158 с.

The article examines the methods of working with the use of prepositions in speech of senior preschoolers and junior pupils.

Key words: *methods, activization, prepositions, senior preschoolers, junior pupils.*

Дуткевич Т.В., Приймак С.В.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розкрито провідні особливості розвитку мовлення дітей від трьох до семи років.

Ключові слова: *мова, мовлення, пізнавальні процеси, розвиток мовлення.*

Дослідження різних сторін розвитку мовлення дошкільника представлені роботами А.Богуш, А.Арутюнової, С.Ахунджанової, М.Лісіної, Ф.Сохіна, О.Ушакової та ін. Водночас вченими приділено недостатню увагу створенню узагальненої, комплексної картини стосовно провідних особливостей розвитку мовлення дитини цього віку. З урахуванням значного впливу мовлення дитини на розвиток її

особистості та інтелектуальних процесів, а також завдань підготовки дитини до школи, нам вбачається актуальним чітко виділення відмітних рис, яких повинно набувати мовлення дитини до семи років.

Метою статті є виділення на основі аналізу й узагальнення даних психологічних досліджень особливостей розвитку мовлення у дитини дошкільного віку.

У дошкільному віці (йдеться про період від 3 до 7 років) відбувається засвоєння всіх рівнів мовної системи. Оволодіння мовою як специфічною системою знаків (фонем, морфем, слів, синтаксичних конструкцій) свідчить про те, що у дитини розвивається знакова функція мовлення. Дитина вже має розвинений фонематичний слух і добре розрізняє фонем та слова, що відрізняються між собою лише однією фонемою: люк – лак; нога – нова тощо. Зменшується кількість звуків мовлення, які дитина не може правильно вимовляти. До 6-7 років вимова стає чистою. У протилежному випадку порушення вимови набувають стійкого характеру та вимагають допомоги логопеда. Дитина усвідомлює звукову будову слова і словесний склад речення. Задача звукового аналізу слова не виникає спонтанно, а ставиться перед дітьми в процесі спеціального навчання. Вже у чотири роки у дітей можна сформулювати розрізнення на слух твердих і м'яких, дзвінких і глухих приголосних, назву першого звуку в слові. Старші дошкільники визначають послідовність всіх звуків в слові.

Лексика дитини значно розширюється. Розуміння нею значення слів стає стабільним та позаситуативним. При цьому дитина інтуїтивно орієнтується на суттєві ознаки групи предметів, яку позначає слово. Так, словом „трикутник” дитина називає всі фігури з трьома сторонами, незалежно від кольору, розміру, матеріалу. Серед прикметників міститься багато слів на позначення рис характеру людини (веселий, злий, добрий), які дитина засвоює завдяки включенню у конкретні ситуації міжособистісної взаємодії, де ці якості проявляються: злий, бо заважає дітям гратись, обдурює; добрий, бо допомагає, схвалює. Дитина прагне розширити свій словник, намагається зрозуміти нове слово. Таким чином у неї спостерігається пізнавальне ставлення до системи мови. Нерідко, дитина наділяє почуте своїм смислом. К. Чуковський зауважував: „Дитина несвідомо вимагає, щоб у звуках був смисл, щоб у слові був живий ...образ; а якщо цього немає, дитина сама надає незрозумілому слову бажані образ та смисл. Так, вентилятор у неї вертилятор. Міліціонер вулиціонер. Екскаватор пісковатор. Коклюш кашлюш” [5, с. 89].

Для того, щоб зрозуміти значення слів, дитині необхідно спиратись на свій чуттєвий досвід. Найкраще засвоюються слова, з якими дитина постійно зустрічається та діє. Є.А. Аркін дослідив, що у мові дитини 4-х р. доля іменників певної теми спадає згідно з наступним списком: житло, їжа, одяг, тварини, рослини, міський побут, частини тіла, професії, техніка та інструменти, нежива природа, час, соціальні явища, родові поняття, геометричні фігури, абстрактні слова.

У граматиці дитина інтенсивно засвоює парадигму форм слова (відміни, відмінки тощо) та практично орієнтується на окремі частини слова, зокрема суфікси. Першими (на межі раннього та дошкільного віку) засвоюються суфікси зі значенням зменшення-перебільшення; позитивної-негативної емоційної оцінки.

Засвоєння морфемного складу слів виявляється та закріплюється в самостійному словотворенні, що характерне для дитини 2-5 років. Широку палітру дитячого словотворення представляє Корній Чуковський у книзі „Від двох до п'яти”. Ось хлопчик запитує:

- Ви і шишку поливати будете?”
- Так.
- Щоб вирости шишенята?”

Або інше: „Жив-був пастух. Його звали Макар. І була в нього дочка Макарона” [5, с. 75].

Мовне експериментування на 5-му році виявляється також у словесних каламбурах, коли дитина підбирає слова, подібні за звучанням, кілька разів з інтересом повторює їх, порівнює звучання та значення, радіє своїм відкриттям. Викликає у дитини інтерес і римування слів. З'являється гра словами. Дитина навмисно змінює звучання слова, придумує слова не співвіднесені з предметами. Мовне експериментування являє собою процес активного творчого засвоєння системи мови дитиною. Слово стає об'єктом перетворень дитини, здійснюваних за законами словотворення, обмеження яких дитина ще не усвідомлює. Дитина не розуміє, чому співвідношення коза і козел не можна поширити на стрекоза – стрекозел [5, с. 73]. За аналогією покласти-викласти дитина просить маму висолити занадто солоний суп [5, с. 100].

Поступово у дитини формується здатність встановлювати словесний склад речення. Спочатку дошкільник відноситься до речення як до смислового цілого. Далі виникає аналіз інтонаційно-смислових груп: іменників і дієслів. На питання, скільки слів у реченні “Діти граються м'ячем?”, дитина відповідає: „діти – перше слово, гралась м'ячем – друге”. І лише в результаті навчання діти виділяють всі слова, виключаючи службові частини мови.

Помітно ускладнюється регульовальна функція мовлення. Дитина не просто здатна виконувати інструкції дорослого, але прагне, щоб вони були мотивовані. Дорослий розвиває у дітей свідоме виконання своїх вимог. За допомогою мовлення дитина впливає на дорослого і однолітка. Інструкції дорослого ускладнюються, передбачають виконання дитиною послідовної низки дій. Вони набувають характер пояснень дитині порядку роботи. Наприклад, дорослий пояснює дітям, як слід діяти, щоб намалювати гарний пейзаж, виліпити з пластиліну грибочок. Пояснення дорослого супроводжує показ, а лише потім до роботи приступають самі діти. У таких завданнях розвивається здатність приймати та втримувати інструкцію, що відіграватиме важливу роль у шкільному навчанні.

Завдяки мовленню у дитини розвивається внутрішній план діяльності, який випереджує практичне виконання. Дошкільник починає діяти за принципом „сім раз відмір і один раз відріж”. Мовлення дозволяє краще зрозуміти свій план, розділити його на етапи, зафіксувати задум, продумати наявність умов та засобів виконання. Практичне досягнення результату стає більш швидким, точним, правильним. Планування поєднує практичну й розумову діяльність в єдине ціле, надає їм організованості та цілеспрямованості. Діти планують свої ігри, малювання, аплікації тощо.

Успіхи в оволодінні активним мовленням проявляються в удосконаленні форм мовлення зі значно більшим вмістом вербальних засобів, ніж жестикуляторне та ситуативне. З'являються контекстна і пояснювальна форми мовлення (А.Леушина), які до кінця дошкільного віку набувають все більшого поширення. Ситуативне мовлення залишається при цьому поширеною формою також. Суттєва відмінність ситуативного й контекстного мовлення полягає у мірі їх співвіднесеності із наочною ситуацією. Ситуативне мовлення цілком зрозуміле лише у зв'язку із ситуацією. Контекстне – передбачає опору кожного наступного висловлення на попереднє. Таким чином у контекстному мовленні зростає роль вербальних засобів. Його одиницею виступає не слово, а речення. Виникнення контекстного мовлення забезпечується збагаченням словника і засвоєнням граматичної будови мови.

Властивості контекстності та ситуативності також виявляються у дитячих діалогах. Здатність послідовно пов'язувати окремі висловлення між собою стають основою для появи зв'язного мовлення, яке ще називають пояснювальною формою мовлення. До її виникнення підводить розвиток спілкування дошкільника із дорослими та з ровесниками. Ситуативно-ділове спілкування з ровесниками спонукає до узгодження дій дітей у процесі обговорення, пояснення один одному своїх бажань, прагнень. Ще більше вимагає цього позаситуативно-ділова форма спілкування, яка до 7 років не встигає сформуватись у всіх дітей. Так само і пояснювальне мовлення

розвинене у дошкільників по-різному. Його розвиток залежить не тільки від успіхів в оволодінні словом, але і від можливостей мислення дитини, здатності знаходити аргументи „за” і „проти”, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Пояснювальне мовлення передає достатньо складний зміст. Наприклад:

Дорослий: У які ігри ти любиш гратись? Чому?

Євген: Граємось у школу, у лікарню, магазин. Люблю гратись у магазин, у мене мама продавець. А Миколка любить гратись у водія та пасажирів. В нього брат водить машину.

До кінця дошкільного віку у мовленні з'являються ознаки позаситуативності: дитина відмежовує слово від предмету. Ця здатність розвивається на основі розвитку звукового аналізу слова та виділення слів з речень. Ці вміння становлять основу для подальшого засвоєння грамоти дитиною.

У старшому дошкільному віці яскраво виявляється процес диференціації та інтеграції мовлення у системі пізнавальних функцій. Мовлення стає окремим і регульованим інтелектуальним процесом, свідченням чого є формування самоцінної мовної діяльності, прямо не пов'язаної з практичними діями. Дитина включається у бесіди на позаситуативні теми (наприклад, широкого пізнавального змісту; щодо моральних якостей, оцінки вчинків героїв казок чи оповідань), самостійно складає оповідання, казки, віршики. Цей рівень мовлення вимагає спеціальної розвивальної роботи педагога.

Таким чином, у розвитку мовлення дошкільника (від 3 до 7 р.) спостерігаються наступні особливості:

- відбувається засвоєння всіх сторін мови, формуються її нові форми та вдосконалюються функції мовлення;
- дитина повністю оволодіває фонемним складом мовлення, правильно чує та вимовляє звуки;
- активно розширюється лексика дитини при опорі на її чуттєвий та практичний досвід;
- засвоєння граматики полягає в оволодінні парадигмою форм іменників та дієслів, що спирається на виділення морфемного складу слова;
- складається пізнавальне ставлення до мови (дитина пізнає закони рідної мови в процесі словесного експериментування);
- формуються нові форми мовлення контекстна та пояснювальна, що становлять основу зв'язного мовлення дитини;
- розвивається регулююча (свідоме виконання інструкцій дорослого, поява самоінструкцій); плануюча (випереджує практичну дію) функції мовлення;
- мовлення інтегрується та диференціюється із іншими інтелектуальними процесами.

Список використаних джерел

1. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. – К. : Радянська школа, 1984. – 176 с.
2. Аругюнова А. Дошкольный возраст: Формирование грамматического строя речи // Дошкольное воспитание. – 1993. – №9. – С. 58-65.
3. Ахунджанова С. Развитие речи дошкольников в продуктивных видах деятельности // Общение и речь: развитие речи у детей в общении со взрослыми / Под ред. М.И.Лисиной. – М. : Педагогика, 1985.
4. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические проблемы развития речи дошкольника // Вопросы психологии. – 1989. – №3. – С. 39-43.
5. Чуковский К.И. От двух до пяти. / Соч. в двух томах. – М. : Изд-во „Правда”, 1990. – С. 73-404.
6. Ушакова О. Развитие словесного творчества детей 6-7 лет // Дошкольное воспитание. – 1972. – №9. – С. 22-32.

The article considers the main peculiarities of speech development in pre-school children.

Key words: *speech, language, cognitive process, speech development.*

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ В ЕКОЛОГІЧНОМУ ВИХОВАННІ ДОШКІЛЬНИКІВ І МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (З ДОСВІДУ РОБОТИ СЗОШ І СТУПЕНЯ №14 КАМ'ЯНЦЯ-ПОДІЛЬСЬКОГО)

Стаття присвячена проблемі наступності в екологічному вихованні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. Описано шляхи реалізації наступності в умовах роботи СЗОШ І ступеня №14 Кам'янець-Подільського.

Ключові слова: наступність, спільна діяльність, екологічне виховання.

Постановка проблеми. Перехід дитини з дитячого садка у школу є важливим етапом її життя, який пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й із відповідними процесами самоусвідомлення, із зіткненням з новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей тощо. Одним дітям – це додає піднесеного настрою, відчуття виходу на новий життєвий щабель, іншим вселяє ностальгію за звичним життям у дитячому садку, часто породжує стресові стани. Тому дуже важливо, щоб у дошкільному закладі, в сім'ї допомогли дитині усвідомити, що дитячий садок і школа є ланками єдиної системи освіти і виховання, а все те, що чекає дитину у школі, є продовженням того, чим займалася, що опановувала вона раніше. Не менш важливо, щоб із перших днів перебування в школі вона на конкретних реаліях переконувалася в цьому. Все це можливе за дотримання принципу наступності дошкільної та початкової освіти.

Проблема наступності має комплексний і міждисциплінарний характер, перебуваючи на перетині проблемних сфер педагогіки, психології, філософії, соціології, фізіології. Тому її сучасний стан характеризується різнобічністю охоплення багатьох питань та неоднозначністю їх трактування.

Поняття «наступність у навчанні» вперше отримало теоретичне обґрунтування в працях Е.Баллера, Г.Ісаєнка, ставши згодом предметом багатьох досліджень у вітчизняній та зарубіжній педагогіці. Її понятійний тезаурус найбільш повно представлено в працях К.Абульханової-Славської, С.Батишева, В.Безрукової, А.Беляєвої, А.Бушлі, Б.Величковського, Ш.Ганеліна, С.Годника, М.Махмутова, В.Сластьоніна, В.Тамаріна та ін.

Проблема наступності в навчанні та вихованні дітей старшого дошкільного і молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами та психологами, як Л.Артемова, О.Богданова, Л.Божович, З.Борисова, В.Кузь, А.Леушина, Г.Люблінська, О.Проскура, С.Рубінштейн, О.Савченко, В.Сухомлинський, Є.Тіхеєва, О.Усова та ін.

Тому метою даної публікації є висвітлення шляхів практичного вирішення проблеми наступності в умовах підготовки до школи дітей п'ятирічного віку та забезпечення наступності в екологічному вихованні зокрема.

Дошкільна педагогіка володіє арсеналом засобів підготовки дітей до школи: програми, методика, методичні рекомендації. Але при зарахуванні дітей до школи вчителі скаржаться на недостатню підготовленість майбутніх учнів. Дані наших досліджень, які проводились на базі СЗОШ І ступеня №14 Кам'янець-Подільського свідчать, що під час психологічного тестування дітей, які йдуть до першого класу, 13% мають високий рівень готовності до навчання; 65% — середній; 12% — низький. У чому причина таких результатів? Їх багато, але про найважливішу варто сказати. Вся система нашої освіти, починаючи з першої ланки – дошкільного виховання, готує дітей до виконавської діяльності через репродуктивні методи навчання, розвиваючи саме виконавські здібності. Проте світ змінюється, науково-технічний прогрес ставить перед людиною інші завдання, а виконавські завдання частіше перекладаються на машини, оскільки мозок людини має звільнитися для творчої праці.

Потребують розв'язання й питання, пов'язані з упровадженням у практику роботи загальноосвітніх навчально-виховних закладів нової освітньої парадигми. Адже найважливішою складовою педагогічного процесу в дошкільному закладі та початковій школі стає особистісно орієнтована взаємодія педагога з дитиною. Навчання набуває суб'єкт-суб'єктного характеру і його пріоритетним завданням стає цілісний розвиток особистості дитини, спрямування її на творчість та самореалізацію.

Науковці (А.Богущ, М.Вашуленко, В. Галузяк, В.Жиричок, В.Жузь, Н.Мойсеюк) відзначають, що наступність у роботі дошкільної і шкільної ланок освіти забезпечує цілісність та ефективність виховного процесу, є показником його послідовності й результативності [1, с. 73-74]. Реалізація принципу наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою з одного боку спрямована на підготовку дітей до систематичного навчання у школі, а з іншого – на використання у першому класі набутого у дитячому садку досвіду. Таким чином, початкова школа має повно і точно враховувати досягнення дітей дошкільного віку, а зміст початкової освіти повинен логічно доповнювати, продовжувати і розширювати зміст дошкільної освіти.

Дослідно-експериментальна робота, спрямована на забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти, здійснювалась нами у 2006-2010 роках на базі дошкільного закладу №23 м. Кам'янець-Подільського та спеціалізованої загальноосвітньої школи №14. Усього дослідженням було охоплено 30 дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

На *першому етапі* (2006 р.) було проаналізовано наукову літературу з досліджуваної проблеми, здійснено обґрунтування організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, визначено науковий апарат дослідження, розроблено його програму.

На *другому етапі* (2006-2008 рр.) здійснено обґрунтування програми реалізації організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, проведено експериментальну апробацію основних ідей дослідження.

На *третьому етапі* (2008-2010 рр.) проаналізовано й узагальнено експериментальні дані, сформульовано висновки дослідження.

Порівняльний аналіз розділу “Рідна природа” та інтегрованих курсів “Людина і світ” і “Ознайомлення з навколишнім світом” засвідчив відсутність узгодженості у змісті навчального матеріалу, яка б забезпечила наступність і неперервність пізнання природи, розширення і поглиблення у першокласників набутих на попередньому віковому етапі системи знань про природу, умінь і навичок взаємодії з природним довкіллям.

Дошкільна програма спрямована на формування у дітей екологічного світосприймання, системних знань про природу, навичок екологічно доцільної поведінки. У програмі та текстах підручників для першого класу наявний здебільшого описовий характер зв'язків і залежностей у природі, їх зміст недостатньо спрямований на формування в учнів системи цінностей природи, уявлень про її цілісність, умінь і навичок догляду за рослинами та тваринами.

Результати проведеного нами дослідження свідчать, що розв'язати суперечності, які існують у змісті, методах і формах екологічного виховання дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку можна за умови створення наскрізної програми ознайомлення з природою та сукупності методичного забезпечення навчально-виховного процесу. У розробленій нами експериментальній програмі було ускладнено зміст для першого класу і систематизовано програмовий матеріал за темами: “Природа і я”, “Вода”, “Повітря”, “Ґрунт”, “Рослини”, “Тварини”, “Ліс”, “Людина і природа”. У кожній темі ми виділили пізнавальний і виховний компоненти.

У своїй педагогічній практиці використовуємо спадщину В.Сухомлинського, уміння бачити прекрасне навколо робить людину - і маленьку людину теж – добрішою,

мудрішою, духовно багатою. Дійсно, любов до природи рідного краю, бажання зрозуміти її, бажання дізнатися про неї якомога більше. Це джерело для душевних сил, коріння духовності. Здійснюючи екскурсії в парк, до шкільного саду, на фермерське поле, на тваринницьку ферму, ми подорожуємо і до джерел рідного слова. Під час екскурсій учні милуються красою квітів, осіннього листя, слухають пташиний спів [2, с. 67].

Закріплення в дошкільників знань про зовнішні ознаки компонентів живої природи, властивості, видову належність, середовище існування, особливості поведінки, спосіб живлення, характерні ознаки сезону здійснювались у процесі використання природознавчих ігор. Під час проведення ігор (“Сім’я”, “Зоопарк”, “Птахоферма”, “Ветеринарна лікарня” та ін.) приділялася увага формуванню в дітей гуманного ставлення до тварин.

У дошкільному закладі №23 ми забезпечили зв’язок вихованців і педагогів дитячого садка і школи. Для цього використовували екскурсії до школи, відвідування уроків, спільні з першокласниками розваги, а молодших школярів запрошували у дитячий садок для зустрічі з випускниками старшої (підготовчої) групи. Побутує також практика взаємовідвідування вихованцями дитячого садка і учнями початкових класів свят у дошкільному закладі та початковій школі (свято знань, посвята у школярі, букваря, випуску з дитячого садка).

Взаємозв’язок педагогів дошкільного закладу і школи здійснюється на інформаційному (семінари-практикуми з обговорення програм і планів навчально-виховної роботи, створення дидактичного матеріалу) і на діяльнісному (обмін новаторськими методиками, досвідом організації навчальної діяльності старших дошкільників і молодших школярів, взаємне консультування) рівнях. Усі вони мають усвідомлювати, що підготовка дітей до школи, яка є одним з головних завдань дошкільної освіти, має спрямовуватися на всебічний розвиток особистості.

Під час експерименту ми мали змогу дослідити педагогічні можливості спільної діяльності старших дошкільників і молодших школярів у досягненні ефективності реалізації наступності в ознайомленні їх з природою (екскурсії, природознавчі ігри, випуск екологічної газети, праця у природі тощо). Оскільки ефективність спільної діяльності дошкільників і першокласників значною мірою залежить від їхньої готовності до взаємодії, ми визначили послідовність включення дітей у спільні форми роботи. На першому етапі проводилися спостереження дошкільників за працею учнів у природі, їхніми іграми. Спільна діяльність розпочиналася із природознавчих ігор (рухливі, творчі, дидактичні). Праця у природі планувалася один раз на тиждень. У розподілі трудових завдань враховувались інтереси та рівні сформованості знань і трудових навичок. “Сильні” учні виконували завдання зі “слабшими” дошкільниками, а “сильні” дошкільники – зі “слабшими” учнями.

Під час формувального експерименту було проведено 8 спільних екскурсій, під час яких ми спостерігали значно вищий рівень пізнавальної активності у старших дошкільників і в молодших школярів.

Особливу активність виявляли першокласники в оформленні екологічної газети, оскільки вони вже добре вміють читати і писати. Екологічне спрямування змісту газети визначалося такими рубриками: “Природа звинувачує”; “Наші добрі справи”; “Вони нас лікують”; “Цікаве у світі краплини”. У випуску газети брали участь батьки, робота яких пов’язана з природоохоронною діяльністю (лісник, ветеринар, пасічник, інспектор рибнагляду, садівник). Відчуваючи відповідальність за свій соціальний статус “старших”, першокласники прагнули якнайкраще виглядати перед меншими дітьми, що загалом позначилося на результативності педагогічного процесу. Доцільність спільних форм природопізнавальної діяльності засвідчив підвищений рівень інтересу дітей підготовчої групи до навчання у школі і високий рівень пізнавальної активності учнів. Організуючи спільні форми природопізнавальної діяльності дошкільників і учнів, учителі та вихователі переконувалися в доцільності їх співпраці у розв’язанні освітньо-виховних завдань.

На підставі результатів дослідження ми вважаємо, що наступність в екологічному вихованні дітей 5 і 6 років в умовах діяльності “школа–дитячий садок” досягається шляхом інтеграції педагогічної діяльності вихователів, учителів і сім’ї. Результативними видами їх взаємодії є такі: взаємовідвідування й обговорення уроків і занять; педагогічне моделювання; ділові ігри; планування спільних форм діяльності дошкільників і учнів, самоосвіта (за рекомендованою науково-методичною літературою); виконання обов’язків учителя вихователем у позаурочний час в першому класі, а вчителем – вихователя в підготовчій групі. Для батьків було визначено коло знань, які діти можуть засвоїти з ними вдома, і розроблено поради: “Що розповідати дітям про природу”, “Як допомагати дітям вести самостійні спостереження за об’єктами та явищами природи”, “Яку прочитати дітям природознавчу художню літературу”, “Як обладнати вдома куточок природи” тощо.

Основні положення та рекомендації щодо здійснення наступності в навчанні дітей дошкільного та молодшого шкільного віку впроваджуються у практику роботи дошкільних і загальноосвітніх навчально-виховних закладів міста Кам’янця-Подільського,

Ми прийшли до висновку, що розвиток дитячої особистості потребує відповідних умов, від яких залежить його ефективність, продуктивність виявів особистості як суб’єкта діяльності. Цьому найбільшою мірою сприяє навчально-виховний комплекс з єдиними підходами та вимогами до кожної дитини, наданням їй максимальних можливостей для виявлення і розкриття творчих здібностей, обдаровань на всіх етапах – від дошкільника до молодшого школяра і в подальшому житті. Таким чином, забезпечивши умови для ефективної реалізації наступності в ознайомленні з природою дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку, можна досягти неперервності та ефективності їх екологічного виховання. Відтак розвиток дитини на основі взаємодії, наступності – це закономірний, соціально зумовлений процес формування особистості, що забезпечує умови розумового, психічного, соціального, творчого розвитку відповідно до сучасних вимог і потреб.

Список використаних джерел

1. Богуш А. Проблема наступності дошкільної і початкової ланок у навчально-виховному комплексі “Надія” // Зб. наук. праць: Спец. випуск / В.Кузь (гол. ред.). - К. : Наук. світ, 2002. – С. 72-75.
2. Корміло О. Проблема активізації емоційної сфери молодших школярів у навчальній діяльності в працях В.О. Сухомлинського // Наукові записки ТДПУ ім. В. Гнатюка : Педагогіка, 2002. - №5. - С. 66-69.

The article deals with the problem of continuity of preschoolers and junior pupils ecological education Kamianets-Podilsky. The ways of realization of continuity in the conditions of working of primary schools №14 are described.

Key words: continuity, common activity, ecological education.

УДК 373.65-053.6: 37.018.32

Мельник О.М.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПОБУТУ МОЛОДШИХ ПІДЛІТКІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

У статті розглянуто чинники, які впливають на формування культури побуту молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Ключові слова: культура побуту, молодші підлітки, школи-інтернати, позаурочна виховна діяльність.

Сучасні економічні зміни в суспільстві та науково-технічний прогрес вимагають виховання особистості, яка здатна застосовувати свої знання на практиці, пристосовуватись до нових обставин, людини-господаря, здатної вирішувати будь-які задачі, що виникають в процесі життєдіяльності. Певні аспекти виховання культури побуту у молодого покоління знайшли відображення в працях філософів (Л.Буєвої, В.Буслінського, О.Разіна, І.Стогнія та ін.), психологів (Є.Верещак, В.Войтко, Ф.Іващенко, Г.Костюк, Д.Фельдштейн та ін.) та педагогів (О.Будник, С.Панасюк, В.Сухомлинський, Н.Слюсаренко, Г.Ковальчук та ін.).

Особливо актуальною проблема виховання культури побуту є для учнів шкіл-інтернатів, оскільки вихованцями інтернатних закладів переважно є педагогічно-зanedбані діти із неблагополучних або неповних родин, батьки яких не приділяли належної уваги їх навчанню та вихованню; часто такі учні не відвідували школу або відвідували її несистематично. Багато з цих дітей зазнали психічного, фізичного, сексуального насильства до того, як потрапити до шкіл-інтернатів. Всі ці фактори є причиною відставання багатьох учнів шкіл-інтернатів у фізичному, психічному, розумовому та духовному розвитку.

Актуальність проблеми, її недостатнє теоретичне вивчення в сучасних умовах реформування національної системи освіти, потреби практики зумовлюють необхідність визначення особливостей формування культури побуту молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Мета статті - розкрити особливості формування культури побуту учнів 5-7 класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Аналіз досліджень з виховання культури побуту (М.Максюта, С.Панасюк, Р.Позінкевич, В.Садовська тощо) дали можливість визначити поняття «культура побуту». Під культурою побуту вчені розуміють сукупність якостей особистості, які характеризують її вміння організовувати побут та змістовне дозвілля, бережливо та з повагою відноситися до природи та праці інших людей, брати активну участь в різних видах праці. Культура побуту включає також економіку та раціональну організацію домашнього господарства, вміння допомагати та поводити себе з рідними та близькими.

Виховання культури побуту включає в себе розвиток тих якостей людини, що визначають характер, результативність, зручність та комфорт в організації її побуту, які формуються шляхом поступового засвоєння господарсько-економічних навичок, певних етичних та естетичних понять.

Культура побуту зростає шляхом оптимізації взаємодії всіх її компонентів. Неодмінною умовою зростання культури побуту є збагачення внутрішньої культури особистості, удосконалення процесу ведення домашнього господарства, збільшення уваги дорослих до виховання дітей, дозвілля тих видів діяльності, які сприяють духовному збагаченню особистості.

На формування культури побуту, яка є аспектом життєдіяльності особистості, впливають ряд чинників. Перш за все, існує нерозривний взаємозв'язок між культурою побуту та внутрішньою культурою людини. Крім того соціально-класові відмінності та економічний статус вносять свої корективи в рівень культури та побуту різних соціальних верств населення. Інтереси, хобі та професійна діяльність людини також залишають певний відбиток у побуті. Культура побуту знаходиться під постійним впливом і такого чинника, як мода. Кожному історичному періоду характерна певна мода не тільки на одяг, але і на норми поведінки, влаштування житла, стиль життя [5].

Формування культури побуту молодших підлітків шкіл-інтернатів ми розглядаємо як динамічний процес, що розгортається в часі та передбачає різні зміни в його структурних компонентах. Ці зміни накопичуються кількісно та призводять до якісного стрибка, тобто до перебудови даного феномена в бік упорядкування.

Найбільш сприятливим та вдалим для виховання культури побуту є молодший підлітковий вік. Його часто називають важким або критичним завдяки сенситивності, підвищеної емоційної чутливості підлітків, як до зовнішніх, так і до внутрішніх

чинників. В цей складний період відбуваються якісні зміни в фізичному, психологічному, психічному розвитку дитини, формується особистість підлітка і такі його якості, як самотвердження, самосвідомість, самооцінка. З одного боку підліток відкриває та утверджує власне «Я», свою особистість, з іншого – вступає в нові суспільні, соціальні та духовні відносини та взаємозв'язки.

Підліток залучається до більшої кількості різних видів трудової діяльності як в навчальному закладі, так і вдома. Це природно і відповідає його можливостям і потребам. Підліток усвідомлює роль суспільно-корисної діяльності в житті людини, у нього з'являється бажання побачити кінцевий результат своєї праці, прагнення виявити певну ініціативу, творчість та самостійність. Він бере участь в трудовій діяльності з метою самовираження, власного розвитку та довершеності, виховання рис характеру, необхідних для самостійного життя. Спонукальними мотивами праці підлітка виступають задоволення його пізнавального інтересу, бажання використати свої знання та зробити щось не так як інші. Велике значення для підлітка має праця творчого характеру [6, с. 189].

Таким чином, можна стверджувати, що молодші підлітки вже готові та здатні сприймати, засвоювати та застосовувати на практиці господарсько-економічні, екологічні, естетичні знання тощо, які є невідмінними складовими культури побуту.

Слід зазначити, що процес виховання культури побуту у молодших підлітків шкіл-інтернатів має свої особливості, оскільки більшість вихованців шкіл-інтернатів – соціальні сироти, діти з малозабезпечених родин. Соціальне сирітство – це суспільне явище, коли батьки не займаються належним чином вихованням та навчанням дитини, тобто коли дитина є сиротою при живих батьках. Причини цього: відмова батьків виховувати та утримувати своїх дітей через небажання або неможливість це зробити через безробіття, низький рівень доходу, нестабільність матеріального становища; примусова ізоляція дитини від батьків, позбавлених батьківських прав в результаті їх аморального чи асоціального способу життя. Все більш поширеним стає: розлучення батьків; алкоголізм та наркоманія в сім'ях, де є діти; відсутність моральних устоїв; зменшення відповідальності батьків за виховання своїх дітей та кількості державних установ, покликаних допомагати батькам виховувати дітей. Батьки все більше часу приділяють роботі, все менше – дітям, в кращому випадку виховання дітей зводиться до задоволення їх потреб в їжі та одязі. Ці соціально-економічні зміни призводять до постійного збільшення кількості соціальних сиріт [1, с. 4; 15-16].

З іншого боку, як зазначається в «Енциклопедії освіти» «сучасне сирітство» є, певним чином, наслідком недостатньої уваги суспільства до соціальних проблем сім'ї, погіршення виховної роботи з дітьми та батьками» [3, с. 817-818]. Завдяки недостатній увазі з боку батьків, вчителів та суспільства на виховання соціальних сиріт, такі діти частіше всього педагогічно запущені або «важкі», як їх звикли називати в педагогічній літературі.

Враховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що в школах-інтернатах навчається та виховується специфічний контингент дітей. Молодші підлітки шкіл-інтернатів відрізняються від своїх ровесників звичайних загальноосвітніх навчальних закладів. В учнів шкіл-інтернатів, як правило, відсутній інтерес до навчання, деформовані духовні та естетичні потреби, порушена самосвідомість, сформовані негативні морально-правові, етичні норми поведінки та цінності.

Спілкування учнів в школах-інтернатах має свої особливості, на що звертали увагу в своїх працях дослідники (Л.Бернадська, В.Вугрич, Л. Єременко, Л.Канішевська, В.Марущак, В.Мухіна, Г.Філатова та ін.) Вихованці інтернатних закладів ізолювані від соціуму, постійно перебувають в закритому колективі, коло їх спілкування є дуже обмеженим, що є причиною неусвідомлення ними необхідності вибіркової спілкування в майбутньому самостійному житті, несформованості в

них позитивних комунікативних умінь і навичок, невміння налагоджувати рівноправні стосунки з незнайомими людьми. Внаслідок збіднелих емоційних контактів відбувається гальмування емоційного розвитку, а відсутність досвіду моделювання поведінки в нетипових ситуаціях може в подальшому призвести до їх соціальної дезадаптації.

Відсутність нормальних умов життя або негативний попередній досвід в родині призводять до розлюченості, недовіри до світу, несформованості в учнів інтернатних закладів елементарних побутових вмінь та навичок. Як правило, вихованці шкіл-інтернатів не мають уяви про те, як має бути облаштований побут, як поводити себе з іншими, як допомагати рідним та близьким. Все це має пояснювати та показувати вихователь, іноді вчити власним прикладом, виховуючи в них доброту, співчуття, взаємовиручку, вміння працювати в колективі, чесність та порядність.

Організація життя та побуту вихованців шкіл-інтернатів має свої відмінні риси. Учні шкіл-інтернатів прививають навички самообслуговування, санітарно-гігієнічні навички, навчають прибирати свої кімнати, територію інтернату, чергувати в їдальні, доглядати за одягом, взуттям тощо, вони завжди зайняті якоюсь справою і знаходяться під контролем вчителя чи вихователя. З іншого боку, обмеженість сфери життєдіяльності у таких закладах, звужений індивідуальний досвід дітей, повне задоволення необхідних потреб вихованців без прикладання жодних зусиль з їхнього боку ведуть до безініціативності учнів, формування в них споживацької культури, невміння облаштовувати свій побут і вирішувати побутові проблеми, небажання працювати, патерналізму в майбутньому житті.

Дослідники (Л.Бернадська, В.Вугрич, Л.Канишевська, Б.Кобзар, Л.Кузьменко, В.Марущак, А.Наточий, В.Слюсаренко та ін.) звертаються до питань заорганізованості навчально-виховного процесу шкіл-інтернатів, надмірної опіки (патерналізму) в таких закладах та постійного контролю з боку оточуючих дорослих. Це гальмує та заважає вихованню в учнів самостійності, активності, відповідальності, формуванню вмінь осмислювати та давати оцінку своїм вчинкам, планувати свою діяльність та передбачати її наслідки. Вихованці шкіл-інтернатів вчать пристосовуватися до вимог, характеру одних і тих самих дорослих та до різних обставин. Це негативно впливає на формування культури побуту та виховання особистості, яка володіє навичками самостійної життєдіяльності та здатна в майбутньому самостійно вирішувати власні побутові проблеми.

Крім заорганізованості, в школах-інтернатах часто використовуються методи авторитарної педагогіки, має місце владна роль педагога, недостатня психолого-педагогічна підготовленість вихователів та вчителів шкіл-інтернатів до роботи із специфічним контингентом дітей. Програми навчання та виховання в школах-інтернатах не враховують відхилення таких дітей у психічному, інтелектуальному і фізичному розвитку, їх різні рівні підготовки до навчання та можливості сприйняття матеріалу. Присутній формалізм в роботі дорослих, який виявляється в показному характері виховної роботи, відсутності урахування індивідуальних особливостей учнів під час цієї діяльності, їх особистих здібностей, вподобань та інтересів, неможливості здійснення дітьми самостійного вибору щодо проведення вільного часу, на що звертали увагу в своїх роботах дослідники (І.Іванов, Б.Кобзар, В.Слюсаренко та ін.).

Проблема виховання культури побуту в учнів шкіл-інтернатів є особливо актуальною, оскільки одне із головних завдань інтернатних закладів – підготовка вихованців до майбутнього самостійного життя.

Задача педагогічного колективу школи-інтернату – організувати життєдіяльність учнів таким чином, щоб викликати у них почуття поваги до праці, відповідальності

за доручену справу, бажання допомагати один одному, брати участь в різних трудових завданнях. Їх треба навчити, перш за все, бути господарями своєї школи, а потім гарними господарями в побуті.

Школи-інтернати мають всі необхідні умови та можливості для формування культури побуту учнів, а саме: діти цілодобово перебувають в таких закладах під наглядом та впливом педагогів і персоналу, виконують певні доручення, мають свої обов'язки, їм прививають навички самообслуговування тощо.

Питання формування життєвих умінь і навичок у вихованців шкіл-інтернатів розглядала в своїх працях Л.В.Єременко [4]. Її дослідження виявили відсутність належної системи роботи по формуванню у вихованців побутових умінь і навичок та показали, що більшість підлітків не розуміють їх сутності і значення в подальшому житті, хоча в цілому учні позитивно ставляться до набуття певних побутових умінь і навичок.

Значну роль у формуванні культури побуту учнів шкіл-інтернатів відіграє позаурочна виховна діяльність.

Позаурочна діяльність – це система організованих і цілеспрямованих занять, які проводяться з метою допомогти учням успішно оволодівати знаннями, продовжуючи процес пізнання, вироблення навичок суспільно корисної праці, виховання самостійності, свідомої дисципліни, ініціативи, співробітництва, виявлення та розвитку індивідуальних творчих здібностей і нахилів учнів. Вона сприяє їх моральному, розумовому, фізичному вихованню, задовольняє інтереси та культурні потреби вихованців, забезпечує корисний відпочинок.

Позаурочна виховна діяльність в школах-інтернатах організована таким чином, що вихованці шкіл-інтернатів мають достатньо вільного часу, який можна використовувати для формування в них життєво-необхідних побутових умінь та навичок, які зможуть допомогти їм успішно існувати в сучасному світі. Так, наприклад, в Бучанській спеціалізованій загальноосвітній школі-інтернаті I-III ступенів з поглибленим вивченням іноземних мов Київської області учні старших класів на базі соціального гуртожитку набувають практичних знань з самостійного життя, учні середнього та старшого віку беруть участь в спільній колективній справі по прибиранню шкільних об'єктів, території школи, проведенні ремонтних робіт «Школа – наш дім, ми – господарі в ній!». З 2010 року для учнів середніх класів, з метою набуття ними навичок господарювання, працює центр соціальної адаптації молоді (САМ), в якому діти мешкають групами по 10 осіб і ведуть самостійно власне домогосподарство. Така практика є необхідною умовою формування культури побуту [2, с. 18-19].

Цінним є досвід Володарської загальноосвітньої санаторної школи-інтернату I-II ступенів Житомирської області, де в навчально-виховну діяльність впровадженні курси господарсько-економічного спрямування. Метою авторської програми факультативного курсу для учнів 9-12 класу „Основи сімейного господарювання”, розробленою педагогом цього закладу Л.В. Купріяничик, є отримання учнями економічних, сімейно-побутових та фінансових основ знань, виховання життєвих компетенцій у вихованців інтернатного закладу, формування господарсько-економічної та законодавчо-грамотної особистості.

Особливо поширеним в сучасних школах-інтернатах стає метод учнівського самоврядування. Так, в загальноосвітній школі-інтернаті I-II ступенів № 14 м. Києва діє шкільний Трикутник, серед напрямків діяльності якого хотілося б виділити рейди-огляди по збереженню шкільного майна, участь у благоустрої території школи, підготовці школи до нового навчального року, допомога у організації оздоровлення дітей протягом літа та в роботі шкільного табору тощо. Під час такої діяльності у вихованців формується відповідальність, бережливе

ставлення до суспільної власності, результатів своєї праці й праці однолітків, виховується потреба в суспільно корисній праці. Ці якості є необхідними для формування культури побуту підлітків [2, с. 168-169].

Але в більшості шкіл-інтернатів проблемі формування культури побуту не приділяється достатня увага, робота з цього питання носить несистематичний характер.

Вищезазначені чинники (соціальне сирітство, специфіка контингенту та особливості організації навчально-виховного процесу в школах-інтернатах) значно ускладнюють процес формування культури побуту вихованців. Ці ускладнення можуть бути усунені за допомогою наступних педагогічних засобів:

- використання потенціалу позаурочної діяльності в формуванні культури побуту;
- надання ініціативності, самостійності, творчості учням та педагогам в цьому питанні;
- систематична робота педагогічного колективу, запровадження курсу з формування в учнів шкіл-інтернатів культури побуту в позаурочній діяльності;
- використання у процесі позаурочної виховної роботи методів соціально-педагогічного розвитку, які здійснюють комплекс впливів на розвиток всіх сфер і властивостей особистості.

Проблема формування культури побуту молодших підлітків шкіл-інтернатів потребує подальшої розробки, зокрема, вивчення стану сформованості культури побуту молодших підлітків шкіл-інтернатів; підготовки педагогічних кадрів шкіл-інтернатів до формування культури побуту молодших підлітків; методичного супроводу з проблеми формування культури побуту молодших підлітків шкіл-інтернатів.

Список використаних джерел

1. Артюшкіна Л.М. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект): Монографія / Артюшкіна Л.М., Полянничко А.О.. – Суми : СумДПУ, 2002. – 268 с.
2. Виховання особистості учня інтернатного закладу як суб'єкта самостійної життєдіяльності: наук.-мет. посіб. / [кер. авт.кол. С.О. Свириденко]. – К. : Інститут проблем виховання АПН України, 2010. – 235 с.
3. Енциклопедія освіти / [голов. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Єременко Л.В. Специфіка виховання бережливого ставлення до матеріальних цінностей в учнів шкіл-інтернатів / Л.В.Єременко // Гуманістично спрямований виховний процес і становлення особистості (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): зб. наук. пр. – К. : ВіРА Інсайт, 2001. – Кн.І. – С.301-307.
5. Позінкевич Р.О. Сім'я та сімейно-побутова культура: матеріали та програма до спецкурсу „Сім'я та сімейно-побутова культура” / Позінкевич Р.О., Максютя М.Є. - Інститут системних досліджень освіти. - Луцьк : Вежа. Видавництво Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 1995. – 96 с.
6. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Фельдштейн Д.И. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.

Some factors that influence on the formation of boarding schools younger teenagers' culture of family life are analyzed in this article.

Key words: *mode of life culture, younger teenagers, boarding schools, free time educational activity.*

УДК:373.2.016:796

Мусів В.М.

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПОКРАЩЕННЯ ПСИХОФІЗИЧНОГО СТАНУ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З УРАХУВАННЯМ ЇХ РУХОВОЇ АСИМЕТРІЇ

У статті проаналізовано певні розбіжності між право- та ліворукими дошкільниками у деяких зазначених показниках. Визначено причини формування такої рухової асиметрії, необхідність її врахування у процесі навчальної діяльності дошкільників, разом з тим фізичної культури, а також незначну кількість відповідних досліджень і необхідність їх проведення з метою оптимізації процесу фізичного виховання у дошкільних навчальних закладах.

Ключові слова: діти дошкільного віку, рухова асиметрія, фізичне виховання, оптимізація психофізичного стану.

Національно-культурне відродження України актуалізувало багато проблем життєдіяльності суспільства. Однією з важливих є проблема дошкільного виховання, оскільки саме на цьому етапі закладаються основи фізичного, духовного, інтелектуального і творчого розвитку особистості.

Відповідно до законів України «Про дошкільну освіту» та «Про фізичну культуру» одним із пріоритетних напрямків освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах є фізичне виховання дітей, основна мета якого охорона та зміцнення здоров'я, підвищення опірності й захисних сил дитячого організму, поліпшення його працездатності; своєчасне формування у малюків життєво важливих рухових умінь та навичок, розвиток фізичних якостей і забезпечення належного рівня фізичної підготовленості та фізичної культури взагалі; виховання стійкого інтересу до рухової активності, потреби в ній, вироблення звички до здорового способу життя [12].

Завдання та зміст фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах визначаються вимогами Базового компонента дошкільної освіти в Україні, чинними програмами розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку: Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі», «Малятко», «Дитина», «Українське дошкілля».

Однак організація роботи з фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах потребує вдосконалення. Про це свідчить наявність значної кількості дітей із дисгармонійним фізичним розвитком, а також із недостатнім розвитком основних рухів та фізичних якостей. Реєструється досить високий відсоток дітей, які часто хворіють на респіраторні інфекції та мають хронічні недуги [5].

Недостатній фізичний розвиток і низька фізична підготовленість дошкільнят здебільшого пояснюються зниженням їхньої рухової активності. Потреба дітей у рухах задовольняється лише на 30-50 %. Гіподинамію створюють часті респіраторні захворювання, нераціональна побудова рухового режиму й загального режиму дня, недостатнє перебування дітей на свіжому повітрі тощо. Зокрема, на руховому режимі дошкільних навчальних закладів негативно позначаються неправомірне скорочення кількості фізкультурних заходів, відсутність системності у проведенні прогулянок-походів за межі дитячого садка, фізкультурних пауз і хвилинок у процесі навчальної діяльності, розваг, свят тощо [10].

Для усунення цих недоліків основну увагу потрібно приділити організації фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах, зокрема передбачити правильну побудову та активізацію рухового режиму, спрямувати його на оздоровлення малюків, забезпечити дієвий медико-педагогічний контроль і своєчасну лікувально-профілактичну роботу.

Основою системи фізичного виховання в дошкільних навчальних закладах є руховий режим як сукупність різних засобів та організаційних форм роботи з дітьми, що раціонально поєднуються і послідовно використовуються залежно від віку дітей, місця в режимі дня, сезону тощо [6].

В межах рухового режиму щоденний обсяг рухової активності, рекомендований для дітей молодшого дошкільного віку, становить 3-4 години, для старших дошкільнят – 4-5 годин.

Ефективність фізичного виховання забезпечується комплексним використанням традиційних засобів, зокрема:

- фізичних вправ (гімнастика, ігри, елементи спорту й туризму);
- оздоровчих сил природи (повітря, сонце, вода);
- гігієнічних чинників (режим харчування, занять і відпочинку; гігієна одягу, взуття, обладнання та ін.).

Сукупність організаційних форм роботи, обов'язкових для впровадження в освітній процес, становлять:

- заняття з фізичної культури;
- фізкультурно-оздоровчі заходи (ранкова гімнастика, гімнастика після денного сну, фізкультхвилинки, фізкультпаузи, загартувальні процедури);
- різні форми організації рухової активності у повсякденні (заняття фізичними вправами на прогулянках, фізкультурні свята й розваги, дитячий туризм, рухливі ігри, самостійна рухова діяльність, дні та тижні здоров'я, індивідуальна робота з фізичного виховання).

Успішне вирішення поставлених перед дошкільними навчальними закладами завдань неможливе без належного психофізичного стану дітей [4; 5; 6]. На сучасному етапі він відзначається значними відхиленнями від норми, передусім зниженням фізичного здоров'я, темпів біологічного розвитку, посиленням дисгармонійності загального розвитку та збільшенням кількості захворювань соматичної і психічної етіологій.

Розв'язанню проблеми значною мірою може сприяти фізичне виховання, оскільки є одним з важливих чинників покращення більшості зазначених показників у старших дошкільників [2]. Важливим у цьому аспекті є реалізація диференційованого й індивідуального підходів у процесі фізичного виховання дітей [10; 12]. Зазначене ґрунтується на даних про суттєві відмінності дітей 3–6 років, передусім за морфофункціональними показниками [3; 9], а також за соматотипами [8], які є комплексною характеристикою розвитку і функціонування систем індивіда на різних етапах онтогенезу.

Водночас практично не вивчене питання ефективності впливу на психофізичний стан дошкільників з урахуванням їх рухової асиметрії, хоча дослідженню останньої присвячено значну кількість робіт. Зокрема виявлено, що рухова асиметрія відзначається надзвичайно складним виявом, у тому числі: в право- і ліворуких; залежно від статі; в зв'язку з виявом певних видів координації [15]. Щодо вивчення у комплексі показників психофізичного стану дітей 4–5 років, ураховуючи їхню рухову асиметрію і соматотипи із використанням лонгітюдинального дослідження, то такі роботи відсутні. Усе вищезазначене зумовило необхідність проведення відповідного дослідження.

Дослідження проводились згідно зі Зведеним планом науково-дослідної роботи у сфері фізичної культури і спорту на 2006–2010 рр. Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту за темою 3.1.1 «Теоретико-методичні та програмно-нормативні основи фізичного виховання учнів та студентів» (номер державної реєстрації 0107U000771) та згідно з планом роботи наукової проблемної лабораторії «Гендерні

профілактично-оздоровчі технології фізичного виховання та реабілітації» на 2007–2011 рр. Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

Мета – вивчити на теоретичному рівні стан розв'язання проблеми покращення психофізичного стану старших дошкільників з урахуванням їх рухової асиметрії.

Відповідно до мети виокремили такі *завдання*:

1. Визначити за даними наукової літератури стан розв'язання проблеми покращення психофізичного стану дошкільників у процесі фізичного виховання з урахуванням їх рухової асиметрії.
2. Вивчити існуючі підходи до підвищення ефективності використання фізичних вправ у корекції психофізичного стану дошкільників з урахуванням їх рухової асиметрії.

Для вирішення поставлених завдань використовували такі загальнонаукові методи: аналіз, систематизацію та узагальнення наукових літературних джерел.

На сучасному етапі наука все більше уваги приділяє проблемі рухової асиметрії, тобто активнішій участі однієї з півкуль головного мозку, в нашому випадку — під час виконання різних рухових завдань. Одним із виявів такої асиметрії є надання людиною переваги лівій або правій руці (нозі, напряду) під час виконання рухів або рухових дій.

Така увага пов'язана з тим, що до недавнього часу аксіомою в процесі навчання дітей було виконання ними різних рухів (рухових дій) правою рукою. Водночас виявлено, що у перші роки навчання в школі ліворукими було 13,3 % хлопчиків та 10 % дівчаток. З віком їхня кількість зменшувалася, склавши у 14 років відповідно 4,4 % та 4,1 %, тобто інші з виокремлених дітей були перенавчені виконувати різні рухи та рухові операції правою рукою.

Ліворукість формується під час внутрішньоутробного розвитку, а закріплюється з часом. При цьому новонароджені є амбідекстрами, тобто вони не надають перевагу одній руці порівняно з іншою. Така перевага формується після трьох років життя, але вона є нестабільною, оскільки в подальшому ліворукий може стати праворукий і навпаки. Лише на п'ятому році життя ліва рука майбутнього лівші (права – правші) починає перебирати на себе виконання більшості складних рухових дій і видів рухової діяльності. Вправляння в їх виконанні провідною рукою відбувається тривалий час, а завершується – тільки в дорослому віці.

Зазначене підтверджується такими даними. Дослідження Н.Брагіної, Т.Доброхотової [2] свідчать, що здорових стовідсоткових лівшів (тобто, у яких провідною є ліва рука, нога, око, вухо), узагалі не існує. Деякі іншими є дані окремих іноземних фахівців: більшість людей праворуки, а ліворукі складають тільки 5–12 %. За даними МОЗ РФ [1] ліворукими є від 7 до 10 % дошкільників, у м. Києві – 13,3 % [11], з-поміж учнів початкової школи – 15–23 %, молоді 18–25 років – тільки біля 5 %.

Щодо іншої тенденції, то аналізом даних іноземних фахівців виявлено таке [1]: у 1928 р. з-поміж дорослого населення кількість ліворуких жінок складала 3,3 %, кількість чоловіків – 4,7 %, у 1940 р. – відповідно 5,7 і 8,8 %, у 1973 – 8,8 % і 10,4 %; 1979–1988 – 12,4 % і 13,9 %. Іншими словами, протягом 50–60 років кількість ліворуких збільшилася майже вчетверо.

З іншого боку зазначається [2], що рухову асиметрію необхідно розглядати не з позицій кращого розвитку правої (лівої) руки, а з позицій рухових центрів півкулі, що здійснює управління нею. Зокрема, у нейрофізіології ліворукість розглядають як одну із видимих ознак вияву функціональної асиметрії півкуль головного мозку [4]. Формується вона у філогенезі людини, а відзначається збільшенням спеціалізації кожної півкулі мозку, тобто наданні переваги правій або лівій руці, вияві особливостей у сприйнятті й переробці різної інформації. Така спеціалізація забезпечує високий

рівень компенсаторних можливостей мозку, а відмінності в якості виконання рухів правою і лівою руками безпосередньо відображають нерівнозначність та специфіку функціонування півкуль мозку.

Водночас базовим стало уявлення, що ліва півкуля оперує словами чи іншими умовними знаками, права – образами й іншими невербальними сигналами, тобто їхня основна діяльність полягає у логіко-вербальному та просторово-образному мисленні відповідно. Насправді, явище асиметрії значно складніше, оскільки певні властивості притаманні одній півкулі, інші – двом, але різною мірою, а також усе зазначене характеризується складними взаємозв'язком і взаємодією.

Останні дані [3] свідчать, що надання індивідом переваги правій руці пов'язано з функціональним об'єднанням коркових структур, тобто зі щільнішим зв'язком різних зон кожної півкулі та півкуль між собою. Ліворуки відзначаються більшою автономністю півкуль та менш жорсткою взаємодією коркових структур у кожній півкулі. Це створює передумови для формування великого різноманіття «ступенів свободи» у діяльності коркових структур, що сприяє гнучкішому, різноманітнішому, незапрограмованому вибору варіантів стратегії діяльності. Зазначене пояснює причину обрання ліворуками кожного разу не логічного шляху із дотриманням раніше визначеного алгоритму, а нового (іншого) шляху від постановки проблеми до її розв'язання, застосовуючи для цього, на перший погляд, недоцільні й нераціональні методи.

Із зазначеним пов'язують вищі творчі здібності ліворуких і, разом з тим, повільніше, ніж у праворуких формування навичок діяльності, що потребують взаємодії обох півкуль [11]. Водночас у зв'язку з порушенням оптико-просторових, зорових, психомоторних і деяких інших функцій ліворуки діти часто виявляють труднощі у навчанні читання, письму, лічбі. Також вони відстають від праворуких у розвитку тонко координованих дій рукою та відзначаються нижчим рівнем зрілості кори великих півкуль. У зв'язку з останнім, ліворуки діти не можуть тривалий час концентрувати увагу на одному об'єкті, у них низька швидкість її розподілу і переключення. Тому вони відзначаються меншим обсягом короткочасної, довготривалої, довільної й уявної пам'яті, неспроможні швидко орієнтуватися в ситуації, переходити від одного виду діяльності до іншого, їм складно одночасно виконувати комплекс дій, слідкувати за декількома явищами без втрати жодного з поля зору своєї уваги.

Ураховуючи асинхронний розвиток психічних функцій дітей, у ліворуких виявлено випередження емоційно-вольових, але відставання – психомоторних функцій і просторового сприйняття, а в зв'язку з першим – також більш швидка втома ніж праворуких дітей [1; 2].

Що стосується фізичного розвитку, то у певні періоди він відзначається суттєвими змінами функціональних можливостей організму, передусім – фізичних якостей та загальної фізичної працездатності. При цьому у ліворуких дітей ширина нігтя мізинця, довжина лівої руки більші, а м'язи на ній і вени на внутрішній ділянці кисті – розвиненіші, що зумовлено виконанням більшого обсягу роботи порівняно з правою рукою. Водночас навчання дітей з лівобічною асиметрією техніці виконання рухових дій ногою лише у правий бік, тобто неповідною ногою, сповільнювало збільшення тіла в довжину.

Порівняння профілів рухової асиметрії та показників адаптації систем організму до дозованих фізичних навантажень дозволило виокремити групу учнів з низькою, середньою і задовільною адаптацією [3]. Водночас цими дослідженнями підтверджено факт кращої адаптації до фізичних навантажень, здатності до орієнтування у просторі та меншого вияву гіпертензії у важких кліматичних умовах, точнішого визначення під водою відстані до предмета ліворукими дітьми і підлітками порівняно з праворукими.

У результаті ми дійшли висновків:

- дані наукової літератури засвідчують збільшення на сучасному етапі кількості дітей, які відзначаються лівобічною руховою асиметрією, передусім у виконанні рухових дій руками;
- діти з провідною лівою рукою відрізняються від дітей з провідною правою рукою за комплексом психофізіологічних і деяких морфофункціональних показників, що зумовлює необхідність урахування існуючих особливостей у процесі їхнього навчання (в тому числі фізичної культури);
- практично відсутні дослідження, спрямовані на розроблення програм покращення психофізичного стану дітей з різною руховою асиметрією в процесі фізичного виховання у дошкільних навчальних закладах, що засвідчує їх актуальність і необхідність проведення.

Список використаних джерел

1. Безруких М. М. Если ваш ребенок левша : [учеб. пособ.]. / Безруких М. М., Князева М. Г. – Тула : «Арктоус», 1996. — С. 78.
2. Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии человека : [монография] / Н. Н. Брагина, Т. А. Доброхотова. – М. : Медицина, 1988. — С. 237.
3. Дубровинская Н.В. Психофизиология ребенка : психофизиологические основы детской валеологии : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Н. В. Дубровинская, Д. А. Фарбер, М. М. Безруких – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2000. – С. 144.
4. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий / Е. П. Ильин – СПб : Питер, 2004. – С. 702.
5. Интегральная индивидуальность человека и ее развитие : учеб. пособие / [под ред. Б. А. Вяткина]. – М. : ИПРАН, 1999. – 349 с.
6. Коваленко Т. Г. Социально-биологические основы физической культуры / Коваленко Т. Г. – Волгоград: Волгоград. гос. ун-т, 2000. – 224 с.
7. Лях В. И. Координационные способности: диагностика и развитие / В. И. Лях – М. : ТВТ Дивизион, 2006. – 290 с.
8. Панасюк Т. В. Антропометрические профили типов конституции по Штефко в первом детстве / Т. В. Панасюк // Сб. тез. симпозиума «Конституция и здоровье человека». – Л., 1991. – С. 50-51.
9. Степаненкова Э. Л. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка : [учеб. пособие] / Э.Л. Степаненкова – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 368 с.
10. Теорія і методика фізичного виховання. Загальні основи теорії та методики фізичного виховання : [підручник в 2-х томах / за ред. Т. Ю. Круцевич]. – К. : Олімп. л-ра, 2008. – Т. 1. – 391 с.
11. Чупріков А. Ліворука дитина: яка вона? / А. Чупріков, І. Марценківська // Дошкільне виховання. – 1996. – №5. – С. 18-19.
12. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання : [навч. посіб.] / Шиян Б. М. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с. – (Частина 1).

The article analyzes certain differences in some indicators between left- and right-handed pre-school children. The causes of formation of such dynamic asymmetry, the necessity of its considering in the process of pre-school children's education have been determined. The corresponding investigations and the necessity of their carrying out with the aim of optimization of the physical training process in pre-school educational establishments have been proved.

Key words: preschoolers, motor asymmetry, physical education, optimization of the physical condition.

Олійник О.М.

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ТЕАТРАЛІЗОВАНИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено дослідженню проблеми формування творчої активності дітей старшого дошкільного віку в процесі театралізованих ігор, розкрито педагогічні можливості театралізованих ігор, охарактеризовано найважливіші функції: синкретичну, креативну, емоційну та інструментальну.

Ключові слова: дитяча творчість, творча активність, театралізована гра, творчий потенціал, емоційна сфера, функції театралізованої гри.

Дошкільна освіта є первинною ланкою єдиної освітньої системи багатьох країн світу. Україна також виходить на європейський рівень, і тому першочерговим у перебудові сучасної освіти є становлення нової парадигми, створення нової освітньої системи, формування нового мислення, розвиток творчості. Виховання гнучкої, свідомої, креативної особистості, здатної творчо реалізовуватися є головним пріоритетом сьогодення. Триває постійний пошук шляхів творчого зростання дитини, з урахуванням її індивідуальних особливостей та творчого потенціалу.

Питання розвитку творчого потенціалу дитини широко представлені в наукових напрацюваннях Л.Венгера, О.Запорожець, О. Кононко, Л.Масол, Н. Миропольської та інших.

Проблема використання театралізованої діяльності як повноцінної та ефективної складової виховного процесу, педагогічні можливості театралізованих ігор розглядалися в працях Л.Артемової, Л. Загородьої, Р.Жуковської, Л.Макаренко, Д. Менджерницької, Е.Трусової.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Театралізована діяльність у дошкільному віці існує та усвідомлюється педагогами як один із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток дитини. Проте завдання з театралізованої діяльності, у програмі, мають дещо узагальнений характер, що не дозволяє педагогу чітко усвідомити специфіку роботи з даного виду мистецтва. Тому виникла потреба дослідити використання системного підходу до здійснення театралізованих ігор як необхідної передумови стимулювання дитячої творчості, створення атмосфери зацікавленості, розкриття внутрішнього потенціалу кожної дитини.

Мета статті – проаналізувати функції, дослідити педагогічні можливості театралізованих ігор, як потужного стимулятора дитячої творчості.

Поняття творчої активності дітей дошкільного віку розглядається в психолого-педагогічній літературі у зв'язку з проблемою дитячої творчості. Проблема дитячої творчості досліджується в працях відомих учених педагогів Л.Венгера, О.Дяченко, Т.Комарової, А.Савенкова, Н.Сакуліної. та інших. Науковці притримуються спільної думки в питанні необхідності прищеплювати дітям свободу мислення, здатність неординарно мислити, стимулювати їх творчу активність. Дитяча творчість відрізняється від творчої діяльності дорослого своєю суб'єктивною новизною. Творча робота дитини може не мати естетичного значення, бути примітивною з погляду дорослого, але бути вагомішою для малюка, ніж чудово виконана робота дорослого. Цінність дитячої творчості не в практичних результатах, а в тому, що в процесі творчої діяльності розкриваються можливості дитини. Театралізована діяльність виступає як активний, індивідуальний, творчий процес і об'єднує різні за характером творчі принципи – продуктивний (створення сюжетів чи інтерпретація запропонованих),

виконавчий (програвання сюжету), оформлюваний (підготовка декорацій, костюмів) [7, с. 342] Ігри-драматизації – це ігри самодіяльного характеру, в яких по-різному виявляється творчість дітей: у задумах, поворотах сюжету, виконанні ролей (інтерпретації), створенні атрибутів, організації просторового середовища.

Такий синтез створює умови для розвитку та вдосконалення емоційної сфери та творчості дітей. С. Русова довела природність «драматичного інстинкту малюків». Діти щиро включаються в театралізовану діяльність, під впливом літературного, ігрового, особистісного мотивів. С. Русова, одна з перших вітчизняних педагогів, хто систематизував різні види театралізованої діяльності: Вона виділяла такі види драматизації, як руханка і гра, в якій діти часто використовують для своїх забав зміст та словесні вирази тих казок, оповідань, що їм добре знайомі [8, с.128].

Театралізована гра виступає як ефективний засіб виховання і розвитку особистості. Гра-драматизація – це засіб формування творчої активності дітей в широкому його розумінні. Широке розуміння засобу включає форму, метод, та власне засіб виховання і формування особистості. Разом з тим ми вважаємо, що при використанні художнього матеріалу на інтегрованих заняттях можуть бути розкриті тісні взаємозв'язки між різними видами мистецтва. Застосування принципу інтеграції мистецтв як співзвучності художніх образів передбачає поєднання мистецтва на користь виразності образу і дозволяє подолати ілюстративний підхід до мистецтва. Творча активність дітей п'яти-семи років в гри-драматизації інтегрована в якість особистості, що виявляється в перетворюючій діяльності за допомогою її стимуляції й актуалізації творчого потенціалу, що характеризується створенням суб'єктивного продукту (художньо-ігрового образу).

Гра є одним з елементів виховної системи, що виконує певні функції стосовно до дитини. Виділено функціональні особливості театрального мистецтва: катарсична, комунікативна, регулююча, адаптаційна, навчальна, компенсаторна, терапевтична, естетична, корекційно-розвиваюча. (Е.Дубровська, С.Козлова, Т.Надолінська, О.Степанова, І.Сергеева та інші).

Педагогам слід усвідомити основні функції гри, щоб запобігти помилок і безсистемного включення гри в навчально-виховний процес.

Слід зазначити, що в грі функції не розглядають ізольовано, вони взаємопов'язані, тобто в грі дитина і трудиться, і мислить, і відпочиває.

У своєму дослідженні розглядаємо театралізовану діяльність як поліфункціональний засіб розвитку активності дітей п'яти-семи років в художньо-ігровій діяльності, а також як метод активізації їх творчих проявів. На основі проведеного аналізу, а також спираючись на тезу, що своєрідність підходів до вивчення функціональних особливостей даного феномену гри-драматизації залежить від його специфіки, визначеної ролі і призначення в педагогічному процесі, виділяємо чотири важливих функції театралізованих ігор, які забезпечують ефективність процесу формування творчої активності дітей п'яти-семи років: синкретичну, креативну, емоційну та інструментальну. Розглянемо їх детальніше.

Л.С. Виготський в роботі «Психологія мистецтва» виділяє гру дитини як синкретичну, художню діяльність, в якій синтезуються інтелектуальна, емоційна і вольова області її психіки [4, с. 336]. Дійсно, в грі відбувається взаємозв'язок художнього слова, музично-художнього оформлення, об'єднання художніх здібностей, діяльності, способів сприйняття мистецтва. При цьому, як вважає Т.С. Комарова, художній образ, створений різними засобами мистецтва, є механізмом інтеграції, і це надає можливість дітям яскравіше проявити себе в тому або іншому виді художньої діяльності, а також удосконалюватися в творчості [6, с. 7].

Л.Виготський вказує, що причиною формою дитячої творчості є творчість синкретична, в якій ще не розчленовані і не спеціалізовані окремі види мистецтва.

Кажучи про літературний синкретизм дітей, Л.Виготський уточнює, що діти в цьому віці не виділяють поезію і прозу, драму і розповідь. Але їх широкий синкретизм, виражений в поєднанні в одній художній дії різних видів мистецтва, в одному цілому [3, с. 59].

Дійсно, дитина може одночасно складати, придумувати і одразу відтворювати дію в особах; наспівувати і пританцювувати. Гра і мистецтво як регулятори розвитку особистості дитини стимулюють її творчість і дозволяють вирішувати завдання формування художнього смаку. Вищеозначене дозволяє нам виділити *синкретичну* функцію театралізованих ігор.

Дослідники відзначають в театралізованих іграх важливість процесуального моменту, оскільки для дитини цікавий момент народження нового. У грі виявляється прагнення звідувати невідоме, відбувається пізнання власних можливостей в перевтіленні, пошуку, комбінуванні знайомого, при цьому сценарій може бути лише канвою, в межах якої розгортається імпровізація. Гра-драматизація є імпровізаційною, тому може бути активним творчим процесом. Характер «відкриттів для себе» пов'язаний із збагненням дитиною авторського задуму, власного відношення до уявних явищ. Здібність до створення художнього образу виявляється в специфічній рольовій поведінці. Творчість дітей виявляється в створенні не стільки засобів втілення, скільки самого художнього образу. Л.С. Виготський пише, що гра дитини - не простий спогад про пережите, творча переробка пережитих вражень [3, с. 59]. Узагальнюючи, ми відзначаємо другу, важливу функцію – креативну.

Дитина п'яти-семи років, відкриваючи для себе все різноманіття навколишнього світу, вступаючи у взаємодію з різними сферами дійсності, проявляє себе перш за все емоційно. Емоції як зовнішній прояв внутрішнього світу дитини дозволяють визначити її ставлення до того, що відбувається, сприяти особистому становленню. Розвиток форм колективної діяльності і, головним чином, творчої гри призводить до подальшого розвитку емпатії, співчуття. Емоції впливають на творче пізнання і перетворюючи діяльність. Інтелектуальна активність дитини спрямована і підтримується в грі-драматизації інтересом. Для того, щоб думати, треба переживати. Гра-драматизація є могутнім стимулом для розвитку емпатії як відчуття співпереживання іншому. Розрізнення дитиною такого роду відчуттів для розуміння характеру героя, його вчинків приводить до саморозуміння, умінню знатися на власних переживаннях, а отже, оцінити свою поведінку. Викладене дозволяє нам відзначити третю функцію – емоційну.

У театральній-ігровій діяльності засвоєння способів образної виразності: інтонації, міміки, поз, жестів, ходи впливає на розвиток особистості дитини, її творчість. При первинному навчанні навичкам рольової поведінки можливі наслідувальні дії, які згодом набувають творчого характеру. Дослідження показують, що цілий ряд музичних навичок, необхідних для творчості, отримується шляхом прямого наслідування. Навчання письменності присутнє у всіх доступних для дитини видах художньої діяльності – в співі, музикуванні, віршуванні, пластичних етюдах і тому подібне. У дітей формуються такі найважливіші якості, як координація рухів, ритмічні, темпові, мелодійні, просторові, м'язові і мовні навички. Процес отримання знань розуміється дослідниками як оволодіння не окремими розумовими діями, а загальними способами розумової діяльності (алгоритмами) в перетворенні заданого матеріалу, плануванні діяльності, присутності самого процесу виведення знань в практичний результат. Спілкування з дітьми в театралізованій грі припускає обговорення загального завдання, знаходження способів її рішення, розподіл ролей, зміну позицій. У результаті утворюється дитяча спільність, в якій кожен відчуває себе умілим, знаючим, здатним, готовим разом з іншими справитися з будь-яким завданням. Таким чином, можна виділити четверту функцію – інструментальну.

Розглянуті функції існують не окремо, а як взаємозв'язані і взаємодоповнюючі одна одну. Безсистемно-стихийне використання ігор-драматизацій в масово-видовищних формах проведення дитячого дозвілля або в окремій діяльності не може

забезпечити повноцінну дію на психічний розвиток дітей, їх пізнавальну сферу. Тільки систематичне і доцільне використання ігор-драматизацій, знання їх функціональних особливостей сприятиме досягненню оптимального ефекту у формуванні особистості дитини, її творчій активності.

Отже, опрацювавши відповідну літературу і врахувавши власні спостереження, маємо підстави для висновку про те, що театралізована діяльність у різних її проявах має виняткові потенційні можливості щодо вирішення завдань соціально-морального, мовленнєвого, пізнавального, креативного розвитку дитини. Вона є невід'ємною складовою творчих проявів та безпосереднього розвитку емоційної сфери дитини дошкільного віку, ефективним та потужним емоційно забарвленим засобом виховання і гармонійного розвитку дитини за умови систематичної, творчої та цілеспрямованої роботи театралізованою діяльністю в комплексі з іншими засобами педагогічного впливу.

Список використаних джерел

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / Наук. кер. О.Л.Кононко.- К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо- мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 304 с.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк: Кн. Для учителя М. : Просвещение, 1991.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. Ростов н/Д : Феникс, 1998.
5. Караманенко Т.Н., Караманенко Ю.Г. Кукольный театр дошкольникам. – М., 1982.
6. Комарова Т.С., Антонова А.В., Зацепина М.Б. Красота. Радость. Творчество. Программа эстетического воспитания детей 2-7 лет. М. : педагогическое общество России, 2000.
7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка / Т. І. Поніманська – К. : Академвидав, 2004. – 356 с.
8. Руссова С.Ф. Теорія і практика дошкільного виховання. – Львів; Краків; Париж, 1993.

The article is devoted to the research of the problem of forming senior preschoolers creative activity in the process of adapted to the stage games, pedagogical possibilities of adapted to the stage games are exposed, major functions are described: syncretism, emotional and instrumental.

Key words: child's creation, creative activity, adapted to the stage game, creative potential, emotional sphere, functions of the adapted to the stage game.

УДК 316.6: 159.922.73

Столяренко О.Б.

ВПЛИВ РІЗНОВІКОВИХ ВЗАЄМИН НА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається проблема виховної ролі різновікових взаємин, їх значення та вплив на розвиток моральної свідомості молодших школярів. Показано, що позитивний досвід різновікових взаємин у молодшому шкільному віці є важливою психологічною умовою розвитку морально-етичної сфери особистості учня.

Ключові слова: різновікові взаємини, моральна свідомість, моральні поняття, позиція «старшого» і «молодшого», сумісна діяльність.

Виявлення умов, особливостей, механізмів становлення зростаючої людини як моральної особистості у молодшому шкільному віці є досить актуальною проблемою,

© Столяренко О.Б., 2011

тому що саме на цьому важливому етапі онтогенезу вперше виразно стають помітні загальні тенденції морального розвитку особистості, зокрема, з'являються психологічні передумови морального розвитку: зростає самостійність особистості, розвивається самосвідомість та відповідальність як особистісна якість молодшого школяра [6; 7; 11; 12]. Завдяки включенню в суспільно значущу діяльність навчання стають змістовнішими і складнішими взаємини з ровесниками і дорослими.

Значення взаємин для розвитку особистості дитини молодшого шкільного віку вивчали М.І.Боришевський [5], Л.С.Виготський [7], В.В.Давидов [10], С.Г.Якобсон [12] та ін. Виявлено, що міжособистісні взаємини посідають чільне місце серед багатьох факторів, що визначають формування моральних якостей молодшого школяра. Міжособистісні взаємини виступають водночас умовою та результатом морального розвитку молодшого школяра (І.Д. Бех, М.І.Боришевський, М.Е.Боцманова, О.К.Дусавицький, В.М.Кушнірюк, С.Д.Максименко, О.В.Матвієнко, О.А.Онісюк, С.І.Сингаївська, І.А.Стрелякова та ін). Вченими доведено, що у процесі розвитку взаємин у молодших школярів ускладнюється моральна поведінка: учень дотримується системи моральних норм, по-різному будуючи свою поведінку в різних сферах взаємовідносин.

Особливу увагу психологів привертають взаємини учнів початкової школи з учителем та однолітками. У вітчизняній літературі автори практично не виокремлюють напрям взаємин молодшого школяра з дітьми різного віку, що становить помітну прогалину у комплексі досліджень системи міжособистісних взаємин учнів початкової школи.

Дослідження психологічних особливостей спільної діяльності молодших і старших учнів, аналіз результатів правильно організованих різновікових взаємин дають змогу зробити висновки про значну взаємну корисність таких контактів [1; 2; 3; 9; 11; 13]. Для молодших вони розкривають нові можливості наслідування старших учнів, виводячи їх в зону найближчого розвитку (Л.С. Виготський) в інтелектуальній, моральній та регулятивній сферах [7, с. 234]. Для старших така взаємодія є своєрідним каталізатором у процесі формування свідомого та відповідального ставлення до своїх справ, здатності розуміти й поважати молодших за себе партнерів, підпорядковувати свою поведінку моральним правилам і вимогам конкретної ситуації.

Різновікова взаємодія у психолого-педагогічних працях розглядається як природне явище, зумовлене спільним життєвим простором для кількох поколінь людей. У педагогічному досвіді широко використовується навчання у різновікових групах. Спочатку такі групи утворювались стихійно з потреби навчати всіх бажаючих, об'єднання учнів різних вікових періодів в одному класі було економічно вигідним, дозволяло зменшити кількість педагогів. Водночас, найбільш ефективним все ж вважалося індивідуальне навчання: заможні люди користувались послугами гувернерів, найманих окремо для кожної дитини. На наш погляд, справжніми причинами суперечливої оцінки педагогічного значення спільного навчання і виховання дітей різного віку були складності організації та керівництва взаєминами і взаємодіями дітей, відсутність відпрацьованих способів та методів їх спрямування у педагогічно доцільному руслі. Тому отримати позитивний розвивальний ефект у різновікових групах дітей вдавалось лише педагогам-майстрам, які вміли інтуїтивно орієнтуватись на співвідношення різних рівнів здібностей, знань, мотивів, інтересів позицій та ролей дітей, а на цій основі налагоджували позитивні взаємини між ними. Поширення ж їх досвіду серед інших педагогів було невдалим. Дедалі більш відчутною стає потреба у науковому, передовсім, психологічному, дослідженні особливостей взаємин дітей різного віку, труднощів, які при цьому виникають, можливостей їх подолання.

Мета статті – виявити особливості впливу різновікових взаємин на формування моральної свідомості молодших школярів.

Організуючи дослідження, виходили з *припущення*, що відсутність досвіду різновікових взаємин у молодшому шкільному віці може ускладнити формування моральних знань дитини, затримати накопичення морально-етичних понять і уявлень.

На першому етапі, спрямованому на визначення розподілу молодших школярів за рівнями різновікових взаємин, спираючись на результати теоретичного аналізу проблеми, виділили три рівні цих взаємин: високий, середній та низький.

Високий рівень різновікових взаємин передбачає, що молодший школяр адекватно розуміє моральні поняття і правила, що регулюють різновікові взаємини. У дитини сформовано уявлення про вік людини, вона усвідомлює ознаки “старшого” і “молодшого” у різновікових взаєминах. Учень продуктивно ставиться до взаємин, як зі старшими, так і з молодшими; прагне до партнерських рівноправних взаємин, як зі старшими, так і з молодшими; виявляє задоволення від різновікових взаємин; демонструє партнерську поведінку, як зі старшими, так і з молодшими. Виявляє гнучкість у поведінці з товаришами, враховуючи їх позицію як “старшого” чи “молодшого”. Надає допомогу молодшим, вміє їх вислухати, підтримує їх ініціативи. Намагається бути корисним для старших, включається у їх діяльність.

Молодший школяр із *середнім рівнем* розвитку різновікових взаємин адекватно розуміє більшість моральних понять і правил, що регулюють різновікові взаємини, має приблизне уявлення про вік людини. Нечітко усвідомлює ознаки “старшого” і “молодшого” у різновікових взаєминах. Ситуативно ставиться до взаємин або зі старшими, або з молодшими, залежно від їх комфортності. Прагне до нерівноправних взаємин – або до домінування, або до підпорядкування у спілкуванні з дітьми різного віку. Виявляє задоволення лише від взаємин або зі старшими, або з молодшими. Вміє спілкуватись лише зі старшими чи з молодшими залежно від свого попереднього досвіду взаємин. Демонструє або здатність до домінування, або до підпорядкування. Так, зі старшими слухняно виконує їх настанови, виявляє безініціативність, несміливість і невпевненість. Натомість, з молодшими, нав’язує, диктує їм свою волю, не здатен прислухатись до їх думки.

Низький рівень різновікових взаємин характеризується тим, що молодший школяр не володіє більшістю моральних понять і не знає правил, що регулюють різновікові взаємини. Уявлення про вік людини не актуалізоване. Позицію старшого сприймає як сильнішого, а молодшого – як слабшого. Негативно ставиться до взаємин зі старшими, переважає орієнтація на ровесника або на молодшого. У взаєминах зі старшим виявляє незадоволення, прагне вийти з них. Виникають конфлікти і непорозуміння зі старшими. Прагне домінувати у взаєминах, пригнічує ініціативу товаришів. Сприймає молодших як виконавців. Демонструє вміння на позиції “сильнішого”. Відсутні вміння взаємин зі старшими, спілкування з якими уникає. З молодшими виступає лідерами, не вміє прислухатись до їх думок та пропозицій.

Для виявлення особливостей розуміння дітьми моральних понять нами була використана методика «Визначення рівня розуміння моральних понять», яка дозволяє виявити уявлення молодших школярів про моральні якості людей. Методика була розроблена нами з метою виявлення розуміння дітьми моральних понять, які є важливими у ситуації різновікових взаємин. Досліджуванам було запропоновано охарактеризувати 9 моральних якостей-антиподів, які широко вживаються в повсякденному житті: добрий – злий, чесний – брехливий, справедливий – несправедливий, відповідальний – безвідповідальний, щедрий – жадібний, сміливий – боягуз, чуйний – жорстокий, надійний – ненадійний, ввічливий – неввічливий.

Кількісна інтерпретація результатів здійснювалась за 3-бальною шкалою: 1 – відсутність розуміння, 2 – обмежене розуміння, 3 – адекватне розуміння. Діапазон результатів може варіювати від 9 до 27 балів. Він розподілявся на три рівні розуміння моральних понять: низький – 9-14 балів, середній – 15-20 балів, високий – 21-27 балів. Якісна обробка результатів полягала у виявленні змістовно-сміслового

контексту моральних суджень, який покладався досліджуваними в основу кожного морального поняття.

Отримані дані свідчать про те, що глибина розуміння моральних понять дітьми є досить відмінною. 26,7% учнів, які повно та адекватно розкрили зміст моральних понять, віднесені до високого рівня їх розуміння. Однобічність і обмеженість у розкритті моральних понять виявили 42,1% учнів, віднесені до середнього рівня. 31,2% – розкрили поняття обмежено, або ж виявили відсутність розуміння моральних понять, що є показником низького рівня їх розуміння.

Якісний аналіз змісту висловлювань дітей виявив відмінності у кількості ознак, які використовували діти для опису моральних якостей особистості. Наприклад, для пояснення такого поняття, як „добрий”, що найбільш широко вживається і порівняно добре розуміється, молодші школярі з високим рівнем розуміння моральних понять використовували в середньому три-чотири ознаки, з низьким – одну.

Найбільш важкими для розуміння дітьми молодшого шкільного віку виявились такі поняття, як „чуйний”, „надійний” та їх антоніми. Під час спроби пояснити ці поняття, діти з низьким рівнем розуміння моральних понять взагалі відмовлялися відповідати. Вони говорили, що не знають таких слів і ніколи їх не чули. Учні з середнім рівнем розуміння моральних понять не відмовлялись пояснити значення цих понять, але пояснювали неадекватно: слово „надійний” розумілось ними як „надіятись”, а „чуйний”, як „той, хто добре чує”.

Виявлено, що під час розкриття змісту моральних понять учні з низьким рівнем їх розуміння майже цілком передають ті вимоги, які висувають дітям дорослі. Саме тому, для визначення змісту моральних понять ці діти найчастіше звертались до особливостей поведінки: „вітається – не вітається”, „пригощає – не пригощає”, „слухається – не слухається”. Так, наприклад, „добрим” вважали того, хто „дає цукерки”, „хто робить людям добро”; „злий – той, хто ні з ким не ділиться, всіх ображає”.

В учнів з високим рівнем розуміння моральних понять більш узагальнені міркування тісно переплітаються з емоційними переживаннями, що відбивають глибинні стани їх внутрішнього світу. Наприклад: „Сміливий завжди прийде на допомогу”, „Добрий – це той, хто робить добро і не вимагає винагороди”, „Злий сміється, якщо хтось потрапив у біду” тощо.

Таким чином, отримані в дослідженні дані, підтвердили наше припущення про те, що різновікові взаємини у молодшому шкільному віці є важливою психологічною умовою розвитку моральної свідомості учнів.

Більшість психологів і педагогів [1; 2; 7; 8; 9; 10] переконані, що найскладніші виховні завдання успішно вирішуються саме у різновіковому об’єднанні, коли діти вчаться уважно ставитися до старших, турбуватися про менших, набувають різноманітних комунікативних навичок. Різновікові взаємини сприяють вільному застосуванню дітьми адекватних способів поведінки у випадку морального вибору. Накопичення такого досвіду є важливим етапом соціалізації особистості. В процесі спілкування дитина виконує різні соціальні ролі – і молодшого, і старшого товариша, і рівного з дорослим партнера, – тобто, вибирає лінію поведінки в різних нерегламентованих життєвих ситуаціях. Спілкування дітей в різновікових об’єднаннях зорієнтоване не на віковий потенціал особистості, а насамперед, її соціальний досвід і може здійснюватися як “на рівних” і до відносно рівних суб’єктів (при цьому паспортний вік може не мати принципового значення), так, і у взаємодії, коли суб’єкти усвідомлюють свою позицію старшого і молодшого партнера.

Виховний ефект різновікових взаємин може виявитися як позитивним, так і негативним, що породжує полярні оцінки корисності різновікових об’єднань педагогічною практикою (від усунення до максимального використання). Отже, для розвитку соціально значимої взаємодії дітей різного віку, в ході якої інтенсивно

формується цінні моральні якості особистості, необхідні спеціальні зусилля педагогів і батьків, спрямовані на організацію їх спільної діяльності та спілкування, введення повноцінних різновікових взаємин у систему моральних цінностей дитини.

Список використаних джерел

1. Абраменкова В.В. Совместная деятельность дошкольников как условие гуманного отношения к сверстникам // Вопросы психологии. - 1980. - № 5. - С. 60-70.
2. Аванесова В.Н. Воспитание и обучение детей в разновозрастной группе. - М. Педагогика, 1979. - 176 с.
3. Бех І.Д. Молодший школяр у виховному просторі міжособистісних взаємин // Початкова школа. 1994. №6. - С. 1-4.
4. Бех І.Д., Максименко С.Д. Критерії моральної вихованості молодших школярів. - К. : Рад. школа, 1989. - 95 с.
5. Боришевский М.И. Развитие нравственных убеждений школьников. - К. : Рад. Школа, 1986. - С. 18 - 32.
6. Вопросы психологии нравственного развития школьников / Под ред. В.Н. Колбановского и В.А. Крутецкого. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1962. - 217 с.
7. Выготский Л.С. Детская психология // Собр. соч.: В 6 т. - М.: Педагогика, 1984. Т.4 - 432 с.
8. Давидчук А.Н., Тамбовцева А.Г. Формы организации обучения в разновозрастной группе сельского детского сада: Рекомендации. - М. : Издательство НИИ Дошкольного воспитания АПН СССР, 1988. - С. 8.
9. Карпенчук С.Г. Новый взгляд на педагогичну спадщину А.С.Макаренка // Педагогіка і психологія. - 1996. - № 2. - С. 19-27.
10. Мир детства: Младший школьник / Под ред. А.Г.Хрипковой; Отв. Ред. В.В.Давыдов. - М. : Педагогика, 1981. - С. 281-283.
11. Онисюк О.А. Моральна поведінка дитини в ігровій діяльності // Початкова школа. - 1999. - № 6 (360). - С. 9-12.
12. Психологические проблемы нравственного воспитания детей / Под ред Ф.И.Михайлова, И.В.Дубровиной, С.Г. Якобсон. - М. : Педагогика. - 1977.
13. Русова Софія. Вибрані педагогічні твори: У 2 кн. Кн.1 / За ред. Є.І.Коваленко. - К. : Либідь, 1997. - 272 с.

In the article the problem of an educational role of mutual relations of children of different age, their values, and influence, on the development of moral consciousness of junior schoolchildren is examined. It is defined that the positive experience of such mutual relations in a midchildhood is one of the major psychological terms of student's moral development.

Key words: *mutual relations of children of different age, moral consciousness, moral concepts, position of «senior» and «junior», joint activity.*

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аліксічук Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Андрієвська Галина Альфредівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Байда Юлія Миколаївна – викладач, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя

Бахмат Наталія Валеріївна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Берека Віктор Євгенійович – доктор педагогічних наук, доцент, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Бец Олексій Давидович – доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Богдановська Людмила Петрівна – аспірант, Київський національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова

Борисова Тетяна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Борін Кирило Анатолійович – викладач, Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Брежнєва Світлана Борисівна – викладач, Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б.Хмельницького

Бургун Ірина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Бурдаківська Неоніла Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Ватаманюк Галина Петрівна – аспірант, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Воєвідко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Воробйова Катерина Дмитрівна – аспірант, Кримський гуманітарний університет (м. Ялта)

Гаврилюк Жанна Миколаївна – аспірант, Київський національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова.

Газіна Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Галицька Майя Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Інститут туризму федерації профспілок України (м.Київ)

Гіренко Ірина Володимирівна – викладач, Харківський національний автомобільно-дорожний університет

Гладуш Віктор Антонович – кандидат історичних наук, доцент, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова

Горіна Жанна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського

Горох Галина Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Дулепа Ілона Борисівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Дуткевич Тетяна Вікторівна – кандидат психологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Житарюк Сергій Іванович – кандидат економічних наук, доцент, Буковинський університет (приватний вищий навчальний заклад)

Казанішена Наталія Віталіївна – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Карнаухова Антоніна Валеріївна – викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка

Карпалюк Валентина Семенівна – кандидат філологічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Карташова Жанна Юріївна – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Коваленко Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Київський університет імені Бориса Грінченка

Ковалішена Світлана Віталіївна – вчитель вищої категорії ЗОШ №14, м. Кам'янець-Подільський

Ковальчук Геннадій Петрович – кандидат педагогічних наук, старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Козак Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

Козьмін Валентина Анатоліївна – заступник директора з початкової освіти ЗОШ №17, м. Хмельницький

Конькова Т.І., кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Котова Светлана Аркадьевна – кандидат психологічних наук, доцент, Російський державний педагогічний університет (РГПУ) імені О.І. Герцена

Кухарева Олена Сергіївна – аспірант, Кримський гуманітарний університет (м. Ялта)

Кучинська Ірина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Лабунець Віктор Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Маринін І.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мартіна Олеся Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Матвєєва Лариса Віталіївна – вчитель початкових класів Залісецької ЗОШ І-ІІ ступеня Кам'янець-Подільського району Хмельницької області

Мельник Оксана Миколаївна – аспірант, Інститут інноваційних технологій та змісту освіти, м. Київ

Мелекєсцева Наталія Василівна – асистент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Мисів Володимир Михайлович – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Олинець Тетяна Василівна – викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Олійник Надія Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Олійник Олена Михайлівна – аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет

Орехова Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент ПНПУ імені К.Д.Ушинського (м. Одеса)

Павлюк Тетяна Олександрівна – аспірант, Рівненський державний гуманітарний університет

Персидська Олександра Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Забайкальський державний гуманітарно-педагогічний університет імені М.Г.Чернишевського

Попович Анатолій Васильович – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Потоцька Олена Вікторівна – заступник директора з навчальної роботи, викладач, Дніпропетровська консерваторія ім. М. Глінки

Приймак Світлана Володимирівна – доцент, Придністровський державний університет імені Т.Г.Шевченка

Рудковська Інесса Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Горлівський державний педагогічний інститут іноземних мов

Семенов Олександр Вячеславович – науковий співробітник, Забайкальський державний гуманітарно-педагогічний університет імені М.Г.Чернишевського

Столяренко Ольга Борисівна – старший викладач, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Сурова Тіна Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Третяк Наталія Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Удіна Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Севастопольський міський гуманітарний університет

Федорчук Елеонора Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Філіппова Лариса Валеріївна – кандидат хімічних наук, доцент, Національний медичний університет імені О.О.Богомольця

Чисановська Леся Йосипівна – асистент, Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

Шевченко Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України

Шевченко Світлана Миколаївна – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник, Інститут педагогіки НАПН України

Щепова Діана Романівна – викладач, Дніпропетровський державний аграрний університет

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічна освіта: теорія і практика

Випуск 7

Здано в набір 10.03.2011 р.

Підписано до друку 13.05.2011 р.

Формат 60x84/8. Гарнітура Times

Папір офсетний. Друк офсетний.

Зам. 1105-3. Ум. Друк. Арк. 39.06. Обл. - вид. арк. 33.20

Тираж 300.

Видавець і виготовлювач ПП Зволейко Д.Г.

32300, Хмельницька обл.,

м. Кам'янець-Подільський,

вул. Кн. Коріатовичів, 9; тел. (03849) 3-06-20.

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру

від 31.08.2005 р. серія ДК № 2276