

74  
B 53

# ВІСНИК

## ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ



Педагогіка  
Випуск XXIV

Івано-Франківськ  
2008

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА**

**ВІСНИК  
ПРИКАРПАТСЬКОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ**

Педагогіка

ВИПУСК XXIV



Івано-Франківськ  
2008

НБ ПНУС



788341

ББК 74  
В 53

ВІСНИК ПРИКАРПАТСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ.  
ПЕДАГОГІКА. 2008. ВИПУСК XXIV.

ТВОРЧА СПАДЩИНА БОГДАНА СТУПАРИКА  
В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.011.31

Неллі Ничкало

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ БОГДАНА  
СТУПАРИКА\*

У статті окреслено зміст історико-педагогічних досліджень Богдана Ступарика. Увагу акцентовано на предметі історико-педагогічного пошуку та основних напрямках докторської дисертації науковця.

**Ключові слова:** історико-педагогічне дослідження, науковий доробок Б.Ступарика.

<...> Спеціального історико-педагогічного аналізу потребують праці, видані колективами вчених й присвячені світлій пам'яті істориків педагогіки. Один з них – Богдан Михайлович Ступарик. Книга «Національній школі – національне виховання молоді» побачила світ завдяки пошануванню пам'яті цього відомого українського педагога останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття. У трьох розділах цієї книги («Історія освіти»; «Теорія та практика національного виховання й освіти»; «Педагогіка в іменах») систематизовано праці вченого, талановитого педагога, громадянина України, сина свого народу.

Після практичної діяльності у галузі профтехосвіти, яку поєднував з науковими пошуками з проблем підготовки кваліфікованих робітників, Б. Ступарик продовжив науково-педагогічну діяльність у Прикарпатському університеті ім. В. Стефаника. Його праця – послідовні історико-педагогічні розвідки, виявлення досі невідомих джерел з проблем розвитку освіти на західноукраїнських землях, осмислення прогресивних ідей минулого досвіду.

Про копітку працю вченого свідчить опрацювання понад 100 архівних справ з фондів Центрального державного історичного архіву у Львові, державних обласних архівів у Львові та Івано-Франківську; близько 700 літературних джерел (зокрема, понад 130 джерел польською та німецькою мовами) з фондів наукової бібліотеки ім. В. Стефаника Національної академії наук України, бібліотек Львівського та Прикарпатського університетів; музею освіти Прикарпатського університету імені С. Стефаника, законодавчі

Передруковано за згодою автора із збірника конгресу « акти Австрії, Польщі і Західно-Української Народної Республіки. Він ретельно проаналізував статистичні збірники, звіти керівних органів освіти, навчальних закладів та громадських організацій, навчально-програмну документацію, матеріали наукових та періодичних видань досліджуваного періоду.

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

**Редакційна рада:** д-р філол. наук, проф. В.В.Грещук (*голова ради*); д-р філос. наук, проф. С.М.Возняк; д-р філол. наук, проф. В.І.Кононенко; д-р істор. наук, проф. М.В.Кугутяк; д-р юрид. наук, проф. В.В.Луць; д-р філол. наук, проф. В.І.Матвійшин; д-р фіз.-мат. наук, проф. Б.К.Остафійчук; д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко; д-р хім. наук, проф. Д.М.Фреїк.

**Редакційна колегія:** д-р пед. наук, проф. Н.В.Лисенко (*голова редколегії*); д-р пед. наук, проф. Т.К.Завгородня; д-р пед. наук, проф. А.В.Вихрущ; д-р пед. наук, проф. В.В.Кемінь; д-р пед. наук, проф. І.Є.Курляк; д-р пед. наук, проф. В.К.Майборода; канд. пед. наук Л.О.Мацук (*відповідальний секретар*); д-р пед. наук, проф. А.С.Нісімчук; д-р пед. наук, проф. В.А.Поліщук.

Видається з 1995 р.

Адреса редакційної колегії:

76000, Івано-Франківськ, вул. Мазепа, 10,

Педагогічний інститут

Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Видавничо-дизайнерський відділ ЦІТ

Прикарпатського національного університету, 2008.

Тел.: 71-56-22.

У процесі наукового пошуку Богдан Михайлович застосовував такі дослідницькі методи: хронологічний, який дав змогу розглядати становлення і розвиток шкільництва в Галичині в динаміці; проблемно-цільовий аналіз наукової літератури; теоретичний і порівняльний аналіз законів Австрії, Польщі, краєвих законів, нормативної та нормативно-методичної документації, статистичних звітів, документації та звітів навчальних закладів, архівних документів і матеріалів; аналіз педагогічної та суспільно-політичної преси; систематизацію, класифікацію фактичного матеріалу, його узагальнення.

Хронологічно дослідження охопило 1772 – 1939 рр. Його нижня межа визначена входженням Галичини до складу Австрії та пов'язаними з цією подією державними шкільними реформами, а також зростанням національної свідомості українців, піднесенням активності в краї, національно-культурним відродженням. Верхня межа збігається із закінченням панування у Галичині польської держави та ліквідацією всіх національно-культурних, суспільно-політичних і педагогічних організацій краю.

Упродовж 1981 – 1995 років тривав наполегливий науковий пошук. На час захисту докторської праці з досліджуваної проблеми вчений опублікував 38 праць, у тому числі дві одноосібні монографії: «Національна школа: витоки, становлення», «Шкільництво Галичини (1772 – 1939 рр.)».

У наші дні, коли минуло 11 років після цього докторського захисту, є потреба ще і ще раз прочитати й переосмислити висновки цього справжнього історика педагогіки, який був патріотом Галичини і вірним сином України. Богдан Михайлович акцентував, що еволюція системи шкільництва Галичини (1772 – 1939) зумовлена об'єктивними суспільно-політичними та соціально-економічними потребами розвитку краю, впливом процесів, які відбувалися в Європі. Структура системи шкільництва, типи навчально-виховних закладів і принципи організації їхньої діяльності визначалися державними шкільними законами 1805, 1869 та 1932 років.

Привертає увагу періодизація історії розвитку шкільництва Галичини. Б. Ступарик визначає чотири головні періоди і обґрунтовує кожний з них:

1772 – 1848 рр. – створення системи шкільництва, початок боротьби за національну школу і передусім за мову викладання, заснування парафіяльних шкіл з українською мовою навчання;

1900 – 1919 рр. – період енергійної боротьби за українське шкільництво, коли шкільне питання серед національних вийшло на перший план; створення альтернативної до державної системи приватного українського шкільництва, пошук шляхів націоналізації школи, розробка її концептуальних засад;

1919 – 1939 рр. – протистояння колонізаційній політиці польського уряду, утвердження системи приватного українського шкільництва, завершення розробки теоретичних засад національного виховання [1, с.32-33].

На підставі узагальнення результатів великої наукової праці Б. М. Ступарик доходить висновку, що досліджуваний період був періодом невтомних пошуків моделі системи національної освіти і напруженої боротьби українського громадянства за рідну школу. Динаміка розвитку, оборона і збереження українського шкільництва в Галичині зумовлені еволюцією законодавчих основ, суспільно-політичними умовами та активністю боротьби українців за рідну мову навчання, національну школу національне виховання молоді, яка об'єктивно відображала рівень суспільного усвідомлення ролі й значення шкільництва в національно-культурному відродженні української нації.

Акцентуємо на важливості значення положень, обґрунтованих Б. М. Ступариком, щодо еволюції вимог українців у справі шкільництва розвитком національно-визвольного руху і під впливом соціальне економічних і суспільно-політичних змін. Якщо у першому періоді ставилася вимога організації парафіяльних шкіл і впровадження української мови навчання, то поступово українці переходять до вимоги середньої школи й українського університету та окремої системи українського шкільництва.

У процесі українського шкільництва теорія національної школи виховання розвивалося в контексті європейської педагогіки. Вчений обґрунтовує, що це дало можливість створити на науковій основі альтернативну до державної систему приватного українського шкільництва, спільна виховна діяльність якого з церквою, сім'єю, громадськістю побудована на вселюдських цінностях, традиціях української народної педагогіки і визвольних змагань українського народу, сформувала національно свідоме покоління, яке виявило себе в боротьбі за державну самостійність.

Глибоко вивчав Богдан Михайлович спадщину галицьких педагогів: Г. Врецьони, М. Галуцинського, В. Ільницького, О. Партицького, О. Іванчука, В. Пачовського, І. Ющишина та ін. Він переконливо довів, що їхнім реальним досягненням є розробка концептуальних засад національної школи і виховання.

Під впливом національно-культурного відродження відбувалася еволюція поглядів на національну школу і мету національного виховання. Зокрема, у першому періоді погляди на національну школу охоплювали мову навчання і приналежність до греко-католицького обряду, а головною метою виховання було «утримання молоді при українській народності». Такі погляди у частини галицьких педагогів зберігалися до кінця XIX ст.



Ідея національної школи, як зазначає дослідник, збагачується новими положеннями. В основу її розбудови, крім необхідності навчання рідною мовою, вимагалось покласти народність як поняття суті життя народу і всього, що його характеризує і вирізняє з-поміж інших народів. Визнано важливу роль народознавства в навчально-виховному процесі. До головних принципів розбудови школи віднесено принципи природовідповідності, гуманності, демократизму.

Згідно з ідеями національного виховання слід формувати національний характер, плекати й утверджувати національні чесноти, розвивати розум і волю учнів, виховувати людину свого часу і свого народу. Важливим висновком стало положення про те, що опору науковій педагогіці треба шукати в народній (у виховному досвіді й мудрості народу) і на цій основі будувати теорію освіти і виховання.

Богдан Михайлович пищався з того, що йому пощастило осмислити результати творчих пошуків галицьких педагогів другої половини XIX ст., об'єднаних Руським Товариством Педагогічним. Одним з досліджених документів стала перша в історії Галичини програма розбудови національної освіти, оприлюднена у відозві від 26 березня 1884 р. У ній зазначалося, що народна школа має формувати чесних членів сім'ї і розумних громадян, вірних синів свого народу і церкви, достойних громадян держави, а тому вплив на освіту молоді повинні здійснювати сім'я, громада, народ, церква і держава. Головним обов'язком школи має бути національне виховання, а метою – моральний, інтелектуальний і фізичний розвиток школярів, підготовка їх до хліборобства чи до промислу.

Учений обґрунтував виважений висновок про те, що актуальною є вимога націоналізації шкільництва, суть якої полягає в тому, щоб пристосувати школу до потреб української суспільності, її життя, завдань і обставини.

Винятково важливим є обґрунтоване Б. М. Ступариком положення про перший в історії проєкт розбудови українського шкільництва, підготовлений І. Ющишиним, головою «Педагогічно-Наукової Комісії», створеної при товаристві «Взаїмна поміч галицьких і буковинських учителів і учительок».

У працях педагогів початку XX ст. основоположним принципом розбудови національного шкільництва визначено принцип народності, народну філософію, національний дух, ідеали національного виховання. Передбачалося, що всім громадянам буде забезпечене право здобувати освіту рідною мовою, система освіти матиме демократичний і гуманістичний характер, між її ланками зберігатиметься наступність, освіта стане обов'язковою для дітей шкільного віку, а школа – світською і захищеною від партійних впливів. Система виховання має будуватися на народній педагогіці.

Стрижневими для розбудови національної школи визнані українознавство, культура народу. Мета національного виховання української молоді – всебічна її підготовка до здійснення найвищого ідеалу нації, до «чинної» творчості участі в розбудові рідної духовної і матеріальної культури, а через неї до участі у вселюдській культурі.

Отже, протягом досліджуваного періоду, вважає Б. М. Ступарик, національно-культурне відродження, ідея національної школи і виховання пройшли шлях від мовно-літературного етнографізму, парафіяльної школи і потреби «утримати молодь при українській народності» до ідеї політичної незалежності системи шкільництва, побудованої на національних засадах, метою якої є виховання державно-національних активістів-патріотів.

Вчений акцентує, що національний характер виховної роботи і забезпечуватися прилученням дітей з раннього віку через мову і культуру духовного життя свого народу, вихованням у сім'ї і школі на народних традиціях, цілеспрямованістю у формуванні характеру учнів, опорою науковій педагогіці на здобутки народної, виховний досвід і мудрість народу, взаємодію всіх учасників виховного процесу.

Характерною для праць галицьких педагогів є думка про те, що виховуючи на національному ґрунті, необхідно забезпечувати єдність національного і загальнолюдського, вносити в громадянство дух національної рівності, взаємної толерантності й пошани. Виховання повинно бути пройняте національним духом не з позицій боротьби і ворожнечі сусідів, а з позиції любові до рідного краю. Виховання з позицій шовінізму і ненависті до іншої народності чи релігії є руйнівною силою і вбиває дитину морально.

Важливою тенденцією у працях галицьких педагогів є твердження, що пріоритетним у діяльності навчально-виховних закладів має стати виховання молоді, а навчання розглядають як головний засіб досягнення виховної мети.

На підставі вивчених джерел Б. М. Ступарик зазначає: «Принципове значення для організації шкільництва мав і має висновок про те, що двомовність у шкільному вихованні і навчанні є з наукового погляду недоречною, з педагогічного – шкідливою, а на українських етнографічних землях засобом денационалізації українського населення» [1, с. 38].

Ще одна особливість Богдана Михайловича як дослідника – наукова чесність, послідовність і принциповість. Це підтверджує такий його висновок: «Досліджуваний період позначений також невикористованими можливостями і втратами в розвитку шкільництва, причинами яких були: низька свідомість і недостатнє розуміння українською суспільністю важливості власного шкільництва для національного поступу; економічна відсталість краю; відсутність єдності громадських організацій і партій у

боротьбі за свою українську школу; байдужість австрійського уряду долі українців і передачі влади в Галичині полякам, знехтування при цьому інтересами українського населення; політика «винародовлення» українців, здійснювана польською панівною верхівкою за австрійських часів і польським урядом у міжвоєнну добу [1].

Коли Б. М. Ступарик здійснював свій історико-педагогічний пошук, чимало вчених «не помічали» або робили вигляд, що не помічають ролі церкви у розвитку освіти. Та дослідник не відмовився від обґрунтованого ним положення про те, що «головну роль у становленні, обороні і розвитку українського шкільництва Галичини відіграли церква, товариства «Просвіта», «Рідна школа», «Взаїмна Поміч Українського Вчительства», які об'єднували інші організації і партії, широкі народні маси для боротьби за національну школу» [1].

Слід також належно оцінити висновки вченого про те, що з поступовим розвитком системи шкільництва змінювалися зміст освіти, типи навчальних закладів, терміни навчання. Найпоширенішим типом навчальних закладів наприкінці XVIII ст. були школи-дяківки і парафіяльні школи, а в середині XIX ст. у початковій ланці освіти – тривіальні школи з трирічним терміном навчання, а також нормальні й головні школи. Відповідно до закону від 14 травня 1869 року названі школи до кінця XIX ст. було поступово перетворено у народні школи двох типів (міські й сільські), які мали різну кількість класів. Основним типом були сільські: малокласові школи (одно-і двокласові), після закінчення яких діти протягом двох років двічі на тиждень відвідували «доповнюючу науку», де одержували практичні відомості про сільське господарство і промисел. Семи- і восьмикласові школи називали виділовими. З 1919 р. обов'язковою стала семирічна школа, а з 1932 р. – триступенева (три концентри) школа (чотири-, шести- і семикласна).

Поза увагою вченого-історика української педагогіки не залишилися питання змісту освіти в початковій школі, зокрема тенденції його наближення до практичних потреб. Окрім релігії, письма, читання і початків арифметики, в навчальний план поступово вводили відомості про навколишній світ, свій край, людину, географію, геометрію, початки фізики, історію, жіночі ручні роботи, ручну працю, співи та ін. Змінювалися і програми навчальних предметів, розширювався обсяг практичних знань, якими повинні були оволодіти учні, зростала кількість навчальних предметів.

Віднайдені Богданом Михайловичем документи і матеріали свідчать, що у зв'язку з поділом шкіл у 1893 р. на сільські (від одно- до чотирикласових) і міські (від п'ятикласових до виділових) було порушено наступність навчання. Зміст освіти був зорієнтований так, щоб учні сільських шкіл оволодівали тільки тими знаннями, які готували б їх до праці у сільському господарстві. Це був один із засобів перешкодити

українським дітям (більшість українців проживали в селах) оволодіти повноцінною освітою. Внаслідок цього у 1909 р. єдиною школою, що давала українським дітям доступ до гімназійної освіти, була українська чотирикласова школа ім. М. Шашкевича у Львові.

Однак, незважаючи на перешкоди, зазначає вчений, розвиток мережі початкових шкіл свідчив про досягнення українців у національно-культурному відродженні. Зокрема, за всі роки від входження Галичини до складу Австрії кількість початкових шкіл постійно зростала. Спад українського руху і передача влади полякам у 60-х роках спричинили зменшення кількості українських шкіл. Однак активізація культурно-освітнього і політичного руху у 80-х роках зумовила швидке зростання кількості українських шкіл.

Полонізаційна політика польського уряду в 20-30 роках XX ст., зауважує вчений, призвела до найбільших втрат у галузі народного шкільництва. Лише активна боротьба української суспільності зупинила процес ліквідації та перетворення шкіл у польські або двомовні. Підвищення суспільних вимог до освіти молоді, а також дослідження в галузі психолого-педагогічних наук, в яких акцентувалося на необхідності виховання учнів на національній основі, сприяли суттєвим змінам в організації та змісті середньої освіти.

Ще один важливий напрям докторського дослідження Б. М. Ступарика – підготовка вчителів, яка завжди перебувала під особливою увагою влади. Вчителів готували в препарандах, з 70-х років XIX ст. – в учительських семінаріях, а відповідно до закону 1932 р. – у педагогічних ліцеях, педагогіумах та вищих навчальних закладах. Українських препаранд не було. Державні учительські семінарії були або польськими, або двомовними. З допомогою двомовних учительських семінарій уряд намагався полонізувати українську молодь ще під час навчання і виховати слухняного вчителя. Водночас уряд мав законні підстави для направлення поляків (випускників цих закладів) учителювати до українських шкіл, що створювало умови для полонізації українських дітей.

Щоб не допустити випускників приватних українських учительських семінарій до роботи в школі, цим закладам під будь-яким приводом відмовляли в «праві прилюдності». Це означало, що випускники цих закладів, щоб одержати право на вчительську посаду, повинні були складати іспити в державних польських або двомовних учительських семінаріях, де їм чинили всілякі перешкоди. Серед інших фахових шкіл українськими були тільки приватні школи та курси, які засновували і утримували «Просвіта», «Рідна Школа» та інші громадські організації і товариства.

Найменшими були здобутки українців у справі створення вищої школи, констатує Богдан Михайлович. Львівський університет спочатку був німецьким, потім – польсько-українським, але насправді – польським.

Найвищим досягненням українців в університетській справі стало відкриття у Львівському університеті кількох українських кафедр. І хоч боротьба за університет на початку ХХ ст. перетворилася на міжнародну ворожнечу, поляки вважали університет своїм, фальсифікували дату його заснування і навіть 1912 року святкували 250-річчя від його створення. Обіцянки австрійського уряду відкрити окремий український університет у Львові залишилися пустою декларацією.

Після входження Галичини до складу Польщі уряд ліквідував і ті малі завоювання українців в університетській справі, досягнуті до війни, а про обіцяний польською владою український університет було забуто. Доступ української молоді до університетських студій було ще більше обмежено, створені українцями таємні університет і політехніку заборонено. Отже, дослідник об'єктивно доводить: «Незважаючи на те, що в Галичині діяла розгалужена система шкільництва, українці не мали можливості навчати своїх дітей рідною мовою на всіх її ступенях. Система освіти служила денационалізації української молоді. Цьому сприяла така її побудова, при якій частина навчальних закладів ставала тупиковими і не давала змоги після їх закінчення продовжувати освіту. Це були малокласові початкові школи та більшість фахових шкіл» [1, с. 42].

На підставі всебічного вивчення широкої джерельної бази вчений дійшов висновку, що в умовах суспільно-політичних і соціально-економічних реформ у державі, виходу України в європейський простір вивчення історії становлення і розвитку шкільництва Галичини є важливим джерелом збагачення теорії і практики розбудови національної системи освіти, дає змогу визначити перспективні шляхи її розвитку на сучасному етапі. Їх суть полягає в тому, щоб «перетворити школу, яка діяла впродовж останніх десятиріч на українських землях, в національну, побудовану на фундаменті української культури, здатну виховати національно свідомих громадян, патріотів незалежної України, що зможуть зберегти і примножити історично-культурні надбання українського народу. Безумовно, потрібне не механічне перенесення теоретичних і практичних здобутків наших попередників, а вдумливе і творче їх використання в нових умовах» [1, с. 43] <...>

1. Ступарик Б. Розвиток шкільництва Галичини (1772 – 1939 рр.): Автореф. дис. д-ра. пед. наук, К., 1995.

*The article reveals the content of Bohdan Suparyk's historico-pedagogical research. Attention is paid to the subject of historico-pedagogical search and the main trends of the scientist's Doctor thesis.*

**Key words:** *historico-pedagogical research, Bohdan Suparyk's scientific work.*

УДК 37.013.41

*Олександра Качмар*

## НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОРОБОК ПЛЕЯДИ ВИЗНАЧНИХ ПЕДАГОГІВ В ОЦІНЦІ Б. СТУПАРИКА ТА О. ПАРТИЦЬКОГО

*В Україні педагогічна біографія завжди була провідним напрямом досліджень науковців, які обирали предметом вивчення педагогічну думку. В сучасних реаліях дедалі більше уваги дослідники починають приділяти фаховій діяльності учителів-практиків, котрі щоденною працею, багатими ідеями допоможуть розв'язати проблеми методики викладання різних дисциплін, творчо організувати навчально-виховний процес у закладах освіти України. Водночас, звернення до їх доробку заповнить прогалину в історико-педагогічних дослідженнях та посприє цілісному висвітленню вітчизняної історії освіти.*

**Ключові слова:** *біографія, педагогічна думка, навчально-виховний процес, провідні ідеї, історико-педагогічні дослідження*

Із проголошенням незалежності України, зміною тоталітарного устрою на демократичний, майже всі історико-педагогічні праці присвячувалися педагогам, які працювали в царині розвитку національної педагогічної думки, рідномовної освіти тощо. Не оминули дослідники увагою і когорту західноукраїнських педагогів, біографії яких у науковий обіг вводилися вперше (А. Волошин, Ю. Дзерович, О. Іванчук, О. Партицький).

Зазначимо, що повернення в науковий обіг імен визначних галицьких діячів відбувалося як у працях, присвячених історичному минулому освіти Галичини (Т. Завгородня, С. Лаба, Н. Сабат, В. Стинська, Б. Ступарик та ін), так і вивченню окремих персоналій (Б. Гречин, О. Джус, І. Зайченко, В. Качкан, О. Качмар, В. Ковальчук, І. Стражнікова, Н. Чаграк).

**Мета статті** – розкрити погляди та оцінку О. Партицького на науково-педагогічний доробок плеяди визначних педагогів минулого.

Першим, хто звернувся до вивчення історії шкільництва та педагогічної думки Галичини був Богдан Ступарик – видатна постать у галузі сучасної історико-педагогічної думки. У своїх працях «Шкільництво Галичини (1772-1939 рр.)», «Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939 рр.)» вчений не тільки висвітлює історичну правду розвитку освіти у Галичині протягом доволі значного періоду, а й повернув в українську наукову думку імена маловідомих, забутих чи замовчуваних діячів культурно-освітнього поступу різних етапів нашої історії.

Узагальнюючою працею наукового доробку Б. Ступарика стало видання збірника його статей «Школі – національне виховання молоді», упорядкованого колективом авторів під головуванням Т. Завгородньої. Тематика робіт охоплює не тільки проблеми становлення і розвитку української школи та окремі питання сучасного шкільництва, але й аналіз діяльності відомих педагогів (С. Сірополка, О. Іванчука, Г. Колонтає, С. Смаль-Стоцького, М. Стельмаховича та ін.).

Прикметною особливістю досліджень Б.Ступарика було те, що науковець розглядав кожну персоналію як виразника думки і практики конкретної епохи, акцентуючи увагу на її здобутках та проблемах на шляху розбудови українського шкільництва.

На розвиткові освіти та педагогічної думки в Галичині помітно позначився зарубіжний педагогічний досвід. Як свідчить аналіз джерельної бази, галичани були добре ознайомлені з тогочасним європейським прогресивним досвідом. Їхньому розвитку і поширенню сприяло зародження в краї педагогічної преси: часописів «Дом и школа», «Школа», «Учитель», «Газета Школьна», «Школьна часопись» та ін.

Яскравим прикладом використання провідних ідей як вітчизняних, так і зарубіжних педагогів, їх критичне переосмислення та вдале трансформування у власну педагогічну систему засвідчує вивчення праць О. Партицького педагогічно-просвітницької тематики («Ив. Амос Коменській», «Ив. Генрик Песталоцци», «Гдещо про твори Марка Вовчка» та ін).

Так, у 1875 р. О. Партицький публікує статтю «Ив. Амос Коменській», в якій виділяє засадничі положення видатного чеського педагога XVII ст., які залишилися актуальними і повинні ефективно застосовуватися в українській педагогічній практиці. Насамперед, О. Партицький звернув увагу на першорядне значення для дитини засвоєння рідної мови, що має ґрунтуватися на врахуванні принципу свідомості й активності в навчанні. В дидактичному вченні Я. Коменського, зазначав О. Партицький, одне з найважливіших місць займає питання про принципи навчання. Слід зазначити, що О. Партицький звернув увагу на те, що Я. Коменський не тільки вказав на необхідність керуватися принципами навчання, а й розкрив їх сутність. Так, виокремлюючи вчення Коменського щодо принципу природовідповідності, педагог зауважив, що «після Коменського учити треба способом легким, відповідним природі дитини» [1, с. 33]. Визначальне значення у спадщині Я. Коменського, на думку вченого, відведено принципу наочності, який сприяє розвитку спостережливості і формує вміння робити оціночні судження.

Критично О. Партицький аналізував педагогічні праці Й. Песталоцці – швейцарського педагога другої половини XVIII ст. – початку XIX ст. У статті «Ив. Генрик Песталоцци» («Газета Школьна», 1875) Партицький, не відкидаючи твердження Песталоцці про важливість розвитку самостійного мислення у школяра (за Песталоцці – учитель не повинен учити, а лише вести дитину), педагог не погоджується із запропонованим способом досягнення самостійного мислення у школяра. Про це він пише: «Задача учителя (після Песталоцці): показати ученикові предмет, звернути його увагу на все лиш о тім предметі знати має и за помочю питань привести ученика до того, щоби він власними силами, власним розумом здавав собі справу о всім» [2, с. 41].

Водночас О. Партицькому співзвучними є погляди Г. Песталоцці на принципи навчання. Тому він радив українським учителям взяти до уваги наступні рекомендації Г. Песталоцці: послідовність і наступність у розвитку дитини; душевність і приємність у стосунках між учнем та вчителем. Отже, в процесі навчання О. Партицький, аналізуючи дидактичний доробок Г. Песталоцці, пропонував дотримуватись наступних принципів: наочності, врахування рівня підготовки учнів, гуманізму, врахування почуттів дітей, їх індивідуальної зацікавленості.

Великого значення О. Партицький надає проблемі рідної мови у національному вихованні та освіті школярів. На мовне питання він неодноразово звертав увагу, аналізуючи педагогічну діяльність Я. Коменського і Г. Песталоцці. Тема мови постійно присутня на шпальтах газети, сам О. партицький регулярно виступає з різними матеріалами, передусім з «Препараціями» (рекомендаційними розробками до вивчення предмету) для вчителів. Рідну мову педагог вважав важливою ознакою народної індивідуальності та засобом національного виховання.

Найважливішими джерелами вивчення мови, на думку О. Партицького була жива народна мова, твори українських письменників Т. Шевченка, П. Куліша, Марка Вовчка, мова публікацій українських часописів «Зоря», «Діло», «Зеркало» [3, с. 267].

Будучи автором багатьох підручників, наукових праць, О. Партицький напрацьовуючи досвід, намагався писати критичні статті не тільки про науковий доробок представників європейської педагогічної думки, але й вітчизняної. Так, з великою пошаною до творчості С. Воробкевича (Данило Млака) О. Партицький друкує невелику замітку в «Газеті Школьні» під назвою «Данило Млака», в якій зазначає, що Буковина на полі української літератури, збагатилася, вслід за Ю. Федьковичем, ще одним письменником. Відзначив педагог і багатство літературної мови поезій, в які автор владав душу і серце. Молодий письменник отримав досить високу оцінку О. Партицького, тим більше, що педагог оцінив його творчість на щабель вище від галицьких письменників. Такі гучні заяви свідчать, що О. Партицький сформувався як літературний критик, якому притаманні критичне мислення, справедливе оціночне судження, відсутність амбіцій тощо [4, с. 28].

Отже, багатогранний науково-педагогічний доробок О. Партицького охоплював і спроби літературної критики творчості плеяди визначних зарубіжних та вітчизняних педагогів. Аналіз критичних статей О. Партицького свідчать про нього як про зрілого критика, котрий вдало трансформував передовий педагогічний досвід у власну педагогічну спадщину, переніс та переосмислив передовий перспективний досвід зарубіжної теорії і практики на український національний ґрунт. Педагог відзначав чітку гармонічну структуру їх творів, їх національну спрямованість, що ґрунтувалася на самовідданій любові до рідного краю,

багатство літературної мови написання, достовірне відтворення життєвих подій тощо.

1. Партицькій О. Ів. Амос коменський // Газета Школьна. – 1875. – Ч. 5. – С. 33-34.
2. Партицькій Ом. Ів. Генрик песталоцци // Газета Школьна. – 1875. – Ч. 6. – С. 41-42; Ч. 7. – С. 49-51.
3. Пастушенко О. Теоретичні засади національного виховання і освіти у педагогічній спадщині О.Партицького // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 40. – Херсон, 2005. – С. 267-272.
4. Партицький О. Данило Млака // Газета школьна. – Львів, 1875. – Ч. 4. – С. 28.
5. Ом. П. Гдешо про твори Марка Вовчка // Газета Школьна, 1875. – Ч. 5. – С. 143-148; Ч. 6. – С. 200-205.

*In Ukraine pedagogical bibliography always was leading direction of researches of workers of researches, which elected the article of study a pedagogical idea. In modern realities researchers spare all more attention the professional area of teachers-practical workers which by daily labour, will help to work out rich ideas problems of method of teaching of different disciplines, creatively to organize an aducational-educate process in establishments of formation of Ukraine. At the same time, an address to their reserve will stop gap in history-pedagogicals researches and will assist integral illumination of domestic history of education.*

*Key words: biography, pedagogical idea, educational-educate process, leading ideas, historyko-pedagogical researches.*

УДК 37.011.31

*Наталія Салига*

### ІЗ ПЛЕЯДИ ПОБОРНИКІВ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ (М. Стельмахович, Б. Ступарик, Р. Скульський)

*Сьогодні педагоги повинні стати рушійною силою відродження якісно нової системи освіти. У зв'язку з цим великої актуальності набувають ідеї галицьких науковців, які впродовж багатьох років склали честь і славу Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника. Мирослав Стельмахович, Богдан ступарик, роман Скульський є уособленням Української педагогічної науки, живим втіленням національних ідей українців.*

*Ключові слова: педагоги, університет, виховання, відродження національної школи, творчий потенціал, спадщина.*

Сьогодні, коли мова йде про те, що педагоги повинні стати рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти, у великій пригоді можуть стати ідеї галицьких науковців, які впродовж багатьох років склали славу і честь Прикарпатському національному університету імені Василя Стефаника. Троє видатних учених є уособленням української педагогічної науки, живим втіленням національних ідей українців. У численних наукових статтях, рекомендаціях, підручниках, монографіях вони висловили цікаві думки про розвиток української національної школи, про особливу виховну місію народознавства, його педагогічні можливості в формуванні у молоді

національної свідомості, шанобливого ставлення до духовних і матеріальних цінностей, прищеплення любові до свого народу та рідної мови.

Багаторічний декан педагогічного факультету, доктор педагогічних наук, академік АПН України Мирослав Гнатович Стельмахович пропагував національну ідею впродовж всього життя. Його педагогічна діяльність, творчий потенціал служили національному відродженню. М. Стельмахович був людиною з прямим скристалізованим характером педагога-українця, для якого все національне є органічним і питомим. Вчений визначив основні напрями педагогічної науки, де чільне місце займає національна ідея та виховання. Перу М. Стельмаховича належить понад 300 праць. Всі вони пронизані національною ідеєю, національним вихованням дітей та молоді. Без сумніву, що його науковий злет зумовлений тим, що черпав він животворну силу саме з народної педагогіки, стрижнем якої і є національна ідея. У фундаментальних працях “Народна педагогіка”, “Українська родинна педагогіка”, “Українське родинознавство”, “Народне дитинознавство” та ін. академік обґрунтував необхідність оволодіння кожною людиною невичерпними духовними скарбами свого рідного народу, будив у серцях вчителів, студентів, батьків почуття національної гідності. А національне виховання розглядав як природну потребу нації, що має виростати з її традицій і культурного стану, корінитися в її характері. Основою всієї системи національного виховання, на думку М. Стельмаховича, повинна бути відданість загальнонаціональним ідеалам.

У своїх працях вчений втілював власний педагогічний досвід. Вся творча енергія М. Стельмаховича була спрямована в першу чергу на швидкий поступ до власної національної освіти на факультеті. Виховання національно свідомого українця повинно базуватися на загальнодержавній концептуальній основі з урахуванням особливостей регіону. Тому на Івано-Франківщині у 1995 р. була розроблена і обговорена в широкому колі педагогів “Концепція українського національного виховання учнів загальноосвітньої школи в умовах Прикарпаття”, одним із авторів якої і є академік М. Стельмахович. Цей програмовий документ враховує характерні особливості Прикарпатського краю, визначає особливості та методологічні засади виховної діяльності в регіоні, її мету, головні напрями та принципи.

М. Стельмахович писав, що національні цінності формуються в процесі розвитку особистості, набуття нею соціального досвіду, а тому роль школи, вищого навчального закладу важко переоцінити. Весь навчально-виховний процес у вузі має на меті сформувати у студентів науковий світогляд, повагу до традицій свого народу, а загалом – виховати національну інтелігенцію. М. Стельмахович сам доклав багато зусиль до виконання цієї серйозної місії.

Основою розвитку українського національного виховання М. Стельмахович вважав українознавство, яке широко популяризував, неодноразово наголошував на тому, що воно має посісти належне місце і стати провідною основою сучасного українського національного виховання в усіх його основних ланках – родині, дитячому садку, школі, професійних середніх і вищих навчальних закладах. Адже, на думку вченого, неможливим є національне виховання “без знання своєї нації, її жадань, потреб, історичної і державної долі” [4, с. 15]. Особливе значення в цьому процесі має плекання рідної мови, яка є колискою народу, відображенням його самобутності. В сучасних умовах важливо, неодноразово наголошував академік, щоб кожен вихованець усвідомлював державотворчу роль української мови, розумів її значення для розвою нації, бездоганно володів нею, активно сприяв її захисту.

Учений, роздумуючи над проблемами формування особистості, ставив питання про вмиле поєднання виховного впливу на свідомість дітей родини, школи, церкв та громади, що відіграють важливу роль у справі національного виховання.

Педагогічні здібності, талант вихователя, трибуна-лектора М. Стельмахович проявляв у блискучих лекціях як викладач. Своїми глибоко науковими за змістом і чудовими за формою викладу лекціями він намагався сформувати у студентської молоді національний характер, підготувати педагога-інтелігента із сформованим почуттям національної гідності, який знає і поважає історію, традиції і звичаї свого народу, його багатовікову боротьбу за свободу та власну державу.

Активно проповідував національну ідею в Педагогічному інституті і доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України Богдан Михайлович Ступарик. У кінці 80-х – початку 90-х років ХХ ст. саме його непримиренна позиція ставала прикладом для інших. Публічні виступи, науковий доробок професора були як ніколи актуальними, бо саме вони знаменували новий шлях вирішення проблем освіти України в цілому та педагогіки зокрема. За довгі роки педагогічної діяльності Богдан Михайлович вніс вагомий внесок у розвиток національної освіти і педагогіки. Його велика творча спадщина наповнена самобутніми думками, ідеями, положеннями та висновками з актуальних проблем національного виховання, адже постали вони з джерел української педагогічної класики, передових поглядів вітчизняних та зарубіжних учених, українських учителів, а також власного практичного досвіду.

Б. Ступарик писав, що “українська національна ідея має бути ідеологічною домікантою в національному вихованні. Завданням педагогіки і педагогів є пошук у нових умовах педагогічних засад, мети, змісту і засобів національного виховання сучасної молоді. А праці наших попередників мають стати важливим джерелом розробки теорії національної освіти і виховання. І чим ефективнішою буде ця робота, тим

скоріше Україна займе своє місце серед цивілізованих держав світу” [5, с. 8].

Професор палко переконував всіх нас, викладачів, студентів у тому, що без національної ідеї не може бути незалежної держави, а щоб ця ідея втілювалась у життя, вона повинна пронизувати весь навчально-виховний процес, починаючи від дитячого садка і закінчуючи вищими навчальними закладами. Б. Ступарик заснував цілу наукову школу молодих вчених, створив першу в Україні кафедру історії педагогіки університету. Ця кафедра з гордістю носить сьогодні його ім'я.

Результатом наполегливої роботи вченого стала об’ємна праця “Національна школа: витоки, становлення” (К., 1998). У монографії переконливо показано, як український народ у нелегкій боротьбі використовував найменші можливості для розвитку рідної школи. На основі вивчення великої кількості літературних джерел та архівних матеріалів автор розглянув складний процес становлення національної школи, виявив витоки тих ідей в історії шкільництва, які покладені в основу розбудови сучасної національної освіти. Усе це, зазначав педагог, необхідно для глибокого “осмислення нашої історії, врахування всього позитивного в ній, недопущення повторення давніх помилок”. Б. Ступарик мав усі підстави для висновку: “... для цього замало вчитися, мріяти, вірити й надіятись. Потрібна праця, котра має консолідувати всі сили українського суспільства для створення справді національної української системи освіти і виховання, що виховує вільне від духовних кайданів покоління українців, репрезентаторів великої нації, багатой культури, сильної волі, які забезпечать соборність держави, єдність і безсмертя нації” [6, с. 332]. На думку вченого, ідея державотворення має стати визначальною в організації навчально-виховного процесу, утвердитись у свідомості молоді. Національна школа має виховувати учнів патріотами України, відповідальними за її долю, готовими працювати для її блага і захистити від будь-яких посягань.

У багаточисленних працях Б. Ступарика розкрито основні етапи розвитку шкільництва в Україні від найдавніших часів до сучасності, прослідковано еволюцію ідеї національної школи та національного виховання, сформульовано мету і завдання національного виховання в сучасних умовах. На основі значної джерельної бази і практики Богдан Михайлович піддав аналізу проблеми становлення сучасної національної школи, зробив вдалу спробу виявити витоки ідей, покладених в основу її розбудови. Заслугоує на особливу увагу аналіз досвіду роботи шкіл княжої доби, часів козаччини, братських шкіл, товариств “Просвіта” та “Рідна школа”, а також вивчення діяльності УНР і ЗУНР в розвитку українського шкільництва. Професор із надією писав, що проблема створення національної школи повинна викликати живий інтерес у педагогічної громадськості і спонукати до творчих пошуків у її вирішенні,



хоча це процес нелегкий і вимагає від учителя нових підходів в організації національно-виховного процесу.

Б. Ступарик досліджував творчість галицьких вчених-патріотів. Він завжди переконував викладачів, аспірантів, студентів, що історичні постаті, які любили Україну так, що жертвували заради її свободи життям, є найкращим виховним прикладом патріотизму. Тому не випадково одне із центральних місць в його педагогічному доробку посідає тема життя і творчості Г. Врещони, М. Галуцинського, М. Євшана, І. Ющишина та ін. З наполегливістю справжнього подвижника Богдан Михайлович пропагував їхню педагогічну спадщину.

Невтомний вихователь студентської молоді Б.Ступарик відстоював національну ідею в численних виступах. Ніколи не проходив мимо безкультурності, сірості. Широкий резонанс викликала опублікована газетою “Галичина” його стаття про відзначення Дня студента. Засуджуючи всюдозволеність, яка часто панує в цей день, учений розкрив історію свята, яке зовсім не є приводом для розваг, оскільки Міжнародний день студента було встановлено у 1941 році на зустрічі в Лондоні студентів країн, що боролися проти фашизму, в пам’ять про антифашистські виступи чеських студентів у листопаді 1933 р. Богдан Михайлович наголошував, що в цей день варто провести в академгрупах бесіди, інші виховні заходи, в ході яких розкрити студентам історію свята, згадати тих українських студентів, що загинули під Крутами, в німецьких і радянських таборачах на нашу державність, що наше сьогодення. Найголовнішим обов’язком тих, хто працює з молоддю, професор вважав виховання людей, які здатні побудувати і зберегти незалежну Українську державу.

Знаменним є той факт, що саме Б. Ступарик першим був відзначений високою відзнакою – обласною премією імені свого колеги Мирослава Стельмаховича, з яким пліч-о-пліч працював багато років. Академік В. Кононенко відзначив, що об’єднувала цих двох педагогів “безмежна відданість українству як Богом обраному народові. В поняття “національна ідея” вони вкладали багатий зміст, що виходив далеко за межі звичних формул на кшталт “національне відродження”, “розвій” і подібне. В іншому баченні національного як визначального чинника державності присутній виразний особистісний підхід, погляд, вистражданий за десятиріччя умовної і внутрішньої непокори режимові” [1, с. 5].

На ниві педагогічної науки і практики в ім’я розбудови національної школи неоціненною є творча праця член-кореспондента АПН України, професора Романа Павловича Скульського. Чотири десятиліття життя віддав Р. Скульський педагогічній діяльності, багато років досліджував наш національний скарб – українську народну педагогіку. Йому належить (у співавторстві з академіком М. Стельмаховичем) розробка вже згаданого

вище проекту концепції національного виховання (Івано-Франківськ, 1995).

Сподвижницька діяльність педагога на посаді директора науково-методичного центру “Українська етнопедagogіка і народознавство” АПН України та Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаніка об’єднувала багатьох дослідників-однодумців. У творчому доробку Р. Скульського – понад 200 наукових праць. У тому числі монографії та посібники з проблем розвитку технічної творчості учнів, підвищення професійно-педагогічної культури майбутніх учителів і керівників шкіл, професійного самовдосконалення тощо.

Домінуючою у багатій спадщині Романа Павловича є педагогіка шкільного українознавства (народознавства). Теоретико-методологічні та методичні засади змісту шкільного народознавства й педагогічну технологію його використання у навчанні та вихованні учнів національної школи викладені у посібниках “Як вивчати народознавство в школі”, “Національне виховання учнів засобами засобами українського народознавства”, “Українознавство в національній школі”, “Методика викладання народознавства в школі” та ін. Ці книги користуються величезним попитом серед викладачів, студентів, учителів і вихователів середніх шкіл, батьків, учнів.

Крім публікацій вчений виступав з науковими повідомленнями за даною проблематикою на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях і семінарах, закликав викладачів, аспірантів, студентів, освітніх працівників до нового педагогічного мислення, проповідував ідеї національної освіти й виховання.

Р. Скульського глибоко хвилювало те, що народознавство, будучи могутнім педагогічним засобом української національної освіти і виховання, ще не зайняло належного місця. Він був переконаний, що вивчати народознавство треба по-науковому, здійснювати сумлінно, правдиво, з відмінними знаннями справи, на високому професійно-педагогічному рівні, адже головне призначення народознавства – плекати в школярів щирі патріотичні почуття любові до України і до українства, кликати до активного українотворення [3, с. 6].

У полі зору дослідника – найрізноманітніші педагогічні функції, які виконує народознавство в школі. Це, в першу чергу, використання його в ролі джерела інформації для розробки цікавих дидактичних матеріалів, якими доповнюють зміст шкільної освіти на рівні навчального матеріалу з найрізноманітніших предметів. На думку вченого, розумне використання шкільного народознавства може сприяти всебічному вихованню дітей: фізичному, розумовому, моральному, трудовому, естетичному, а головне – вихованню громадянина України. Адже з використанням народознавства значно зростають виховні можливості школи.

Особливо ефективним є використання народних традицій в організації праці, розваг, відпочинку, різних свят, що проводяться з участю батьків, дідухів і бабусь учнів. Так до виховання дітей в школі активно включається батьківська громадськість. У цьому максимально сприяє використання народознавства. А загалом, неоцінене значення шкільного народознавства полягає в тому, що “його використання сприяє відродженню національної системи освіти і виховання” [2, с. 9].

Щоб народознавство реалізувало ті педагогічні функції, які на нього покладаються, зазначав учений, – необхідно залучати учнів до широкого збору народознавчого матеріалу, його осмислення з позицій сьогодення, систематизації, доцільної та збереження у формі колекцій, натуральних предметів матеріальної і духовної культури, створених руками і розумом наших предків, описів цих предметів, виготовлених їх копій, взірців тощо [3, с. 54].

Життя та педагогічна діяльність галицьких науковців М. Стельмаховича, Б. Ступарика та Р. Скульського є яскравим прикладом служіння національній ідеї, а їх багата творча спадщина ще чекає свого ґрунтовного й усебічного вивчення.

1. Кононенко В. Із когорти визнаних педагогів // Українська педагогіка на межі тисячоліть: Матеріали педагогічних читань на пошану члена-кореспондента АПН України, доктора педагогічних наук, професора Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника Богдана Михайловича ступарика. – Івано-Франківськ: Плай, 2003. – С.5-7.
2. Народознавство в українській школі (Альтернативні варіанти навчальних програм для середньої школи) / За ред. Р.П.Скульського. – Івано-Франківськ, 1990.
3. Скульський Р., Стельмахович М. Методика викладання народознавства в школі: Посібник для вчителів, вихователів, студентів і викладачів педагогічних інститутів та університетів. – Івано-Франківськ: НМЦ „Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України і Прикарпатського університету ім. В.Стефаника. 1995.
4. Стельмахович М. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб.. – К.: ІЗМН, 1997. – 232 с.
5. Ступарик Б., Моцюк В. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939). – Коломия, 1995. – 176 с.
6. Ступарик Б. Національна школа: витоки становлення: навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 334 с.

*Zoday pedagogues have to become the motive of revival the new quality of educational system. That's why the ideals of scientists, who glorified the Pricarpatian university of Vasyl Stefanuk, during the years, may have the great importance. Miroslav Stelmachovich, Bogdan Styparik, Roman Skylskiy, personificate the ukrainian pedagogics and incarnate Ukrainian national idea.*

**Key words:** pedagogues, university, upbringing, revival of the national school, creative potential, inheritance.

УДК 37.013 “1920-1939”(477.87)

Олена Яцина

## ВИМОГИ ДО ВЧИТЕЛІВ–ПРОСВІТЯН ЗАКАРПАТТЯ МІЖВОЄННОЇ ДОБИ В КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СПАДЩИНИ Б. СТУПАРИКА

*У статті висвітлено питання щодо професійних якостей вчителя як суб'єкта формування освітнього простору на Закарпатті (20 - 30-х рр. ХХ ст.)*

*Ключові слова:* вчителі-просвітяни, Закарпаття, Б.Ступарик.

Питання відродження та розвитку національної системи освіти є одним із головних в педагогічній науці. Державною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) визначена національна спрямованість освіти, суть якої – органічне поєднання з національною історією та народними традиціями, у збереженні та збагаченні української культури, визнанні освіти важливим інструментом розвитку і гармонізації суспільних відносин [5].

У зв'язку із цим цікавим є досвід організації навчання та виховання української молоді у 20-30-х рр. ХХ ст. на Закарпатті. Особливістю його було те, що в краї, яке на правах автономії увійшло до складу Чехословаччини, народним шкільництвом опікувались культурно-освітнє товариство “Просвіта” (перша у Закарпатті на початку 20-х рр. ХХ ст. громадська організація українського спрямування), за ініціативи якого національно свідомі вчителі об'єднувались в організації: Педагогічне товариство Підкарпатської Русі, Учительська Громада, Жіночий Союз та ін., які спрямовували свою діяльність на вирішення національних питань, зокрема освітянських.

Не можна не погодитись з думкою Т. Завгородньої, що суспільно-політичні зміни та соціально-економічні умови обумовлюють такі процеси в українській школі, як уточнення у визначенні мети і завдань школи, оновлення змісту освіти та ін. [6, с. 97]. За таких обставин українським вчителям-практикам підкарпатського краю, так само як і Галичини, “було притаманне почуття суспільного обов'язку, висока національна свідомість, самовідданість і самопожертва” [4, с. 23]. Ідея національного виховання, як справедливо стверджує Т. Завгородня, “вирішувалася через призму тих завдань і прагнень, які відповідали віковичним сподіванням українського народу на відновлення і розбудову власної незалежної і соборної держави” [6, с. 86].

Б. Ступарик підкреслював, що національне виховання й навчання в школі “має бути зв'язано з наукою про людину й громадянство, головне про... українську людину й українське громадянство, а вивчення предметів українознавства має зосереджуватися довкола своєї програмової вісі – українського народу і його культури” [14, с. 106]. У зв'язку зі сказаним, розглянемо проблему професійних якостей вчителя як суб'єкта формування освітнього простору на Закарпатті в 20-30-х рр. ХХ ст. Як засвідчує аналіз виступів, статей у часописах “Учитель”, “Наша Школа”,

“Підкарпатська Русь” тощо, авторами яких були освітяни Ф. Агій, А. Алиськевич, А. Волошин, А. Полянський та інші, предметом обговорення була особистість вчителя, його роль у вирішенні питань національної освіти та виховання на Закарпатті. Наприклад, Ф. Агій (автор статей “Школьна реформа”, “Національне виховання”, “Потреба нової школи”) стверджував: “Національне виховання у кожного народу є дуже важним питанням, бо через нього хоче народ задержати свою індивідуальність і через нього хоче народ удосконалити і упорядкувати своє життя. На Підкарпатській Русі для Русинів національне виховання має принести народне відродження, що вже більшість із європейських Отже, “народне відродження” закарпатців залежало від праці вчителя, результатом якої, має бути “щирість до родини та до народності й відданість державі [1, с. 89]. Ф. Агій наполягав, що національне виховання не формується на порожніх фразах і гаслах, на порожніх чуттях і недисциплінованих афектах, а ґрунтується на вихованні волі, постійній, розумній і продуманій праці на благо народу. При цьому лише знання народної мови та історії недостатньо [1, с. 90]. Він наголошував, що виховати людину, сформувати її гідність можливо тільки у єдності розширення знань, включення у різні види суспільної діяльності, постійного напруження волі та почуттів, які мають здійснюватися цілеспрямовано та послідовно.

Вчитель не повинен стояти на одному місці. Його завдання і обов'язки, як визначав О. Маркуш, “пороздивитися, що нового в світі, зрівняти свої досвіди з досвідами других і не остатися на одному місці, але поступати з другими рівно – наперед” [10, с. 129]. А. Алиськевич, А. Полянський, продовжуючи думку колеги, стверджували, що від освіти вчителя залежить освіта народу: “Од учителя сучасна доба потребує всестороннє образование. ...Образований народ порозуміє інтерес держави і буде працювати в том напрямі, в яком видить безпеку своєї держави морально і матеріально” [13, с. 193]. Отже, просвітяни наполягали, що в освітній праці треба “...вчитися від культурних сусідів, опираючись на їх фахову підготовку й авторитет. “Учитель, – писав І. Крайник, – то вечний школяр. Нам треба все йти вперед і все читати. ...ми мусиме читати писання (твори) педагогов, всех народов” [8, с. 87]. Головною вимогою було підвищення кваліфікації вчителів, вивчення ними досвіду західноєвропейських і вітчизняних педагогів, самоосвіта.

Завдання вчителя міжвоєнної доби – на кожному уроці підносити національну свідомість учнівської молоді, використовуючи при цьому “матеріали народного характеру”, які має кожен народ. Ф. Агій стверджував, що в цей період необхідні народні працівники, які той матеріал збирали би та систематизували для користування у навчально-виховній роботі. Вчитель разом із дітьми мусить виявляти ініціативу у виготовленні матеріалів про рідний край, за яким “не треба далеко ходити,

народний побут местного села має много таких речей, які суть загальні для цілого народа [1, с. 119 ].

Як слушно зауважував Б. Ступарик, при вивченні навчальних предметів вчитель мав орієнтуватися “на розвиток у дітей прагнення до організованого державного життя. На прикладі історії з минулого й сучасного дитина повинна була усвідомити, що кожен народ у світі не досягне поза державою вищого розквіту, не сповнить своїх остаточних завдань” [14, с. 106]. Так само вважала й М. Божук, коли звертала увагу вчителів історії та географії, на те, що “Історія має бути красним полем, що впливає виховуючо, додає розгляду, виобразування, та опору до ширшої діяльності” [3, с. 65]. Отже, вчитель, покладаючись на природну активність дітей та їхнє бажання особистісної участі в історичних подіях, спираючись на переживання своїх вихованців, мав поєднувати їх зі знаннями, щоб закріпити в дітях любов до свого рідного, а разом із тим і повагу до чужого. Завдання вчителів полягало у пошуках таких методів і форм навчання та виховання, які би зміцнили традиції минувшини та реальності, результатом такого симбіозу має бути національно свідомий громадянин України.

Враховуючи особливості культурно-історичного розвитку Підкарпатської Русі, вчителі-практики акцентували, “щоб ми могли національно виховувати, мусить бути и наша національність незвичайно сильна, щоби помимо всех ворожих зусиль, прорыву артерій нашого життя, все вицвітав и яснів перед народом його національний дух, не лиш в мріях и тугах до лучшої будучини, але и в реальної праці для неї!” [2, с. 121]. На особливу роль вчителя в процесі створення народного шкільництва вказували чимало просвітян міжвоєнної доби: Ф. Агій, А. Волошин, І. Крайник, О. Маркуш, С. Русова та ін. “Учитель, – наполягав О. Маркуш, – має знати, а добре знати его село, має знати кожного родича, котрий одтіговав бы ся дати свою дитину до школи, має уміти проговорити до него и наговорити его, аби не одобрив од своєї дитини того скарбу, якого розділює наша школа” [11, с. 8]. Ознакою часу було також вміння вчителя переконати батьків у необхідності навчання дітей та й самих батьків. У своїй педагогічній діяльності О. Маркуш багато уваги приділяв громадянській відповідальності працівників освіти перед майбутнім народу. Він вказував, що сумлінний і свідомий вчитель не буде спокійно чекати, коли уряд видасть указ про обов'язкову початкову освіту, а сам буде сприяти цьому процесу. Як активіст “Просвіти” О. Маркуш був упевнений в тому, що народ Підкарпатської Русі переживає часи народного відродження. Аби це відродження йшло добрим напрямком і в швидкому темпі, потрібні щирі “робітники-водителі”, “невтомні будителі”. “Сими работниками-каменьярами, – писав він, – приготовляючими лучшого века має быти сільське учительство” [11, с. 13]. Разом із тим, О. Маркуш добре розумів, що будителем можна бути лише в тому випадку, коли

достатньо совісті і народної свідомості, тоді буде повна довіра народу, яка необхідна для кожного кроку вчительської праці. Вона прийде, коли народ побачить, що вчительство щиро і совісно працює заради добра народу, коли побачить, що учитель справді є народним вчителем, оскільки вчить і розмовляє на тій мові, якою розмовляє народ, довіра прийде, коли вчительство наблизиться до народу з любов'ю і порозумінням [11, с. 14].

Обов'язком народного учителя має бути налагодження співпраці з родинними учнів: "... если між родинним домом и школою буде тісний зв'язок и порозуміння, – зауважував В. Машкаринець, – то будьмо певні, що з дітей будуть честні люде, які будуть честовати и любити своїх родичів; будуть из них свідомі громадяне та свідомі горожане своєї держави" [12, с. 131]. Тої ж думки дотримувався й О. Маркуш, який стверджував, що треба намагатись, аби школа не була відірвана від родичів, від громади, щоб між вчителями і родичами, між школою і селом, був тісний контакт. Цього можна досягнути, влаштувавши сходи з родичами (батьківські збори – *О.Я.*), бесіди з дітьми, театральні вистави, шкільні заходи. Поділяючи положення О. Маркуша про необхідність подолання батьками недовіри до школи, невідкладних завдань учителя у справі залучення учнів до навчання, І. Кузьма у змісті концептуальних засад педагогіки міжвоєнного періоду виокремив ідею педагогіки співпраці: "...хто любить дитину и уміє знизитися к души дитинської, не жаліє труду и часу для побороування всіх тяжкостей, тот всегда буде вынаходчиком новых, лекших способов, абы дітей забавно занимав и не буде только преподавателем и командантом, но истинным другом дитини" [9, 59]. Отже, вчитель повинен любити дітей, бути чуйним, терплячим і наполегливим. Педагогічний досвід вчителя, має бути спрямований на те, щоб допомогти дитині знайти своє місце в житті. Таким чином, практична діяльність вчителя ґрунтується на гуманному підході до учня, який забезпечує виховання впевненої в собі особистості, свідомої у обов'язках по відношенню до оточення.

Закономірно, що процес реформування шкільництва Закарпаття в 1920-1930-х рр. просвітянки пов'язували з діяльністю вчителя, визначенні його статусу та ролі у вирішенні освітніх завдань. Наприклад, Ф. Агій, М. Божук, І. Крайник та О. Маркуш були єдині в поглядах на те, що вчитель має захопити учнів процесом пізнання, виробити в них надалі потребу самостійно поглиблювати знання, знаходити їм практичне використання. Але відбутися це могло тільки завдяки творчій праці вчителя, який вмів підбирає методи і засоби навчання, а сам є особистістю. Він наголошував, що учитель повинен відігравати вирішальну роль в результативності навчальної діяльності учнів. Як педагог-практик І. Крайник визначив умови, за яких зростає інтерес учнів до навчання. "Наука єсть интересною, або наукою діти интересуются тогда, 1) коли учитель зацікавить дітей казкою, пісню або забавою; 2)

коли учитель по перечитаню многих метод, руководств приготовиться до лекції так, що сама лекція єсть для дітей интересною; 3) коли учитель при науці употребляє такі учебні средства, котрі дітям дуже любляться (красні образы и пр.)" [7, с. 63]. Взагалі, за твердженнями І. Крайника, який поділяв погляди А. Волошина, навчання в школі має бути мистецтвом, а учитель – художником. "Не механізм, не войскова дисципліна, але приємність, краса, чувство и оживлене мають поднести нашу працю до искусства", – писав І. Крайник [7, с. 67]. Вчитель має володіти знаннями з педагогіки та психології й вільно, з почуттям радості прямувати до цілі, котра визначена для народної школи з урахуванням суспільно-історичного та культурно-освітнього розвитку Закарпаття 20-30-х рр. ХХ ст.

Таким чином, щоб стати справжнім учителем-художником, треба вибирати шляхи постійного професійного самовдосконалення і відповідати суспільним вимогам: розуміти психологічні особливості дитини, сприймати її як особистість; вільно володіти засобами, формами, методами навчання та виховання; сумлінно, самовіддано працювати на піві шкільництва; займати активну громадянську позицію в житті, вміти відстоювати свої переконання; виявляти приклади моральної поведінки; бути творчою особистістю, здатною повести за собою учнів.

1. Агій Ф. Національне виховання // Учитель. – Рочник XI, число 3-4, 1930. – С. 29-80.
2. Божук М. Історія і географія в школі // Учитель. – Рочник XIII, число 2, 1931. – С. 64-65.
3. Божук М. Національне виховання и наша школа // Учитель. – Рочник XI, число 7-10, 1930. – С. 113-124.
4. Герцюк Д. Учительський рух на західноукраїнських землях (др. пол. XIX – поч. XX ст.): Автореф. дис. канд. нед. наук. 13.00.01.). Київськ. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1996. – 23 с.
5. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. – 60 с.
6. Завгородня Т. Теорія і практика навчання в Галичині (1919-1939 роки). – Івано-Франківськ, 2007. – 392 с.
7. Крайник І. Нові напрями // Учитель. – Рочник УІ, число 3-4, 1925. – С. 63-69.
8. Крайник І. Нові дороги в педагогіці // Учитель. – Рочник II, число 6, 1925. – С. 81-96.
9. Кузьма І. Вислідки драматизації // Учитель. – Рочник УІ, число 3-4, 1925. – С. 49-96.
10. Маркуш О. Читання-писання в елементарній класі // Учитель. – Рочник УІ, число 7, 1925. – С. 129-176.
11. Маркуш О. Наш биланс // Учитель. – Рочник XI, число 1-2, 1930. – С. 1-27.
12. Машкаринець В. Школа як продовження виховання родинного дому // Учитель. – Рочник XII, число 7-8, 1931. – С. 113-214.
13. Полянський О. Реформа учительського образования // Учитель. – Рочник УІІ, число 7-10, 1926. – С. 193-197.
14. Ступарик Б., Моцак В. Ідея національної школи та національного виховання в педагогічній думці Галичини (1772-1939). – Коломия: Вік, 1995. – 173 с.
15. Учитель. – 15 апреля 1921. Рочник II, число 4. – С. 50.

*The article highlights the problem of professional qualities of a teacher being the subject of educational space formation in Transcarpathian region (20-30 years of XX century)*

**Key words:** teachers-enlighteners, Transcarpathian region, B.Stuparyk.

## ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УДК 378

*Михаил Добрынин, Сергей Сухой*КЛЮЧЕВАЯ ЦЕЛЬ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА –  
КАЧЕСТВО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

*У статті розглядаються питання підвищення якості підготовки спеціалістів та єдинства в системах освіти з урахуванням вимог сучасного суспільства. Болонська декларація виступає з ініціативою, яка вимагає об'єднання загальних зусиль, що направлені на зближення систем вищої освіти в окремих країнах та будівництва прозорого й конкурентоспроможного освітнього простору вищої школи. Загальною метою країни, що підписали Болонську декларацію, є популяризація європейської системи вищої освіти, підвищення якості освіти на пролязі всього життя, прагнення збагатити та розповсюдити модель європейського освітнього простору у всьому світі.*

*Ключові слова:* співробітництво, Болонська декларація, освітній простір, підвищення якості освіти, мобільність студентів.

В условиях международной интеграции и сотрудничества системы образования принадлежит одно из ведущих мест. Связано это с быстрыми социально-экономическими переменами в обществе, которые выдвигают новые параметры обучения и воспитания подрастающих поколений, ставят новые задачи перед средней и высшей школой, требуют кардинального пересмотра традиционных методов преподавания. Принимаются энергичные меры по изучению и использованию зарубежного опыта.

Наиболее значительным событием в жизни высшей школы европейских стран последних лет является Болонская декларация [2, с. 5-10], направленная, прежде всего, на повышение качества подготовки специалистов и единства в системах образования с учетом требований современного общества.

Именно в связи с этим, понимая необходимость сближения систем высшего образования Европейского союза, в июне 1999 года министры образования 29 государств Европы решили совместно выступить с инициативой, касающейся объединения общих усилий, направленных на сближение систем высшего образования в отдельных странах и строительства отлаженного, прозрачного и конкурентоспособного образовательного пространства высшей школы.

Болонская декларация была подписана на основе глубокого сравнительного анализа европейской высшей школы, в которой отмечалось значительное разнообразие типов высших школ, а также различия в продолжительности обучения, в научных степенях и званиях преподавателей, объеме знаний и умений студентов, в плате за обучения и др. Текст декларации был предварительно подготовлен правительствами Великобритании, Германии, Франции. Не случайно было выбрано место

подписания декларации: именно здесь, в Болонье, еще в 1088 году была открыта юридическая школа, которая в 1158 году получила статус первого в Европе университета. Здесь же, в Болонье, в 1130 году на основе публичной защиты диссертации была присуждена первая степень доктора наук<sup>1</sup>.

В ряде последующих документов, касающихся реализации Болонского процесса, направленного на создание до 2010 года европейского образовательного пространства высшей школы, вносились коррективы и дополнения, способствующие осуществлению поставленной цели. В частности, уже в третьем рапорте (Trends 2003) подчеркивалось, что от фазы намерений следует переходить к непосредственной реализации [1, с. 278]. Значительно увеличилось число стран, подписавших Болонскую декларацию. По состоянию на 2008 год в сферу Болонского процесса входит 45 стран, включая 12 бывших соцстран и, в том числе, входивших в прошлом в состав СФРЮ и ЧССР, а также 9 бывших республик Советского Союза.

Общей задачей стран, подписавших Болонскую декларацию, является популяризация европейской системы высшего образования, повышение качества образования в течение всей жизни, стремление обогатить и распространить модель европейского образовательного пространства во всем мире. Естественно, что каждая страна как в прошлом, так в наше время вырабатывает свои пути совершенствования качественного уровня своих систем образования и создания благоприятных условий для получения соответствующего образования людьми с различными способностями, возможностями, интересами и склонностями. Решение этих проблем в условиях Европейского союза и Болонской декларации протекает значительно быстрее и с наименьшими затратами.

Болонский процесс в настоящее время не только охватил страны Европы, но также оказывает существенное влияние на развитие высшего образования многих стран мира. Болонский процесс – это целый ряд совместных мероприятий стран-участниц, направленных на обеспечение высокого качества обучения в высших учебных заведениях и поддержку сотрудничества в этой области между странами-участницами процесса, вручение равноценных дипломов выпускникам, а также приложений к ним, введение двухуровневой системы высшего образования, основанной на двух циклах обучения (первый цикл – бакалавриат (лицензиат) и второй – магистратура или ему равнозначный). На конференции в Берлине в 2003 году к этим двум образования Болонского процесса был добавлен третий – аспирантура. Таким образом, в практику работы высшей школы внедряется трехуровневая система образования [3, с. 103-108].

<sup>1</sup> Следует отметить, что в Падуаанском университете, также одном из старейших университетов Италии, в 1512 году наш земляк из Полоцка Франциск Скорина успешно сдал экзамен на получение степени доктора медицинских наук.

Особое внимание в документах Болонской декларации обращается на введение в вузах системы кредитов по результатам учебы студентов (ECTS) в качестве аккумуляции их достижений в учебе на разных уровнях обучения, поддержку мобильности студентов, включая преподавателей, научных работников и представителей администрации [1, с. 149-174]. Под мобильностью понимается прохождение студентами обучения в других вузах и даже странах в связи с личной необходимостью или стремлением повысить свой образовательный и культурный уровень. Жизнь свидетельствует, что необходимо опираться не только на свой отечественный опыт, но также шире использовать лучшие достижения различных систем образования и мировой образовательный опыт. Болонская декларация создает в этом отношении весьма благоприятные условия по их использованию.

Особо следует остановиться на том, как решается на практике проблема качества образования. Изменения в мировой экономике, породившие требования приспособления к конкретной экономической среде, обострили проблемы качества образования, т.к. образовательный уровень населения в современных условиях становится важнейшим стратегическим ресурсом. Естественно, поэтому столь огромное внимание уделяется проведению глубоких и многоплановых мер, предусматривающих повышение качественного уровня образования. Значительное внимание, в частности, обращается на внедрение в практику двухуровневой системы высшего образования, которая позволяет: уже после завершения первого уровня образования (в среднем 3 года) начать выпускникам трудовую деятельность; осуществлять мобильность студентов, как среди высших учебных заведений, так и среди родственных специальностей; прервать процесс образования после завершения его первого уровня для более глубокого ознакомления с практикой и продолжить дальнейшее образование на втором уровне в зависимости от обстановки (материальное или семейное положение и др.), спустя некоторое время. Кроме этого, качественный уровень подготовки специалистов на первом этапе (ступени) обучения позволяет гибко реагировать системе высшего образования на потребности в обеспечении кадрами специалистов отдельных регионов.

Кстати, в советское время в послевоенный период нечто подобное уже практиковалось. В целях оперативного удовлетворения страны в кадрах учителей, а также некоторых юридических и других специалистов создавались учебные заведения (учительские институты, юридические школы), выпускники которых, имея т.п. "незаконченное" высшее образование, включались в производственную деятельность и, как правило, продолжали учиться заочно. Как уже отмечалось, Болонская декларация предусматривает введение системы кредитов ECTS (European Credit Transfert System) для оценки знаний, получаемых студентами.

Количество кредитов отражает трудовые затраты студента необходимые для сдачи данного предмета. Оценке в кредитах ECTS подлежат все предметы учебного плана, которые требуют сдачи в виде экзамена или зачета. Окончание семестра требует получения 30 кредитов, а курса – 60 кредитов ECTS. Система ECTS впервые была введена в 1989 году в рамках программы Эразмус, как система накопления кредитов. Она облегчает характер учебы студентов, как в своих странах, так и за рубежом, содействует мобильности студентов в странах Европы. В настоящее время расширяется применение системы ECTS как системы аккумуляции достижений студента на разных уровнях обучения, как в своих странах, так и за границей. Например, внучка М. Добрынина, являясь студенткой университета в Мельбурне (Австралия) в течение двух семестров обучалась в Копенгагене (Дания). Полученные в Дании кредиты были зачтены ей в Австралии в ее родном университете.

Обязательным в соответствии с Болонской декларацией является приложение к диплому (supplementum). Приложение к диплому – это документ, облегчающий определение уровня квалификации и качества выпускников для их будущих работодателей [1, с. 358-364]. Структура приложения к диплому регулируется в каждой стране в соответствии с правовыми документами. Приложение к диплому было разработано экспертами Европейской комиссии, Совета Европы и ЮНЕСКО/СЕПЕС. Являясь частью диплома, само приложение не является юридическим документом об образовании. Приложение (супплемент) содержит объективные и исчерпывающие данные, касающиеся уровня образования, его качества, содержания полученного образования, которые соответствуют международному признанию. Предполагается, что супплемент будет применяться не только для каждого уровня высшего образования, но и при получении ученых степеней. Супплемент включает семь следующих разделов (приводятся в сокращении): 1. Сведения об обладателе диплома (Ф.И.О., дата рождения, идентификационный номер, код студента или номер студенческого билета); 2. Сведения о дипломе (полученное образование, специальность, название вуза и др.); 3. Сведения об уровне образования (уровень или ступень, срок обучения, условия зачисления в вуз); 4. Сведения о содержании обучения и его результатах (система обучения, стандарты преподавания, кредитные баллы, результат окончания обучения и др.); 5. Сведения о правах обладателя диплома (возможность дальнейшего обучения, приобретенные квалификации и права на профессиональную деятельность); 6. Дополнительные сведения (участие в научных кружках, полученных наградах, прохождения практик); 7. Подтверждение приложения (дата, подпись и печать декана, руководителя института).

Естественно, что важнейшей проблемой в повышении качества обучения и воспитания студенческой молодежи является не только



введение суплементов и других мер, направленных на качество образования, но и формирование у нее личной ответственности за качество обучения, за подготовку к будущей трудовой деятельности. Таким образом, субъектность в обучении и воспитании следует рассматривать как важнейшее и необходимое условие формирования личной ответственности обучающегося за качество получаемых знаний. В условиях рыночных отношений, когда работодатель хочет иметь не прибывшего по распределению троечника-выпускника, а хорошо подготовленного специалиста, способного принять активное участие в конкурентной борьбе, требуют иного подхода в работе по подбору кадров. В связи с этим, субъектность и качество подготовки специалиста приобретают на постсоветском пространстве особое значение. По нашему глубокому убеждению, Болонская декларация наиболее полно способствует решению этих вопросов. Суплемент выступает не только как приложение к диплому, но и как представление выпускника работодателю. Контроль над качеством обучения студентов и работой вузов осуществляется, кроме того, специально создаваемыми государственными аккредитационными комиссиями.

Задачи, связанные с реализацией Болонского процесса, осуществляются по трем следующим направлениям: 1. совместной деятельности правительств государств-учредителей в области урегулирования правовых документов в сфере высшего образования, сотрудничества аккредитационных комиссий, признаваемых правительствами государств, подписавших Болонскую декларацию; 2. непосредственных мер, принимаемых высшими учебными заведениями, а также конференций ректоров, направленных на реализацию конкретных изменений в системах высшего образования; 3. сотрудничества студенческих организаций в области популяризации и расширения Болонского процесса среди студентов.

Необходимо отметить, что Болонский процесс поддерживают многие международные организации. К их числу относятся: Европейская комиссия по вопросам образования в XXI веке, Совет Европы, Европейское объединение университетов (EUA), Объединение союза студентов европейских стран (ESIB), Европейское объединение учреждений высшего образования (EURASHE), а также ЮНЕСКО. К числу организаций, поддерживающих и сотрудничающих с Болонским процессом, следует отнести и Европейское учреждение, обеспечивающее качество образования в системе высших школ (ENQA). Заслуживает внимания и целый ряд других мероприятий, осуществляемых в рамках Болонского процесса в целях увеличения числа лиц, получающих высшее образование и облегчающих учебу. Огромная роль отводится, например, развитию дистанционного и непрерывного образования. Уже сейчас во многих странах (Великобритания, Франция, Германия, Турция и др.)

работают так называемые “открытые университеты”, охватывающие десятки и даже сотни тысяч студентов, обучающихся с применением современных средств электронной техники.

Свежим примером может быть опыт Варшавской высшей общественно-экономической школы, основанной профессором Войцехом Помыкало. В этом вузе используется спутниковое телевидение – “ЭДУСАТ”, с помощью которого ведется трансляция из центральной специально оборудованной аудитории этого вуза в Варшаве в 35 его филиалов на территории Польши. В настоящее время это самая современная интерактивная спутниковая образовательная система в этой стране. Благодаря интерактивному спутниковому телевидению, тысячи студентов могут не только слушать лекции видных ученых, но и видеть преподавателя, задавать ему вопросы “не выходя из дома”. Профессор В. Помыкало считает, что использование дистанционного образования с помощью ЭДУСАТа даст возможность получать высшее образование всем желающим из числа малообеспеченных граждан, проживающих в наиболее отдаленных регионах страны.

На качество обучения, особенно на результаты реализации третьего уровня образования, то есть аспирантуры, большое влияние оказывает обязательное написание всеми выпускниками как первого уровня (бакалавриат, лицензиат), так и второго уровня (магистратура) образования дипломных работ. В соответствии с традицией западноевропейских стран после сдачи всех экзаменов за курс обучения все выпускники защищают свои дипломные работы на самые разнообразные темы по своей специальности. Дипломные работы требуют определения предмета и объекта исследования, использования научных методов исследования, формулировки положений, выносимых на защиту и выводов по проведенному исследованию. Таким образом, выпускник, подготовивший и защитивший магистерскую работу (или две, включая бакалавриат) более основательно подготовлен как теоретически, так и практически к проведению научного исследования в случае дальнейшего обучения в аспирантуре. Бесспорно, что написание дипломной (дипломных) работы также положительно сказывается на качестве подготовки специалистов.

Последние годы наблюдается тенденция включения в Болонский процесс некоторых даже не европейских стран. Так, например, на конференции стран-участниц Болонского процесса в 2005 году в норвежском городе Берген среди вновь принятых пяти стран, кроме Украины и Молдавии, значится также Азербайджан, Армения и Грузия.

Следующая конференция стран-участниц Болонского процесса планируется на 2009 год. Представляет значительный интерес за счет каких стран будет расширяться Болонский процесс в будущем?

Ограничится он только европейскими странами или шагнет на другие континенты? Время покажет.

Не без шероховатостей протекает Болонский процесс в тех странах, представители которых поставили под ним свои подписи (в лице министров образования) или в тех странах, где под влиянием Болонского процесса проводятся реформы высшей школы. Основными сложностями его реализации остается переход на 2-х уровневую структуру высшего образования, повышение качества подготовки специалистов, осуществление контроля над уровнем знаний студентов, совмещение национальных традиций разных стран с процессом интеграции и стандартизации. Выражается также беспокойство относительно того, а не снизит ли переход на 2-х уровневую систему и прочие нововведения Болонского процесса на качество подготовки специалистов? Маловероятно, чтобы такие высокоразвитые страны как Великобритания, Германия и Франция, в условиях острой конкуренции в области образования и располагающие всемирно известными высшими учебными заведениями (Гарвард, Оксфорд, Сорбонна, университет имени В. Гумбольдта), подписывая Болонскую декларацию, могли пойти на жертву снижения качества подготовки специалистов. Напротив, жизнь потребовала всеобщего повышения качества высшего образования во всех странах, входящих в Европейский Союз до уровня лучших мировых стандартов. Подобные сомнения относительно возможных отрицательных последствий Болонского процесса, на наш взгляд, являются следствием недостаточной осведомленности и сущности тех явлений, которые протекают в настоящее время в высшей школе европейских стран.

Наше общение со студентами и преподавателями ряда вузов Беларуси подтверждает, что о Болонском процессе студенты практически ничего не знают, а лишь некоторые преподаватели располагают о нем некоторой информацией. Определенную роль в информационном плане играют статьи и комментарии в центральных и местных периодических изданиях, международные конференции “Сравнительная педагогика в условиях международного сотрудничества и европейской интеграции”, организуемые с 2004 года в Брестском государственном университете имени А. Пушкина, в которых принимают участие ученые-компаративисты из многих европейских государств. В международном образовательном центре в Минске при участии фонда имени Роберта Боша (Германия) проходят ежегодные конференции [4] для преподавателей и специалистов системы образования Беларуси (в основном столичных вузов) с целью анализа и обобщения достижений белорусской и немецкой высших школ и обмена опытом. Но отдельных мероприятий явно недостаточно. В связи с этим, следовало бы опубликовать подробные материалы, касающиеся Болонской декларации, в республиканской печати для ознакомления с ними широкой общественности и всенародного

обсуждения. Мы уверены, что Республика Беларусь, располагающая мощным научным и образовательным потенциалом, как Россия. Украина и другие страны, входившие в прошлом в Советский Союз, войдет в Болонский процесс и внесет свой достойный вклад в создание Европейского образовательного пространства высшей школы.

1. Байденко В. Болонский процесс, Курс лекций. – М.: Логос, 2004.
2. Добрынин М. Предисловие // Европейское пространство высшего образования. Сборник материалов и документов Болонского процесса. – М.: Министерство образования и науки РФ, 2007. – С. 5-10.
3. Добрынин М. Болонская декларация как фактор формирования Европейского образовательного пространства // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 103-108.
4. Системы образования в сравнении: традиции и перемены в Германии и Беларуси. Сборник докладов конференции 10 ноября 2007 года. – Минск.: Проинтел.: 2008. – С. 79.

*In this article authors emphasize value Bologna process for development of higher education in Europe and its influence on improvement of quality of education. The comparative analysis of quality of higher education in Byelorussia and in European countries – participants Bologna process is carried out.*

*Key words: cooperation, Bologna declaration, educational space, improvement of the quality of education, students' mobility*

УДК 378 (438)

*Михаил Строчук, Эва Куля*

## ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ

*У статті розглядаються напрями розвитку вищої школи у Польщі, розкрито зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів, визначені особливості діяльності у сфері забезпечення якості вищої педагогічної освіти.*

*Ключові слова: педагогічна освіта, якість освіти, болонська стратегія, акредитаційна комісія, співпраця по забезпеченню якості освіти.*

Направление развития высшей школы Польши в современных условиях, как и других европейских стран, определяется стратегией Болонского процесса. В числе главных задач этой стратегии, наряду с другими, выступают принятие трехуровневого цикла высшего образования: бакалавр – магистр – доктор, выработка комплекса мер, норм, процедур в области обеспечения качества образовательной подготовки. Качество образования определено как основополагающее условие доверия, релевантности, мобильности, совместимости и привлекательности европейской высшей школы.

Качество в сфере высшего образования является многомерным понятием. В Программном документе ЮНЕСКО “Реформа и развитие высшего образования” (1995 г.) отмечается, что понятие “качество” охватывает все основные функции и направления деятельности в области высшего образования. Наиболее существенно влияют на качество высшего образования, согласно Документу, такие аспекты образовательной

деятельности как, во-первых, – качество персонала, гарантируемое высокой академической квалификацией преподавателей и научных сотрудников вузов, и качество образовательных программ, обеспечиваемое сочетанием преподавания и исследований, их соответствием общественному спросу. Во-вторых, – качество подготовки студентов, которое может быть достигнуто путем диверсификации образовательных программ, преодоления многопланового разрыва, существующего между средним и высшим образованием, и повышения роли механизмов учебно-профессиональной ориентации и мотивации молодежи. В-третьих, – качество инфраструктуры и учебной среды высших учебных заведений, охватывающее всю совокупность условий их функционирования, включая компьютерные сети и современные библиотеки [1, с. 36-38].

Термин “обеспечение качества” подразумевает особую форму оценки, указывающую на процессы и схемы, целью которых является мониторинг, обеспечение, поддержка и улучшение качества обучения. Значительное повышение качества высшего образования, его международной конкурентоспособности сегодня выступают одной из приоритетных задач национальной образовательной политики в Польше. Бурное развитие сферы высшего образования в последнее десятилетие, создание негосударственных высших учебных заведений, массовость высшей школы привела к снижению уровня образовательной подготовки выпускников вузов.

В 2005 году в стране принят новый Закон о высшем образовании [4], который, по мнению академических кругов, более полно отражает нынешние социальные и экономические изменения в обществе и сфере высшего образования. Закон придает польской системе высшего образования необходимую прозрачность и гармонизирует ее с системами образования развитых европейских стран. В качестве основы деятельности по обеспечению качества образования закон устанавливает стандарты образования. Стандарты образования в Законе определяются как свод правил образования в сфере высшей школы, проводимого в разных формах в границах направлений образования.

Высшие учебные заведения в свете новых положений должны давать не только теоретические знания, главной задачей их является подготовка молодежи к эффективной практической деятельности в современном обществе и на рынке труда. Вуз должен образовывать, а не только обучать. Не случайно новый Закон оперирует понятием *стандарты образования*, а не *стандарты обучения*, как это формулировалось ранее [2, с. 56]. Целью новых стандартов является определение направлений и правил организации учебного процесса, создание условий, содействующих разнообразию форм и содержания образования, способствующих

мобильности студентов. Разработку стандартов образования осуществляет Главный совет по высшему образованию.

В педагогическом образовании, обеспечиваемом университетами, академиями и высшими профессиональными школами, достаточно четко структурированы два уровня обучения: лицензиат и магистерская подготовка. Новые стандарты образования для учительских специальностей были введены в 2007 году. Стандарты образования для отдельных направлений обучения включают следующие разделы: 1) общие требования; 2) квалификации выпускника; 3) рамочное содержание образования; 4) практика; 5) другие требования. Подобную структуру имеют как лицензиатские, так и магистерские стандарты.

Стандарты для первого уровня подготовки в разделе «Общие требования» определяют минимальную продолжительность обучения (9 семестров) и минимальный объем учебных занятий (1800 часов). В разделе содержатся требования к общей профессиональной подготовке учителя [6]. В разделе “Квалификации выпускника” наиболее существенным признано овладением им на лицензиатском курсе основными знаниями в области общей педагогики, истории и философии, социологии и психологии, необходимыми для понимания общественно-культурного контекста образования, воспитания, а также для формирования своего профессионального развития. Выпускник должен владеть методами педагогической диагностики, умениями коммуникативного общения, совершенствования своих знаний и компетенций в области практической деятельности.

Рамочное содержание образования, определенное в разделе III стандартов, представлено двумя частями. Часть А определяет основное содержание образования по общеобразовательным предметам, объем изучения, которых должен составлять 330 часов. К этой части отнесено образование в области философии, психологии, социологии, педагогических понятий и систем. В части Б, устанавливающей содержание образования по направлению обучения (объем 210 час.), приведены содержательные требования в области истории педагогической мысли, теоретических основ воспитания, теоретических основ обучения, социальной педагогики. В разделе IV определено, что учебные практики должны иметь продолжительность не менее 8 недель. Порядок и формы прохождения практик устанавливает структурное подразделение учебного заведения, организующее обучение.

Стандартами регулируется только 40 % общего объема занятий, оставшаяся часть зарезервирована в целях пополнения круга предложенных учебных предметов самим учебным заведением с учетом его специфики, требований рынка труда. Одновременно в разделе V стандартов для направления обучения педагогика определены конкретные указания, касающиеся образования вне общей и специальной (по

направлению) части. Наряду с другим, определено, что программы обучения должны предусматривать занятия по физическому воспитанию в объеме 60 часов, иностранным языкам (120 час.), информационным технологиям (30 час). Программы обучения должны включать также занятия в области охраны интеллектуальной собственности, безопасности и гигиены труда, эргономики. В целом, анализ стандартов по различным направлениям обучения показывает, что стандарты, в части, касающейся рамочного содержания образования, определены в иерархическом порядке на трех уровнях:

- *общие стандарты*, относящиеся ко всем видам и направлениям образования, устанавливающие рамочную структуру квалификации выпускников, определяющие виды дипломов;

- *отраслевые стандарты*, относящиеся к следующим конкретным областям образования: гуманитарное, естественнонаучное, физико-математическое и химическое; сельскохозяйственное, лесное и ветеринарное; медицинское; физическое воспитание; техническое; экономическое; общественное и правовое; артистическое; военное.

- *стандарты направлений образования*, относящиеся к конкретным образовательным направлениям в рамках вышеуказанных областей знания. На каждом иерархическом уровне стандарты определяются через эффекты обучения, относящиеся к трем основным областям компетенции – знаниям, умениям, навыкам.

Со стороны государства можно выделить следующие основные процедуры контроля качества образования: лицензирование, оценка (аттестация), аккредитация. Лицензия обеспечивает право учебного заведения на реализацию образовательных программ высшего образования. Целью аккредитации является признание образовательных учреждений, факультетов и программ. Аттестация предусматривает оценку деятельности учреждения образования на соответствие содержания, уровня и качества подготовки его выпускников требованиям образовательных стандартов. Основным инструментом обеспечения качества образования на национальном уровне выступает Государственная аккредитационная комиссия, созданная в 2002 г.

С целью обеспечения качества образования аккредитационной Комиссией осуществляется оценка направлений обучения по критериям согласованности со стандартами образования. Комиссия в своей оценке учитывает:

- планы и программы обучения, количество часов и их соотношение между изучением общих, основных и специальных предметов на всех системах учёбы (в том числе также реализацию профессиональных практик);

- кадровое обеспечение учебного процесса: число и состав профессорско - преподавательских кадров, область их научной специализации;

- материальные ресурсы обучения (дидактическую базу): библиотечные ресурсы, обеспеченность мастерскими, лабораториями, компьютерами и их программами;

- международное сотрудничество в обучении, уровень мобильности студентов;

- в высших учебных заведениях, осуществляющих подготовку на магистерском уровне – проведение научных исследований, их связь с дидактическим процессом [3].

Критериями здесь являются стандарты, но одновременно Комиссия оценивает также степень их реализации, применяя при этом следующую шкалу оценок: отличительная, положительная, условная и отрицательная. Оценки, полученные направлениями учёбы, могут иметь влияние на размер бюджетной дотации, получаемой высшим учебным заведением.

Важным направлением деятельности Государственной аккредитационной комиссии по повышению уровня качества обучения, является экспертная оценка обращений вузов об открытии новых направлений и уровней обучения, филиалов учебных заведений.

В настоящее время юридической основой деятельности Комиссии является Закон о высшем образовании 2005 г. Комиссия охватывает своей деятельностью все высшие учебные заведения, действующие на основании этого закона. Оценка их деятельности аккредитационной Комиссией является обязательной, а негативная оценка приводит к таким последствиям, как принятие решения министром образования об отмене или временной приостановке обучения на данном направлении или уровне обучения. Комиссия является независимым органом, действующим в системе высшей школы Польши. Основной ее целью является содействие польским публичным и непубличным высшим учебным заведениям в утверждении стандартов организации образовательного процесса, действующим в европейском академическом пространстве. Деятельность комиссии призвана обеспечить выпускникам польских вузов прочные позиции на отечественном и международном рынках труда.

Совершенствование деятельности по обеспечению качества высшего образования является необходимым элементом создания европейского пространства высшего образования, упрощающего признание квалификаций, полученных в высших учебных заведениях всего Европейского союза [5, с. 62].

Ведущиеся в Европе работы над приближением стандартов обучения к европейской рамочной структуре квалификаций (*European Qualification Framework*) обязывают польскую высшую школу к усилению требований к механизмам обеспечения качества образования. Важным здесь является

розвиток механізмів самооценки, внутрішніх систем забезпечення якості освіти. Участво в такій діяльності всіх польських вищих навчальних закладів, реалізуючих навчання в соответствии з новими стандартами, може забезпечити придання проблемам забезпечення якості подлинно європейського вимірювання.

1. Реформа и развитие высшего образования. Программный документ. – Париж: ЮНЕСКО. – 1995.
2. Bogaj A., Kwiatkowski S.M., Szymański M. J., System edukacji w Polsce. Osiągnięcia, przemiany, dylematy. -Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych. – 1997.
3. M. Dąbrowa-Szeffler, J. Jabłeczka, Szkolnictwo wyższe w Polsce. Raport dla OECD, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Warszawa 2007.
4. Prawo o szkolnictwie wyższym: Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. // Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej. – Nr 164, poz. 1365. – Warszawa, 2005.
5. Proces Boloński między Pragą a Berlinem. Raport na Konferencję Ministrów ds. Szkolnictwa wyższego. - Berlin, 2003 ; Warszawa, 2003.
6. Standardy kształcenia dla kierunku pedagogika // Rada Główna Szkolnictwa Wyższego/ [Elektroniczny zasób]. – 2007. – Mode of access: <http://www.rgsw.edu.pl/?q=node/785>. – Date of access: 10.03.2007.

*In the article the directions of higher school development in Poland are considered, the content of future teachers' pedagogical training is revealed, the activity features in the field ensuring of quality of higher pedagogical education are defined.*

**Key words:** pedagogical education, quality of education, Bologna strategy, accreditation committee, cooperation on ensuring of education's quality.

УДК 373.11

*Наталія Благун*

### ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ НАД РЕЧЕННЯМ І ЗВ'ЯЗНИМ ВИСЛОВЛЮВАННЯМ ПЕРШОКЛАСНИКІВ

*В статті розглядаються особливості роботи вчителя над реченням і зв'язним висловлюванням першокласників, наводяться окремі моделі побудови простих речень.*

**Ключові слова:** «речення», «зв'язне висловлювання», «синтаксична одиниця», «мовний потік», «лексема», «логічний наголос», «словосполучення», «конструктивні вправи».

Речення є основною синтаксичною одиницею, яка служить для формування, вираження і повідомлення думок, емоцій, почуттів. Думка виникає, зберігається, усвідомлюється і передається в словесному оформленні. Прагнучи найкраще і найточніше сформулювати думку, мовець добирає слова, розподіляє їх у мовному потоці, граматично поєднує лексеми в структури, що називаються реченнями. Оповідач, будуючи своє висловлювання, перш за все опирається на його зміст, викликаний спеціальним комунікативним завданням.

Вивчення речення та його складових частин в структурно-граматичному аспекті має важливе значення для вироблення в учнів

умінь і навичок правильно будувати речення різних типів. Слід підкреслити, що речення – це одиниця мови, а отже, у вправах з реченнями використовуються всі ті вимоги, які даються до мовних вправ взагалі. Не менш важливе значення має інтонаційне завершення речення, логічні наголоси, а це в свою чергу зумовлює розуміння взаємозв'язку інтонації і змісту. Успіх розвитку мовлення взагалі і робота над реченням зокрема у значній мірі з'ясовується дослідженням синтаксичної будови мовлення дітей певного віку. Оволодіння синтаксичними конструкціями набагато випереджає їх теоретичне вираження в школі.

Для оволодіння синтаксичним ладом рідної мови вирішальне значення відіграє засвоєння норм побудови таких конструкцій, формування вмінь комунікативно доцільно використовувати синтаксичні одиниці та надавати їм відповідного інтонаційного оформлення.

Тому доцільно виділити такі *завдання*:

- 1) формувати вміння і навички нормативно використовувати синтаксичні конструкції;
- 2) збагачувати синтаксичний лад мовлення синонімічними синтаксичними засобами;
- 3) формувати вміння будувати речення та використовувати їх у текстах адекватно до умов і завдань спілкування;
- 4) удосконалювати інтонаційні вміння та навички оформляти власні синтаксичні одиниці (речення і тексти) в усному і писемному мовленні;

5) розвивати вміння редагувати, виправляти допущені помилки.

Як відомо, загальноприйнятим у методиці навчання синтаксису є засвоєння правил утворення словосполучень, їх основних типів. Традиційно з цією метою пропонуються *вправи*:

• скласти словосполучення за опорними словами на основі поєднання їх за змістом;

• побудувати словосполучення із поданим головним словом;

• скласти словосполучення на основі залежного слова;

• побудувати словосполучення з прийменниками.

Робота над реченням починається ще у добукарний період і проводиться у зіставленні зі словами. Щоб учні усвідомили будову речення, вони повинні зрозуміти, що речення складається із слів. Однак не всі слова, які входять до складу речення, рівнозначні. Є повнозначні й неповнозначні, і роль їх різна.

На початковому етапі навчання учні, не маючи достатніх знань, щоб усвідомити роль кожного слова у реченні, нерідко сприймають лише повнозначні слова. Через це вони, графічно позначаючи речення, пропускають службові слова (найчастіше це бувають прийменники). Однією з причин таких помилок є недостатня робота вчителя над

вимовою. Щоб запобігти таким помилкам, вся робота повинна відбуватися в такій послідовності:

1) уповільнено вчитель читає речення з чіткою вимовою неповнозначних (службових) слів;

2) діти графічно зображують кількість слів у реченні, при цьому повнозначні слова позначають довгою лінією, неповнозначні (так звані маленькі слова) - короткою;

3) вчитель повторно читає речення у нормальному темпі;

4) учні порівнюють вимову і написання. Наприклад: *Діти поспішають до школи.* - | \_ \_ \_ \_ .

Важливо уже в добукарний період формувати в учнів уявлення про те, що речення висловлює закінчену думку, що для нього характерна не тільки смислова, а й інтонаційна завершеність. Ці поняття формуються за допомогою спеціальних вправ. Наведемо приклад.

Пропонуємо учням дві частини: *У школі всі діти вчаться.* - *У школі діти ...*

Знайти серед поданих частин речення, пояснити, чому ви так думаєте.

Зразок міркування. Перша частина є реченням, бо в ньому знаходимо відповідь на запитання, про кого розповідається (про дітей) і що розповідається (вчаться), воно виражає певну думку і вимовляється з інтонацією завершення.

Зразок міркування. Друга частина не є реченням, бо в ній тільки повідомляється особа, але не сказано, що вона робить або якою вона є. Вона не завершена.

На початковому етапі діти вчаться виділяти речення з мовного потоку, знаходити межі речення за графічними моделями. Така робота над реченням переслідує мету - навчити дітей виражати відносно закінчену думку у чіткій і правильній синтаксичній структурі.

Серед завдань на побудову речень досить поширеними у практиці початкового навчання можна назвати такі:

1. Складання речень за запитаннями вчителя (*Які комахи можуть передбачати погоду? — Погоду можуть передбачати мурашки і бджоли.*).

2. Запитання учнів один до одного і відповіді на них.

3. Визначення меж речень (*Зима мороз усі тварини поховалися від лютого холоду.*).

4. Поширення речень за запитаннями (*Осінь настає. Осінь яка? Коли настає осінь?*).

5. Складання речень за опорними словами, словосполученнями (*Площ, прикріплюється, і, дерево, до стовбурів дерев, може загинути*).

6. Робота з деформованими реченнями (*Наука біометрія вивченням впливу погоди займається на організми тварин і людей*).

7. Добір потрібного за змістом, пропущеного в реченні слова (*Під час розмови не хитайся, не розмахуй..., не говори надто... .*).

8. Добір однорідних членів речення (*У погожі дні на небі з'являються хмаринки*).

9. Складання речень на певну тему за малюнками, на основі спостережень.

10. Складання речень за схемами.

Однак спостереження за будовою усного й писемного мовлення молодших школярів на рівні окремого речення свідчать про такі його недоліки, як багатослів'я, одноманітність синтаксичних моделей, нечіткі граматичні зв'язки (невідомо, про кого йдеться). Наявність у мовленні дітей конструкцій, що відрізняються відтінками в значенні або ж є тотожними за своїм значенням, допоможе запобігти згаданим вище недолікам. Серед виконуваних в усній і письмовій формі практичних завдань на засвоєння молодшими школярами синоніміки синтаксичних засобів та вміння обирати ті, що найточніше передають думку, досить ефективними є такі:

1. Визначити, чи можна назвати ці словосполучення синонімічними: *пташині гнізда - гнізда птахів; червона нитка - нитка червоного кольору; тишечний хліб - хліб із тишениці*.

2. Замінити словосполучення одним словом: *надати допомогу - допомогти; нахилити п'ятами - втекти; більшість учнів - багато*.

3. Подані слова замінити близькими за значенням словосполученнями:

*дружно - (як риба з водою), посваритися - (побити горшки), червоніти - (пекти раків)*.

4. Утворити словосполучення зі словами: а) *вірний, скласти, становити*; б) *правдивий, правильний, слухний*; в) *на черзі, поза чергою*.

5. Вписати словосполучення, що передають почуття, скласти з ними речення: *зелене листя, зелене листячко; молоде дерево, молоденьке деревце; червоний капелюх, червоненький капелюшок*.

Для реалізації вищепоставлених завдань потрібна продумана система синтаксичних вправ. Залежно від рівня самостійності та пізнавальної активності учнів вправи з реченнями ми поділили на три групи: 1) вправи на основі зразка; 2) конструктивні вправи; 3) творчі вправи.

Найпростіша і найнеобхідніша форма роботи над реченням в усіх класах - це читання зразка, робота над інтонацією і виразністю. Діти повинні відчувати речення, зрозуміти його зміст, виділити смислові центри.

До числа вправ першої групи - "за зразком" - ми віднесли також численні види робіт, які полягають у складанні речень аналогічних до заданих за синтаксичною структурою, але на іншу тему. У першому класі



перший етап роботи з реченням - це моделі, за якими діти будують синтаксичні структури типу:

Схема: | \_ \_ .

Речення. *Діти граються. Світить сонечко.*

До групи **конструктивних вправ** ми включили завдання на перебудову речень з обов'язковим виявленням і оформленням внутрішніх і зовнішніх зв'язків. Наведемо деякі основні конструктивні вправи.

1. Побудувати речення з поданих слів: *Володя, гратися, м'яч (Володя грається м'ячем).*

2. Поділити текст на речення.

І третій вид роботи з реченням - **творчі вправи**. Творчі вправи з реченнями передбачають, в основному, відсутність будь-яких зв'язків чи конструктивних завдань. У своїй практиці ми використали такі типи завдань:

1. Скласти речення на задану тему (про річку, про школу).

2. Скласти речення за картинкою (предметною, сюжетною).

3. З поданим словом скласти речення.

Творчі вправи є найбільш цінними в системі розвитку зв'язного мовлення. Але порівняно з реченнями "за зразком" і конструктивними реченнями вони мають деякі недоліки. Справа в тому, що в конструктивних і у вправах "за зразком" учні одержують чітку установку і результат легко може бути перевірений.

Слід зауважити, що робота з вправами першої групи ставить за мету давати зразки речень різної структури, а саме з різними семантичними відношеннями. Група конструктивних вправ включає завдання на побудову нових і перебудову даних речень. Ми широко застосовували вправи на відтворення речень із розрізних слів чи деформованих текстів. Однак, така робота може й нашкодити справі, оскільки діти візуально запам'ятовують неправильну побудову речень.

Цікавими і корисними для розвитку мовлення дітей, на наш погляд, можуть бути вправи, що допомагають передати думку максимально точно. Наприклад: *Я люблю кіно. Мені подобається Львів. Я люблю приїздити до Львова. Я люблю ходити в кіно, а не в театр.*

Під час такої роботи діти поступово усвідомлюють засоби передачі думки, конструктивні елементи речення, вчаться висловлювати одну й ту ж думку у декількох варіантах.

Специфіка творчих вправ полягає в тому, щоб діти самостійно, без будь-яких зразків, склали речення. Результативною така робота стає лише тоді, коли вчитель правильно організовує роботу, враховуючи можливості учнів.

Крім поданих завдань учителеві стануть в пригоді вправи, що вміщують *прислів'я і приказки*. Дітям запам'ятовуються прості

конструкції і їм легко будувати за їх зразком свої речення. Інтонуючи прислів'я, молодші школярі вчаться виділяти основні смислові моменти в реченні, що надзвичайно важливо для розділення смислової і структурної єдності.

Навчання в школі ґрунтується на тих мовних навичках дитини, які вона здобула в дошкільному віці, спілкуючись із дорослими в сім'ї, з однолітками, в іграх. Дитина приходить до школи з певним лексичним запасом, але найчастіше небагатим. Діти не вміють відповідати на запитання вчителя повними реченнями, а відповідають одним словом або зовсім мовчать. А тому ми намагалися використовувати усні вправи, які б учили дітей давати повні відповіді на запитання спочатку одним, а згодом кількома реченнями. Спочатку першокласники одержували прості запитання, відповіді на які вимагали лише перебудови питального речення на розповідне (*Василько ходить до школи? - Василько ходить до школи*). Згодом запитання формулювали так, що лише частину його можна використати у відповіді, а решту діти долавали самі (*Що зображено на цьому малюнку? - На малюнку зображено ліс*). Лише після того, як учні добре навчилися відповідати на запитання повним реченням, ми практикували запитання, відповіді на які діти повинні формулювати самостійно з одного або кількох речень. Наприклад, на запитання *як ти провів вихідний день?* Учень відповідає кількома реченнями, зв'язуючи їх у послідовну розповідь.

Робота над реченням становить основу для навчання школярів будувати зв'язні висловлювання, які в період навчання грамоти створюються передусім на основі прочитаного тексту (пересказування), спостережень у навколишньому середовищі, за змістом картин, ілюстрацій, на основі вражень від телепередач, творчого уявлення.

1. Бадер В. Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням // Початкова школа. – 2000. №8. – С. 41 – 44.
2. Варзацька Л. Інтегровані уроки рідної мови і мовлення в перших класах загальноосвітніх шкіл. Методичний посібник. – К.: Юніверс, 2001. – 140с.
3. Вовкотруб Р. Робота над розвитком мовлення першокласників // Початкове школа. – 1999. – №11. – С.12 – 13.
4. Гац Н. Ознайомлення молодших школярів із засобами зв'язності тексту. – Тернопіль: Горлиця, 1995. – 64с.
5. Крилюк Л. Урок української мови в 1 класі // Початкова освіта. – 2001. - № 15. – С. 26 – 28.

*In the article examined feature of work of teacher above suggestion and coherent utterance of first-class child, the separate models of construction of simple sentences are pointed.*

**Key words:** «suggestion», «coherent utterance», «syntactic unit», «linguistic stream», «lexeme», «logical accent», «combination of words», «structural exercises».

УДК: 372. 212. 3 +372. 1

*Олена Бігородська, Ольга Бабченко*

### ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ДИТЯЧОГО МАЛЮВАННЯ ДІТЕЙ 6-7-РІЧНОГО ВІКУ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

*Стаття присвячена актуальній проблемі початкової освіти – історико-педагогічному розгляду ролі засобів образотворчого мистецтва для формування художньо-графічних умінь та навичок у дітей 6-7-річного віку в початковій школі, приділення особливої уваги поєднанню різних за складністю завдань образотворчого мистецтва та художньої праці.*

*Ключові слова:* молодший шкільний вік, навчання, образотворче мистецтво, оволодіння, художньо-графічні вміння та навички.

Серед пріоритетних завдань реформування системи освіти, що передбачає гуманізацію та гуманітаризацію навчання, особлива увага акцентується на необхідності інтеграції України до європейської спільноти з орієнтацією на фундаментальні цінності загальноосвітньої культури. У контексті загальноєвропейських підходів до побудови вітчизняної системи освіти особливої актуальності набувають дисципліни художньо-естетичного циклу, сутність викладання яких зумовлена культурним потенціалом суспільства, значенням культурологічного компонента, місцем гуманітарних дисциплін у системі середньої освіти. Звернення до найкращих надбань української та російської педагогічної думки минулого, досвід художньо-естетичного навчання у середніх закладах освіти окреслює ряд проблем, які вимагають науково-теоретичного та практичного вирішення.

У зв'язку з цим виникає нагальна потреба аналізу актуальних питань історико-педагогічного та культурологічного слов'янського надбання щодо питань розвитку та становлення дитячого малюнка та його впливу на формування художньо-графічних знань, умінь та навичок молодших школярів.

Зміна соціокультурних умов спричинила переосмислення завдань виховання й принципів освіти молодого покоління громадян. На зміну твердому державному ідеологічному керівництву прийшла пора плюралізму й терпимості до різних позицій і думок, відкритості до експериментів і пошуків нових методів.

На розвиток вітчизняної теорії і практики ХХст. художньо-естетичного виховання та формування художньо-графічних знань та навичок дітей 6-7-річного віку вплинули також цінні ідеї, висловлені відомими вітчизняними освітянами, митцями, державними діячами – Б. Грінченком, О. Духновичем, І. Котляревським, С. Русовою, Г. Сковородою, В. Сухомлинським, Ф. Шмітом та іншими. Сучасні науковці – О. Бабченко, О. Белкіна, А. Богуш, Г. Ващенко, Л. Любарська, Л. Масол у

своїх теоретичних працях наполягають на необхідності загального художньо-естетичного виховання та формування художньо-графічних знань та навичок дітей 6-7-річного віку з раннього віку за допомогою різних засобів мистецтва і літератури, оточення, створення сприятливих умов для розвитку мистецьких здібностей не лише талановитих, а й необдарованих дітей. Використання образотворчого мистецтва як чинника формування художньо-графічних умінь та навичок розглядали Р. Немов, Л. Вегнер, Т. Доронова, М. Безруких, Т. Комарова, Н. Сакуліна, В. Кузін, В. Вільчінський, Б. Неменський та ін. Більшість авторів цих досліджень мають спільну позицію щодо необхідності розвитку формування художньо-графічних умінь і навичок дітей молодшого шкільного віку, провідної ролі школи у цьому процесі. Проте в сучасній педагогіці мистецтва початкової ланки загальної освіти існують певні проблеми у розвитку та формуванню художньо-графічних умінь та навичок.

**Мета статті** – історико-педагогічний розгляд ролі засобів образотворчого мистецтва для формування художньо-графічних умінь та навичок у дітей 6-7-річного віку в початковій школі, приділення особливої уваги поєднанню різних за складністю завдань образотворчого мистецтва та художньої праці.

Державний стандарт початкової загальної освіти чітко вказує на те, що в початковій школі в учнів має бути сформовано уявлення про окремі геометричні фігури та їх властивості, вироблені необхідні графічні вміння конструювати технічні моделі за зразком, кресленням, ескізом, схемою, словесним описом, власним задумом. Це питання набуває гостроти вже з перших років навчання дитини в школі. Дієвим засобом у вирішенні цих проблем може стати вивчення вже з початкової школи так званої міжнародної мови – мови креслення, зрозумілої всім людям світу, які знають її основи.

Та реальність сьогодення не такі показові. Навчальний курс креслення у школі не відмінений, але він проводиться лише близько в 20 % шкіл, що підтверджують і статті відомого в цій галузі професора В. Сидоренка. Переведення цієї дисципліни із державного у шкільний компонент позбавляє можливості багатьох учнів уже на шкільній лаві оволодіти необхідними для професійного зростання знаннями, умениями та навичками. До цього негативу додається і той факт, що початкова школа не створює належної основи для наступної роботи в середніх і старших класах. Однак відомо, що креслення є базовою галуззю знань великої кількості професій, пов'язаних не лише з технікою, а й з оперуванням образно-знаковими моделями. Тому безперечним визнається той факт, що здатність людини до графічної діяльності є одним із показників її розумового розвитку, а як наслідок – формування художньо-графічних умінь та навичок повинно стати невід'ємним елементом роботи всіх ланок загальноосвітньої школи. Успішне вивчення курсу креслення, навчальних

предметів і окремих їх розділів, що базуються на цій дисципліні, багато в чому залежить від того, якою базою елементарних художньо-графічних знань, умінь та навичок будуть володіти учні ще з початкової школи [ 5].

Особливий практичний і теоретичний інтерес у психолого-педагогічній літературі було приділено вивченню питань значення графіки для розвитку мислення та орієнтування у різних сферах життя, наочного образу як основи мислення школярів, сприйняття учнями художньо-графічних зображень та динаміки формування зорового образу. Але такий широкий розгляд проблем художньо-графічної підготовки стосувався лише учнів середньої і старшої школи.

Стосовно ж формування художньо-графічних умінь та навичок молодших школярів, ці питання ще не знайшли належного вивчення. Про це свідчать дослідження Т. Боркової, Є. Гур'янова, А. Сорокіної, Е. Фарапонової та ін., які вказують на недостатнє вивчення та недооцінку пізнавальних можливостей учнів початкової школи, розвитку самостійності їхнього мислення, що у свою чергу породжує труднощі в оволодінні цілими розділами знань, які базуються на створенні уявних образів. Діти йдуть у перший клас загальноосвітньої школи з 6-річного віку. Поступово у процесі навчання виявляється, що в багатьох дітей зовсім не розвинена дрібна пластика руки. Криза в освіті дошкільних закладів одразу ж себе позначає. Щоб подолати цей розрив, забезпечити найкращі умови процесу навчання й оволодіння необхідними вміннями та навичками, безболісну адаптацію дитини в школі, потрібно всебічно вивчити проблему, розробити й експериментально перевірити нову методику формування художньо-графічних умінь та навичок у молодших школярів [4].

У ході дослідження з'ясовано, що ідеї формування художньо-графічних умінь та навичок з'явилися ще в Античності. Арістотель, Демокріт, Платон, Сократ висловлювали у своїх трактатах скільки, коли й чому потрібно вчити дітей 6-7 річного року. Я.А. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, І.Г Песталоцці, К. Ушинський, В. Сухомлинський навчилися використовувати малювання як засіб засвоєння певних знань та навичок. Ж.-Ж. Руссо писав, що: "... учнем потрібно, звичайно, трохи керувати, але керувати дуже непомітно для нього". Всі ці педагогічні дослідження принесли результати [8, с.194].

К. Річчі, К. Лампрехт, Г. Кершенштейнера, Ж. Люк, К. Бюлер докладно розглядали динаміку розвитку дитячого малювання, пояснювали дитячі малюнки як своєрідну графічну "мову", за допомогою якої дитина вступає в спілкування з зовнішнім світом. У своїй роботі К. Річчі зосередив увагу на значенні дитячої логіки в побудові зображень, указавши на символізм дитячого малюнка. Він дійшов висновку, що дитина малює не те, що в цей момент бачить, а те, що знає. Останнє стало для дослідника ключем до пояснення наївних і кумедних "помилки" у дитячих малюнках, які

насправді й не помилки зовсім, а наслідок особливостей дитячої логіки й прагнення дітей до "правдивості" зображення в умовах обмежуючої двомірної плоскої малювальної поверхні. Він також відзначив важливість деталей у дитячих малюнках, які виражають враження від побаченого або служать позначенням індивідуального бажаного, виявив характерні переваги в малюнках хлопчиків і дівчат, і вперше уважно простежив загальні моменти та розходження у творчості дітей, примітивних і попередніх народів [7]. Французький учений Ж. Люку, зайнявшись слід за Г. Кершенштейнером проблемою віковою еволюцією дитячого малювання, у публікації "Малюнки дітей" обґрунтував поняття "інтелектуальний реалізм", що характеризує мислення дитини-художника, і виділив декілька стадій поступового наближення малюнків дітей до реалістичного зображення. Розглядаючи цю тему в більш широкому контексті, німецький дослідник К. Бюлер у роботі "Духовний розвиток дитини" пояснював дитячі малюнки як своєрідну графічну "мову", за допомогою якої дитина вступає в спілкування з зовнішнім світом і розкриває таємниці свого, внутрішнього. Він стверджував, що дитина малює свої враження, і його малюнки-схеми пристосовані до найпростішого ілюстрування понять і знань, що полягають у них. К. Бюлер думав, що в історичному розвитку графічної мови людей, що починаються з таких найпростіших дитячих схем, було декілька напрямків еволюції символічного малюнка. Один напрям, на його думку, спричинив появу листа, другий – до схематичних орнаментів, третій – до креслення й картографії, четвертий – до реалістичного малювання з подібним співвідношенням форм, з ретельною деталізацією зображення, з передачею світла й тіні, із просторовою перспективою [5].

XIX сторіччя було знаменовано бурхливим розвитком науки та промислового виробництва. Необхідність технічних знань стає очевидною, але тільки на виробництві. Саме в цей період, період формування школи як освітнього закладу, графічні дисципліни викладаються на рівні копіювання та примітивного змалювання. Просторове мислення поки що не входить до основних задач навчання. Однак серед науковців-новаторів уже формувалася думка про необхідність удосконалення системи поглядів на дитячу творчість. Дуже великий внесок зробили А. Бакушинський та Ф. Шміт у своїх працях. Ф. Шміт простежив вікову еволюцію дитячого малюнка, пропонував її періодизацію на основі біогенетичного принципу й провів синхронні паралелі між розвитком дитячого малюнка й розвитком світового мистецтва, весь шлях якого автор поділив на кілька циклів [10].

А. Бакушинський – засновник наукової методології в питаннях художнього виховання. Він обґрунтовує психофізіологічний принцип розвитку дитини від рухово-зорового досвіду до зорового. Він відзначав педагогічне значення середовища й виховання як основних факторів художнього розвитку дитини, але при цьому говорив про необхідну волю

творчості, що “розширює розумовий кругозір дитини, підсилює продуктивність його фантазії, викликає позитивні емоції, збуджує могутньо його активність, допомагає з винахідливістю переборювати матеріал, здобувати без примушення ряд технічних навичок” [2, с. 12].

У своїй брошурі “Художня творчість і виховання”, надалі розширеному й доповненому виданні “Художня творчість і виховання. Досвід дослідження на матеріалі просторового мистецтва”, А. Бакушинський обґрунтовує психофізіологічний принцип розвитку дитини від рухово-зорового досвіду до зорового, трохи інакше, чим Ф. Шміт, визначаючи інші фази в розвитку дитячого малювання:

– дошкільна фаза – період рухово-зорової установки психіки, що має не художній і не естетичний характер, тому що в творах цього періоду немає споглядання художньої форми як естетичного об’єкта;

– фаза дитячої творчості від 6-ти до 12-ти років – період зорової активності, особливої тяги до образотворчої діяльності й готовності дитини творити естетичні твори;

– фаза юнацтва – період зорово-рухової установки, прагнення до синтезу волі й емоцій, до пошуку й створення художньої форми, підкореної змісту духовного життя.

Теоретичні погляди А. Бакушинського на дитячу образотворчу творчість і його розвиток були враховані при виданні інструктивних збірників до складання програм з малювання в школі, що видавалися Народним комісаріатом освіти в 1918-1925 р. Ці програми ґрунтувалися на виявленні вікових інтересів і графічних можливостей дітей, і художня творчість у школі їх років знаходила форму вільного вираження дитячих уявлень про світ, у якому діти жили [2].

Дитяча образотворча діяльність, як і всякий інший прояв вищих психічних функцій, не може бути адекватно зрозумілою без соціологічного вивчення, без визнання її продуктом соціального розвитку дитини [2]. Л. Виготський розглядав дитяче малювання з позицій “розвитку вищих психічних функцій”, а саме: 1) як процес присвоєння дитиною специфічно людських психічних властивостей і здатностей, що виникають у ході історичного розвитку людства й фіксованих у предметах матеріальної й духовної культури (розвиток сприйняття); 2) як процес засвоєння дитиною способів вживання знаків (освоєння графічної мови). Вчений указував на те, що дитяча образотворча діяльність, як і всякий інший прояв вищих психічних функцій, не може бути адекватно зрозуміла без соціологічного вивчення, без визнання її продуктом соціального розвитку дитини.

У виданому в 1930 р. психологічному нарисі “Уява й творчість у дитячому віці” Л. Виготський розглянув такі аспекти дитячої художньої творчості, як взаємозв’язок уяви й дійсності, особливості уяви в дитини й підлітка, механізми творчої уяви, “борошна творчості” як прагнення уяви до втілення, специфіка малювання в дитячому віці й ін. Він визначив

основні шляхи розвитку дитячої образотворчої творчості: “... з одного боку, потрібно культивувати творчу уяву, з іншого боку, в особливій культурі бідує процес втілення образів, створюваних творчістю. Тільки там, де є достатній розвиток однієї й іншої сторони, дитяча творчість може розвиватися правильно й дати дитині те, чого ми вправі від нього очікувати” [3, с. 78].

Розвитку дитячої образотворчої діяльності дітей і дорослого керівництва нею присвячені роботи дослідників О. Галкіній, Е. Рожкової, Н. Сакуліної, О. Фльоріної. У них відзначалася роль систематичного керівництва спостереженнями дітей і вплив їх на уточнення графічних образів у малюнках дошкільників та дітей молодшого шкільного віку (Н. Сакуліна); висвітлювався вплив малювання з натури на малювання по представленню в підлітків (Е. Рожкова); розглядалася психологія дитячого малювання й психологія навчання малюнку (О. Галкіна).

Ідеологами офіційного напрямку й творцями програм і підручників щодо малювання для шкіл і дитячих садків, а також освітніх програм для педагогічних ВНЗів були Т. Комарова, В. Кузин, Н. Ростовцев, Г. Орловський та ін. Методичний зміст цих навчальних програм був націлен на те, щоб передати учневі необхідну суму образотворчих знань та вмій. Основою для роботи педагогів на уроках малювання стала запозичена в художніх школах і адаптована для застосування програма, у якій головним було малювання з натури предметів і гіпсів і оволодіння перспективним і ілюзорно-об’ємним малюнком через навчання малювальним прийомам і геометричним схемам. На таких уроках не враховувалися індивідуальні творчі потреби, можливості й здібності дітей, не було звертання до дитячого життєвого досвіду, до дитячої уяви й образного мислення.

Протилежну позицію займала інша група педагогів-методистів. Педагогічний досвід керівників дитячих творчих студій – Е. Афанасьєвої, Г. Лабунської, В. Щербакова (у Москві); Т. Введенської, М. Горохової, К. Кардобовського, С. Левіна (у Ленінграді) та ін. – показав перевагу *розвиваюче-творчих* методів роботи з дітьми й став відправною точкою для їхньої комплексної розробки. Навколо цієї ідеї стали групуватися педагоги-новатори, які прагнули зробити заняття малюванням засобом художньо-творчого й особистісного розвитку дітей, розширити загальнокультурний кругозір вихованців.

Подалі сформувалося переконання в необхідності кардинальної зміни організації шкільних занять. Йшла робота над програмами, формами, методами й навчальними планами занять малюванням на уроках у всіх класах загальноосвітніх шкіл, які повинні були забезпечити цей необхідний рівень. Їхні автори були впевнені, що “*ведучою для освітньої школи повинна стати не професійна, а саме універсальна сторона людського досвіду, укладеного в мистецтвах, і його передача*” [6, с. 75].

Опора тут робилася на літературу, музику й образотворче мистецтво в їх сукупності. *“Знання в цих областях повинні закріплюватися в глибинній емоційній сфері дитини — у почуттях, не залишаючись просто заученими, на поверхні свідомості”* [6, с. 90].

Експериментально-проблемною групою фахівців під керівництвом Б. Неменського була запропонована принципово нова структура (блоково-тематична) інтегрованої шкільної освітньої програми “Образотворче мистецтво й художня праця”, побудована на принципі найтіснішого взаємозв’язку “тріади основ художнього мислення” – конструктивного, образотворчого й декоративного [5].

У період 1980-2000-х рр. відбулися корінні зміни в політичному житті й державному устрою Росії та України. Змінився й менталітет міністерських чиновників. Міністерством освіти Російської Федерації тепер пропонуються різні, часом альтернативні програми занять образотворчим мистецтвом у школі, наприклад: “Образотворче мистецтво” для 1-9-х класів (авторський колектив під керівництвом В. Кузіна); “Образотворче мистецтво й художня праця” для 1-9-х класів (авторський колектив під керівництвом Б. Неменського); програма “Образотворче мистецтво. Основи архітектурної композиції й дизайну” для 1-9-х класів (С. Поліщук); “Основи народного й декоративно-прикладного мистецтва” для 1-8-х класів (Т. Шпікалова) і ін.

З отриманням незалежності українська нація переживає бурхливе оновлення. Вимоги, що пред’являються сучасним суспільством до виховання гармонійної особистості неможливі сьогодні без якісного всебічного розвитку дитини. В цьому зв’язку важливу роль покликана виконувати художня освіта школярів, що дає можливість глибше пізнати життя, формувати естетичні погляди та смаки, розвивати духовні потреби молоді, їх моральні якості.

Знання з образотворчого мистецтва, набутті в школі – вміння komponувати різні образи, відчувати міру, формувати естетичний смак, зорову пам’ять, об’ємно-просторове, цілісне бачення, логічне мислення – все це цивілізованому суспільству потрібне не тільки митцям (скульпторам, художникам, архітекторам), а й кожній сучасній людині, яка хоче скористатися мистецькою доробкою для збагачення особистої естетичної культури, підвищення інтелектуального рівня.

У школах та гімназіях України художньому вихованню надається недостатньо уваги як щодо змісту, так і за обсягом навчальних годин, не спрацьовує повною мірою принцип гуманізації та гуманітаризації освіти, проголошений Законом України “Про освіту” (1991). Щоб виправити становище, треба реалізувати вимоги системного підходу до художньо-естетичного виховання, забезпечити органічну єдність його мотиваційно-цільового та операційно-діяльнісного (методичного) компонентів.

Положення мистецьких дисциплін у школах України знаходяться в плачевному стані. На нашу думку, причина такого становища в існуванні так званого “залишкового” принципу відносно проблем культури загалом, а також естетичного виховання та мистецької освіти. Наприклад, спрощене уявлення про шкільні предмети художньо-естетичного циклу, що їх нібито можуть успішно викладати вчителі будь-якого фаху, призвело до стійкого статусу “другорядних” такі дисципліни, як “образотворче мистецтво”, “музика”. Особливо це стосується образотворчого мистецтва у початковій ланці шкільного навчання. Керівництво шкіл недооцінює значний виховний потенціал мистецтва, його вплив на інтелектуальну, моральну та емоційну сфери особистості школяра.

Успішне здійснення художньої освіти у навчально-виховному процесі значною мірою залежить від його програмно-методичного забезпечення. В сучасній українській школі воно є незадовільним – у навчальному плані відводиться обмаль часу на предмети естетичного спрямування. Для покращення становища необхідно, перш за все, розширити сітку годин на вивчення художньо-естетично значущих предметів у школі, методично забезпечити цей процес.

Таким чином, у сучасності утворились сприятливі умови для науково-методичної та практичної діяльності у галузі художньої педагогіки. Продовжується розшук способів гармонізації процесів художньо-естетичного розвитку, художньої освіти та культурного виховання дитини відповідно до напрямків освітніх систем і потребам сучасного життя [1].

1. Бабченко О. Художня педагогіка. Навчальний посібник для студ. художньо-граф. фак. – К., 2002. – 99с.
2. Бакушинский А. О задачах и методах художественного воспитания, Искусство в трудовой школе: Сб. ст. – М., 1926. – С. 12.
3. Васенко В. Дидактичні основи навчання графічної грамоти учнів початкової школи. Афтореф. канд. пед. наук. – К., 2002. – С. 5-6.
4. Донченко О. Проблема естетичного виховання дітей дошкільного віку в педагогічній думці України (кінець XIX – початок XX ст.): 13.00.01. – Харків, 2005. – С. 10-14.
5. Kerschesteiner G. Die Entwicklung der leichnerischen Begabung des Kindes. Munchen, 1905
6. Неменский Б. Мудрость красоты. – М., 1981. – С. 14-18; 75; 90.
7. Риччи К. Дети-художники / Под ред. и с предисл. Орпанского Л.Г. – М., 1911.
8. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения / Под ред. Джимбладзе. – Т. 1. – М., Педагогика, 1981. – С. 194.
9. Шмит Ф. Искусство. Разд. III. Новые наблюдения в области изучения детского рисунка. – М., 1925. – С. 54-57.

*This article is devoted to an actual problem of primary education – history-pedagogical review and consideration ways of the fine arts in the process of forming artistically-graphic skills and abilities of six-seven years old children in primary school. The special attention is given to association of different problems of fine arts and artistically work.*

**Key words:** “the fine arts”, “primary education”, “means of the fine arts”, “means of the fine arts”, “artistically-graphic skills and abilities”.

УДК 378.147.111

Наталія Воропай

### САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЗАСІБ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ЇХНЬОГО НАВЧАННЯ

*У статті розкривається сутність самостійної роботи як засобу індивідуалізації навчання студентів, роль і місце даного виду роботи у підготовці майбутнього фахівця початкової ланки освіти відповідно до вимог Болонської декларації.*

**Ключові слова:** самостійність, самостійна робота, індивідуалізація.

Сучасному суспільству необхідні фахівці, здатні оперативно приймати нестандартні рішення, діяти творчо, якісно. Основним засобом формування цих рис є самостійна діяльність студентів.

Про необхідність забезпечення високоякісної системи освіти, зокрема у сфері підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти в вищому навчальному закладі, наголошується в Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, Законі України “Про освіту”, Законі України “Про вищу освіту” [3, 4, 8].

Відповідно до умов Болонської декларації в процесі навчання зменшується частка прямого інформування студента і розширюється застосування інтерактивних форм роботи студента під керівництвом викладача. Повноцінна самостійна робота студента в лабораторіях, читальних залах, на об'єктах майбутньої професійної діяльності, участь у наукових дослідженнях формує сучасного фахівця, здатного практично застосувати осмислену інформацію і прийняти професійні рішення.

Самостійна робота студента є важливою складовою у підготовці кваліфікованого фахівця, конкурентноспроможного на ринку праці, здатного до компетентної професійної діяльності на рівні світових стандартів [7, 190].

Категорія самостійності завжди була об'єктом уваги з боку дидактики і психології. Так, визначенню поняття самостійної роботи присвячені публікації А. Алексюка, В. Єсіпова, В. Козакова, П. Підкасистого та ряду інших вчених. Класифікація самостійної роботи здійснена в працях Г. Асонова, І. Малкіна, В. Онищука, Г. Усової. У загальнодидактичному плані проблема самостійної роботи студентів досліджувалася В. Вергасовим, В. Козаковим, Н. Кузьміною, М. Нікандровим, П. Підкасистим, М. Піскуновим. Питанню організації самостійної роботи в навчальному процесі вищої школи присвячували свої праці провідні вчені-педагоги, а саме В. Атаманюк, В. Буряк, Л. Головка, Р. Гуревич, Є. Заїка, І. Лебединський, О. Рогова та інші. На думку вчених, самостійна робота студентів сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю в навчанні та професійній діяльності.

У зв'язку з цим **метою статті** є з'ясування сутності самостійної роботи студентів як засобу індивідуалізації їхнього навчання, визначення ролі та місця даного виду роботи у підготовці майбутнього фахівця.

Тлумачення сутності самостійної роботи, її мети залежить від загальної концепції навчального процесу. Складність вивчення проблеми зумовлена відсутністю у дидактиці єдності думки стосовно того, що являє собою самостійна робота – метод навчання, прийом учіння чи форму організації навчальної діяльності студентів. Якщо вбачити сутність навчання у передачі системи знань та способів діяльності, то самостійну роботу можна вважати засобом закріплення та тренування, вироблення вмінь і навичок.

Аналіз наукової літератури дозволяє виділити головні підходи до визначення поняття “самостійна робота”, в основі яких лежать різні ознаки. Самостійною роботою прийнято вважати: 1) роботу, яка виконується власними силами, без сторонньої допомоги і керівництва, під час аудиторних занять (Н. Кружельний); 2) засіб організації та виконання студентами визначеної пізнавальної діяльності [10, 192]; 3) різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які здійснюються ними на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [11, с. 187]; 4) сукупність різноманітних навчальних прийомів і дій, за допомогою яких студенти самостійно закріплюють і поглиблюють раніше набуті теоретичні знання, практичні навички й уміння, а також оволодівають новими; 5) форма навчання, при якій студент засвоює необхідні знання оволодіває вміннями і навичками, навчається плановірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності [9, с. 94].

Самостійна робота виступає засобом індивідуальної форми навчання студента. У сучасній дидактиці для розкриття змісту індивідуальної форми навчання вживаються поняття “індивідуалізація навчання”. В. Володько так визначає дану категорію: “це організація такої системи взаємодії між учасниками процесу навчання, коли якомога повніше враховуються і використовуються індивідуальні можливості кожного, визначаються перспективи подальшого розумового розвитку та гармонійного вдосконалення особистісної структури, відбувається пошук засобів, що компенсували б наявність недоліків і сприяли формуванню індивідуальної особистості” [2, с. 86]. В дослідженнях В. Крутецького, М. Ляховицького, С. Ніколаєва “індивідуалізація навчання” трактується як максимальне наближення процесу навчання до оптимальної моделі, коли кожен студент працює у зручному для нього темпі, манері що відповідають його загальній підготовці, здібностям, обсягу оперативної пам'яті, рисам характеру та емоційному стану [6].



Самостійна робота є основним засобом засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Аналіз нормативних документів дав змогу з'ясувати, що навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу (тобто 50-60 % навчального часу), відведеного для вивчення конкретної навчальної дисципліни.

Співвідношення обсягів аудиторних занять і самостійної роботи студентів визначається з урахуванням специфіки та змісту конкретної навчальної дисципліни, її місця, значення і дидактичної мети в реалізації освітньо-професійної програми, а також питомої ваги в навчальному процесі практичних, семінарських і лабораторних занять [5, с. 115].

Самостійна робота студента забезпечується системою навчально-методичних матеріалів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручниками, навчальними та методичними посібниками, конспектами лекцій та практикумів (у тому числі на електронних носіях) тощо. Студентам рекомендується для самостійного опрацювання відповідна наукова література та періодичні видання. Самостійна робота студента над засвоєнням навчального матеріалу з конкретної навчальної дисципліни може виконуватися у бібліотеці, навчальних кабінетах і лабораторіях, комп'ютерних класах, а також у домашніх умовах.

Так, Херсонський державний університет, який є учасником Болонського процесу, виконує всі положення для забезпечення всіх умов для успішної самостійної роботи студентів. Умови для виконання самостійної роботи студента створюються всіма підрозділами університету (інститутами, факультетами, кафедрами, центрами) з використанням їх матеріальної та інформаційно-технічної бази та обладнання: аудиторії для самопідготовки; навчальні лабораторії; комп'ютерні класи з можливістю роботи в Інтернеті; бібліотека університету з читальними залами № 1, 2, 3, 4, 5; навчально-методичні кабінети інститутів, факультетів, кафедр; науково-творчі лабораторії, дослідницькі центри, у тому числі наукові осередки провідних інститутів АПН і НАН України; агробіостанція – ботанічний сад; навчально-тренувальний центр з водних видів спорту, спортивно-оздоровчий табір “Буревісник”.

Самостійна робота студентів проводиться також на базах практики в період їх проведення на підприємствах різного профілю та в закладах освіти міста Херсона і області [7, 191]. Самостійна робота студентів в ХДУ є одним із компонентів навчального процесу, а тому, як і всі складові його, являє собою систему організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на підготовку за напрямками і спеціальностями фахівців відповідних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів.

Усі напрями самостійної роботи студентів, як складової навчального процесу на факультеті дошкільної та початкової освіти, плануються і

організуються кафедрами та деканатом. Кафедри здійснюють навчально-методичне керівництво самостійною роботою студентів у вивченні дисциплін, а також усіх видів самостійної роботи та здійснюють контроль і оцінку результатів у комплексній системі перевірки знань:

- викладачі розробляють робочі програми обов'язкових та варіативних дисциплін навчального плану, структуровані на лекційні, практичні, семінарські, лабораторні модулі та модулі самостійної роботи;

- керівники практики формують наскрізні та робочі програми окремих видів навчальних і виробничих практик з визначенням модулів самостійної роботи;

- викладачі визначають систему контролю і оцінки результатів всіх видів самостійної роботи з предмету та змістового модулю;

- викладачами розробляється тематика та методичний супровід виконання студентами курсових робіт;

- викладачі складають графіки індивідуальних консультацій для студентів у їх самостійній роботі з предмету;

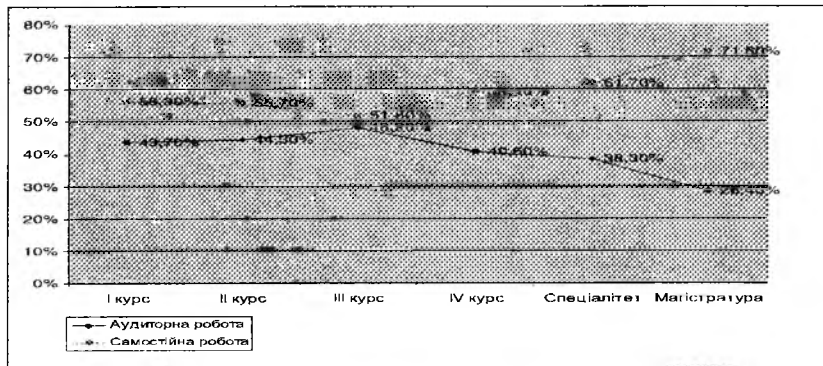
- провідними вченими кафедри здійснюється наукове керівництво виконання студентами випускних робіт на здобуття відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня;

- основні вимоги до самостійної роботи студентів репрезентуються на сторінках кафедр веб-сайту ХДУ;

- вчепі кафедри керують науково-дослідною роботою студентів в наукових гуртках та студентських проблемних групах, підтримують участь їх в наукових конференціях, семінарах, творчих конкурсах [7, 193].

Самостійна робота має такі складові і форми їх оцінювання: – аудиторна робота під час виконання семінарських, практичних і лабораторних занять. Результати її оцінюються під час поточного контролю; виконання самостійних робіт у формі есе, рефератів, усних доповідей; опрацювання програмного матеріалу з змістового модулю та оцінка її результатів під час проміжного контролю; дискусії, рольові ігри, інші інтерактивні форми проведення занять; звіт про проходження практики; звіт про науково-дослідну роботу, результати якої можуть бути використані при написанні випускної роботи і за рішенням кафедри опубліковані [7, с. 196].

З метою визначення місця самостійної роботи студентів у підготовці майбутнього фахівця на факультеті дошкільної та початкової освіти нами були проаналізовані навчальні плани I-IV курсів для освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, а також для освітньо-кваліфікаційних рівнів “спеціаліст” і “магістр” денної форми навчання. Отримані результати ми зобразили у вигляді графіку, що дає нам змогу прослідкувати як змінюється відсоток годин самостійної роботи студентів з I по V курс навчання (рисунк 1.



**Рисунок 1.** Місце самостійної навчальної роботи в навчальних планах факультету дошкільної та початкової освіти

Отже, з рисунку 1 ми бачимо, що на I-II курсах відсоток навчального часу, який відводиться на самостійну роботу майже однаковий (56,3 % і 55,7 %), на III курсі – зменшується до 51,8 %, на IV курсі – збільшується до 59,4 %, в спеціалітеті на самостійну роботу студентів відводиться 61,7 % часу, а в магістратурі цей відсоток становить 71,6 %.

Таким чином, можна зробити висновок, що при отриманні освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” відсоток часу, відведений на самостійну роботу студентів є найвищим. З метою визначення відношення студентів факультету дошкільної та початкової освіти до такого виду навчальної діяльності як самостійна робота, нами було проведено анкетування на всіх курсах факультету. Студентам були запропоновані анкети, в яких містилися шість запитань з варіантами відповідей на них, а останнє передбачало надати власний варіант відповіді.

Під час відповіді на перше питання “Як вам легше працювати?” студенти надали перевагу праці в невеликій групі (42,4 %). Крім того, 35,9% опитаним легше працюється в колективі, а 34,8 % – самостійно.

Друге питання ставило на меті з’ясувати найзручніший спосіб виконання завдань. Так, 40,2 % студентів обрали виконання у парі, 31,9 % – самостійно, а 20,6 % – у групі. Аналізуючи відповіді на третє питання, з’ясували, що 59,8 % опитаних краще засвоюють матеріал на практичному занятті, 30,4 % – під час самостійної роботи, а 17,4 % – на лекції. Четверте питання дало змогу зробити висновок, що 47,8 % самостійно вивчають матеріал час від часу, коли бракує інформації, 45,6 % – тільки тоді, коли викладач дає таке завдання, 9,8 % – постійно за власною ініціативою. Найбільш ефективним 52,2 % студентів вважає відвідування практичного заняття, 35,9 % – слухання лекції, а 27,2 % – можливість працювати самостійно. Аналізуючи наступне питання, можна констатувати, що 38,6% студентів вважає, що самостійна робота – це робота в бібліотеці, 57,6 % – робота в Інтернеті, 1,5 % – відвідування відповідних служб і закладів,

2,3% – проведення дослідів. Останнє питання дозволило з’ясувати, що для того, щоб самостійна робота була ефективною, 38,0% студентам необхідно більше доступу інформації, 19,6 % – не вистачає бажання, 25,0 % – бракує часу. Решта студентів або надали не чіткі відповіді (13 %), або взагалі залишили це питання без відповіді (17,4 %).

Узагальнюючи результати анкетування, можна зробити висновок, що самостійна робота займає важливе місце в навчальному процесі студентів, але вона ще не стала тією оптимальною формою організації навчання, яка б відповідала вимогам Болонського процесу. Під час навчання всі студенти користуються цим видом навчальної діяльності. Для самостійного здобуття знань студенти переважно користуються бібліотекою та Інтернетом.

Підсумовуючи вищезазначене, можна стверджувати, що в сучасній вищій освіті самостійна робота як засіб індивідуалізації навчання студентів набуває важливого значення в процесі підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, зокрема початкової ланки освіти. Це, у свою чергу, потребує удосконалення форм і методів організації даного виду роботи студентів. Крім того, важливим є формування мотивації студентів до самостійної навчальної діяльності. Саме тому в перспективі передбачається дослідження питання підвищення мотивації студентів до самостійної роботи в умовах інформаційно-комунікаційного середовища.

1. Вища освіта України: Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В. Г. Кременя. Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болубаш та ін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. Володько В. М. Індивідуалізація процесу навчання як принцип неперервної педагогічної освіти / Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Матеріали міжнар. наук.-практ. конференції у 6-ти книгах. – Чернівці: Митець, 1996. – Кн. 5. – С. 85-87.
3. Закон України “Про освіту” // Голос України. – 1996. – 25 квітня.
4. Закон України “Про вищу освіту” // Голос України. – 2002. – 5 березня.
5. Журавський В. С., Згуровський М. З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІОЦ «Іполетехніка», 2003. – 200 с.
6. Крутецький В. А. Психологія: Учебник для учащихся педучилищ. – М.: Просвещение, 1980. – 352с.
7. Навчальний процес у Херсонському державному університеті: Хрестоматія. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. – 256 с.
8. Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.
9. Палеха Ю. І. Основи педагогіки і психології. – К.: Видавництво Європейського університету, 2002. – 164 с.
10. Подкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М.: Педагогика, 1972. – 308 с.
11. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. – К.: Академвидав, 2006. – 352 с.

*In the article the essence of independent work is showed as means of individualization of student's training, a role and a place of the given kind of work in preparation of the future expert of primary education according to requirements of the Bologna declaration.*

**Key words:** independence, independent work, an individualization.

УДК 373.2.02 (075.8)

*Наталія Горбунова*

## РОЗВИВАЛЬНІ МОЖЛИВОСТІ ЛІТЕРАТУРНОМОВНОГО КОНТЕКСТУ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДИТИНИ НА ЕТАПІ ДОШКІЛЬНОГО ДИТИНСТВА

*Література – один із видів мистецтва, в якому носієм образності є слово. Художня література несе в собі величезний розвивальний і виховний потенціал: залучає дитину до духовного досвіду людства, розвиває її розум, ушляхетнює відчуття. Чим глибше і повніше сприйнято слухачем той або інший твір, тим більше він впливає на особистість.*

*Ключові слова:* література, формування особистості, виховання, саморозвиток, словниковий запас.

Формування особистості – неперервний і виключно складний процес, де діє багато факторів, на основі яких розкриваються потреби, інтереси, нахили, здібності, характер, а також здоров'я, працездатність і довговічність. Розвиток особистості здійснюється в процесі її соціалізації, виховання і саморозвитку, що є компонентами цілісного процесу.

Виключні розвивальні можливості художньої літератури визнають науковці та практики, що знаходять відбиття в численних публікаціях та наукових дослідженнях (Д. Білецький, О. Колесникова, М. Соловейчик, Ю. Ступак та ін.).

**Мета статті:** виявити особливості сприйняття дітьми творів художньої літератури; визначити розвивальні можливості літературно мовного контексту.

Поняття “література” має два значення. Насамперед це один із видів мистецтва, в якому носієм образності є слово. Літературою називають також будь-які витвори людської думки, що втілені в писемному слові і мають суспільне значення. Слово “література” латинського походження й означає “літера”. Щоб з усієї маси літературної продукції виділити твори, що мали мистецьку вартість, почали вживати термін “художня література”. Саме поняття “художня література” з'явилося у XX столітті. У попередні часи для позначення творів, що мали мистецьку цінність, а не були простим засобом спілкування чи передачі думок, часто користувалися поняттям “поезія”, хоча вони й не мали віршової форми. З поширенням художньої прози літературні твори (як поетичні, так і прозаїчні) називають “красною” або й артистичною літературою.

Сьогодні словесні твори, що мають мистецьку вартість, переважно називають художньою літературою (цей термін має також значення оцінки рівня майстерності, довершеності). Інколи художню літературу називають власне літературою (О. Куца).

Органічним складником літератури як мистецтва слова є література для дітей. Зрозуміло, що вона має свої жанрові особливості, тематику й технічне оформлення, відповідає рівневі дитячих знань і психологічному

розвиткові, хоча ідейно-естетичними принципами література для дорослих і дітей не відрізняється. Український літературний критик О. Грушевський підкреслював, що для виховання дітей у руслі національних традицій необхідна “спеціальна дитяча література. Проста, зрозуміла, чиста - як око, світла, ясна, як срібний струмок гірського водоспаду з найтоншими переливами фарб, прекрасними, немов дитячі душі... Вона повинна бути весела й бурхлива, як той же водоспад, і тихо-спокійна, задумливо-мрійлива, як плесо широкого ставу в місячну нічку, а також природна, мов затінок в спеку”.

До XIX ст. література для дітей не виділялась як специфічна галузь словесного мистецтва. Вона була невіддільною від “дорослої”. В античному та середньовічному світі історія літератури не фіксувала окремих творів, що призначалися б спеціально для дітей. Хоча деякі філософські праці давнини містять тези, що стосуються значення літератури для людини, зокрема для виховання дитини. З виникненням шкіл та бібліотек при них дедалі вирізняється морально-дидактичне та навчально-пізнавальне спрямування літературних творів (життя святих та легендарних людей, Псалтир, вибрані біблійні оповідки, “Шестиднев” і т.ін.). В епоху Ренесансу народжується література для дітей, зорієнтована на молодшого читача: італійський поет Понтано складає колицькі пісні і пише твір “П'ятиліток” (XV ст.), італієць Фаєри укладає “Цікавий збірник”, – близько ста байок для дітей (XVI ст.).

Поштовхом для розвитку дитячої літератури в Україні було виникнення друкарства. До друку найперших українських книжок, як вважає І. Огієнко, причетний українець за походженням Святополк Фіоль, який видав у Кракові в 1491 р. “Осьмигласник” і “Часословець”. В Україні навчали дітей і за книжками Франциска-Георґія Скорини, який видавав у Празі книжки “руською” мовою; виходили “Псалтир” та 23 книги Старого Завіту під загальною назвою “Біблія руська” (1517-1519 рр.). Згодом його зусиллями побачили світ у Вільно “Апостол” (1525) і “Мала Подорожня Книжниця”.

В Україні найповніше виявив свою діяльність Іван Федоров, видавши у Львові в 1575 р. книги “Апостол” і „Азбука”. Подвижництво Івана Федорова стало можливим завдяки великій матеріальній підтримці і духовній допомозі з боку активістів місцевого релігійно-просвітницького братства. В Острозі І. Федоров відкрив друкарню і видрукував новий “Буквар” (1578).

На середину XVII ст. припадає творчість українського власне дитячого письменника Климентія Зіновіва. У своїх гуманістичних роздумах і поетичних творах він виявив особливу любов до знедолених дітей “О дітєх малих...”, “Про зайців” і т. ін.). У XVIII ст. українську літературу для дітей збагатили Іван та Ігнатій Максимовичі, Іван Пашковський. Григорій Сковорода своїми різножанровими творами для дитячого читання ніби

вінчав довгий процес зародження дитячої літератури епохи українського Ренесансу й бароко.

Твори нової і новітньої літератури представлені іменами Т. Шевченка, М. Вовчка, О. Пчілки, І. Франка, Л. Українки, М. Коцюбинського, Б. Грінченка, С. Васильченка, В. Винниченка та ін. Вони заклали основи української літератури для дітей, теоретично її обґрунтували, осмислили специфіку, функції (естетичні, етичні та навчально-дидактичні і т.ін.) і значення. Д. Білецький, Ю. Ступак зазначають, що дитяча література є органічною частиною всієї художньої літератури і всіма своїми засобами виховує молоде покоління.

Отже, дитяча література – невіддільна від загального літературного процесу: вона формується на ґрунті загальної художньої літератури, тобто літератури для дорослих, на основі законів педагогіки й психології і здійснює єдність принципів мистецтва і педагогіки. Водночас твори дитячої літератури мають і свої особливі ознаки, які відрізняють їх від літератури для дорослих. Найбільш характерними ознаками дитячої літератури слід вважати: наявність у творі предметного, конкретно-життєвого художнього образу; ліризм розповіді; динамічність розвитку сюжету; багатство, точність та емоційність мови.

Останні три ознаки властиві й для літератури, адресованої дорослому читачеві, але для дитячих творів ці риси особливо важливі. Художні твори, позбавлені цих характерних ознак, не можуть мати успіху у дітей. Останнім часом науковці розглядають дитячу літературу саме як естетичний феномен, виходячи насамперед з того, що “виховне” у літературі може здійснюватися лише через “естетичне”. Важливо, що у найповнішому на сьогодні “Літературознавчому словнику-довіднику” (за редакцією Р. Гром’яка, Ю. Коваліва) уже розрізнено поняття “дитяча література” і “література для дітей”. Так, дитяча література – література, створена безпосередньо дітьми. До неї належать різні жанри фольклору (лічилки, дражнилки, ігрові пісні і т.ін.), а також перші спроби пера перших початківців (поезія, проза і т.ін.), опубліковані в періодиці для дітей чи в колективних збірниках. Література для дітей – художні, науково-популярні та публіцистичні твори, написані письменниками безпосередньо для молодшого читача різних вікових категорій, починаючи з дошкільнят.

Художнє слово – оточує дитину з перших моментів життя. Тому його вплив слід розглядати як найважливіший чинник лексичного розвитку. Це обумовлено виразними можливостями художнього слова. Дитяча література пов’язана з слухачем-дитиною не тільки своїми темами і героями, а й мовою. Слово в творах для дітей часто стає іграшкою, збирається і розбирається на очах у читача. Установка на словесну гру зі всією виразністю виявляється в активному створенні в текстах дитячої

літератури окказіоналізмів нетиповими способами: це окказіоналізми – контамінації.

Окказіоналізми переважно зустрічаються в творах для дітей дошкільного, молодшого шкільного віку, що демонструє діалогічна взаємодія дорослого (письменника) і дитини: як дитина для мовних ігор як партнер вибирає собі дорослого, так і дорослий (письменник) прагне використовувати словесну гру в творах для тих, хто до неї схильний. Активно працюючи в дитячій літературі моделі – це, як правило, ті моделі, за якими не менше активно створюються окказіоналізми і в дитячій мові.

Художня література несе в собі величезний розвивальний і виховний потенціал: залучає дитину до духовного досвіду людства, розвиває її розум, ушляхетнює відчуття. Чим глибше і повніше сприйнято слухачем той або інший твір, тим більше він впливає на особистість. Тому одним із провідних завдань художньої літератури програма висуває завдання навчання сприйняттю художнього твору. К. Ушинський наголошував на тому, щоб “привчити дитя до розумної бесіди з книгою”. Щоб вирішити дане завдання вихователю необхідно створити сприятливі умови для роботи над змістом, розбором і засвоєнням прочитаного на основі різноманітних видів роботи [4].

На думку О. Колесникової, читання крім цілей дидактичного і виховного планів, покликане вирішувати проблему, пов’язану з адекватним сприйняттям дітьми витворів мистецтва слова. “Техніки сприйняття потрібно вчити”, вважає О. Леонтьєв, засновник вітчизняної теорії мовної діяльності. Достатньо часто діти, читаючи художній твір, сприймають зображене неточно і навіть невірно, тому що вихователю не працює над розвитком здібностей, пов’язаних з художньою рецепцією, цілеспрямовано. М. Соловейчик стверджує, що здібність до образного аналізу художнього твору сама собою не формується. А якщо вона відсутня, то читач сприймає лише основні вчинки героїв, стежить за ходом сюжету і пропускає в творі все, що його утрудняє. Такий спосіб читання закріплюється у дітей і зберігається навіть у зрілому віці. Продовжуючи думку М. Соловейчик, О. Никифорова пише, що при дефектному механізмі сприйняття слухачі і з достовірно художнього твору засвоюють лише його сюжетну схему й абстрактні, схематичні уявлення про його образи, тобто приблизно те ж, що з малохудожніх книг [2].

Тому М. Соловейчик, погоджуючись з О. Леонтьєвим, говорить про необхідність учити дітей “обдумуючому” сприйняттю, вмінню міркувати над книгою, а отже, про людину і про життя в цілому. Адекватне сприйняття формується в процесі аналізу твору, який повинен бути сумісним роздумом уголос, що з часом дозволить розвинути природній потребі самому розібратися в прочитаному. На думку методистів А. Шпунтова і Е. Іваніної, аналіз твору повинен бути спрямований на

виявлення його ідейного змісту, тієї основної думки, яку прагне донести автор до свого читача, на виявлення художньої цінності твору.

Отже, над проблемою повноцінного сприйняття художнього твору працювали і працюють відомі вітчизняні вчені, психологи, методисти. Серед них Г. Кудіна, М. Львов, З. Новлянська, Т. Ромзаєва, М. Соловейчик, О. Сосновська. Проте сьогодні згадані питання є недостатньо вивчені, оскільки не створено єдиної класифікації рівнів сприйняття, думки вчених розділилися щодо термінології, кількості рівнів сприйняття, вмінь, якими повинна володіти дитина на кожному з рівнів. Крім того, позиції дослідників і методистів розходяться з приводу того, коли починати навчати дітей розумінню авторської позиції, оволодіння якою припускає повноцінне сприйняття художнього твору.

Одним із улюблених видів дитячих ігор є театралізована гра. Дітям потрібно було глибоко проникати в значення дій і подій, навчитися осмислювати і відчувати внутрішній світ героя, що зображається, вжитися в ту систему відносин і обставин, в яких цьому герою належить діяти, пізнати суспільну значущість його переживань і вчинків. Цей досвід і привів А. Запорожця до пояснення механізму процесу розуміння словесної творчості. До цього часу було сформульовано теорію К. Станіславського про психотехніку актора, про необхідність створення у нього уявної дії в уявних обставинах для входження в роль.

Ці положення про уявну дію А. Запорожець творчо застосував до розуміння дитиною драматичного твору. Дитина не пасивний об'єкт дії – вона активно втручається в хід подій, буквально зовні і внутрішньо сприяє одним дійовим особам і протидіє іншим.

У психологічній літературі існують різні підходи до визначення сприйняття. Так, Л. Столяренко розглядає сприйняття як психологічний процес віддзеркалення предметів і явищ дійсності в сукупності їх різних властивостей і частин при безпосередній дії їх на органи чуття. Н. Бордовська, А. Реан, С. Розум визначають сприйняття, як пізнавальний психічний процес, що полягає в цілісному віддзеркаленні предметів, ситуації і подій. С. Рубинштейн під сприйняттям розуміє плотське віддзеркалення предмету або явища об'єктивної дійсності, що впливає на наші органи чуття. “Життєва практика, – зазначає С. Рубинштейн, – примушує людину перейти від неавтоматичного сприйняття до цілеспрямованої діяльності спостереження; на цій стадії сприйняття вже перетворюється на специфічну “теоретичну діяльність, що включає аналіз і синтез, осмислення і тлумачення сприйнятого” [3; с. 226].

Сприйняття є достатньо складним процесом. Так, М. Львов відзначає, якщо витвори образотворчого мистецтва, музики сприймаються безпосередньо органами чуття, то читач сприймає графічні знаки, надруковані на папері. Тільки за допомогою включення психічних механізмів мозку ці графічні знаки перетворюються в слова. Завдяки

словам і відтворюючій уяві вибудовуються образи, що викликають емоційну реакцію читача (слухача), народжують співпереживання героям і автору, а звідси виникає розуміння твору і розуміння свого ставлення до прочитаного.

Л. Рожина писала, що “повноцінне сприйняття художнього твору не вичерпується його розумінням. Воно є складним процесом, який неодмінно включає виникнення того або іншого ставлення, як до самого твору, так і до тієї дійсності, яка в ньому зображена”. Психологи вважають, що діти виявляють два типи ставлення до художнього світу твору. Перший тип ставлення – емоційно-образний – є безпосередньою емоційною реакцією дитини на образи, стоїть у центрі твору. Другий – інтелектуально-оцінний – залежить від життєвського і читацького досвіду дитини, в яких присутні елементи аналізу.

Таким чином, вікова динаміка розуміння художнього твору може бути представлена як якийсь шлях від співпереживання конкретному герою, співчуття йому до розуміння авторської позиції і далі до узагальненого сприйняття художнього світу й усвідомлення власного ставлення до нього, до осмислення впливу твору на свої особистісні установки.

Рівень сприйняття дитиною літературного твору встановлюється на основі аналізу результатів читацької діяльності. Труднощі у визначенні рівня сприйняття твору обумовлюються як своєрідністю і неповторністю, можливістю їх різного трактування, так і складністю процесу сприйняття, необхідністю врахування різних його сторін, і, перш за все, емоцій, уяви і мислення.

Основний критерій, що дозволяє визначити рівень сприйняття твору, – ступінь образної конкретизації й образного узагальнення. Цей критерій, висунутий Н. Молдавською, враховує здібність до сприйняття художнього образу в єдності конкретного й абстрактного, індивідуального і типового. Під образною конкретизацією розуміється здатність читача (слухача) на основі художніх деталей відтворити в своїй уяві цілісний образ. Образне узагальнення припускає, що в конкретній картині людського життя, описаного автором, читач (слухач) бачить узагальнене значення, проблему, поставлену в творі.

Оскільки художній текст допускає можливість різних трактувань, у методиці прийнято говорити не про правильне, а про повноцінне сприйняття. М. Волошина під повноцінним сприйняттям розуміє здатність читача (слухача) співпереживати героям, автору твору, бачити динаміку емоцій, відтворювати в уяві картини життя, створені письменником, роздумувати над мотивами, обставинами, наслідками вчинків персонажів, оцінювати героїв твору, визначити авторську позицію, освоювати ідею твору, тобто знаходити в своїй душі відгук на поставлені автором проблеми. Повноцінне сприйняття твору свідчить про високий рівень літературного розвитку. О. Никифоровою було визначено такі рівні

сприйняття художнього твору: розуміння його наочної сторони; розуміння підтексту і системи художніх образів і засобів і, нарешті, осмислення ідейно-образного змісту твору, приводить до оцінки прочитаного, до усвідомлення головних думок твору, до розкриття мотивів, відносин [2, с. 84]. Б. Прайсманом, О. Гопфенгаузом виділено основні етапи розуміння дитьми мотивів поведінки літературних героїв.

**Висновок** – очевидні протиріччя. З одного боку, надзвичайні потенційні можливості, з іншого, – збіднення літературномовного контексту, простору, застарілі підходи до організації роботи щодо сприйняття дитьми творів художньої літератури. Ми намагаємося саме цей неперевершений засіб використовувати для розвитку словника дітей в полімовному оточенні.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в систематизації технологій лексичного розвитку дошкільників.

1. Леонтьев А. Психолінгвистические единицы речевого высказывания. - М.: Просвещение, 1969. – 78 с.
2. Никифорова О. Психология восприятия художественной литературы. – М.: Книга, 1972. – 168 с.
3. Рубинштейн Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. - С. 324-340, 562-571.
4. Ушинский К. Рідне слово // Твори: У.6 т. – К.: Радянська школа, 1955. – Т.1. – С. 269-272, 218.

*Literature is that form of art in which figurativeness is expressed in a word. The article emphasizes the fact that literature itself has a great developing and educating potential: it gets a child into spiritual experience of people, develops their mind, refines children's feelings. The deeper a reader perceives this or that artistic work the more this work influences reader's personality.*

*Key words: literature, forming of a personality, upbringing, self-development, word book.*

УДК 373.6

*Наталія Дмитренко*

## СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ

*У статті проаналізовано основні принципи організації і сучасні тенденції розвитку старшої профільної школи провідних країн світу.*

**Ключові слова:** профільне навчання, інтеграційний підхід, сегрегаційний підхід, диверсифікація, варіативність, багатопрофільність, фурація.

Входження України до європейського освітнього простору, рух до навчання світового рівня, що диктується процесами глобалізації та інтеграції, – основний вектор розвитку національної системи освіти. Завдання, проголошені у стратегічному документі – Національній доктрині розвитку освіти – спрямовані на перехід системи освіти на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, досягнення її конкурентоспроможності в європейському та світовому освітньому просторі, формування покоління

молоді, здатного робити особистісний духовно-світоглядний вибір, здобувати необхідні знання, набувати навички та компетентності для інтеграції в суспільство на різних рівнях, навчатися протягом життя.

Перехід від національних до міжнародних стандартів навчання передбачає дотримання певних єдиних вимог, серед яких як обов'язкові для узгодженого стандарту середньої освіти визначені такі: денне навчання тривалістю не менше 12 років; диференціація програм старших класів.

Впровадження профільного навчання у старшій школі – вимога часу, що відповідає загальній тенденції розвитку старшої школи в провідних країнах світу та положенням міжнародних стандартів середньої освіти. Сучасні умови модернізації системи освіти в Україні потребують критичного вивчення і творчого застосування всього найціннішого з зарубіжного науково-практичного педагогічного досвіду.

Світова практика організації профільного навчання не залишилася поза увагою науковців, що досліджують проблему диференціації навчання. У роботах Н. Воскресенської, К. Корсак, О. Локшиної, О. Овчарук, А. Сбруєвої, А. Самодрина багатоаспектно подано компаративний аналіз організації профільного навчання в різних країнах, що змістовно виявляється у практико-методичному забезпеченні окремих предметних циклів та дисциплін.

**Мета статті** – виявити основні способи і принципи організації та проаналізувати стан і сучасні тенденції розвитку старшої профільної школи провідних країн світу.

Процес профілізації навчання старшокласників у багатьох країнах світу розпочався досить давно, що сприяло нагромадженню величезного досвіду впровадження його у шкільну практику. Наприклад, у Франції цей процес триває вже півтора століття, в США – майже століття. У Великій Британії структура системи освіти, в яку входить профільне навчання, була затверджена в 1944 році. Німеччина, Австрія, Японія розпочали реалізовувати профільне навчання в повоєнні роки. Слід зазначити, що процес профілізації зазнає постійних реформувальних, перетворень і нововведень. Кожна країна, маючи притаманні лише їй особливості реалізації профільного навчання, прагне досягти найкращих результатів у цьому освітньому процесі.

Аналіз зарубіжних джерел з досліджуваної проблеми дозволяє стверджувати, що до основних цілей, які ставить перед собою старша зарубіжна школа, відносяться: індивідуальний розвиток особистості, розкриття її потенціалу; задоволення потреб економіки країни у кваліфікованій робочій силі; соціальна й культурна інтеграція, формування активних членів громадського суспільства; закладення основ для навчання протягом усього життя.

Основним принципом побудови старшої школи виступає профільна

диференціація, яка передбачає професійно зорієнтоване вивчення циклу предметів, відповідних профілю [3, с. 65]. До спільних особливостей профільного навчання багатьох провідних країн зараховуємо: трирічний, як правило, термін навчання; широке охоплення профільним навчанням (приблизно 70 %) школярів; невелика кількість напрямів (профілів) диференціації.

Наприклад, в англomовних державах усі пропонувані старшою школою профілі зводяться до двох основних напрямів – академічного (що відкриває шлях до отримання вищої освіти) та професійно-технічного (який надає змогу здобути кваліфікацію для виходу на ринок праці). Німеччина виділяє три напрями: мова – література – мистецтво, соціальні науки та математика – точні науки – технологія. У Франції профільне навчання здійснюється також у трьох напрямках, а саме: природничонауковим, філологічним, соціально-економічним.

Аналіз досвіду зарубіжних країн дозволяє визначити такі загальні принципи організації профільного навчання на старшому ступені середньої школи, як уведення профільної диференціації на основі отримання єдиної базової освіти, а також визначення учнями власних нахилів та інтересів; обмеження кількості напрямів навчання, що представлені у більшості країн двома основними – академічним і професійно-технічним, що дозволяє враховувати нахили і здібності практично всіх учнів, а також потребу країни у різних спеціальностях; зменшення кількості обов'язкових навчальних предметів (курсів) порівняно з основною школою; пропорційність між обов'язковими, елективними і факультативними курсами; гнучкість навчальних планів і програм, що забезпечує можливість зміни профілю навчання [6].

При цьому організація профільного навчання в різних країнах відрізняється за способом формування індивідуального навчального плану учня: від жорсткого переліку обов'язкових навчальних курсів (Франція, Німеччина) до набору з багатьох курсів, які визначаються на весь період навчання (Шотландія, США). Останній спосіб дозволяє учневі обрати від 15 до 25 навчальних курсів тривалістю навчання до одного семестру. Щодо кількості предметів у старшій школі порівняно з основною, то вона значно менша. Обов'язковими для вивчення є природничі дисципліни, математика, іноземні мови, рідна мова, фізична культура.

Аналіз зарубіжних моделей, які базуються на принципах побудови змісту освіти, дає підставу стверджувати, що поширеною є така, за якою розподіляє підходи до організації навчання розподіляються на інтеграційний та сегрегаційний. Інтеграційний підхід (Австрія, Велика Британія, Ірландія, США та ін.) передбачає навчання у структурі єдиної школи, на старшому ступені якої відбувається профілізація на основі фуркації.

Учні мають право обрати предмети для вивчення, окрім низки

обов'язкових дисциплін, які вивчаються незалежно від уподобань. Наприклад, у Швеції старша школа пропонує 17 національних програм навчання, 15 з яких професійно орієнтовані, а дві академічно орієнтовані. Усі зазначені програми складаються з інваріанта (вісім предметів), обов'язкового для вивчення всіма учнями (шведська та англійська мови, мистецтво, фізична культура та здоров'я, математика, природознавство, громадянознавство, релігійна освіта) та профільних предметів [3, с. 66].

Сегрегаційний підхід (Греція, Данія, Італія, Угорщина, Японія) передбачає організацію навчання за певним напрямом у різних типах шкіл: гімназіях, коледжах, ліцєях, спеціалізованих школах – після отримання базової загальної освіти. Наприклад, у Франції функціонують академічні та технологічні ліцєї, котрі забезпечують академічний напрям підготовки, а також професійні ліцєї.

Відповідно до цих підходів виділяємо дві основні моделі диференціації навчання:

- 1) старша школа як структурна ланка єдиної середньої школи (Іспанія, Португалія, Фінляндія, Швеція тощо);
- 2) старша школа як певний тип навчального закладу – гімназія, ліцєй тощо (Німеччина, Італія, Греція, Норвегія тощо).

У світовій практиці формування змісту освіти середньої школи домінує тенденція до запровадження основного ядра знань як базового мінімуму, на якому формується і розвивається комплекс знань, умінь, навичок, компетентностей, котрі необхідні для соціалізації особистості, її подальшого професійного становлення.

Крім загальних і професійних знань та вмінь, особлива увага приділяється формуванню таких важливих компетентностей, як критичне мислення, вміння самостійно вчитися і користуватися комп'ютером, здатність розв'язувати проблеми професійного та життєвого рівня, здатність до самопізнання і самовираження у різних видах діяльності, вміння працювати в колективі та навчатися протягом життя тощо [6].

Зміст освіти на етапі старшої школи включає такі компоненти: загальноосвітній компонент, до якого входять предмети, обов'язкові для всіх учнів; профільний компонент, обраний учнем, предмети якого є для нього обов'язковими. Предмети розподіляються на такі групи, як мови; математика, природничі дисципліни та технологія; суспільні дисципліни та економіка; мистецтво та музика; компонент, який складається з предметів за вибором (академічних та вузькоспеціальних); між предметний компонент, спрямований на формування ключових навичок та компетентностей; компонент інформаційних і комунікаційних технологій (у більшості країн це окремий предмет); компонент, який забезпечує релігійне та моральне виховання; компонент, який передбачає індивідуальне навчання; компонент, що формує досвід життя у суспільстві та роботи у місцевих громадах.



Зазначимо, що загальноосвітній компонент в усіх країнах зазвичай включає мови, математику, історію, географію, суспільствознавство, іноді громадську освіту. В деяких країнах від учнів вимагається також вивчення природознавства або мистецтвознавчих дисциплін.

Профільний компонент надає учням можливість поглиблювати знання в обраній сфері. У Великій Британії, наприклад, він включає предмети, що дозволяють отримувати академічні та професійні кваліфікації.

Міжпредметним компонентом, спрямованим на формування ключових навичок та компетентностей, у багатьох країнах охоплені такі сфери:

- грамотність та вміння спілкуватися;
- вміння критично мислити, приймати рішення та розв'язувати проблеми;
- вміння працювати у команді;
- здоров'я та фізичний розвиток.

У США, наприклад, рівень володіння ключовими навичками оцінюється за допомогою відповідних тестів.

Компонент інформаційних та комунікаційних технологій розвиває вміння спілкуватися та взаємодіяти на локальному і глобальному рівнях, швидко здобувати та оновлювати знання; формує уміння і навички, необхідні для адаптації в суспільстві. Присутність компонента, що передбачає індивідуальний розвиток учня є обов'язковою у більшості освітніх систем світу. У Нідерландах, зокрема, навчальний план старшої школи відводить 10 % часу на індивідуальні заняття учнів під керівництвом кураторів. Перелічені компоненти можуть включатися до змістового пакета старшої профільної школи, обов'язкового для всіх учнів, або комбінуватися залежно від предметної спеціалізації учня [3, с.67].

Профілізація шкіл у провідних країнах має декілька варіантів, які суттєво відрізняються один від одного. Дослідники, за твердженням А. Сбруєвої [5], у практиці зарубіжної школи виділяють п'ять моделей профілізації школи. Перші три (потокково-рівневі школи, предметно-рівневі школи та школи “змішаних здібностей”) найбільш поширені, вони орієнтовані передусім на те, щоб дати знання учням згідно з державними стандартами і з урахуванням рівня їхніх здібностей.

Організація навчального процесу у таких школах – це своєрідний “конвеєр” виробництва випускників із завчасно заданими держстандартними якостями. Основним у діяльності таких шкіл є принцип адаптивності: учень повинен пристосуватися до тих шляхів навчання, які може запропонувати йому школа. Школи четвертої та п'ятої моделей (моделі шкіл індивідуального розвитку: матричні та модульні школи) зорієнтовані передусім на індивідуальний підхід й особистісний розвиток учнів.

Стандарту освіти додержуються як основи, але головне полягає у тому, що питання виховання, управління, “супроводження” учнів відіграють не

меншу, а іноді й більшу роль, аніж дидактичні проблеми передачі знань із предметів згідно зі стандартами. Цим школам притаманний свій особливий “педагогічний клімат”, своя власна стратегія.

Основним принципом організації навчання в таких школах є навчання кожного учня відповідно до тих цілей, які він сам собі ставить (з допомогою вчителів, батьків), з урахуванням його реальних потреб, здібностей, можливостей. У школах цих моделей орієнтуються на особистісний розвиток дитини, прагнуть допомогти їй знайти своє місце у соціумі, навчити ставити перед собою соціально прийнятні цілі та знаходити адекватні засоби їх досягнення, діяти відповідно [5].

Отже, аналіз розвитку освіти в провідних країнах світу засвідчив, що старші школи в усіх розвинених країнах є профільними, їх сучасна структура є результатом генералізації й уніфікації структури та змісту освіти упродовж кількох десятиріч. У системі організації навчання на старшому ступені можна виявити такі загальні тенденції:

- розвиток у напрямі диверсифікації: уніфікована структура па рівні початкової та основної школи і значна варіативність навчання у старшій школі на основі запровадження великої кількості академічних і професійних програм з метою якнайбільшого задоволення потреб ринку праці та особистісних сподівань кожного індивідуума;
- збільшення числа тих, хто продовжує навчання у старшій школі, що повністю знаходиться в контексті намагань усіх країн світу щодо підвищення освітнього рівня населення;
- збільшення терміну обов'язкової й загальнодоступної освіти;
- варіативність щодо тривалості навчання (від двох до п'яти років залежно від країни і профілю навчання). У школах професійного напрямку тривалість навчання коротша порівняно з академічними профілями;
- виокремлення, зазвичай, старшої школи як самостійного виду освітнього закладу (ліцей, гімназія, “вища” школа тощо);
- урахування результатів навчання під час вступу до вищих навчальних закладів, найчастіше – пряме зарахування.

Протягом останніх років у країнах Європейського Союзу окреслилася тенденція до посилення спрямованості старшої школи на задоволення потреб ринку праці. За даними дослідження Світового банку, в країнах, де рівень професійної профілізації переважає над загальноосвітнім (Австрія, Велика Британія, Нідерланди, Німеччина), рівень безробіття дорослого населення становить усього 5 відсотків. Водночас країни, які недостатньо розвивають профілізацію освіти (Мальта, Португалія, Литва), мають удвічі вищі показники безробіття. Уведення профільного навчання також впливає на рівень кваліфікації робітників.

Отже, узагальненою світовою тенденцією розвитку старшої профільної школи провідних країн світу є її орієнтація на широку диференціацію, варіативність, багатопрофільність, інтеграцію загальної і допрофесійної

освіти [2, с. 5]. Аналіз тенденцій розвитку освіти, її найважливішої складової – старшої школи – дозволяє зробити висновок, що основний пошук науки і практики зорієнтовано на розвиток особистості, успішність її соціалізації й адаптації.

1. Воскресенская Н. Дифференциация обучения в школах Англии / Воскресенская Н.М. // Советская педагогика. – 1988. – № 12. – С. 118-123.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – № 24. – С. 3-15.
3. Локшина О. Зарубіжна старша профільна школа: структурна організація, зміст освіти, підходи до оцінювання / Локшина О. // Рідна школа. – 2004. – №4. – С. 65-67.
4. Самодрин А. Вступ до профільного навчання: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / Самодрин А. П. – 2-ге вид. – Кременчук, 2006. – 188 с. – С. 80.
5. Сбруева А. Порівняльна педагогіка: Навч. посібник / Сбруева А.А. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
6. Сотніченко І. Профільна старша школа як необхідна складова освіти європейського рівня / Сотніченко І.І. // [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/3/statii/2sotnichenko>.

*It is analyzed the main principals of organization and modern tendencies of development in world-leading high profile school.*

**Key words:** *profile education, integration approach, segregation approach, diversification, variation, multiprofilisation, furcation.*

УДК 378.14 (73)

*Лариса Заєв'ялова*

## ЕВОЛЮЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ США

*У статті досліджується процес еволюції освітньої політики в системі підвищення кваліфікації американських вчителів. На основі вивчення літературних джерел і документів США охарактеризовано провідні моделі, форми, принципи організації підвищення кваліфікації вчителів; суспільні та реформаційні вимоги до особистості вчителя, його професійного розвитку.*

**Ключові слова:** *підвищення кваліфікації вчителів, реформування педагогічної освіти, професійний розвиток вчителів, учитель-професіонал.*

Ціла низка протиріч: між зростаючими вимогами до рівня професійного розвитку вчителів і недостатнім рівнем їх кваліфікації; між зростанням об'єктивної соціальної значущості професії вчителя і фактичною недооцінкою його праці з боку суспільства – обумовили розробку і проведення суттєвих реформ педагогічної освіти в Україні. Разом із тим, інтернаціоналізація життя сучасного світу викликає в українських освітян необхідність порівняння економічних, суспільно-політичних, культурних та освітніх моделей різних країн та народів. Потреби застосування нових підходів у освітній галузі, соціальна і практична необхідність підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів за міжнародними стандартами з урахуванням потреб українського

суспільства, спонукають нас до вивчення зарубіжного досвіду, зокрема США.

За останні десятиріччя, коли у США здійснювалось суттєве реформування шкільної і педагогічної освіти, в американському педагогічному просторі опублікована значна кількість наукових праць, у яких піднімалися питання професійного розвитку вчителів. Сюди слід віднести насамперед дослідження таких відомих у США науковців, як А. Вайз (Президент Національної ради з акредитації педагогічної освіти), Д. Дьюк (Університет штату Вірджинія), І. Голд (Університет штату Каліфорнія), Н. Герке (Університет штату Вашингтон), А. Гратч (Університет штату Південня Кароліна), Дж. Литтл (Університет штату Мічиган), М. Мак Лолін (Стенфордський університет), Ф. Фуллер (Техаський університет), Л. Шульман (Стенфордський університет). Відтак, недостатньо вивченим залишається висвітлення еволюції освітньої політики в системі підвищення кваліфікації вчителів США

Досягнення поставленої мети вимагало вирішення такого завдання: охарактеризувати провідні моделі, форми, принципи організації підвищення кваліфікації американських вчителів у їх зв'язку з еволюцією суспільних та реформаційних вимог до особистості вчителя, його професійного розвитку.

Починаючи з другої половини ХХ століття, саме після прийняття Рекомендацій МОП/ЮНЕСКО про становище учителів (1966 р.), провідною моделлю “підвищення кваліфікації” вчителів США стала модель післядипломної освіти при Учительському центрі. Учительські центри стали тими освітніми установами, які займалися неперервним професійним розвитком працюючого вчителя; вони стали місцем розв'язання професійних завдань регіону; давали можливість вибору місця підвищення кваліфікації. Розміщувалися вони у колишніх шкільних приміщеннях або при діючих школах, іноді в молодіжних центрах [4, с. 6-13].

Серед форм підвищення кваліфікації вчителів слід виділити взаємовідвідування уроків, взаємообмін вчителями сусідніх шкіл, індивідуальні й групові візити в інші країни.

У серпні 1975 року на конференції, яка відбулася на 35-й сесії ЮНЕСКО були розроблені основні принципи організації підвищення кваліфікації вчителів, зокрема: принцип неперервності підвищення кваліфікації; принцип системності організації підвищення кваліфікації; принцип адаптованості до національної політики підвищення кваліфікації; принцип участі різних категорій педагогічного персоналу в визначенні освітньої політики з питань підвищення кваліфікації.

На основі цих принципів в США в другій половині 70-х років ХХ століття і розвивалась система підвищення кваліфікації вчителів. За ефективність здійснення підвищення кваліфікації були відповідальні

Національна асоціація освіти (National Education Association) і Американська федерація вчителів (American Federation of Teachers) [6]. Саме ці організації проводили роботу, спрямовану на захист інтересів учителів: збирали інформацію про статус і добробут педагогічного персоналу, проводили переговори з керівниками державних шкіл щодо підвищення рівня оплати вчителів і поліпшення умов праці, надавали юридичні консультації, проводили конференції і семінари, присвячені проблемам професійного розвитку та підвищення кваліфікації вчителів тощо.

У кінці 1970-х років в США розпочинається “рух за підзвітність”, під час якого процес оцінювання вчителів було приєднано до процесу тестування і опіювання учнів, що в свою чергу стало спробою здійснювати контроль якості викладання з боку держави і розробників політики, тобто зверху вниз, що надзвичайно обмежувало автономію вчителя.

Початок 1980-х років можна охарактеризувати, як період реформ “за якість”, провідними змінами цього періоду стали зміни в оновленні змісту і форм підвищення кваліфікації вчителів.

Реформування педагогічної освіти розпочалося у 1983 році, коли Комісія оприлюднила звіт “Нація під загрозою: необхідність освітньої реформи”, завдання якого було не просто перевірити якість освіти, перш за все висунути пропозиції щодо підвищення статусу педагогічної професії, а саме [5, с. 30-31, 60-63]: підвищити заробітну плату вчителям з урахуванням рівня їх майстерності та розробити гнучку систему атестації вчителів (передбачала винагороди найбільш підготовленим, заохочення середнім і звільнення поганих учителів); встановити рівні професійного зростання і відповідні категорії вчителів (починаючий вчитель (beginning instructor), досвідчений вчитель (experienced teacher) і вчитель-майстер (master teacher)) залежно від їх освіти, особистісних характеристик, педагогічного досвіду та функцій, які вони виконують; вирішити проблему дефіциту вчителів математики і фізики, передбачивши прийом на ці посади після відповідної педагогічної підготовки випускників вищих навчальних закладів з науковими ступенями з цих предметів, інженерів і науковців, які бажали перейти на педагогічну роботу; ширше залучати досвідчених вчителів до розробки навчальних програм і до участі у процесі наставництва.

Більшість вчених, таких, як Рон Едмондс, Лоуренс Лазотте, Майкл Раттер, Вільбур Брукове, Джеймс Комер, Генрі Левін прийняли ці Рекомендації і провели фундаментальні дослідження, присвячені втіленню Рекомендацій в роботу понад 200 шкіл [1, с. 17], та виявили деякі спільні чинники діяльності вчителів у нових умовах: прагнення вчителів давати учням максимум знань; наявність у навчальних програмах вчителів не лише базових знань; прагнення вчителів передати учням цінності і

традиції своєї школи; володіння вчителів необхідними ресурсами і високі очікування; конкретні освітні цілі вчителів у професійному удосконаленні.

Як показують дослідження американських педагогів-науковців С. Тозсра, П. Віоласа і Г. Сенссі. (Університет штату Іллінойс), саме після 1983-го року у США розпочався рух за підвищення кваліфікації вчителів, зміцнення статусу і розширення функцій учителя, його автономії. Зокрема, значної уваги набували дві проблеми [6]: підвищення вимог до сертифікації учителів; запровадження гнучкої системи оплати педагогічної праці, за якою професійне зростання вчителів пов'язане із системним підвищенням заробітної плати.

У другій половині 1980-х років більшість керівників шкільних округів в країні почали заохочувати вчителів середніх навчальних закладів і сприяти підвищувати їх кваліфікації. Для того, щоб допомогти вчителям підвищити свою кваліфікацію існували як курси, так і семінари, програми; які пропонували не тільки ВНЗ, а й шкільні округи. Більшість шкільних округів організовували семінари, які проводили як самі вчителі вищого рангу, так і консультанти зі сторони. В округах створювалися Центри підвищення кваліфікації, здебільшого з бібліотекою, аудіовізуальним центром, спеціальними кабінетами методичних матеріалів для вчителів, залами для семінарів чи лекцій. Керівництво такими Центрами частіше здійснювали самі вчителі. Крім того, підвищення кваліфікації вчителів здійснювалося також шляхом відвідання курсів в інших школах; консультування іншими вчителями з певних питань і в спеціальні дні (часто називалися “днями підвищення кваліфікації”); участю в спеціальних освітніх програмах в межах школи (коли не було занять для учнів) [3, с. 42].

Для того, щоб заохотити вчителів підвищити свою кваліфікацію керівництво більшості шкільних округів могло:

- 1) пропонувати прослухати певну кількість спецкурсів, що давало змогу продовжити вчительську діяльність;
- 2) забезпечити субсидію на продовження навчання на ступінь магістра в університеті;
- 3) підвищити розмір заробітної плати вчителям, які отримали ще одну ступінь; скласти певну кількість заліків; приймати участь в інших офіційних програмах підвищення кваліфікації;
- 4) звільнити вчителя від класного керівництва, забезпечити кошти для поїздки та участі в з'їздах учителів [3, с. 43].

Через рік, у 1984 році, після опублікування доповіді “Нація в небезпеці”, Департамент освіти США видав документ “Нація відповідає: недавні зусилля поліпшити освіту”, в якому повідомлялось про досягнення національного консенсусу стосовно нових цілей освіти і про мобілізацію зусиль усіх державних органів у кожному штаті для успішного проведення освітніх реформ.

У 1986 р. з доповіді групи Голмса “Вчителі майбутнього” розпочалась друга хвиля реформування педагогічної освіти. З метою забезпечення вчителям з певним досвідом роботи вищого статусу і матеріальних винагород Група запропонувала ввести три моделі професійного розвитку з відповідними категоріями вчителів [6, с. 263-265]: інструктор ((instructor) має дійсний упродовж п’яти років сертифікат, що дає йому право викладати лише деякі теми з того чи іншого предмета під керівництвом учителя-професіонала), учитель-професіонал (professional teacher) компетентний, автономний практик, який бере участь в управлінні школою; має вищий статус і значний досвід викладання), вчитель-професіонал найвищої категорії з адміністративними функціями (career professional) має найвищий статус і повноваження приймати рішення в школі; поєднує викладання з розробкою навчальних програм, наставництвом серед молодих учителів та інших педагогів, які потребують емоційної підтримки та професійної допомоги, атестацією вчителів та іншими організаторськими функціями).

Запропонована модель професійного розвитку вчителів активно обговорювалась у науково-педагогічних колах, і знайшла підтримку серед науковців Дж. Ланіер, Л. Дарлінг-Гаммонд, Б. Беррі, які наголошували, що забезпечення справжнього професійного статусу є позитивним явищем на шляху до підвищення кваліфікації вчителів, оскільки, на їх думку, вчителі-професіонали найвищої категорії в будь-який вільний від викладання час зможуть надати допомогу менш досвідченим учителям.

На практиці запропонована Групою Голмса модель професійного розвитку вчителів була апробована в багатьох штатах.

У 1986 році, майже одночасно з доповіддю групи Голмса “Вчителі майбутнього” з’явилася доповідь “Нація підготовлена: вчителі для XXI століття”, виконана Карнегієвським освітньо-економічним форумом (спеціальною групою, скликаною для оцінки умов і якості праці вчителів). Основними рекомендаціями цієї комісії були:

1. Штатам варто скасувати присвоєння ступеня бакалавра освіти і здійснювати підготовку вчителів на рівні магістра освіти.

2. Створити Національну раду стандартів професійного викладання (National Board for Professional Teaching Standards – NBPTS) для сертифікації висококваліфікованих, досвідчених учителів за єдиними високими стандартами.

3. Ввести нову категорію “провідний учитель” (lead teacher), який зможе забезпечити активне керівництво при перебудові школи і допомогти своїм колегам працювати за високими стандартами освіти [6, с. 261-264].

І вже у 1987 році було створено Національну раду стандартів професійного викладання, головною метою якої стала атестація вчителів на добровільній основі, та видача їм за проходженням атестаційних сертифікатів. Атестація вчителів за стандартами Національної ради стала

першим оцінюванням учителів США, розробленим і контрольованим самими педагогами, а не урядовими агенціями чи комерційними фірмами тестування.

За стандартами цієї ради стала проводитися також сертифікація і досвідчених учителів через серію оцінювань їх практичної діяльності. Для атестації такі вчителі подавали пакет (portfolio) матеріалів і документів, які характеризували їх діяльність за один рік (плани уроків, відеозаписи проведених уроків, аналіз їх уроків, зроблений колегами та адміністраторами). Вони також проходили тестування з фаху та педагогіки.

Пройшовши сертифікацію за стандартами Ради досвідченим вчителям надавали надбавку до заробітної плати, їх у першу чергу призначали педагогічними наставниками молодих учителів, призначали провідними вчителями. На нашу думку, саме атестація за стандартами цієї Ради стала стимулом для підвищення кваліфікації вчителями.

Разом із тим, друга хвиля реформування американської педагогічної освіти змогла розв’язати лише деякі проблеми підвищення кваліфікації вчителів, про що свідчать подальші дослідження перспектив професійного розвитку вчителів у США.

Так, у 1990 році адміністрація президента Дж. Буша представила перспективний план “Америка – 2000: стратегія освіти”. Ядро плану для підвищення кваліфікації вчителів склали такі ініціативи: складання президентських списків тих вчителів, хто відзначався в галузі освіти; президентські премії вчителям за досягнення в освіті; урядові академії для вчителів; диференційована заробітна плата вчителям; альтернативна система сертифікації вчителів і директорів шкіл; відзначення видатних учителів з п’яти плюсових предметів; зміна застарілих форм планування; забезпечення американських вчителів оперативним надходженням сучасної інформації; семінари підвищення кваліфікації вчителів; федеральні ініціативи, спрямовані на підвищення кваліфікації вчителів [1, с. 23-24]. Працівники сфери освіти по всій країні вітали комплексність і сміливість запропонованого плану. Конгрес США, в свою чергу, прийняв цю програму як закон про національні цілі освіти – “Цілі 2000: Зробити Америку освіченою”.

Федеральним урядом, в свою чергу, в другій половині 1990-х років вперше було розроблено скоординований (з урахуванням пріоритетів рівнів освіти і конкретних програм) федеральний бюджет для фінансування реформи, у реалізації якого приймали участь 16 федеральних агентств (Національний науковий фонд, НАСА, міністерство освіти, енергетики, сільського господарства, внутрішніх справ, праці, охорони здоров’я, навколишнього середовища, юстиції і ряд інших).

Саме скоординований федеральний бюджет активізував наприкінці 1990-х років створення нових освітніх проектів, спрямованих на появу

національної інформаційної інфраструктури. Найбільш значними проектами були: 1. Community of Learners Network Project (проект “Співтовариство тих, що навчаються”), спрямований на розвиток регіональної інформаційної інфраструктури, що зв’язує школи, бібліотеки і освітні центри в єдину інфраструктуру. 2. The Distant Mentor Project (проект “Віддалений інструктор”), що використовував нові інформаційні технології для створення навчальних програм і виявляв ефективність навчальних середовищ в режимі реального часу [2, с. 128-129].

Ці проекти впливали як на процес реформування педагогічної освіти в цілому, так і на процес підвищення кваліфікації вчителів зокрема, оскільки вони створювали принципово нові умови взаємодії вчителів, учнів, і інших учасників освітнього процесу. У 1996 році Національна комісія, у складі якої були президенти Національної ради з акредитації педагогічної освіти, Національної ради стандартів професійного викладання і Американської федерації вчителів та президенти провідних університетів, опублікувала доповідь “Що є найважливішим: Викладання для майбутнього Америки” в якій запропонувала стратегію досягнення цілей американської освіти – до 2006 року забезпечити всіх учнів країни “компетентними, турботливими, кваліфікованими вчителями” [7, с. 3-4].

Приймаючи до уваги рекомендації Комісії у 1999 році Міністерство освіти США здійснило стратегічний перегляд і коректування державного плану впровадження освітніх технологій спільно зі всіма учасниками освітнього процесу: вчителями, учнями, політиками, батьками, представниками промисловості. Результатом стратегічного перегляду стали нові державні цілі впровадження інформаційних технологій [2, с. 34-35]:

1. Доступ всіх учнів і вчителів до інформаційних технологій як в школі, так і удома.

2. Ефективне використання нових інформаційних технологій вчителями для того, щоб допомогти учням здобути освіту відповідно до освітніх стандартів.

3. Всі учні та вчителі мають освоїти навички роботи з новими технологіями і володіти інформаційною грамотністю.

4. Дослідження вчителів повинні сприяти удосконаленню і розширенню застосування інформаційних технологій наступного покоління в навчальному процесі.

Дані цілі стали передумовою освітньої реформи і модернізації післядипломного навчання вчителів XXI століття з використанням інформаційних технологій.

Отже, еволюція освітньої політики в системі підвищення кваліфікації вчителів США свідчить про намагання політиків, науковців, педагогів знайти оптимальні шляхи для подолання педагогічної кризи і реформування системи освіти. Американський досвід реформування

педагогічно освіти засвідчує, що реформи системи підвищення кваліфікації вчителів повинні починатися “знизу” на рівні окремої школи, і в цей процес мають включатись усі: вчителі, батьківська громадськість, учні, спонсори, профспілки вчителів. Цей досвід США заслуговує на увагу і може бути поширений у світовий освітній простір.

1. Каннігем У. Культурне просвітництво: Культура успіху в освіті: научне видання / У.Г. Каннігем, Д.В. Грессо. Пер. с англ. О.Б. Кагановський. – Харків: Каравела, 2003. – 304 С.
2. Луїногіна Ю. Информационные технологии как средство повышения эффективности учебного процесса в средней школе США: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград, 2006.
3. Северцев В., Чапихин Б. Аккредитация учебных заведений. Опыт США. – М.: Изд-во МГАП “Мир Книги”, 1993. – 240 С.
4. Lewis J. Towards A New Map of In-service Education // British Journal of In-service Education. – Nafferton, 1984. – № 2. – P. 6-14.
5. National Commission on Excellence in Education. A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform. – Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1983. – 65 p.
6. Tozer S.E., Violas P.C., Senese G.B. School and Society: Educational Practice as Social Expression. – New York: McGraw-Hill, INC., 1993. – 434 p.
7. What Matters Most: Teaching for America’s Future. Report of the National Commission on Teaching and America’s Future. – Columbia University, 1996. – 151 p.

*This article deals with the process of evolution the educational policy in the system of American teachers’ in-service training. The author’s work is based on her study literary sources and American documents of leading models, forms, principles of organization the system of in-service teachers’ training programs; public and reformation requirements to personality of teacher, his professional development.*

*Key words: teachers’ in-service training, reformation of pedagogical education, teachers’ professional development, professional teacher.*

УДК 372

### **Людмила Загородня, Наталя Коваль** **ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ДІТЕЙ** **СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ** **АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ**

*Стаття присвячена проблемі екологічного виховання дошкільників. У ній розкрито основні критерії сформованості основ екологічної культури та знань з англійської мови у дітей старшого дошкільного віку. Представлено модель формування основ екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку в процесі вивчення англійської мови. Розглядається зміст роботи з дітьми, відповідно до запропонованої моделі.*

*Ключові слова: екологічна культура, екологічне виховання, діти старшого дошкільного віку модель формування основ екологічної культури, англійська мова.*

Сучасна проблема збереження біорізноманіття на фоні все зростаючого згубного впливу людської діяльності на природу та її ресурси, є одним із пріоритетних завдань людства у наш час. Докази цього ми можемо знайти у резолюціях Конвенції про охорону дикої флори і фауни (м. Берн, 1979),

Міжнародної конвенції про збереження біорізноманіття в Ріо-де-Жанейро (1992), Міжнародної конференції *Planta Eurora* (м. Їєр, Франція, 1995) та ін. [1, 2]. Збереження біорізноманіття і екосистем біосфери тісно пов'язане з екологічним вихованням підростаючого покоління. Принципи збалансованого розвитку суспільства, проголошені у Ріо-де-Жанейро 1992 році, підтверджені у Йоганнесбурзі у 2002 році. Їм відповідає нова екологічна парадигма – домінуючий спосіб екологічного мислення; зразкова модель, прийнята як екологічно зорієнтований взірець вирішення проблем розвитку суспільства, що набув завершеності і відносно узгодженої системи поглядів на навколишні явища і речі. В Україні, в свою чергу, в Декларації про суверенітет (16 липня 1990 р.) 7-й розділ присвячений саме питанням екологічної безпеки. 25 червня 1991 року був прийнятий закон УРСР “Про охорону навколишнього природного середовища”. Стаття 66 Конституції України говорить про те, що кожен зобов'язаний не заподіювати шкоду природі, відшкодовувати завдані ним збитки [4].

Гармонізація взаємовідносин людини з природою і суспільством виступає сьогодні центральним завданням навчально-виховного процесу і в системі вивчення екологічних дисциплін, і в умовах синтезу окремих наук. Отож, екологічне виховання варто розглядати як комплексну багатопланову проблему, що виключає можливість її ототожнення лише з природоохоронним вихованням.

**Мета статті** – презентувати модель формування основ екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку в процесі вивчення англійської мови.

Завдання статті: 1) коротко схарактеризувати стан дослідженості проблеми в психолого-педагогічній літературі; 2) обґрунтувати можливість формування основ екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку; 3) описати систему роботи з формування основ екологічної культури у старших дошкільників під час вивчення англійської мови; 4) висвітлити результати дослідження.

Проблема формування екологічної культури, яка повинна закласти основи екологічно благополучного світу XXI століття, надзвичайно важлива й актуальна, що засвідчують у своїх працях видатні діячі різних галузей сучасної зарубіжної та вітчизняної науки: А. Печчеї, Е. Фромм, А. Несс, Ф. Штільмарк, Б. Келлікотт, А. Семєнов-Тян-Шанський, В. Грищенко, Н. Лисенко, З. Плохій, Г. Беленька та багато інших.

Сучасна Україна потребує підростаючого покоління, яке володіє екологічною свідомістю та світоглядом. Основи свідомого ставлення, світогляду та культури закладаються саме в дошкільні роки. Термін “екологічна культура” має багато трактувань.

Так, на думку одного з дослідників проблеми екологічного виховання дошкільників, З. Плохій, екологічна культура – своєрідний кодекс

поведінки, що лежить в основі екологічної діяльності [6]. Розвиток основ екологічної культури, в свою чергу, передбачає формування основних її компонентів: екологічного знання, свідомості, світогляду, мислення та діяльності. Особистість зі сформованою екологічною культурою є кінцевою метою екологічного виховання. Екологічне виховання за визначенням Н. Лисенко – це формування свідомого сприйняття навколишнього природного середовища, необхідність дбайливого ставлення до природних ресурсів, правильного розуміння проблеми взаємодії суспільства з природою. На її думку, зміст екологічного виховання має декілька послідовних стадій: 1) засвоєння дітьми екологічних знань; 2) перетворення їх в елементи переконань як основне ядро свідомості [4].

Народна педагогіка, спеціальні дослідження та праці провідних психологів і педагогів Г. Костюка, О. Запорожця, В. Котило, С. Русової, К. Ушинського, В. Сухомлинського та багатьох інших переконливо доводять, що дошкільне дитинство, яке становить всього лише десяту частину життя людини, має надзвичайно важливе значення у становленні особистості. Автори розглядають його як період, протягом якого формуються не тільки передумови, а й провідні риси особистості, що визначатимуть її спрямованість, поведінку і діяльність протягом усього життя.

Значного успіху та результативності у формуванні основ екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку можна досягти з допомогою творчих, традиційно міжпредметних зв'язків теоретичного і практичного змісту, зокрема, занять з вивчення іноземної мови.

У наш час навчання дітей дошкільного віку англійської мови набуло широкого розповсюдження. Групи з вивчення англійської мови створено у багатьох дошкільних закладах. Починаючи з 60-х років XIX ст. доцільність навчання іноземної мови стала предметом уваги педагогів, психологів, методистів, лінгвістів.

Сучасні педагоги Т. Шкваріна [7], Н. Імедалзе, Л. Калініна, Н. Бонк вказують на необхідність навчання дітей іноземної мови, намагаються розв'язати це питання з урахуванням психологічного, розумового та фізіологічного розвитку дитини. Реалізувати це можна за допомогою спільних зусиль психологів, фізіологів, соціологів, медиків, лінгвістів та інших фахівців, які займаються навчанням та вихованням дітей дошкільного віку.

Значимо, що розвиток психічних і фізіологічних процесів більшості старших дошкільників досягає рівня, що створює передумови для забезпечення системності їх іншомовного навчання. Педагогічна теорія Д. Писарева, Т. Шкваріної, Е. Негневицької [5], Є. Аркіна визначила, а практика підтвердила, що діти п'яти – шести років можуть успішно оволодівати англійською мовою, не втрачаючи інтересу до її вивчення. На

думку Є. Пулгрем, це пояснюється тим, що в старшому дошкільному віці кожна дитина “є спеціалістом будь-якої іноземної мови”, а правильно організоване навчання сприяє прискореному становленню важливих психічних процесів, формуванню нових психічних якостей особистості, саме в цьому віці у дітей помічається пошкваллення в розвитку мови, мислення, пам’яті, уваги, що є необхідним для оволодіння другою мовою [7].

Аналіз педагогічних праць Т. Шкваріної [7], Е. Негневицької [5], Є. Пулгрем дав нам підстави припустити, що, якщо навчання англійської мови здійснюється правильно з методичної та лінгвістичної точок зору, то воно стає важливим чинником прискорення інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку і може використовуватися як засіб формування у них основ екологічної культури.

Хоча низку сучасних досліджень і присвячено проблемі вивчення іноземної мови у ДНЗ, в Україні сьогодні не існує оптимальної програми, яка б найкраще відповідала можливостям і потребам дошкільників та вимогам школи, а такої, яка б мала екологічне спрямування взагалі нема.

Саме тому наше дослідження спрямоване на вивчення особливостей використання форм та методів навчання англійській мові дітей старшого дошкільного віку з метою формування у них основ екологічної культури.

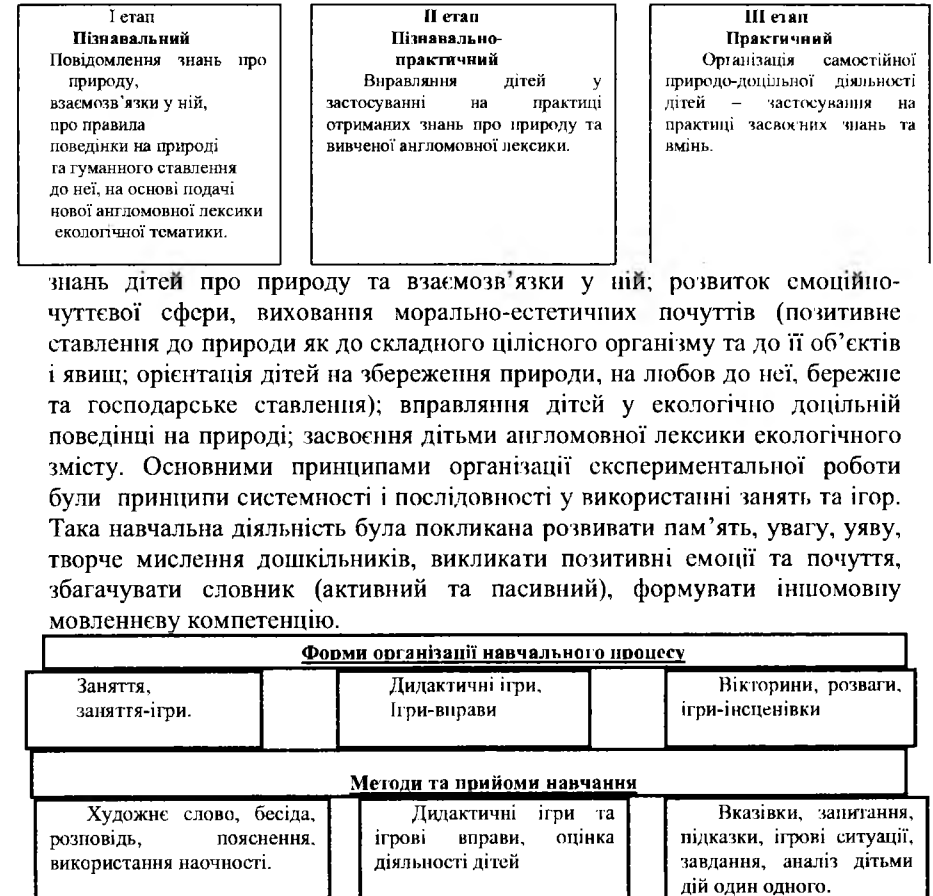
Спираючись на сенситивність старшого дошкільного віку для формування основ свідомої поведінки та вивчення іноземної мови, ми припустили, що навчаючи дітей англійської мови, використовуючи лексику екологічного спрямування можливо поглибити, розширити наявні знання про природу, виробити у дошкільнят природодоцільне ставлення до природного довкілля та підвищити рівень сформованості основ екологічної культури загалом.

З метою виявлення рівня сформованості основ екологічної культури і знань з англійської мови у дітей старшого дошкільного віку ми виділили такі критерії: когнітивний, емоційний, поведінковий та мовленнєвий.

Так, когнітивний критерій давав можливість виявити у дитини 6-го року життя сформованість знань про: об’єкти і явища природи, їх взаємозв’язки і залежність; дбайливе та господарське ставлення людини до природи; культуру поведінки на природі; а також вміння встановлювати взаємозв’язки і залежності між природою і людиною, розуміти цілісність природи, і приналежність людини до природи. З допомогою емоційного критерію ми з’ясували здатність дитини помічати об’єкти та явища природи, переживати позитивні естетичні почуття від їх споглядання, відчувати задоволення від власних позитивних вчинків стосовно природи, а також негативні почуття з приводу заподіяння шкоди природі людиною; хвилюватися, переживати за життя рослин і тварин. Поведінковий критерій виявляв рівень дотримання дитиною у повсякденному житті

екологічних норм та правил поведінки; бережного ставлення до природи та протесту проти жорстокого ставлення до об’єктів природи.

Роботу з формування основ екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку ми проводили в три послідовні етапи, які відповідають логіці формування основ екологічної культури у старших дошкільнят (рис. 1). Застосовувана нами система виховних впливів на дітей під час вивчення англійської мови передбачала: поглиблення, уточнення та систематизацію



**Рисунок 1.** Модель формування основ екологічної культури у старших дошкільників в процесі вивчення англійської мови

Підібрана нами інформація про природу, взаємозв’язки у ній, живі та неживі об’єкти, їх значення в житті людини, господарське ставлення до ресурсів природи відповідала віковим особливостям дітей старшого дошкільного віку.



Для реалізації першого етапу розробленої системи роботи з формування основ екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку в процесі вивчення англійської мови ми проводили заняття, розширюючи, конкретизуючи, уточнюючи знання старших дошкільнят про природу, подаючи нову англійську лексику. Заняття проводилися таким чином, щоб забезпечити поетапність збагачення знань дітей: від елементарних уявлень про об'єкти природи найближчого оточення (свійські тварини, дикі тварини, комахи) до масштабних явищ природи (зміна пір року, характерні для неї погодні умови, метеорологічні явища).

Для опанування дітьми знаннями про природу під час вивчення англійської мови ми обрали наступні теми занять: "Свійські тварини", "Дикі тварини", "Комахи", "Мешканці водойми", "Фрукти", "Рослини", "Пори року", "Природні явища". Кожна тема вивчалася протягом двох занять (одне спрямоване на поглиблення та систематизацію знань про природу та введення нової англомовної лексики екологічного змісту, друге – на закріплення). Кожне заняття являло собою комплекс цікавих завдань, під час виконання яких діти розширювали та конкретизували знання про природу, особливості життєдіяльності живих організмів, існування неживих об'єктів природи, правила поведінки у лісі, у луці, біля водойми, виховували у них бажання допомагати тваринам; ознайомлювали їх з новою англомовною лексикою, виховували бажання вивчати англійську мову.

Наступним кроком нашої системи роботи було формування вміння дітей використовувати в комплексі знання з англійської мови та екологічні знання. Дошкільники виконували вправи, спрямовані на формування нових умінь природодоцільної поведінки, що ґрунтувалися на екологічному мисленні й свідомості. На цьому етапі застосовували таку форму роботи, як дидактична гра, а також методи та прийоми: вправління, проблемні ситуації, ігрові ситуації. Так, нами було проведено ряд дидактичних ігор: "Охоронці природи", "Маленькі помічники", "Діти в лісі", "Пантоміма", "Мешканці водойм", "Хто де живе?", "Маленькі друзі", "Збережемо джерело", "Чарівний мішечок", "Чий дарунок?", "Що навколо тебе?". Вони логічно пов'язані з матеріалом, поданим під час занять на пізнавальному етапі роботи. Ігри проводилися в другу половину дня з підгрупами дітей по 7-8 чоловік у кожній. Діти об'єднувалися у групи за бажанням.

З метою формування основ екологічної культури, умінь самостійно використовувати екологічні знання та засвоєну англійську лексику ми запропонували дітям взяти участь у вікторині "Товариство захисників природи", розвазі "У світі природи" та сюжетно-рольовій грі на тему літературного твору "Рукавичка". Зазначимо, що використані нами форми роботи з формування основ екологічної культури в процесі вивчення англійської мови виявилися ефективними. Слід відмітити дидактичну гру,

якою була наповнена наша навчально-виховна робота. Наголосимо також на важливому значенні наочності в нашій роботі, яка зацікавлювала дітей і спонукала до активної мовленнєвої діяльності. Підбиваючи підсумки апробації розробленої нами моделі, ми можемо зробити висновок, що у дітей з'явився інтерес до занять з англійської мови, покращилися знання про природу, підвищився рівень екологічної культури в цілому. Слід зазначити, що у дітей експериментальної групи найбільше змінився когнітивний критерій, на другому місці – мовленнєвий, на третьому – поведінковий, найменших змін зазнав емоційний критерій.

Результати контрольного зрізу показали, що в експериментальній групі високий рівень сформованості у дітей основ екологічної культури зріс на 20 %, а в контрольній лише на 5 %; середній підвищився на 5 % в експериментальній групі і залишився сталим у контрольній; низький рівень у дітей експериментальної групи знизився на 25 %, в той час, як у контрольній групі він зменшився всього на 5 %. Високий рівень знань з англійської мови у дітей експериментальної групи зріс на 25 %, середній – на 30 %, низький рівень зменшився відповідно на 55 %. У контрольній групі ж знання дітей з англійської мови суттєво не змінилися.

Таким чином, експериментальна робота засвідчила загальну ефективність застосування запропонованої моделі формування основ екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку в процесі вивчення англійської мови. Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, його слід продовжувати у напрямі вивчення психолого-педагогічних умов навчання дітей 5-6 року життя англійської мови через реалізацію завдань екологічного спрямування.

1. Конвенція про біологічне різноманіття. Прийнята 5 червня 1992 р. (м. Ріо-де-Жанейро, Бразилія). Ратифікована Законом України від 29 листопада 1994 р. // Екологія і закон. Екологічне законодавство України. – К.: Юрінком Інтер, 1998. – Кн. 2. – С. 494-513.
2. Конвенція про охорону дикої флори і фауни та природних середовищ існування в Європі (м. Берн, 1979 р.). – К., 1988. – С. 1-86.
3. Лисенко Н. В. Екологічне виховання дітей дошкільного віку. – Львів: Світ. – 1994. – 140с.
4. Конституція України. – К., 1996.
5. Негневицкая Е. И. Иностранные языки для самых маленьких: вчера, сегодня, завтра // Иностранные языки в школе. – 1987. – №6. – С. 20-26.
6. Плохий З. П. Виховання екологічної культури дошкільників: Метод. посіб. – К.: Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2002. – 173 с. – С. 5, 119.
7. Шкваріна Т. М. Англійська мова для наймолодших (програма, методичні рекомендації). – Х: Видав. гр. «Основа», 2004. – 176 с.

*The article is devoted to the problem of the ecological upbringing of children of the preschool age. The criteria of the forming of the ecological culture and knowledge of English are described. The model of forming of the bases of the ecological culture of children of the senior preschool age during studying English is represented. The matter of the work with the children according to the proposed model is described.*

**Key words:** ecological culture, ecological upbringing, children of the senior preschool age, the model of forming of the bases of the ecological culture, English.

УДК 159.9 (075)

Уляна Кірсєва

## ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ВИВЧЕННЯ Я-КОНЦЕПЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

*Аналіз різних психологічних підходів до пізнання теорії Я-концепції потребує методологічного дослідження. У статті розглядається процес становлення Я-концепції у самосвідомості людини. Питання удосконалення Я-концепції й досі актуальне в науковому світі. Ядром самосвідомості людини є Я-концепція – важлива структурна складова психологічної самоорганізації. Я-концепція виникає у людини в процесі розгортання соціальної взаємодії як результат культурного розвитку. Структура позитивно-гармонійної Я-концепції людини складається із чотирьох компонентів: когнітивного, оцінкового, поведінкового, спонтанно-креативного.*

**Ключові слова:** Я-концепція, самосвідомість, Я-образ.

Інтерес з боку психології до проблематики вивчення Я-концепції набув упродовж останнього часу сталого характеру, що зумовлено низкою обставин, як власне теоретичного, так і практичного порядку. Процес становлення особистості охоплює формування її свідомості і самосвідомості, тобто усвідомлення не лише оточуючого світу, а й самої себе, своєї Я-концепції під час стосунків із навколишніми. Цей процес характеризується здатністю самостійно та свідомо ставити перед собою цілі своєї діяльності й реалізовувати їх.

Проблемі самосвідомості та Я-концепції присвячено немало досліджень у вітчизняній психології. Ці дослідження зосереджені в основному навколо двох груп питань. Зокрема, у роботах Б. Ашапєва, Л. Божович, О. Леонтьєва, К. Мамардашвілі, С. Рубінштейна, І. Чеснокової, О. Спиркіна у загальнотеоретичному і методологічному аспектах проаналізована проблема становлення самосвідомості в контексті інтегральної проблематики розвитку особи.

**Мета статті** – обґрунтувати поняття про Я-концепцію та її структуру у психологічному пізнанні.

Я-концепція виникає в людини у процесі соціальної взаємодії як неминучий і завжди унікальний результат її психічного розвитку, як відносно стійке і водночас схильне до внутрішніх змін і коливань психічне надбання самосвідомості.

Воно накладає невідворотний відбиток на всі життєві вияви людини від її дитинства до глибокої старості. У будь-якому разі з моменту зародження Я-концепція є активним джерелом самовпливу, діючи у трьох функціонально-ролевих аспектах:

1) внутрішньої узгодженості: людина завжди йде шляхом досягнення максимальної самозлагоди, адже уявлення, відчуття чи ідеї, вступаючи у суперечність з іншими уявленнями, відчуттями чи ідеями, приводять до дезгармонізації особистості, до ситуації психологічного дискомфорту; водночас випробовуючи потребу в досягненні внутрішньої гармонії,

людина готова робити різні дії, які сприяли б відновленню втраченої рівноваги; тому тут істотним чинником є те, що кожен думає про себе.

2) інтерпретації досвіду: функціонування Я-концепції визначає характер індивідуальної Інтерпретації досвіду, оскільки у людини існує стійка тенденція виявляти на основі власних уявлень про себе не лише свою поведінку, а й здійснювати інтерпретацію власного досвіду.

3) набору очікувань: Я-концепція задає також коло очікувань людини, тобто її спричинює гама уявлень про те, що має відбутися, а відтак і визначає, характер її потенційних та актуальних дій; зокрема люди, котрі впевнені у власній значущості, чекають, що й інші будуть ставитися до них так само, а ті, хто вважає, що вони нікому непотрібні, не можуть подобатися, або поводитися, виходячи із цієї передумови, чи інтерпретують відповідним чином реакції навколишніх; не дивно, що дослідники часто називають цю функцію центральною, розглядаючи Я-концепцію як сукупність очікувань, а також оцінок, котрі відносяться до різних моделей і схем поведінки.

Глобальна Я-концепція, що запропонована Р. Бернсом, охоплює різні грані індивідуальної самосвідомості. У зв'язку з тим, що людина, з одного боку, володіє свідомістю, а з іншого – усвідомлює себе як один з елементів дійсності, В. Джеймс перший із психологів запропонував розглядати особисте Я як подвійне утворення, в якому поєднуються Я-усвідомлюване (I) і Я-як об'єкт (Me). У структурі Я-концепції здебільшого виділяють усвідомлену та оцінкову складові, що дає підстави розглядати її як сукупність установок, спрямованих на себе. У зв'язку з цим Р. Бернс видокремлює три головні формовиявлення установки:

1) переконання, яке може бути як обґрунтованим, так і необґрунтованим (когнітивна складова установки);

2) емоційне ставлення до цього переконання (емоційно-оцінкова складова);

3) відповідна реакція, яка може виявлятися у поведінці (поведінкова складова).

Стосовно Я-концепції ці три компоненти установки конкретизуються таким чином:

1) образ Я – уявлення індивіда про самого себе;

2) самооцінка – афективна оцінка цього уявлення, яка може володіти різною інтенсивністю, оскільки конкретні риси цього образу здатні викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з їх ухваленням чи засудженням;

3) потенційна поведінкова реакція, тобто ті конкретні дії, які спроможні викликати цей образ Я, самооцінку.

У перші десятиліття ХХ ст. вивчення Я-концепції тимчасово перемістилося з традиційного формату психології у сферу соціології. Головними теоретиками тут стали американський соціолог Чарлз Хортон

Кулі (1864-1929) та американський філософ, соціолог, соціальний психолог Джордж Герберт Мід (1863-1931) – представники символічного інтеракціонізму. На їхню думку, “Я” та “Інші” утворюють єдине ціле, тому що суспільство, організовуючи низку поведінкових реакцій громадян, накладає певні соціальні обмеження на діяльність кожного з них.

Основним орієнтиром у розвитку Я-концепції особистості іншої людини, тобто уявлення її про те, що і як думають про неї члени групи, громади, етносу.

Отож Я-концепція формується під час організованого засвоєння цінностей, установок і ролей, переважно методом спроб і помилок щодо цінності безперервної соціальної взаємодії.

Тому становлення людського Я як цілісного психічного явища сутнісно є не чим іншим, як розгорнутим “усередині” індивіда соціальним процесом, у межах якого виникають Я-усвідомлювальне і Я-як об’єкт [2, с. 39].

Поняття «Я-концепція» використовується як цілісність, що включає як процесуальні, так і структурні характеристики. Як будь-яке складне психологічне утворення, Я-концепція є нерозривною єдністю трьох складових: когнітивної (самопізнавальної), емоційної (ставлення до себе) та регулятивної. Т. Титаренко трактує Я-концепцію як здатність безпосередньо самовідображати себе, сприймати себе з боку, рефлексувати з приводу своїх можливостей, що є важливим фактором становлення особистості, її розвитку та вдосконалення [8].

Ш. Самюель виділяє чотири «вимірювання» «Я-концепції»: образ тіла, «соціальне Я», «когнітивне Я» і самооцінку. Практично будь-який з образів “Я” має складну, неоднозначну по своєму походженню будову.

Ідеальне “Я” складається з цілого ряду уявлень, що відображають сокровенні сподівання і устремління індивіда, ці уявлення бувають відірвані від реальності. Згідно Хорні, велика розбіжність між реальною і ідеальною “Я” нерідко веде до депресії, обумовленої недосяжністю ідеалу. Олпорт вважає, що ідеальне “Я” відображає цілі, які індивід пов’язує з своїм майбутнім. Комбс і Соупер розглядають ідеальне “Я” як образ людини, яким індивід хоче або сподівається стати, тобто як набір рис власне особи, які необхідні, із його точки зору для досягнення адекватності, а іноді і досконалість.

Багато авторів зв’язують ідеальне “Я” із засвоєнням культурних ідеалів, уявлень і норм поведінки, які стають особистими ідеалами завдяки механізмам соціального підкріплення, такого роду ідеали властиві всякому індивіду.

Ідеальний образ, як і «понад-Я», вважається інстанцією, що здійснює регулюючу функцію, відповідальною за відбір вчинків. Помилково змішувати ці два поняття: дорогий кожному і більш менш нереальний ідеальний образ далекий від того тирана, яким деколи є «понад-Я», який

виконує репресивні функції, і лежить в основі відчуття вини, тоді як за допомогою ідеального образу здійснюється відносна оцінка різних дій; можливо, що ідеальний образ впливає на наміри, а не на дії. Можна співвіднести це поняття ідеального образу з тим, що Адлер називає метою або планом життя.

Реальне “Я”, будучи сильним і активним, дозволяє ухвалювати рішення і брати на себе відповідальність за них. Воно веде до справжньої інтеграції і здорового відчуття цілісності, тотожності. Хорні відділяє актуальне, або емпіричне, Я від того, що ідеалізується “Я”, з одного боку, і реального “Я” – з іншого.

Актуальне “Я” – всеосяжний поняття для всього, чим є людина зараз: для його тіла і душі, здоров’я і невротичності. Актуальне “Я” – те, що має на увазі суб’єкт, коли говорить, що хоче знати себе, тобто хоче знати, яким є. Що ідеалізується “Я” – це те, ніж суб’єкт є в своїй ірраціональній уяві або чим повинен бути згідно диктатам невротичної гордості.

Реальне “Я” – це «початкова» сила, діюча у напрямі індивідуального зростання і самореалізації, з якою суб’єкт може знов досягти повної ідентифікації, коли він вільний від неврозу; це те, на що посилається суб’єкт, коли говорить, що хоче знайти себе; воно для невротиків є можливим “Я” – у протилежність той, що ідеалізується “Я”, яке неможливе досягти.

Поняття «можливе Я» було введено в ужиток в рамках аналізу структури Я-концепції як цілісного утворення. М. Розенберг і Р. Каплаг, розглядаючи ідею багаторівневої організації Я-образів (будови Я-концепції), виділяють різні «плани функціонування» Я-концепції (план реальності, план фантазії, план майбутнього і ін., зокрема – і план можливості).

«Можливе Я», відповідне плану можливостей, є уявлення людини про те, яким він міг би стати. Воно не тотожне «ідеальному Я», заданому соціальними нормативами і долженствованиями, бо включає негативні самохарактеристики, воно відмінне від «бажаного Я», безпосередньо визначуваного нашими мотиваціями, оскільки включає рефлексію моментів мимовільності в саморозвитку.

Гуменюк О. вважає, що «Я-концепція – стрижневє утворення онтогенетичного розвитку людини, центральна ланка самосвідомості, відносно усталена динамічна і певною мірою усвідомлена система уявлень особи про саму себе, цілісний образ власного “Я”, котрий синтезує її самосприйняття такою, я вона є, хоче бути в ідеалі і має обов’язково стати» [2].

Структура позитивно-гармонійної Я-концепції складено з чотирьох складових: когнітивної, емоційно-оцінкової, поведінкової, спонтанно-креативної. Вона інтегрує чотири складові – когнітивну, емоційно-оцінкову, поведінкову, спонтанно-креативну. У такий спосіб

стверджується, що в реальній життєдіяльності людини самосвідомість виявляється у неподільній єдності її окремих внутрішніх процесів – самопізнання, емоційно-ціннісного самоставлення і саморегулювання поведінки у соціумі.

К. Роджерс стверджував, що «в більшості випадків поведінка людини узгоджується з її “Я-концепцією”, тобто людина прагне зберегти цей стан узгодженості самосприйняття і переживання» [4]. Такі переживання, які супроводжують “Я-концепцію” людини, усвідомлюються і сприймаються, а ті, що перебувають у конфлікті з “Я”, створюють потенційну загрозу Я-концепції і тому не допускаються до усвідомлення та сприйняття.

Отже, вчені-психологи обґрунтували та продовжують відкривати найрізноманітніші аспекти, модальності Я і складові Я-концепції у широкому діапазоні проведення наукового аналізу психіки людини. Я-концепція – це теоретичний конструкт, який є унікальний за своїми функціями та призначенням.

Вона зароджується у сім'ї, розвивається та удосконалюється протягом всього життя людини, постає й утверджується як центральна ланка самосвідомості, що охоплює у діалектичному взаємодоповненні принаймні чотири компоненти: когнітивний (Я-образ), емоційно-оцінковий (Я-ставлення), вчинково-креативний (Я-вчинок), спонтанно-духовний (Я-духовне).

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание: пер. с англ. – М.: Прогрес. – 1986. – 421с.
2. Гуменюк О. Психологія Я-концепції. – Т. Економічна думка. 2002. – 186 с.
3. Кон И. Открытие “Я”. – М.: Политиздат. 1978. – 352 с.
4. Самосознание и защитные механизмы личности: Хрестоматия по социальной психологии личности. – Самара: БАХРАХ - М, 2003. – 656 с.
5. Самооцінка учня / С. Максименко та інш. – К.: Главник, 2004. – 112 с.
6. Столяренко Л.Д. Общая психология. – Р-н-Д.: Фенікс, 2006. – 703 с.
7. Практикум по возрастной психологии под ред. Головей Л.А., Рибалко Е.Ф. – СПб.: Речь, 2006. – 693 с.
8. Психология личности: Словник-довідник / За ред. П.П.Горностая, Т.М.Титаренко., Т.Д.Шевеленковой. – К.: Рута, 2001. – 320с.

*The analysis of many psychological approaches as for modern theory of I-conception requires methodological grounding. The article views the of self-consciousness grounding of a personality I-conception. The problem of I-conception developing is of current interest nowadays. A person's I-conception appears in the process of his social interaction as a result of cultural development. The structure of a positively-harmonious I-conception consists of four components – cognitive, evaluative, behavioral and spontaneously creative one.*

**Keywords:** I-conception, self-consciousness, I-image.

УДК 378:81'253

Тетяна Кокнова

## ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЗАСОБАМИ НАВЧАЛЬНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розглядаються етапи формування професійних якостей майбутніх перекладачів, до яких ми відносимо емоційну, вольову, регуляторну та екзистенціальну сфери індивідуальності, за допомогою навчально-ігрової діяльності.*

**Ключові слова:** етапи формування професійних якостей, сфери індивідуальності.

Соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні, щоденно змінюють орієнтири до підготовки майбутніх спеціалістів. Майбутнім перекладачам все частіше необхідні ті якості, яким досить тривалий час взагалі не приділялась увага під час навчального процесу у ВНЗ. До таких професійних якостей ми відносимо: вольову, емоційну, екзистенціальну та регуляторну сфери індивідуальності майбутнього спеціаліста. Головна задача вищої школи знайти шляхи швидкого та ефективного шляху до формування зазначених професійних якостей в майбутніх перекладачів.

Важливість дослідження та формування цих якостей у майбутніх спеціалістів можна знайти в працях К. Платонова, В. Марищука, В. Шадрикова, Б. Душкова [1; 4; 6] та ін. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях необхідність у формуванні зазначених сфер індивідуальності в майбутніх перекладачів підкреслюється в роботах І. Алексєєвої, І. Гамб'є, Б. Душкова, В. Марищука, К. Платонова, М. Прозорової, Л. Сухової, П. Чеботарьова, В. Шадрикова та ін. Після дослідження наукової літератури у нас виникло питання: “Як формувати професійні якості в майбутніх перекладачів?”, що [5] призвело нас до наступної думки: “Які етапи формування професійних якостей?”.

Тому **мета статті** – визначити та описати етапи формування професійних якостей в майбутніх перекладачів. Для реалізації поставленої мети слід виділити та обґрунтувати етапи формування загальнопрофесійних якостей в майбутніх перекладачів засобами навчально-ігрової діяльності під час навчання у ВНЗ.

Враховуючи особливості організації навчально-ігрової діяльності [2; 3] ми виділили наступні етапи формування професійних якостей в майбутніх перекладачів у ВНЗ: підготовчий; діяльнісно-перетворювальний; професійно-перетворювальний або підсумковий.

**Підготовчий етап** включає ознайомлення студентів із професійними якостями перекладачів засобом навчально-ігрової діяльності. Мета цього етапу полягає в тому, щоб сформувати ігрову атмосферу, створити ігрові контакти між студентами за допомогою гри, надати їм можливість збагнути необхідність формування професійних якостей.

Для досягнення максимального результату ми рекомендуємо наступну програму: проведення бесід, спрямованих на ознайомлення майбутніх перекладачів із професійними якостями, їх особливостями; ознайомлення з правилами занять при формуванні професійних якостей засобами навчально-ігрової діяльності; організацію та проведення ігрового заняття, спрямованого на формування ігрової компетентності. Це заняття допомогло студентам знизити напруженість у групі, створити емоційну свободу для самовираження, спрямувало їх на пошук нової інформації.

**Діяльнісно-перетворювальний етап** ми поділили на чотири підетапи:

*1. Етап проблематизації.* На цьому етапі студенти осмислюють проблеми, які їм заважають професійно розвиватися та вдосконалюватися а також. У сумісній ігровій діяльності аналізують професійні якості, виявляють прогалини у знаннях, роблять самооцінку майбутньої професійної діяльності. Головна задача педагогів на даному етапі – настановити студентів, указати їм на проблемні прогалини в професійній підготовці, а вони самі спробують знайти шляхи їх вирішення. Головне завдання цього підетапу – зацікавити студентів необхідністю формування професійних якостей, пробудити бажання до їх розвитку, створити певні орієнтири та установки на сприйняття й розуміння важливості цих якостей у майбутній професійній діяльності.

*Етап оптимізації або цілепокладання.* Під час цього етапу майбутні перекладачі генерують оптимальну модель розвитку професійних якостей, ставлять цілі, розробляють план роботи над удосконаленням професійних якостей. Студенти виділяють потенційно перспективні напрямки діяльності; головне завдання – зрозуміти, що можна зробити, щоб удосконалити свої професійні якості. Це ставить студентів у ситуацію, коли вони вже чітко розуміють, чого від них потребує їхня майбутня професія, але співвіднісши ці вимоги зі своїми знаннями, вони розуміють, що в них не вистачає внутрішніх ресурсів (знань, якостей, досвіду) для реалізації майбутніх професійних завдань, тут починається проникнення у світ професії. Студенти після занять висловлювали свою стурбованість із приводу того, що вони вже на межі виходу в професійний світ, але не відчувають упевненості у своїх діях, силах, знаннях, та й взагалі не певні чи зможуть вони працювати перекладачем. Викладач повинен дуже чітко розтлумачити студентам, що усвідомлення того, чого їм не вистачає, яких саме професійних якостей їм бракує – це вже великий прогрес. Під час проведення ігор викладачем зверталася увага на емоційні стани студентів, обговорювалися негативні стани, тлумачилися шляхи їх нейтралізації.

*2. Етап пошуку ресурсів.* Під час цього підетапу майбутні перекладачі в ігровій формі з'ясували, за допомогою яких внутрішніх ресурсів будуть формуватися професійні якості, розроблялися стратегії для вдосконалення цих якостей, студенти мобілізують внутрішні ресурси для того, щоб компенсувати необхідні їм професійні якості іншими якостями

особистості. Викладачі допомагають студентам з'ясувати які ресурси їм необхідні, за допомогою чого вони зможуть досягти високого рівня професійних якостей. Цей етап дуже необхідний для того, щоб студенти визначили виділили саме ті внутрішні ресурси, завдяки яким вони можуть зробити себе більш професійними.

*3. Етап організаційного проектування.* Кожне окреме заняття цього підетапу було відведено для формування визначеної сфери індивідуальності (емоційної, вольової, регуляторної, екзистенційної сфери індивідуальності). Студенти “прив’язували” знайдене під час гри рішення до конкретних професійних ситуацій, де здійснюється зв’язок ігор з практичною професійною діяльністю, а також детально розробляються механізми впровадження результатів ігор на практиці, напрацьовуються практичні навички, які допоможуть студентам справлятися з реальними професійними ситуаціями, приділяється увага окремо кожній сфері індивідуальності.

Під час формування емоційних якостей навчально-ігрові дії виконують декілька завдань: вони спрямовані на формування професійно важливого уміння стримувати свої емоції, а також сприяють зняттю втоми й тривожності, що виникли в ході заняття. Стримувати свої емоції зазвичай буває нелегко, тому перед проведенням даних ігор ефективною є установка, що дається викладачем для студентів на програвання ними ролі “порожньої форми”, “резервуару” [2, с. 165]. до якого співрозмовник студента, який відповідає, “вливає”, “вкладає” свої слова, думки, відчуття. Студент має постаратися досягти внутрішнього стану форми, що не реагує на зовнішні дії, а тільки приймає їх до свого внутрішнього простору. Дана установка буде допомогою в подальшій професійній діяльності перекладача.

Велика увага приділяється формуванню в студента **вольової сфери**, а саме таких професійно значущих вольових якостей, як самостійність, наполегливість, дисциплінованість й організованість. Усе життя перекладача – це безперервна самостійна робота з підтримання й підвищення свого професійного рівня, тому звичка працювати над собою має вироблятися ще під час навчання у ВНЗ.

Формування **регуляторної сфери** в майбутніх перекладачів відбувається у процесі переходу студентів на вищі рівні її розвитку формування в них навиків психічних і фізичних саморегуляції; розвитку необхідних навичок аналізу професійних ситуацій; формування навичок усвідомлення своєї поведінки й стану інших людей; навичок чесного ставлення до себе й інших людей. Навчально-ігрова діяльність для майбутніх перекладачів спрямована на досягнення певних цілей. По-перше, вона сприяє гармонізації внутрішнього світу студентів, ослабленню їх психологічної напруги, а по-друге, спрямовує на розвиток внутрішніх сил студентів, розширення їх професійної свідомості. Регулярне виконання

подібної навчально-ігрової діяльності допоможе їм правильно орієнтуватися у власному психічному стані й стані своїх колег, ефективно керувати і собою, і поведінкою інших.

Засобом формування професійних якостей перекладача **екзистенціальної сфери** студента виступає навчально-ігрова діяльність, що має в основі моральні ситуації, які стосуються реального професійного життя перекладача, сприяючи усвідомленню своїх думок, вчинків, здібностей, вибору професійної позиції, умінню будувати свої стосунки з колегами. Кожен майбутній перекладач повинен нагромаджувати досвід корисної поведінки у різних професійних умовах, формувати елементи плідної орієнтації, високоморальні установки, які пізніше дозволять йому вести себе компетентно. Для цього необхідною є організація соціально корисної діяльності. В умовах ВНЗ варто застосовувати вправи на формування у студентів здатності міркувати в умовах професійної діяльності.

Під час другого етапу формування професійних якостей ми рекомендуємо наступну програму: ознайомлення майбутніх перекладачів із професійними якостями; об'єктивізацію самооцінки студентів, спонукання їх до самоаналізу; організацію діагностики значущих для студентів проблем з професійної підготовки; визначення індивідуальних та групових цілей роботи для формування професійних якостей майбутніх перекладачів; осмислення студентами плану роботи над професійними якостями; мобілізація внутрішніх ресурсів студентів для формування професійних якостей (формування впевненості у своїх діях, зняття емоційної напруги, створення умов для переживання почуттів задоволення від власної діяльності); організацію та проведення індивідуальних занять орієнтованих на формування кожного елементу професійних якостей в майбутніх перекладачів.

**Професійно-перетворювальний або підсумковий етап** містить: закріплення чотирьох сфер індивідуальності, навичок групової роботи, стимуляцію студентів до постановки нових цілей; аналіз роботи усього колективу з удосконалення професійних якостей та стимуляцію студентів до постановки нових цілей. Даний етап прийнятний тим, що на ньому всі учасники навчального процесу можуть побачити, що саме в них змінилося, чому вони навчилися, яких якостей набули, що стимулює на подальший розвиток, на постановку нової мети та пошуку нових професійних рішень. Професійний перекладач постійно удосконалюється, ставить нові цілі та досягає їх, тому для майбутніх перекладачів цей етап дуже важливий, хоча б для того, щоб наявно вказати, що постановка цілей та спланована робота над удосконаленням призводить до прогресу.

Узагальнюючим результатом, можна зробити наступні висновки: сучасна професійна освіта недостатньо забезпечує розвиток усіх складових професійних якостей майбутніх перекладачів. Тому, для покращення

рівня сформованості професійних якостей в майбутніх перекладачів необхідно враховувати наступні етапи формування професійних якостей в майбутніх перекладачів: підготовчий; діялісно-перетворювальний; професійно-перетворювальний або підсумковий.

У перспективі, з метою покращення рівня сформованості професійних якостей майбутніх перекладачів слід реалізувати у навчально-виховному процесі представлені нами етапи формування професійних якостей в майбутніх перекладачів засобами навчально-ігрової діяльності, які сприятимуть повному уявленню про свою майбутню професію в майбутніх спеціалістів.

1. Карпов А. Понятие профессионально важных качеств деятельности / А.В. Карпов // Психология труда: учебник [для студентов высш. учебн. заведений]; под ред. автора. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.
2. Кларин М. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига : ИПЦ «Эксперимент», 1998. – 236 с.
3. Крюкова Е. Активные методы обучения или деловые игры: Обзор / Е.А. Крюкова // Вестник высшей школы. – 1988. – № 1 – С. 71-76.
4. Митина Л. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М. : МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.
5. Нові педагогічні технології в контексті сучасних тенденцій змісту освіти// Зб. ст. за матеріалами Всеукр. наук.-метод. конф. 17-18 березня.– Луганськ: ЛДПІ, 1998. – 336 с.
6. Орел В. Развитие личности профессионала / В.Е. Орел ; под ред. А.В. Карпова // Психология труда; [Учебник для студентов высш. учебн. заведений ]. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

*The article considers the main stages of forming the professional qualities of future translators to which we take emotional, volitional, regulator and existential spheres of individuality, by means of educational-playing activity.*

**Key words:** stages of forming the professional qualities sphere of individuality

УДК 378

*Алла Коломісць*

## ПРОБЛЕМИ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНІВ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГА

*Стаття присвячена обґрунтуванню головних положень формування методологічної культури майбутніх учителів. В статті розкрито місце методологічної культури в системі професійної підготовки вчителя, визначені рівні та чинники її формування.*

**Ключові слова:** методологія, методологічна культура педагога, професійна підготовка

Зміна освітніх парадигм, варіативність освітнього середовища, відкритість освітнього простору, що призводить до співіснування різних освітніх моделей і технологій, – все це досить різко змінює уявлення про те, які ж якості сучасного педагога варто вважати дійсно значущими. Якщо

врахувати нове соціальне замовлення, звернене до педагогіки, яке сконцентроване у вигляді вимог до підготовки людей, здібних до саморозвитку, до самореалізації своїх можливостей, здатних самостійно орієнтуватись у світі набагато більш невизначеному і непередбачуваному, ніж це було раніше, то стає зрозумілим інтерес українських науковців до професійної культури та інтегральних характеристик особистості педагога (Г. Балл, Є. Барбіна, В. Гриньова, І. Зязюн та ін.).

Відомо, що в сучасному динамічному світі, який характеризують лавиноподібні інформаційні процеси, зростання ролі науки, освіти та людського чинника в усіх галузях людської діяльності, загострюється проблема розвитку саме методологічної культури фахівців, яка інтегрує в собі фахові знання, здатність до логічного мислення, оцінювальні та прогностичні вміння.

Методологію в широкому сенсі трактують як систему принципів і способів побудови теоретичної і практичної діяльності, а також як вчення про цю систему. Згідно з іншими трактуваннями, це вчення про методи наукового пізнання і перетворення світу. У сучасній літературі йде мова, насамперед, про методологію наукового пізнання, яку розуміють як вчення про методи, принципи побудови, форми і способи науково-дослідної діяльності. Оскільки педагогічна діяльність під час швидких змін у розвитку суспільства зможе бути ефективною лише за умови постійного здійснення наукових досліджень у галузі педагогіки та вивчення найновіших досягнень інших наук, то актуальним сьогодні є вивчення майбутніми вчителями основ методології наукових досліджень з метою формування в них методологічної культури.

Питаннями методології педагогіки в Україні займаються Г. Васянович, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Н. Ничкало та інші. Автори звертають увагу на неоднозначність дефініцій методології як науки, багатозначність поняття методологічної культури педагога. Методологічні основи теорії професійної виховної діяльності педагога висвітлені в працях О. Дубасенюк [6]. Методологію педагогіки безпосередньо пов'язує з інноватикою Г. Васянович [3]. У педагогічних дослідженнях можна зустріти спроби побудувати теоретичну модель формування науково-методичної культури майбутніх учителів [8]. На нинішній час є ґрунтовні дослідження проблем формування педагогічної культури майбутнього вчителя [5], формування педагогічної майстерності вчителя в системі неперервної педагогічної освіти [2] тощо.

Аналіз наявних досліджень з проблем формування професійної культури педагога показує, що науковці частіше досліджують педагогічну майстерність, духовну, інноваційну, інформаційну, методичну та інші складові професійної культури педагога, залишаючи нерозглянутими проблеми та закономірності формування його методологічної культури.

**Мета статті** – визначити рівні методологічної культури вчителя і викладача вищої школи та показати можливі шляхи їх досягнення.

Формування методологічної культури фахівця починається з формування методологічної грамотності (I рівень). У його зміст входить, насамперед, знання основ наук і логіки як науки, здатної правильно розвинути мислення. Саме логіка вирішує насущні для розвитку мислення і пізнавальної діяльності завдання виявлення, обґрунтування і систематизації способів логічного міркування. Фундамент методологічної грамотності фахівця складають методологічні знання, уміння й навички.

На основі методологічної грамотності складається методологічна компетентність, що є II рівнем методологічної культури. Методологічну компетентність можна визначити як наявність у фахівця здатності використовувати в процесі вирішення теоретичних і практичних завдань адекватні методологічні засоби. У зміст методологічної компетентності входить здатність дослідника порівнювати та оцінювати з методологічних позицій концепції різних авторів. Для цього він має вміння критично аналізувати і спростовувати, доводити та аргументувати, одним словом, вести ефективну дискусію з опонентами, вступати з ними в суперечку. Показником методологічної компетентності служить його вміння висловлювати кваліфіковану думку про характер і глибину тих проблем, з якими він зустрівся або в теоретичному плані, або безпосередньо в практичній діяльності, визначати причини і бачити наслідки, що слідує з того або іншого підходу до вирішення обговорюваних проблем.

Третій рівень формування методологічної культури – рівень методологічного професіоналізму, що передбачає трансформацію процесу підвищення кваліфікації в неперервне самовдосконалення (саморозвиток). Це означає не лише самопідтримку суб'єктом своєї методологічної культури на досягнутому рівні, а й перехід до проектування і конструювання нових станів власної професійної майстерності. Цілком можливо, що саме на цьому рівні вирішального значення набуває методологічна рефлексія як важливе внутрішнє джерело активності, що не лише стимулює до самостійної творчості, а й дозволяє виокремлювати етапи просування шляхом творчості. На цьому рівні має осмислено ставитись і вирішуватись проблема кваліфікованого використання категоріального апарату для аналізу досліджуваних проблем.

Пройти поетапно згадані рівня фахівець зможе лише завдяки чітко організованій системі неперервної освіти, до якої відносимо курси підвищення кваліфікації, здобування додаткової освіти, самостійну роботу над самовдосконаленням.

Стосовно методологічної культури вчителя вказані рівні трактуємо так:

I рівень – глибоке знання основ наук та володіння методикою викладання своєї навчальної дисципліни, розуміння її виховного та розвивального потенціалу;



II рівень – знання вчителем різних методологічних і технологічних підходів до навчально-виховного процесу, уміння їх використовувати, визначаючи позитивні та негативні сторони.

III рівень – виражене прагнення вчителя до постійного самовдосконалення, здатність виробляти власні методичні, технологічні та методологічні підходи до організації навчально-виховного процесу.

На поетапне проходження цих рівнів у педагогічних ВНЗ спрямований увесь навчально-виховний процес, а саме: вивчення студентами наукових теорій з природничо-математичних чи гуманітарних наук, опрацювання досягнень психолого-педагогічних наук, проходження різноманітних практик, написання курсових і дипломних робіт. Завершальним етапом у стінах ВНЗ є курс магістратури, де шліфуються методичні вміння, поглиблюються методологічні знання, зокрема завдяки вивченню дисципліни “Методологія наукових досліджень”.

Проте цим процес формування методологічної культури не завершується. Третього її рівня зможе досягти лише той педагог, який усвідомлює недостатність своїх методологічних знань, а тому постійно прагне до самовдосконалення, використовуючи для цього всі можливі форми та засоби. Саме на таку неперервну діяльність із самовдосконалення націлюємо магістрантів, більшість із яких орієнтовані на педагогічну діяльність у вищій школі.

Проте досвід викладання магістрантам дисципліни “Методологія наукових досліджень” показав, що більшість із них зацікавлена науковою діяльністю, ставить собі за мету вступ до аспірантури, виконання дисертаційних досліджень у галузі природничо-математичних, історичних чи філологічних наук. У той самий час, до методології педагогічних досліджень значна частина магістрантів ставиться скептично.

Тому студентам магістратури пояснюємо, що для роботи у будь-якому ВНЗ викладач має володіти високим рівнем методологічної культури, рівнева структура якої є ще складнішою. У цьому зв'язку визначаємо такі рівні методологічної культури викладача:

1. *Репродуктивний* рівень – викладач уміє лише повідомляти знання, тобто розповідати, як може, про те, що знає сам. Цей рівень притаманний людям, які глибоко знають свою дисципліну, але не володіють педагогічною компетентністю.

2. *Концептуальний* рівень – викладач, окрім свого предмету, володіє широкою концептуальною підготовкою у вигляді знань про концепції суміжних, наприклад, еколого-соціально-економічних блоків, що дозволяють систему знань професійно конструювати, дотримуючись принципів професійної спрямованості, природодоцільності та ін.

3. *Продуктивний* рівень – викладач додатково до попередніх володіє підготовкою у вигляді знань психолого-педагогічних блоків дисциплін,

що дозволяють систему знань професійно мотивувати, передавати, застосовуючи різноманітні педагогічні технології.

4. *Інтегративний рівень* – викладач, який володіє вищим ступенем продуктивного рівня, технікою педагогічного спілкування і відповідними якостями особистості, професійно компетентний брати участь у наукових дослідженнях з певної галузі, зокрема й педагогічної. Наукові дослідження для такого викладача є нормою професійної діяльності.

Отже, можна сформулювати визначення методологічної культури викладача вищої професійної школи: це 4-х ступінчаста система, що складається з варіативної концептуальної і глибокої контекстної спеціалізації в конкретних науках, вільного орієнтування в інваріантних галузях знання (психолого-педагогічній і еколого-соціально-економічній), володінні комунікативною технікою, високим креативним і науковим потенціалом.

Проте це визначення не можна розглядати як раз і назавжди задану дефініцію. Внутрішня структура методологічної культури викладача вищої школи має бути динамічною, тобто періодично коректуватися, відображаючи розвиток окремих наук і різних галузей знання. Вона може давати лише загальні контури для вимог до підготовки фахівця, відображаючи необхідні тенденції, допомагаючи при вирішенні питань побудови навчального процесу.

Для того, щоб скоротити період адаптації і максимально швидко вийти на вищий рівень методологічної культури, викладач вищої школи має знати: дисципліну, що викладається ним, і перспективні напрями розвитку відповідної наукової галузі; основи суміжних і профілюючих дисциплін спеціальності; перспективи розвитку еколого-соціально-економічного напрямку стосовно професійної діяльності майбутніх фахівців, яких готує ВНЗ; психолого-педагогічні закономірності, які дозволять оволодіти методологією і методиками розвитку концептуального і соціального видів розуму студентів і методикою колективного управління та самоврядування; техніки оптимального педагогічного спілкування за допомогою всіх доступних вербальних і невербальних засобів, способи активізації навчально-пізнавальної та науково-дослідницької діяльності студентів.

Тому метою діяльності викладачів, які навчають магістрантів у педагогічному ВНЗ, є формування системного підходу до організації навчальної творчості, самостійної наукової діяльності студентів, зміст яких має пов'язуватись із виконанням реальних завдань, що відповідають фаху. Для цього вчимо магістрантів загальнонауковим методом досліджень, зокрема системному та синергетичному, методам психолого-педагогічних досліджень, а також звертаємо увагу на специфічність окремих методів у конкретних галузях науки. При цьому демонструємо, що досить часто методи дослідження однієї з наук використовуються

іншими науками. Наприклад, диференціальне та інтегральне числення застосовуються у фізиці, хімії, економіці та ін.; методи математичної статистики – в педагогіці, психології, економіці, біології та ін.

Магістрантів усіх спеціальностей знайомимо із методами активізації пошуку нових наукових ідей, зокрема: методом проб і помилок, методом мозкового штурму, методом конкретних запитань, методом “чорного ящика” тощо. На конкретних прикладах демонструємо, як використовуються ці методи в різних науках.

Таким чином, для формування у майбутніх педагогів системного мислення та високого рівня методологічної культури необхідним є курс інтегрованих лекцій, у яких було б відображено взаємопроникнення наук, методів наукових досліджень, наукові основи побудови навчально-виховного процесу та ін.

*Напрями подальших пошуків* бачимо в створенні курсу інтегрованих лекцій з “Методології наукових досліджень”, у яких можна було б показати синтез наукових знань, трансформації методів наукових досліджень у різних науках. Плануємо залучити до створення таких лекцій фахівців із різних предметних галузей, а для презентації матеріалу використати інформаційні технології.

1. Балл Г. Категорія “культура особистості” в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб.наук.пр. / За ред.І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – Київ, 2003. – 680 с.
2. Барбіна С. Формування педагогічної майстерності вчителя в системі неперервної педагогічної освіти // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб. наук.пр. / За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. – У 2-х ч. – Ч. 2. – К., 2001. – С.24-28.
3. Васянович Г. Методологія педагогіки й педагогічна інноватика // Модернізація вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів: Збірник наукових праць учасників Всеукраїнського методологічного семінару з міжнародною участю. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – С. 3-6.
4. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. – Київ-Вінниця. – 2008. – 278 с.
5. Гриньова В. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти). – Харків: Основа, 1998. – 300 с.
6. Дубасенюк О. Методологічні основи теорії професійної виховної діяльності педагога // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Зб.наук.пр.– К., 2001. – Ч.1. – С. 130-134.
7. Зязюн І. Педагогічний професіоналізм у контексті професійної свідомості //Педагог професійної школи: Зб.наук.пр. – К.: Науковий світ, 2001. – Вип.1– С.8-17.
8. Тетерятник М. Науково-методична культура в системі формування професійної компетенції майбутніх учителів початкових класів // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 46. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2007. – С. 352-356.

*The article is devoted to grounding of initial points of forming methodological culture of future teacher. The article deals with the place of methodological culture in the system of professional education of teacher. It defines the levels and factors of its formation.*

**Key words:** *methodology, pedagogue's methodological culture, professional preparation*

УДК 37.048.4

Марія Кузів

## ПРОФОРІЄНТАЦІЙНА РОБОТА ЯК ДОПОМОГА У ВИБОРІ ПРОФЕСІЇ

*У даній статті йде мова про особливості професійної орієнтації та її вплив на вибір майбутньої професії учнів.*

**Ключові слова:** *професійна орієнтація, профорієнтаційна робота, професійне самовизначення, вибір професії.*

Розробка цілісної системи професійної орієнтації набуває особливого значення в умовах переходу до ринкової економіки, коли інтенсифікується процес вивільнення робочої сили і підвищуються якісні вимоги до кваліфікації працівників. Важлива роль професійної орієнтації сьогодні зумовлюється й тим, що науково обґрунтований і усвідомлений вибір громадянами професії створює передумови для отримання максимальних результатів від трудової діяльності.

Професійна орієнтація сприяє також раціональній структурній перебудові народного господарства з урахуванням реальної потреби в професіях, є засобом запобігання стресовій поведінці людей, яким загрожує безробіття.

Питання професійної орієнтації вивчали багато учених, зокрема Є. Павлютенков, А. Петровський, Н. Захаров, І. Кон, Р. Немов та ін.

**Метою** статті є розгляд поняття професійної орієнтації як системи та її основних напрямків, а також ролі профорганізаційної роботи у виборі професії.

Профорієнтаційна робота проводиться перш за все у школах. Тут вперше учні стикаються із проблемою вибору професії, професійним самовизначенням. Що ж стосується існування проблеми професійного самовизначення учнівської молоді, то вона пов'язана з протиріччям між системою зовнішніх стимулів, що характеризують сучасну практику роботи шкіл і системою реально діючих мотивів старшокласників [2, с. 5].

Головне у формуванні мотиваційної сфери школярів не в тому, щоб вони формально опанували моральні цінності, укладені за вимогами суспільства, норми і правила поведінки і т.п., а в усвідомленні цих вимог, норм і правил, формуванні на їх основі індивідуальної переконаності, що забезпечує соціальну активність, діяльну позицію кожного школяра стосовно свого майбутнього. Отже, тільки наявність сформованої потреби в оволодінні конкретною предметною діяльністю, конкретним видом праці робить вибір професії мотивованим і утворює механізм свідомого вибору професії [17, с. 13]

У дослідженнях і практичних розробках з профорієнтації із середини минулого століття до наших днів особливості людини характеризувалися виходячи з вимог професії, а не з природи індивідуальності: чи володіє людина тим мисленням, яке потрібно професії, тією увагою і пам'яттю,

моторикою, швидкістю реакції. Тобто співвідношення “людина — професія” аналізувалося тільки в напрямку від професії до людини; на цьому будувалися добір і професійне тренування. Поняття і терміни, що характеризували б індивідуальні особливості, як природні, так і набуті людиною до вступу в дану професію і незалежно від неї, популярністю не користувалися.

Вибір професії довгий час розглядався як пошук відповідності між вимогами професії й індивідуальністю. Такий підхід стали називати “діагностичним” і віднесли до розряду директивних форм профконсультації і профорієнтації [28, с. 138]. При цьому повністю ігнорувалася той факт, що світ професій надзвичайно динамічний, мінливий, і вимоги, пропоновані людині, неухильно міняються. Поряд із цим, сама індивідуальність людини так само розглядається, як щось застигле і незмінне, раз і назавжди задане і зв'язане з професійними вимогами. [28, с. 139].

У даний час економічної і політичної нестабільності в суспільстві людина змушена покладатися сама на себе, необхідно бути мобільним і гнучким, здатним швидко і правильно орієнтуватися в загальному характері будь-якої спеціальності і визначати свою придатність до неї. Незнання змісту професійної діяльності і відповідно незадоволеність отриманою спеціальністю, у свою чергу, є однією з причин плінності кадрів, низької продуктивності праці, зміни трудової діяльності.

Усвідомлений вибір професії впливає на подальше життя, визначає успішність самореалізації, соціалізації, кар'єрний і професійний ріст. Необхідність організації ефективного професійного консультування, спрямованого на допомогу підліткови в усвідомленому виборі професії, що відповідає суспільним і особистісним вимогам, робить цю проблему актуальною.

Професійна орієнтація учнів була і залишається важливим завданням школи. Насправді все відбувається зовсім по-іншому. Профорієнтаційна робота якщо і проводиться, то найчастіше від випадку до випадку. Ліквідовано кабінети профорієнтації, розпалися зв'язки з підприємствами. У результаті неякісної профконсультаційної роботи або відсутності такої взагалі, професійне самовизначення випускників шкіл відбувається найчастіше стихійно. Основне протиріччя полягає в тому, що незважаючи на те, що питання профорієнтації вивчене досить докладно, існує безліч методик для виявлення здібностей щодо тієї або іншої професії. Профорієнтація – це науково-практична система навчально-виховних заходів, яка здійснює підготовку учнів до свідомого вибору професії відповідно до їх нахилів і здібностей, а також суспільних та особистих інтересів. На сучасному етапі розвитку суспільства проблема профорієнтації органічно включає систему соціально-економічних, медико-фізіологічних, психологічних, педагогічних її аспектів,

спрямованих на підготовку оптимального вибору професії [5, с. 398]. Як відомо, професійна орієнтація як система включає такі основні напрямки або підсистеми: профінформація; профконсультація; профвідбір; профадаптація. Як окремий етап профорієнтаційної роботи можна розглядати процеси трудового і професійного навчання в школах й інших навчально-виховних комплексах.

Професійна інформація являє собою процес ознайомлення відповідного контингенту учнів з конкретними професіями і спеціальностями, з вимогами, які ставляться до людини, що прагне отримати відповідну професію. Одночасно іде ознайомлення з закладами, де можна одержати дану спеціальність і місцями можливого працевлаштування. Основна мета цієї роботи – створення необхідної інформаційної основи для підготовки кожного учня до свідомого вибору певної професійної діяльності. Профінформація являє собою систему психолого-педагогічних і організаційних заходів, спрямованих на засвоєння учнями необхідних знань про соціально-економічні і психофізіологічні особливості професії.

Професійна консультація являє собою сукупність науково організованих і обґрунтованих дій, основною метою яких є виявлення індивідуально-психологічних і психофізіологічних особливостей особи, що вибирає відповідну професію. Такі дії найбільш ефективні у тих випадках, якщо вони організовані з врахуванням вікових і освітніх рівнів і якщо до цих дій залучені учителі і батьки. Бесіди, пов'язані з профорієнтацією, мають проводитись спеціально підготовленими профконсультантами – психологами і педагогами, медиками і соціологами. В залежності від місця і умов проведення профконсультації – це або тривалий процес, або одноразовий акт. Зрозуміло, що в умовах школи цей процес має бути тривалим і охоплювати якомога ширший діапазон класів. Фактично, профорієнтація в школі – це організація і керівництво цілеспрямованою багаторічною діяльністю учня у його професійному самовизначенні.

За допомогою різних профдіагностичних методів профконсультація повинна визначити і вказати учневі важливі для його майбутньої професійної діяльності особливості його особистості і на цій основі дати йому науково обґрунтовані рекомендації з вибору професії. Головним завданням професійного відбору – наступного етапу профорієнтаційної роботи – є наукове визначення професійної придатності учня до відповідної (конкретної) трудової діяльності з врахуванням його особистісних якостей і потреб конкретного виробництва. Професійний відбір має проводитись під час прийому на роботу на основі використання професіограм і з допомогою спеціальних психофізіологічних методик, які визначають ступінь розвитку індивіда і відповідності його психофізіологічних якостей вимогам обраної професії.

Професійна адаптація являє собою процес активного входження учня в професію, пристосування його до змісту своїх професійних обов'язків,

режиму організації праці, до вимог виробництва. Іншими словами, професійна адаптація – це досягнення в оптимальні строки певного кваліфікаційного рівня.

Управління профорієнтацією здійснюється на трьох рівнях: соціально-педагогічному, організаційно-педагогічному та психолого-педагогічному. На соціально-педагогічному рівні управління профорієнтація здійснюється в масштабах всього суспільства через суспільні інститути та засоби масової інформації. На організаційно-педагогічному рівні управління профорієнтацією здійснюється безпосередньо в навчально-виховному процесі. На психолого-педагогічному рівні управління профорієнтацією реалізується в безпосередньому спілкуванні учнів з класним керівником, психологом школи.

Специфічною особливістю управління шкільною профорієнтацією є те, що профорієнтаційний вплив на школярів повинен здійснюватися систематично і планово на протязі всього терміну навчання. Ця особливість передбачає послідовність дій, диференційований підхід в процесі управління професійним самовизначенням школярів.

На жаль, у наших школах сьогодні немає пофконсультантів, тому основна робота лягає на плечі шкільних психологів. Можна виділити два головних напрямки роботи психолога школи в області профорієнтації:

1. Проведення інформаційно-просвітницької роботи, яка спрямована на розвиток психологічної культури учнів, проведення професійних консультацій.

Розрізняють чотири види професійної консультації: довідкову, в ході якої з'ясовуються шляхи працевлаштування, вимоги до прийому на роботу і навчання, можливості оволодіння різними професіями, терміни підготовки, перспектива професійного росту; діагностичну – спрямовану на вивчення особистості, інтересів, нахилів, здібностей з метою виявлення її відповідності особливостям професії; формуючу – що має на меті керівництво, корекцію вибору школярами професії і передбачає систематичну реєстрацію змін особистості школяра стосовно професійного самовизначення; методичну – спрямовану на виявлення стану здоров'я учнів, їхніх психологічних особливостей щодо вподобаної професії, і, в разі потреби – на переорієнтацію на іншу, близьку по суті діяльність.

Профконсультація передбачає цілком певні організаційні форми: групову роботу з класом та індивідуальну з кожним учнем. Організація індивідуальної профконсультації дає можливість шляхом діагностики здібностей виявити індивідуальність, потенційні можливості і в певній мірі впливати на їх формування.

2. Надання допомоги учням у виборі професії, яка повинна здійснюватися на основі їх всебічного вивчення в процесі навчальної, суспільної та трудової діяльності. На протязі всього періоду навчання

учнів педагоги та шкільний психолог вивчають інтереси та нахили учнів, активно впливають на їх розвиток.

Для вивчення та формування готовності школярів до вибору професії необхідно використовувати комплекс доповнюючих одне одного психолого-педагогічних методів, які включають спостереження, анкетування, індивідуальні та групові бесіди тощо.

Спостереження за учнями необхідно вести постійно, на протязі всього часу навчання, особливо у старших класах. Анкетування учнів та їх батьків призначені для виявлення переважаючих інтересів та нахилів учнів, їх загальної трудової підготовки та розвитку індивідуальних рис особистості. Ефективність навчання та виховання інтересу до професії багато в чому залежить від потреб старшокласників, їх інтересів, нахилів, ідеалів. У зв'язку з цим шкільному психологу необхідно знати, що спонукає активність учня у засвоєнні навчальної, суспільної діяльності, що визначає його певне відношення до тих чи інших видів професійної праці, професійні плани.

Найефективнішою в цьому відношенні може бути бесіда, яка дозволяє отримати широку інформацію про підготовленість кожного учня до вибору професійного шляху. Ознайомчі бесіди, як правило, проводяться з усім класом. В процесі бесіди консультант повідомляє старшокласникам про типові спеціальності якоїсь групи професій, розширює знання про взаємовідносини людини і професії, відповідає на запитання учнів. Бесіди індивідуального характеру проводяться на основі аналізу всіх наявних даних про учнів. У процесі бесіди шкільному психологу необхідно викликати максимальну активність того, кого опитують, добитись свободи висловлювань. У коригуючій та заключній бесіді безпосередньо обговорюється з учнем конкретно обрана професія. Предметом обговорення є сам учень, його сім'я, друзі, успішність навчання в школі, концентрація або розсіювання його інтересів, подальні життєві плани. У ході бесіди слід прагнути того, щоб співставити інтереси та нахили школяра з вимогами професії, яку він вибирає. У своїй діяльності шкільний психолог повинен опиратися, перш за все, на класного керівника. Саме він на рівні класу координує всю навчально-виховну роботу, спостерігає кожного учня в навчальній і позакласній роботі, активно спілкується з сім'єю учня.

Зміст роботи класного керівника з проблем профорієнтації має полягати у вивченні і розвитку пізнавальних інтересів, нахилів, індивідуальних особливостей учнів, підвищенні їх активності у професійному самовизначенні, складанні програм самопідготовки школярів і формуванні обґрунтованих професійних планів, що, безперечно, неможливо без участі психолога. Робота класного керівника в питаннях профорієнтації проходить під безпосереднім керівництвом шкільного психолога. До цієї роботи слід залучити також батьків. В

системі профорієнтаційної роботи з молоддю робота школи з батьками – одна з найважливіших ланок, оскільки своє рішення щодо майбутньої діяльності вони приймають під впливом батьків. Батьки приймають активну участь у визначенні життєвих і професійних планів своїх дітей. Саме цим і викликана необхідність організації спеціальної роботи школи з батьками. Робота ця має бути спрямована на надання необхідної допомоги сім'ям в підготовці дітей до праці і вибору професії.

Отже, профорієнтаційна робота – це важливе завдання школи, яке вона зобов'язана цілеспрямовано виконувати. У центрі повинна стояти проблема волі вибору професії і забезпечення конкурентноздатності працівника на ринку праці.

1. Ахметжанова Г. Формирование мотивации школьников к педагогической профессии. – Тольятти, 1997.
2. Методологические и теоретические проблемы всеобщей профессиональной подготовки молодежи. – М., 1991.
3. Немов Р. Психология. — М., 1995.
4. Профессиональная ориентация учащихся. – М.: «Просвещение», 1983.

*This article is about job-orienting work.*

**Key words:** *job-orienting, job-orienting work, job-self-determination, job-choice.*

УДК 371.315+37.064.3:81'243

*Іванна Кухта*

## **ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ У ЗМІСТІ ВИМОГ СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ МОДЕЛІ**

*У статті розкрита суть іншомовної комунікативної культури як показника якості засвоєння іноземної мови студентами різних напрямів підготовки. Доказана важливість такого підходу у змісті продуктивної освітньої моделі.*

**Ключові слова:** *Комунікативна культура, комунікативна діяльність, культура іншомовного спілкування, репродуктивна модель освіти, продуктивна модель освіти.*

Перехід життєдіяльності усіх без винятку суспільних сфер до вимог і норм інформаційного суспільства спонукає до модернізації освітньої галузі. Мова йде про те, що репродуктивна модель освіти, характерна для індустріального суспільства, не витримала випробування часом і повинна бути замінена продуктивною. На думку сучасних дослідників, тільки така модель забезпечує випускнику школи чи вищого закладу освіти адаптованість до життя у відкритому інформаційному просторі. У зв'язку з цим постає нагальне завдання оновлення методологічних підходів до мовної освіти в Україні (в тому числі й іншомовної), а точніше здійснення своєрідного “мовного прориву”, що означає: всі громадяни мають опанувати державну мову як потужний національний об'єднувальний чинник, а кожен випускник навчального закладу повинен вільно володіти хоча б однією, а краще кількома іноземними мовами [9, с. 5]. Нагальність

розв'язання завдань “мовного прориву” більш ніж очевидна, оскільки забезпечує поступ у професійній підготовці спеціалістів у вищій школі, які зможуть конкурувати на міжнародному ринку праці.

Упродовж 90-х рр. XX і початку XXI ст. зусилля вчених спрямовувалися на пошук найбільш прийнятної, адекватної до нових суспільних умов освітньої моделі [1; 5]. У ряді праць така модель отримала назву продуктивної. І, як нам видається, вона цілком відповідає суті того, якою уявляється модель сучасної освіти більшості вчених. По-перше, вона спрямована на реалізацію двох основних завдань, які ставить інформаційне суспільство: а) глобалізація інформації; б) забезпечення кожному цивілізованих умов для особистісного розвитку. По-друге, зазначена модель спонукає до перегляду змісту сучасної освіти, як середньої, так і вищої, оскільки по-новому формулюється основне завдання, яке покликано реалізовувати заклади освіти – готувати студента до практичного життя. Саме тому зміст продуктивної освітньої моделі, на відміну від репродуктивної, не повинен обмежуватися знаннями, уміннями, навичками. Для розв'язання життєво важливих ситуацій і завдань поза межами навчального закладу їх замало. Науковці акцентують увагу на кризі “зунівської” освітньої моделі і найвагомішою її причиною вважають те, що в динамічних умовах життя “старіння” інформації відбувається значно швидше, аніж завершується цикл навчання в середній та вищій школі. У результаті отримані студентом знання відстають від вимог життя, від суспільних та особистісних потреб.

З метою наближення сучасної освіти до практичного життя у зміст освіти внесені ще два компоненти: а) досвід творчої пошукової діяльності, який забезпечує випускнику вищого закладу освіти здатність знаходити розв'язання навіть найбільш складних і неординарних життєвих ситуацій; б) досвід емоційно-ціннісних ставлень особистості, який забезпечує особистості сприймання навколишнього світу крізь призму власних переживань, допомагає здійснювати вибір життєвих цінностей тощо. Сказане нами стосується і навчання іноземної мови, яка повинна посісти чільне місце у фаховій підготовці студентів вищих закладів освіти.

**Мета** публікації полягає у теоретичному обґрунтуванні концептуальних підходів до мети, завдань, змісту іншомовної освіти відповідно до вимог сучасної продуктивної моделі навчання та визначенні іншомовної комунікативної культури як важливого критерія засвоєння іноземної

Мова – рідна та іноземна – завжди виконує дві основних функції: пізнання і спілкування. Відмінність полягає в тому, що іноземна мова слугує засобом не тільки міжособистісного спілкування, а й міжнаціонального, міждержавного, міжнародного. Отже, комунікативна культура відображає спроможність особистості здійснювати комунікацію відповідно до норм, які історично склалися у певній мовній спільноті, із

врахуванням психологічних механізмів впливу на адресата з допомогою лінгвістичних засобів і способів реалізації комунікації задля досягнення спрогнозованого найефективнішого прагматичного результату [7]. Іншомовна комунікативна культура, на думку Є. Пассова, це “й знання про всі сфери життя країни, мова якої вивчається, і виховання шанобливого ставлення до країни й народу, і розвиток мовних, мовленнєвих та інших здібностей, і формування уміння спілкуватися у різних життєвих ситуаціях, і формування мотивації до подальшого оволодіння мовою, і певні знання та уявлення про систему конкретної мови” [4, с.14]. Це означає, що, осягаючи іншу мову, людина осягає одночасно іншу культуру, а для точного сприймання усіх тонкощів мовленнєвої комунікації та вибору адекватних прийомів і засобів взаємодії слід володіти не тільки граматичними категоріями, а й окремими елементами так званої позамовної дійсності, насамперед культурними цінностями. Варто зазначити, що термін “культура” завше вказує на досконалий рівень оволодіння якою-небудь діяльністю. Саме тому критерієм високого рівня засвоєння іноземної мови можемо вважати іншомовну комунікативну культуру.

Цікавою є думка про те, що сучасні умови життя (насамперед інтернаціоналізація економіки) спонукають розглядати іншомовну комунікацію як узвичаєну складову трудової діяльності людини, а вузівська підготовка з іноземної мови покликана забезпечувати готовність до вивчення іноземної мови та її удосконалення упродовж усього життя [6]. При такому підході професійна та іншомовна комунікативна діяльність розглядаються як різні сторони єдиного процесу – підготовки до життя в інформаційному відкритому суспільному просторі.

Загальна стратегія навчання іноземних мов визначається потребами сучасного суспільства та рівнем розвитку лінгвістичних, психолого-педагогічних і суміжних наук. Такою стратегією на сьогоднішній день, на думку багатьох дослідників, визнається комунікативний підхід у вивченні іноземних мов, який зумовлює практичну мету здобуття вищої фахової освіти, тобто оволодіння іншомовним міжкультурним спілкуванням шляхом формування і розвитку міжкультурної комунікативної компетенції та її складових [3, с. 7].

Ще в другій половині ХХ ст. відомий дослідник іншомовної мовленнєвої комунікації Е.П.Шубін зазначав, що вислів “вивчення іноземної мови” має два тлумачення. З одного боку, це вивчення мови як сукупності явищ і фактів, що відбувається приблизно так, як вивчають історичні події чи хімічні властивості. Таким вивченням займаються лінгвісти і ті, хто студіює лінгвістику (теорію мовної комунікації). З іншого боку, людина може вивчати мову з метою включення в іншомовний колектив для участі в мовленнєвій комунікації (усній і писемній). У цьому випадку вона намагається оволодіти діяльністю –

технікою комунікації або технікою обміну інформацією на даній мові, незалежно від того, у якій мірі процес засвоєння цієї діяльності буде включати набуття знань про мову як сукупність явищ [10, с. 7].

На нашу думку, другий підхід вченого, який певним чином ігнорувався у репродуктивній радянській моделі мовної освіти, відображає на сьогоднішній день мету або основне призначення вивчення іноземної мови, що співвідноситься із завданнями, які ставить інформаційне суспільство перед сучасною людиною.

Для розв’язання багатьох питань, пов’язаних з мовним і культурним розмаїттям сучасної Європи, ще у 1994 р. засновано Європейський центр сучасних мов в австрійському місті Граці, мету якого в програмному документі визначено так: захист і розвиток багатой спадщини мовного й культурного розмаїття як джерела взаємозбагачення; сприяння спілкуванню, взаєморозумінню та співпраці між населенням різних країн; повага національної, особистої й релігійної самобутності населення європейських країн; сприяння демократизації процесів вивчення й викладання іноземних мов завдяки підвищенню мотивації вивчення мов, орієнтації на потреби тих, хто вивчає мову, та їхні особистісні характеристики; подавання всебічної допомоги в галузі вивчення й викладання мов через міжнародну співпрацю між країнами – членами ради Європи [11, с. 6].

Одним із пріоритетних напрямів у діяльності центру є професійно зорієнтоване володіння іноземними мовами /vocationally oriented language learning/. Його витoki сягають британського напрямку “Англійська для спеціальної мети” (English Specific Purposes – ESP) [8, с. 180]. Аналогічні курси вивчення різних мов для сфер бізнесу, економіки та інформатики отримали широке розповсюдження як у Європі, так і в багатьох неєвропейських країнах світу упродовж 90-х років минулого століття. Однак створення світового ринку господарювання на початку нового століття спричинило активну європейську міграцію спеціалістів, і відповідно виникла потреба розширення зазначених вище трьох сфер застосування іноземної мови. Використання сучасних технологій у всіх сферах життєдіяльності людини вимагає базового знання іноземної мови для задоволення професійних потреб широкого кола спеціалістів. При цьому професійне іншомовне навчання збагачується мовним змістом загального курсу іноземної мови, який у першу чергу пов’язаний з поняттям “професійна компетентність”. У європейському контексті професійно зорієнтоване вивчення іноземних мов є обов’язковою ланкою у системі неперервної освіти у період між закінченням школи та початком професійної діяльності особи. Суть професійного підходу полягає у встановленні інтегративних зв’язків між змістом професійно зорієнтованої освіти та загальним курсом вивчення іноземних мов, що в свою чергу повинно відобразитися у навчальних програмах освітніх закладів. Окрім

того, важливим моментом зазначеного підходу є універсальна шкала оцінювання засвоєння мови, яка складається з п'яти рівнів: 1 рівень – виживання (Survivat); 2 – допороговий рівень (Waystage); 3 – пороговий рівень (Threshold); 4 – верхній проміжковий (Upper Intermediate); 5 – “просунутий” рівень (Advanced) [2, с. 22]. Запропонована шкала оцінок слугує основою для прагматичних рішень, теоретичного осмислення та практичного використання професійно зорієнтованого навчання.

Внаслідок так званої інформаційної революції з'явилася чимала кількість нових або осучаснених традиційних технологій і методів навчання та викладання іноземних мов, найбільш адекватними з-поміж яких фахівці називають методи комп'ютерного навчання, проектні методики, навчання на основі співпраці, або ж, як їх називають в іноземних дидактиках, методи колективної розумової діяльності [3, с. 8]. Методи комп'ютерного навчання дозволяють урізноманітнювати форми взаємодії суб'єктів навчального процесу, оскільки сама лишень мережа “Інтернет” надає ряд нових інформаційних джерел, з допомогою яких можна здійснювати пошук необхідної інформації (індивідуальна та групова робота), її систематизацію, узагальнення та творчу переробку для створення власних текстів, презентації, моделювання ситуацій, отримання оперативної консультативної допомоги з науково-методичних центрів тощо. Під проектними методиками розуміють певну організаційну, алгоритмічну модель навчальної діяльності, тобто добір форм і видів навчання, спрямованих на досягнення прогнозованих результатів самостійної роботи. З-поміж методів колективної розумової діяльності найбільш поширеними є наступні: brainstorming (мозкова атака); cooperative Learning (навчання в співпраці); student Team Learning (навчання в студентській команді); learning Together (навчаємося разом); lig saw (пилка).

Суть зазначених методів полягає в колективній творчості з метою розв'язання завдань, як правило, підвищеної складності. Переваги цих методів очевидні: підвищення рівня інтелектуального розвитку, а також самостійності і мотивації пізнання, виявлення творчих здібностей студентів, розвиток творчого мислення, формування навичок колективної роботи, комунікативних умінь.

Навчальний процес, якому комплексно притаманні названі ознаки, позитивно впливає на формування особистості фахівця, спроможного конкурувати на ринку праці. Важливим елементом фаховості студента як суб'єкта навчального процесу певного професійного спрямування є мовна компетенція, яка включає фахові знання, уміння і навички зі спеціальності, рівень практичного використання отриманих знань, рівень володіння іноземною мовою.

Реалізація зазначених завдань у контексті оновленої освітньої моделі вищої школи дає можливість долучитися до світового банку знань, до

інноваційних технологій, відкриває нові можливості для сучасної мобільної людини, в тому числі й студента будь-якого напрямку підготовки, у здобутті необхідної фахової інформації тощо.

Теоретичний аналіз проблеми дозволяє зробити деякі узагальнення. Найбільш прийнятною для сучасних суспільних умов освітньою моделлю є продуктивна, згідно з якою отримані знання, уміння і практичні навички студента – не самоціль, а засіб професійного та особистісного самоудосконалення. Наці переконавання виходять з того, що коли результатом навчальної праці студента має стати реальний продукт (чи то ідеальний, чи матеріальний), то його свідомість спрямовується на те, як зробити його кращим, досконалішим. Відповідно до вимог продуктивного навчання у моделі іншомовної вищої освіти прикінцевим результатом (продуктом) має стати оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. При цьому строгим критерієм вивчення іноземної мови студентами вищих закладів освіти виступає іншомовна комунікативна культура, оскільки тільки вона вказує на високий рівень засвоєння іноземної мови, тобто дає розуміння значущості соціально-культурних вартостей, існуючих соціально-економічних, культурно-освітніх та політичних відносин відповідних мовних спільнот для здобуття індивідуального необхідного рівня освіти, фахової компетентності і пошуку власного місця у суспільстві.

1. Бех І. Принципи сучасної освіти // Педагогіка і психологія. – 2005. – №4. – С.5-26.
2. Богатырева М. К проблеме выделения уровней профессионального владения иностранным языком // Иностр. языки в школе. – 1997. – №2. – С.18 – 24.
3. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов у 2007/08 н.р. // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 3. – С.6 – 12.
4. Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе / Под ред. Е.И.Пассова. – М, 1993. – 125 с.
5. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
6. Максименко О. Принципи професійно орієнтованого навчання іноземних мов у Західній Європі // Рідна школа. – 2005. – № 9-10. – С. 78-80.
7. Мудрик А. Общине как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогіка, 1984. – 112 с.
8. Першукова О. Стратегія європейських країн у галузі навчання іноземних мов // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 3-4. – С. 175-182.
9. Тесленко В. На шляху до нової парадигми освіти // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2007. – № 3. – С. 5-6.
10. Шубин Е. Языковая коммуникация и обучение иностранным языкам. – М.: Просвещение, 1972. – 350 с.
11. Trim J. Language learning for European citizenship. Final report (1989 – 1996) // Council for Cultural Cooperation. Council of Europe Publishing 1997 – 101 p. ISBN 92-871-3237-2.

*In the article the main points of the foreign communicative culture are considered. Importance of this approach in the context of the productive educational model is proved.*

**Keywords.** *Communicative culture, communicative activity, culture of foreign communication, reproductive model of education, productive model of education.*



УДК 378.147:371.132

Галина Лисак

## МОДЕЛЬ ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ОСНОВ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті здійснено теоретичне обґрунтування моделі організації підготовки викладачів до оцінювання професійної підготовки студентів університетів.

**Ключові слова:** модель, моделювання, готовність.

Аналіз наукових досліджень свідчить про те, що проблема готовності викладача ВНЗ до здійснення контрольно-оцінної діяльності залишається недостатньо вивченою. На це вказували й учені: Ш. Амонашвілі, А. Воронцов, Г. Ксензова. Дослідження педагогічної літератури свідчить про спробу досліджувати різні аспекти готовності, зокрема: готовності до педагогічної діяльності (А. Боровкова, С. Максименко, С. Рубінштейн); аналіз структурних компонентів і показників готовності до педагогічної діяльності (Г. Балл, М. Д'яченко, Л. Кандибович, В. Сластьонін); визначення рівнів сформованості готовності (О. Моляко, В. Семиченко, В. Сімонова).

Констатувальний етап експерименту дав нам змогу встановити рівень готовності до педагогів оцінювальної діяльності. Встановлено, що викладачам притаманний загальний невисокий рівень готовності до оцінювання навчальної діяльності в умовах кредитно-трансферної системи навчання. Тому, цілком об'єктивним є той факт, що у спеціалістів під час здійснення даної функції виникає чимало труднощів.

Проведене дослідження виявило, що основні причини низького рівня готовності педагога до оцінювальної діяльності насамперед пов'язані із: недостатньою проінформованістю викладачів стосовно даного аспекту діяльності; недосконалістю критеріїв оцінювання за ECTS; браком досвіду; невідповідним матеріально-технічним забезпеченням; недостатньою готовністю студентів, особливо першокурсників до навчання в умовах кредитно-трансферної системи. Ці труднощі обумовлені, на наш погляд, недостатнім рівнем готовності викладачів до здійснення контрольно-оцінної діяльності. Таким чином, проблема підготовки викладачів до здійснення контролю за результатами навчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах є актуальною, багатоаспектною й такою, що вимагає першочергового вирішення з урахуванням потреб і завдань освітньої галузі, та проблем, що набули конкретної забарвленості.

Отже, **метою** статті є визначення шляхів формування готовності викладачів ВНЗ до контрольно-оцінної діяльності.

Відповідно до поставленої мети, наше **завдання** полягає у розробці та теоретичному обґрунтуванні моделі організації педагогічних основ контролю та оцінювання професійної підготовки з гуманітарних дисциплін студентів університетів.

Готовність викладача до оцінювальної діяльності ми розглядаємо як обов'язковий елемент цілісної готовності спеціаліста до педагогічної діяльності. Викладач ВНЗ повинен володіти середнім та високим рівнем готовності до оцінювання навчальних досягнень.

Таким чином, аналіз отриманих результатів констатувального експерименту сприяє пошуку ефективних шляхів формування відповідних рівнів готовності. Великим потенціалом щодо розв'язання зазначеного кола питань володіє процедура моделювання.

Сьогодні моделювання, як метод наукових досліджень, досить широко почав застосовуватись у дидактичних і методичних дослідженнях, при формуванні педагогічних понять. М. Ярмаченко вважає [7, с. 323], що метод моделювання лежить в основі будь-якого методу наукового дослідження – як теоретичного, при якому використовуються різноманітні знакові, абстрактні моделі, так і експериментального, що використовує предметні моделі. У науковій літературі, “моделювання” трактують як “репродукування характеристики певного об'єкта на інший об'єкт, що є моделлю, спеціально створеною для їх вивчення” [10, с. 289-290].

Маємо всі підстави, щоб стверджувати про багатоаспектне проникнення моделювання в педагогічні дослідження. Саме такий підхід допомагає вирішувати багато проблем, що пов'язані з ефективністю навчання з позиції не тільки якісних, але й кількісних характеристик процесу навчання.

Завершальним етапом теоретичного аналізу досліджуваної проблеми стала розробка моделі організації педагогічних основ контролю та оцінювання професійної підготовки з гуманітарних дисциплін студентів університетів. Термін “модель” (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра) означає “зразок, примірник чого-небудь..., схема для пояснення якогось явища або процесу”. Таке трактування дається авторами у словнику іншомовних слів [9, с. 433]. Психолого-педагогічний словник визначає модель як схему, зображення чи опис будь-якого явища чи процесів у природі, суспільстві; аналіз певного фрагменту чи соціальної реальності [8]. Врахувавши те, що «модель» включає дещо більше, ніж окрему стратегію, метод чи процедуру та має чітку теоретичну основу, для формування готовності викладачів до педагогічної діяльності ми обрали саме процедуру моделювання, як еталонного уявлення про навчання.

При створенні моделі ми опиралися на дослідження Г. Дмитренка [2] щодо факторно-критеріального моделювання; Г. Єльнікової [3] щодо визначення факторів та параметрів педагогічної діяльності та І. Зязюна, Г. Сагач [5] щодо “дидактичного моделювання”. Ми виходили із позиції цих учених про те, що модель як система дій повинна забезпечувати адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей.

Вона повинна містити фактори (компоненти) як головні напрямки педагогічної діяльності; параметри як кроки реалізації факторів, що

конкретизуються на відповідному рівні управління з урахуванням особливостей підрозділу загальноосвітнього комплексу; досягнення бажаного результату за визначеними напрямками та кроками. На основі даної моделі здійснюється моніторинг та самомоніторинг підготовки викладачів.

Під моделлю організації педагогічних основ контролю та оцінювання ми розуміємо схематичне зображення *процесу підготовки викладачів до зазначеного виду діяльності*, що залежить від поставленої *мети* – поглиблення теоретичних знань та вдосконалення практичних умінь та навичок у галузі оцінювальної діяльності викладачів. Крім того, чільне місце у змісті розробленої нами експериментальної моделі посідають визначені та обґрунтовані нами *психолого-педагогічні умови* підвищення об'єктивності оцінювання навчальних досягнень студентів (розвиток мотиваційної сфери та підвищення професійного інтересу; стимулювання механізму самовдосконалення та педагогічної рефлексії в галузі оцінювання; зниження впливу суб'єктивних факторів при оцінюванні результатів навчальної діяльності; поєднання традиційних та інноваційних методів контролю).

Зазначимо, що усі компоненти моделі спрямовані на оволодіння викладачами мотиваційного, емоційного, когнітивного та результативного компонентів готовності та спрямовані на досягнення позитивного *результату* – сформованості достатнього рівня готовності викладачів до процесу контролю та оцінювання результатів навчальної діяльності студентів.

При розробці моделі ми опиралися на *теорію навчання дорослих*, вихідним положенням якої є тезис про створення умов для розвитку особистості фахівця, виявлення його самобутності у професійній діяльності. Аналіз наукових розробок учених [1; 4-6] стосовно професійного розвитку дорослих людей, якими є викладачі ВНЗ, зумовив наше звернення до андрагогіки. Дослідження вчених (Б. Ананьєв, С. Вершловський, С. Змеєв, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.) у галузі андрагогіки стають підґрунтям для організації освіти та самоосвіти дорослих.

Специфіка підготовки дорослої людини у системі освіти як суб'єктів діяльності досліджували С. Вершловський [1] та С. Змеєв [4]. Науковці констатують, що освітня сфера підпорядкована провідним цілям особистості, таким, як професійні, сімейні, тому освіта залежить від інтересів і здібностей суб'єкта, його потреб, які визначаються життєвою ситуацією. Звідси – прагматичне ставлення дорослого до освіти. Доросла людина орієнтується на практичний результат навчання, який дозволяє застосувати нові знання та вміння, набути нову професію, підвищити свій соціальний або професійний статус. Можна виокремити дві функції освіти стосовно дорослого – збагачення відносин з оточуючим світом і створення

передумов для саморозвитку.

Відповідно до цього обиралися й *принципи* навчання [4; 6], а саме: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, принцип опори на досвід того, хто навчається, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип селективності навчання принцип розвитку освітніх потреб, принцип усвідомленості навчання. Зазначимо, що сам процес безпосередньої реалізації навчання викладачів в галузі оцінювальної діяльності здійснюється у 3 етапи. Розглянемо кожний з етапів.

*Діагностичний*. На даному етапі ставиться два основних завдання: по-перше, – це визначення рівня сформованості оцінювальних умінь викладачів ВНЗ, по-друге, – виявлення потреби у формуванні та удосконаленні оцінювальних умінь, тобто виявлення позитивної мотивації до навчальної діяльності.

*Формуючий* (планування та практична реалізація) — безпосереднє формування оцінювальних умінь. Формуючий етап включає дві операції: планування та практична реалізація моделі навчання.

На етапі планування нашим основним завданням стало визначення мети навчання (вона полягає в оволодінні тими знаннями, вміннями та навичками, що забезпечать досягнення середнього та високого рівня готовності в галузі оцінювання навчальної діяльності студентів). Важливим моментом на даному етапі є вибір засобів, форм і методів навчання, які необхідно використовувати для досягнення поставленої мети.

Після проведення діагностики та завершення планування настає етап практичної реалізації моделі навчання. Цей етап, у нашому випадку, реалізовувався за допомогою діяльності науково-методичної комісії.

Основний акцент практичної реалізації підготовки викладачів до цього виду діяльності зроблено на впровадження в навчальний процес спекурсу “Педагогічні основи контролю і оцінювання”. Даний спецкурс в теоретичній частині передбачає ознайомлення викладачів із базовими категоріями і технологіями, необхідними для планування, організації та реалізації процесу контролю та оцінювання, а у практичній – зосереджувався на формуванні у викладачів тих умінь, які були визначені ключовими для формування достатнього рівня готовності.

*Оцінювальний* – етап виявлення реального рівня сформованості оцінювальних умінь викладача.

Отже, організація навчального процесу базується на реалізації таких етапів: діагностичного; формуючого та оцінювального, що підтверджує доцільність та практичність нашої моделі.

Таким чином, моделювання дозволило представити процес формування оцінювальної діяльності викладача як процес, який можна корегувати

відповідно до поставленої мети. Усі зазначені складові моделі педагогічної системи спрямовані на реалізацію поставленого завдання, що полягає в досягненні достатнього рівня готовності викладачів до оцінювальної діяльності. Наступним завданням, що постає перед нами є експериментальна перевірка визначеної моделі.

1. Вершловский С. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. – М.: Педагогика, 1987. – 183 с.
2. Дмитренко Г., Олійник В., Ануфрієва О. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів: Навч.-метод. посіб. К.: УПКСКО, 1996. – 84 с.
3. Єльнікова Г. Основи адаптивного управління: курс лекцій. – К.: ЦППО АПН України, 2002. – 133 с.
4. Змеєв С. Технология обучения взрослых: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр “Академия”, 2002. – 128с.
5. Зязюн І., Сагач Г. Краса педагогічної дії. Навч. посібник для вчителів, аспірантів, студ. серед. та вищих навч. закладів / АПН України; Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – К., 1997. – 302 с.
6. Кузьмина Н. Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189с.
7. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 363 с.
8. Психолого-педагогический словарь. – Ростов-на-Дону, 1998. – 256 с.
9. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Л.О. Пустовіт (уклад.). – К.: Довіра, 2000. – 1017 с.
10. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – М.: Изд-во политической литература, 1987. – 326 с.

*In this article author features the theoretical analysis of organization model of teachers' training to the assesment activity of students' educational achievements.*

**Key words:** model, modelling, readiness

УДК 378: 372. 4

**Тамара Марчій**

## **ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ДО ВИХОВАННЯ ТА НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*У статті розглядаються основні проблеми підготовки вчителів іноземних мов до виховання та навчання молодших школярів у контексті змін освіти України. Визначено педагогічні особливості підготовки майбутніх учителів та висвітлено сучасні тенденції становлення професійної підготовки вчителя іноземної мови у початковій школі.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, вчитель іноземної мови в початкових класах, молодші школярі, виховання, навчання.

Зміни, що відбуваються в Україні, потребують перегляду змісту системи освіти, зумовлюють підвищення вимог до якості підготовки майбутніх учителів, якості виховання та навчання учнів школи.

Із переходом на 12-річний термін навчання у школі змінюються підходи та вимоги до організації навчально-виховного процесу (суть та

основні напрями модернізації освіти відображено у Національній доктрині розвитку освіти, Державній Концепції професійної освіти, Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державних національних програмах “Освіта”, “Вчитель” та у нормативних документах Міністерства освіти і науки України).

Це стосується і вивчення іноземної мови, яку згідно з Концепцією 12-річної школи, діти починають вивчати з другого класу початкової школи [4]. Відповідно виникла потреба підготовки *майбутніх вчителів іноземної мови в початкових класах* для більш якісного навчання та виховання школярів засобами нерідної мови. На думку В. Андрущенко, “входження України в Болонський процес потребує *радикальної модернізації змісту педагогічної освіти*” [1, с. 7]. З цією метою доцільно аналізувати стан вищої освіти, вивчати досвід роботи, розробляти і застосовувати на практиці нові підходи і методи навчання. Тому дослідження підготовки майбутніх учителів до виховання та навчання молодших школярів при вивченні іноземної мови бачиться *актуальним*.

Однак, слід зауважити, що разом з перетвореннями у освіті виникають проблеми у викладанні іноземної мови у початкових класах, оскільки вчителі не зовсім готові викладати іноземну мову учням такого віку, оскільки методика викладання іноземної мови в початкових класах суттєво відрізняється від методики викладання в старших класах. Це зумовлено передусім віковими особливостями дітей, при чому із врахуванням того факту, що провідним видом діяльності повинна бути *ігра*, особливо на початкових етапах вивчення мови. Специфіка роботи з дітьми молодшого шкільного віку полягає і в тому, що вчитель виконує ще й функцію *вихователя*.

Доцільно зазначити, що процес підготовки вчителів іноземної мови у початкових класах досі ще не став предметом комплексного дослідження, об'єктом системного підходу до нього як до цілісного явища [6, с. 40]. На думку О. Савченко, створює небезпеку роздрібненість навчального плану, недостатність практичної підготовки як з базової спеціальності, так і з другої, додаткової (“Учитель іноземної мови в початкових класах”). Навчальні плани і програми недостатньо висвітлюють зміни, зумовлені новими цілями й змістом початкової освіти [7]. Саме тому варто переглянути зміст, форми та методи роботи у підготовці студентів до практичної діяльності.

Проблемам професійної підготовки вчителів іноземної мови до виховання та навчання школярів приділяли увагу у наукових дослідженнях Л. Бродська (готовність майбутніх учителів іноземних мов до виховної роботи в школі), О. Бігич, Т. Зубенко (методичні аспекти навчання англійської мови в початковій школі), Н. Соловійова (формування методичної творчості студентів на практичних заняттях методики викладання іноземної мови), І. Зимня, О. Ветхов (психологічні аспекти

навчання іноземних мов), Ю. Якушечкіна (структура професійно-педагогічної діяльності вчителя іноземних мов), І. Гриненко (формування творчого мислення майбутнього вчителя іноземної мови), Т. Коноваленко (розвиток експресивно-комунікативних умінь майбутнього вчителя іноземної мови), Т. Шкваріна (підготовка майбутніх учителів до раннього навчання англійської мови), Є. Карпенко (формування інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов) та інші.

**Метою статті** є висвітлення основних проблем, які є актуальними у підготовці майбутніх учителів іноземних мов до навчально-виховної роботи в початковій школі.

Вимоги до якості професійної підготовки вчителя залежать від соціальних, політичних та економічних умов життя країни. Разом із тим, освіта в XXI столітті повинна бути адаптованою до суспільного розвитку, використовуючи надбання попередників.

Аналізуючи професійну педагогічну підготовку вчителів іноземної мов минулих років, слід сказати, що у 90-х роках XX століття вона виражалася у побудові навчальних програм та підручників, проведенні великої кількості спецсеминарів та спецкурсів, які переважно були зорієнтовані на вдосконалення дидактико-методологічної підготовки майбутніх вчителів [6, с. 40-41]. Однак на практиці прослідковувалася розбіжність у дидактиці, теорії виховання і методиці викладання іноземної мови [9, с. 79]. Це було обумовлено відставанням теорії педагогічної освіти від потреб шкільної практики.

Тому назріла потреба не лише перебудови змісту, методів і форм роботи у підготовці майбутнього вчителя, але й необхідність у розробці **системи** підготовки майбутніх учителів іноземної мови у початковій школі, яка б розвивала професійний інтерес студентів, формувала методичні знання, уміння та навички роботи, враховуючи специфіку дітей молодшого шкільного віку, забезпечувала індивідуальне самовираження студента і як особистості, і як педагога.

Серед сучасних тенденцій становлення професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи як системного явища О. Бондаренко, О. Бігич [2] виділили наступні: 1) особистісно-орієнтований характер професійної підготовки; 2) культуровідповідна професійна підготовка майбутнього вчителя, спрямована на оволодіння ним професійною культурою; 3) професійна автономія студента в умовах безперервності та наступності професійної освіти, тобто врахування принципу індивідуального підходу до студента в процесі професійної підготовки, орієнтація його на самовдосконалення, адекватну самооцінку своїх знань, умінь та навичок, осмислене визначення своїх цілей у житті; 4) орієнтація професійної підготовки студента на рефлексію, тобто аналіз вчителем процесів своєї свідомості, своєї діяльності, без чого неможливий професійний розвиток педагога як фахівця; 5) орієнтація на інновації; 6)

білінгвальна педагогічна освіта майбутніх вчителів, тобто підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності рідною та іноземною мовами; 7) інтеграція навчальних курсів; 8) рівність системи професійної компетенції, тобто система рівнів сформованості професійної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови.

Врахування вище наведених тенденцій професійної підготовки вчителів іноземних мов у початковій школі активізує учасників педагогічного процесу до пошуку нових оптимальних шляхів удосконалення професійної підготовки.

Зокрема, прослідковується тенденція до зміни організації навчального процесу та його змісту. Тому актуальною, на нашу думку, є **проблема розвитку творчої ініціативи вчителів іноземної мови у початкових класах** у пошуку і використанні нетрадиційних, цікавих, нових форм і методів навчально-виховної роботи. Це пов'язано зі змінами, новими стандартами та тенденціями, що мають місце у сучасній освіті. На думку Н. Соловйової, основними причинами недостатнього рівня сформованості методичної творчості студентів під час навчання у вузі є наступні: 1) мала кількість годин, що закладені у програмі для проведення практичних занять із методики викладання іноземних мов; 2) варіативність умов навчання та ситуацій у педагогічній діяльності; 3) відсутність рекомендацій із формування творчих здібностей і методичної творчості на заняттях з предмета спеціалізації. Це, значною мірою, пов'язано з лекційно-семинарською формою роботи при підготовці педагогів, що в основному спрямована на передачу теоретичних знань, а не на підготовку студентів до практичної діяльності [10, с. 31].

Творче мислення та формування індивідуального стилю діяльності, на наше переконання, мають виключне значення для вчителя іноземної мови у початкових класах. Специфіка роботи з молодшими школярами потребує нетрадиційного підходу до навчання на уроках англійської мови та в позанавчальній діяльності для зацікавлення у вивченні іноземної мови, підтримки інтересу дітей та досягнення високих результатів. Цього може добитися лише педагог, який вміє творчо і, головне, цікаво подати навчальний матеріал.

На думку Л. Саченко, серед проблем підготовки вчителів іноземної мови потребу у підвищенні та вдосконаленні рівня викладання навчальних дисциплін, розробку нових методик, що допоможуть зробити урок іноземної мови більш продуктивним, динамічнішим, цікавішим для учнів. У підготовці майбутніх учителів доцільно використовувати матеріал для роботи з дітьми, використовуючи педагогічні інновації, створення комп'ютерних програм по вивченню цікавих тем з іноземної мови.

Однією з проблем є і навчання студентів пристосовуватись до програм з іноземної мови (оскільки все більше як приватних, так і державних шкіл працюють за такими програмами як "Headway", "Streamline", "Happy

English” тощо) [8]. Зокрема, і Т. Зубенко наголошує на тому, що існує необхідність в системі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у початкових класах, яка б поєднувала традиційні форми організації навчальної діяльності (лекції, лабораторні й практичні заняття, СРСР (самостійна робота студентів) та НДРС (науково-дослідна робота студентів)) з нетрадиційними (методичний театр, методичні об'єднання, самоосвіта тощо), а також використовувала активні методи навчання (дидактичні ігри, імітації, методичні ринги та аукціони методичних знань, трансформувала передовий досвід та власний методичний пошук тощо), здійснювала перегляд програмового матеріалу та створення відповідного навчально-методичного забезпечення. Цей підхід забезпечує мотивацію учіння, розкриття творчого потенціалу особистості, постійне самовдосконалення [5, с. 214].

Серед проблем сучасної психології навчання іноземних мов О. Ветохов виділяє проблему психологічного забезпечення розробок сучасної методики іншомовної підготовки до навчання молодших школярів, розробок та реалізації нових методичних підходів до навчання іноземних мов. Система підготовки студентів до роботи з дітьми молодшого шкільного віку повинна враховувати психологічні особливості дітей зазначеної вікової категорії та доцільність використання на практиці методичних підходів (комунікативного, особистісно-діяльнісного, гуманістичного, автономного, проектного та ін.) та способи їх удосконалення [3, с. 116].

Як наслідок, нами виокремлено *педагогічні особливості* підготовки майбутнього вчителя іноземної мови у початковій школі, серед яких можна виділити наступні: педагогічна діяльність вчителя повинна бути спрямована як на виконання навчальної, так і виховної функцій; професійне становлення особистості базується на принципі рефлексивно-творчої організації навчання, відповідності індивідуальних якостей особистості особливостям педагогічної діяльності.

Таким чином, головну увагу слід звернути на співвідношення форм і методів навчання, а також умов, що формують у студентів здатність самостійно приймати рішення в різних педагогічних ситуаціях, самостійно здобувати потрібні знання, тобто формувати навички самостійної творчої діяльності.

Безумовно, що дана стаття не претендує на вичерпний аналіз проблем професійної підготовки вчителів іноземних мов у початкових класах. Разом із тим, на нашу думку, подальшого наукового дослідження вимагає структура навчальних планів, шляхи удосконалення професійної підготовки, а також практичний аспект підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до навчально-виховної діяльності у початковій школі.

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу // Вісник освіти України. – 2004. – № 1. – С. 5-9.

- Бондаренко О., Бігич О. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя іноземної мови для початкової школи // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 48-51.
- Ветохов О. Основні проблеми сучасної психології навчання іноземних мов (на матеріалах, опублікованих в Україні й Росії) // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3. – С. 108-118.
- Довідник управління // Управління освітою. – 2005. – № 15-16. – С. 18.
- Зубенко Т. Шляхи удосконалення методичної підготовки вчителів іноземної мови початкових класів // Вісник Житомирського пед. ун-ту. Випуск 12. Педагогічні науки. – 2003. – С. 212-214.
- Озерянська А. Проблема професійної підготовки вчителів іноземної мови у 90-х роках ХХ століття // Наукові записки. Серія: педагогіка. – 2004. – № 1. – С. 20.
- Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Освіта України. – 2001. – 21 вер. – С. 6.
- Саченко Л. М. Проблеми у підготовці вчителів іноземної мови у педагогічних вузах // Вісник: Зб. наук. статей / Нац. пед. ун. ім. М. П. Драгоманова. – К., 2002. – Вип. 4. – С. 10-12.
- Сластенин В., Мищенко А. Професійно-педагогічна підготовка сучасного вчителя // Педагогіка. – 1991. – № 10. – С. 79-84.
- Соловйова Н. Формування методичної творчості на практичних заняттях з методики викладання іноземної мови // Рідна школа. – 2003. – № 5. – С. 31-33.

*The main problems of foreign languages teachers training for upbringing and study of junior pupils in the context of changes in the education of Ukraine are analyzed in the article. The pedagogical peculiarities of foreign teachers training are determined and the modern tendencies of forming of English language teachers professional training are shown.*

**Key words:** professional training, foreign language teacher of primary school, junior pupils, upbringing, study.

УДК 37.018

*Наталія Михайленко*

## РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ У ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ

*У статті розглядається стан проблеми розвитку творчих здібностей школярів сільських шкіл у сучасній практиці навчання. Доведена ефективність використання процесу позаурочної навчальної діяльності учнів з метою вирішення досліджуваної проблеми.*

**Ключові слова:** творчі здібності, школярі, сільська школа.

Проблема формування особистості з високим творчим потенціалом, з високою динамікою інтелектуального саморозвитку, яка здатна свідомо обирати своє майбутнє, є пріоритетною метою сучасної української школи. Щоб створити нову модель розвитку здібностей дитини до творчих проявів у навчально-виховному процесі, треба по новому підійти до організації позаурочної навчальної діяльності у школі. На думку дослідників, які вважають, що творчість становить основу розвитку потенційних джерел особистості, “останнє слово в питанні про майбутнє нашого суспільства – не за більшою чи меншою досконалістю його організації, а за більшою чи меншою активністю людей, що його

плекають” [2, с. 139]. Тому сьогодні проблемі навчання та виховання творчих особистостей приділяється особлива увага.

У сучасних наукових дослідженнях розглядалися різні аспекти розвитку та формування творчих здібностей школярів. Зокрема, досліджувалися шляхи формування творчої особистості у природничо-науковому ліцеї (Сологуб А.), творча самореалізація учнів у позакласній діяльності сільської школи (Комісаренко Н.); розвиток творчих здібностей у процесі навчання історії (Роговенко М.), формування розумової культури старшокласників у процесі навчально-творчої діяльності (Пильник Р.), дидактичні умови творчого розвитку старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу ЗОШ (Пескун С.), педагогічні основи розвитку творчих здібностей молодших школярів в умовах сільської загальноосвітньої школи (Волошук І.) та інше.

Дослідження творчих здібностей школярів багатоаспектне, однак процес позаурочної навчальної діяльності має великий потенціал для розвитку творчих здібностей старшокласників сільських шкіл. Адже навчально-виховне середовище сільської школи має неоціненну перевагу – можливість близького спілкування дитини з природою, одержання інформації через систематичні спостереження за процесами, які відбуваються у природному середовищі. Ці знання, враження, відчуття стають для дитини основою її життєвого досвіду. Особливу роль ми відводимо предметам природничого циклу, адже саме подив перед таємницями природи, переживання радості пізнання стають, на думку В. Сухомлинського, поштовхом, що активізує та пробуджує інтерес дитини. “Там де є запитання, там є думка...” [6, с. 144].

**Метою** статті є аналіз стану досліджуваної проблеми у практиці навчання сучасних шкіл сільської місцевості.

Реалізація проблеми розвитку творчих здібностей учнів у практиці сільських шкіл вимагає від педагогічних колективів активізації пошуку нових ідей щодо організації навчально-виховного процесу. Так, у Райпільській середній загальноосвітній школі I-III ступенів Межівського району Дніпропетровської області створюються оптимальні умови для розвитку соціально адаптованої особистості, готової до самореалізації творчих здібностей, вся навчальна, виховна та методична робота спланована за проектною технологією, яка втілюється у такі ланки роботи учнів: вивчення навчальних тем як проектів, тематичне оцінювання навчальних досягнень учнів у формі захисту проектів, самопланування роботи з теми уроку. Використання інтерактивних методик, головною метою яких є залучення учнів до пошукової та дослідницької роботи, ознайомлення з основами наукових досліджень, здійснюється завдяки роботі наукового товариства з біології “Паросток”. Тут учні вчаться захищати власні ідеї, виконувати проекти (“Парки – легені міст і сіл України”), беруть участь в обласних конкурсах юних натуралістів.

Учасники проекту “Балки Придністров’я – очима дітей” отримали I місце за матеріали, які представили до обласного еколого-натуралістичного центру.

Педагогічний колектив Городківської СЗОШ I-III ступенів №1 Крижопільського району Вінницької області складають творчі особистості, які працюють над проблемою особистісно орієнтованого навчання та виховання. У їх практичному доробку – різні форми організації індивідуальної роботи з дітьми: науково-пошукова, дослідницька та інші. Вчителі вміло поєднують традиційні та інноваційні технології навчання та виховання школярів, створюють можливість займатися в гуртках, факультативах та клубах за інтересами. Реалізація розробленої у школі програми “Обдарованість” відбувається на основі проведення первинної діагностики та створення банку даних обдарованих учнів; моніторингу і сприяння інтелектуальному та творчому розвитку обдарованої дитини у різних сферах діяльності; забезпечення умов для розвитку пізнавальних інтересів і творчих здібностей учнів; формування прагнення до самовдосконалення, психологічної стійкості до успіхів та поразок; формування громадянської позиції та підготовки до соціальної адаптації в суспільстві. Залучення учнів до програми стимулює їх участь і перемоги у конкурсах різного рівня, олімпіадах і турнірах. Учні школи мають досягнення в науково-дослідницькій діяльності, беруть участь у конкурсній захисті МАН. Про результативність такої діяльності свідчить позитивна соціальна адаптація випускників та готовність до професійного самовибору.

Створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу вчителя і учня шляхом особистісно орієнтованого навчання та виховання, використання інноваційних технологій – проблема, над якою працюють у Ковчинському навчально-виховному комплексі Ковчинської сільської ради Куликівського району Чернігівської області. З метою пошуку, підтримки й стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному суспільстві у НВК реалізується проект “Творча обдарованість”. У рамках цього проекту в Ковчинському НВК діє осередок Малої академії наук, який забезпечує інтелектуальний і духовний розвиток, підготовку до активної діяльності в галузі науки та сприяє самовизначенню в майбутній професії.

Щоб дати учням поглиблені знання з дисциплін, вчителі проводять індивідуальні, факультативні, гурткові заняття, вивчають особистісні нахили та здібності учнів, взаємодіють з батьками, іншими навчальними закладами та організаціями: Київським геологорозвідувальним технікумом, ЧДПУ ім. Шевченка та громадською організацією – обласним Центром медико-соціальної реабілітації “Відродження”. Добре організована і позаурочна робота – працює 12 гуртків за інтересами та 8 шкільних клубів та осередків [4]. Не менш важливими є проекти, які

існують в НВК. Проект “Школа сприяння здоров’ю” спрямований на зміцнення здоров’я учнів та сільської молоді, повноцінного фізичного розвитку, використання історичного світового та національного досвіду гартування дітей, самовдосконалення тілу й духу та утвердження здорового способу життя як невід’ємного елемента культури особистості. Проект “Реалізуємо права, виконуємо обов’язки” спрямований на формування високої правової культури серед учнів, прищеплення поваг до прав і свобод людини і громадянина, Конституції, державних символів. Основним завданням проекту “Школа радості” є благоустрій території, осучаснення дизайну навчальних приміщень з метою забезпечення комфортного існування учнів та вчителів у навчальному закладі, створення сприятливих умов для розвитку особистості. В рамках шкільних проектів учні розробляють та захищають власні проекти в Малій академії наук.

У практиці роботи Дудчанського загальноосвітнього об’єднання “Школа-дитячий садок” I-III ступенів Нововоронцовського району Херсонської області накопичено великий досвід використання особистісно орієнтованих технологій навчання, зокрема методу проектів. Творча група педагогів закладу “Ініціатива” виробила власну систему роботи над проектом. Факультативний курс “Технології проектної діяльності” у 9-10 класах допомагає учням оволодіти знаннями про методи ефективного навчання, дає теоретичні знання про проекти та можливість самостійно обрати проблему, сформулювати гіпотезу та спланувати дослідницькі дії. Публічна презентація учнівських проектів представлена у таких цікавих формах як репортаж-дослідження, стаття, експонат, сценарій, наукова робота. Кожний старшокласник є автором дослідницького, пошукового, творчого чи прикладного проекту.

Таким чином, в учнів є можливість не тільки застосовувати на практиці вивчений матеріал, але й самостійно здобувати необхідну інформацію, що спонукає до творчої діяльності, пошуку власних шляхів розв’язання проблеми, відкриває міжпредметні зв’язки.

Добре розвинена система позашкільної освіти та виховання на базі Летавського НВК “Загальноосвітня школа I-III ступенів, ліцей” Чемеровецького району Хмельницької області. Шкільний екологічний клуб “Vita”, що має секції “Паросток”, “Дослідник” та “Ека”, здійснює екологічну та валеологічну освіту через гуртки, клуби, участь в МАН, пресу, теоретичні семінари, конференції, зв’язки з вищими навчальними закладами, дирекцією Подільського національного парку, через роботу в літніх екологічних таборах [4].

Екологічна освіта здійснюється на основі вивчення краси, гармонії та досконалості природи рідного краю шляхом розвитку туризму, створення екологічних стежок, проведення екологічних експедицій, вивчення народних звичаїв, традицій, календарної обрядовості, побуту, народної прогностики, етнології, етнотанки та народної медицини.

Керуючись принципом практичної спрямованості, який передбачає тісний зв’язок навчання з життям та застосування набутих знань у практичній діяльності, особливий акцент педагога шкільного клубу зробили на науково-дослідницькій роботі школярів, яка виконується у тісній співпраці з членами МАН району, науковими товариствами Івано-Франківського, Тернопільського, Чернівецького університетів, науковим центром Подільського національного парку. Науково-дослідницька діяльність сприяє формуванню особистісного ставлення до навколишнього світу, його пізнання, перетворення та забезпечує формування творчої особистості, організації творчого засвоєння знань і розвитку творчих здібностей.

У науковій літературі існує декілька основних підходів до проблеми творчих здібностей. Одні дослідники (А. Танненбаум, А. Олох, А. Маслоу) вважають, що творчих здібностей як таких не існує. Є інтелектуальна обдарованість, що виступає в якості необхідної, але недостатньої умови творчої активності особистості. Окремо виділяється концепція Д. Богоявленської, яка вводить поняття креативної активності особистості, яку розглядає як здібність до саморозвитку діяльності. Д. Векслер, Р. Уайсберг, Л. Термен, Р. Стернберг та інші дослідники приходять до висновку, що високий рівень розвитку інтелекту передбачає високий рівень розвитку творчих здібностей, і навпаки. Прихильники іншої теорії (Д. Гілфорд, Г. Грубер, Я. Пономарьов) доводять, що творча здібність (креативність) є самостійним фактором, який не залежить від інтелекту [1].

Компонентний склад творчих здібностей теж підлягав різнобічним дослідженням. Зокрема, у вивченні спеціальних творчих здібностей, технічному виду творчості присвячували свої роботи Г. Альтшуллер, П. Якобсон, М. Давлетшин, В. Моляко, математичному – В. Крутецький, музичному – Б. Теплов, образотворчому – В. Кірієнко, З. Новлянська та ін. У вивченні загальних творчих здібностей, від яких залежить успішність у багатьох видах діяльності – В. Андреев, Д. Богоявленська, Л. Венгер, Н. Лейтес, І. Лернер, О. Лук, О. Матюшкін, Я. Пономарьов та інші. У своєму дослідженні ми розглядаємо творчі здібності як синтез інтелектуальної ініціативи та якостей особистості, що допомагають виконувати конкретну діяльність. Враховуючи вікові особливості дітей старшого шкільного віку, специфіку позаурочної діяльності з природничих дисциплін, на нашу думку, доцільно буде розглядати структуру творчих здібностей, яку запропонував О. Лук, поділивши їх на три групи: здібності, пов’язані з мотивацією (допитливість, інтереси, нахили); здібності, пов’язані з темпераментом (емоційність, сміливість, наполегливість); розумові здібності (творча уява, творче мислення, активність мислення, самостійність мислення, здібність до здійснення синтезу, аналізу, порівняння).

Метою нашого дослідження на етапі констатувального експерименту



було виявлення рівня розвитку творчих здібностей старшокласників у сільських школах Сумської області та у Сумській обласній гімназії-інтернаті для талановитих та творчо обдарованих дітей. Запропонована нами комплексна методика діагностики розвитку творчих здібностей старшокласників дозволила виявити значну розбіжність у рівнях розвитку творчих здібностей учнів сільських шкіл та вихованців гімназії-інтернату. Так, наприклад, аналізуючи показники розвитку деяких компонентів творчих здібностей (табл. 1), звертаємо увагу на те, що більшість школярів сільських ЗОШ мають репродуктивний (низький) рівень розвитку творчих здібностей (75,2 %), на продуктивний (середній) рівень вийшло 20,3 % учнів і лише 4,5 % мають креативний (високий) рівень розвитку творчих здібностей. Це говорить про недостатнє володіння старшокласниками прийомами дослідницької, творчої діяльності, самостійного пошуку інформації, вміннями та навичками застосовувати свої знання у нестандартних ситуаціях.

Таблиця 1

## Деякі показники розвитку творчих здібностей старшокласників

Рівень	Творча уява		Творче мислення		Допитливість		Активність мислення		Середній показник	
	Сільські школи (%)	Гімназія-інтернат (%)	Сільські школи (%)	Гімназія-інтернат (%)	Сільські школи (%)	Гімназія-інтернат (%)	Сільські школи (%)	Гімназія-інтернат (%)	Сільські школи (%)	Гімназія-інтернат (%)
Репродуктивний	81,1	47,5	77,9	38,3	65,5	35,3	76,3	46,8	75,2	41,9
Продуктивний	17,6	48,3	21,3	48,6	24,8	41,7	17,5	40,7	20,3	44,7
Креативний	1,3	4,2	0,8	13,1	9,7	23,0	6,2	12,5	4,5	13,2

Очевидним є факт, що там, де застосовуються спеціальні технології для розвитку творчих здібностей, результат їх розвитку значно вищий. Адже у гімназії-інтернаті, де проводиться оцінка творчих можливостей дитини педагогами та психологом, поглиблюються та розвиваються індивідуальні здібності дитини, створені більш оптимальні умови для самовдосконалення та творчого розвитку особистості, більший відсоток дітей з продуктивним (44,7 %) та креативним (13,2 %) рівнем розвитку творчих здібностей. Але недостатній рівень самостійної активної пізнавальної діяльності дає можливість припустити, що існує великий

потенціал для розвитку творчих здібностей старшокласників сільських шкіл. Діти близькі до природи, до розкриття її законів та таємниць шляхом безпосереднього спостереження та наукового дослідження в рамках позаурочної навчальної роботи з природничих дисциплін.

В той же час, як підкреслює К. Ушинський, “не саме знання, а ідея, що розвивається в розумі дитини засвоєнням того чи іншого знання, – от що повинно становити зерно, серцевину, кінцеву мету ... занять” [5, с. 174]. Для ефективної навчально-пізнавальної діяльності учнів, для розвитку їх творчих здібностей у позаурочній навчальній діяльності використовують різні види роботи. Тому при побудові процесу науково-дослідницької діяльності учнів важливо враховувати справжній інтерес дитини до теми дослідження, глибоке усвідомлення учнем суті проблеми, а також той факт, що розв’язання проблеми має збагачувати, в першу чергу, учня, формувати його науковий світогляд. Таким чином, організація позаурочної навчальної роботи у сільській школі розкриває великі можливості перед учителями щодо розвитку творчого потенціалу учнів та їх самореалізації, формуванню творчих здібностей.

Подальша розробка дидактичної моделі розвитку творчих здібностей гімназистів у позаурочній навчальній діяльності з природничих дисциплін та аналіз досвіду її впровадження на теоретичному та практичному рівнях допоможуть визначити стратегію вирішення цього питання. Адже сучасна школа має бути готовою забезпечити остаточний перехід від школи формальних знань до школи життя, школи активної, творчої дії, покликаної формувати креативну особистість, всебічно підготовлену для включення в соціальні відносини та продуктивну працю.

1. Дружинин В. Психология общих способностей. – М.: Лагерна, 1995. – 152 с.
2. Кучерявий І., Клепиков О. Творчість – основа розвитку потенційних джерел особистості: Навчальний посібник. – К.: Вища школа, 2000. – 288 с.
3. Лернер И. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
4. Моделі розвитку сучасної української школи: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 11-13 жовтня 2006 р., Черкаси – Сахнівка. – К.: СІД Богданова А.М., 2007. – 240 с.
5. Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського. – К.: Вища школа, 1974. – 339 с.
6. Сухомлинський В. Вибрані твори у 5-ти томах. – Т. 3. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.

*The condition of the problem of development of pupils' creative capabilities at rural schools in modern teaching practice is examined in the article. The efficiency of the usage of pupils' out-of-school educational activity process aimed to solve the problem under study is proved.*

**Key words:** creative capabilities, pupils, rural school.

УДК 378:371.385+378:371.3

Світлана Міхно

## ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ В ЕВРИСТИЧНОМУ НАВЧАННІ

*Статтю присвячено пошуку оптимальних шляхів формування пізнавально-творчої самостійності студентів в евристичному навчанні на основі аналізу даних педагогічного експериментального дослідження.*

*Ключові слова:* пізнавально-творча самостійність, студенти, евристичне навчання.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI ст. та Болонською декларацією відбувається переорієнтир освіти на самостійне, творче опанування знань. Виконання основних положень Доктрини має забезпечити перехід до нової гуманістично інноваційної філософії освіти, що падалі стимулюватиме збільшення творчої самостійності особистості. Досліджуючи проблему якості сучасної вищої освіти, ми зосередили увагу на формуванні у майбутнього фахівця таких властивостей особистості як самостійність, активність, здатність до творчості, вільного вибору напрямів і видів діяльності і діалектичному зв'язку між евристичною технологією навчання та самостійною творчою діяльністю студентів.

Роботи, що ведуться у напрямку вивчення евристичної технології навчання та самостійності студентів пов'язані з прізвищами таких науковців як В. Андреев, О. Лазарев, В. Петров, А. Хуторський та ін. Однак розвиток громадянської і національної свідомості, гуманістичних потреб українського суспільства вимагає більш активних пошуків оптимальних шляхів формування пізнавально-творчої самостійності студентів в евристичному навчанні.

**Метою** нашої статті є аналіз перспектив формування пізнавально-творчої самостійності студентів студентів в евристичному навчанні на основі даних педагогічного експериментального дослідження.

Проведене нами опитування студентів, з метою з'ясувати що заважає їм працювати самостійно, творчо, виявило декілька чинників, серед яких зазначимо найбільш розповсюджені, зі слів самих студентів: лінощі, брак часу та бажання, відсутність можливості, засобів тощо. Наш власний досвід викладання, спостереження, спілкування з викладачами виявив, що деякі студенти свідомо або неусвідомлено занижують вимоги до себе і беруть легші (простіші за ступенем складності) завдання, вибирають простішу траєкторію індивідуального навчання, пояснюючи це браком часу, завантаженістю (дехто приділяє більшу увагу якійсь дисципліні, бо там вимогливий викладач або поєднує працю і навчання і не може чітко визначити для себе пріоритети). Студенти не впевнені у своїх силах, бояться поставити собі занадто, на їх думку, "високу планку". Страх перед помилкою, який більше властивий студентам перших курсів, стримує творчість, самостійність, призводить до того, що інертне мислення домінує. Необхідне подолання страху "бути неправим", підкреслення

успіхів, увага до власних здобутків. Навіть якщо цей успіх невеликий, але він власний, самостійно здобутий, приносить задоволення. Як результат – уникнення спокуси скористатися чужими продуктами діяльності. Подолання усіх вищеперелічених факторів вбачаємо у попередній психолого-педагогічній підготовці студентів, що включає: налагодження взаємостосунків; створення атмосфери психологічного комфорту, співтворчості в колективі і з кожним окремо; діалогізації процесу навчання на паритетних засадах; культивування схильностей, здібностей, задатків; оволодіння механізмами пізнавально-творчої евристичної діяльності (аналіз через синтез, мозковий штурм, логічна низка евристичних запитань, порівняння, абстрагування, узагальнення, прийом систематизації, класифікації, аналогія, евристичні питання, евристичні поради, об'єктивна діагностика й оцінювання власної або чужої роботи тощо). Не останню роль у цьому відіграють попередні знання, вміння, навички, досвід самостійної творчої діяльності. Тому не можемо не відзначити вплив загальноосвітнього закладу навчання на формування пізнавально-творчої самостійності учня, майбутнього студента.

Хотілося би підкреслити вклад емоцій у формування саме творчої самостійності студентів. Творчість – не лінійний процес, у ньому бувають підйоми, спади, плато. Найвищий кульмінаційний творчий стан – натхнення. Це стан найвищого піднесення, коли пізнавальна й емоційна сфери поєднані і спрямовані на розв'язування творчої задачі. Людину в стані творчого натхнення нібито несе "потік", вона не все усвідомлює у своїх діях, не завжди може сказати, скільки минуло часу (година, день, доба). Нерідко з перебуванням у стані творчого натхнення пов'язане й виникнення інсайтів, осяяння. Саме тому попередню підготовку студентів вважаємо початковою ланкою, яка запускає механізм ефективного виконання творчих самостійних робіт і, як наслідок, успішне формування пізнавально-творчої самостійності студентів. А. Хуторський – автор оригінальної науково-педагогічної концепції евристичного навчання, за якою студентам пропонується самостійно відкрити знання, порівняти їх із культурно-історичними аналогами, вибудовуючи при цьому індивідуальну траєкторію особистісного навчання [2, с.16]. В евристичному навчанні з'являються нові резерви щодо формування пізнавально-творчої самостійності студентів. Корінна відмінність евристичної технології навчання від інших полягає у створенні завершених зовнішніх і внутрішніх освітніх продуктів: усвідомлення незнання, з'ясуванні суперечностей, формулювання проблем, конструювання визначень, теорій тощо.

На ступінь евристичності навчання впливають багато факторів, зокрема кількість та якість запитань, що ставляться на заняттях. Найбільший ефект виходить завдяки студентським запитанням, але їх кількість, як підтверджує практика, незначна. Запитання ж викладачів відносяться

частіше до контролюючої, а не пізнавальної або творчої функції навчання. Тому включення студентського запитання до структурної основи навчання – спосіб збільшення його евристичності й ефективності. У цьому напрямі існує успішне дослідження А. Короля, який розробив технологію організації вчителем “запитуючої” діяльності учнів. Наприклад, учитель пропонує учням знайти відповідь на ключове запитання за темою уроку, ставлячи вчителю запитання в такій послідовності: Що? Як? Чому? Якщо запитання учня будуть поставлені з порушенням цієї послідовності, то вчитель відповідь зустрічним запитанням на запитання учня. Перед учнями ставиться головна проблема уроку та наводяться ключові слова, значення яких учень має довідатися за допомогою своїх запитань. Далі вчитель організує запитувально-відповідні ситуації. Запитання учнів оцінюються як продукти їхньої діяльності [1]. Готовність до творчості – механізм захисту людини в складних умовах. Отже, пропонуємо створити ці умови на основі механізму допомоги і протидії, який на практиці реалізується у вигляді запитань, і не тільки.

Подавати аргументи рекомендуємо у питальній формі. Для допомоги студентам в оволодінні необхідними знаннями, вміннями, навичками і досвідом діяльності використовувати наочності (контрольні) запитання, вказівки, поради, асоціації, аналогії, засоби наочності, що або знижують утруднення учбової проблеми, або створюють сприятливі умови для самонавчання і саморозвитку. Проте, запитуюча діяльність має носити двобічний характер (питання і з боку викладача, і з боку студента), а не перетворюватись на атаку викладачем студента у вигляді запитань. Це збільшує ступінь творчої самостійності й особистісної значущості у процесі здобуття знань і досвіду діяльності.

У своєму експериментальному дослідженні ми використовували рекомендації вчителям для проведення майєвтичного діалогу, розроблені психологом Т. Щербан, зокрема: від співбесідника пропонується визначення предмета, який обговорюється; якщо відповідь поверхнева або помилкова, ведучий звертається до прикладів з повсякденного життя і тим самим уточнює перше визначення; у результаті досягається більша точність дефініції, яка знову уточнюється за допомогою нових прикладів або аналогів, і так доти, поки для учня не окреслиться незрозумілий на початку діалогу предмет обговорення.

Майєвтичний діалог спирається на такі механізми навчального спілкування, як: 1) іронія, що використовується з метою розкриття суперечливості висловлювань чи думок співрозмовником або незнання ним властивостей предмета; 2) індукція, що допомагає усвідомити загальне поняття, виходячи з розуміння звичних, буденних уявлень та поодиноких прикладів; 3) дефініція, що передбачає поступове сходження до правильного визначення поняття через застосування положень, що містяться у системі суджень.

Отже, майєвтика слугує прийомом, що сприяє народженню думки, і тому витокі її ідей становлять центральний ланцюг навчального спілкування через активізацію “спогадів душі”, перетворення образу на зміст думки. Дійову роль у методі майєвтики відіграє іронія як стимул усвідомлення невідомого, мистецтво міркувати, застосовувати діалектику та використовувати можливості евристики.

Майєвтичний діалог має починатися із суперечки, її умисного загострення до межі, використання іронії. Мета цього прийому полягає у: 1) визначенні інтелектуальних потенцій співрозмовника і властивостей його особистості; 2) піднесенні психічної напруженості співрозмовника, за якої усвідомлення факту незнання стає умовою його інтелектуального розвитку.

Розумове напруження має місце тоді, коли суб'єкт майєвтичної дії заглиблюється у задачу, він тим самим розв'язує як її предметний зміст так і особисті проблеми. У процесі доведення способів розв'язання задачі стикаються протилежності “знання-незнання”, завдяки яким і відбувається розвиток знань. Дослідниця також зазначає, що діалог (зокрема, діалог із текстом) постає моделлю творчого акту [3, с. 17].

Процесуальна частина технології створення якісних завершених освітніх продуктів, створена нами на основі поєднання технологічних особливостей евристичного навчання і структури творчої діяльності, має на меті підвищення рівня пізнавально-творчої самостійності студентів і включає такі елементи (ланки): 1) попередня психолого-педагогічна підготовка та діагностика студентів, актуалізація необхідних знань і власного досвіду діяльності; 2) власне цілепокладання і внутрішня усвідомлена мотивація, вироблення системи дій, визначення загальних і індивідуальних освітніх програм з теми; 3) освоєння базового змісту теми; 4) добудування створених студентами освітніх продуктів до цілісної системи, досягнення діяльнісних базових вимог по темі; 5) самоконтроль, взаємоконтроль, контроль, самовдосконалення; 6) рефлексія.

Самоконтроль потребує компетентної діагностики і корекційної діяльності, що передбачає обов'язкове освоєння студентами критеріїв якості самостійних творчих завершених продуктів і способів їх діагностики. Пропонуємо наступні етапи реалізації цієї задачі: спочатку студенти самі намагаються аналізувати, діагностувати й оцінювати власні та чужі освітні продукти, потім викладач транслює свій творчий досвід цієї діяльності, наступний етап передбачає порівняння, взаємодіагностику й оцінку з обов'язковим обговоренням здобутих результатів (додержуючись принципу толерантності і поваги до товаришів і результатів їх діяльності), далі – самокорекція, самооцінка.

Наше експериментальне дослідження формування пізнавально-творчої самостійності студентів в евристичному навчанні виявило ще одну складність, яка стосується підготовки викладача до такої роботи: його

володіння знаннями теоретичних аспектів породження думки в іншої людини шляхом відповіді на логічно побудовані питання, уміння задавати питання і підводити іншого до самостійної думки. Проте, цей аспект потребує окремого педагогічного дослідження.

На основі проведеного нами аналізу перспектив формування пізнавально-творчої самостійності студентів в евристичному навчанні можна зробити наступні висновки:

Пізнавально-творчу самостійність розглядаємо як особистісну рису та важливу професійну якість молодшої людини, суть якої полягає в уміннях систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без допомоги й контролю викладача. Самостійність і творчість студентів знаходяться у діалектичній єдності. Евристична технологія навчання базується провідним чином на творчій самостійній роботі студентів, максимально задіює пізнавально-творчу самостійність студентів на всіх своїх етапах: і у процесі, і у результаті. Проте, у деяких студентів самостійність у визначенні мети, завдань потребує обмежень з метою стимулювання й успішного формування вищого рівня самостійності як якості особистості. Евристична технологія навчання має наступні резерви, що допомагають формувати пізнавально-творчу самостійність студентів: забезпечення суб'єктивності, особистісної значущості, креативності навчання; занурення студентів в об'єкт пізнання як за глибиною матеріалу, так і за часом; використання механізму єдності допомоги і протидії; створення завершених освітніх продуктів. Евристична технологія навчання передбачає творчу взаємодію суб'єктів навчання на основі володіння методами та механізмами пізнавально-творчої евристичної діяльності; діалогізацію навчального процесу на паритетних засадах. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці критеріїв самостійних робіт за результатами яких ми оцінюємо пізнавально-творчу самостійність студентів в евристичному навчанні.

1. Король А. Метод эвристического диалога в технологии творческой самореализации учащихся // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – 18 апреля. <http://www.eidos.ru/journal/2002/0418.htm>. — Проверено — 27.09.2008.

2. Хуторской А. Эвристический тип образования: результаты научно-практического исследования // Педагогика. – 1999. – №7. – С. 15 – 22.

3. Щербан Т. Психология навчального спілкування: Автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2005. – 32 с.

*The article is devoted to the investigation of optimal ways of students' cognitive creative independence formation in heuristic learning. The investigation is based on data got from pedagogical experiment.*

*Key words: cognitive creative independence, students, heuristic learning.*

УДК 37. 026

Магдаліна Опачко

## МОДЕЛЮВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

*У статті розглядається сутність дидактичної взаємодії, визначено параметри оцінки ефективності дидактичної взаємодії на різних рівнях: репродуктивному, продуктивному, конструктивному, творчому. Розкривається сутність взаємодії на кожному з виокремлених рівнів.*

*Ключові слова: дидактична взаємодія, рівні взаємодії, параметри оцінки ефективності взаємодії*

Моделювання взаємодії у дидактичному процесі пов'язане із виокремленням і прогнозуванням типових ситуацій співпраці (партнерства), що виникають у дидактичному процесі, є складовими дидактичної системи і визначають її характер (спрямованість).

Від ефективності взаємодії, у великій мірі, залежить якість дидактичного процесу. У презентованій публікації зроблена спроба аналізу дидактичної взаємодії, що реалізується на різних рівнях: репродуктивному, продуктивному, конструктивному, творчому.

У педагогічній дійсності в чистому вигляді виокремлені ситуації взаємодії зустрічаються вкрай рідко. Частіше спостерігається поєднання окремих елементів типових ситуацій (змішаний тип). Тим більше, детальний розгляд кожної ситуації взаємодії дозволить виокремити найбільш часто повторювані зв'язки та ідентифікувати домінуючий тип взаємодії. Рефлексія окремих елементів взаємодії, що притаманна (характерна для конкретного професійного стилю діяльності сприятиме удосконаленню професійної педагогічної майстерності, з одного боку, та зростанню ефективності дидактичного процесу, зокрема і оптимізації дидактичної системи, загалом, з іншого.

Таким чином, проблема моделювання дидактичної взаємодії тісно пов'язана із якістю освіти, в цілому.

Підкреслюючи значимість виховуючо-дидактичних функцій педагогічного спілкування, А. Леонтьєв відмічає, що "оптимальне педагогічне спілкування – це таке спілкування учителя з учнями у процесі навчання, яке створює найкращі умови для розвитку мотивації учнів і творчого характеру навчальної діяльності, для формування особистості учня, забезпечує сприятливий емоційний клімат навчання (зокрема, запобігає виникненню психологічного бар'єру), забезпечує управління соціально-психологічними процесами в учнівському колективі і дозволяє максимально використовувати в навчальному процесі особистісні якості вчителя" [1, с. 18].

Педагогічне спілкування виступає як засіб розв'язання дидактичних задач, і не тільки. "Педагогічне спілкування – це не просто соціально-психологічний, комунікативний, але і професійно-етичний феномен. Для практичної реалізації моральних і педагогічних установок необхідно

володіти технологією взаємодії з дітьми” [2, с. 84]. Отже, як зрозуміло із наведеної цитати, педагогічне спілкування є основою організації взаємодії з дітьми, учнями.

**Мета** нашого дослідження полягає у визначенні сутності дидактичної взаємодії через розкриття змісту її складових. Для цього необхідно було: а) провести аналіз та узагальнення типових ситуацій співпраці учителів та учнів для визначення можливих рівнів взаємодії; б) виокремити параметри, що уможливають розкриття сутності дидактичної взаємодії; в) визначити характер взаємодії на різних рівнях.

Під взаємодією у навчально-пізнавальному процесі розуміють цілеспрямовану, взаємопов'язану діяльність вчителя і учнів (спеціально організовану), спрямовану на засвоєння учнями змісту освіти.

Термін “дидактична взаємодія” вживаємо у розумінні предметного спілкування, взаємообміну та предметних зв'язках, що виникають у процесі досягнення дидактичних цілей. Провідним механізмом реалізації дидактичної взаємодії є педагогічне спілкування.

Що означає моделювати дидактичну взаємодію? Моделювання – це процес компонування, побудови, схематизації, ідеального представлення процесу, явища, об'єкта; це ідеалізація та представлення суттєвих рис, характеристик, особливостей процесів, явищ, об'єктів, яке вбирає в себе суттєві ознаки реальних об'єктів. Отже моделювати дидактичну взаємодію означає описати її (взаємодію) на різних рівнях, у різних аспектах з метою представлення множини суттєвих, стійких і найбільш повторюваних зв'язків, що виникають у процесі взаємодії.

Виокремлення складових елементів дидактичної взаємодії та їх ролі і місця у загальній ситуації взаємодії, а також провідний тип діяльності у тій чи іншій ситуації уможливають визначення таких моделей взаємодії: репродуктивної (інструктивна); продуктивної (алгоритмізована); конструктивної (діалогічна); творчої (креативна).

Діагностування ефективності функціонування будь-якої з них передбачає визначення критеріїв (параметрів оцінки). Аналіз та узагальнення теоретико-методичної літератури та досвіду роботи вчителів (спостереження та аналіз уроків, аналіз та самоаналіз типових прийомів взаємодії, що використовуються вчителем) уможливають виокремлення наступних параметрів (критеріїв) оцінки:

- результативність (досягнення загальних і проміжних цілей навчання, виявлення рівнів успішності навчання);
- керованість (провідний стиль управління);
- діалогічність (провідний стиль спілкування);
- включеність учасників у взаємодію (ступінь їх участі у плануванні організації та моделюванні взаємодії, переважаючий стиль навчально-пізнавальної діяльності, рівень самостійності учнів тощо);

– емоційність (наявність емоційно-ціннісних переживань, можливість оціночних суджень тощо).

До найсуттєвіших складових через які зможемо розкрити сутність дидактичної взаємодії належать:

- дидактичний процес;
- педагогічне спілкування;
- форми (групова, між групова та особистісно-групова взаємодія) та засоби (дидактична гра, метод проектів та ін.) взаємодії;
- учень як учасник дидактичної взаємодії;
- вчитель, як суб'єкт і натхненник взаємодії.

Моделювання – це відтворення характеристик якого-небудь об'єкта на іншому, спеціально створеному для вивчення. Моделлю дидактичної взаємодії є структура і зміст типових ситуацій взаємодії, або взаємовідносин між виокремленими компонентами.

Моделювання як складова управлінської діяльності педагога передбачає:

- 1) Визначення цільового призначення тієї чи іншої моделі дидактичної взаємодії.
- 2) З'ясування умов ефективності функціонування конкретної моделі взаємодії.
- 3) Виокремлення типових ситуацій взаємодії, що розгортаються в рамках конкретної моделі.
- 4) Діагностування результативності функціонування дидактичної моделі взаємодії.

Репродуктивна модель взаємодії притаманна для традиційної (класичної) дидактичної системи навчання. Організація дидактичного процесу у репродуктивній моделі характеризується спрямованістю процесу на засвоєння учнями системи знань, формування умінь і навичок, а тому відрізняється чіткістю постановки дидактичних задач та добром адекватних способів їх розв'язання. Серед методів навчання переважають: пояснювально-ілюстративний (бесіда, розповідь, лекція); практичні (розв'язування задач, виконання лабораторних робіт, проведення демонстраційних експериментів та виконання лабораторних практикумів); стимулювання навчання (стимулювання мотивації, активізація пізнавальної активності); методи контролю та самоконтролю (усне опитування, письмові самостійні та контрольні роботи, перевірка домашніх письмових завдань, оцінювання реферативних робіт для уроків систематизації та узагальнення тощо).

Взаємодія у репродуктивній моделі носить цілеспрямований лінійний характер. За типом зв'язку переважають суб'єкт-об'єктні відносини. Діагностування ефективності функціонування репродуктивної (інструктивної) моделі взаємодії за визначеними параметрами дозволяє констатувати:

1) результативність моделі досягається чіткістю і однозначністю визначених цілей навчання (загальних: засвоєння програмового матеріалу; проміжкових: засвоєння системи теоретичних знань, формування практичних і експериментальних умінь і навичок; кінцевих: визначення та оцінка рівнів успішності учнів), етапністю реалізації цілей (засвоєння теми охоплює систему уроків, кожний з яких має провідну дидактичну ціль та систему дидактичних задач, розв'язання яких забезпечує досягнення цілей); плануванням етапів реалізації завдань та прогнозуванням способів (методи, прийоми, форми і засоби) досягнення цілей;

2) керованість моделі забезпечується переважно авторитарним стилем управління, оскільки тільки вчитель уявляє і передбачає шляхи досягнення цілей навчання, здійснює постановку цілей, визначає тривалість етапів, добирає дидактичні засоби реалізації завдань етапів навчання, організовує та ініціює взаємодію, забезпечує зворотний зв'язок, здійснює контроль та оцінку успішності засвоєння знань учнями;

3) діалогічність, вірніше ступінь діалогічності забезпечується та ініціюється вчителем; провідний стиль спілкування – монологічний, вчитель ініціює діалог для активізації досвіду учнів та актуалізації опорних знань у процесі подачі нового матеріалу; для стимулювання інтересу до навчання (наприклад, коли створюється ситуація “парадоксу” і учнів спонукають до роздумів, ставлячи перед ними запитання) у процесі індивідуального та фронтального усного опитування;

4) включеність учнів у навчання визначається уміннями слухати, бути уважними, запам'ятовувати і відтворювати інформацію, акуратністю ведення записів, систематичністю виконання домашніх завдань;

5) емоційність взаємодії визначається, насамперед, особливістю адекватної (емоційно-вольової сфери педагога), типом його темпераменту, наявністю педагогічних здібностей, володінням педагогічною технікою (уміння говорити та захопити увагу учнів, уміння володіти собою та управляти ініціативою у діалозі тощо), а також індивідуально-віковими психологічними особливостями учнів.

Продуктивна модель взаємодії реалізовується в умовах блочно-модульної системи навчання, тобто не в рамках класичної поурочної системи, а за умови наявності у розкладі спарених уроків (блоків). Елементи продуктивної моделі можуть бути присутні і у традиційному навчанні, але ефективність його визначається реалізацією саме блочної системи навчання.

Організація дидактичного процесу у продуктивній моделі взаємодії характеризується спрямованістю на організацію продуктивної діяльності учнів в умовах диференціації навчання (диференціації за рівнем успішності: А (мінімальний базовий), В (середній), С (підвищений); або профільна диференціація: суспільно-гуманітарна, техніко-технологічна або природничонаукова. Ефективність продуктивної моделі взаємодії

забезпечується використанням технологій програмового, проблемного навчання та методів: проблемного, проблемно-пошукового, дослідницького.

Діагностування ефективності продуктивної моделі взаємодії уможливує виокремлення наступних положень:

1) результативність моделі досягається послідовною і систематичною постановкою проблем та залученням учнів до їх вирішення, спрямованістю навчання та взаємодії на розвиток продуктивного, критичного мислення; наявністю стандартизованих випробувань (тестових завдань) для перевірки знань учнів тощо;

2) керованість моделі забезпечується діалогізацією дидактичного процесу, проблемністю навчання (постановка проблем та потреба у їх вирішенні); плануванням проблемності (добір доцільних і сильних для вирішення учнями проблем), колективного обговорення шляхів (способів) вирішення проблеми, прогнозуванням кінцевих і проміжкових етапів засвоєння; пошукової, дослідницької діяльності групової роботи, проектуванням адекватного дидактичного середовища тощо;

3) діалогічність забезпечується необхідністю обговорення проблем, залученням учнів до формулювання гіпотез (припущень), стимулюванням їх пізнавальної активності у виборі шляхів (способів) вирішення проблем, колективною роботою із систематизації та узагальнення знань (складання узагальнених таблиць, обговорення результатів дослідницької роботи та ін.), за стилем діалогічної взаємодії спілкування у продуктивній моделі характеризується як співпраця, співробітництво;

4) включеність учнів у навчання визначається здатністю засвоювати велику кількість інформації (блочна подача матеріалу), аналізувати і систематизувати її, проблемністю навчання, високим рівнем розвитку пізнавальної активності та когнітивної сфери, потребою у інтелектуальній продуктивній діяльності, ініціативністю у формулюванні здогадок, припущень, гіпотез тощо; учень виступає активним творцем, учасником партнерського (рівноправного) спілкування, що характеризується поєднанням суб'єкт-об'єктної (монологічний виклад: вчитель подає матеріал – учні сприймають, стандартизований контроль: учитель організовує – учні виконують завдання) та суб'єкт-суб'єктної взаємодії (обговорення проблеми спонукає до рівноцінного обміну думками та ін.);

5) емоційність взаємодії визначається захопленістю проблемною ситуацією, дискусійністю обговорення шляхів розв'язання проблем, задоволеністю результатами самостійної пізнавальної роботи, пошукової, дослідницької діяльності, набуттям емоційно-ціннісного досвіду взаємодії у групі, у колективі, позитивною налаштованістю на спілкування з іншими учнями та вчителем, необхідністю відстояти свою точку зору, переконаністю у правильності прийнятих рішень, переживаннями ситуації успіху, потребою у самореалізації, самопрезентації тощо.

Конструктивна модель взаємодії – це взаємопов'язана діяльність учасників дидактичного процесу спрямована на конструктивну співпрацю, конструктивний діалог. Конструктивна модель взаємодії частково може бути реалізована в умовах класно-урочної (або блочно-модульної) системи навчання, але у старших класах загальноосвітньої школи (11-12), або у спеціалізованих навчальних закладах (технічних училищах, коледжах, ліцеях природничонаукового профілю).

Конструктивна модель взаємодії лежить в основі реалізації проектно технології навчання, інтегрованої технології навчання (В. Гузеєв), контекстної технології навчання (А. Вербицький).

Діагностика ефективності конструктивної (діалогової) моделі взаємодії уможливно виокремлення наступних положень:

1) результативність моделі визначається: а) наявністю адекватного (відповідного) середовища: поінформованість учнів про особливості навчання та їх готовність (рівень успішності, вмотивованість, наявність подальшої перспективи, готовність (фахова, методична, педагогічна, психологічна, технологічна, соціально-культурна) учителя до конструктивної взаємодії); б) визначеними дидактичними цілями і засобами їх досягнення; в) визначеністю кінцевих результатів та наявністю засобів їх діагностики;

2) керованість моделі забезпечується проектуванням, організацією, моделюванням, діагностикою, що забезпечуються вчителем та адекватною рефлексією учнів – суб'єктів взаємодії (ініціативою, участю у груповій діяльності, активною пізнавальною поведінкою та гностичною діяльністю), а також налагодженою системою зворотного зв'язку;

3) діалогічність обумовлена постійною потребою у обміні думками, роботою у групах, необхідністю ставити запитання і давати відповіді на запитання, потребою у колективному визнанні здобутих результатів (презентація проектів, представлення макетів приладів, установок, моделей реальних об'єктів), колективному обговорення шляхів вирішення проблеми, у необхідності об'єднати свій (або груповий вибір), участю у ділових, рольових іграх тощо;

4) включеність учнів у взаємодію визначається їх активною суб'єктною роллю та характером педагогічного спілкування, яке за рівнем взаємодії визначається як співпраця, співдружність з елементами співтворчості; учень приймає активну і безпосередню участь у діалогах, дискусіях, диспутах, виступах і презентаціях, тобто набуває, крім іншого, досвід спілкування, позитивно-ціннісний досвід конструктивної співпраці;

5) емоційність конструктивної моделі взаємодії забезпечується налаштованістю суб'єктів взаємодії на позитивний результат, на успіх, на задоволеність від співпраці; потребою у задоволенні інтелектуальних, психологічних, особистісних запитів, переживанням задоволення від включеності у загальну справу, від досягнення прогнозованих результатів,

від усвідомлення цінності і неповторності особистого досвіду, набутого у процесі навчання; також розчаруваннями від невдалих спроб, помилок та прагненням їх виправити, неадекватністю самооцінки, внутрішньої боротьба між “треба” і “можу” та “хочу”. Переживання негативних моментів, пов'язаних із особистим становленням також емоційно забарвлюють процес співробітництва і також, на нашу думку, належить по позитивного емоційно-ціннісного досвіду. Навчитись жити у групі, колективі означає не тільки злитися з ним, “розчинитися” в ньому, а й прийняти іншу “замість”, неповторність, індивідуальність.

Творча (креативна) дидактична взаємодія може бути присутня як у традиційному класно-урочному навчанні, так і проблемному та діалогічному (проектна, інтегрована технології) навчанні.

Творчість – невід'ємна складова професійної діяльності педагога. Як для вчителя, так і для учнів творчість є складовою внутрішньої структури особистості, потребою, мотивацією, стимулом діяльності. Потреба у творчій діяльності є основою саморозвитку особистості (як учителя, так і учнів). Творча модель взаємодії здебільшого зустрічається у індивідуальній та груповій формах. Конкретно це проявляється у підготовці учнів до різного рівня олімпіад, творчих конкурсів, турнірів, до участі у щорічних конкурсах-звітах, що проходять у рамках Малої академії, у міжшкільних турнірах “Юних фізиків” тощо. Останнім часом набувають поширення такі творчі зібрання як “літні школи”.

Діагностика ефективності творчої моделі взаємодії уможливно виокремлення наступних положень:

1) результативність моделі забезпечується наявністю у педагога творчих здібностей, прагненням до самоствердження у творчій діяльності та наявності в учнів здібностей, задатків, схильності до творчості, інтелектуальних можливостей і пізнавальних запитів;

2) керованість моделі забезпечується сукупністю здібностей, що реалізуються у здатності проектувати (здійснювати постановку цілей: загальних та індивідуально-диференційованих; планувати: розробляти плани і програми персонального розвитку; прогнозувати: очікувані результати та способи їх досягнення); організовувати (здійснювати добір методів, способів, форм, технологій навчання, необхідних засобів для створення умов для реалізації поставлених цілей, забезпечувати управління та контроль за досягненням поставлених цілей, зворотний зв'язок), моделювати (вибір оптимального варіанту розвитку подій, найбільш ефективної за даних умов стратегії руху від етапу до етапу у досягненні цілей) та здійснювати діагностику результатів взаємодії;

3) діалогічність забезпечується спілкуванням, що за рівнем взаємодії характеризується як співтворчість;

4) включеність учнів у взаємодію забезпечується рухом у напрямі індивідуального розвитку та саморозвитку, що зовні проявляється у



наявності реальних результатів: участь у предметних олімпіадах, здобуття призових місць, виготовлення та представлення до участі в конкурсах (фізико-технічного спрямування) результатів самопошуку (моделі, конструкції, пристрої, макети, схеми, пропозиції з раціоналізаторства, екологічні проекти тощо);

5) емоційність взаємодії забезпечується задоволенням, насамперед, гностичних потреб, можливістю проявитись у творчій діяльності, розвивати кмітливість, винахідливість, самостійність, ініціативність і, нарешті, самостійністю у створенні (творчого, тобто такого, що має принципово нове) продукту, можливістю здійснювати пробу сил, а також зростанням самооцінки, самоповаги, набуванням досвіду нестандартного мислення тощо.

Отже, аналіз та узагальнення типових ситуацій співпраці учителів та учнів, найбільш поширених і таких, що зустрічаються в умовах спеціально створеного дидактичного середовища схем співпраці, дозволяють виокремити наступні моделі взаємодії: репродуктивну (директивну); продуктивну (алгоритмізовану); конструктивну (діалогічну); творчу (креативну).

Для розкриття особливостей кожної з моделей взаємодії використовуємо наступні параметри: дидактичний процес, в рамках якого протікає та чи інша взаємодія; педагогічне спілкування, яким визначається характер (стиль) та рівні взаємодії; форми та засоби взаємодії; роль учня як учасника взаємодії; місце вчителя як керуючого і спрямовуючого суб'єкта дидактичної взаємодії.

Моделювання дидактичної взаємодії передбачає:

1. Визначення цільового призначення дидактичної взаємодії.
2. З'ясування умов ефективності функціонування конкретної моделі взаємодії.
3. Діагностування ефективності функціонування дидактичної моделі на основі наступних параметрів: результативність; керованість; діалогічність; включеність учасників у взаємодію; емоційність взаємодії.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо із визначенням кількісних показників ефективності дидактичної взаємодії.

1. Кан-Калик В., Никандров Н. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
2. Леонтьев А. Педагогическое общение. – М.: Наука, 1979. – 306 с.

*The article considers the essence of didactic interaction. The parameters of the assessment of the effectiveness of didactic interaction on different levels: reproductive, productive, constructive, creative have been defined. The essence of interaction on each defined level has been disclosed.*

**Key words:** didactic interaction, levels of interaction, parameters of assessment of effectiveness of interaction.

УДК 378.14:373.61

Леся Польова

## УДОСКОНАЛЕННЯ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ В СУЧАСНИХ УМОВАХ

*У статті виявлено та обґрунтовано організаційно-педагогічні умови підготовки фахівців для сфери туризму, а саме: цілісний підхід до змісту освіти й професійної підготовки, зв'язку теорії і практики, забезпечення партнерських відносин між сферою освіти і сферою праці в туризмі.*

**Ключові слова:** туристська освіта, практична підготовка, система туристської освіти, зміст професійної підготовки.

Сучасний світовий туризм перетворився на глобальний чинник розвитку цивілізації всіх її складових – економіки, соціальної сфери, духовної культури. Інакше кажучи, туризм виступає як надзвичайно багатий за змістом і розмаїтий за проявами соціальний феномен. Своїми функціями – світоглядною, культурно-пізнавальною, соціальною, комунікативною, рекреаційною – він істотно впливає на людину, її ціннісні орієнтації, процеси самопізнання і самовдосконалення. Туристська революція, за висловом Ф. Франжіаллі – це подія настільки творча і важлива, що не дає підстави порівняти її з індустріальною революцією 17 століття [3, с.154].

Визначаючи винятково важливе значення туризму в його економічній функції, водночас він став визначальним чинником соціальної і культурної інтеграції. Туризм безпосередньо впливає на процеси консолідації нації і виховує толерантність, гостинність сприяє стабільності у суспільстві, формує комунікативну культуру і народну дипломатію, тому без перебільшення можна констатувати, що туризм як феномен культури і цивілізації XXI ст. безпосередньо впливатиме на підготовку фахівців сучасного рівня відповідно до галузевих стандартів освіти професіоналів туризму. Рипок праці у сфері туризму переживає справжній “кадровий голод”. Тому за роки незалежності в українському суспільстві формувалася громадська та наукова думка про те, що настав час ефективніше використовувати наявний туристський потенціал, поживавити туристський ринок, зміцнити матеріальну базу, скоротити дефіцит кваліфікованих кадрів та надати необхідну підтримку розвитку туризму.

Сучасне XXI століття є для України часом серйозних викликів соціально-економічного, суспільно-політичного, національно-культурного характеру. На порядку денному існування нації стоять два особливо важливі завдання: по-перше – інтегрування у світову сім'ю цивілізованих народів засобами глобалізації (в кращому розумінні цього поняття), а по-друге – збереження національного “обличчя”, почуття національної самоідентифікації, бо саме такими ми будемо цікавими іншим народам і націям.

Значення туризму полягає не тільки в тому, що він є сферою людської життєдіяльності світоглядного значення. Сьогодні в наукових колах йде мова про створення принципово нової суспільно-гуманітарної теорії “туризмології”. Тобто людська цивілізація найближчого майбутнього перетворюється на своєрідний “інноваційний простір” [4, с. 86]. Зайнятість в туризмі прямопропорційна обсягам діяльності і характеризує розвиток галузі в країні, а за структурою зайнятості в туризмі можна робити висновок про рівень сформованості внутрішнього ринку туристичних послуг. В Україні підготовкою кадрів для сфери туризму займалися з 70-х років ХХ ст., але підготовка ця була обмежена як за кількістю спеціалістів, так і за сферою прикладання праці. Підготовка менеджерів до діяльності в нових умовах вимагає суттєвих реформ у системі освіти, зокрема, в галузі, що готує майбутніх управлінців. З огляду на технічний прогрес, який сприяє зростанню попиту на кваліфікованих працівників, набуває необхідності поліпшення якості середнього рівня освіти [2, с. 124].

Назріла необхідність модернізувати зміст, методи, форми праці, методичку та дидактику в широкому розумінні. Все має бути адекватними сучасним вимогами. Освітня система, спрямована на освоєння теоретичних правил, понять, часто відірваних від логічно-уявного контексту, а передусім без використання знань у практичній професійній діяльності, не має права на існування [3, с. 94].

У контексті сказаного зрозуміла актуальність проблеми підготовки високопрофесійних кадрів для сфери туризму. Підготовка фахівців, які готові діяти в нових управлінських умовах та бути високопрофесійними у конкретній галузі, потребує аналітичних підходів до змісту освіти, її фундаментальності та професійності. Європейська орієнтація України та її входження в Європейське освітнє і наукове поле зокрема вимагають повномасштабної інтеграції освітньої діяльності у європейський і світовий інформаційний простір. Тому основним змістом діяльності вищого навчального закладу повинно стати формування інноваційного освітньо-виховного середовища, що передбачає: зміну орієнтації і змісту освіти, вдосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційними технологіями навчання. Таким чином головною метою підготовки фахівців для підприємств туристичної індустрії є якісна підготовка кадрів з урахуванням світового досвіду і особливостей українського менталітету. Дослідження цього напрямку мають на меті формування цілісної системи змісту освіти, що передбачає створення передумов для різнобічного розвитку особистості, індивідуалізації та диференціації навчання, переходу до особистісно орієнтованих педагогічних технологій, гуманізації та гуманітаризації змісту, посилення його практично-діяльнісної та творчої складових. Наукового забезпечення вимагає проблема стандартизації освіти, обґрунтування структури і питомої ваги складових державного загальноосвітнього стандарту.

ХХІ століття має стати століттям туризму. Тому потрібно підготувати фахівця, який відповідав би європейському та світовому рівню створюючи у навчальному закладі професійну ауру. А вона з'явиться лише тоді, коли навчальний заклад переважно підпорядкований саме цьому напрямку. Коли ж ВНЗ ведуть підготовку за 10-15 спеціальностями, а напрямку «Туризм» – маленький шматочок, професійну ауру створити неможливо.

За результатами досліджень менеджерам туризму притаманні такі риси: небажання брати на себе відповідальність; повільність у прийнятті рішень; велика емоційність у міжлюдських стосунках; відсутність духу інноваційності; – низька гнучкість; переважання почуття безпеки.

Менеджери, яким притаманні вищенаведені риси не є підприємливим людьми з лідерськими здібностями, тобто вони не здатні мислити по-новому, впроваджувати інноваційні методи роботи. Менеджери туризму не активні, а їм притаманна “інноваційна млявість” та відсутність динамізму у створенні чогось нового. Саме це є причиною того, що Україна з точки зору конкурентоспроможності займає далеке місце в рейтингу, який створюють відповідні міжнародні організації. Але проблема полягає в тому, що менеджера туризму не може створити навіть найкращий навчальний план; менеджером треба народитися. Менеджер мусить мати необхідні здібності, а необхідні знання та вміння може здобути у процесі навчання, а вроджені риси плюс освіта допоможуть потенційне перетворити на можливе [3, с. 64].

З огляду на вимоги, що стоять перед нашими менеджерами у зв'язку з соціально-економічними процесами, то рівень їх знань повинен відповідати рівню знань “євроменеджера”, якому притаманні наступні риси: здатність впроваджувати новачі, навчатися від інших і адаптувати їх досвід до ситуації, в якій фірма потребує, відкритість, дух підприємництва, здатність знаходити спільну мову (в тому числі з іноземцями), навчання протягом усього життя; людина має бути привітна, якщо хочете, красива, охайна, любити людей, знати дві-три мови.

Наше завдання, окрім того, щоб дати спеціальні знання, – треба навчити студента дивитися на все, що відбувається у готелі, очима гостя. Тільки тоді можна досягти успіху. Поставивши себе на місце гостя, можна знайти вихід із найнестандартнішої ситуації, хоча керівникам підрозділів слід робити все, щоб таких ситуацій було якнайменше.

Важливим елементом підготовки фахівців туристського профілю повинен бути принцип зв'язку між теорією і практикою, що носить обов'язковий характер у всіх формах організації навчального процесу. Сучасні умови соціально-економічного розвитку пред'являють нові вимоги до фахівців сфери туризму. Вони повинні мати не лише чисто професійні знання і навички.

Європейський досвід, в тому числі і досвід вищих навчальних закладів Республіки Польщі, свідчить про пошук таких моделей освітнього

процесу, які були б збалансованими і гармонійними у співвідношенні викладання теоретичних курсів і проведенні практичних занять. Так, наприклад, навчальний план спеціальності “туризм” в Інституті адміністрації і туристики в Гожові Великопольському передбачає 39 навчальних дисциплін впродовж трьох років навчання. За цей же термін студенти спеціальності “туризм” повинні пройти різнорівневу практичну підготовку впродовж 15 навчальних тижнів, що складає фактично більше трьох з половиною місяців календарного року.

Натомість, навчальний процес на спеціальності “туризм” освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, який здійснюється на базі затверджених галузевих стандартів у Інституті туризму і менеджменту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (далі – Інститут туризму) передбачає вивчення студентами 63 навчальних дисциплін з чотирьох циклів впродовж чотирьох років. Безпосередньо практичній підготовці відведено 18 навчальних тижнів, що складає більше 4 місяців календарного року. Таким чином, порівняльна характеристика двох підходів до організації навчального процесу лише за критерієм співвідношення часу, відведеного на теоретичну і практичну підготовку, дає підстави стверджувати про більш збалансований підхід у цьому відношенні в європейських вищих навчальних закладах [2, с. 14].

Також практична підготовка повинна становити безперервний характер на одному і тому ж самому підприємстві для одного і того ж студента. Студент, пройшовши на одному підприємстві всі «ступені росту» не тільки відчує специфіку кожного ступеня даної структури, але і атмосферу фірми, її внутрішній клімат, знаючи всі особливості фірми. Добре будуть знати студента і керівництво фірми, які по закінченню навчання і отримання диплома зможуть вирішити проблему про влаштування даного студента у свій штат.

У процесі педагогічної підготовки менеджерів також важливе місце повинні займати гуманістичні цінності. Менеджер гуманістичного складу, з високим почуттям відповідальності може надихати інших, займати керівні посади в сучасній організації, згідно з гаслом “сьогодні шукають – особистість”, а саме людину широкого профілю.

Професійна підготовка менеджерів має базуватися на програмах, що враховують перспективні потреби економіки та підприємств; готувати майбутнього менеджера до діяльності на міжнародному ринку праці; забезпечувати всебічний розвиток особистості майбутнього менеджера та оволодіння ним знаннями і вміннями, необхідними для ефективної професійної діяльності; стимулювати майбутніх менеджерів до самостійного мислення та роботи шляхом створення ситуацій, в яких можна найповніше проявити свою ініціативу та активність. Таким чином, навчанням майбутніх менеджерів для потреб складного і постійно змінюваного світу вимагає застосування нової парадигми освіти, а від

викладачів – здатності до багатодисциплінарного, цілісного пояснення суті явищ, а не просто характеристики його окремих елементів.

1. Великочий В. С. Туристична освіта України в європейському вимірі. Матеріали першого міжнародного українсько-польського наукового семінару. – Івано-Франківськ-Яремче. 21-24 травня 2007.
2. Гуманізація вищої освіти на порозі XXI століття. Наукові записки КІТЕП. – К., 2001. – Вип. 1.
3. Туризм в Україні: сучасний стан та пріоритети розвитку. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (20-22 жовтня 2005 р.) – Львів. – 2005.
4. Туризм у XXI столітті. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ, 2002.
5. Пазенок В. С., Федорченко В. К. Філософія туризму: Навч. посіб. – К.: Кондор, 2004.

*In this article there have been designated and proved psychological and pedagogical conditions of training a specialist for the sphere of tourism: entire approach to the context of education and professional training, linking links between theory and practice, installation of practical relations among education sphere and labour sphere in tourism.*

**Key words:** *tourism education, field practice, tourism education system, content of professional training.*

УДК 371.13:373.3:371.311

*Світлана Ратовська*

### **ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЧИННИК ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ**

*У статті розглядаються цілі, форми організації, завдання педагогічної практики та її можливості для підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів.*

**Ключові слова:** *педагогічна практика, підготовка вчителя початкової школи, групово навчальна діяльність молодших школярів.*

Педагогічна практика в Україні – обов’язкова складова навчального процесу педагогічних інститутів, університетів, училищ, інститутів удосконалення вчителів, інститутів післядипломної освіти, яка передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації [4]. При цьому місця вищого педагогічного закладу – сприяти становленню студента як професійного фахівця через її організацію: забезпечення умов для самореалізації, самовизначення, самоактуалізації студента як суб’єкта професійної педагогічної діяльності. При цьому головним визначається не задавати фіксованих шляхів або твердих позицій, а забезпечити можливість відкриття нового, розкриття творчих потенцій майбутнього вчителя.

Практика у педагогічних ВНЗ проводиться згідно з Законами України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Державною програмою “Вчитель”, Національною доктриною розвитку освіти в Україні, Декларацією про європейський простір для вищої освіти, Положенням “Про проведення

практики студентів вищих навчальних закладів України”. “Метою практики є оволодіння студентами сучасними формами організації праці в галузі їх майбутньої професії, формування в них на базі здобутих у вищому навчальному закладі знань, професійних умінь і навичок з метою прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності” [11]. У Положенні “Про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України” також передбачено, що практика студентів є “безперервною й послідовною при одержанні потрібного достатнього обсягу практичних знань і умінь відповідно до різних кваліфікаційних рівнів” [11].

У професійному становленні майбутнього вчителя початкової школи педпрактика займає важливе місце як один з найскладніших і багатогранних видів навчальної діяльності студента. Вона представляє собою певну модель взаємодії вчителя, який тільки починає свою педагогічну діяльність, і молодших школярів; володіє величезним потенціалом по втіленню ідей гуманізації початкової освіти, ідей особистісно орієнтованого підходу до навчання.

У процесі педагогічної практики студент усвідомлює свою особистісну роль і об’єктивну необхідність теоретичних знань, їх прикладний характер, проявляє критичне відношення до одержаних знань, умінь і навичок, аналізує їх, накопичує, теоретично осмислює, моделює на їх основі, або змінюючи, проєктує свою діяльність [9, с. 47]. Вона дає змогу кожному майбутньому вчителю початкових класів виявити рівень особистісної теоретичної підготовки стосовно і організації групової навчальної діяльності учнів, ступінь впливу її на навчальну і виховну роботу.

Спостереження за реальним педагогічним процесом у ході проведеного нами констатувального експерименту показують що, включаючись у виконання задач педагогічної практики, студенти відчують певні труднощі при проведенні уроків, в основі яких організація групової навчальної діяльності учнів: визначення її мети і місця на певному уроці початкової школи; реалізація моделі групової роботи молодших школярів у навчальному процесі. Було встановлено, що рівень підготовки студентів до означеної організації не задовольняє вимогам часу. Вирішуючи цю проблему ми зробили припущення, що урахування можливостей практичного циклу сприяє підвищенню рівня його підготовки.

У роботах Н. М. Бібік, Н. В. Кічук, О. М. Пехоти, О. Я. Савченко стверджується, що серед усіх форм навчальної роботи у ВНЗ системоутворюючу роль відіграє практика. Вона виконує адаптивну, навчальну, виховну, розвиваючу, комунікативну, діагностичну, конструктивну та дослідницьку функції [8]. Визначальними завданнями

педагогічної практики є розвиток індивідуальних, професійних, творчих здібностей майбутніх вчителів.

Педагогічна практика є одним із важливих шляхів реалізації спільного проєктування організації процесу професійної підготовки майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання, де основними учасниками є триада: вчитель – студент – методист, вказує О. М. Пехота і А. М. Старева [10, с. 150-151]. Особистісно орієнтований підхід до педпрактики визначається у проєктуванні мети, варіативних завдань, особистісно зорієнтованих формах організації та очікуваних результатах на особистість студента, його потреби.

Як необхідну умову підготовки вчителя до використання освітніх технологій розглядає педпрактику І. В. Манькусь. Вчена пропонує у програмі технологічно орієнтованої педпрактики майбутнього вчителя систему завдань, що направлені на формування певних компонентів підготовки: цілемотиваційного, змістового, операційного, інтеграційного [7].

Н. Козакова розглядає педпрактику майбутніх вчителів початкової школи в контексті їх ступеневої підготовки як засіб творчого розвитку та саморозвитку майбутнього вчителя, формування у нього професійно-значущих якостей і готовності до інноваційної педагогічної діяльності [5]. Виділяючи організаційний компонент у професійно-педагогічній підготовці вчителя О. Глузман зосереджує нашу увагу, що використання активних форм навчання при залученні студентів у мікрогрупи (соціально-психологічні практикуми, рольові, ділові ігри тощо) сприяє корінному оновленню організації їх педпрактики [3, с. 266-267].

Використання у процесі практики групових форм роботи є плідними й дієвими в професійному й соціалізаційному аспектах визначають С. Литвиненко (використання роботи студентів-майбутніх учителів початкових класів у малих групах при підготовці до соціально-педагогічної діяльності), М. Артюшина (взаємозв’язок соціально-психологічних та дидактичних умов групової навчальної діяльності студентів), Р. Борківська (формування мотивації навчання і труда студентів при роботі у малих групах).

Через диференціацію та індивідуалізацію змісту практики, її організацію (варіативність завдань, що пропонуються студентам на вибір з урахуванням рівня їхньої професійної спрямованості, загальноосвітньої і професійної підготовки, індивідуальних особливостей; добровільний вибір об’єкту роботи і видів діяльності; широке поєднання колективних, групових та індивідуальних форм роботи) відбувається реалізація завдання, що положено у Програмі проведення педагогічної практики, розробленою у Національному педагогічному університеті ім. М. П. Драгоманова (Вовк Л., Панченко Г., Падалка О., Вишківська В., Піскун О.) [2].

Разом із тим, необхідно визнати, що залишаються ще не досить вирішені можливості педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів.

Ознайомити читачів з упровадженням певних організаційно-педагогічних підходів (використання активних форм і технологій співпраці студентів, розробка завдань і методичних рекомендацій до підготовки і проведення уроків з підключенням різноманітних моделей організації групової навчальної діяльності учнів) при проходженні майбутнім вчителем початкових класів педагогічної практики.

У кредитно-модульній системі організації навчального процесу (КМСОНП) [11] передбачається структурування основних циклів підготовки бакалавра напряму 0101 “Педагогічна освіта” спеціальності 6.010102 “Початкова освіта”, що орієнтовані на опанування майбутнім вчителем початкових класів певними компетенціями. 14% від загальної кількості часів підготовки відводиться на практичний цикл, або практику, що є самостійною частиною навчального плану. Розрізняють такі види практик: *літня польова* проводиться у 2 семестрі, відведено 2 тижня; *виробнича практика у дитячих позашкільних навчальних закладах* – 4 семестр (2 тижня); *практика “Шкільний день”* – 3 і 4 семестр (4 тижня); *навчальна практика з методик початкового навчання* – 5-6 семестр (4 тижня); *виробнича з методик початкового навчання* – 7 семестр (6 тижнів). За своїм статусом кожна практика носить нормативний характер, має певний кредитний модуль. Модульна структура допомагає визначити мету і завдання, мотивацію на якісне засвоєння, зміст, методи і форми прямої, опосередкованої та самостійної навчально-пізнавальної діяльності, корекцію, самооцінювання і оцінювання результатів засвоєння знань, умінь та навичок, що входять до його структури [1, с. 21].

Спостереження за процесом проходження студентами практики, аналіз робочих програм та звітної документації студентів за її результатами дозволили нам виявити такі протиріччя:

- між необхідною якісною професійно-педагогічною підготовкою студентів до організації означеного виду діяльності учнів і недостатнім діапазоном засобів її актуалізації у процесі практики;
- між навчаючими можливостями безпосередньо педагогічної практики як виду навчальної діяльності студентів і відсутності орієнтації на виконання завдань студентами у співробітництві;
- між необхідністю посилення підготовки студента-практиканта до реального педагогічного процесу і недостатньою розробленістю методичних вказівок щодо проведення уроків із підключенням організації групової навчальної діяльності учнів.

Для вирішення цих протиріч, враховуючи особливості сучасних підходів до професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя

початкових класів, нами були розроблені і запропоновані для впровадження на кафедрі педагогіки РВНЗ “Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта), кафедрі гуманітарних наук філії РВНЗ КГУ у м. Армянськ завдання для виконання у період педагогічної практики для студентів, що навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр напряму 0101 “Педагогічна освіта” спеціальності 6.010102 “Початкова освіта”. Завдання носять науково-дослідницький характер, варіативні за змістом і вважаються нами ефективними стосовно підготовки майбутнього вчителя до організації групової навчальної діяльності молодших школярів. Вони орієнтовані на три рівня готовності (задовільний, середній, високий) і характеризують певний етап підготовки (цілемотиваційний, змістовий, операційний, інтеграційний). Визначити для себе сутність, дієвість, набуття певного досвіду виконання діяльності у малій навчальній групі можливо для студента за умови її організації у ВНЗ. Для опанування таким досвідом нами запропоновано у процесі проходження практики організація виконання одного із завдань для самостійної роботи студентів у малих групах.

*Літня польова практика* для студентів I курсу має на меті на базі місцевого матеріалу теоретичну підготовку до опанування курсами “Основи природознавства” циклу природничо-наукової предметної підготовки та “Методика викладання природознавства” професійно-педагогічного циклу. Завдання мають навчально-дослідницький характер і направлені на формування педагогічної направленості мислення, розвитку сприяння дослідницької діяльності з позиції вчителя. При орієнтації форми організації самостійної роботи студентів у процесі проходження даної практики у малих групах при виконанні різного виду завдань, вони набувають певного досвіду групової роботи, захисту групового проекту та методам оцінювання своєї роботи та роботи товаришів.

*Виробнича практика у дитячих позашкільних навчальних закладах* (виховна практика) у 4 семестрі має частіше індивідуальний характер, але запропоновані студентам групового або індивідуального дослідження стосовно впливу організації ігрової діяльності дітей у малих групах приведе до навчально-дослідницької діяльності студента і сприяє усвідомленню своєї ролі у педагогічному процесі.

Ці види практики розглядаються нами у розрізі нашого дослідження як можливість для студентів набути досвід виконання самостійної роботи у малих групах упродовж 2 тижнів, підготовку групового звіту, дослідження особливостей виконання індивідуальної та групової роботи у процесі практики.

*Практика “Шкільний день”* привертає значної уваги. Вона проводиться паралельно з вивченням основних нормативних педагогічних дисциплін, має характер педагогічного практикуму, допомагаючи співвідносити теоретичні знання, що набуті студентами про дитину

молодшого шкільного віку, і особистісно діяльнісний навчальний процес з реальною шкільною діяльністю. При проходженні даної педпрактики з метою дослідження сучасного стану орієнтації навчання учнів у малих групах у різних типах шкіл; ставлення учнів до навчання у малих групах; вивчення передового педагогічного досвіду вчителів початкових класів з практики організації групової навчальної діяльності; аналізу програм, сучасних підручників і обладнання навчального кабінету нами запропоновані навчально-дослідницькі завдання рівневого характеру. Студентам пропонуються методичні рекомендації з методики проведення дослідження педагогічного досвіду з організації групової навчальної діяльності учнів, схема аналізу уроку. Основна увага при розробці завдань акцентується на оволодіння вміннями і навичками наукового дослідження: студент знайомиться з загальною методологією і комплексом методик організації групової навчальної діяльності молодших школярів, з яких він може обрати необхідну йому сукупність для проведення мікродослідження на невеликій вибірці учнів; ретельно вивчити досвід учителя початкових класів.

Критерієм оцінювання при цьому нами визначено осмислення студентами мотивів, цілей, визначення цінностей організації групової навчальної діяльності учнів як можливої основи своєї майбутньої професійної діяльності вчителя; вміння аналізувати урок з підключенням групової роботи учнів з позиції особистісно діяльнісного навчання; вміння проводити педагогічну діагностику особистості учня, складати на її основі психолого-педагогічну характеристику на учня та знати, як оперувати нею під час об'єднання школярів у малі групи.

Практики на молодших курсах носять ознайомчо-адаптаційний характер. Особливістю науково-дослідного підходу до їх організації є те, що студенти осмислюють виконання самостійної навчальної діяльності у малих групах, досліджують ефективність виконання своєї роботи у співробітництві, аналізують форми організації групової навчальної діяльності учнів у реальному процесі початкової школи; досліджують передовий педагогічний досвід.

При проведенні *навчальної практики з методик початкового навчання* ми запропонували урахування такої мети: здобуття навичок самостійної педагогічної діяльності стосовно проведення уроків початкової школи з підключенням різноманітних моделей організації групової навчальної діяльності учнів. Завдання носять науково-виконавчий характер, допомагають студенту повніше реалізувати свій педагогічний потенціал, досягти вагоміших результатів власної педагогічної дії. При цьому ми вважаємо доцільним закріплювати практиканта за одним класом упродовж усієї практики, що сприяє глибшому пізнанню індивідуальних особливостей молодших школярів, полегшує процес адаптації до педагогічної взаємодії з ними. Готуючи урок, студент отримує

консультацію класовода щодо своєрідності педагогічного стилю, системи його роботи, рівня наукованості та індивідуальних властивостей учнів і класу загалом. До кожного уроку розроблено план спостереження, узгоджений із вивченням окремих методик початкового навчання, за яким майбутній вчитель не лише спостерігає і фіксує у педагогічних щоденниках дії вчителя і учнів, методи навчання і прийоми організації групової роботи на різних етапах уроку, а й обґрунтовує їх педагогічну доцільність з огляду на технологію організації навчання у малих групах та індивідуальні особливості учнів певного класу, пропонує власні методичні рішення педагогічних завдань за допомогою групового навчання.

Критерієм оцінювання рівня знань, умінь і навичок студента-практиканта третього курсу є сформованість вміння використання різноманітних моделей організації групової навчальної діяльності учнів при проведенні уроків початкової школи.

Важливим етапом підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової роботи у реальному навчальному процесі є проходження студентом *виробничій практики з методик початкового навчання* з метою практичного завершення цілісної підготовки. Запропоновані науково-творчі завдання направлені на сформованість власних мотивів, цілей, визначення особистісних цінностей організації навчання молодших школярів у малих групах як запоруки власної самореалізації і саморозвитку. Вони потребують у студента знань методологічних основ педагогіки, методології системного підходу, системи методів педагогічного дослідження. За допомогою методичних рекомендацій проведення уроку студент має можливість продуктивного відтворювати теоретичні положення технології організації групової роботи у практичній діяльності при системному баченні особливостей особистісно діяльнісного педагогічного процесу в початковій школі та перспектив його розвитку при використанні технологій групового навчання учнів; творчо та аргументовано застосовувати різноманітні моделі її організації у навчальному процесі. Самоаналіз уроків, що рекомендується проводити практиканту, сприяє оволодіння ним навичками самооцінки і самоконтролю, самоактуалізації, здатності до створення індивідуально-прийнятної методики проведення уроків з підключенням групової роботи і на її основі особистісної технології викладання предметів початкової школи; коригування процесом власного розвитку шляхом розроблення та втілення системи оптимальних технологічних прийомів викладання під час виробничій практики, що визначено завданнями, запропонованими до робочої програми.

Запропонована система науково-дослідницького підходу організації педагогічної практики передбачає також проведення показових уроків практикантами, в основі яких обов'язковим вважається організація групової роботи учнів.

Розроблені нами заходи до організації практики полягають і в тому, що вони не лише орієнтують студента на самостійне проведення пробних уроків з підключенням групової роботи, а вчать творчо розробляти певну модель організації групової роботи відповідно до особливостей молодших школярів конкретного класу; встановлювати її місце на уроці, місце певного уроку з підключенням розробленої моделі в системі уроків, визначати освітню, виховну і розвивальну її мету.

При підведенні підсумків педпрактик, що відбувається в базових школах на педрадах і закінчується підсумковим звітним заходом практикантів – методистів – учителів початкових класів, одним із питань є озвучення проблем з організації групової навчальної діяльності учнів у реальному педагогічному процесі.

Приймаючи участь у студентській науково-практичній конференції “Практика – ключ до майбутньої професії”, яка щорічно проводиться на базі університету у вересні, студент має можливість осмислити можливості педпрактики, зробити висновки стосовно досліджуваного матеріалу щодо спостережень за груповою роботою молодших школярів, узагальнення передового педагогічного досвіду з практики організації різноманітних видів групової роботи, обговорити проблемні питання, що виникають при самостійній педагогічній діяльності в означеному ключі.

Наукові дослідження, що проводяться студентами у процесі педпрактик використовуються ними при написанні курсових та бакалаврських робіт з методик викладання, що є дійсним засобом формування потреби у постійному дослідницькому пошуку як основи удосконалення їх професійно-педагогічної діяльності після закінчення ВНЗ. У процесі опанування практичним циклом майбутній вчитель початкових класів повинен набути: почуття радощі від відкриття нового, захоплення педагогічним пошуком завдяки організації навчання учнів у малих групах на засадах співробітництва; ціннісне відношення до означеної організації навчальної діяльності учнів; знання о проективно-прогностичної діяльності учителя початкових класів при проектуванні уроків із підключенням моделі організації навчання учнів у малих групах; досвід виконання дослідницького завдання у малій групі на засадах співробітництва; оволодіти уміннями: бачити інноваційний зміст діяльності учнів у малих навчальних групах; вивчати і враховувати передовий педагогічний досвід учителів початкових класів, які плідно і ефективно здійснюють процес співробітництва учнів; ціленаправлено планувати, проводити та аналізувати уроки з підключенням різних моделей організації групової навчальної діяльності учнів; вирішувати навчально-виховні задачі за допомогою технологій організації групової навчальної діяльності учнів; проводити дослідницько-експериментальну роботу з ефективності роботи малої навчальної групи учнів та аналізувати експериментальні дані; досліджувати і проектувати систему послідовних

особистісних дій у процесі організації групової навчальної діяльності учнів з урахуванням результатів своєї діяльності, її позитивних якостей, недоліків; досліджувати і проектувати систему послідовних дій учнів у процесі організації групової навчальної діяльності учнів з урахуванням їх вікових і індивідуальних особливостей.

Науково-дослідницький підхід до практики надає змогу перевести професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів на більш високий рівень. Подальшого розгляду потребують дослідження втілення певного виду завдань, орієнтацію на співробітництво при організації педагогічної практики студентів – майбутніх учителів початкових класів як важливого чинника їх професійно-педагогічної підготовки до організації групової навчальної діяльності учнів.

1. Бондар В. Теорія і практика модульного навчання у вищих закладах освіти (на матеріалі дидактики) // Освіта і управління. – 1999. – № 1. – С. 19-41.
2. Вовк Л. П., Панченко Г. Д., Падалка О. С., Вишківська В. Б., Піскули О. В. Програма та науково-методичні рекомендації для проведення педагогічної практики. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 75 с.
3. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования: Монография. – К.: Видавничий центр “Просвіта”, 1996. – 312 с.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Козакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2004. – 22 с.
6. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2005. – 35 с.
7. Манькусь І. В. Формування готовності майбутнього вчителя фізики до використання освітніх технологій у професійній діяльності: Автореф. дис. ... кан. пед. наук. – К., 2006. – 22 с.
8. Пехота Е. П. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Монография. – К.: Вища школа, 1997. – 146 с.
9. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до реалізації особистісно орієнтованого навчання // Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч. посіб. за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
10. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монография. – Миколаїв: Вид-во “Ілліон”, 2005. – 272 с.
11. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (Затверджено наказом МОН України від 8.04.93 № 93 із змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти від 20.12.94 № 351) – К., 1994. – 36 с.
12. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (Наказ МОН України від 30.12.05” № 774).

*In the article the author determines goals, forms of organization and tasks of teaching practice in initial Primary school teacher training for junior pupil group-work organization.*

**Key words:** *teaching practice. Primary school teacher training, junior pupil group-work organization.*



Ірина Сенько

## ВПЛИВ ГРУПОВИХ ФОРМ РОБОТИ НА РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ УЧНІВ СЕРЕДНІХ КЛАСІВ

*В статті обґрунтовується необхідність використання групових форм роботи на уроках української мови в середніх класах з метою розвитку комунікативних здібностей. Наголошується на тому, що групові форми роботи це перспективна форма навчання, яка стимулює учнів до вдумливої роботи на уроці, духовного збагачення, самореалізації.*

**Ключові слова:** групові форми роботи, групова навчальна діяльність, комунікативні вміння, комунікативна компетенція.

У Конституції України, Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Законі України «Про освіту», Національній доктрині розвитку освіти в Україні 21 століття та Концепції 12-річної загальної середньої освіти акцентується на необхідності створення умов для формування й самореалізації кожної особистості, виховання молоді, здатної самоудосконалюватися, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства. Розв'язання цих проблем забезпечить відчутне зростання інтелектуального потенціалу особистості та її мовної і мовленнєвої компетентності.

Пріоритетною стає проблема формування мовленнєвої і комунікативної компетенції як «провідного компонента в структурі загальної підготовки і розвитку особистості» [2].

Практика показує, що в умовах традиційного навчання розвинути в кожного школяра потрібні вміння й навички, здібності й компетентності неможливо. Тому сучасна наука пропонує інноваційні педагогічні технології, які сприяють підвищенню мотивації учнів, забезпечують діяльнісну основу уроку. Серед перспективних технологій: особистісно-зорієнтована система навчання, інтерактивне, проблемне, розвивальне навчання, проектні, групові форми тощо.

У сучасній школі групове навчання (іноді в контексті інтерактивного) набуває особливої актуальності. Теоретичним засадам групової навчальної діяльності школярів, а також шляхам найефективнішого впровадження її в шкільну практику присвячені наукові дослідження К. Баханова, М. Виноградової, Х. Лійметса, І. Первіна, О. Пометун, Л. Пироженко, Н. Пожар, Л. Покась, К. Нор 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, Г. Михайловською, Л. Скуратівським, Г. Шелеховою та ін.

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність використання групових форм роботи, які сприяють розвитку комунікативних умінь учнів середніх класів.

За дидактичною концепцією, «навчання – це спілкування, в процесі якого проходить відтворення і засвоєння всіх видів людської діяльності» [5, с. 21]. Найважливішим у навчально-виховному процесі необхідно враховувати два фактора – колективізм і самостійність. Класно-урочна система не в повній мірі дає можливість набувати навички колективізму, співпраці, взаємодопомоги, самостійності, а відтак стримує процес розвитку комунікативних здібностей учнів.

Постала проблема перегляду розроблених в дидактиці організаційних форм навчання, яка б більше відповідала вимогам розвиваючого навчання. Нор К. вважає, що «вимогам розвиваючого навчання відповідає колективна (парна, групова) форма організації навчально-виховного процесу» [4, с. 12].

У сучасній школі розвиваюче навчання з кожним роком займає все більш міцні позиції поруч з традиційним. Учителі на уроках української мови використовують групові форми організації навчально-виховного процесу спираючись на припущення, що «спілкування і спільна діяльність з однокласниками – один із факторів розвитку комунікативних здібностей учнів» [5, с. 54].

Систематичне використання групових форм роботи – результативний засіб заохочення школярів до вивчення української мови, пошуків цікавої інформації про невідоме, активної суб'єктної участі в оволодінні мовленнєвою освітою.

Як показує практика, навчальна діяльність учнів у групах гармонійно вплітається в класно-урочну систему, вносить у неї елементи нетрадиційності й інноваційності, спрямовує навчально-виховний процес на технологічну організацію і планування. Адже така методика передбачає додержання певних технологічних дій, операцій, вимог, а саме:

- об'єднання учнів класу в групи (від 2 до 6 осіб) для виконання конкретних навчальних завдань;

- створення учнівських груп з урахуванням таких чинників: специфічні ознаки української мови як навчального предмета, творчі здібності й уподобання, індивідуальні психологічні особливості школярів (темперамент, пам'ять, контактність, комунікабельність тощо), взаємини між учнями і рівень успішності й інтелектуального розвитку;

- використання різноманітних способів для об'єднання учнів у групи: на розсуд учителя, за бажанням учнів, спонтанне виникнення груп, за місцем розташування у класі тощо;

- урахування того, що групи можуть бути як постійними протягом вивчення теми, так і тимчасовими: творчими, рольовими, пошуковими, ситуативними тощо;

– робота над пізнавально-розвивальними, творчими, проблемними завданнями під керівництвом лідера або педагога;

– розподіл обов'язків, ролей між членами групи: спікер (керівник), контролер, координатор, хронометрист, ініціатор, інтерпретатор, доповідач, менеджер (роздає, збирає матеріали, якими користується група);

– додаткова підготовка керівника групи, який розподіляє обов'язки між членами групи, організовує ознайомлення з груповим завданням, стежить, щоб робота проходила цілеспрямовано і жваво, керує обговоренням і ухваленням рішень;

– оцінювання результатів і досягнень кожного учасника окремо і групи в цілому вчителем і самими учнями [5].

Така організація навчально-виховного процесу потребує серйозних змін у функціональній діяльності вчителя: не бути абсолютним носієм знань і лише репродукувати навчальний матеріал, а створювати умови для розвитку і саморозвитку учнів, допомагати критично осмислювати здобуту з різних джерел інформацію, навчати вмінню її застосовувати у життєвих ситуаціях, тобто “місія вчителя переорієнтовується на фасилітативний спосіб співпраці й співробітництва, де він виступає як організатор, партнер, технолог” [5, с. 138].

Учитель української мови, створивши позитивну атмосферу в класі, оптимально облаштувавши навчальний простір, об'єднавши учнів у групи, ініціює в них бажання брати активну участь в обговоренні, висловлювати власні враження й міркування, обстоювати особисту позицію, демонструвати відвертість і відкритість у спілкуванні. Працюючи у групах на уроках української мови, школярі вчать коментувати; висловлювати судження (дискутувати) щодо порушених проблем, їхньої актуальності з погляду сьогодення; творчо використовувати додаткові джерела інформації, довідники, енциклопедії, інтернет.

Звичайно, такий алгоритм учнівської діяльності у групах відпрацьовується з середніх класів. Така організація роботи дає змогу кожному учневі (незалежно від рівня його інтелектуального розвитку) бути активним учасником, а не пасивним спостерігачем навчального процесу, виробляти в собі потрібні мовленнєві вміння й навички, демонструвати свої інтереси, пояснювати власний вибір.

Варто зазначити, що українська мова – чи не єдиний шкільний предмет, який дає учням рідкісну можливість вільного спілкування. Співробітництво в парі, групі викликає в дитини потребу поділитися цікавою інформацією, обговорити її з товаришами, почути думки інших, перевірити чи підтвердити правильність своїх міркувань.

Групові технології передбачають комунікацію, спілкування, без яких неможливий обмін інформацією, введення учнів у спільну діяльність, планування умов взаємодії всіх членів групи. На жаль, цей метод відлякує

вчителів значними витратами часу на підготовку учнів, інструктаж перед виконанням групового завдання, укладання дидактичного матеріалу. Готуючись до уроку, словесник повинен продумати відповідність групових форм навчальній темі й певному етапові уроку, передбачити оптимальну результативність обраних технологій, визначити кількість хвилин, потрібну для роботи групи, і критерії оцінювання її.

І все-таки, на нашу думку, це перспективна форма навчання, яка стимулює школярів до вдумливої роботи, свідомого вибору, духовного збагачення, самореалізації, сприяє формуванню мовленнєвих умінь, інтересів і ціннісних орієнтирів.

Проведені спостереження дають право говорити, що у навчальних закладах, де недооцінюється методика групової діяльності, учні дуже втрачають у розвитку, вихованні й навченості. Навіть епізодичне звернення до групових форм не розв'язує проблеми, бо інноваційність сучасного освітнього процесу вимагає створення таких умов, де учень постійно виступав би суб'єктом навчання, а діяльнісною основою уроку забезпечувалася активною взаємодією школярів у групах, навчанні у співпраці і спілкуванні.

1. Вихрущ В. Оптимальне поєднання індивідуальних і колективних форм навчальної діяльності учнів. – К.: Освіта, 2001. – 167 с.
2. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2004. – Ч. 1-2. – 64 с.
3. Методика навчання рідної мови в середніх освітніх закладах / За ред. М.І.Пенцилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 400 с.
4. Нор К. Ефективність використання групових форм навчальної діяльності / Зб. матеріалів науково-практичної конференції, присвяченої 25-річчю педагогічного факультету МДУ. – Миколаїв, 2003. – С. 12-29.
5. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін.; За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 238 с.

*The article grounds the necessity of using the group modes of work at Ukrainian language lessons in secondary school forms in order to develop pupils' communicative skills. It highlights the fact that group mode of work is a perspective way of studying which provides thoughtful work of pupils at the lessons, provides their mental enrichment, self-realization.*

**Key words:** *group modes of work, group learning activity, communicative skills, communicative competence.*

УДК 37.017.4:793.31

Олена Тищенко

## ОСНОВНІ НАПРЯМИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ У ЗРІЗАХ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

*Стаття присвячена аналізу проблеми громадянського виховання школяра засобами обрядово-сценічного танцю; визначенню основних теоретичних підходів до громадянського виховання.*

**Ключові слова.** громадянин, громадянське виховання, мотиви та напрямки громадянського виховання, громадянство, виховні функції.

Сучасна концепція реалізації обрядово-сценічного танцю має базуватися на ідеях, притаманних гуманістичній педагогіці, де суб'єкт-суб'єктні відношення вимагають реалізації основної сучасної концепції громадянського виховання.

**Метою статті** є аналіз поглядів учених на проблему громадянського виховання засобами обрядово-сценічного танцю.

Обрядовий танець нерозривно пов'язаний з ідеєю громадянської культури. Поняття "громадянство", уявлення про громадянина виникло за періоду Давньої Греції та античного Риму. Від лат. Civis – громадянин – було утворене поняття civitas – суспільство. Два поняття, пов'язані і одне з одним, із уявленням про місто і державу.

Культура держави, духовно-суспільні набуток створюються громадою, окремим громадянином задля блага суспільства. Культура й громадянське суспільство – нерозривні.

За українським тлумачним словником слово "громадянин" – має декілька значень:

– особа, що ідентифікує себе з певною країною, наділена відповідним юридичним статусом, належить до постійного населення якої-небудь держави, користується її правами і виконує обов'язки, встановлені законами цієї держави;

– той, хто підпорядковує особистості інтереси громадським, служить батьківщині.

Пояснення, яке дає словник української мови до слова "громадянство" має інше тлумачення – це належність особи до складу громадян якоїсь держави, що обумовлює її права й обов'язки щодо цієї держави.

У текстах історичного змісту (Г. Ващенко, М. Драгоманов, С. Соловійов), поняття "громадянин" характеризується людиною так, яка служить загальній справі, яка думає про майбутнє своєї держави. На думку названих авторів, громадянин повинен володіти такими якостями, як любов до Вітчизни, підкорення особистого інтересу загальному, виконання ролі і трудівника, і сім'янина, і борця за суспільні інтереси; виявляти повагу до національних традицій.

Громадянське виховання являє собою складний процес, що має свою об'єктивно зумовлену специфіку, пов'язану з потребами інтегральної

якості, що покликане виявляти високі моральні ідеали, почуття любові до Батьківщини, потребу служіння народу, реалізовуватись у реальній площині суспільних відносин.

У зв'язку з цим, виникає потреба (у зрізі громадянського виховання) у шанобливому ставленні до культури, традицій, звичаїв, ідеалів, етнокультури – на цьому наголошують сучасні педагоги, класики педагогіки.

Громадянське виховання є продуктом широкого комплексу освітніх дисциплін, що протидіє духовній кризі та є процесом формування рис особистості, яка характеризується у свідомленню нею прав і обов'язків у ставленні до народу, норм життя, турботою про збереження національних цінностей.

С. Гнатенко зазначає з цього приводу, що у сучасних умовах, коли наше суспільство шукає вихід із кризового стану, коли відсутня для більшості громадян України загальнонаціональна ідея, як основа загальної єдності, згоди й міцного громадянського миру, багато педагогів і представників громадських організацій справедливо поставили питання про значення громадянського виховання учнів. Молоде покоління переживає духовну кризу, гостро потребує нової, гуманістичної, соціально-педагогічної філософії [5, с. 10].

В. Сухомлинський розглядав громадянство у нерозривному зв'язку з гуманізмом. Усі його твори пройняті ідеєю про виховання громадянина-людини, для якої невіддільні особисте й суспільне, права та обов'язки, яка любить свою Батьківщину: радіє її радостям, страждає її проблемами, усі свої сили віддає служінню народу.

Аналізуючи праці А. Бойко, О. Вишневецького, В. Сухомлинського, можна твердити, що найвищим проявом моральної культури і громадянства є духовність, як вияв досконалості і гармонії якостей людини, що зорієнтована на сенс життя, високі ідеали. У контексті формування моральної культури педагога можуть вирішувати завдання виховання в учнів таких особистих якостей, як совість, відповідальність, честь, гідність, порядність, скромність, обов'язковість, коректність. Процес навчання й виховання необхідно поставити так, щоб він формував людину високої моралі, патріотичної самосвідомості [4; 15; 16].

Головною ознакою громадянського виховання є інтегрована якість особистості, що характеризує відношення її до своїх прав і обов'язків та передбачає свідоме визначення духовної єдності поколінь. Один із основоположників громадянського виховання початку ХХ ст. – німецький педагог Г. Кершенштейнер, який аналізував питання громадянського виховання, називав цей процес: "приучення молоді служити общине". В основі такого процесу він визначав почуття, емоції, мораль [7].

К. Ушинський вважав, що моральну основу громадянина визначають почуття, які формуються через виховання самосвідомості [17].

П. Блонский розглядав громадянське виховання як політичне спрямування, а формування людських якостей, відносив його до морального виховання.

Виховання – це педагогічна категорія, що передбачає цілеспрямовану організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілеспрямованим (нааявність конкретної мети), багатогранним за завданнями і змістом, складним щодо формування і розкриття внутрішнього світу вихованця, різноманітним за формами, методами і прийомами, неперервним (у вихованні канікул бути не може), тривалим у часі (людина виховується все життя). Ефективність його залежить від рівня сформованості мотиваційної бази, змісту діяльності та самовираження. На таких позиціях стояли В. Сухомлинський, С. Шацький [16].

Мотивом громадянського виховання – є спонукальна причина дій і вчинків людини у сфері суспільної діяльності. Внутрішні спонукальні чинники певних дій і вчинків людини, зумовлюються, передусім, анатомо-фізіологічними і соціально-психологічними потребами, бажанням розширювати свої знання про світ, державу, край.

Аналізуючи праці В. Сухомлинського можна виокремити такі структурні одиниці громадянського виховання: оволодіння знаннями, нормами і правилами поведінки у зрізах культурних цінностей країни; формування почуттів (стійких емоційних відносно до явищ дійсності), гордості за успіхи держави; формування переконань, інтелектуально-емоційного ставлення до істинних святинь, усвідомлення свого глибокого зв'язку з народом; формування умінь і звичок поведінки у моральній відповідальності за все, що робиться на рідній землі.

Важливим змістовним напрямом громадянського виховання є залучення до творчо-оцінкової діяльності у зрізах вияву національної свідомості, знаходимо у С. Стефанюк [13].

Г. Ващенко, перераховуючи основні напрямки громадянського виховання, виділив серед них такі: патріотизм у розумінні національних ідеалів; здібності, спрямовані у бік громадянського добра; можливості особистості у відчутті себе морально, соціально і дієздатне, підкреслюючи, що громадянське виховання покликане виховувати у вихованця високі моральні ідеали, почуття любові до Батьківщини, потребу у служінні їй [3].

Без взаємодії гуманного виховання та патріотичної самосвідомості, становлення громадянина не можливо, вважає О. Вишневський. Він виділяє такі основні спрямування виховної роботи у цьому плані: розвиток патріотизму, національної самосвідомості, загальної культури, дбайливого ставлення до природи, національних цінностей, моральності, культури поведінки особистості [14].

Проаналізувавши вище названі праці, визначаємо, що значення виховання патріотизму та громадянства сьогодні дуже актуальне. Подальший процес позитивних переутворень усіх сфер життєдіяльності

суспільства потребує оновлення духовних сил, пізнання історико-народознавчих цінностей, героїчного минулого Вітчизни, високої самодисципліни, волі.

Виховання – робота творча, що не знає універсальних засобів на всі випадки життя, вимагає постійного пошуку, уміння встигати за життям. Внутрішній світ молодих людей психологічно незвичайно складний і, в такій же мірі, рухливий, мінливий. Тут потрібна активна допомога з боку змісту суб'єкт-суб'єктних відношень. Щоб така допомога прийшла своєчасно, а головне була з цікавістю і вдячністю сприйнята – на це має впливати не лише школа, а й державна політика.

Політика – це форма суспільної свідомості, забезпечення корінних інтересів суспільства, соціальних і національних груп в зрізах внутрішнього устрою життя і міжнародних відносин. Громадянське виховання визначається суспільним світоглядом, включає сукупність суспільно значимих поглядів, переконань, ціннісних орієнтацій, соціальних і національних груп, окремої людини.

Громадянська свідомість немислима без розвиненого політичного мислення, здатності глибоко осмислювати політичні події, давати їм оцінку, робити тактичні і стратегічні висновки відносно напрямків культурного й суспільного розвитку.

Громадянське виховання виявляється в культурологічному вияві, соціальній інформації, у спонуканні до суспільної діяльності, що впливає на становлення духовних потреб і інтересів, на етичну і естетичну і естетичну вихованість, правову свідомість і поведінкову, на художні ідеали і смаки людей. Головний “механізм” громадянського виховання полягає в активній участі кожної людини в творчому, вільному соціальному діалозі. Такий підхід до громадянського виховання знаходимо у праці С. Ігнатенко “Громадянське виховання як пріоритетний напрямок освітньої діяльності в Україні”. [5]

Виховна функція громадянського виховання у школярів виявляється у залученні їх до посиленої і соціальної діяльності. Саме так відбувається формування у школяра таких відчуттів вищого порядку, як патріотизм, інтернаціоналізм, а також вияв високих морально-соціальних якостей: порядності; толерантності в стосунках з людьми; поваги до суспільного надбання; свідомій дисциплінованості, відповідальності. У вихованні громадянськості велике значення надається усвідомленню таких відчуттів як любові до Батьківщини, виробляються погляди, переконання, установки поведінки.

Таким чином, можна наголосити, що з часу прийняття “Декларації про державний суверенітет України”, “Акту про незалежність України” було започатковано формування нової державної політики у сфері гуманістичної педагогіки, зокрема громадянського виховання, майбутніх громадян України, що враховують у життєвих ситуаціях, краші

загальнонародські й загальнонаціональні надбання.

Суб'єкт-суб'єктні відношення, що ґрунтуються на гуманістичній національній педагогіці вимагають підтримки усіх культурних інституцій, створення умов максимальної свободи діяльності для мистецьких й соціальних осередків усіх форм самовираження, при забезпеченні державної і недержавної підтримки вартісних освітньо-дозвілєвих явищ, у зрізах сутності громадянського виховання.

У контексті зміни парадигми освітнього процесу (гуманізація, демократизація, системність, індивідуалізація, спеціалізація, диференціація, безперервність) спостерігається тенденція особистісної самопрезентації, що зумовлює поглиблення, удосконалення й підвищення рівня навчально-виховного процесу на рівні теорії та практики. Нині рівень загальнонаукової методології вивчення обрядової хореографії передбачає звернення до системного підходу, котрий розглядає навчальну діяльність як певну систему, що включає в себе множинну взаємопов'язаних елементів: цілі, функції, склад, структуру що забезпечує збереження соціокультурних надбань на рівні соціуму і кожного окремого індивіда. Управління соціально-культурною сферою перетворилось на одну з актуальних і відносно самостійних частин загальної структури в рамках даного концептуального напрямку. Оскільки соціокультурна діяльність охоплює всі основні елементи культурно-мистецької сфери, то вирішення проблем актуалізації обрядової хореографії спирається на закономірності взаємозв'язку, субординації тих елементів, що розкриваються у відповідних концепціях, теоріях, за умови зміни цілей, функцій та завдань діяльності держави в галузі культури і мистецтв, педагогіки (творче самовираження, гуманізація освіти, суб'єкт-суб'єктні відношення.)

Найбільш значущими в структурі гуманізації сучасної освіти виступають соціально-педагогічні умови удосконалення навчально-виховного процесу. Під соціально-педагогічними умовами вчені розуміють органічну єдність об'єктивних і суб'єктивних суб'єкт-суб'єктних відносин у діалогічній взаємодії поколінь, які створюють і освітньо-розвиваючий простір, і рефлексивне середовище для становлення особистості людини, зокрема школяра, що у зазначеній єдності є дієвим механізмом активізації і індивідуалізації громадянських потреб учня.

Важливим складовим компонентом у цьому напрямі, є пошук і використання дієвих засобів для здобуття дітьми самостійних знань, розвитку умінь і навичок за інтересами, мотивами, здатності забезпечити їм інтелектуальний і духовний розвиток, підготувати їх до активної самопрезентуючої діяльності. Звідси, особливого значення набуває вирішення проблеми організації навчально-виховної роботи з дітьми. У цьому плані надзвичайно актуальною є художньо-хореографічна діяльність.

Аналіз наукової хореографічно-культурологічної літератури свідчить про те, що проблеми роботи з дитячими художньо-хореографічними колективами вимагають високої педагогічної майстерності керівників цих об'єднань. У роботах О. Букля, Н. Гусакової визначенні особливості пріоритетних напрямів формування особистості суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дитячим хореографічним колективом [2]. Водночас функціонуюча система роботи хореографів-викладачів не враховує педагогічних особливостей роботи з дитячими колективами в сучасних умовах, коли відбулися концептуальні зміни як у підході до формування хореографічних навичок, (пріоритет духовно-творчих завдань), так і суспільно-громадянських вимог до вияву дитячого колективу.

На наш погляд, дане твердження має спиратися на загальнонаукові принципи і підходи до вивчення явищ освіти, культури і мистецтва; наукові положення про системний підхід у виховному процесі керування педагогічними об'єктами, положення про взаємозв'язки і взаємозумовленість педагогічних процесів і явищ.

Підтвердження нашої думки фіксується у працях учених, що актуалізують питання удосконалення педагогічної майстерності в освіті. Зокрема у цьому плані варто виокремити такі напрями:

1) моделювання форм навчально-виховного процесу, як важливого шляху самопізнання, а також врахування сучасних досліджень з проблем формування педагогічної майстерності особистості педагога (І. Зязюн, В. Крутецький, Н. Кузьміна, А. Мудрик, О. Пехота та ін.), увага до професійної підготовки хореографа в системі вищої гуманітарної освіти (С. Забрєдовський, С. Легка, О. Таранцева та ін.); врахування психолого-педагогічних основ теорії формування особистості та її художньо-творчий розвиток (Б. Ананьєв, Б. Асаф'єв, Л. Виготський, Л. Коган, О. Мазуркевич, С. Раппопорт та ін.);

2) особливості аматорського художньо-естетичного процесу (Л. Дорогих, А. Каргін, В. Мазєпа, Ю. Петров, Е. Смирнова та ін.) та специфіка хореографічної діяльності (К. Василенко, В. Верховинець, А. Гуменюк та ін.); теорія та методика хореографічної роботи з дітьми (Г. Березова, Л. Бондаренко, А. Тараканова, Т. Ткаченко та ін.).

Проаналізувавши деякі актуальні напрями педагогічної майстерності в освіті, констатуємо, що виникнення ідеї громадянського виховання мистецтвом не нова, вона припадає ще на часи давніх цивілізацій. Мистецтво розглядалося античними філософами, зокрема як засіб впливу на психічний і фізичний стан людини: музика – виховання душі, гімнастика – виховання тіла (Платон) [11]. З розвитком суспільства та більш глибокого розуміння процесу виховання на культурних здобутках, розглядається народна культура, мистецтво як засоби формування особистості. На таких позиціях вибудовувались ідеї козацької виховної

системи: вертепні, хрещенські, стрітенські, ігри та змагання у бойовому танці “Сечів’юн” [13].

Танець у філософсько-психологічному аспекті виступає у формі самовідчуття; у народознавчій культурі як фактор самопрезентації особистості, активно діючого індивіда.

З XVIII століття великого значення у Європі надається танцю як засобу виховання дітей. Англійський просвітитель і педагог Джон Локк вважав, що танець прищеплює дітям впевненість у собі та вміння належним чином поводити себе в суспільстві дорослих. Танець – є умовою здорового способу життя і зокрема соціальної адаптації, психологічної рефлексії, фізичного самовдосконалення.

У другій половині XIX століття, питання впливу фізичної активності на процес розвитку і виховання дітей стають предметом вивчення фізіологів. Російський лікар і педагог П. Лесгафт розглядав рух як найнеобхіднішу умову для формування гармонійно розвинутої особистості. [8]. Теоретик мистецтва Франсуа Дельсарт сформував систему рухових вправ “виразну гімнастику”, яку використовував з метою різнобічного розвитку дітей. В системі музиканта-практика Еміля-Жака Далькроза танцювальний рух розглядається як засіб передавання емоційного змісту музичного твору. Застосовуючи на практиці свою систему Е.-Ж. Далькроз виявляв у дітей їх особисту мотивацію і дійшов висновку, що заняття хореографією позитивно впливають на загальний тонус учнів, підвищують активність сприйняття дійсності, корегують виховні процеси.

Синтез музики і руху за радянських часів теж розглядався і досліджувався як самостійний напрямок позашкільної роботи з дітьми (Н. Гродзенська, Н. Єгіна, О. Конорова, В. Светинська). У цей час було розроблено методику хореографічної роботи з дітьми (Г. Березова, Л. Бондаренко, А. Тараканова, Т. Ткаченко) [2].

Маємо нині праці В. Верховинця що є співзвучні з загально-світовими підходами до питань соціально-громадського виховання. Зокрема, естетичне ставлення до дійсності, на думку американського вченого ХХ ст. В. Лоунфельда, – це встановлення емоційного балансу між особистістю і середовищем, позначено нагромадженням позитивного суб’єктивного досвіду. Наявність в хореографічному мистецтві таких специфічних рис як можливість спілкування з “зовнішнім світом” на психолого-пізнавальному рівні за допомогою “візуальних символів” була висловлена психологом Б. Ананьєвим. [1]. Є. Зайцев у структурі педагогічного процесу хореографічної діяльності виділив ключові стадії: пізнавально-психологічний настрій, практичну підготовку до визначення характеру творчої діяльності; забезпечення початкової індивідуальної творчості, самостійність у творчості, врахування національного колориту.

Як ми вже зазначали, широка популярність українського народного танцю, у тому числі й козацькому, у нашій країні пояснюється

невичерпаним багатством танцювальних барв, життєрадісним запалом, великою ширістю, тонким і м’яким народним гумором. Наявність яскравих побутових рис і особливостей, поєднаних з віртуозною технікою, надає українському танцю своєрідного колориту, а самотні й виразні танці західних областей доповнюють і збагачують хореографічне мистецтво України, формуються почуття людини-громадянина. Громадянське виховання засобами хореографії – базується на ціннісно-духовній, національній культурі.

Проблеми громадянського виховання дітей та молоді – це вічні проблеми, які знаходяться у центрі уваги педагогів, соціологів, культурологів, вихователів, вчителів, громадських та політичних діячів. Скільки існують держави, стільки й суспільство висуває і на свій розсуд вирішує питання мети, змісту, шляхів, засобів та методів виховання своїх майбутніх громадян. Особливо ця проблема актуалізується в переломні часи, коли кардинальні зміни в суспільстві змушують до зміни всього виховного процесу в цілому й до громадянського виховання в першу чергу, що мають базуватися на етно-культурних суб’єкт-суб’єктивних відносинах учня та педагога.

1. Ананьев Б. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. 380 с.
2. Букля О. Формування педагогічної майстерності керівника дитячого хореографічного об’єднання. Автореф... канд. п. н. – К., 2004.
3. Ващенко Г. Виховний ідеал. – Полтава, 1994. – 190 с.
4. Вишневський О. Сучасне українське виховання // Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенко. – К., 1995.
5. Гнатенко С. Громадянське виховання як пріоритетний напрямок освітньої діяльності в Україні // Вісник Запорізького держ. ун-ту. – 2002. – № 1. – С. 10.
6. Зайцев Є. Основи народно-сценічного танцю. – К., 1976. – С. 3-5.
7. Кершенштейнер Г. Избранные сочинения./ Пер. с нем. – М.: Тихомиров, 1915.
8. Лесгафт П. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1988.
9. Локк Д. О воспитании // Сочинения. – Т. 3. – М.: Мысль, 1988. – С. 407-412.
10. Лозова В., Трошко Г. Теоретичні основи виховання і навчання. – Х., 2002. – С. 109.
11. Платон. Собрание починений в 4 томах. – М.: Мысль, 1994.
12. Проект (портал) концепція громадянського виховання дітей і молоді в Україні. – К., постановою Кабінету Міністрів України №1697 від 15.09.1999.
13. Стефанюк С. Правові основи козацької педагогіки: етика та соціально-правові норми. – Х., 2008. – 198 с.
14. Стефанюк С. Формування гуманності засобами етнопедагогіки. Автореф... канд. п. н. – Х., 1998.
15. Сухомлинський В. Рождение гражданина. – Соч. в 5-ти. – Т. 4. – С. 382.
16. Сухомлинський В. Вибрані твори в 5-ті. – Т. 1. – К., 1976. – С. 146.
17. Ушинський К. Вибрані педагогічні твори в 2 т. – К.: Радянська школа, 1983. –Т. 1.

*The article is devoted an analysis the problem of civil education of schoolboy facilities ceremonial-stage to dance; to determination of the basic theoretical going near civil education.*

**Key words:** citizen, civic upbringing, motives and trends of civic upbringing, citizenship, educational functions.

УДК 008 (1-6)

Наталія Харькова

### ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглядається поняття полікультурне виховання, визначаються педагогічні умови організації виховного процесу для формування полікультурної особистості молодшого школяра. Обґрунтовується значущість і можливості іноземної мови у формуванні досвіду соціально-культурного спілкування молодших школярів.

**Ключові слова:** полікультурне виховання, педагогічні умови, молодші школярі.

Одне із найважливіших завдань сучасної освіти і виховання педагога і психологи бачать у залученні учнів до глобальних цінностей, вихованні у молодших школярів готовності до полікультурного діалогу та конструктивної життєдіяльності в полікультурному світі, до свідомого вибору у відкритому суспільстві. Особливого значення набуває розробка нових технологій навчання і методики полікультурного виховання молодших школярів та підлітків.

Сьогодні активно розробляються науково-теоретичні основи полікультурного виховання (Г. Дмитрієв, О. Джуринський, В. Макаєв, З. Малькова та інші). Проблема становлення і розвитку методологічної бази дослідження полікультурного виховання висвітлювалась у працях учених М. Бахтіна, Є. Бондаревської, Ю. Давидова, В. Ликової, І. Огаркової. У роботах І. Бім, М. Богомолової, Н. Гальської, Н. Горлової, Є. Пасова, В. Сафонової та інших дослідників розглядаються питання використання мови в навчанні діалогу культур і цивілізацій сучасного світу. Питання полікультурного виховання досліджується в різних аспектах: форми і методи виховання крос-культурних цінностей школярів (С. Алієва), етика міжнародного спілкування дітей дошкільного віку (Є. Суслова) та інших аспектах.

**Мета** статті – визначити педагогічні умови ефективного полікультурного виховання молодших школярів.

Феномен полікультурності став предметом особливих досліджень у світовій педагогіці у 60-х рр. XX ст. На пострадянському просторі питання полікультурної педагогіки почали розроблятися з 90-х рр. XX ст., тому можна зазначити, що полікультурна педагогіка перебуває у процесі свого становлення.

У широкому розумінні полікультурне виховання розглядається як частина педагогічних зусиль, що забезпечують культурно-соціальну ідентифікацію особистості, яка відкрита іншим культурам, національностям, расам і віруванням. Полікультурне виховання передбачає виховання людини засобами національної культури, а також сприяє появі мультиідентичної особистості (О. Джуринський).

Пильна увага до питання полікультурного виховання школярів зумовлена двома тенденціями в розвитку сучасного світу. З одного боку, це посилення процесу глобалізації економіки, виникнення взаємозалежності і взаємовпливу держав. З другого боку, це пошук і створення умов для індивідуального розвитку особистості, її самореалізації у світі, що постійно змінюється.

Метою полікультурного виховання є: формування свідомих позитивних ціннісних орієнтацій особистості по відношенню до своєї власної культури; створення полікультурного середовища як основи взаємодії особистості з елементами інших культур; формування здатності індивіда до культурного особистісного самовизначення (С. Тішуліна) [4].

Таким чином, полікультурне виховання формує уявлення про різноманіття культур та їх взаємозв'язок, виховує позитивне ставлення до культурних відмінностей, розвиває вміння і навички взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння (М. Баяновська) [1].

Актуальність проблеми полікультурного виховання молодших школярів зумовлена сприйнятливостю молодшого шкільного віку до зовнішнього впливу. Довіра і відвертість, слухняність та старанність – ці характеристики молодшого шкільного віку створюють сприятливі умови для виховання особистості дитини. В. Борисенков вважає, що дитину ще з малих літ необхідно навчити поважати конструктивну культуру будь-якого члена будь-якої соціокультурної групи, яка не становить загрози життю і благополуччю інших людей; приймати культуру такою, якою вона є; реагувати на культурні відмінності не стільки емоційно-імпульсивно, скільки раціонально; стимулювати бажання дитини пізнавати різні культури і терпляче ставитися до тих, хто не такий, як усі, і не такий, як ти [2]. Є. Суслова відзначає, що стику міжнародного спілкування необхідно починати формувати вже у дошкільному віці, обґрунтовуючи це тим, що діти в дошкільному віці дуже чутливі до національного фактору.

Які ж педагогічні умови полікультурного виховання молодших школярів можна виділити? Соціальні зміни, що відбуваються на Україні, висувують на перший план нові пріоритети у сфері виховання й освіти. Значення надається вивченню та розумінню школярами світової і національної культури, проте в сучасному суспільстві часто спостерігається політична і релігійна нетерпимість по відношенню до іншої думки і переконань.

Аналіз літератури з питань полікультурного виховання виявляє недостатню розробленість методичних рекомендацій, структурних моделей та обґрунтованість педагогічних умов полікультурного виховання стосовно ефективної його реалізації в сучасних реаліях життя.



Ми вважаємо, що полікультурне виховання молодших школярів матиме активний, конструктивний характер, якщо дотримуватися таких педагогічних умов:

- формування знань та уявлень школярів про національні культури та їх особливості, що дозволить розширити знання школярів про національну культуру і формувати позитивне ставлення до їх культурного оточення;
- розвиток культури сприйняття молодшими школярами картини багатомовного світу, що дозволить навчити школярів послідовно і логічно діяти залежно від навколишньої ситуації, сприятиме розвитку навичок соціального спілкування та вмінь поводитися в різних життєвих ситуаціях;
- використання інноваційних технологій виховної роботи з молодшими школярами, що сприятиме особистісному зростанню учнів;
- виховання толерантного ставлення молодших школярів до представників різних народів, їх мови і культури, що дозволить формувати в учнів норми полікультурної комунікації та виховувати доброзичливе ставлення до людей навколо.

Одним із напрямів забезпечення умов повноцінного розвитку особистості дитини й формування її культури є зміна навчального плану за рахунок внесення до нього нових навчальних дисциплін, як обов'язкових, так і за вибором. Це можуть бути іноземні мови, етика, театральна майстерність, історія, література, художня майстерність, дисципліни естетичного циклу та інші предмети. Можна відзначити, що останнім часом спостерігається підвищення статусу гуманітарних дисциплін, які сприяють формуванню цілісного світогляду людини, її моральному вихованню, розвитку таких якостей школярів, які стануть у нагоді їм для подальшого життя у суспільстві, наприклад, формування в учнів уміння спілкуватися і будувати взаємовідносини з представниками різних культур.

Ми вважаємо, що викладання іноземної мови та іншомовної культури сприяє формуванню в учнів вміння співіснувати з людьми різних етнічних груп, формує багатий досвід соціально-культурного спілкування. Вивчення іноземної мови дозволяє формувати та розвивати полікультурну й інформаційно-комунікативну компетенції на основі поглиблення полікультурної спрямованості мовної підготовки учнів. Удосконалюється і розширюється коло загальних навчальних умінь, навичок та способів діяльності учнів, оволодіння якими, як важливими елементами культури, є необхідною умовою розвитку і соціалізації школярів. Розвиваються такі особистісні якості, як культура спілкування, вміння співпрацювати, з'являється досвід творчої діяльності, досвід проєктно-дослідницької роботи, формується активна життєва позиція суб'єкта міжкультурної взаємодії. Опановуючи іншу культуру, учні мають нагоду розглядати свою власну культуру не як єдиний можливий спосіб бачення світу, вони навчаються розуміти співвідношення культур різних народів і всієї світової цивілізації. Вивчення культури іншого народу дає можливість

зрозуміти її, а через сприйняття і розуміння іншомовної культури вдосконалюються знання про свою власну (В. Сафонова) [3]. Цьому сприяє використання на уроках іноземної мови прислів'їв, приказок, діалогів і автентичних текстів країнознавчого характеру, використання ігрових, музичних й поетичних прийомів.

Таким чином, поглиблене вивчення дисциплін гуманітарного профілю сприяє розвитку дитини відповідно до її інтересів і потреб. У процесі оволодіння іноземною мовою розвиваються як інтелектуальні, мовні, емоційні здібності учнів, так і особистісні якості учнів: інтереси, воля, обізнаність у загальнолюдських цінностях. Іноземна мова важливим засобом вивчення культурної спадщини свого народу і народів тих країн, мова яких вивчається.

Отже, полікультурне виховання сприяє формуванню уявлень молодших школярів про різноманіття та взаємозв'язок культур, виховує позитивне ставлення до культурних відмінностей, розвиває вміння та навички взаємодії носіїв різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння.

Полікультурне виховання молодших школярів матиме активний, конструктивний характер, якщо створювати та дотримуватися певних педагогічних умов організації виховного процесу. Педагогічно організовані діяльність і спілкування створюють такі виховні ситуації і відносини, в яких відбувається формування полікультурної особистості молодшого школяра.

**Перспективи подальшого дослідження** ми бачимо в розробці технологій полікультурного виховання молодших школярів засобами іноземної мови, підборі і використанні дидактичного матеріалу в практиці виховання, а також в експериментальній перевірці ефективності зазначених педагогічних умов організації процесу полікультурного виховання молодших школярів.

1. Баяновська М. Полікультурне виховання як складник загальнонаціональної системи виховання // Відродження. – 1998. – № 3. – С. 30-32.
2. Борисенков В. Виклики сучасної епохи і пріоритетні задачі педагогічної науки // Імідж. Гуманітарна освіта в школі: теорія і практика – 2000. – №5. – URL: <http://image.websib.ru/05article.htm>.
3. Сафонова В. Культурознавство в системі сучасної мовної освіти // Іноземна мова в школі. – 2001. – № 3. – С. 17-23.
4. Тішуліна С. Полікультурна освіта в системі підготовки майбутніх вчителів // Вісник МГТУ, том 9. – 2006. – № 4 – С. 573-575.

*In the article the concept of policultural education is analyzed, it also defines pedagogical conditions of organization of education process for forming policultural personality of a junior pupil. The importance of a foreign language in forming the experience of social and cultural communication of junior pupils is grounded.*

**Key words:** policultural education, pedagogical conditions, junior pupils.

УДК 37.013:378:81.38

Олена Хоменко

## РЕАЛІЗАЦІЯ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО АНАЛІЗУ ФАКТІВ МОВИ ЯК ОДНА З УМОВ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ МОРФЕМНИХ І СЛОВОТВОРЧИХ УМІНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*У статті обґрунтовується необхідність використання елементів функціонально-семантичного підходу до аналізу мовних фактів з метою підвищення рівня сформованості морфемних і словотворчих умінь учнів початкової школи; наводяться вправи комунікативно-ситуативного характеру, що забезпечують формування в школярів уміння осмислювати функціонально-семантичні особливості морфем.*

*Ключові слова:* функціонально-семантичний підхід, комунікативно-ситуативні вправи, морфемно-словотворчі вміння.

На сучасному етапі у зв'язку з посиленням комунікативної спрямованості шкільного курсу російської мови одним із пріоритетних і перспективних напрямків сучасної методики стає функціонально-семантичний підхід до вивчення мовних фактів. Це пояснюється тим, що на перший план висувається формування й удосконалення в учнів уміння правильно, точно, доречно, комунікативно-виправдано вживати мовні одиниці у власному усному й письмовому мовленні.

Ідеї даного підходу минулого закладені в працях В. Виноградова, Г. Винокура, М. Шанського, Л. Щерби та ін. Мова розглядається вченими не просто як знакова система з певними правилами взаємодії, а як діючий механізм, у якому кожний елемент виконує певну функцію й тісно пов'язаний з іншими елементами даної системи.

Функціонально-семантичний підхід активно розробляється в працях сучасних лінгвістів і методистів. Частина вчених (Т. Донська, Г. Дружиніна, О. Купалова, О. Машкова, І. Милославський, О. Пузанкова, Т. Рамзаєва, Л. Тростенцова та ін.) розглядають названий підхід як умову підвищення розвиваючих можливостей курсу російської мови. Інші дослідники (Л. Айдарова, М. Баранов, В. Давидов, О. Алексєєва, Н. Наумова, В. Репкін, Л. Філіппова, Л. Петленко та ін.) характеризують його як перспективний напрямок у вирішенні проблеми усвідомлення школярами сутності граматичних понять. У роботах М. Шанського, О. Земської, О. Кубрякової, В. Лопатіна, О. Тихонова, І. Милославського, Л. Айдарової, О. Мережко, В. Зоріної досліджується можливість використання елементів функціонального підходу при вивченні морфеміки й словотвору.

Разом із тим спостереження показують, що сучасне викладання російської мови на всіх його етапах характеризується ослабленою увагою до значеннєвої й функціональної сторін мовних одиниць. Зазначена

особливість повною мірою характеризує й методику навчання морфеміки й словотвору в початковій і середній школі.

**Мета статті** – обґрунтувати необхідність використання елементів функціонально-семантичного підходу до аналізу мовних фактів з метою підвищення рівня сформованості морфемних і словотворчих умінь молодших школярів; навести приклади вправ комунікативно-ситуативного характеру.

Методика, яка реалізує функціонально-семантичний підхід при навчанні морфеміки й словотвору, була розроблена в 80-90 роках ХХ століття С. Львовою. Принциповим положенням даної методики є наступне твердження: найважливішим завданням у навчанні є формування в школярів уявлення про морфему як *значиму* одиницю мови, за допомогою якої передаються три типи мовних значень: речовинне, словотворче, граматичне. За твердженням С. Львової, «тридинний підхід до аналізу (форма + значення + функція), вивчення взаємного зв'язку й залежності даних мовних характеристик явища» [4, с. 105] і становить суть функціонально-семантичного напрямку.

Грунтуючись на тезі Д. Ельконіна про те, що оволодіння мовою неможливо без формування дій з ним як із матеріальним предметом, учні встановили, що процес усвідомлення функціонально-семантичної ролі морфем відбувається швидше, якщо в його основі лежить *практична діяльність дитини зі словом*. Отже, у процесі вивчення морфеміки й словотвору учні повинні поставлені в такі умови, при яких вони змушені вживати певні граматичні форми й конструкції. Ці умови найбільшою мірою реалізуються в граматико-комунікативних вправах, прикметною рисою яких є «ситуативність» (співвіднесеність у кожному конкретному випадку з певною мовною ситуацією), а також переважна спрямованість свідомості учнів на *зміст висловлення*» [5, с. 117]. Наприклад, при вивченні теми «Закінчення слова» замість звичного завдання «змінити слово *книга* за зразком, виділіть в ньому закінчення», учням пропонується наступна вправа.

*На місцевому телебаченні оголошено конкурс на кращого диктора. Умови конкурсу прості: необхідно правильно, чітко й виразно прочитати текст.*

*Книга*

*Уявіть собі, що ви лідер молодіжної організації. Вас запросили на фестиваль, де зібралися молоді люди з різних міст України й Росії (Київ, Львів, Харків, Донецьк, Запоріжжя, Євпаторія, Армянськ, Братськ, Белгород, Калуґа, Воронеж і т.д.). Вам запропонували виступити перед цими людьми. Як ви назвете жителів цих міст?*

Навчальна мовна ситуація – це ситуація придумана, уявлена. Вона відрізняється від природної тим, що планується й підготовлюється вчителем з певною метою. Наприклад, одна вчителька грала із учнями в

таку гру. Вона їм називала тільки префікси, а вони здогадувалися, що треба зробити. Ця гра виглядала приблизно так:

- Уявіть собі, що ви сидите перед телевізором.
- Уявили!
- Я вам скажу: «В!» Що ви зробите?
- Включимо телевізор.
- А якщо я скажу: «Пере!»?
- Перемкнемо на іншу програму!
- А якщо я скажу: «Ви!»?
- То треба виключити! [2, с. 124].

Дана вправа створює сприятливі умови для виразного усвідомлення учнями словотворчої ролі префікса, що не механічно приєднується до слова, а «включає» у його лексичне значення свій значеннєвий відтінок і внаслідок цього створюється нове слово. Прагнення до спостереження мовних фактів у процесі їхнього реального використання дозволяє активно застосовувати метод *лінгвістичного експерименту*. Спостереження показують, що осмислення учнями функціонально-семантичної ролі суфіксів найбільш ефективно відбувається в ході проведення наступного лінгвістичного експерименту.

На дошці записана фраза: *Біля стіни сараю стояла кабарга*. Відразу ж діти звертають увагу на незвичайне слово *кабарга*. Школярі висловлюють найнезвичайніші версії щодо того, що могло б означати це слово. А далі вчитель продовжує фразу: *а поруч із нею маленький кабарженок*. І відразу ж стає всі ясно й зрозуміло: кабарга – це тварина (гірський олень), а кабарженок – назва дитинчати. І допоміг нам словотвір, точніше наявність у складі слова особливого елемента – суфікса -енок [3, с. 1].

Основне завдання вивчення суфікса в початковій школі – познайомити учнів з його роллю в слові й на цій основі розвивати в школярів уміння утворювати слова із суфіксами. Дане вміння ми відносимо до словотворчого (тому що в його основі лежить з'ясування співвідношення твірного і похідного слів), і воно може бути сформоване при виконанні наступної вправи.

*Класний керівник попросив школярів заповнити анкету. На питання: ким за професією є ваші батьки, школярі відповіли так: той, хто складає програми; той, хто водить трактор; той, хто вчить дітей; той, хто грає на скрипці; той, хто гасить пожежу; той, хто займається баскетболом. Допоможіть класному керівникові визначити професію батьків хлопців.*

Ця вправа формує в молодших школярів не тільки уявлення про похідне слово (без терміна), але й уміння давати словотворче тлумачення слова.

Спостереження показують, що завдання комунікативно-ситуативного характеру сприяють підвищенню рівня сформованості морфемних і

словотворчих умінь, що проявляється в більш глибокому, міцному й усвідомленому засвоєнні учнями граматичних відомостей.

Отже, реалізація функціонально-семантичного підходу в початковому курсі морфеміки й словотвору дає можливість будувати процес вивчення на основі осмислення учнями власного мовного досвіду, шляхом моделювання різних мовних ситуацій. Це, з одного боку, підвищує інтерес до вивчення російської мови, а з іншого боку – дозволяє наблизити оволодіння граматичною теорією до потреб мовної практики, підійти до осмислення мовних закономірностей з погляду комунікативної доцільності. Крім того, таке навчання забезпечує повноцінне сприйняття учнями мовних явищ у єдності змісту, функції й формального вираження, що допомагає молодшим школярам граматично осмислити слово, “угледіти за зовнішньою формою явища його мовну роль” [1, с. 63].

1. Богоявленский Д. О диалектической природе грамматического мышления // Русский язык в школе. – 1981. – № 2. – С. 63-69.
2. Граник Г. и др. Секреты орфографии: Кн. для учащихся 5-7 кл. / Г.Г.Граник, С.М.Бондаренко, Л.А.Концская. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Земская Е. Словообразование // Русский язык. – 1997. – № 40. – С.1-8.
4. Львова С. Функционально-семантический подход к обучению морфемике и словообразованию в школьном курсе русского языка: Дис... д-ра пед. наук. – М., 1993. – 355 с.
5. Петленко Л. Изучение морфологии в начальной школе с учетом принципа преемственности и перспективности. Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2006. – 225 с.

*The article grounds the necessity of using the elements of functionally-semantic approach in the analysis of language facts with the purpose to increase the level of development of morphemic and word-building skills of primary schoolchildren; it gives the examples of communicative-situational exercises which help to develop schoolchildren's ability to comprehend the functionally-semantic features of morphemes.*

**Key words:** *functionally-semantic approach, communicative-situational exercises, morphemic word-building skills.*

УДК 371.321.1

### **Олександра Шпак** **ВИКОРИСТАННЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ**

*У статті розкривається питання диференціації та індивідуалізації навчання. Показано на прикладі вивчення математики застосування на уроках індивідуально-групової та варіативно-групової форм роботи*

**Ключові слова:** *диференціація, індивідуальні відмінності, навчальна діяльність, форми організації навчання.*

Практика і передовий досвід учителів показують, що забезпечити ефективність навчальної роботи учня на уроці шляхом постійної фронтальної роботи класом практично неможливо. Для цього необхідні й

інші форми організації навчальної діяльності, зокрема більш широке здійснення індивідуалізації навчання і диференційованого підходу до школярів.

“Індивідуалізація навчання – трактується у “Педагогічній енциклопедії”, – як організація навчального процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності школярів, рівень розвитку їх здібностей до учіння.

Індивідуалізація навчання обумовлюється тим, що рівень підготовки й розвитку здібностей до сприймання не в усіх школярів однаковий. Індивідуалізація навчання ґрунтується на глибокому знанні вчителем індивідуальних особливостей особистості, духовного світу кожного учня, сприяє досягненню єдності виховання і навчання” [8].

Диференціація включає в себе не тільки організацію процесу навчання в залежності від індивідуальних відмінностей школярів, а й є формою внутрішнього поділу учнів на порівняно однакові за готовністю групи для здійснення навчальної роботи з ними на різному рівні.

Вона носить чисто умовний характер і повинна бути гнучкою, рухомою, що дає можливість учителеві знаходити індивідуальний підхід до кожного учня, сприяти загальній активізації класу.

Систематичне здійснення на всіх етапах навчального процесу “єдності вимог” до учнів без врахування особливостей індивідуально-психологічного розвитку гальмує їх нормальне навчання, стає причиною втрати інтересу і основою для появи неуспішності [4].

Диференціація передбачає не тільки роботу за різнорівневими програмами й підручниками, а насамперед навчальну діяльність учнів на різному рівні оволодіння єдиними програмним матеріалом в залежності від індивідуальних особливостей і характеру підготовленості. Тільки в цьому випадку можна говорити про єдність вимог до знань, умінь і навичок школярів.

Диференційований підхід у навчанні заслуговує уваги, тому що пов’язаний з підвищенням якості знань учнів, із завданнями розвивального навчання й вирішенням проблеми успішності. Основний зміст диференційованого підходу полягає в тому, щоб, знаючи й враховуючи індивідуальні відмінності учнів у навчанні, визначити для кожного з них найбільш раціональний характер діяльності на уроці. У загальноосвітній школі він організовується в умовах колективної форми роботи з класом і в рамках тих завдань і змісту навчання, які передбачаються навчальними планами і програмами.

Фронтальні форми завдань органічно поєднуються з груповими та індивідуальними. Класно-урочна система надає вчителю невичерпні можливості для диференційованого підходу. Учитель в першу чергу організовує фронтальну роботу, яка враховує вікові особливості та навчальні можливості всього класу, а від неї йде до групової, заснованої на

врахуванні типового для кожної групи окремо, індивідуальної, маючи на увазі та особливість, яка їй властива.

Застосування диференційованого підходу до учнів на різних етапах навчання в кінцевому результаті спрямоване на оволодіння всіма учнями певного мінімуму знань, умінь і навичок. Для учнів з низьким рівнем знань, які мають прогалини в знаннях або не володіють прийомами раціональної розумової діяльності, досягти рівня програмових вимог [6].

“Сильні” учні мають при цьому можливість покращувати свої знання й розширювати кругозір, задовольняти інтереси й нахили до наукових знань. Як показує практика, тепер застосовуються дві основні організаційні форми диференціації.

**Диференціація зовнішня.** Основними її показниками є поділ учнів за віком, інтересами, успішністю і т. п. Формами зовнішньої диференціації можуть бути спеціальні школи, класи з визначеним ухилом (математичним, фізичним, хіміко-біологічним тощо), факультативи за інтересами для старшокласників, класи підвищеної уваги та інше.

**Диференціація внутрішня** (або внутрікласна). Відомо, що учні працюють на різному пізнавальному рівні. Те чи інше пізнавальне питання для одних є складною проблемою, для інших – легким завданням. Однак було б неправильним підмінити роботу з усіма учнями класу на ту, що проводиться з окремими школярами. Клас, не дивлячись на наявність в учнів різноманітної підготовки, у процесі навчання залишається єдиним колективом і засвоює навчальний матеріал, визначений програмою і навчально-календарним планом.

Практика potwierджує, що диференційований підхід до учнів у ході навчання вчитель краще може забезпечити або при індивідуально-груповій роботі з ними, або у варіативно-груповій формі внутрікласної диференціації школярів. Обидві форми знаходять широке практичне застосування на уроках багатьох учителів, іноді навіть не знайомих з усіма деталями диференціації.

У колективній роботі класу вчитель звертається до того чи іншого учня з питанням, завданням, маючи на увазі його рівень підготовки, темп просування, психологічні характеристики типу вищої нервової діяльності, особливості його фізичного розвитку. При цьому індивідуальна робота не відривається від фронтальної: учні всього класу нерідко беруть участь у виправленні неточностей, доповнюють відповіді товаришів, пропонують способи розв’язку задач і т. п. При цьому, як показує практика і наші спостереження, вплив більш “сильних” учнів стимулює роботу “слабких” і відповідно зростає активність навчальної діяльності всіх учнів [3].

Другою поширеною формою диференціації навчання учнів стала варіативно-групова. Вона називається так тому, що учні класу за ступенем просування в навчанні та рівнем підготовленості діляться на три або дві

групи (це найчастіше в початкових класах) – добре встигаючих (більша частина класу) і слабо встигаючих (невелика частина учнів).

При цьому робота в групі проводиться за двома чи трьома варіантами. Учителі відмічають, що ця форма внутрікласної диференціації учнів у навчальному процесі найбільш практична.

Ось приклади уроків із застосуванням даної форми.

Урок геометрії в IX класі на тему “Відношення площ подібних трикутників, багатокутників”. Учителька дала учням цей матеріал для самостійного вивчення, Щоб підготувати їх до сприймання нової теми, запропонувала на домашнє завдання практичну роботу за раніше вивченою темою про відношення периметрів подібних трикутників і багатокутників, яка допомогла дітям у виконанні самостійної роботи у класі.

Домашнє завдання було таким:

кожному учневі побудувати трикутник (або багатокутник), подібний даному, за довільним коефіцієнтом подібності; виконати необхідні виміри і обчислити периметри; знайти відношення периметрів і сторін подібних трикутників (з точністю до 0, 1) і порівняти їх; зробити висновок про відношення периметрів багатокутників; виконану роботу оформити й висновки записати в зошиті.

З метою перевірки результатів домашніх завдань учитель організовує на початку уроку декілька видів робіт. При цьому головну вагу приділяє встановленню рівня знань, умінь і навичок, щоб визначити готовність їх до вивчення нової теми.

Під час фронтального опитування учні відповідають на такі питання:

1. Які трикутники (многокутники) називаються подібними?
2. Які многокутники називаються подібними?
3. Чи подібні два многокутники, ромби, квадрати, якщо їхні кути відповідно рівні? Якщо подібні сторони пропорційні?
4. Що називається коефіцієнтом подібності?

У ході фронтального опитування вчитель вибірково переглядає результати домашньої практичної роботи. Потім розв’язують задачі усно. Після цього під керівництвом учителя проводиться детальний розбір і розв’язування складних задач. Провівши підготовчу роботу і націливши учнів до сприймання нового матеріалу, учитель ставить спільне завдання: самостійно визначити відношення площ подібних трикутників і многокутників.

Пізнавальне завдання, таким чином, поставлено спільне, але способи його розв’язання диференціюються групами в залежності від рівня знань, умінь і навичок учнів, їх індивідуальних сил і можливостей. Учні у групах одержують завдання від учителя за попередньо підготовленими карточками. Першій групі (учням з високим рівнем знань) пропонується самостійно довести, що площі подібних трикутників відносяться як

квадрати відповідних сторін. Друга група (учні з середнім рівнем знань) одержують ту ж задачу і більш розгорнуту інструкцію про порядок виконання. Третій групі (учні з низьким рівнем знань) для виконання загальної задачі дається практична робота з використанням моделей подібних фігур.

При організації роботи з варіативно-груповою формою вчитель весь час враховує рівень підготовки школярів, індивідуальні можливості, координує вибір завдань учнями, визначаючи групи дітей таким чином, щоб вони виконували посильний для них варіант і одержали б при цьому достатнє задоволення від виконаної роботи й необхідності знання.

Цінність такого прийому полягає ще й в тому, що учні з низьким рівнем знань можуть при перевірці слухати відповіді й пояснення учнями важких варіантів. Таким чином, у них уже є певні зразки, і вони приступають до виконання більш складного варіанту з певним запасом знань.

Надаючи право на самостійний вибір варіантів, а також на перехід від менше складного варіанта до важчого, прогнозується робота учнів на різному рівні відповідності з їх навчальними можливостями, тобто в міру їх сил і здібностей. При варіативно-груповій формі зростає питома вага самостійної роботи учнів, яка організовується шляхом фронтальних завдань у групах. Багато вчителів у цьому випадку роблять з кожної теми декілька варіантів завдань різного ступеня складності.

При диференційованому підході в навчанні зростає організуюча роль вчителя. Його стосунки з учнями різного рівня підготовки за період навчального процесу носять своєрідний і специфічний характер. Диференціюючи учнів за індивідуальними здібностями, вчитель активно організовує їх пізнавальну діяльність, сприяє засвоєнню різних способів пізнання.

Розумне і цілеспрямоване використання вчителем методів і прийомів навчання учнів з урахуванням темпів їх просування, дає можливість забезпечити ефективність навчальної праці кожного школяра. Успіх диференційованого підходу в навчанні з учнями може бути забезпечений при певних умовах [1]. Однією з основних умов успішного і всебічного розвитку школярів є глибоке знання вчителем їх індивідуально-психологічних особливостей, сильних і слабких сторін. Знання особистості школяра й обумовлює правильність, цілеспрямованість вибору методів і прийомів навчання, ефективність і результативність диференційованого підходу до них.

Другою важливою умовою успішного здійснення диференційованого навчання є оперативність одержання вчителем інформації про знання, уміння і навички кожного учня. Знаючи їх рівень, глибину і міцність, учитель може визначити найбільш доцільні методи й прийоми диференціації навчання окремого учня або визначеної групи школярів.

Можливість отримання інформації про засвоєння знань кожним учнем при традиційній системі освіти вкрай обмежена.

Вихід знаходять на шляхах удосконалення засобів одержання зворотного зв'язку, організовуючи, наприклад, проведення короткочасних самостійних робіт, застосовуючи сигнальні картонки, фронтальні співбесіди і т. п.

Проте успіх диференціації, як і при звичайній формі ведення уроку, в значній мірі залежить від учителя, від його теоретичної і методичної підготовки.

Поурочне планування при організації диференційованого навчання носить більш розгорнутий і конкретний характер, так як на його основі слід забезпечити активну роботу всього класу, більш продуктивну навчальну діяльність кожної групи і окремих учнів.

Трудність диференціації процесу навчання полягає у тому, що вчитель повинен добре знати індивідуальні відмінності, навчальні можливості кожного учня, уміти “спрограмувати” його навчання на всіх ступенях навчальної діяльності, передбачити його просування. Треба вміти забезпечувати на кожному етапі уроку розумне поєднання навчальної роботи всього класу з диференційованим підходом до кожного учня чи групи учнів і цим самим збагачувати та активізувати загально класні заняття. Практика і педагогічний досвід підтверджують, що диференційований підхід в навчальній роботі правомірний у всіх класах школи, на всіх етапах навчального процесу. Він можливий у визначених рамках при викладі знань, особливо в процесі організації самостійного вивчення нового матеріалу, при закріпленні та і застосуванні знань, у домашніх завданнях, під час перевірки знань.

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. – М., 1977. – С. 186.
2. Бугайов О., Дейкун Д. Диференціація навчання учнів у загальноосвітній школі // Методичні рекомендації. – К.: Освіта, 1992.
3. Богоявленский Д., Менчинская И. Психология усвоения знаний в школе. – М.: АПН РСФСР, 1975. – С. 213.
4. Бударный А., Розенталь У. Об одной из возможностей преодоления второгодничества // Советская педагогика. – 1966. – № 7. – С. 17.
5. Буряк В. Диференціація навчання на уроці. – К.: Радянська школа, 1990.
6. Бутузов И. Дифференцированное обучение – важное дидактическое средство эффективного обучения школьников. – М., 1968. – С. 32.
7. Логачевська С. Дійти до кожного учня. – К.: Радянська школа, 1990.
8. Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. 2. – С. 202.
9. Якиманская И., Юдашкина И. Особенности познавательного интереса учащихся в условиях дифференцированного обучения. – М.: Просвещение, 1990.

*The article emphasizes that the differentiation of studying is the most actively carried out under the conditions of the pupils active cognitive activity the independence of this activity dependence on the pupils individual psychological peculiarities.*

**Key words:** *differentiation, individual differences, educational activity, forms of organization of studies.*

## ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ, СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

УДК 373.2

Неллі Лисенко

### НОВІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ В ДНЗ У РУСЛІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ

*У статті розглянуто і проаналізовано навчально-виховний процес диференційованого використання освітніх програм у навчання дітей дошкільного – молодшого шкільного віку. Наведено приклади пріоритетних напрямів освіти дітей.*

**Ключові слова:** *альтернатива, процес розвитку, європейські країни, сучасна освіта, пріоритетні напрями.*

У розмові на тему альтернативи в освіті дошкільників пропоную початок цієї статті з розгляду експериментальних закладів навчання й виховання дітей перших семи років життя. Вони набули поширення в Європі кінця XIX початку XX століття і почасти започатковувались в Росії, а, відтак і в Україні, а затим і нищились майже одночасно з утвердженням марксистської педагогіки, так і не набувши належного розвитку й визнання широкою педагогічною громадськістю. На підтвердження цієї думки хочу пригадати яскраві сторінки з діяльності Юлії Фаусек – однієї з небагатьох у плеяді російських прогресивних педагогів у царині дошкільця на зламі XIX – XX століть.

Ю. Фаусек прагнула якомога ширше впроваджувати в теорію і практику роботи з дітьми ті прогресивні ідеї, що знайшли в тодішній Європі відвертих прихильників завдяки однозначного обстоювання права кожної дитини на визнання її неповторності і підтримання індивідуальності, шляхом забезпечення особистісно – зорієнтованого змісту навчання й виховання. Чому Ю. Фаусек? А тому, що в її спадщині знаходимо ідеї, які мають сьогодні неперехідне значення і які, як свідчить джерельна база педагогіки дошкільця, були дуже близькими її сучасниці в Україні – Софії Русовій, а в Італії – М. Монтесорі й не втратили актуальності саме для сучасної України. Це ідеї про інтелектуальний розвиток особистості, навколо яких викристалізовується весь її мікро– і макросвіт. Адже, визнаючи право дитини на індивідуальний поступ, опосередковано зникало питання поділу на чинники виховання, яке об’єктивно функціонує як цілісний процес, тобто такий, якою насправді є від природи кожна дитина – цілісним людським організмом в неподільній єдності зі своїми потребами і можливостями.

Якщо ми сьогодні спробуємо відповісти на запитання, чи знайшла педагогіка С. Русової якнайширше втілення в теорію і в практику дошкільця

України на різних етапах його розвитку, то змушені будемо констатувати, що ані колись, ані в останні роки ми фактично не наблизились до того розуміння дитини в безпосередній діяльності з нею, яке обстоювали Ю. Фаусек у Росії, а С. Русова в Україні і що досить широко практикувала вже у 30-ті роки М. Монтесорі в Італії. А для нас дуже важливо, щоб не декларативно, а реально визначилось право кожної дитини бути собою і щоб воно стало нарвним каменем у педагогічній творчості кожного вихователя сьогодні, коли епіцентром пошуків шляхів реорганізації змісту, форм і методів дошкільної освіти в Україні виявились експериментальні навчально – виховні заклади представників різних європейських освітніх систем.

У тодішній Європі експериментальні заклади правили за своєрідні дослідно – експериментальні майданчики, в яких не лише перевірялись, а й формувались нові педагогічні течії з урахуванням досвіду практиків. Склалось чимало типів таких закладів, у яких і сьогодні практикують почасти оновлені чи і цілком нові педагогічні концепції. Суттєво, що сьогодні вони функціонують як базові дитячі садки науково – педагогічних центрів чи опірні дошкільні заклади з традиційними методиками виховання і навчання дітей, а також як дослідні дошкільні установи, в яких втілюються окремі оригінальні педагогічні ідеї.

Нажаль досвід їх роботи не завжди стає надбанням широкого загалу освітян, хоча цікаві авторські знахідки є помітною об'єктом і певним кроком вперед в розвитку дошкільної освіти загалом і в Україні, зокрема. Як і століття тому, в Європі вони функціонують, здебільшого, в двох напрямках: як центри педагогічних пошуків і як популяризатори нових підходів до організації альтернативних типів дошкільної освіти.

Організацію експериментальних навчально-виховних закладів розглядаємо не лише справою педагогів – новаторів України, а й, до певної міри, напрямом державної освітньої політики в останні 5-7 років. Відповідно почали централізовано відпрацьовуватися механізми вдосконалення управління закладами, у яких реалізуються альтернативні освітні програми, здійснюється експериментальна робота в контексті “Базового компонента дошкільної освіти в Україні”. Дотично до цього наведемо досвід США, Японії, Німеччини та ін.

Так, скажімо, в США на засіданнях спеціального федерального бюро щорічно розглядається близько 500 освітніх проектів, третину з яких становлять проблеми дошкільної та початкової освіти. Організатори відповідних проектів можуть розраховувати на державну підтримку та належне фінансування, якщо масовість охоплення дітей становить від 2 до 5 тис. осіб. Реалізацію оригінальних ідей, а також перепідготовку педагогів до роботи за їх змістом налагоджує й регулює відповідна експертна рада з питань освіти. Хочу наголосити, що за такого підходу виключається дилетантське ставлення до освіти найменших, а досягнення належних

прикінцевих результатів є справою професійної честі й високо цінується колегами.

Створення і діяльність експериментальних закладів освіти для дітей дошкільного віку, а також центрів розвитку дитинства й материнства є предметом виняткової уваги офіційної влади в Японії. Відразу після II світової війни відомий сучасникам засновник фірми “Соні” Масара Ібуки створив мережу оригінальних установ для найменших, до роботи в яких запрошувалися відомі вчені в галузі дошкільної дидактики та експериментального навчання й виховання. Так він підтримав традиції першого дитячого садка Японії, який створили за фребелівським типом у далекому 1897 році з метою розвитку в дітей самостійності. В останні роки в цій країні стрімко зростає мережа і пілотних шкіл. Однак помітною особливістю дошкільля Японії розглядаємо схильність до однозначного визнання конкретної теорії виховання дітей. Відтак, теоретиками й практиками дуже гнучко запозичуються найвагоміші досягнення в світі, вдалі освітні моделі, ефективні методи, що зміцнюють традиційні національні виховні цінності й забезпечують успіхи в роботі з сучасними дітьми. І надалі важливою стає не стільки обдарованість дітей, скільки їх посидючість, старанність і сумлінне ставлення до виконання обов’язку.

Організацію експериментальних закладів дошкільної освіти з початку 90-х років визнано одним з пріоритетів шкільної політики і в Росії. Теоретичні й практичні аспекти експериментальної роботи сьогодні вирішують створені в цій країні центри – Асоціації інноваційних центрів Академії освіти, а також наукові заклади шкільного відомства. Сьогодні освітні проблеми дошкільля вивчаються фахівцями і в більш як десяти дослідних авторських школах. Відповідно експериментальні заклади розглядаються важливою умовою для соціального прогресу в країні, що обумовлює їх ефективне функціонування водночас з державними традиційними установами.

Активна діяльність учених різних країн світу в галузі дошкільля зніціювала створення, а відтак і плідну діяльність дошкільної секції в Європейській федерації експериментальних шкіл з публічною квартирою в Парижі. Згідно з планами роботи федерації щорічно в різних європейських країнах проводяться міжнародні зустрічі, семінари з проблем інноваційних освітніх технологій. На поважному місці в програмах означених заходів бачимо активні спроби творців сучасного дошкільля повторити і продовжити в сучасних умовах досвід неградиційних навчально виховних закладів для дітей, започаткованих у 20-ті – 30-ті роки. Мова йде про використання спадщини А. Нейла /Англія/, О. Декролі /Бельгія/, С. Паркерот /США/, Р. Штайнера /Німеччина/, С. Френе /Франція/, М. Монтесорі /Італія/ та ін.

Розглянемо окремі з тих, що видаються нам актуальними для сучасного дошкільля України задля підтримання пріоритетів у збереженні й розвитку національного генофонду. Уже не секрет, що на дошкільля слід дивитися не як на етап певної підготовки дитини до школи, а як на такий відтинок часу в житті кожного, коли слід з усією повнотою підготуватися ще змалку до



життя в соціумі з усіма його примхами й небезпекою для малообізнаних зі світом дорослих, з тим хто з них, як і для чого працює та відпочиває. Безальтернативним слід розглядати і твердження про те, що педагог закладу дошкільної освіти є тим творцем, який сьогодні буде інтелект дитини; малюк вдосконалюється настільки, наскільки йому забезпечує цей процес вихователка чи спеціаліст з окремого фаху. Тож який заклад з нині відомих у світі максимально наближений до потреб сучасного дошкільця в Україні й заслуговує на певний зразок для наслідування?

Загальносвітову тенденцію поступу дошкільця вбачаємо в тому, що вихователі спрямовують свої зусилля на створення такого предметно-ігрового середовища, яке стимулює кожну дитину радісно і врівноважено пізнавати світ довкілля, відкривати для себе й для оточуючих його таємниці, виявляти максимальну самостійність, допитливість, висловлюючись засобами вербального і невербального спілкування. По цьому навчання й виховання дітей функціонує як антиавторитарний процес, що забезпечується професіоналами у дотичній галузі без найменших проявів насильства й з дотриманням прав дитини на її самоутвердження. Відтак діти завжди відчують надійність й доброзичливість у ставленнях дорослих, що стимулює їх потребу в постійному консультуванні з дорослими й налагодженні взаємовідносин на засадах паритетності й взаємодовіри.

Перші спроби створити такий заклад для ігор та занять дітей знаходимо в Ф. Фребеля. Він датований 1837 роком, який великий педагог нарік “дитячий садок” і відкрив його під безпосереднім впливом І. Песталоцці, з яким працював близько п’яти років. Безперечно, для того щоб пізнати всі “таємниці” фребелівської педагогіки й розробленої ним системи навчання дітей, необхідно звернутися до тієї епохи, в якій жив і творив видатний педагог, формувався як громадянин і як особистість. З нашого погляду, для сучасного дошкільця України надактуальною має стати проголошена Фребелем ідея про громадянсько – демократичне національне виховання дітей змалку, якщо ми хочемо сформувати покоління, що вільно мислить, є волелюбним і самодостатнім.

Кожен після прочитання праць Ф. Фребеля зверне увагу на сукупність принципів, які запропонував педагог після їх багаторічної апробації. Однак, найважливішим з-поміж них розглядаю для сьогодення принцип побудови навчання дитини з опертям на природні темпи її розвитку. До Фребеля його не практикували, оскільки у філософії освіти домінували погляди Аристотеля, Локка, Канта та ін. про мислення людини, як готову й незмінну функцію, якій не притаманні становлення й розвиток. І тільки Фребель, маючи переконливі докази зворотнього після співпраці з І. Песталоцці та спираючись на філософію Шеллінга, розвинув цей принцип стосовно педагогічного процесу, в якому відбувається індивідуальний розвиток в умовах активної діяльності кожного вихованця.

Особливо хочу виділити обстоювання вченим важливості пізнавального аспекта в діяльності дитини, який, передусім, зміцнює розум. Відтак Фребель формулює ще один принцип, який маємо сприймати сьогодні як пріоритетний у роботі з дошкільниками – від способів дії дитини, від реальних учинків має починатися її справжнє виховання і опиратися на них.

Ф. Фребель вперше в історії дошкільної педагогіки створив програму освіти дітей. Її провідною ідеєю вчений визнавав розумовий розвиток і його взаємообумовленість з навчанням й вихованням.

Всі діти схильні вчитися і щонайменше 80 % їхніх задатків є успадкованими й трансформуються генетично, 20 % – визначаються факторами довкілля. Сьогодні в кожній культурі світової цивілізації нагромаджено чималий досвід про те, які етапи і за якими пріоритетами розвивалося дитинство. Ученими одностайно визнано, що всі інтелектуальні задатки мають потребу в доцільному розвитку, і лише природжені інстинкти та рефлексії можуть спонтанно виявлятися й функціонувати в процесі життєдіяльності. Отже, можемо стверджувати, що Ф. Фребель перетворив вчення про маленьку дитину на велику наукову галузь – дошкільну педагогіку, започаткувавши своїми поглядами й практикою роботи різні наукові течії й напрями, які понад сторіччя мають своїх прихильників і опонентів.

Не менш актуальними для сучасного дошкільця України розглядаємо безальтернативну з багатьох міркувань педагогіку М. Монтесорі, до певної міри прибічницю Ф. Фребеля, що доклала чималих зусиль у пошуках зв’язків між розвивальними матеріалами, вільним вибором дитиною власної діяльності, розвитком її органів відчуттів і рухів та впливом спеціальних занять на її виховання. На цій підставі вперше сформульовані ті практичні рекомендації про призначення дитячого садка, що, не втратили своєї актуальності: межа свободи дитини проходить там, де починаються інтереси суспільства. Відчуючи до дітей глибоку повагу й вболіваючи за їх майбутнє, М. Монтесорі була першим невтомним борцем за їх права.

Сьогодні у світі функціонує понад 5 тис. дитячих садків за системою М. Монтесорі, в яких свобода дитини цінується понад усе, а їх розвиток скеровується на досягнення кожним незалежності, як похідної від гордості за досягнуті результати. Свобода і самостійність – це, передусім, висока відповідальність, яку уможливорює багатий та різносторонній особистий досвід кожного.

Неоціненними, з нашого погляду, є твердження вченої про неперервність навчання між дошкільцем і початковою школою, дотримання єдності вимог до дітей незалежно від їх соціального та майнового статусу. За статистичними даними, Україна сьогодні тяжіє до прискореного утворення саме таких закладів, в яких би діти перебували від дошкільного

– до завершення молодшого шкільного віку. Малокомплектна школа на селі, освітній комплекс “дитячий садок – школа” в місті – сучасні реалії нашого суспільства. Отже, поради М. Монтессорі про такий тип освітнього закладу видаються нам актуальними ще й тому, що в ньому можна створити максимальні можливості для наступності в ознайомленні дітей зі світом людей і речей, налагодженні міжособистісних стосунків й вихованні культури міжетнічного спілкування.

Не менш відвертим прихильником налагодження позитивної взаємодії в умовах активної співпраці був свого часу і Селестин Френе, якого правомірно розглядати сьогодні як основоположника педагогіки взаємодії та комунікації. Передусім, це взаємодія всіх учасників педагогічного процесу, що утверджувало суб'єкт-суб'єктні відносини між дітьми і дорослими на засадах принципів паритетності й співпраці. Актуалізуючи ці положення в практиці національного дошкільця, можемо з усією відвертістю говорити про те, що система Френе є визнаною і широко практикується в Італії, Голландії, Німеччині, Швейцарії, водночас в Україні вона ще не знайшла своїх відвертих прибічників. У комфортабельних умовах дошкільних закладів багатьох країн світу діти змалку навчаються за принципами Френе – принципами максимальної самостійності в прийнятті рішень і пошуках шляхів розв'язання реальних життєвих ситуацій, якими наповнене життя дорослих. За визначальне у закладах Френе править гасло “Бадьорі голови і спритні руки – набагато краще, ніж наповнені знаннями “розуми”. Виховання життям, для життя і в праці на благо інших, а не на власне збагачення – чи не актуально звучить для нас сьогодні?

Найстрашніше, що могло статися з освітою дітей вже сталося. Соціально-культурний та науково – технічний прогрес суттєво похитнули колишні освітні пріоритети. Сьогодні видається чимало дитячої друківаної продукції, яку, нажаль, мало хто використовує задля її прямого призначення, адже в ілюстраціях як і в коментарях кишить невластивою дітям жорстокістю, лукавством і підступництвом. Правда полягає і в тому, що в багатьох дитячих садках батьки знімають відео – і кінофільми за участю своїх дітей, однак це мало що міняє в змісті їх педагогічної культури. Існує розгорнута інформаційна мережа дидактичних матеріалів для вихователів дошкільних закладів на користь Інтернету та комп'ютерів, що є абсолютно недоступними для масової практики дитячих дошкільних закладів і аж ніяк не впливає на якість освіти дітей. Тобто сказати сьогодні, яким буде покоління виховане в епоху WWI – досить важко.

Ідеї Селестина Френе, якого французи пошановують як найвищу національну гордість, не втратили своєї актуальності і для України хоча б тому, що зорієнтовані на потреби кожної дитини, урахування темпів і ритму її індивідуального розвитку. Отже, можуть правити за однозначну стратегію в розвитку ставлення нашого суспільства до своїх дітей.

Як бачимо, в історичній ретроспективі відповідальність за якість освіти дітей та їх підготовку до життя перманентно змінювалась: пріоритетом залишалась особистість. Сьогодні акценти зміщено в сторону педагога, його кваліфікації, професійної компетентності. Правомірно вважати вихователя дошкільного закладу основою чи стрижневою фігурою педагогічного процесу, якщо це компетентна людина, що вільно володіє матеріалом, наділена раціональним і рефлексорним мисленням, пропагує систему цінностей, які мають засадничий зміст, будує взаємини на основі взаємоповаги і є здатною не лише вчити, а й виховувати, розвивати, тобто забезпечувати освіту найменших.

В умовах реформування дошкільця з урахуванням стратегій Базового компонента дошкільної освіти в Україні, Закону про дошкільну освіту, міжнародних конституційно – правових документів можемо обстоювати необхідність дотримання в роботі з дітьми виключно диференційованого підходу, за якого педагогічний процес функціонуватиме гнучко, враховуватиме інтереси і потреби кожного вихованця, специфіку властивостей його розуму, способів аналітико-синтетичної діяльності, а також доміанти його поведінкових актів та вчинків. Сьогодні важливо зруйнувати усталений десятиріччями стереотип педагогів на портрет усередненої дитини, адже більшості сучасних дошкільників притаманні риси, про які могли лише здогадуватися основоположники дошкільної педагогіки. Дещо зміщеною є і мотивація батьків, які виховують дітей у закладах дошкільної освіти різного типу.

Створення в Україні альтернативних закладів дошкільної освіти має переслідувати не просте копіювання й механічне перенесення здобутків з минулщини чи навіть сучасної теорії та практики роботи з найменшими. На новий рівень процес навчання й виховання дітей виводять, насамперед, розуміння педагогами сутності освітнього процесу, його філософських та історичних витоків, критичне ставлення до кінцевих результатів.

Навчання дитини у сучасному світі не можна розглядати як процес завершений: новітні технології, оновлені вимоги й закони, змінюваність культурних парадигм спонукає до формування в дітей навичок гнучкого й толерантного пристосування до повноцінного життя, а не до виживання в нових умовах. А це уможливорює привчання дітей змалку максимально розкривати свій потенціал, ставити перед собою чіткі цілі, бути гордим за досягнуті результати, не втомлюватися вчитися впродовж усього життя.

Отже, основне завдання вбачаємо в тому, щоб вчити дітей умінню вчитися, тобто набувати знань, користуючись різними доступними засобами і системами передачі інформації та комунікації. Оптимальним можемо розглядати результат, коли дитина готова досліджувати світ, вільно висловлювати свої думки, спілкуватися з іншими на максимально можливому для себе рівні, реалізуючи свій потенціал. Безперечно, якість дошкільної освіти залежить від модернізації, індивідуалізації,

інтернаціоналізації соціуму, його зацікавленості не декларативно, а реально забезпечити своє майбутнє в особі національної дитячої популяції.

Життя кожної дитини (і реально, і фігурально) протікає в сукупності з різними обставинами. Співвідношення сім'я – дитячий садок – суспільство (тобто кожен з цих зв'язків і всі вони сукупно) залежать від політики й економіки, від соціальних законів розвитку й рівня життя громадян в державі. Благополуччя й стабільність у суспільстві не означає гарантованого щастя для кожної окремої дитини, не забезпечують їй можливості для якомога повнішого самоутвердження. Об'єктивно виникає питання й про загальнодоступну дошкільну освіту для всіх дітей на загальнодержавному рівні і про приватну освіту, так звану елітарну, привілейовану. Сьогодні вже стало реальністю застосування значної частини методик лише в приватних освітніх закладах чи за згодою обох сторін та з місцевими органами влади. Ініціатива створення чогось абсолютно нового може належати кожній дорослій людині, однак в освітній галузі її рушієм має бути тільки педагог за згодою батьків. Абсолютним пріоритетом має правити благополуччя й емоційний комфорт кожної дитини.

Згубною є думка тих батьків і чиновників від освіти, які вважають, що лише в гімназії має значення як, хто і що викладає дітям. До цього часу важливо, аби вихователі доброзичливо ставились до дитини, любили її й доглядали за відсутності батьків. Іншою, не менш згубною є думка вищих ешелонів теперішнього суспільства про те, що їхні діти повинні добре знати “життя”, отож вчити їх слід відокремлено від інших прошарків суспільства. Побуває й така думка – щоб зруйнувати нетивний вплив “поганих” дітей на своїх, майже ідеальних і призначених вершити долю суспільства в майбутньому, дошкільників слід ізолювати і вмістити в комфортну, спокійну від соціальних подій обстановку. Батьки, здебільшого, хочуть для своїх дітей найкращого, того, чого їм бракувало в дитинстві, забуваючи про те, завдяки чому вони виростили і стали дорослими – любов, терпіння, увагу і повагу, турботу, гру, безпосереднє спілкування та ін.

Те, що одна дитина ідеально робить у дворічному віці, інша не зробить ніколи і ні за яких обставин. Інформації про шляхи, які розводять нарізно чи паралельно розвиток кожної дитини щороку стає більше завдяки спеціальних досліджень. Водночас у світі усталеною вже є думка про те, що як би не домагалися педагоги чи батьки, кожен вихованець буде по-своєму щасливий чи нещасний. Суспільство може дбати про якість освіти, поширюючи тисячі методик і рекомендацій педагогів, психологів, лікарів, однак усе залежить від того, хто фактично бере участь у педагогічному процесі та як налагоджує своє спілкування і взаємодію з іншими.

Однозначно, що західні освітні системи є чутливішими до змін у людському суспільстві, отож і здатні швидше й оперативніше надавати компетентну допомогу та різносторонню інформацію, консультувати з різними спеціалістами з будь-якого приводу, знаходити людей, які теж зацікавлені подібними проблемами. Очевидною перевагою маємо визнати їх невтомне прагнення орієнтуватися на постійне вдосконалення шляхом експериментування й авторського пошуку, ознайомлення з новітніми знахідками та їх творче втілення в освітню галузь з урахуванням національних пріоритетів.

1. Боровикова О., Дежнікова Н., Ришар Е. Зарубежная школа: авторский поиск, находки. – М., 1993. – 239 с.
2. История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия / Сост. Н.Б.Мчедлидзе, А.А.Лебедеенко, Е.А.Гребенщикова. – М., 1986. – 437 с.
3. Русова С. Нова школа соціального виховання. Друковано в друкарні К.І.Редера, тов. з обм. порукою в Ляйпцігу. – 1924. – 150 с.

*In this article we analyzed the process of alternative children gardens in different european countries and countries all over the world .Also we analyzed the modern priority-driven of pre-school education.*

**Key words:** alternative develop, process, european, modern education, priority-driven.

УДК: 372.31.

Надія Луцан

## РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ В МОВЛЕННЄВО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*В статті описується розроблена модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності. Автор виділяє три взаємопов'язані етапи: мовленнєво-стимульований, продуктивно-діяльнісний і креативний.*

**Ключові слова:** зв'язне мовлення, мовленнєві ігри, мовленнєво-ігрова діяльність.

Проблема розвитку зв'язного мовлення є однією з провідних у наукових дослідженнях (М. Вашуленко, С. Дорошенко, А. Зимульдінова, В. Мельничайко, Л. Мацько, М. Пентилюк та ін.) Лінгводидактами зв'язне мовлення розглядається як організована за законами логіки, граматики й композиції єдність, що має тему, виконує певну функцію, має відносну самостійність і завершеність, розчленовується на більш чи менш значущі структурні компоненти.

Мета статті – репрезентувати розроблену методику розвитку зв'язного мовлення дітей в мовленнєво-ігровій діяльності.

Нами досліджувався вплив мовленнєво-ігрової діяльності на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Показниками розвитку зв'язного мовлення виступили діалогічна, монологічна та ігрова

компетенції, що передбачало розвиток у дітей діалогічного і монологічного мовлення та ігрових дій, умінь і навичок, які супроводжувались зв'язним мовленням. Відтак, провідним засобом розвитку зв'язного мовлення виступила ігрова діяльність, зокрема вербальні ігри, які ми умовно поділили на два типи:

– ігри, побудовані на стабільній ситуації, що забезпечують обмін типовими репліками або зв'язними висловлюваннями в межах діалогічного спілкування і стимулюють побудову діалогічних едностей;

– ігри, побудовані на динамічній ситуації, сюжетно-рольові ігри, які створюють умови для навчання дітей ланцюжку зв'язних висловлювань, об'єднаних одним сюжетом, тобто стимулюють монологічне мовлення.

Ігри добирали за такими критеріями, як вагомість впливу на рецептивне і продуктивне засвоєння мовленнєвого матеріалу: ігри, побудовані на певному співвідношенні мовленнєвих і немовленнєвих дій; ігри, з конкретним мовленнєвим завданням, передбаченим для навчання усного мовлення на певному етапі.

Дібрані ігри класифікували на чотири групи. Класифікація ігор для навчання здійснювалась за такими основними параметрами: співвідношення мовленнєвих і практичних дій в ігровій поведінці дітей; з урахуванням зустрічної мовленнєвої активності дітей.

Отже, до першої групи увійшли ігри з незначним мовленнєвим навантаженням (рецептивні). До другої групи ми віднесли стереотипні ігри з розширенням лексичного запасу (продуктивні). Третю групу об'єднали ігри з мовленнєвими моделями. До четвертої групи увійшли ігри з непередбаченим мовленням.

Добираючи і розробляючи тексти ігор мовленнєвої спрямованості, ми враховували низку спеціальних принципів. Провідним принципом навчання зв'язного мовлення виступила – комунікативна спрямованість навчання (А. Богуш, Н. Гавриш, В. Скалкін та ін.). Відповідно означеного принципу ми дотримувались низки конкретних вимог щодо розробки мовленнєвих ігор: по-перше, точного лінгвістичного виправданого мінімуму мовного інвентарю, який забезпечував комунікативну діяльність дітей у досить широкому діапазоні ігрових мовленнєвих ситуацій. По-друге, оцінка кожної мовленнєвої ситуації (що входила в експериментальну методику) з точки зору її життєвої реальності. По-третє, моделювання мовленнєво-ігрової діяльності здійснювалося відповідно комунікативної ролі кожної дитини, з врахуванням її інтересів та психологічних особливостей в межах конкретних тем. Так, з метою розвитку діалогічного мовлення дітям пропонувалися теми з описом певної ситуації (“У транспорті”, “Зустріч на вулиці”, “У бібліотеці”, “Новачок у групі”), вже у самій її назві. Розвиток монологічного мовлення здійснювався в межах тем “Родина”, “Природа”, “Професія”, “Подорож”.

Принцип максимальної мовленнєвої активності дітей в мовленнєво-ігровій діяльності. Ми виходили з положення, що активність завжди співвідноситься з певним видом діяльності як динамічна умова її становлення, реалізації і видозмін як властивість її власного руху (А. Богуш), яка виступає у двох формах – активації і активізації.

Активізація мовленнєвої діяльності – це переведення взаємозв'язку говоріння і слухання із стану їх відсутності в наявний стан (І. Зимняя). Активізація ігрової діяльності – це переведення особистості із стану недіяльності в діяльний стан. Активізація мовленнєво-ігрової діяльності – це збільшення питомої ваги активності кожної дитини у процесі означеної діяльності як її мовлення (говоріння і слухання), так і ігрових, рухових навичок і вмінь, переведення їх на більш високий рівень, що полягає в доповненні їх новими якісними змінами. Активізації мовленнєво-ігрової діяльності в запропонованому дослідженні сприяла система розроблених нами вербальних ігор, ігрових мовленнєвих вправ і мовленнєвих ситуацій.

Принцип врахування єдності виховних, мовленнєвих і пізнавальних завдань зумовлював підбір ігор, тематика яких була досить різноманітною. Добирались ігри морально-етичної спрямованості, на розвиток мисленнєвих процесів, уваги, пам'яті, уяви і т. ін. Кожна гра впливала на дитину з трьох сторін: інформувала дитину про щось нове, закріплювала набуті знання; збагачувала (активізувала, уточнювала словник), стимулювала зв'язне мовлення; виховувала дитину морально і естетично.

Принцип емоційності гри полягав в емоційній насиченості змісту гри, що визначає характер виконання завдань.

Принцип усвідомлення і розуміння змісту гри. Гра може справити на дитину позитивний вплив лише тоді, коли її зміст зрозумілий, усвідомлений хід, правила, дії. Тому перед проведенням дітям пояснювали хід гри, особливості пояснення зумовлювалися віковим періодом.

Повторність виконання шляхом варіативності ігор з їх ускладненнями зумовлювало закріплення правил, дій, водночас сприяло розвитку дитини.

Принцип партнерства: у грі діти вчилися враховувати інтереси, почуття, емоції та переживання інших учасників.

Експериментальна методика навчання будувалась з урахуванням і таких принципів, як: свідомості і діяльності дітей у процесі формування зв'язного мовлення та принципу дотримання зв'язності висловлювання на основі активної пізнавальної діяльності. Принципи домінуючої ролі ігрової діяльності та емоційної насиченості заняття були втілені у процесі розробки вербальних ігрових ситуацій, вправ, що були спрямовані на формування вмінь і навичок зв'язного мовлення. Під час навчання зв'язного мовлення ми використовували також багатоступеневий підхід як методичний принцип навчання.

Домінуючим методом навчання було обрано ігровий, оскільки він є єдиною “макродіяльністю” в цьому віці, саме тут забезпечується

мовленнєве середовище щодо набуття комунікативних навичок. Супроводжуючими методами навчання виступили наочні (спостереження, розглядання предметів, картин), а стимулювальними – словесні методи (розповіді вихователя і дітей, бесіди). Означені методи знайшли свою реалізацію у таких прийомах: порівняння, аналіз, повторення, запитання, пояснення, сюрпризні моменти, уявлювана ігрова ситуація, що стимулювали зв'язне мовлення дітей.

Відповідно до теоретичних положень дослідження нами було розроблено функціональну модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності.

Функціональна модель розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності обіймала три етапи: мовленнєво-стимулювальний, продуктивно-діяльнісний і креативний.

На першому – мовленнєво-стимулювальному етапі послідовно вводились у мовлення дітей різні типи (запитання, відповідь, розпитування, домовленість, обмін враженнями) і форми діалогу (діалог, трилог, полілог) і монологу (опис, розповідь, розмірковування, пояснення) з наступним їх стимулюванням в ігровій діяльності.

На другому етапі ми знайомили дітей із структурою діалогу, а саме: з діалогічною єдністю, вчили будувати мікродіалог, розгортати діалог; стимулювали вживання формул мовленнєвого етикету, дотримуватись засобів (мовних і немовних) виразності мовлення в різноманітних ігрових мовленнєвих ситуаціях і вербальних іграх.

На третьому етапі було створено необхідні умови для самостійної мовленнєво-ігрової діяльності дітей, у процесі якої діти потрапляли в ігрові мовленнєві ситуації, що стимулювали дітей до побудови різних типів діалогу і монологу, трилогу, полілогу.

У результаті дослідження нами було визначено педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності, а саме:

- взаємозв'язок (інтерацію) навчально-мовленнєвої, мовленнєвої, комунікативної та провідної – ігрової діяльності дітей старшого дошкільного віку;

- формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для побудови зв'язних висловлювань;

- єдність сформованості діалогічної та ігрової компетенцій щодо розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в мовленнєво-ігровій діяльності;

- максимальне занурення дітей в мовленнєво-ігрову діяльність;

- систему вербальних ігор, мовленнєвих ігрових вправ і ситуацій, спрямованих на розвиток зв'язного мовлення дітей.

Отже, подальшу роботу ми вбачаємо у вивченні впливу мовленнєво-ігрової діяльності на формування звукової культури мовлення дітей старшого дошкільного віку.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. – К., 1999. – 62 с.
2. Бацевич Ф. Основи комунікативної лінгвістики. – К.: "Академія", 2004. – 342 с.
3. Богущ А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2004. – 376 с.
4. Бондаренко А. Словесные игры в детском саду. Пособие для воспитателя детского сада. – М.: Просвещение, 1977. – 94 с.
5. Захарченко В. Формування зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку засобами сюжетно-рольової гри: Дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1997. – 186с.

*The article shows function model of relation speech development of elder pre-school children in speech game activity. The author gives three stages that have close meaning to each other: speech-stimulate, productive-functioning & creative.*

*Key words: relation speech, speech games, speech game activity.*

УДК 37.01:37.013.42

*Борис Куприянов*

## ВАРИАТИВНОСТЬ МЕТОДОВ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

*Автор аналізує варіативність застосування методів соціального виховання школярів та дає класифікацію основних технологій тренінгу спілкування.*

*Ключові слова: методи виховання, технології виховання, взаємодія, спілкування.*

Проблема понимания методов воспитания – одна из сложных в современной научно-педагогической литературе [4; 5]. Ее исследованию посвящали свои работы Н. И. Болдырев, Н. К. Гончаров, Ф. Ф. Королев, Т. А. Ильина, И. Т. Огородников, И. С. Марьенко, Г. И. Щукина, и многие другие. Анализ подходов В. С. Безруковой, И. П. Подласого, М. И. Рожкова, А. М. Сидоркина, И. Ф. Харламова позволяет выделить такие компоненты данного явления как: процесс взаимодействия, субъекты и объекты взаимодействия, операционные разновидности взаимодействия (собственно способы).

Весьма продуктивной, для понимания сущности методов воспитания, является идея М. В. Кларина о стержневой деятельности учащихся, которую строит учитель и которая выступает метафорой [2, с. 8]. М. В. Кларин выделяет также: характер взаимодействия (соотношение и характер ролей учителя и учащихся) и принципы реагирования (характеристика реакций учителя на типичные действия учащихся), характеристика ожидаемых результатов, т.е. педагогическая направленность модели. Исследователь выделяет следующие модели:

усвоение четко заданного образца; учебно-поисковая деятельность в ее основных разновидностях; систематический познавательный поиск по типу научного исследования; игровая деятельность, дискуссионная (диалоговая, коммуникативная деятельность). Итак, ученик может исследовать, вступать в диалог, играть, искать, усваивать образец.

Аналогичные идеи мы обнаружили у В. С. Безруковой, которая предложила несколько классификаций методов воспитания по разным основаниям: по источникам познания (словесные, практические, наглядные); на основе структуры личности (методы формирования сознания, методы формирования поведения, методы формирования чувств – стимулирования); по степени продуктивности (объяснительно-иллюстративные, проблемные, частично поисковые, исследовательские) [1].

В. А. Сластенин предлагает систему общих методов воспитания: формирования сознания личности, организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности, стимулирования и мотивации деятельности и поведения, контроля, самоконтроля и самооценки [9, с. 331].

Весьма значимыми представляются мысли М. И. Рожкова о том, что методы воспитания связаны с семью сущностными сферами личности и идея бинарности методов воспитания (способ управления для воспитателя и способ самовоспитания для ребенка) [8].

**Целью нашей статьи** является попытка разделить известные современной педагогике методы воспитания на предполагающие информационный обмен (методы воздействия на интеллектуальную сферу), и те, что разворачиваются по поводу состояния (методы воздействия на эмоциональную, волевую, предметно-практическую сферы). Весьма продуктивным следует считать идеи о методах, воздействия на экзистенциальную сферу. Только нам представляется, что экзистенциальная сфера не столько связана с осознанием собственной сущности (метод дилемм и рефлексия у М. И. Рожкова), сколько на непосредственное переживание радости существования – развлечение. Относя себя к научной школе М. И. Рожкова, нам также весьма важными кажутся основные положения концепции социального закаливания (в том числе, методы воздействия на волевую сферу – требования и упражнения). В переложении непосредственно к ребенку внешнее закаливание может рассматриваться как преодоление. Обратим внимание и на выделенные М. И. Рожковым методы воздействия на предметно-практическую сферу. Исходя из вышесказанного, можно утверждать, что воспитание связано с информационным воздействием и воздействием на состояние, а воспитанник может преодолевать, созидать, развлекаться, рефлексировать (созерцать и исследовать себя) [8].

С 1997 года мы проделали существенную работу по систематизации форм организации воспитательного процесса, в рамках решения этой задачи методы воспитания вырастали как мираж, препятствовавший обоснованию технологической стороны воспитательного процесса. Основными трудностями в оформлении методов были их инверсионность и амбивалентность.

1. Тем не менее, в результате наших разработок было получено описание двадцати пяти типичных форм, которые мы классифицировали на основе хрестоматийной идеи Л. И. Уманского (“о трех формах совместной деятельности”). Затем нам удалось обосновать целесообразность такой типологии путем соотнесения форм воспитательной работы с основными занятиями русской крестьянской общины [3]. В результате удалось доказать, что форма организации воспитательного процесса представляет собой пространственно-временную конструкцию (структуру) взаимодействия участников данного процесса. А поэтому, ключевая идея при классификации форм связана с характером движения участников процесса:

**“представление”** – статичный тип, все участники находятся на одной площадке и мало перемещаются (совместно-индивидуальная форма деятельности по Л. И. Уманскому);

**“путешествие”** – последовательное упорядоченное движение по маршруту (совместно-последовательная форма деятельности по Л. И. Уманскому);

**“гуляние-созидание”** – беспорядочное свободное движение участников по ограниченной площадке (совместно-взаимодействующая форма деятельности по Л. И. Уманскому) [10, с. 131].

Дальнейшее исследование привело нас к убеждению, что богатство и многообразие форм в рамках трех вышеназванных групп определяется способами взаимодействия – методами воспитания.

Для обоснования нашей модели введем несколько допущений.

Первое – механизм воспитания представляет собой относительно целенаправленное изменение, обогащение, дополнение субъективной реальности ребенка. Субъективная реальность состоит из *образов* и состояний. Образ – одна из форм отражения объективной реальности, субъективная картина мира и его фрагментов, включающая самого субъекта, других людей, пространства и временная последовательность событий. Внутреннее состояние человека – интегральное ощущение.

Второе – образы как составляющая субъективной реальности ребенка связаны с объективной реальностью с информацией, а состояния – с предметами.

Третье. Для гуманистического понимания педагогической деятельности нам представляется показательной следующая цитата: “В своей “Исповеди” Блаженный Августин, обращаясь к Богу, говорил:

“Молю Тебя во имя Господа нашего Иисуса Христа, Сына Твоего, сидящего одесную Тебя, Сына Человеческого, которого Ты поставил посредником между Тобой и нами, через Которого Ты искал нас, не искавших Тебя, чтобы мы искали Тебя...” [11, с. 53]. Отсюда педагогическая деятельность представляет собой посредничество, направленное на поиск Ребенка, не ищущих Бога, Культуры, и т.п., чтобы они – воспитанники искали Бога, Культуру и т. п. Отсюда **метод воспитания** – наиболее обобщенный способ посредничества – управления воспитателем взаимодействием ребенка (“Я”) с окружающим миром (“Не Я”). В качестве того, что окружает ребенка, может быть и сам ребенок, сам педагог (организующий процесс), и детский коллектив, и книга, и природная среда, сверстник и проч. Такое понимание метода воспитания ставит на первый план ребенка и его субъективную реальность (то, как он отражает взаимодействие).

Четвертое – в субъективной реальности ребенка отражается способ взаимодействия “Я” и “Не Я”, а именно основные функции: **субъектность** и **объектность**, многообразие сочетания функций включает в себя:

“Я” – субъект, “Не Я” – объект;

“Я” – объект, “Не Я” – субъект;

“Я” – субъект, “Не Я” – субъект.

В случае субъект-субъектного взаимодействия возможны два варианта стремление к **единению** или **противопоставление**.

На основе выше сказанного произведем построение – попытаемся выявить группу методов воспитания связанных с взаимодействием ребенка с окружающим миром по поводу образа. Формула **первого** метода выглядит следующим образом. Ребенок в своей субъективной реальности выступает как субъект, взаимодействующий с объектом (человеком, природным или искусственным объектом) по поводу образа, используя в качестве инструмента информацию. Назовем этот **метод организации исследования** (целенаправленного изучения чего-либо). Отсюда второй сущностно противоположный метод, предполагает передачу “Я” функции субъекта окружающему миру (“Я” – объект, “Не Я” – субъект).

Если этот способ взаимодействия связан также с образом, который “Не Я” строит путем информирования ребенка (предъявления информации) получаем **метод организации созерцания** – непосредственного восприятия действительности. Два другие метода предусматривают субъективное отражение субъект-субъектности. В одном случае обмен информацией об образах двух субъектов – воспитанника и иного субъекта (другого воспитанника, воспитателя, иного взрослого и т.п.) реализующий стратегию единения может быть назван **диалогом** – разговор между двумя лицами, обмен репликами (коммуникация, беседа и т.п.). Аналогичный способ взаимодействия, отличается только тем, что информационный поток направлен от ребенка, имеющего в своей субъективной реальности

образ на то, чтобы противопоставить этот образ образу другого субъекта. Это – не что иное, как **демонстрация** – показ чего-либо наглядным способом [6, с. 160]. Таким образом, выстраивается первая схема. На ней размещение методов таково, что исследование противопоставлено созерцанию (по направленности получения информации), а диалог – демонстрации. Если строить схему методов воспитания имеющих в своей основе состояние, то может получиться следующее изображение (рис. 2). На этой схеме (в верхней части) представлен ритуал – порядок обрядовых действий [6, с. 680]. **Метод ритуала** – специально организованное взаимодействие ребенка (“Я”) с кем-либо или чем-либо по поводу состояния. Субъективно “Не Я” (человек или предмет) воспринимается ребенком как субъект, с которым достигается единение в состоянии. Как видно из сравнения схем, метод ритуала имеет много общего с диалогом.

Противоположно ритуалу – **преодоление**. Преодолеть – пересилить, справиться с чем-нибудь [6, с. 584]. В процессе преодоления “Не Я” субъективно воспринимается ребенком как активный участник противодействия, даже, если “Не Я” является неодушевленным предметом. Например: гора, длинная дорога, бытовые трудности и т.п. Рассмотрение в качестве метода организацию преодоления сдвигает акценты при понимании традиционного “упражнения”.

Весьма важным, на наш взгляд, является введение **метода организации развлечения** – занятия, времяпрепровождение, доставляющее удовольствие [6, с. 643]. Характеризует развлечение то, что субъективная картина взаимодействия ребенка (“Я”) предполагает себя в функции объекта, получающего собственное состояние как результата воздействия субъекта (“Не Я”), К методу организации развлечения относятся все игровые формы.

Последним из рассматриваемых методов воспитания является **метод организации созидания**. Созидать – сделать существующим, произвести, основать [6, с. 744]. Созидание ребенком чего либо основывается не просто на субъективном отношении к “Не Я” как к объекту, состояние которого следует изменить. Созидание предусматривает представленные ребенка о будущем состоянии объекта созидания – преобразования.

Для проверки построенной нами модели методов воспитания воспользуемся материалами С. Д. Полякова о технологиях воспитания. Традиционное рассмотрение технологии коллективно-творческой деятельности позволяет выделить такие компоненты как: разведка интересных и полезных дел, коллективное целеполагание, коллективное планирование, коллективная подготовка, коллективное проведение, коллективный анализ. Введем нашу интерпретацию. Разведка и анализ вполне могут пониматься как разновидности метода организации исследования; целеполагание, планирование и анализ осуществляются в процессе диалога. Коллективная подготовка может трактоваться в

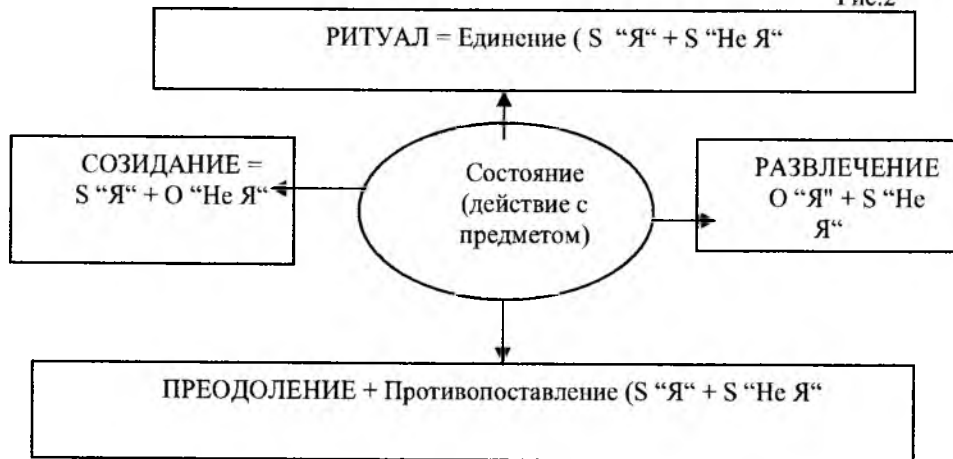


качестве метода организации созидания, а проведение, несомненно, включает организацию демонстрации. Воспроизведение жизнедеятельности коммунарских сообществ позволяет обнаружить организацию созерцания (созерцание огня на огоньке или костре), развлечения (проведения дел для своего коллектива), ритуала (выработка специфических коммунарских ритуалов). По поводу организации преодоления, можно утверждать, что сам социокультурный контекст коллективно-творческого воспитания во многом содержит идею борьбы за преобразование как предметной среды, так и человеческих отношений.

Рис.1



Рис.2



Итак, каковы методы воспитания в нашей интерпретации? Какими способами можно воспитывать? На наш взгляд, воспитывать можно управляя взаимодействием ребенка, в котором он вступает в диалог, демонстрирует, созерцает, исследует, включается в ритуал, развлекается, созидает, преодолевает. Представленные выше мысли нельзя считать окончательным взглядом на проблему методов воспитания, во многом это лишь пробная схема.

1. Безрукова В. С. Проективная педагогика. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – С. 68-71.
2. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.:Арена, 1994. – С.8.
3. Куприянов Б. В. Классификация форм воспитательной работы// Воспитание школьников. – 2002. – №4. – С. 19-26.
4. Куприянов Б. В. Методы воспитания как структуры взаимодействия взрослого и ребенка:[По данным исслед.] // Демократическая школа. – 2004. – № 2. – С. 33-38.
5. Куприянов Б. В. Методы воспитания: очередная попытка понимания // Образование и общество. – 2004. – № 4. – С 39-42.
6. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1997.
7. Поляков С. Д. Технологии воспитания: Учеб.-метод. пособие. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 2003. – 144 с.
8. Рожков М. И., Байбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 256 с.
9. Сластенин В. А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия». – 2002. – С. 331.
10. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – С.131.
11. Эльконин Б. Д. Психология развития: Учебное пособие. – М.: Академия, 2001. – С. 53.

*The author analyses variety application of methods of social education of pupils and gives classification of the technologies of training of intercourse.*

**Key words:** *methods of education, technologies of education, co-operation, intercourse.*

УДК 88.95

Іванна Андрійчук

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ В ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЯХ

*У даній статті представлено систему роботи зі студентами, яка має особистісно зорієнтовану спрямованість, базується на принципах інноваційної освіти та сприяє активізації процесів самосвідомості у студентів в процесі професійної підготовки.*

**Ключові слова:** *інновація, особистісно-зорієнтоване навчання, самосвідомість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, самопізнання.*

Стратегічний напрям розв'язання нагальних освітніх проблем спонукає згодом обґрунтувати концепцію реформи освіти, осердяма якої є передові інноваційні технології.

Як зазначає В. Пінчук, в соціально-психологічному аспекті інновація – створення і впровадження різних видів нововведень, які спричинюють зміни в соціальній практиці. Інноваційна діяльність не піддається формалізації, потребує врахування людського фактора, зокрема переборення соціально-психологічних бар'єрів. Подоланню їх сприяють: врахування установок, ціннісних орієнтацій, етичних норм поведінки; застосування соціально-психологічних методів активного навчання учасників процесу з метою розвитку в них інноваційних здібностей, формулюванню готовності до сприйняття та участі в інноваційних заходах [ 2 ].

Серед дослідницьких завдань освітньої інноватики передусім такі: обґрунтування її місця в системі загально-наукового і соціально-психологічного знання; висвітлення основних функцій та їх ролі в теоретичному осмисленні шляхів реформування системи освіти; визначення перспектив функціонування, розвитку і управління навчально-виховними закладами; застосування і впровадження освітньої інноватики; розкриття тенденцій розвитку інноваційних процесів у системі національної освіти; підготовка рекомендацій щодо практичного втілення інноваційних процесів.

Існуюча джерельна база з проблеми освітніх інновацій представлена різноманітними підходами. Незважаючи на їх ідейні розходження, всі наукові концепції розглядають підстаю особистість як суб'єкта різних видів діяльності та життєдіяльності загалом, оскільки лише в цій іпостасі можливий її різнобічний розвиток, який не тотожний конкретним знанням, умінням та навичкам.

Основними науковими концепціями засвоєння соціального досвіду вважаються: асоціативно-рефлекторне навчання (Д. Богоявленський, Н. Менчинська, О. Кабанова-Меллер та ін.); теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізіна); суггестопедична концепція навчання (В. М'ясищев, Д. Узнадзе, Б. Паригін, Г. Лозанов та ін.); теорія нейролінгвістичного програмування; теорія змістового узагальнення Ельконіна-Давидова.

Методологічною та теоретичною основою дослідження є положення гуманістичної психології про сутність особистості та активізацію особистісного потенціалу (Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс); вітчизняні концептуальні положення розвитку та формування особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, А. Асмолов, Г. Балл, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський, Л. Виготський та ін.); дослідження особливостей особистісно зорієнтованого навчання (О. Бондаревська, В. Серіков, А. Фурман, І. Якиманська та ін.). Результати чисельних наукових робіт дозволяють стверджувати, що традиційна освіта, яка переслідує цілі функціональної освіченості людини, використовує особистість саме в ролі засобу, опирається на механізми мотивації,

ціннісної орієнтації як на свого роду рушійні сили досягнення заданих ззовні цілей. Розвиток цих особистісних “механізмів”, “функцій” здійснюється в даному випадку попутно, в тих аспектах, в яких вони стають необхідними для соціальної орієнтації індивіда.

І саме особистісно зорієнтоване навчання розглядає механізми особистісного існування людини – рефлексію, вибірковість, відповідальність, автономність – як самоціль освіти, досягненню якої у кінцевому результаті підпорядковані його змістові та процесуальні компоненти. При цьому ефективність засвоєння власне предметного змісту зростає завдяки тому, що цей зміст, набуваючи тепер якісно нову особистісну суть, виступає як зміст і середовище становлення особистісного досвіду індивіда.

Незважаючи на велику кількість літератури з даної проблематики, на сьогодні, на жаль, цьому процесові бракує цілеспрямованості та науково-методичного забезпечення, чому і присвячений зміст нашої статті.

Мета статті – розкрити особливості розвитку студентів в освітніх інноваціях, а саме запропонувати систему роботи зі студентами, яка має особистісно зорієнтовану спрямованість.

Сучасна педагогічна практика засвідчує позитивність змін на шляху переходу від школи адміністративно-бюрократичної, догматичної до школи демократичної, гуманістичної, розвиваючої та особистісної. Саме гуманістично-демократична педагогіка, яка базується на ідеї співробітництва, співбуття вчителя та учня, здатна сприяти розкриттю творчого потенціалу особистості, її психологічній підготовці до творчого розв'язання будь-яких завдань.

Особистісно зорієнтоване навчання розуміється спеціалістами як органічне поєднання навчання і учіння – індивідуально значущої діяльності окремого суб'єкта, в якому реалізується досвід його життєдіяльності. Суть навчального процесу, згідно з особистісно зорієнтованим підходом, як стверджує В. Серіков, полягає у створенні таких умов для навчання особистості, щоб розкрити її максимально розвинути усі сторони особистості, її здібності та інтереси, створити умови для її самореалізації. Необхідно розглядати людину як складну систему, яка саморозвивається. Отже, не нав'язувати особистості шляхи її розвитку, а створювати якнайбільше умов і можливостей для її саморозвитку в рамках соціокультурних норм і гуманістичних моральних цінностей [4].

Початок навчання у вищій школі є для студента ситуацією незнайомою і, з огляду на соціально-психологічний її аспект, потенційно загрозливою. Це зумовлено недостатньою орієнтацією вчорашнього школяра в соціально-психологічному просторі нової для нього навчальної організації. Проблема полягає не тільки в тому, щоб сприйняти і зрозуміти існуюче середовище, а й прийняти його на емоційно-особистісному рівні, знайти в ньому новий особистісний зміст. Саме тому назріла гостра потреба

реалізації гуманістично зорієнтованого підходу в освіті, основну цінність якого становить особистість.

Основним принципом розробки особистісно зорієнтованої системи навчання, є визнання індивідуальності студента, створення необхідних і достатніх умов для його розвитку. Індивідуальність розглядається нами як неповторна особистість кожної людини, яка протягом життя здійснює свою життєдіяльність як суб'єкт розвитку. Відтак постає проблема пошуку найбільш оптимальних форм навчальної діяльності з позиції успішного досягнення цієї мети.

При визначенні чинників впливу та конкретних умов гармонізації особистості студентів, ми виходили з того, що цей процес буде ефективним за умов активізації всіх її структурних компонентів: когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового.

При розробці системи навчально-виховної роботи у вузі ми базувались на принципах інноваційної освіти запропонованих І. Бехом: принцип діяльності як генезопринцип, принцип інтеграції навчального знання, принцип опори на здібності в інтелектуальному становленні учня, принцип забезпечення виховної функції навчання, принцип емоційного зміщення у вчинковому переорієнтуванні суб'єкта, принцип непрямої виховної дії та ін. [1].

Нами була розроблена цілісна система навчально-виховної роботи із студентами та викладачами, яка мала особистісно зорієнтовану спрямованість і включала такі види роботи:

- 1) діяльність психологічної служби, яка функціонує у вузі;
- 2) використання практичної психології як засобу самопізнання та саморозвитку;
- 3) організацію самостійної роботи студентів над собою: самозвіти, індивідуальні навчально-дослідні завдання, наукові (курсіві, дипломні) та інші дослідження за інтересами;
- 4) систему навчальних практик.

Усі види органічно взаємозв'язані та спрямовані на реалізацію основної мети: гармонізацію особистості студента, його уявлень про себе і ставлень до себе; активізацію процесів особистісного саморозвитку; формування навичок емоційної та поведінкової саморегуляції. В основі нашої системи лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладачів і студентів. Взаємна повага і бажання зрозуміти одне одного – ось найкращий спосіб взаємодії викладача зі слухачами, який дає змогу найповніше виявити та задовольнити особистісні потреби й інтереси всіх учасників навчального процесу.

Система формуючих впливів передбачає цілісний підхід у врахуванні всіх механізмів і факторів активізації процесів самосвідомості у студентів в процесі практичної підготовки і спрямована на створення розвивального середовища в рамках навчального процесу, яке б оптимально сприяло

самоактуалізації особистості майбутнього спеціаліста, формуванню його позитивної Я-концепції.

Отже, можна виділити такі вихідні положення особистісно зорієнтованого підходу: особистість як психологічна категорія відображає унікальну сферу освіти і в цьому значенні виступає як її специфічна ціль. Подібно до того, як людина у навчальному процесі оволодіває досвідом застосування знань, способами вирішення пізнавальних і практичних завдань, творчим досвідом, вона повинна оволодіти і досвідом «бути особистістю», тобто досвідом виконання специфічних особистісних функцій (вибірковості, рефлексії, самореалізації, соціальної відповідальності та ін.). Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Зокрема, подальшого вивчення чекають питання, що стосуються впливу інших форм і методів навчання та виховання на процес гармонізації особистості майбутніх фахівців.

1. Бех І. Принципи інноваційної освіти // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – № 3-4. – С. 7-20.
2. Пінчук В. Інноваційні процеси – підручтя проектування нових освітніх технологій // Освіта і управління. – 2003. – Т. 2. – № 3. – С. 91-97.
3. Подмазин С. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
4. Сериков В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
5. Якиманская И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

*In this article the system of work with students is represented. It has a individuality orientation and is based on principles of innovative education and is instrumental in activation of processes of consciousness at students in the process of professional preparation.*

**Key words:** *innovation, personality-orientated studies, consciousness, subject-to-subject cooperation, self-learning.*

**УДК 007:159.955(035):681.3**

**Віктор Балабін, Сергій Лєсков, Ірина Замаруєва**  
**ВИМОГИ ДО РОЗРОБКИ КОМПОНЕНТІВ ЛІНГВІСТИЧНОГО**  
**ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ В ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ СИСТЕМАХ**  
**АВТОМАТИЗАЦІЇ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*Навчальний процес розглядається як такий, що має стимулювати у тих, хто навчається, розвиток здібностей щодо формулювання і розв'язання проблем. Формуються відповідні вимоги до розробки компонентів лінгвістичного забезпечення в інтелектуальних системах автоматизації навчання у вищій школі.*

**Ключові слова:** *лінгвістична база даних, лінгвістичний процесор, інформаційно-пошукові системи.*

Сучасному етапу розвитку вищої освіти в Україні притаманні складність і протиріччя. Так, з одного боку, на сьогодні розроблена

законодавча база, у якій визначені вимоги і напрями розвитку освіти в Україні, особлива увага при цьому інформатизації. З іншого боку, спроби реалізувати цю концепцію у повному обсязі поки що не призвели до якісних змін в освіті.

Уявляється, що основною причиною такого стану є те, що при впровадженні сучасних технологій навчання у вищій школі має місце недооцінка того факту, що об'єктом навчального процесу є саме людина з її інтелектом і здатністю до самоорганізації і саморозвитку. Когнітивний характер навчального процесу обумовлює необхідність застосування знаннеорієнтованих інформаційних систем і технологій в системі вищої освіти, базованих на моделюванні процесу оперування людиною знаннями при вирішенні певних проблем [1].

Розв'язання цієї проблеми особливо актуальне у зв'язку зі швидким розвитком і впровадженням у всі сфери людської діяльності, зокрема в освітянську сферу інтелектуальних інформаційних технологій і розробці на їх основі автоматизованих інформаційних систем навчання.

Отже, **метою статті** є формування вимог до розробки компонентів лінгвістичного забезпечення в інтелектуальних системах автоматизації навчання у вищій школі. Лінгвістичне забезпечення системи включає лінгвістичну базу даних (ЛБД) та програмні модулі, які визначають особливості її обробки – лінгвістичний процесор (ЛП).

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій з проблем формування словників з метою автоматизації граматичної обробки природно-мовних текстів (ПМТ) дає підстави стверджувати, що на сьогодні існує значний доробок у цій сфері.

Метою таких досліджень є формування граматичних характеристик для окремих словоформ вхідного тексту та їх подальше використання при вирішенні перелічених задач. Прикладним виходом таких досліджень є розробка систем пошуку та виправлення помилок у вхідних текстах, електронні словники (як одномовні, так і багатомовні), лінгвістичне забезпечення в системах автоматичного реферування, машинного перекладу, природно мовні інформаційно-пошукові системи (ІПС).

Тут можна виділити такі основні підходи [2]: формування граматичних характеристик на базі словника словоформ; формування граматичних характеристик на базі словника основ і таблиць закінчень; формування граматичних характеристик на основі словника квазі закінчень.

Перший підхід добре підходить до створення резидентних словників, призначених для перевірки лексики при роботі у текстових редакторах, але не відповідає вимогам для інтелектуальних систем навчання.

Другий підхід вважається доцільним для флективних мов при вирішенні таких задач, як: формування електронних словників різного призначення. Подання ЛБД у вигляді словника основ дозволяє у 3-4 рази скоротити обсяг бази даних, крім того, частково вирішується проблема

аналізу “нових” слів у вхідному тексті, але такий словник жорстко прив'язаний як до вхідної мови так і до предметної галузі (ПГ).

Третій підхід базується на положенні, що для флективних мов 97 % інформації про слово знаходиться в кінці цього слова. При такому підході вивчаються закономірності словозмінення, за якими й будується словник квазізакінчень.

Використання такого словника дозволяє правильно аналізувати навіть незнайомі для системи слова, при цьому обсяг словника не перевищує 5 000 словникових одиниць для однієї вхідної мови (тоді як словниковий запас мови складає сотні тисяч слів). Використання цього підходу має ефективне застосування при автоматизації широкого кола задач. ЛБД складається з аналітичних та синтетичних словників певної вхідної мови. Лінгвістичні словники – перелік різних одиниць ПМТ, яким поставлені у відповідність одиниці знань про мову. Вони є стандартним інструментом внутрішнього, лінгвістичного розуміння тексту лінгвістичним процесором. Традиційно знання про мову відбиваються у формах подання граматичної інформації.

Аналітичні словники представляють знання про мову на морфологічному, лексичному, синтаксичному та семантичному рівнях мовної системи. Аналітичні словники морфологічного рівня представляють словотвірну та словозмінну моделі мовної системи, вони включають: словник квазізакінчень; словник закінчень; словник суфіксів; словник префіксів.

Для кодування граматичної інформації в словниковій статті пропонується метод, який базується на позиційно-цифровому кодуванні. При цьому кодування лексико-граматичних класів є єдиним для російської, української та англійської мов. Спосіб подання граматичної інформації не за повним словом, а за кінцевою послідовністю літер дозволяє значно скоротити обсяг аналітичного словника в ЛБД. Так, наприклад, для російської мови словник квазізакінчень для слів, які закінчуються на *-ция*, буде містити всього 3 словникові статті. Реально ж таких слів біля 2 000, крім того, цей суфікс є продуктивним для запозичених слів.

Словник закінчень потрібний для зв'язку словозмінної та словотвірної моделей мови. Словозмінний клас визначається унікальним набором парадигми певного слова. Наприклад, у російській мові всього налічується біля 300 словозмінних класів, на декілька десятків закінчень. Словник суфіксів відбиває закономірності словотворення для певної природної мови, він необхідний для розпізнавання нових для системи слів, які утворюються за рахунок продуктивних суфіксів в мові. Словотвірні гнізда в мові складають близько 8-12 однокореневих слів.

Крім того, словник суфіксів дозволяє приписати вхідній словоформі семантичну інформацію, яка використовується при побудові компонентів

знань з ПГ. Наприклад, ознака процесуальності свідчить про те, що іменник з цим значенням може виступати в ролі предикату (порівняй: *вирішення задач – вирішувати задачі*).

Словник префіксів (або точніше квазіпрефіксів) будується лише для дієслів та його форм. Словник префіксів слугує: для довшачення такої граматичної категорії, як вид; для розпізнавання нових слів (особливо в англійській мові); для приписування словоформі семантичних ознак, які вносять префікси до слова.

На лексичному рівні ЛБД представлена словником службових слів. Ідея побудови полягає у виділенні в мові статичної та динамічної частини лексики. До статичної лексики відносять: прийменники, займенники, частки, числівники, модальні слова, окремі прикметники, іменники і прислівники (найбільш вживані). Ці класи об'єднує те, що вони присутні в будь-якій предметній галузі, появи нових лексичних одиниць в мові не стосується перелічених класів. Семантичні ознаки, які виділяються для повних слів, формалізовані в термінах сем і відбивають семантичне подання слова. Іншими словами, поле семантичних ознак є формалізованим поданням тлумачення певного слова.

Синтетичні словники морфологічного рівня мовної системи складають: парадигматичний словник квазізакінчень; словник синтезу пошукових образів; лематизаційний словник. Перший словник слугує для синтезу парадигми певної вхідної словоформи, він також організований на основі кінцевої послідовності букв в слові.

Другий словник слугує для забезпечення функції пошуку за ключовими словами. Виділення словника лематизації в окремий обумовлено тим, що для певних задач (наприклад, при автоматичному перекладі, коли необхідно словоформу в тексті привести до нормалізованого подання її в перекладному словнику) немає необхідності подавати всю парадигму слова.

Синтаксичний рівень мовної системи представлений словниками: словник контекстних правил синтаксичного сполучення; словник синтагм. Словник контекстних правил відбиває закономірності синтаксичного поєднання словоформ тексту в словосполучення: узгодження, управління, прилягання. Відмінною рисою синтаксичного аналізу пропонованого підходу є те, що аналіз здійснюється не алгоритмічно, а на основі декларативного подання синтаксичних правил (тобто при зверненні до словника контекстних правил). Це дозволяє зробити алгоритм синтаксичного аналізу більш універсальним відносно обробки різних мовних систем, а значить, робить систему технологічно відкритою до розширення нових вхідних мов. Словник синтагм відбиває синтаксичні закономірності побудови речень для певної мовної системи і працює в термінах синтаксису (підмет, присудок тощо).

Семантичний рівень мовної системи в ЛБД представлений аналітичним словником лексичних конекторів та синтетичним словником семантичних інтерпретацій. Словник лексичних конекторів слугує для встановлення синтактико-семантичних зв'язків як в межах речення, так і на міжфразовому рівні; наприклад, слова, *по-перше, таким чином, отже* тощо. В якості семантичних ознак виступають логіко-семантичні відношення.

Структура і зміст лінгвістичного процесора (ЛП). Ядром ЛП є алгоритми обробки ПМТ, до складу яких входять алгоритми доступу й обробки ЛБД та бази знань з ПГ. Традиційно ЛП передбачає два блоки: аналізу та синтезу. Робота з ПГ, які містяться в ПМТ, потребує розвинутих засобів інтерпретації мовних одиниць в термінах саме знань (понять) як в ПГ, так і відносно цільових настанов про прикладну задачу (знання про прикладну задачу). Це обумовлює розробку ЛП, який би включав три самостійних блоки: аналізу, інтерпретації та синтезу.

Сучасні теоретичні дослідження з ідеології розробки ЛП базуються на двох підходах: послідовна обробка тексту; інтегральна обробка тексту. Перший підхід передбачає послідовну обробку всього тексту спочатку на граматичному рівні (морфологічному), потім реалізується етап синтаксичного аналізу, потім – семантичного. Такий підхід вимагає розподіленого подання всіх видів інформації (морфологічної, синтаксичної, семантичної) до текстових одиниць в ЛБД.

Основою другого підходу є гіпотеза, вперше сформульована Р. Шенком та Л. Бірнаумом [3], сутність якої можна висловити наступним чином: синтаксичні й семантичні структури обробляються одночасно; синтаксис і семантика реалізуються в ході одного процесу; обробка мовних повідомлень за своєю природою тотожна обробці пам'яті.

Другий підхід потребує сумісного подання всієї інформації до текстової одиниці, обробка тексту при цьому підході здійснюється по реченнях. Слід зазначити, що перевагою першого підходу є: можливість зупинитися на будь-якому етапі обробки, що сприяє більш ефективній “відладці” програмних модулів; окреме подання даних робить систему в технологічному плані більш гнучкою до прикладних задач.

Недоліком таких систем є виникнення відмов в роботі ЛП на будь-якому етапі, що призводить до невиконання задач в цілому. Цікаво, що другий підхід є дзеркальним відображенням першого, тобто недоліки першого підходу є перевагою другого, переваги першого – недоліками другого.

В основу пропонованого ЛП покладена гіпотеза “скачкової” обробки ПМТ, її сутність зводиться до наступних положень: ПМТ являє собою єдність трьох різних систем: семіотичної системи, лінгвістичної системи та системи знань про світ; процес обробки ПМТ (людиною) проходить в трьох системах одночасно; в рамках кожної системи обробка здійснюється

по спіралі. “Скачковість” обробки полягає в тому, що на кожному з етапів обробки текстової інформації здійснюється занурення отриманих результатів обробки в знання про світ. Такий підхід дозволяє обернути на переваги недоліки в рамках перших двох підходів. Це проявляється в тому, що кожний етап обробки моделюється як незалежний модуль, який дозволяє отримати точнішу інформацію.

Введення словника квазізакінчень до ЛБД зробило лінгвістичне забезпечення системи незалежним від інформаційного, що дозволяє значно спростити подання інформаційної бази даних, максимально його налаштувати на потреби користувача.

Експериментальні дослідження показали ефективність застосування словника квазізакінчень не тільки для флективних мов (російська, українська), а й для аналітичних мов (англійська). Так, для англійської мови словник квазізакінчень складає всього біля 1 000 словникових статей і дозволяє безпомилково обробляти до 1 млн. слів, в тому числі і нові для системи слова. Введення до ЛБД словотвірної моделі мови дозволяє врахувати закономірності утворення “нових” слів на основі суфіксального і префіксального словотворення.

Введенні до традиційного ЛП інтерпретатора як самостійного модуля, виконуючого функції відображення знань про ПГ мовними засобами дозволяє, з одного боку, підвищити якість лінгвістичного аналізу на морфологічному, синтаксичному і семантичному етапах, з іншого – скоротити час програмної обробки тексту, за рахунок розподілення ЛБД.

1. Балабін В., Замаруєва І., Ленков С., Рось А. Інформаційні системи нового покоління як фактор забезпечення національних інтересів // Наука і оборона. – 2007. – №1. – С. 40-49.
2. Замаруєва І. Комп'ютерна модель розуміння природно-мовної текстової інформації // Проблеми програмування. – 1999. – №2. – С. 96-102.
3. Деречкий В. Об одном подходе к обработке естественно-языковых данных на основе анализа семантических сетей // Праці Першої міжнар. конф. з програмування УкрПРОГ'98. К.: Кібцентр НАНУ, 2-4 вересня 1998. – С. 405-411.

*An educational process is examined as such, which must stimulate at student development of capacities for formulation and decision of problems. The proper requirements are formulated to the components of the linguistic providing in intellectual systems of automation of teaching at higher school.*

**Key words:** *linguistic database, linguistic processor, informations storage and retrieval system.*

УДК 37.015.001.18 Б 69

## Оксана Блистів

### ФОРМУВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НА ОСНОВІ МОДЕЛІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

*В статті аналізуються проблеми формування моделі вчителя відповідно до вимог сучасності. Трудністю побудови моделі сучасного вчителя є велике різноманіття підходів до цієї проблеми, також відсутність єдиної структури такої моделі. Найбільш прийнятним, на думку автора, є діяльнісний підхід до побудови моделі сучасного вчителя.*

**Ключові слова:** *аналіз, вчитель, модель, підхід.*

Освіта в сучасному суспільстві є головним полем змагання, конкуренції, боротьби за місце країни і кожної людини зокрема. Прийняті останнім часом державою документи в галузі освіти визначають стратегію і тактику її розвитку на наступний період. Ставиться завдання щодо створення умов для розвитку і творчої самореалізації кожної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни.

Отже, у центрі всіх новозмін в освіті – педагог. Тому особлива увага і вимоги треба ставити саме до педагогічної освіти та її складової – професійно-педагогічної підготовки. З погляду на це перед вищими педагогічними закладами освіти ставляться серйозні вимоги щодо професійної підготовки сучасного вчителя.

В українській педагогічній літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного вчителя звертались такі вчені, як Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремсь, О. Савченко, В. Огнев'юк, Н. Ничкало, А. Алексюк, О. Глузман, І. Підласий, Н. Кузьміна, О. Мороз та інші. Однак, незважаючи на публікації цих та багатьох інших учених, проблема залишається актуальною. В її структурі існують такі не достатньо визначені питання, як модель сучасного вчителя, загально-педагогічні проблеми особистості, особистість учителя як ідеал і реальність, модернізація підготовки сучасного вчителя в педагогічному університеті, напрями та фактори формування особистісних характеристик учителя в сучасних умовах.

**Мета статті** – проаналізувати процес формування майбутніх фахівців на основі моделі сучасного вчителя з урахуванням динаміки соціального замовлення та можливостей сучасної педагогічної практики.

Сучасний учитель покликаний бути носієм загальнолюдських цінностей, знати національні та історичні традиції народу, особливості середовища, в якому виховуються діти, володіти фундаментальними знаннями в галузі своєї спеціальності, бути підготовленим до наукової розробки стратегії освіти в конкретних умовах, до вибору та реалізації

нової педагогічної концепції та системи. Усе це ставить нові, більш високі вимоги до професійно-педагогічної підготовки вчителів. Крім того, як показує практика, потрапляючи до школи, молодий спеціаліст майже зовсім не підготовлений до виконання численних функцій учителя. Нерідко добре знання навчального предмета поєднується з поганим володінням методикою його викладання [7, с. 3-5]. Сучасна система набору в педагогічні вищі навчальні заклади (перевіряються передусім не схильності, здібності, інтереси абітурієнтів до педагогічної діяльності, а переважно знання і вміння з профільюючих дисциплін, які, як відомо, уже засвідчені у відповідних документах), на жаль, не дає змоги зараховувати на навчання лише професійно придатних до цієї діяльності [1, с. 6]. Дидактика вищої школи поки що небагато зробила для цілісного реформування підготовки спеціалістів на базі нових принципів фундаментальності і варіативності, закладених у галузеві стандарти та технології навчання, розроблені на ідеях теорії навчальної діяльності, професійно орієнтованого, діяльнісного підходів до засвоєння змісту вищої освіти, проблемного та кредитно-модульного типів навчання.

Для теоретико-технологічного забезпечення реалізації галузевих стандартів вищої освіти, які б розширили наші уявлення про планування, організацію та управління навчальною діяльністю і процесом навчання студентів, необхідно розробити інтегровану нормативну модель фахівця як еталон визначення мети і вироблення критеріїв оцінювання якості сформованості спеціаліста.

Оскільки освітні стандарти входять до практики діяльності ВНЗ і стають обов'язковими нормативними орієнтирами в роботі кафедр, закономірним є питання про те, чи достатньо для якісної підготовки фахівця Державного стандарту вищої освіти.

Якщо Державний стандарт є стратегією професійної освіти, то нормативна модель фахівця – це психолого-дидактичний рівень реалізації стандарту, вивчення окремих навчальних предметів. Остання містить вимоги до професійної діяльності, до знань і вмінь з певного навчального предмету, до професійних якостей особистості та соціальний поведінковий досвід [2, с. 20-27].

Розглянемо погляди різних науковців на побудову моделі сучасного фахівця. В. Кузь окреслює так модель учителя XXI століття:

- найперше, риси професійні, фахові, загальнонаукові, особистісні будуть формуватися в тісній залежності з домінуючою парадигмою школи, тобто на педагогічній арені має бути такий учитель, якого потребує нова школа;

- учитель як творча особистість, як педагог-гуманіст вірить в обдарування кожної без винятку дитини;

- учитель школи нового покоління сповідує принцип природо-відповідності;

- учитель нового покоління сам володіє найновішими педагогічними технологіями;

- за методологічну основу підготовки вчителя нової генерації слід узяти програмні ідеї, висловлені на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти України в його програмному документі – “Національній доктрині розвитку освіти”, Державній програмі “Учитель”, а також окреслену академіком В. Кременем програму формування нового вчителя в його науковому трактаті “Філософія освіти” [5, с. 10-13].

В. Ковальчук формулює декілька основних ідей щодо моделі майбутнього вчителя:

- вища педагогічна школа утворює освітньо-виховну систему, провідною функцією якої є цілісний розвиток особистості майбутнього вчителя: духовний, фізичний, інтелектуальний, соціальний, професійний розвиток його індивідуальності;

- інтегративна якість, яку відображає результат виховання та навчання у вищій педагогічній школі – це соціальна та професійна зрілість випускника, його готовність до самостійної діяльності як громадянина, сім'янина, професіонала у складних умовах соціуму;

- сутність професійної педагогічної освіти – це людинознавство, де головним об'єктом вивчення стає людина в системі її педагогічної професійної діяльності;

- методи, засоби, технологія виховання у вищому педагогічному навчальному закладі зумовлені особливостями цієї освітньої структури як школи рівня досягнень вихованців студентського віку з яскраво вираженою соціальною, професійно-навчальною, науково-дослідницькою діяльністю;

- провідними принципами діяльності освітньо-виховної системи вищого педагогічного навчального закладу є: взаємодія особистісно-орієнтованої та соціально-орієнтованої педагогіки індивідуальності, взаємодія педагогіки управління і педагогіки підтримки розвитку особистості як студента, так і викладача, диференціація та інтеграція в організації та змісті освітньо-виховного процесу [4, с. 63-64].

На думку С. Гончарова модель повинна включати три блоки: зовнішні фактори міжнародного ринку праці; внутрішні фактори державного впливу; вимоги професії.

**Перший блок моделі** відображає те, що має бути включено до поняття “сучасний фахівець, який відповідає європейським стандартам”. В умовах інформаційної насиченості, швидкого старіння знань необхідно впроваджувати перманентну освіту, коли молодий фахівець повинен бути підготовленим до самостійного добування нових знань. Для цього передусім потрібно навчити майбутніх фахівців учитися.

Уміння вчитися включає декілька видів навчальної діяльності, різних за своїм призначенням:



- пошук нової інформації, який потребує уміння працювати в бібліотеці, конспектувати, аналізувати;
- засвоєння знань за допомогою розв'язання типових задач, тестів, контроль за процесом розв'язання, корегування при виникненні помилок;
- готовність до колективної діяльності, набуття знань з теорії та практики управління колективом, які відповідають вимогам міжнародного менеджменту.

**Другий блок моделі** передбачає: молодий фахівець повинен відповідати вимогам державного стандарту, який включає такі складові:

- високий рівень політичної культури, що дозволяє організувати роботу колективу, який складають працівники з різними політичними поглядами;
- професійну компетентність, уміння використовувати теоретичні знання у виробничій діяльності;
- організаційні здібності, уміння створювати мотиви діяльності, визначати пріоритети, володіти основами знань про підприємливість;
- уміння використати національну та європейську спадщину в галузі загальноприйнятих людських цінностей;
- особисті якості: високий рівень освіченості, культури, воля, справедливість, тактовність тощо.

**Третій блок моделі** визначає конкретний склад умінь, які можна об'єднати в три групи:

- ті, які дозволяють вести дослідження;
- необхідні для вирішення практичних задач;
- ті, що забезпечують готовність до навчання протягом усього життя.

У різних вищих навчальних закладах співвідношення цих груп не однако. Якщо в університетах провідне місце відведено підготовці до дослідницької і педагогічної діяльності, то в технічних закладах – до розв'язання переважно практичних завдань і рідше дослідних та педагогічних [3, с. 69-70].

I. Плаксюк виділяє такі складові частини моделі ідеального вчителя – це:

- педагогічна майстерність – високе мистецтво навчання і виховання;
- високий рівень загальної і моральної культури вчителя;
- постійне прагнення до самовдосконалення;
- педагогічні здібності;
- педагогічна техніка [6, с. 29-32].

На нашу думку модель сучасного педагога виглядає так:

– учитель повинен володіти сучасними педагогічними технологіями, основними формами і методами проведення позанавчальної роботи, діагностувати проблеми шкільного життя;

– вміти виявити сутність подій та їх причини, осмислювати кожне педагогічне явище у взаємозв'язку з усіма компонентами педагогічного процесу, правильно діагностувати педагогічні явища;

– управляти освітніми процесами на уроках та під час позаурочної роботи учнів, аналізувати проведену роботу та ставити нові цілі;

– перекладати цілі і зміст освіти в конкретні педагогічні завдання, при цьому враховуючи потреби та інтереси учнів, можливості матеріальної бази, свій досвід та індивідуально-ділові якості;

– повинен володіти педагогічними вміннями і навичками: інтелектуальними, професійними, організаційними.

У зв'язку з цим змінюються і функції вчителя, викладача всіх рівнів освіти. Їхня діяльність орієнтується на створення умов для саморозвитку суб'єктів учіння, формування і розвитку потреб та здібностей суб'єкта навчального процесу. Це вимагає від педагога найвищого рівня кваліфікації, і не лише зі своєї спеціальності, а й з огляду найвищого рівня розвитку його педагогічної майстерності.

Ми переконані, що суспільству потрібен не сліпий виконавець, а компетентний, творчий, ініціативний педагог з високим професійним та інтелектуальним потенціалом, який готовий до роботи в нових умовах. Тобто, майбутній вчитель повинен володіти не тільки спеціальними та психолого-педагогічними дисциплінами: науковими теоріями, концепціями, поняттями, технологіями, а й уміти самостійно працювати, одержувати знання з різних джерел продуктивними методами. Ми повинні готувати випускника у відповідності до моделі сучасного вчителя.

Ці моделі будуються за різними підходами, і вони не достатньо враховані у структурі підготовки майбутніх вчителів. Завдання органів освіти – наблизити підготовку вчителів у ВНЗ до вимог моделі сучасного вчителя.

1. Барабаш Ю., Позінкевич Р. Педагогічна майстерність: теоретичні й навчально-методичні основи. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. – С. 6.
2. Бондар В. Управління формування професійної компетентності вчителя // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – С. 20-27.
3. Гончаров С. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія. – Рівне: НУВГП, 2005. – С. 69-70.
4. Ковальчук В. Професійна та світоглядно-методологічна підготовка сучасного вчителя: модернізаційний аналіз. – Київ-Дрогобич: Коло, 2004. – 264 с.; Бібліогр. С. 250-263. – С. 63-64.
5. Кузь В. Готуємо вчителя нового покоління // Рідна школа. – 2003. – № 12. – С. 10-13.
6. Плаксюк І. Модель ідеального вчителя // Все для вчителя. – 2007. – № 10 (жовтень). – С. 29-32.
7. Побірченко Н. Інноваційні підходи до підготовки майбутніх вчителів у контексті реформування системи вищої педагогічної освіти // Рідна школа. – 2003. – № 2. – С. 3-5.

*In the article the author analyses the problem of formation of the teacher in accordance with the modern requirements. The difficulty in creating the contemporary teacher model is a great variety of approaches to solve this problem as well as the absence of a unified structure of this model. In the author's opinion the most acceptable is the efficient approach to creating the contemporary teacher model.*

**Key words:** analysis, teacher, model, approach has.

УДК 378.013

Надія Бреславець

## ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЯК ЗАПОРУКА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

*Процеси глобалізації, формування постіндустріального (інформаційного) суспільства XXI століття, підвищення якості освіти як соціальної категорії вимагає створення нової моделі фахівця, що відповідає запитам сучасного ринку праці. Педагогіка, використовуючи особово-орієнтований підхід в освіті, застосовує інноваційні педагогічні технології, які дозволяють сформувати соціальні, професійні, суспільні, особові компетентності осіб що навчаються, будучи гуманістичними, розвивають самостійність, комунікабельність, інтелект і моральність.*

**Ключові слова:** *якість освіти, компетентносний підхід в освіті, компетентносна модель фахівця, інновація, інноваційні педагогічні технології, глобалізація, особово-орієнтований підхід, освіта, виховання, навчання.*

У світлі змін, що відбуваються в суспільстві, встало питання перетворення педагогічного процесу у вищій школі, застосування і впровадження інноваційних форм і методів навчання, направлених на формування життєвих компетентностей, які включають власні здібності особи.

Інноваційна ситуація створюється, коли зростає складність середовища мешкання людей і виявляється недолік запасів знань і технологій у конкретній життєвій ситуації. Інновації припускають нетрадиційні підходи створення, розповсюдження і використання якого-небудь засобу для задоволення суспільної потреби, у відмінності від інновацій, які розробляються і впроваджуються на основі загальноприйнятих ідей, теорій і методик. Таким чином, новації – удосконалюють традиційний, діючий підхід до процесу, інноваційний підхід – припускає його кардинальне перетворення.

Новаційна педагогіка – це комплекс заходів, направлених на створення умов для розвитку особи, здатної реалізуватися в проєктованому майбутньому і жити в ньому [7].

Інновації відповідають всякій суспільній системі, яка розвивається, відсутність їх вказує на консерватизм, застої. Інноваційні процеси в системі освіти відображають потребу суспільства в корінних перетвореннях відповідно до сучасних вимог суспільства до особи.

Питання компетентного підходу в освіті, формування компетенцій і компетентностей випускника вузу розглядають В. Андреев, В. Байденко, В. Болотов, В. Воскресенський, М. Демчук, А. Жук, О. Жук, В. Зайчук, І. Зімяня, В. Кліменко, В. Кочергин, А. Лобанов, А. Макаров, В. Макосько, Л. Петровська, В. Кліменко, В. Серіков, В. Слободчиков, А. Хугорської, Ю. Татур та ін.

У аспекті інноваційного підходу до освітнього процесу відкриваються перспективи впровадження нових педагогічних технологій, що включають

самостійну роботу студентів, яка відкриває можливість оволодіти не тільки теоретичними науковими знаннями, а й одержати імпульс до науково-дослідної і практично-пізнавальної діяльності, сприятимуть реалізації особово-мотиваційних і соціально-ціннісних установок.

Самоосвіта – процес свідомого розвитку індивідом своїх фізичних, психічних, творчих, етичних якостей, інтелектуальних і соціальних здібностей з метою “добудувати” себе до ідеального образу як цілісної особи, здібної до самоздійснення. Це засіб збереження самобутності, людської гідності, індивідуальної свободи, розвитку творчої індивідуальності, спосіб “вбудовування себе” в соціокультурний процес, в суспільство [3, с. 48].

Проблема розробки і використання, впровадження в освітній процес нових педагогічних і інформаційних технологій гостро існує на сучасному етапі розвитку системи освіти. Нові педагогічні та інформаційні технології дозволять сформувати компетентності у тих, що навчаються. Даній проблемі присвячені роботи В. Болотова, М. Бухаркиной, С. Вігвіцкой, І. Гудледа, М. Демчука, О. Жук, І. Зімяней, Л. Кирілока, Н. Кларіка, В. Кліменко, В. Ляудіса, Р. Піонової, Е. Полата, К. Роджерса, В. Серікова, В. Стражіньського, Ф. Шлехті.

Широке поле діяльності відкривається перед педагогами в плані застосування особово-орієнтованих технологій, які допомагають досягти цілі освіти іншими, альтернативними традиційним методам, зберігаючи всі досягнення вітчизняної дидактики. Педагогічні технології є гуманістичними, ставлячи основною задачею цінність людини, самостійність, комунікабельність, інтелект і моральність.

Педагогічна задача – навчити студента пізнавати, навчатися, самореалізуватися в соціально-професійному просторі. Сучасному викладачу технічного чи економічного вузу разом з фундаментальними і глибокими знаннями свого предмету необхідні психологічні і педагогічні знання. Викладач повинен розуміти основні теоретико-педагогічні проблеми, володіти педагогічними технологіями, а саме, не тільки передавати знання і наукову інформацію, але і сприяти самостійному засвоєнню знань, науковій творчості, формуванню компетенцій у студентів.

Особово-орієнтована освіта – головний напрямок розвитку системи освіти в різних країнах світу, основним принципом якого є унікальна суть особи кожного учня, студента, її індивідуальність, що знаходиться в центрі уваги педагога, психолога, а діяльність навчання і пізнавальна діяльність (а не викладання) стає ведучою.

Мета вищої освіти, яка сформульована ЮНЕСКО та обґрунтована Всесвітньою декларацією про вищу освіту (1998), полягає в надання можливостей молоді в отриманні якісної професійної підготовки, роботи, підвищенні кваліфікації та придбанні знань впродовж всього життя, не

може бути досягнута без відповідних вищих учбових закладів НДІ.

Нові педагогічні підходи засновані на інтерактивному навчанні, що визначає сумісність комп'ютерів, телекомунікацій і аудіо-візуальних технологій, величезним зростанням можливостей обробки даних.

Відповідаючи на запити суспільства, освіта розробляє інноваційні (випереджаючі) методи і технології, направлені на формування такої якості особистості, як компетентність, яке включає особливі характеристики і соціально-професійні властивості людини. Мета, яка ставиться перед сучасною системою освіти – формування високоосвіченої, вільної і духовної особистості, здібної до самовизначення, самоосвіти, саморегуляції і самоактуалізації у світі, що динамічно розвивається. “Кінцевою винятковою метою освіти є виховання вільної особистості шляхом безперешкодного розвитку внутрішніх якостей, направлених на задоволення конкретних цілей, що досягаються в даній конкретній системі” [8, с. 464].

Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [4].

На думку експертів Рада Європи, компетентності передбачають: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; наявність у неї необхідних для цього комплексу ставлень: цінностей, знань, умінь і навичок.

Компетентносний підхід стає переважаючим в сучасній освіті, інноваційним, який декларується у Конституції України, законах України “Про громадянство України”, “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, “Про державній національній програмі “Овіта” (Україна XXI століття)”, “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, припускає формування соціальних, професійних, цивільних, міжнаціональних, національних, духовно-патріотичних, культурологічних компетенцій, загальнолюдських гуманістичних цінностей, екологічного виховання.

Відповідно до українського стандарту вищої освіти: “Компетентність – необхідний об’єм і рівень знань і досвід в певному виді діяльності” [5].

В українській педагогічній пресі і нормативних документах застосовується термін “компетентностного підходу” в освітньому процесі, який припускає формування випускника вузу, як теоретично підготовленого, що володіє сумою знань, так і такого, що одержав навички трудової діяльності, здатного швидко реагувати на запити часу. У “Національній доктрині розвитку утворення України в XXI столітті” основною метою національної і цивільної освіти проголошується придбання молодим поколінням соціального досвіду, успадковування духовних цінностей українського народу, досягнення високої культури

міжнародних відносин, формування у молоді індивідуальних рис громадянина Української держави. Освіта сприяє розвитку духовності, моральної, естетичної, трудової, економічної культури. Щонайвищою цінністю держави повинен стати інтелектуальний і культурний рівень її народу [9].

Бурхливі процеси соціально-економічних перетворень в Україні призвели до необхідності реорганізації національної, зокрема, вищої освіти для підвищення інтелектуального потенціалу нації, конкурентоздатності країни на світовому ринку, стабілізації соціальних процесів. Реформування професійної вищої освіти в Україні відбувається на рівні світових стандартів і направлене на створення національної моделі освіти з урахуванням національних особливостей і потреб. Основною особливістю українського варіанту компетентностного підходу у вищій освіті є практико-орієнтованість у формуванні навичок і умінь вирішувати певні проблеми і задачі соціальної діяльності [5], що відповідає рекомендаціям ЮНЕСКО, Ради Європи з посиленням інтеграційних джерел в освіті, розробці міждисциплінарних і багато – дисциплінарних учбових курсів, що відповідають викликам професійної, соціальної, духовної, практичної життєдіяльності сучасного суспільства.

У педагогіці робиться акцент не тільки на освоєння студентами суми знань, умінь і навичок, але і на формуванні життєвих компетенцій. Поняття “компетентність” включає не тільки знання, досвід, які одержані у вузі, але і власні здібності особистості.

Критеріями оцінювання навчальних досягнень українських студентів визначаються такі компетентності: соціальні (активність у суспільному житті, участь в діяльності громадських організацій, вміння попереджувати, урегульовувати конфлікти, самостійно приймати рішення й брати на себе відповідальність щодо їх виконання); полікультурні (вміння досягати консенсусу, вирішуючи різні питання, що стосуються як професійної діяльності, так і повсякденного спілкування з людьми різних поглядів, релігійних конфесій, інших національностей тощо); комунікативні (високий рівень культури спілкування в колективі, знання декількох мов і використання їх в практичній діяльності за певних обставин); інформаційні (вміння знаходити різноманітну інформацію за допомогою сучасних інформаційних технологій, критично її осмислювати та використовувати для здобуття знань); саморозвитку та самоосвіти (передбачають потребу у самовдосконаленні, підвищенні професійної майстерності, загального рівня культури, розвитку власних-здібностей та ін.); компетенції, що виявляються як здатність до раціональної продуктивної, творчої діяльності [2, с. 192-193].

Нова парадигма освіти передбачає перехід від знанієвої форми навчання до особово-орієнтованої, означає не просто освоєння знань, а вивчення, збагнення предмету, проведення аналізу ситуації і власного

відношення до неї, усвідомлення свого місця, поведінки і соціальної ролі відповідно до власного стилю, смаку, цінностей, етичних орієнтирів.

За визначенням ЮНЕСКО, головна мета орієнтації моделі освітньої системи XXI століття – це виживання всього людства [11] в умовах стійкого розвитку людського суспільства, основні положення якого сформульовані в “Повістці дій на XXI вік” на Міжнародній конференції глав держав і урядів, що відбулася під егідою ООН в 1992 році в Ріо-де-Жанейро (Бразилія), де один з основних пріоритетів був відданий освіті.

У педагогічній діяльності повинні сформуватися такі ключові компетентності як комунікативна, інформаційна, регулятивна, інтелектуально-педагогічна, операційна [1, с. 51-55]. В. Сластенін стверджує, що “педагогічна компетентність вчителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності” [10, с. 40].

Педагогіка, використовуючи особово-орієнтований підхід в освіті, упроваджує педагогічні технології, направлені на формування якостей (компетенцій) особи, якими повинен володіти випускник сучасної вищої школи в майбутній соціальній і трудовій діяльності в XXI столітті, в постіндустріальному суспільстві.

Особово-орієнтована освіта – головний напрямок розвитку системи освіти в різних країнах світу, основним принципом якого є унікальна суть особи кожного учня, студента, її індивідуальність, яка знаходиться в центрі уваги педагога, психолога, при цьому, діяльність навчання і пізнавальна діяльність (а не викладання) стає ведучою.

Інноваційні педагогічні технології можна позначити як особисто-орієнтовані технології навчання і технології розвиваючого навчання. У традиційному учбовому процесі умовам навчання є аудиторно-лекційна форма з планово-урочним наданням учбового матеріалу. Інноваційні педагогічні технології у вищій школі розглядаються як системи, засновані на діалозі між викладачем і студентом. Результатом навчання є придбання знань, умінь, навиків, проводиться індивідуальна робота із студентом, стимулюється, активізується, контролюється і коректується самостійна робота.

Історико-педагогічний і історико-генетичний аналіз проблем педагогіки освітлює сучасний підхід до освітнього процесу у світлі інноваційного бачення розвитку педагогіки (освітнього і виховного компонентів).

1. Введенский В. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика, №10. – 2003. – С.51-55.
2. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи. – Київ: Центр навчальної літератури, 2003. – 316с.
3. Газман О. Ответственность школы за обучение детей // Педагогика. – № 4 – 1997. – С.48.

4. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DECECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program OECD (Draft).
5. Комплекс нормативных документов для разработки составляющих системы стандартов высшего образования. – Киев, 2001.
6. Краевский В. Педагогика на книжной полке и в студенческой тетради // Педагогика. – № 6 – 2003. – С.16-21.
7. Ляудис В. Инновационное обучение и наука. – М., 1992.
8. Манхейм К. Диагноз нашего времени /пер.с нем. и англ. – М., 1994. – 464 с.
9. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (удосконалення всіх ланок національної роботи та наукової діяльності).
10. Сластенин В. и др. Педагогика. – М., 1977. – С.40.
11. ЮНЕСКО, Международная комиссия по образованию для XXI века, 1993.

*The processes of globalization, formation of postindustrial (informational) society of the XXI century, education quality increase as social category requires a new model creation of the specialist, which meets the needs of the modern labour market. Pedagogics using personally oriented approach to education applies innovation pedagogical technologies which give possibility to form social, professional, civil and personal competence of the person to be taught, presented as humanitarian qualities develop. self-dependence, sociability, intellect and morality.*

**Key words:** quality of education, competent approach to education, competent specialist's model, innovation, innovated pedagogical technologies, personally oriented approach, globalization, education.

УДК: 378.14 (208)

*Алла Возняк*

## ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА У ПОЗАКЛАСНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ

*В статті розкрито інноваційні та традиційні форми організації позакласної виховної роботи з творчими підлітками. Автор розглядає індивідуальні, групові та масові форми роботи з творчими школярами.*

**Ключові слова:** педагогічний інструментарій, творчі підлітки, індивідуальні, групові, масові форми роботи.

Реформування і розвиток освіти України передбачає підвищення вимог до виховної роботи з учнівською молоддю, що знайшло відображення у Законі України “Про освіту”, Державній національній програмі “Освіта” (Україна XXI століття), Концепції виховної роботи з молоддю. “Програма роботи з обдарованою молоддю на 2006 – 2012 роки” (2006 р.) визначає стратегію формування творчої особистості, розвиток інтелектуального потенціалу України.

Важливого значення набувають наукові пошуки вітчизняних дослідників у галузі теорії та історії виховання. Серед виховних завдань реалізації поставленої мети особливу роль відведено розвитку здібностей, талантів та обдарувань дітей, задоволенню їхніх інтересів і запитів.

Аналіз наукових досліджень з проблеми формування творчої особистості підлітка дав змогу з'ясувати, що ця проблема була і є предметом вивчення вітчизняної й психологічної, педагогічної та філософської науки. Теоретичні основи формування творчої особистості розглядаються у працях О.Артемової, В.Барко, Д.Богоявленської, О.Киричука, Л.Мишихи, В.Моляко, Т.Сущенко, М.Холодної та ін.

Однак цілісної наукової інтерпретації формування творчої особистості підлітків у позакласній виховній роботі загальноосвітньої школи до цього часу немає. Об'єктивна потреба педагогічного аналізу зазначеної проблеми і недостатній рівень її вивчення зумовили вибір теми дослідження.

**Метою** статті є – розкрити форми організації позакласної виховної роботи з творчими підлітками.

Одним з провідних аспектів реформування системи шкільної освіти в Україні на початку 90-х рр. стали пошук та підтримка творчо обдарованої молоді, зокрема Інститутом психології АПН України розроблена методика її розвитку та підтримки. Сучасний навчальний заклад переживає складний період, коли здійснюється перехід до формування особистості та неповторності кожного учня. В основу виховання і навчання, у центр їх оновлених парадигм слід поставити дитину, її гармонійний розвиток.

Чи не на першому плані сьогодні стоять питання врахування індивідуальних особливостей учнів, створення сприятливих умов для їх виховання, застосування новітніх технологій виховання, розроблення ефективних організаційно-педагогічних вимог до навчання і виховання, а також формування творчої особистості.

Ми погоджуємось з Т.Сущенко у тому, що вищого рівня розвитку творчої особистості підлітка можна досягти тільки тоді, коли у навчально-виховному процесі забезпечуватиметься така педагогічна умова, як педагогічно доцільне поєднання традиційних та інтерактивних освітніх технологій, спрямованих на створення духовної взаємодії у процесі суб'єкт-суб'єктних відносин [7].

Індивідуальні форми – це бесіди, виконання диференційованих завдань, створення продуктів власної творчості, підготовка ігор, гумористичних хвилинок, проведення спостережень, дослідів, різноманітні індивідуальні творчі проекти тощо, індивідуальні наукові дослідження.

Так, у ЗОШ № 1 і № 16 м.Дрогобич, відповідно до концепції розвитку школи, планомірна робота щодо формування творчої особистості відбувається з використанням різноманітних індивідуальних форм позакласної виховної роботи. Кожен учень ознайомлюється з переліком творчих завдань та необхідною довідковою літературою з предметів, визначає з керівником особистий план пошуково-дослідницької роботи на рік. Упродовж року коригуються та конкретизуються теми творчих завдань, відбираються методи їх виконання.

На цьому етапі з'явилося і чимало інтерактивних (рольові ігри, тренінги, брейн-ринги, “сократівські бесіди”, “круглі столи” конкурси-репортажі презентації тощо) та креативно-творчих (модель власного “Я”, конкурси творчих проєктів, ведення щоденників самоспостережень, складання творів-роздумів, конкурси і виставки творчих проєктів, банки думок і пропозицій, “аукціони творчих ідей”, звіти творчих досягнень) форм організації позакласної виховної роботи [8, 82].

Групові форми позакласної виховної роботи (участь у клубах, гуртках, групах за інтересами тощо) надають можливість школярам спільно досягати головних творчих цілей, вимагають від них прийняття важливих рішень. Серед найбільш поширених гуртків сьогодні: “Юні фольклористи”, “Народні ремесла”, “Народна вишивка”, “Природа і фантазія”, “Юні натуралісти”, “Екологічної творчості”, з музики, математики, хімії, астрономії; майстер-класи: “Театр слова”, “Театр пісні”, “Театр танцю”; студії: образотворчого мистецтва, літературна; випуски газет, альманахів, організація виставок робіт гуртківців [1, с. 101] тощо.

Проведений нами аналіз гурткової роботи шкіл Івано-Франківщини та Дрогобиччини (близько 30 шкіл) показав, що найбільшою популярністю користуються гуртки комп'ютерної техніки, історії та права, а також краєзнавчі. Основними формами організації гурткових занять з художньої творчості є: ритмічна гімнастика, розповіді і бесіди мистецтвознавчого і оздоровчого характеру, дитячі танці для загального розвитку.

Актуальними залишилися предметні гуртки, на яких учні поглиблювали знання як природничого, так і гуманітарного циклу. Виховна мета гурткових занять досягалася пошуково-дослідницькою діяльністю учнів, розвивався інтерес до предмету.

На сьогодні гуртки технічної творчості можуть мати і професійне спрямування, однак є й такі, у яких учні мають змогу самореалізувати й займатися творчим самовдосконаленням (драматичні, хореографічні, вокальні, хорові, музичні, вокально-інструментальні, духовної музики, фольклорні тощо). Це – колективи художньої самодіяльності та гуртки художньої творчості, де учні зазвичай займаються виконавською діяльністю, відродженням традицій народно-побутового мистецтва, залучаються до художньої творчості [1, с. 101].

І надалі украї необхідно є робота клубів (геологічних, культурологічних, інформаційних, радіо- та екологічних).

Шкільний клуб – це осередок соціуму, “де вчать цілісному баченню і мисленню, відчуттю, колективній творчості та самовдосконаленню”. Клубна робота сприяє перевтіленню підлітків у неординарних мислителів, самостійних особистостей і має чітку мету, педагогічні завдання, свої органи самоврядування, певну організаційну структуру.

Поширеними стали любительські підліткові клуби в школах, які мають на меті задоволення потреб та розширення кругозору з певної проблеми. Наприклад, клуби “Любисток”, “Господарочка”. Мета клубу “Любисток” полягає у формуванні жіночої особистості, урахуванні ролі жінки, розвитку творчості до майстрування, домашнього господарювання тощо [1, с. 104 – 105].

Цілий центр розвитку творчої ініціативи (5 – 8 класи) працює на Рівненщині. Як показує дослідження, тут створено цілу комплексну систему з виявлення та формування творчості не лише підлітків, а й учнів молодших та старших класів. Кожен учень у такому центрі має змогу проявити свої здібності [1, 107].

Поряд з клубною роботою актуальною на даному етапі є організація проектної діяльності школярів, провідним напрямком якої є забезпечення розвитку творчих, дослідницьких здібностей.

Проектна діяльність учнів формує й активізує їхню пізнавальну діяльність, має дослідницький самостійний характер, велике виховне значення. Як правило, ця діяльність має кілька етапів: 1 – визначення мети і завдань проекту; 2 – структурування діяльності; самостійний пошук та вибір засобів проектування; визначення стану проекту, його відповідність задуманому; аналіз і оцінка результату [5].

Значне місце у формуванні творчої особистості підлітка на даному етапі відводиться дискусіям, які розвивають уміння аналізувати, порівнювати, обирати правильні рішення. Аналіз планів виховної роботи показав, що поширеними у багатьох сучасних школах є дискусії “Діалог з самим собою”, “Відкрита кафедра”, “Презентації ідей та думок”, “Години дискусії”, “Сократівські години”, “Філософські скриньки” тощо.

Маємо ще раз наголосити, що хоча технічна творчість не набула поширення на даному етапі, однак у школах і надалі збереглася така форма організації науково-технічної творчості учнів, як експериментально-конструкторська робота. Вона, “дає можливість повністю реалізувати навчально-виховні завдання підготовки всебічного розвитку спеціаліста” об’єднувала не тільки учнів, а й учителів, наближала навчально-виховний процес до виробничої практики [3, с. 6].

Серед нових форм організації позакласної виховної роботи щодо формування творчої особистості учнів є творчі загони експериментально-конструкторського і дослідницького напрямів. Їх метою було прищеплення інтересів та поглиблення знань, формування творчого ставлення підлітків до праці. Їх основна особливість – комплексний характер праці учнів, зумовлений різними видами діяльності: праці з вибору власного фаху, інженерно-конструкторська і науково-дослідницька, культурно-масова і спортивно-оздоровча, суспільно-політична [3, с. 6]. На наш погляд, саме такі комплексні форми позакласної

виховної роботи надають можливість підліткам уповні відчувати себе “дорослими”.

Цікавими є проведення масових форм організації позакласної виховної роботи “П’ять хвилин з мистецтвом”, “Аукціону ідей”, “Дня стикету”, “Десятої студії”. Наприклад, проведення такого заходу практикується у школах Дрогобицького, Миколаївського, Стрийського та Мостиського районів Львівської обл. На захід запрошено журналістів та учнів на роль політичних оглядачів. Оponentами виступають вчителі.

Як показує аналіз, на початку XXI ст. значно урізноманітнилися форми проведення позакласної виховної роботи. Однак серед форм, які зберегли своє існування, є диспути, олімпіади, конкурси, естафети тощо. Потрібним сьогодні є впровадження у практику виховної роботи школи колективних творчих справ, засідань творчих груп, проведення журналів-естафет.

Популярним у 1991 – 2006 рр. залишалися конкурси: як наукові, так і творчі. Наприклад, аналізуючи план проведення республіканських масових закладів з учнями загальноосвітніх шкіл на 1991 р., скажемо, що Міністерство освіти України лише за один рік організувало понад 30 різноманітних масових конкурсів, фестивалів тощо. Найбільш поширеними щорічними масовими заходами були: Республіканський фестиваль “Таланти твої, Україно!”, фестиваль українського фольклору “Берегиня”, республіканське свято театрального мистецтва, республіканські конкурси та змагання з науково-технічної творчості “Таланти твої, Україно!”, республіканський конкурс на кращу програму з обчислювальної техніки та ін. Усе це засвідчує не лише про бажання працювати з учнями загальноосвітньої школи, а й виявляти та стимулювати творчу молодь.

На наше переконання, доречним є проведення творчих конкурсів “Школа майбутнього”, “Вчитель майбутнього”, “Мій майбутній фах”. Цікавими є проведення творчих конкурсів у вигляді аукціонів.

Поширеною формою позакласної роботи є учнівські олімпіади, наприклад, з комп’ютерної графіки. Головне управління освіти й науки та Київська міська державна адміністрація вже кілька років поспіль проводять українські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін зокрема з комп’ютерної графіки (серед учнів 8 – 9-х класів), починаючи з 2004 р. Зрозуміло, що не всі учні – учасники цих олімпіад – стануть художниками, дизайнерами тощо, а от гармонійно розвинутими особистостями мають бути всі [6, 24].

Уже на початку XXI ст. чимале значення відводилося пропаганді технічної творчості у первинних творчих технічних об’єднаннях. Серед них технічні спартакіади юних техніків, змагання, олімпіади тощо, виставки технічної творчості. Розглядаючи поступальність позакласної виховної роботи, скажемо, що у формуванні творчої особистості підлітків ефективним на організаційному етапі є використання бесід “за круглим

столом”: добір матеріалів для повідомлень учнів; літературно-музичних вікторини, лекцій-концертів; пошуку додаткової інформації теоретичного і практичного спрямування тощо.

Як показує практика розв'язання сучасних завдань, виховання і розвитку особистості неможливе без різнобічної художньо-естетичної діяльності учнів. М.Красовицький підтверджує нашу думку, що епізодично така діяльність спостерігалася у всіх школах, але у систему вона була уведена небагатьма (театралізація, гуртки, клуби, студії, творчі об'єднання і т.д.) [4].

Отже, на сьогодні існує чималій педагогічний інструментарій для формування творчої особистості підлітка у позакласній виховній роботі, який, незважаючи на певні недоліки, варто використовувати не лише у теоретичних надбаннях, а й на практиці.

Подальшого вивчення потребують робота з творчими молодшими школярами, впровадження в практику загальноосвітньої школи різноманітних інноваційних методів роботи з творчими школярами тощо.

1. Виховні технології у діяльності класного керівника: навчально-методичний посібник / [укл. Н.І. Яковець, В.М. Солова, І.І. Киричок]. – Ніжин: НДПУ, 2003. – 231 с.
2. Жофчак З.З. Творчість, втілена у життя: [Інтерв'ю дир. автор. навч.-вихов. комплексу м. Ужгорода, заслуж. вчителя України З.З. Жофчак / Вела Є.Т. Дідковська] / З.З. Жофчак // Обдар. дитина. – 2004. – № 3. – С. 10–14.
3. Зміст і педагогічні засоби розвитку технічної творчості школярів: [методичні рекомендації / І-тут педагогіки АПН України / за ред. М.П. Тимака]. – Бердянськ, 1996. – 60 с.
4. Практична педагогіка виховання: посіб. з теорії та методики виховання / М.Ю. Красовицький (ред.), Г.І. Іванюк (упоряд.). – Івано-Франківськ: Плай, 2000. – 218 с.
5. Рибалка В.В. Творче особистісне проектування як засіб цілісного і різнобічного розвитку учня / В.В. Рибалка // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико зорієнт. зб. / Ліцей міжнар. відносин № 51 м. Києва та ін.; наук. кер. і ред. І. Г. Срмаков. – К., 2003. – С. 276–280.
6. Сокол Т. Комп'ютерна графіка та дитяча творчість / Т. Сокол // Мистецтво та освіта. – № 2. – 2006 – С.24.
7. Сущенко Т.И. Основы внешкольной педагогики: Посobie для классных руководителей, педагогов внешкольных учреждений / Т.И. Сущенко. – Минск: Бел. наука, 2000. – 221 с.
8. Тимошук Н.С. Особистісно орієнтоване виховання старшокласників у процесі позакласної роботи: Навч.-метод. посібник Науково-методичний центр середньої освіти / Н.С. Тимошук. – Рівне, 2004. – 281 с.

*In the article the innovative and traditional forms of organization of an extracurricular educate work are exposed with creative teenagers. An author examines the individual, group and mass forms of work with creative schoolboys.*

**Keywords:** pedagogical tool, creative teenagers, individual, group, mass forms of work.

УДК 377:3 377.6

*Ірина Волощук*

## ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ВЗАЄМОДІЇ ПОЛІТЕХНІЧНОГО ЛІЦЕЮ ТА НАЦІОНАЛЬНОГО ТЕХНІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ УКРАЇНИ “КПІ”

*Профільна спеціалізація навчання у старшій школі задає вектор вибору майбутньої галузі професійної діяльності учнів. А педагогічна взаємодія ліцею та вищого навчального закладу освіти надає вектору вибору професії більш потужний потенціал, який базується на ціннісно-смысловій основі професійного самовизначення. Ціннісно-смыслову основу створюють сформовані професійні ціннісні орієнтації, які є механізмом усвідомленості та самостійності вибору професії.*

**Ключові слова:** профільне навчання, взаємодія ліцею з вищим навчальним закладом, професійне самовизначення, професійні ціннісні орієнтації.

Рівень розвитку суспільства, принципи виховання, формують потреби суспільства в створенні професійно визначеного, активного типу особистості. На основі принципів виховання, у системі профільної освіти, вивчається науково-методичне забезпечення профорієнтаційної роботи зі старшокласниками з метою змінити традиційне бачення процесу професійного самовизначення учнівської молоді. Організація та специфіка профільного навчання в більшій мірі визначає взаємодію школи з конкретним професійним навчальним закладом. Така взаємодія дозволяє враховувати індивідуальні особливості учня, розвивати самосвідомість та ініціативу учня, поглиблювати профільні знання. Характерною особливістю взаємодії ліцею та ВНЗ є базове положення про організацію профільного навчання у старшій школі, де передбачається збільшення кількості годин на вивчення профільних предметів і задається вектор вибору майбутньої галузі професійної діяльності. Актуальність дослідження полягає у розкритті ролі професійних ціннісних орієнтацій старшокласників як смыслового механізму їхнього професійного самовизначення. Проблемою ціннісних орієнтацій в професійному самовизначенні займалися такі вчені як О. Деркач, М. Захаров, Є. Климов, М. Пряжников, Л. Радіна, С. Чистякова та інші. В їх дослідженнях суть професійних ціннісних орієнтацій вивчається в двох аспектах: як взаємозв'язок елементів спрямованості особистості – мотивів, потреб, інтересів, здібностей; і як прояв ціннісно-орієнтаційної діяльності, яка зумовлена вибором певної системи цінностей, особистих переваг. Проте, смыслові аспекти ціннісних орієнтацій, а також їх роль у професійному самовизначенні особистості старшокласника, який стоїть на етапі вибору професії, не висвітлені. Особливої уваги, на нашу думку, заслуговує створення педагогічного супроводу, для допомоги старшокласникам зробити усвідомлений самостійний вибір майбутньої професії.



Серед сучасних українських дослідників проблемам формування ціннісних орієнтацій особистості в умовах навчально-виховного процесу освітніх закладів присвятили свої праці І. Бех, І. Зазюн, О. Сухомлинська, О. Кононко, К. Чорна та інші вчені. Науковці вказують на складність процесу формування цінностей та ціннісних орієнтацій учнів, на необхідність пошуку ефективних шляхів та засобів розв'язання названої проблеми. Отже, в нашому дослідженні ми створюємо педагогічні засади, які будуть сприяти формуванню професійних ціннісних орієнтацій старшокласників, котрі є смисловим чинником у їхньому професійному самовизначенні.

**Мета** даної статті полягає у розкритті виховного потенціалу педагогічної взаємодії політехнічного ліцею та вищого навчального закладу, яка спрямована на формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників.

Професійні ціннісні орієнтації є тим психолого-педагогічним новоутворенням, що входить в ціннісно-смислову сферу особистості, і слугує механізмом регуляції поведінки старшокласників в усвідомленому виборі професії. Виховний аспект формування професійних ціннісних орієнтацій відбивається в актуалізації психологічного потенціалу особистості, у формуванні ціннісного ставлення до професійної діяльності та вихованню відповідальності за своє професійне становлення, а також у мотивації досягнення успіху, у розвитку здібності проектувати траєкторію професійного становлення (в умовах школи створення особистого професійного плану) тощо.

Оскільки підлітковий вік характеризується процесом особистого та професійного самовизначення, ми вважаємо, що в цьому віковому періоді доречно розглядати і досліджувати професійні ціннісні орієнтації, які є смисловою парадигмою в професійному самовизначенні. Теоретичний аналіз літератури показує, що розвиток особистості здійснюється завдяки цілеспрямованому вихованню, а цінності стають виховним чинником завдяки тому, що перетворюються на внутрішні мотиви поведінки особистості. Центральна регулююча функція самопізнання – це пізнання своїх бажань та дій, що зумовлюють виконання їх. Тому, на нашу думку, правильне виявлення ланки в особистій сфері, дає можливість виховувати, в першу чергу, головні провідні ціннісні орієнтації, які є фундаментом для розвитку та формуванню професійних ціннісних орієнтацій.

Ми вважаємо, що професійні цінності є різновидом ціннісних орієнтацій особистості, тому їх визначення і формування, є важливий момент у підготовці та професійному становленні майбутнього професіонала. В поняття професійні цінності входить все те, що пов'язано зі ставленням людини до світу професій.. Професійні ціннісні орієнтації базуються на потребах особистості, її інтересах та переконаннях, які зумовлені як її біологічною природою, так і історичними та економічними

умовами в яких вона існує. Професія характеризується досить широким діапазоном цінностей, які функціонують в суспільній свідомості. До них відносяться: цілі, зміст та процес професійної діяльності, її характер, умови, результат, престижність конкретних видів діяльності. У дослідженому нами аспекті, роль професійних ціннісних орієнтацій в процесі професійного вибору, відбивається в формуванні свідомої, соціально обумовленої індивідуальної структури професійних уподобань, намірів, ціннісного ставлення до професій, професійних ідеалів, шляхів та засобів їх досягнення, які відображаються у суб'єктивній значущості тих аспектів професії, які задовольняють потреби людини. Під професійними ціннісними орієнтаціями ми розуміємо динамічний компонент структури особистості, який відображає її суб'єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей професійної діяльності людей. Змістовне наповнення функції професійних ціннісних орієнтацій, в процесі вибору професії, полягає в готовності особистості до побудови своєї професійної траєкторії, у відповідності до системи цінностей, які прийняті у суспільстві. Основним змістом професійних ціннісних орієнтацій є світоглядні, моральні переконання людини, глибокі постійні звички, моральні принципи поведінки. Через це ціннісні орієнтації стають об'єктом виховання, цілеспрямованого впливу. Ціллю виховання, на даному етапі, є сформувати у старшокласників професійне самоусвідомлення, тобто вміння співставляти цінності професії із своїми реальними можливостями. На нашу думку, професійні ціннісні орієнтації є джерелом мотивації і смисловим аспектом у виборі професії, тому, професійне самовизначення, характеризується системою професійних ціннісних орієнтацій, стосовно професій, до яких у старшокласника проявляються інтереси, здібності, потреби, тощо [2, с. 81]. Наявність професійних ціннісних орієнтацій, забезпечує сумлінне ставлення до майбутньої професії, спонукає особистість до пошуку творчості, удосконалює у свідомості учня умовної моделі майбутньої фахової діяльності, яка служитиме орієнтиром у майбутньому професійному становленні.

У нашому дослідженні ми розглядаємо професійні ціннісні орієнтації, як елемент послідовності **професійні ціннісні орієнтації → професійне самовизначення → вибір професії**. Як методологічну основу формування професійних ціннісних орієнтацій, вважаємо потреби та здатність старшокласника усвідомити свою майбутню професійну сутність, як найважливішу цінність свого професійного зростання. Особистісно орієнтований підхід в системі освіти, визнає головною рушійною силою саму особистість, її потребу в самоактуалізації власного особистісно-професійного потенціалу. Особистісно орієнтований підхід зумовлює орієнтацію на саморозвиток та самореалізацію в конкретній професійній діяльності. В якості провідних мотивів цих процесів виступають перспективи професійного росту та осмислене професійне майбутнє

особистості. Тому, вибір професії, де-факто характеризує осмислене майбутнє, яке призводить до того, що воно є визначеним. Отже, професійне самовизначення є важливим параметром усвідомленості професійного розвитку, який характеризує осмислене майбутнє сьогодення старшокласника, який знаходиться на етапі вибору професії. Ключовим моментом оптимального професійного самовизначення є свідомий, обґрунтований, ретельно продуманий професійний вибір, на основі сформованих професійних ціннісних орієнтацій.

Оскільки професія є важливою умовою та основою самовизначення індивіда [1, с. 263], то одним із важливих аспектів професійного самовизначення особистості є формування її професійних ціннісних орієнтацій. І. Бех, М. Пряжников, С. Чистякова, О. Деркач, О. Сухомлинська вбачають завдання освіти й виховання не тільки в тому, щоб забезпечити старшокласника, який стоїть на порозі самостійного життя в суспільстві, певним масивом знань, допомогти знайти життєве призначення, а й в першу чергу – сформувати інтереси до професії та професійні ціннісні орієнтації, які є компонентом ціннісно-сислової сфери професіонала. І саме особистісно орієнтований підхід у навчально-виховному процесі, дає змогу визначити механізми, які визначають та регулюють процес формування професійних ціннісних орієнтацій учнів, та дозволяють знайти ефективні шляхи педагогічного впливу на цей процес, з метою допомоги старшокласниками зробити усвідомлений вибір майбутньої професії.

Враховуючи той факт, що школа для старшокласників є центром соціуму, в якому він живе та діє у відповідальний період професійного самовизначення, профільне навчання, що спрямоване на формування майбутнього вибору професії, робить процес професійного самовизначення більш керованим та інтенсивним. Під педагогічним впливом у старшокласника формуються особові, професійні ціннісні орієнтації, які сприяють та часто визначають його професійний вибір, а також проявляється характер мотивації до майбутньої професійної діяльності і виховується ціннісне ставлення до праці. Ми, у своєму дослідженні, робимо припущення, яке буде експериментально перевірятись: на основі сформованих професійних ціннісних орієнтацій здійснюється свідомий вибір майбутньої професійної діяльності, а знання механізмів формування та розвитку професійних ціннісних орієнтацій дає можливість прогнозувати вибір старшокласниками професій та регулювати цей процес, у відповідності з особистими якостями та потребами ринку праці.

Сьогодні, не викликає сумніву необхідність забезпечення спадкоємності навчання між школою та вищим навчальним закладом, необхідність додаткової спеціальної підготовки старшокласників, для

подальшого навчання у ВНЗ. Така підготовка старшокласників несе в собі ціннісно-сисловий потенціал, так як надає учням можливість визначити своє місце у світі професій, оцінити свої професійні здібності та знайти особистий смисл в професійній діяльності, ще у період навчання у школі. Ідеї реалізації профільності старшої школи ставить старшокласника перед необхідністю здійснення відповідального та усвідомленого вибору професії ще у процесі навчання у школі. Дослідження проводиться в умовах політехнічного ліцею, який входить в систему до вузівської підготовки Національного Технічного Університету України “КПІ”. Саме ліцей налаштований на виховання конкурентноспроможного професійно-обізнаного контингенту випускників, здатних до успішної адаптації до умов на ринку праці. У свою чергу “КПІ” зацікавлений у якісній підготовці своїх абітурієнтів, забезпечує навчання профільних предметів провідними викладачами, які працюють на кафедрах “КПІ”. Більш того, старшокласники політехнічного ліцею мають можливість відвідувати ярмарки вакансій та дні відкритих дверей на факультетах “КПІ”.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив визначити у структурі професійних ціннісних орієнтацій компоненти, які забезпечують цілісне розуміння цього явища у контексті розвитку ціннісно-сислової сфери особистості. На основі теоретичного аналізу ми визначили структуру професійних ціннісних орієнтацій у старшокласників, яка містить:

– Когнітивний компонент, який забезпечує здатність до самоаналізу та аналізу професій, яку вибирають старшокласники (рівень профорієнтаційних знань: а саме змістовні складові професії яку обирають, знання про цінності професії та професійне самоусвідомлення на основі самоаналізу, що виступає підґрунтям для формування позитивного ставлення до себе, та адекватне оцінювання себе, як майбутнього професіонала).

– Емоційно-оцінний компонент, який визначається за допомогою критерію ціннісна стійкість вибору, впевненість у виборі при відсутності протиріч між професійними та особистими цінностями (цікавить щось одне, а батьки, чи будь-хто зовні, пропонують свою систему цінностей, інтересів; є здібності та інтерес до певної професійної діяльності, проте вона не є привабливою у суспільній свідомості, тощо). Даний критерій проявляється у таких показниках: ціннісне ставлення до професії (вираженість інтересів до професії, усвідомлення суспільного значення професії, прагнення бути корисним людям, тощо) та ціннісна проєкція майбутнього відбивається в конструкті “Я-професіонал”, а також локус-контролем, який показує ступінь самостійності вибору і відбивається у механізмі самостійності, готовності, (автономності) особистості старшокласника, та може вважатися як базовий у формуванні професійних ціннісних орієнтацій особистості.

– Дієво-практичний компонент, критерієм якого є рівень реалістичності та сформованості особистісного професійного плану та прагнення щодо його реалізації (успішність у навчанні та відвідування позашкільних закладів з метою удосконалення профільних знань, для впевненості та полегшення вступу до ВНЗ). Як стверджував Є. Головаха, особистісно-професійний план – це конкретна програма досягнення професійних цілей. Даний критерій проявляється в наступних показниках: наявність ОПП, успішність у навчально-практичній діяльності та формування професійно-важливих якостей. Рівень вираженості ПВЯ визначає силу внутрішнього джерела активності суб'єкта, його спрямованості на досягнення професійних цілей та створення своєї автономної, індивідуальної системи професійних ціннісних орієнтацій. Загальним критерієм сформованості професійних ціннісних орієнтацій є взаємоузгодженість всіх структурних елементів професійно ціннісних орієнтацій.

Перший напрям передбачав створення умов для ознайомлення учнів з вимогами основних професій в профільних сферах до індивідуально-психологічних особливостей особистості. Його здійснення передбачало вивчення учнями власних психологічних особливостей і зіставлення їх з еталонними на основі створених професіограм. При цьому вони, за допомогою психолога, визначали шляхи самовдосконалення та самовиховання, згідно з вимогами до професіонала обраного профілю навчання. Особлива увага у ході експерименту, приділялась вихованню рис характеру, які прийнято відносити до професійно важливих.

Реалізація другого напрямку, а саме навчальної підготовки, передбачала використання потенційних можливостей профільних предметів з точки зору формування знань, умінь та якостей особистості, необхідних для здійснення професійної діяльності. При вивченні цих предметів передбачалося сформулювати в учнів знання основних економічних категорій, форм організації праці, виробництва, особливостей і можливостей підприємницької діяльності, вміння здійснювати економічні розрахунки, тощо. Реалізація цього напрямку експериментальної роботи передбачала використання активних методів організації навчально-виховного процесу, зокрема залучення школярів до навчально-трудової діяльності профільного характеру: профорієнтаційні ігри, практикуми, тощо.

Третій напрям – професійний, тісно пов'язаний з двома попередніми. Його завдання полягало в тому, щоб учні знайомилися з соціально-економічною і виробничою характеристикою професій профільного напрямку, шляхами набуття відповідних професій і перспективами професійної кар'єри, системою знань та умінь, необхідною для ефективного здійснення професійної діяльності. Для цього, викладачі кафедр запрошували на практичні заняття студентів та аспірантів КПІ для

дискусій та роз'яснення перспектив професії, а також спільне відвідування ярмарки вакансій.

Виценазовані фактори обумовили доцільність розробки та експериментальної апробації програми “Професійні ціннісні орієнтації – вибір професії” призначеної для учнів 10-11-х класів і розрахованої на 17 навчальних годин. У процесі проведення педагогічного експерименту програма викладалася за рахунок годин, передбачених інваріантними частинами навчальних планів для профільних закладів освіти. У змісті програми даного курсу передбачено ведення кожним учнем “Щоденника вибору професії”, в якому узагальнюються навчальні та особисті досягнення, результати професійних проб (за методикою С. Фукуями), індивідуальних та колективних творчих справ. Ведення означеного щоденника відбувається на практичних роботах, які включені до програми. Програма передбачає реалізацію змісту в обсязі однієї години на тиждень впродовж другого півріччя навчального курсу у 10 класі.

Враховуючи, що пізнавальний компонент професійних ціннісних орієнтацій формується у процесі оволодіння учнями знаннями з основ наук, ми в експериментальній роботі приділяли значну увагу удосконаленню профорієнтаційної спрямованості змісту профільних курсів та експериментального курсу “Професійні ціннісні орієнтації-вибір професії”.

Однак, введення профільного та профорієнтаційного матеріалу не повинно призводити до порушення системи викладання та засвоєння відповідних програмових знань учнями, цей матеріал також не повинен бути випадковим і епізодичним. Проте, в плані ознайомлення з метою, змістом, формами та методами професійної діяльності, вимогами, які вона ставить до людини, згадані предмети у практиці роботи школи практично не використовуються. Це обумовило необхідність впровадження до навчально-виховного процесу професіографічних досліджень, які було здійснювалися у процесі вивчення старшокласниками курсу “Професійні ціннісні орієнтації – вибір професії” у формі творчих завдань, профорієнтаційних ігор та рольових ситуацій, що виконувалися учнями у трепінгових заняттях у позаурочний час.

Формування у старшокласників професійних ціннісних орієнтацій передбачає їх залучення до відповідної навчально-практичної та профорієнтаційної діяльності, нами вивчалися форми та методи її організації. Оскільки, в умовах профільного навчання практично неможливо залучити старшокласників до реальної професійної діяльності, як її альтернатива нами були визначені такі форми організації навчально-практичної діяльності, які б моделювали фахову діяльність у сфері обраної професії чи профільної спеціалізації – ділові ігри, фахові практикуми, розв'язання у процесі вивчення основ профільних завдань, які передбачають здійснення економічних розрахунків, застосування на

уроках математики задач економічного спрямування та навчального матеріалу, який дозволяє ознайомити учнів із застосуваннями математичних методів в економіці, тощо. Реалізація дієво-практичного компонента професійних ціннісних орієнтацій, зокрема, передбачає формування особистісно-професійного плану і самовиховання професійно важливих якостей, розуміння того, що професійна діяльність вимагає від людини наявності та певного рівня розвитку конкретних якостей особистості, тощо. Тому до експериментальної роботи було залучено шкільних психологів, які вивчали професійно важливі якості особистості учнів. Це сприяло розширенню діапазону знань про професійно важливі якості професій, які входять до профілів ліцею. виявленню індивідуальних особливостей учнів і стимулювало формування пізнавального, емоційного та дієво-практичного (вольового) структурних компонентів ПЦО. Робота шкільних психологів, під час проведення формуючого етапу педагогічного експерименту, здійснювалася в рамках загального завдання вивчення особливостей особистості учнів старших класів і надання їм допомоги при виборі майбутньої професії.

Отже, можна зробити наступні висновки: професійні ціннісні орієнтації є різновидом ціннісних орієнтацій особистості, котрі входять до ціннісно-сислової сфери особистості; смисловим механізмом в регуляції поведінки старшокласників у їхньому самостійному та усвідомленому виборі професії. Педагогічна взаємодія політехнічного ліцею та Національного Технічного Університету КПІ є тим виховним потенціалом, який сприяє формуванню професійних ціннісних орієнтацій старшокласників і задає вектор професійного становлення особистості. Подальшого дослідження потребують перевірка результатів експериментального дослідження і розробка рекомендацій для педагогічних працівників, щодо педагогічних умов по формуванню професійних ціннісних орієнтацій старшокласників.

1. Бех І. Особистісно орієнтований підхід: Теоретико-технологічні засади. – К.: Либідь, 2003. – Кн. 2. – 280 с.
2. Захаров Н., Симоненко В. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
3. Закагнов Д., Жемера Н., Тименко М. Твоя майбутня професія: Посібник з профорієнтації. – К.: Українська книга, 1999. – 312 с.
4. Підготовка до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи): Нав.мет.іос. / За ред. Г.Бала, П. Перепелиці. В.Рибалки. – К.: Наукова думка, 2000. – 188 с.
5. Ядов В. Социальные и социально психологические механизмы формирования социальной идентичности личности // Социальная идентификация личности. – М., 1993. – С. 7-23.
6. Yogev S. An Electric Model Of Supervision: A Developmental Sequence For Beginning Psychotherapy Students // Professional Psychology. – 1982. – № 13. – P. 236-243.

*Profession orientation in learning process boosts the professional choice vector. The mutual cooperation between profiled senior school and higher school make this choice more proper. Professional values orientation create the sense grounds of professional identification.*

**Key words:** profession orientation, professional choice, professional values orientation.

УДК 37.001

Віталій Глуханюк

## ТЕХНОЛОГІЇ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

*Стаття присвячена обґрунтуванню основних положень формування екологічної культури майбутніх учителів трудового навчання. Розглянуті можливі технології екологічного виховання на уроках трудового навчання.*

**Ключові слова:** екологічне виховання, екологічна культура, трудове навчання.

Аналіз сучасного стану розвитку українського суспільства, його ставлення до природи, на жаль, дає всі підстави охарактеризувати його як споживацько-прагматичне. Основна причина такого ставлення до природи полягає в тому, що рівень екологічної культури перебуває на досить низькому рівні. Стає життєво необхідним перебудувати споживацьку культуру стосунків людини з природою, сформувати якісно новий тип поведінки в навколишньому середовищі, що базується на відповідальності за її стан, умінні орієнтуватися в конкретній екологічній ситуації та знаходити в майбутній професійній і трудовій діяльності доцільні шляхи подолання екологічної кризи. Екологічна культура має стати складовою загальної культури, світоглядом і мірилом практичних дій кожної людини у сфері природокористування, певною запорукою порятунку довкілля і забезпечення сталого розвитку.

Сучасний рівень розвитку трудової діяльності об'єктивно створив базу для того, щоб практично реалізувати принципово ідеали гуманізму: створені матеріальні передумови для того, щоб знищити всі глобальні проблеми сучасності, але технічно ці передумови не спрацьовують. Наприклад, щоб очистити басейн Чорного моря, треба почати з очищення Дніпра, Дністра та інших рік. Необхідно заборонити скидання промислових відходів у великі ріки, а від сміття очистити річища малих рік і потічків. Але психологію промисловців і сільських жителів, які з давніх давен скидали в річку все, що завгодно, змінити досить складно. Це потребує зміни психології всієї нації, цінностей нації, моралі нації, гуманізму нації, нарешті, ідеалів нації.

На думку науковців, саме проблема нового гуманізму повинна викликати радикальну перебудову духовного світу суспільства і, як наслідок, вона поведе за собою й інші ідеали: добра, виховання, освіти тощо. Це той гуманізм, що буде нести у своїй основі принципово нове вирішення соціальних суперечностей – між національно-традиційними і загальнолюдськими цінностями [2, с.134]. Проблема перебудови системи освіти України, її всебічна гуманізація постає як ніколи гостро у зв'язку із технократизмом та індустріалізацією суспільства, з ускладненням відносин між людиною та навколишнім світом. З огляду на це, важливу роль відіграє екологічне виховання на уроках трудового навчання.

Через недостатню ефективність традиційних методів упровадження екологічної інформації в курс трудового навчання потрібні принципово нові підходи, які сприятимуть вихованню екологічного мислення, формуванню екологічної поведінки в підростаючого покоління, що створить у майбутньому можливість подолання екологічних негараздів.

Проблема впровадження екологічних знань під час навчання шкільної молоді не є новою. Однак сучасна екологічна ситуація наводить на думку про недостатню ефективність упровадження екологічного знання, про майже несформоване у значній кількості людей екологічне світосприйняття. Науковці наголошують, що необхідно докорінно змінити ситуацію формування основних еколого-світоглядних поглядів особистості у шкільному віці.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що в сучасних дослідженнях з проблем екологічної освіти та виховання розглядаються такі питання: екологічне виховання в початковій і середній школі (В. Коваль, О. Лабенко, Л. Різник, Г. Тарасенко, Л. Шаповал); сутність принципів екологічної освіти в школах, позашкільних закладах (А. Бусигін, І. Костицька, Т. Нінова, Г. Пустовіт, О. Химинець).

Світовою педагогічною громадськістю школа визнається центральною ланкою в системі неперервної екологічної освіти, де засвоюються моральні норми ставлення до природи, набуваються знання, навички і практичний досвід вивчення та охорони навколишнього середовища, закладається фундамент екологічно доцільної поведінки [6, с. 23]. Проте екологічна освіта школярів на уроках трудового навчання з усіма її проблемами і труднощами ще не знайшла достатнього відображення в педагогічних дослідженнях.

Успіх вирішення завдань екологічного навчання та виховання школярів, як справедливо зазначає Н. Казанішена [1], значною мірою залежить від ідейних переконань, професійної майстерності, ерудиції та екологічної культури вчителя. Крім того, значна гострота сучасних екологічних проблем, що породжені техногенним тиском на навколишнє середовище, вимагає скоординованих зусиль учителів природничих, технічних і гуманітарних наук у розробці загальної стратегії екологічного виховання. Для цього, на нашу думку, необхідним є володіння вчителями технологіями екологічного виховання. Застосування технологій екологічного виховання не досить поширене навіть при вивченні екологічних питань з біології, хімії, фізики тощо. Зовсім нерозроблене це питання в сфері трудового навчання

**Мета статті** – розглянути можливі технології екологічного виховання на уроках трудового навчання.

Розв'язання проблеми екологічного виховання в процесі трудового навчання полягає у відповіді на запитання: як за допомогою знань прищепити таке ставлення учня до природи, яке засноване на емпатії та

добрі? Як спонукати його до самообмеження? Це стає можливим завдяки розробці відповідних технологій, що не тільки розширюють екологічні знання учнів, а також навчають способам самопізнання та включають їх у практичну діяльність екологічної спрямованості.

Технологія – це система найбільш раціональних способів досягнення педагогічної мети, ефективна наукова організація навчально-виховного процесу; спосіб впливу на дитину, який забезпечує бажані особистісні новоутворення. Під технологіями екологічного виховання розуміємо поєднання психолого-педагогічних прийомів і методів, що дозволяють особистості просунути в особистісному розвитку та вийти на новий рівень якості життя. Рушійною силою розвитку виступає екокультурний дисбаланс у відносинах особистості з навколишнім середовищем, на ліквідацію якого спрямовані виховні технології.

До можливих і доцільних технологій екологічного виховання на уроках трудового навчання відносимо такі:

1. Застосування проблемних ситуацій та проблемних завдань.
2. Впровадження побутових екологічних дидактичних ігор.
3. Виконання учнями екологічних проектів.
4. Проведення інтегрованих уроків.
5. Трудові екологічні справи.

Розглянемо їх детальніше.

Усі названі технології, як показали дослідження, сприяють розвитку самоаналізу ставлення учнів до природи. Сутність використання цих технологій зумовлюється психологічним механізмом формування цінностей особистості, виникненням у школярів розмаїття емоцій, які є найрухливішим структурним компонентом особистості. А тому використання технологій екологічного виховання досить ефективно сприяє усвідомленню засвоєнню екологічних знань, розвитку екологічного мислення, формуванню екологічної культури.

Застосування проблемних ситуацій та проблемних завдань. Систему проблемних завдань розуміємо як множини навчально-пізнавальних та соціально-моральних задач екологічного змісту. Характерною її ознакою є спрямованість на створення найбільш сприятливих умов для формування активної позиції особистості. Для досягнення виховних цілей використовують такий тип проблемних завдань, що стосуються сфери життєдіяльності людини. У цих завданнях подається інформація про якусь екологічну проблему, дію, вчинок чи факти поведінки у взаємодії людини з природою і учні опиняються в ситуації вибору ставлення, позиції, відповідних практичних дій та ін. щодо предмету обговорення.

Спираючись на наукові надбання [5], ми розробили систему проблемних завдань екологічного змісту, що можуть бути використані на уроках трудового навчання. Наведемо декілька прикладів.

*Завдання 1.*

На основі власних спостережень, з'ясуйте чи існує зв'язок між діяльністю людини та існуванням рослин чи тварин. Наведіть приклади.

#### Завдання 2.

Чи може діяльність людини призвести до: а) зміни ландшафту певного регіону; б) екологічної катастрофи?

Побутові екологічні дидактичні ігри. Аналіз шкільної програми з трудового навчання виявив, що окремі теми насичені екологічною проблематикою. Вивчення цих тем переважно впливає на когнітивний компонент екологічної культури школярів, недостатньо торкаючись мотиваційно-ціннісного та майже зовсім поведінково-діяльнісного. В результаті учні не усвідомлюють власної причетності до справи забруднення та охорони природи, яка виступає фундаментом для формування відповідальності особистості за стан довкілля. Це є однією з найсуттєвіших вад сучасного екологічного виховання [4, с. 200].

Оскільки навчальний час для ознайомлення з побутовими екологічними проблемами у шкільних програмах не передбачений, то проблема ознайомлення учнів з ними може бути вирішена лише шляхом запровадження інтерактивних технологій навчання і виховання, до яких відносимо екологічні дидактичні ігри побутової спрямованості. Вони націлені, насамперед, на переважне формування гуманістичних мотивів природоохоронних вчинків, поведінки, практичної діяльності.

Прикладом є гра “Перевтілення”. Правила гри: учасникам пропонують вибрати собі будь-який прилад побутової техніки, для якого характерне електро-магнітне випромінювання. Потім на 5 хвилин потрібно стати цим приладом, імітувати його форму, звуки тощо. Про свій вибір не повідомляють. Потрібно поводити себе так, як працює цей прилад, і при цьому взаємодіяти з іншими. Крім того, потрібно взяти 3-4 учні, які будуть уявляти себе мешканцями квартири і вмикатимуть та вимикатимуть прилади. Іншим учасникам потрібно орієнтуватися на виявлення зовнішніх рис та ознак побутових приладів, відгадуючи їх. На заключному етапі вправі учасникам доцільно поділитися з групою своїми враженнями та висновками.

Такі ігри, як показує практика, завдяки ефективному навчальному середовищу інтенсифікують навчально-виховний процес і допомагають у стислий час ознайомити учнів з природонебезпечною побутово-повсякденною діяльністю.

Виконання учнями екологічних проєктів. Виконання навчального проєкту припускає такі етапи, як: спостереження і сприйняття, визначення проблеми та опис її, аналіз і пояснення причин, прогнозування й оцінювання наслідків, прийняття рішень, індивідуальна оцінка цих рішень, індивідуальна реакція на прийняття рішень, планування наступної діяльності. Екологічні проєкти – один із видів практичних справ дітей, спрямованих на вивчення стану навколишнього середовища, екологізацію

поведінки та способу життя дітей і дорослого населення з метою поліпшення стану, відновлення природи.

В багатьох школах в рамках таких проєктів виготовляються годівнички, шпаківні, здійснюється догляд за вазонами, шкільними клумбами, проводяться зимові екскурсії до лісу з метою підгодівлі лісових тварин.

Проєкти мають певну загальну структуру, якої ми дотримувались у розробці екологічних проєктів: визначення мети проєкту та його окремих етапів; розробка плану-проєкту діяльності для досягнення поставленої мети; виконання проєкту; підведення підсумків виконання проєкту та визначення завдань для нових проєктів. Враховуючи психологічні та індивідуальні особливості дітей шкільного віку, використовуються різні екологічні проєкти: за домінуючим методом: дослідницькі, творчі, рольові-ігрові; за тривалістю здійснення: короткотривалі, середньої тривалості, довготривалі; за кількістю учасників: індивідуальні, парні, групові.

Загалом тематика екологічних проєктів багата й різноманітна. Добираючи її, важливо виходити з соціальної значущості та результативності щодо виховного впливу і збереження природи. Науковцями і практиками розроблено широкую тематику екологічних проєктів, наприклад: “Вирости собі друга”, “Тварини моєї сім'ї”, “Даруємо радість”, “Альбом моїх друзів”, “Танок квітів”, “Компліменти природі”, “Зоопарк у картинках”, “Зимовий ярмарок”, “Причепури довкілля”, “Бережімо воду”, “Будуємо своє місто”. “Двір моєї мрії”, “Врятуємо ліс” та ін. Поєднання різних видів проєктів (за складом учасників, тематикою, терміном реалізації тощо) дає можливість розробляти багатогранні програми екологічного виховання на уроках трудового навчання.

Проведення інтегрованих уроків. Екологічне виховання школярів природно розглядати саме як процес, що реалізується завдяки інтеграції знань з різних наукових галузей, наприклад, природознавства, живопису, поезії. Тому доцільними для досягнення мети екологічного виховання є інтегровані уроки. Одним із таких уроків може бути урок трудового навчання, проведений на природі. Природа – це вже інтегрований об'єкт, у якому відображені не лише краса кольорів, форм, звуків, а й наслідки людської діяльності. Під час такого уроку можливі різні форми роботи: спостереження за об'єктами природи, збирання дарів природи, обговорення екологічних проблем місцевості, природоохоронні дії тощо.

Трудові екологічні справи. До окремих форм екологічного виховання на уроках трудового навчання можна віднести трудові справи екологічного спрямування. Маємо на увазі конкретні трудові справи учнів, спрямовані на поліпшення стану довкілля. Це може бути прибирання території, виготовлення годівничок, упорядкування клумб, насадження квітів чи дерев тощо.

Процес виховання на уроках трудового навчання, як показує практика, буде ефективнішим, якщо справам дати влучні назви. Екологічне виховання можна здійснювати за допомогою таких трудових справ екологічного спрямування: “Джерельце”, “Пташині їдальні”, “Наш квітник”, “Друзі лісу” та ін. Основними вимогами до трудових екологічних справ є такі: посильність для учнів; цікавий зміст і різноманітні форми трудової діяльності в природі; суспільна значущість; екологічна доцільність.

Оскільки природоохоронні справи найзручніше та найдоцільніше виконувати на природі, то однією з форм організації такої роботи є *екологічні стежки*. Екологічна стежка є однією з форм ознайомлення з територією, розширення в учнів знань про природні об’єкти, процеси та явища. Одночасно тут можна спостерігати прояви антропогенного впливу на природну територію, а також регулювати режим її використання.

До одних із засобів формування екологічної культури відносять навчальну екологічну стежку [3]. Навчальна екологічна стежка – це педагогічно організований маршрут на місцевості для проведення навчальних екскурсій, прогулянок, масових заходів еколого-натуралістичного спрямування, пропагандистської роботи з охорони природи. Береться до уваги наявність цікавих і типових для даної місцевості об’єктів. Куточки дикої природи мають поєднуватись з антропогенним ландшафтом.

Найефективнішим у процесі вивчення об’єктів екологічної стежки є діяльнісний підхід. Найбільш практично значущими є трудові десанти. Тому ми пропонуємо трудову спрямованість екологічних стежок. Мається на увазі інтеграція трудового та екологічного виховання під час організації “трудова десанти” на природу. Під час екскурсії здійснюється не лише спостереження за природними процесами, не лише милування красою природи, а надання їй конкретної допомоги.

Розробка та впровадження технологій екологічного виховання на уроках трудового навчання є інноваційною з методичної точки зору та важливою щодо втілення її у сам процес навчання. Технології дають змогу задіяти емоційну та вольову сфери психіки учня, що допоможе уникнути байдужості при сприйманні екологічної інформації.

*Напрями подальших розвідок* бачимо в розробці методичного забезпечення для уроків трудового навчання, спрямованих на екологічне виховання школярів.

1. Казанішена Н. Екологічна підготовка майбутнього педагога як фактор гармонізації взаємин людини і природи // Шляхи вирішення екологічних проблем урбанізованих територій: наука, освіта, практика / Зб. праць за матеріалами всеукраїнської наук.-практ. конф. – Хмельницький: Технологічний університет Поділля, 2003. – С. 176-179.
2. Корнієнко В. Про особливості формування гуманістичного ідеалу в українському суспільстві // Гуманістична місія освіти. Зб. доповідей наук.-практ. конф. – Вінниця:

УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2000. – С. 130-135.

3. Полішук Н. Екологічна стежка як засіб формування першооснов екологічної культури школяра // Перший Всеукраїнський з’їзд екологів. (ECOLOG-2006). Тези доповідей Міжнародної наук.практ.конф. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С. 305.
4. Пруцакова О. Дидактичні ігри у екологічному вихованні школярів // Шляхи вирішення екологічних проблем урбанізованих територій: наука, освіта, практика: Збірник праць за матеріалами всеукраїнської наук.-практ. конф. – Хмельницький. – Технологічний університет Поділля, 2003. – С. 200-202.
5. Пустовіт Г. Деякі погляди на сутність технологій екологічної освіти учнів у позашкільних закладах // Шляхи вирішення екологічних проблем урбанізованих територій: наука, освіта, практика: Зб. праць за матеріалами всеукраїнської наук.-практ. конф. – Хмельницький. – Технологічний університет Поділля, 2003. – С. 208-210.
- Червонецкий В. Экологическое образование в школах развитых стран мира. – М.: Б.И., 1992. – 93 с.

*The article is devoted to grounding of initial points of forming ecological culture of future teacher of training education. The possible technologies of ecological education on the lessons of labour training is considered.*

**Key words:** ecological education, ecological culture, labour training.

УДК 159.953

*Жанна Десятник*

## СУМІСНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ПРОДУКТИВНОСТІ ЗАПАМ’ЯТОВУВАННЯ ІНШОМОВНОГО МАТЕРІАЛУ

*Представлено результати експериментального дослідження по запам’ятовуванню іншомовного матеріалу в умовах індивідуальної та сумісної діяльності студентів. Виявлено, що, порівняно з індивідуальною діяльністю, якісні показники запам’ятовування в умовах сумісної діяльності значно покращуються. Однак використання таких прийомів запам’ятовування, як повторення, встановлення асоціативних зв’язків, спостерігається частіше, ніж групування матеріалу та створення у думці яскравих образів.*

**Ключові слова:** пам’ять, запам’ятовування, прийоми, діяльність, спілкування.

Пам’ять не є статичною структурою: вона динамічна, вона розвивається та змінюється під впливом нового матеріалу, що людина отримує з навколишнього середовища кожного дня, кожної хвилини, кожної секунди.

В умовах спілкування пам’яті належить значне місце. Спілкування відіграє важливу роль у житті кожної людини з перших хвилин її існування і до глибокої старості. Воно позитивно впливає як на інтелектуальний, так і на особистісний розвиток кожного з нас. Без спілкування людина не змогла б стати особистістю, а так і залишалась би на рівні тваринної істоти. У процесі спілкування людина отримує нову інформацію, а це, у свою чергу, призводить до того, що змінюється, коригується те, що було набуто нею раніш, тобто те, що знаходиться в глибинах її пам’яті. На думку С. Бочарової, пам’ять є базовою функціональною системою в структурі будь-якої діяльності і саме вона



забезпечує організацію всіх психічних функцій в єдину саморегулюючу систему [2, с. 11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблемам пам'яті присвячено величезну кількість робіт зарубіжних і вітчизняних авторів (Р. Аткинсон, Ф. Бартлетт, С. Бочарова, Г. Еббінгауз, П. Зінченко, О. Іванова, М. Кузнецов, Г. Середа, А. Смирнов та ін.).

У більшості експериментальних досліджень мнемічні процеси розглядаються з боку індивідуальної діяльності суб'єкта. Проблема сумісної діяльності приділяла увагу такі дослідники як І. Бенедиктова, І. Ващенко, Б. Ломов, І. Мельник, Л. Найденова, М. Найденов та ін.

Треба відмітити, що в літературі до проблем спілкування науковці зверталися з різних позицій: взаємодія «дорослий – дитина» та «дитина – дитина». В. Ляудіс, Г. Цукерман та інші вважають, що кожен із видів спілкування має свої особливості та по-різному впливає на розвиток пам'яті. З точки зору Б. Ломова в умовах сумісної діяльності, створюється так званий «спільний фонд пам'яті», який стає доступним для кожного з партнерів по спілкуванню. Автор вивчав відтворення заученого матеріалу в процесі індивідуальної та діадичної діяльності. Було встановлено, що сумісна діяльність є більш емоційною, більш ефективною. В умовах спілкування збільшується об'єм відтвореного матеріалу, а також зростає точність і впевненість у правильності його відтворення [5].

Таких же висновків дійшла І. Мельник [6]. Крім цього, у своєму експериментальному дослідженні вона виявила, що показники продуктивності відтворення залежать від характеру міжособистісних стосунків, які встановлюються між партнерами по спілкуванню – вони більші у суб'єктів, які є лідерами [7].

У свою чергу Л. Найденова, М. Найденов вважають, що в умовах співпраці запам'ятовування більш ефективне. У випадку, коли хтось з партнерів лідирує, його слова запам'ятовуються краще. Якщо між учасниками процесу спілкування не знайдено спільної мови, то це негативно впливає на її результати, тобто ефективність запам'ятовування знижується [8].

Треба відзначити, що особливості пам'яті в умовах спілкування розглядалися вченими у дітей дошкільного віку. Так, Н. Гнедова, С. Єлінова досліджували довільну пам'ять дітей 4 та 6 років в умовах пасивного спілкування, тобто партнер по спілкуванню фізично знаходився поруч, але в мнемічній діяльності участі не брав. Партнерами по спілкуванню виступала та чи інша людина – експериментатор, одноліток, вихователька, мати. Дослідники отримали результати, які свідчать про вікові та гендерні особливості дошкільнят [4].

Нас цікавлять дослідження в області запам'ятовування іншомовного матеріалу. Треба відмітити роботу І. Бенедиктової [1], яка встановила, що

суттєвим фактором впливу на продуктивність засвоєння іноземної мови є спеціально організоване діадичне спілкування. У таких умовах збільшується ефективність засвоєння іншомовного матеріалу.

О. І. Кулак також досліджувала мнемічну діяльність у процесі спілкування. Нею було доведено, що слабкі сліди пам'яті, які людина не задіює в індивідуальній діяльності, активізуються в процесі спілкування. І саме в ситуації спілкування, на підґрунті накопиченого досвіду, виробляються нові мнемічні прийоми.

Аналіз літературних джерел свідчить, що дослідники неодноразово зверталися до проблем пам'яті в аспекті сумісної діяльності. Але на наш погляд питання сумісної діяльності під час роботи з іншомовним матеріалом досліджено недостатньо.

Ми виходили з припущення, що в умовах сумісної діяльності студенти будуть змушені виробляти більш адекватні прийоми запам'ятовування, а також змінювати наявні. Сумісна діяльність буде стимулювати до пошуку найбільш ефективних, оптимальних прийомів та способів запам'ятовування. Ситуація спілкування допоможе розкрити імпліцитні (скриті) резерви пам'яті, а це, у свою чергу, сприятиме підвищенню рівня запам'ятовування іншомовного матеріалу.

Як вже згадувалося раніше, в умовах сумісної діяльності створюється «спільний фонд пам'яті» і кожен з партнерів по спілкуванню може привласнювати результати сумісної діяльності, то, на нашу думку, отримана таким чином нова інформація стосовно прийомів запам'ятовування в подальшому буде «перенесена» і в індивідуальну діяльність.

**Мета** – встановити вплив сумісної діяльності на процес запам'ятовування іншомовного матеріалу.

Експериментальне дослідження було проведено на базі факультету іноземної філології Харківського національного педагогічного університету імені Г.Сковороди у 2007/2008 навчальному році. У дослідженні брали участь 10 студентів першого курсу віком 17-22 роки (9 дівчаток і 1 хлопець), які вивчають французьку мову як другу іноземну.

Експериментальне дослідження проходило у два етапи. Кожен етап складався з трьох серій. На першому етапі дослідження проводилося індивідуально. У ньому брали участь 9 чоловік (8 дівчаток і 1 хлопець).

Мета проведення першого етапу експерименту – виявлення прийомів та способів запам'ятовування того чи іншого матеріалу, а також визначення продуктивності мимовільного та довільного запам'ятовування іншомовного матеріалу в умовах індивідуальної діяльності.

Другий етап – сумісна діяльність. У ньому брали участь 10 чоловік (9 дівчаток та 1 хлопець). Мета його проведення – визначення продуктивності мимовільного та довільного запам'ятовування іншомовного матеріалу в умовах спілкування, а також порівняння

результатів отриманих в індивідуальній та сумісній діяльності.

Під час проведення першого етапу у першій серії дослідження студентам було запропоновано 10 нових французьких слів із перекладом рідною мовою, які було написано на дошці. Викладач прочитав усі слова французькою мовою та дав переклад кожного з них рідною мовою. Студентам необхідно було скласти речення або фрази (за вибором) з новими словами. Після 25 хвилинної роботи, без попередження, їх попросили відтворити нові слова на окремому аркуші паперу. На це давалося 5 хвилин.

У другій серії експерименту кожен зі студентів отримав бланк із французьким текстом. Давалося 5-7 хвилин для того, щоб вперше ознайомитися з текстом. Після цього викладач назвав нові слова (11 слів) та їх переклад. Наступні 10 хвилин було дано на роботу з текстом, після чого кожен з учасників дослідження повинен був відтворити головні події тексту в невеличкому резюме. Після роботи, без попередження, було запропоновано відтворити нові слова.

У третій серії дослідження кожному зі студентів було дано набір слів (14 слів) та французько-російський словник. Треба знайти російський еквівалент французького слова, а потім спробувати запам'ятати подані слова. Через 10 хвилин було запропоновано відтворити нові слова.

Треба відмітити, що в першій та другій серії наного експериментального дослідження спеціальна задача «запам'ятати» перед студентами не ставилася.

Під час проведення другого етапу було повторено три серії експерименту, але на цей раз студентів було об'єднано в діади. Діади створювалися за рекомендацією викладача французької мови за принципом сильний студент – слабкий студент. Також цього дня давався новий набір слів та новий текст.

У результаті отриманих даних було виявлено чотири рівні запам'ятовування іншомовного матеріалу: високий рівень – 80-100 %, середній рівень – 50-70 %, низький рівень – 30-40 % та дуже низький – не перевищує 20 %.

Отримані результати представлено у вигляді схем. (див рис.1, рис.2) Проаналізувавши результати, отримані під час проведення експериментального дослідження по запам'ятовуванню іншомовного матеріалу в умовах індивідуальної та сумісної діяльності, можемо відмітити: як в індивідуальній, так і в сумісній діяльності досліджувані студенти запам'ятовують краще іншомовний матеріал, коли ставиться спеціальне завдання запам'ятати, тобто в них краще розвинуто довільне запам'ятовування; якісні показники запам'ятовування в умовах сумісної діяльності значно покращились. Якщо під час індивідуальної діяльності студенти відтворювали слова з помилками, то в умовах діадичного спілкування якість, точність відтворення іншомовного матеріалу значно

зросла. Також відбулося значне зростання рівня запам'ятовування у «слабких» студентів (на це також вказували І. Бенедиктова, І. Мельник);

Рис. 1

Розподіл учасників дослідження по рівнях запам'ятовування під час індивідуальної діяльності

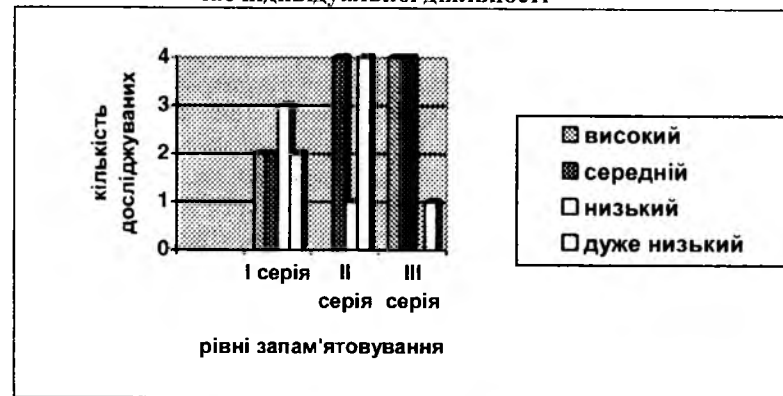


Рис. 2

Розподіл учасників дослідження по рівнях запам'ятовування під час сумісної діяльності



в умовах сумісної діяльності зменшилася кількість відмов (на це вказувала і І. Мельник); не всі учасники під час сумісної діяльності змогли підвищити свої показники запам'ятовування. Ми гадаємо, що це пов'язано з тим, що не всім студентам сподобалися діади, в які їх об'єднали; студенти користуються дуже вузьким одноманітним колом прийомів запам'ятовування. Це, переважно, повторення, встановлення асоціативних зв'язків по співзвуччю з рідною або англійською мовами, створення у думці яскравих образів, групування матеріалу. Індивідуальні бесіди з учасниками дослідження свідчать про те, що студенти не володіють

інформацією про більш ефективні прийоми та способи запам'ятовування матеріалу. Вони не знають, що для різного виду матеріалу існують адекватні прийоми, від використання яких залежить успішність запам'ятовування; під час роботи з текстом лише один учасник експерименту показав високий рівень запам'ятовування (сумісна діяльність). Треба відмітити, що саме ця дівчина продемонструвала найвищі результати запам'ятовування в кожній з трьох серій дослідження. І лише тільки вона використала такі прийоми запам'ятовування, як групування матеріалу (класифікація) та створення у думці яскравого образу (оповідання). Інші студенти якщо і використовували прийом створення образу, але він не був досить яким, незвичним, тому рівень запам'ятовування залишався на більш низькому рівні.

Таким чином: Серед студентської аудиторії необхідно проводити цілеспрямовану роботу по формуванню прийомів запам'ятовування того чи іншого матеріалу. Матеріал запам'ятовується краще, якщо перед студентами ставиться завдання «запам'ятати». На заняттях з іноземної мови необхідно звертати увагу на розвиток мимовільного запам'ятовування (щоб не перевантажувати довільну пам'ять). Сумісну діяльність можна розглядати як фактор підвищення рівня продуктивності запам'ятовування іншомовного матеріалу. У наступних дослідженнях слід розглянути формування прийомів запам'ятовування в процесі сумісної діяльності.

1. Бенедиктова И. Влияние общения на усвоение иностранного языка // Психологический журнал. – 1986. – Т. 7. – № 4. – С. 123-130.
2. Бочарова С. П. Психология и память. Теория и практика для обучения и работы. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2007. – 384 с.
3. Ващенко И. В. Развитие логической памяти подростков методами активного группового обучения: Дис. ... канд. психол. наук. – Х., 1994. – 195 с.
4. Гнедова Н. М., Елинова С. М. Произвольная память детей 4 и 6 лет в условиях общения // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 67-71.
5. Ломов Б. Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 151-164.
6. Мельник И. М. К вопросу об уверенности воспроизведения информации в условиях общения // Вестник ХГУ. – 1986. – № 287. – С. 35-38.
7. Мельник И. М. К вопросу о регулятивной функции общения в системе память – общение // Вестник ХГУ. – 1989. – № 337. – С. 33-38.
8. Найденова Л. А., Найденов М. И. Некоторые особенности запоминания процесса совместного решения творческих задач // Вестник ХГУ. – 1989. – № 337. – С. 38-39.

*The results of an experimental research on foreign material memorization in individual and joint activity of students are presented. It is revealed that in comparison with individual activity qualitative characteristics of memorization in joint activity considerably improve. However, the use of such methods of memorization as repetition, establishment of associative bonds are observed much more often than classification of material and creation of vivid mental images.*

**Key words:** *memory, memorization, methods, activity, intercourse.*

УДК 373.1.02:51-2

*Зореслава Дубинець*

## ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ

*У даній статті розглянуто теоретичні основи використання комп'ютерних технологій на уроках української мови.*

**Ключові слова:** *комп'ютерні технології, ефективність навчання.*

На початку нового тисячоліття успішне вирішення проблеми якості навчання й виховання не можна уявити без впровадження комп'ютерних технологій. Пріоритетність цієї проблеми є незаперечною. Питання про ефективне використання комп'ютера при викладанні різних дисциплін обговорюється сьогодні в науково-методичній літературі.

Застосування інформаційних технологій є однією з актуальних проблем сучасної методики викладання філологічних дисциплін. До неї звертаються лінгвісти, методисти, програмісти, вчителі-практики. Цей аспект досліджується в роботах Н. Алгазіної, Л. Зельманової, Н. Ладиженської, І. Лариної, І. Морозова, Ю. Рождественського, І. Гац та інших.

У даних дослідженнях основний акцент зроблений на те, що комп'ютер варто розглядати як «потужний засіб підвищення ефективності навчання», психічного розвитку людини, що комп'ютери не повинні й не можуть повністю замінити викладача, автоматизувати цілком ні його працю, ні навчальну діяльність студентів і школярів. Сьогодні науковці працюють над методикою вивчення окремих розділів і тем з української мови в комп'ютерних класах, над програмно-методичним забезпеченням уроків української мови.

**Мета статті** розглянути теоретичні основи використання комп'ютерних технологій на уроках української мови.

На думку психологів і дидактів, аудіовізуальні можливості комп'ютера впливають на створення умов, необхідних для процесу мислення, відіграють значну роль у запам'ятовуванні. Основне призначення комп'ютера як засобу навчання – організація роботи учнів за допомогою програмно-педагогічних засобів. Саме досконалість цих засобів сприяє ефективності навчання. На сучасному етапі існує кілька типів комп'ютерних програм, які можна використовувати при вивченні різних розділів науки про українську мову: лексики, словотвору, морфології, синтаксису, орфографії, пунктуації. Застосування комп'ютера є результативним при вивченні складних питань з культури мовлення.

Впровадження інформаційних технологій в процес навчання викликає інтерес і позитивно налаштовує на сприйняття інформації. Комп'ютерні технології посилюють враження учнів та дозволяють вчителю цікаво, нестандартно викладати матеріал, що сприяє збереженню уваги учнів протягом уроку – одна з актуальних проблем педагогіки. Ще

К. Ушинський вказував, що увага сприяє успішності виховання й навчання [1, с. 41].

На відміну від теорії традиційного уроку, теорія УВП ще не достатньо розроблена. Більшість зроблених висновків потребує перевірки. Тому виникають труднощі в організації таких уроків. Перед учителем постає питання, як при роботі з навчальною програмою не допустити перевантаження учнів нераціональної витрати часу. Адже кількість комп'ютерів менше кількості учнів у класі.

Не можна ігнорувати санітарно-гігієнічні вимоги до роботи учнів за комп'ютером. Ще Василь Сухомлинський першочерговою місією вчителя називав збереження здоров'я дітей. Згідно діючим нормам, безперервно працювати з комп'ютером можуть: учні 7<sup>х</sup> класів – 20 хвилин; учні 8-9<sup>х</sup> класів – 25 хвилин; учні 10-11<sup>х</sup> класів – 30 хвилин.

З метою зменшення негативного впливу комп'ютера на учнів використовують різноманітні гімнастичні вправи для очей, для тулуба тощо [8, с. 53]. Також треба враховувати рівень підготовки класу: якщо клас не однорідний за здібностями до засвоєння матеріалу, то зазвичай виділяють 3 підгрупи учнів (умовно – сильні, середні, слабкі). Готуючись до уроку, варто окремо продумати задачі для кожної підгрупи. Не слід забувати, що темп і результат уроку залежить від того, наскільки учні добре обізнані з прийомами роботи з ПК: маніпулятором “мишею” та клавіатурою [9].

Основна перевага ПК у тому, що учень чітко розподіляє етапи уроку та час, необхідний для вирішення кожного питання. Ми часто спостерігаємо, що деякі учні “вже все зробили, що далі?”, а другі не встигають за вчителем. Програма повинна вступати в діалог з кожним учнем, причому інтелектуальний рівень цього діалогу задає вона сама і вчитель, а темп – сам учень [10].

Вміння працювати з клавіатурою потребує від учня зібраності, зосередженості та уваги. Обмеження в часі чітко організує роботу дитини. Протягом 12-15 хвилин вона виконує значно більше завдань по засвоєнню нового матеріалу, ніж при звичайному режимі роботи, тому економиться час на переписування. Чистописання не страждає, завдяки дотриманню санітарно-гігієнічних норм.

Серед переваг у застосуванні КІТ у викладанні української мови слід назвати:

- підвищення зацікавленості учнів щодо вивчення предмета;
- максимальне насиченість уроку за рахунок збільшення кількості тренувальних вправ;
- досягнення диференціації навчання (учень сам обирає темп своєї роботи з програмою);
- збільшення кількості учнів, що вміють працювати з інформацією (засвоювати, систематизувати, виділяти головне, встановлювати

асоціативні зв'язки, аргументувати, сприймати альтернативні точки зору і т. ін.);

- отримання об'єктивної оцінки результатів учня в засвоєнні матеріалу;
- підготовка випускників до незалежного оцінювання.

Якщо ж розглядати й психологічний аспект, то це і розвиток самостійності (властивість закладено в самому понятті персональний комп'ютер). Робота відбувається тільки в режимі “сам на сам”. Це і розвиток самооцінки. Таку можливість дають спеціальні програми контролю знань, спрацьовує ефект “зміг-не-зміг”, коли учень бачить результат раніше вчителя [2, с. 20].

Майже в кожному класі є категорія дітей, з низькою комунікативною культурою: їм важко спілкуватися з учителем. Саме для них робота з комп'ютером буде більш продуктивною, ніж традиційні форми опитування. На наш погляд особливо ефективно використовувати комп'ютер на уроках узагальнення й систематизації знань. На такому уроці комп'ютер може повністю взяти на себе роль учителя, який тільки добирає матеріал до уроку, створює програму й керує навчально-виховним процесом, виступаючи в ролі консультанта [6].

Зрозуміло, що для цього потрібно мати відповідний рівень комп'ютерної грамотності, отже вчитель-словесник повинен опанувати ще одну професію – програміста. Щоб застосувати ПК, нам треба не тільки дібрати матеріали до теми уроку, використовуючи методичні посібники, а й розробити навчальне програмне забезпечення. Слід зауважити, що учбова програма не повинна бути “книжкою на екрані”. Вона лише доповнює підручники, використовуючи можливості сучасних комп'ютерів. І чим вище рівень інформаційної культури вчителя – автора програми, тим більше можливостей ПК він використовує на своїх уроках [7].

Варто пам'ятати, що робота з програмою повинна бути мінімально завантажена комп'ютерною специфікою й умовами. Навпаки, спілкування учня з програмою потрібно максимально наблизити до традиційних методів навчання. Не можна ігнорувати й творчий компонент. Вчителі будують уроки, використовуючи різноманітну літературу й власні знання. З багатьох джерел береться те, що необхідно саме цьому вчителю. Крім того, кожний вчитель користується притаманними саме йому педагогічними й методичними прийомами. Тому, вважаю, як немає універсальних посібників, так і не буде універсальних програм. Сама наша професія потребує постійного вдосконалення своїх знань, своєї особистості.

Треба звернути увагу на недоліки роботи з навчальною програмою:

- відсутність емоційності діалогу з програмою;
- не забезпечується рівень мовленнєвої й письмової культури учнів;
- матеріал, як правило, подається в дуже стислій та одноманітній формі;

- контроль знань обмежується декількома формами;
- ускладнюється діяльність вчителя (потрібні спеціальні знання й навички в розробці програмного забезпечення).

Як бачимо, що недоліків у комп'ютерного навчання не менше, ніж переваг, але відмовлятися від нього не можна. Ми не поділяємо думку тих, хто вважає, що програма не повинна виставляти оцінку. Дуже часто оцінка старшокласника залежить від суб'єктивізму вчителя. Вона може сприйматись як образа й своєрідне знаряддя покарання. Тому діти сприймають оцінку, що виставляє комп'ютер як незалежну й більш об'єктивну.

Зрозуміло, що підготовка й проведення уроків з комп'ютерною підтримкою, як і будь-які інноваційні технології, потребують від учителя багато часу й терпіння, створюють деякі незручності організаційного характеру (поділ класу на групи). Однак такі уроки приносять більше задоволення учням і учителю. Пошук, випробування, безліч експериментів є головним у роботі педагога, який обрав цей шлях. Безумовно, це ризик, але учитель, обравши будь-яку технологію навчання певною мірою ризикує, бо участь в ній учнів не може бути точно прогнозована. І чим неординарніший учитель, тим більше він ризикує, проте більше й виграє. А найвища нагорода – це повага й прихильність учнів, їхні перемоги та досягнення.

Урок української мови з використанням комп'ютера суттєво відрізняється від традиційного. По-перше, значно ускладнюється діяльність учителя з підготовки до проведення уроку в комп'ютерному класі. Від учителя вимагається наявність спеціальних навичок, прийомів педагогічної діяльності. По-друге, особливістю сучасного комп'ютерно орієнтованого уроку є те, що учень сам обирає темп роботи з програмою, а звідси – диференціація навчання. По-третє, проведення комп'ютерно орієнтованих уроків посилює взаємодію між учителем та учнем, що вимагає від педагога додаткових зусиль. Комп'ютерні інноваційні технології в освіті вже є реальною частиною культури, і подобається це чи не подобається, а застосування їх в сучасній школі необхідно.

1. Бешенков С., Лыскова В., Ракитина Е. Информация и информационные процессы // Информатика и образование. – 1998. – № 6-8. – С. 39-50.

2. Геол. П. Вчителі та учні: 160 авторських програм // Відкритий урок. – 2004. – № 1-2. – С. 20-21.

3. Дайсон Э. Жизнь в эпоху Интернета: Release 2.0. / Пер с англ. – М.: Бизнес и компьютер, 1998. – 397 с.

4. Зазнобина Л. Проект стандарта медиаобразования, интегрированного в гуманитарные и естественнонаучные дисциплины начального общего и среднего общего образования. – М., 1999.

5. Концепция содержания обучения информатике в 12-летней школе // Информатика и образование. – 2000. – № 2. – С. 17-22.

6. Мозолин В. Учебно-информационная среда в телекоммуникационном обучении. – Ростов-на Дону: Изд-во Ростовского университета, 2000. – 132 с.

7. Смирнова-Трибульская Е. Основы формирования информатических компетентностей учителей в области дистанционного обучения. Монография. – Херсон: Айлант, 2007. – 714 с.

8. Стещенко Л. Гимнастика біля комп'ютера // Відкритий урок. – 2004. – № 1-2. – С. 53-56.

9. Технические устройства в современной школе (авторский коллектив). – М.: Перспектива, 2000. – 78 с.

10. Якушина Е. Обучение подростков целенаправленному поиску информации и работе в сети Интернет // Сб. материалов научно-практической конференции молодых ученых "Педагогические технологии в средней общеобразовательной школе: проблемы и перспективы". – М., 1999. – С. 65-69.

*This article is devoted to theoretical basis of computer technologies on the lessons of Ukrainian.*

**Key words:** *computer technologies, effectiveness of education.*

УДК 378.147:371.26

*Роксоляна Зозуляк, Уляна Кецик*

### **ЗДІЙСНЕННЯ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

*Розглядаються особливості використання тестових завдань у системі контролю оцінки знань студентів у галузі соціально-педагогічної науки. Пропонуються схеми й алгоритми використання різних форм тестів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.*

**Ключові слова:** *тестовий контроль, соціально-педагогічні навчальні дисципліни, кредитно-модульна система.*

Система освіти, як і культура народу, є унікальним явищем, що має глибокі корені в духовній та матеріальній сферах минулого і сучасного. З огляду на це, у кожній країні освіта має свої неповторні особливості. Водночас, при реформуванні вищої освіти на засадах Болонської декларації, з одного боку, враховуються пріоритети збереження культурної різноманітності національних систем освіти, а з іншого – виникає реальна потреба у певній уніфікації, стандартизації вимог, якості освіти, а також вирішення проблеми конвертації дипломів фахівців.

Болонський процес – добровільний, багатоваріантний, гнучкий, відкритий. Він ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури і не має на меті знищення національних особливостей освітніх систем країн Європи [2, с. 17]. Отож, одним із механізмів, що забезпечують входження України в систему вищої освіти Європи, є перехід до кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Зазначений спосіб вивчення предметів дає можливість привести їх викладання та оцінювання до норм, які існують у більшості європейських університетів, оскільки основними характеристиками навчання студентів

при трансферах є: перелік вивчених навчальних дисциплін, їх кредитний об'єм в ECTS і отримана оцінка в ECTS. Проте, окрім таких формальних даних, надзвичайно важливим є сама організація навчального процесу та способи проведення контрольних заходів, зокрема таких, які б відповідали сучасним поглядам на вищу освіту в Європі.

**Мета роботи** – систематизувати наявні схеми тестів для здійснення контролю знань студентів та адаптувати їх для використання в академічному процесі підготовки фахівців у галузі соціально-педагогічних наук в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Зважаючи на існуючі теоретичні і практичні засади тестології, можна стверджувати, що в цілому тестова система перевірки знань є достатньо адекватною і надійною з точки зору повноти та об'єктивності оцінювання [8, с. 20].

На сучасному етапі не існує нормативного, загальноприйнятого механізму, який би визначав способи проведення контролю при вивченні соціально-педагогічних навчальних дисциплін. Особливістю соціально-педагогічної науки, є не тільки засвоєння низки теоретичних знань, але й уміння використовувати їх при проведенні практичних. Адже якість освіти передбачає її дієвість – здатність використовувати набуті знання і вміння на практиці. За експертними оцінками, цим параметром ми поступаємося нашим європейським колегам найбільше. Знають наші випускники багато, а навички практичного застосування знань сформовані недостатньо. За європейським стандартом дипломований фахівець відразу займає робоче місце і виконує свої посадові обов'язки. Це може здійснити тільки такий випускник, який має достатні навички самостійної роботи, вміє планувати свій робочий час і займає активну позицію щодо виконуваної роботи. На жаль, в українських вищих навчальних закладах самостійна робота студентів не регламентована, не має достатнього методологічного забезпечення й обґрунтування. Окрім того, відсутні форми контролю, крім семінарських занять, на яких розглядаються окремі концептуальні питання. Вказана відмінність вимагає врахування зазначених особливостей у системі контролю підготовки таких студентів впродовж усього навчання. У зв'язку з цим великого значення набуває перевірка практичних навичок студента у поєднанні з теоретичним матеріалом, тобто оцінювання практичного модуля та визначення його ваги у проміжній та підсумковій оцінці з предмету [7, с. 44].

Означене вимагає відповідної організації навчального процесу, де основний акцент має ставитись на практичну складову вивчення навчальної дисципліни, що може реалізовуватись через зменшення кількості лекційних годин і збільшення, відповідно, семінарських (практичних), як це прийнято у більшості провідних європейських університетів [3, с. 115]. Тому теоретичний матеріал засвоюється

студентами, переважно, самостійно через опрацювання відповідної навчальної літератури. Лекції ж читаються з тем, які недостатньо чи взагалі не висвітлені у підручниках.

Така організація навчального процесу потребує достатнього методичного забезпечення: кожний студент повинен мати необхідні підручники, навчальні посібники (у тому числі і в електронному варіанті), довідникову літературу, методичні розробки, в ідеальному варіанті – авторські курси лекцій. Окрім цього, допомога у засвоєнні теоретичних знань може надаватись через різні форми консультативної роботи.

Контроль теоретичних знань у такому випадку необхідно проводити у формі тестів. Однак, використовуючи тести для встановлення ступеня засвоєння матеріалу, слід враховувати специфіку навчального предмету, напрям підготовки і галузь знань. Необхідно акцентувати, що для виміру знань потрібне визначення навчальної дисципліни і її змісту, розкриття основних понять, підбір системи завдань, що відповідає окресленому змісту [1, с. 47]. Зазначені фактори є визначальними в сенсі підбору певних видів тестових завдань, що і зумовлює особливі умови їх застосування для діагностики не тільки рівня, але й структури підготовленості. У цьому контексті великого значення набуває власне навчальний тест (система завдань), як інструмент не тільки точного, але й, що дуже важливо, швидкого оцінювання. Час, який витрачається для проведення поточного контролю має бути мінімальним, без втрати діагностичної якості. Це пов'язано з тим, що значна кількість практичних і семінарських занять побудовані таким чином, що стиснути їх у часовому інтервалі можна доволі обмежено. Тому термін, який відводиться для з'ясування вхідного і кінцевого (для семінарських занять) рівня знань не може бути великим, враховуючи, що число завдань традиційного тесту звичайно буває не менше тридцяти, хоча за умови критеріально-орієнтованої інтерпретації число завдань може бути зменшеним. Такі умови зумовлюють використовувати форми тестових завдань, що вимагають мінімальних витрат часу для їх вирішення. До них слід віднести, в першу чергу, тести з вибором однієї чи декількох правильних відповідей з числа запропонованих. Можна також на цьому етапі використовувати і завдання відкритого типу, для яких є характерними невелика за об'ємом відповіді, проте їх частка у тесті не має буди значною. Часовий критерій є лімітуючим і щодо використання завдань із різним рівнем складності. На нашу думку, за умови цейтноту, слід добирати переважно легкого та середнього рівня труднощі тести, які спрямовані на перевірку мінімальних знань. Тут має місце підсумкове оцінювання теоретичної підготовленості до формування практичних навичок [4, с. 211]. Зазначені форми, на нашу думку, є найбільш придатними та цілком достатніми для перевірки окремих елементів знань – тих, що входять у зміст конкретної теми і, які є мінімально необхідними для готовності

засвоювати певні уміння. Окрім цього, враховуючи викладене вище, для такого контролю кількість тестових завдань можна скоротити до двадцяти. Підсумовуючи зазначене, можна запропонувати алгоритм підбору тестових завдань та структуру тесту для поточного контролю.

А) Тест із завдань вибору однієї правильної відповіді (20-30)	
50% легких	50% середніх

Б) Тест із завдань вибору однієї та декількох правильної відповіді (20-30)			
60-70% вибору однієї правильної відповіді		30-4 % вибору декількох правильних відповідей	
50% легких	50% середніх	50% легких	50% середніх

В) Тест із завдань вибору однієї і декількох правильних відповідей та відкритої форми (20-30)					
50-60% вибору однієї правильної відповіді		20-30% вибору декількох правильних відповідей		10-20% завдань відкритого типу	
50% легких	50% середніх	50% легких	50% середніх	50% легких	50% середніх

Рисунок 1. Схеми і алгоритми тестів поточного контролю

На момент підсумкового модульного контролю (допускаються студенти, які успішно виконали усі передбачені семінарські завдання) студент буде мати низку оцінок.

Після повного завершення практичної частини змістового модуля для кожного студента має бути обчислений середній бал з оцінок, отриманих при виконанні семінарських занять за відповідною формулою (1). Враховувати складність виконання робіт, тобто вводити певні коефіцієнти, при цьому не слід через те, що схема за, якою будується їх послідовність (від простих до складних) передбачає накопичення умінь, практична робота є складнішою щодо попередньої, але не відносно засвоєних теоретичних знань і практичних навичок.

$$M_p = \frac{\sum M_{P_i}}{n}, \quad (1)$$

де  $M_p$  – підсумкова оцінка практичного модуля,  $M_{P_i}$  – оцінка за виконання  $i$ -ї практичної роботи (відповіді на семінарському занятті),  $n$  – кількість практичних (семінарських) робіт у практичному модулі.

Використання тесту, як засобу кінцевого контролю, вимагає дещо інших підходів. Найперша відмінність полягає у тому, що оцінювання на цьому етапі є абсолютним. Виходячи із зазначеного, іншим має бути

якісний склад форм тестових завдань. Це означає, що можуть бути долучені завдання на встановлення послідовності та відповідності, які здатні оцінювати порівняльні, класифікаційні, узагальненні, системні знання тощо. Водночас, для комплексної, повної і об'єктивної характеристики рівня підготовленості слід залучати також важкі тестові завдання. Співставляючи форми і рівень складності тестових завдань, можна зауважити, що завдання на встановлення відповідності і послідовності слід віднести переважно до важких та, до певної міри, середніх, але не легких [7, с. 46].

Ураховуючи рекомендації вчених-тестологів [8, с. 65], до тесту необхідно включати переважно завдання середнього рівня складності. Крім цього, ми пропонуємо на такому етапі, зважаючи на велику кількість форм тестових завдань, не застосовувати завдання вибору кількох правильних відповідей, а обмежитись вибором однієї правильної відповіді на встановлення послідовності та відповідності. У зв'язку з цим пропонуються наступний алгоритм підбору тестових завдань та структури тесту для кінцевого контролю знань студентів:

~ 60 % вибору однієї правильної відповіді		~ 20 % вибору відповідності		~ 20 % вибору послідовності	
50% легких	50% середніх	50% середніх	50% складних	50% середніх	50% складних

Рисунок 2. Схема і алгоритм тестів підсумкового (рубіжного) контролю

Таким чином, сумарно, за рівнем складності, у структурі тесту є:

1. Легких завдань: 30%,
2. Середніх завдань: 30% + 10% + 10% = 50%,
3. Складних завдань: 10% + 10% = 20%.

Надалі отримана таким чином оцінка має бути врахована у підсумковому оцінюванні навчального предмета у відповідності до запропонованої нами схеми, як теоретична складова.

При визначенні терміну, який відводиться на роботу з тестом, слід виходити з наступних співвідношень у витратах часу на тестові завдання за рівнями складності: легкі : середні : важкі = 1 : 1,5 : 2. Виходячи з того, що на проведення підсумкового контролю відводиться 45 хвилин, кількісна структура тесту може бути, приблизно, наступною:

Завдання з однією правильною відповіддю (9 легких, 9 середніх) – ~22,5 хвилин. Завдання на встановлення відповідності (3 середніх, 3 складних) – ~10,5 хвилин. Завдання на встановлення послідовності (3 середніх, 3 складних) – ~10,5 хвилин. Сумарно: 30 тестових завдань – ~43,5 хвилини. Ще ~1,5 хвилини – це час на роздачу і збір тестів. Якщо на тестовий контроль відводиться 90 хвилин, то кількість завдань просто



збільшується у двічі зі збереженням структури тесту [7, с. 48].

Такий принцип детермінує той факт, що технологія їх використання в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу стимулює мотиваційну установку студентів на навчання через перспективно-спонукальні мотиви та забезпечує прийняття нових цілей у навчанні у зв'язку з усвідомленням їх як власних. Окрім означеного, навчальний процес перебудовується на базі самостійної навчально-пізнавальної діяльності, що в кінцевому підсумку сприяє не лише активізації розумової діяльності, але і викликає у студентів позитивні емоції та інтерес до інтелектуальної праці у майбутньому.

Перевірка теоретичного змістового модуля має відбуватись одразу ж після завершення практичного. Тому, з огляду на те, що кожний розділ навчальної дисципліни може мати різну кількість аудиторних годин, слід застосовувати “плаваючий”, а не “фіксований” графік здійснення модульного контролю, адаптований до кожного навчального предмету. На цьому етапі варто застосовувати не менше 50% тестових завдань у формах на встановлення відповідності та на встановлення правильної послідовності дій. Для окремих соціально-педагогічних дисциплін надзвичайно корисними можуть бути і завдання відкритої форми. Останні три форми дозволяють краще оцінити не тільки і не стільки суму засвоєного теоретичного матеріалу, але й виявити здатність студента системно його застосовувати в сенсі порівнянь, оцінки причинно-наслідкових відношень, алгоритмічності тощо. Це дасть змогу максимально об'єктивно провести підсумкове оцінювання [6, с. 9].

Не менш важливим питанням при визначенні модульної оцінки є встановлення у ній ваги теоретичної і практичної компоненти. З точки зору логіки соціальної педагогіки, як науки, питома вага навичок є дуже істотною і має становити приблизно 50% загального об'єму навчальної дисципліни.

Таким чином, для виставлення кінцевої оцінки пропонуються наступна формула (2):

$$M = 0,5M_T + 0,5M_P, \quad (2)$$

де  $M$  – підсумкова модульна оцінка,  $M_T$  – оцінка за теоретичний модуль,  $M_P$  – оцінка за практичний модуль.

За необхідності виконання рубіжного контролю логіка виставлення кінцевих оцінок має бути така, як і при модульному, з урахуванням усіх складових навчальної дисципліни.

При виставленні підсумкової оцінки засвоєння навчального матеріалу дисципліни, її слід обчислювати як інтегровану (середню) зі всіх модулів

$$(3): \quad M_F = \frac{\sum M_i}{n}, \quad (3)$$

де  $M_F$  – підсумкова оцінка за навчальну дисципліну,  $M_i$  – оцінка за  $i$ -ий модуль,  $n$  – кількість модулів.

Не слід при цьому враховувати “вагові” коефіцієнти (кількість годин виділених на  $i$ -ий модуль), як це пропонується окремими вузами [5, с. 4].

Для стимуляції науково-дослідної роботи студентів можна враховувати її при виставленні за окремими дисциплінами підсумкових оцінок, з яких студенти мають друковані роботи. При цьому за наявності тез, залежно від рівня конференції, підсумкову оцінку можна збільшити на 10%, а за наявності статей, на 20% від отриманої (не максимально можливої). У такому випадку формула для обчислення підсумкової оцінки за навчальну дисципліну набуде наступного вигляду (4):

$$M_F = \frac{\sum M_i}{n} \times k, \quad (4)$$

де  $M_F$  – підсумкова оцінка за навчальну дисципліну,  $M_i$  – оцінка за  $i$ -ий модуль,  $n$  – кількість модулів,  $k$  – коефіцієнт, який враховує участь студента у науковій роботі в рамках навчальної дисципліни і може змінюватись в межах від 1,0 до 1,2.

Зрозуміло, що при перевищенні максимально можливої оцінки ставиться лише максимально можлива.

Із огляду на вказане вище можна зробити висновок, що важливими умовами успіху у здійсненні окресленого комплексу контролю з соціально-педагогічних навчальних дисциплін в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу є чітке ступеневе засвоєння матеріалу з акцентом на практичній складовій вивчення дисциплін. Це забезпечує комплексність і об'єктивність оцінювання знань студентів, дозволяє послідовно засвоювати теоретичні знання та практичні уміння і навички у програмі вищої фахової освіти. Означене є необхідною умовою інтеграції України в Європейський і світовий освітній простір.

Подальші перспективи розвитку використання тестового контролю полягають у необхідності накопичення банків тестових завдань із різних навчальних дисциплін, їх верифікації щодо рівнів складності та апробації відповідними статистичними методами.

1. Аванесов В. Научные проблемы тестового контроля знаний. – М.: Исслед. центр, 1994. – 135 с.
2. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / Авторський колектив: М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубіяно, І. І. Бабин. – Київ-Тернопіль, 2003. – 55 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В. Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубіяно, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. – 384с.
4. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов: введение в психометрическое проектирование : пер. с англ. – Киев: ЛТД, 1994. – 288 с.
5. Пам'ятка про навчальну дисципліну “Медицина біологія” для студентів I курсу медичного факультету (кредитно-модульна система організації навчального процесу). – Івано-Франківськ: Інформаційний центр Івано-Франківського державного медичного

університету. – 2005. – 12 с.

5. Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу у Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ: Видавничо-дизайнерський відділ Центру інформаційних технологій, 2006. – 24 с.
6. Случик В., Матківський М., Зозуляк Р. Основні принципи використання тестового контролю знань студентів у підготовці фахівців у галузі природничих наук (екологія, хімія, біологія) в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу // Наукові записки Вінницького пед. ун-ту. – Серія: Педагогіка і психологія. – 2008. – Вип. № 24. – С. 44–49.
7. Чельшкова М. Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие. – М.: Логос, 2002. – 432 с.

*The peculiarities of the use of test tasks in the system of control of student's knowledge in the field of social-pedagogical science are analysed. The authors propose schemes and algorithms for the usage of different forms of tests in the conditions of credit-module system of educational process.*

**Key words:** test control, social-pedagogical subjects, credit-module system.

УДК 37.013.43+159.922.763.

*Юлія Кулінка*

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

*У статті розглянуті основні характеристики, нові підходи до поняття "адиктивної поведінки", розкрито особливості та фактори, що зумовлюють вживання підлітками наркотичних речовин. Розглянуто особливості наркоманії, причини залежності, дана характеристика психоактивних речовин.*

**Ключові слова:** адикція, адиктивна поведінка, наркоманія, наркотична залежність, психоактивні речовини.

У кожної людини є свої життєві погляди, стереотипи, інтереси і захоплення, які формуються на основі темпераменту, характеру, інтелекту, виховання і багатьох інших чинників. Будь-який інтерес передбачає певну залежність від якихось речей, дій або діяльності. Однак сила такої залежності може бути абсолютно різною – від простого захоплення до адикції. Захоплення не може шкодити людині, якщо вона ставиться до нього розсудливо, якщо воно допомагає їй в роботі і відпочинку, приносить моральне задоволення. В свою ж чергу, адикція є патологічним потягом до чого-небудь. Наше завдання – розкрити психолого-педагогічні особливості адиктивної поведінки підлітків, виявити причини вживання наркотиків, розкрити тенденції та фактори наркоманії.

Питанням адиктивної поведінки займається значна кількість сучасних дослідників, а саме: О. Безпалько, В. Кириченко, М. Ковальчук, О. Крупська, В. Кризь, І. Пінчук, Ф. Райс, М. Рожков та інші. В педагогічній літературі є різні визначення адиктивної поведінки. Так, О. Безпалько стверджує, що **адиктивна поведінка** (*addictive behaviour* з

англ. – хибна залежність, негативна пристрасть, залежна (від наркогенних засобів) – поведінка, що передує різним видам хімічної залежності [1, с. 228]. Дослідник В. Кириченко дає більш ширше поняття і підкреслює, що **адиктивна поведінка** характеризується залученням людини в деякий процес таким чином, що за допомогою зміни психічного стану відбувається відхід (втеча) від реальності і, як наслідок, спотворене сприйняття реальності, що негативно впливає на життєдіяльність людини [5, с. 3].

Науковці В. Кириченко, О. Крупська та В. Кризь підкреслюють, що узагальнений механізм відходу від реальності відбувається таким чином:

- вибраний людиною спосіб (предмет адикції, адиктивний агент) подіяв, сподобався і був зафіксований в свідомості як діючий засіб, що забезпечує приємний емоційний стан;

- людина починає все частіше викликати приємний емоційний стан обраним способом;

- інтенсивне використання адиктивного агента призводить до зниження стійкості фрустрації;

- зустріч із труднощами, що вимагають прийняття рішень, автоматично змінюються приємним відходом від проблеми з перенесенням її вирішення "на завтра" [5, с. 3].

Таким чином, вольові зусилля знижуються, так як адиктивні чинники понижують вольові функції, сприяють вибору тактики найменшого опору. Відбувається накопичення невирішених проблем, тому що знижується переносність труднощів, відбувається відхід від їх подолання. Виходячи з цього відбувається формування змін особистості. З'являється "подвійне життя", що складається з колишнього "нормального" життя і життя з адиктивними реалізаціями. Таке існування двох стилів життя в одній людині приводить до змін установок, мотивацій і систем цінностей. Адиктивна особистість характеризується адиктивною логікою, адиктивними емоціями, адиктивною системою цінностей, адиктивним психологічним захистом, що виражається загальними положеннями типу: "Таке життя. Я не гірший за інших. Коли-небудь все буде по-іншому".

В залежності від предмета адикції, тобто за допомогою чого здійснюється відхід від реальності, їх умовно можна розподілити на хімічні і поведінкові форми. Ми зупинимось докладніше на хімічних залежностях та розглянемо деякі з них. До них належать: наркоманія; токсикоманія; алкоголізм; зловживання медичними препаратами; тютюнопаління; харчова залежність (переїдання або голодування) [5].

Аналіз літератури дозволяє стверджувати, що частіше всього під адикцією розуміють комплексне явище, що характеризується:

- неготовністю відмовитися від задоволення, що з'являється в результаті адиктивної поведінки;

- незгодою визнати існування серйозної проблеми з власною поведінкою;
- незгодою визнати існування серйозної проблеми з власною поведінкою;
- зневагою до раніше істотних моментів життя;
- руйнування відносин з рідними і близькими;
- неприйняття критики своєї поведінки;
- захист від критики і виникнення почуття провини і неспокою;
- бажання приховати адиктивну поведінку;
- безуспішність спроб самостійно відмовитися від використання предметів адикції;
- наявність інших глибинних психологічних проблем і потреб, які або обумовили формування адиктивної поведінки, або маскуються під конкретну адикцію.

Виділяють також основні класифікаційні ознаки адиктивної поведінки:

1. ступінь впливу на здоров'я (патологічні порушення в фізіологічній, психологічній, соціальній і духовній сферах людини);
2. ставлення громадської думки та соціальні наслідки;
3. юридична караність;
4. ступінь відходу від реальності;
5. можливість контролю за своїм станом;
6. імовірність звільнення від залежності [5, с. 4-5].

Більшість дослідників стверджують, що найбільш небезпечні ознаки адикції, що важко піддаються корекції та мають важкі наслідки для самої людини і для суспільства загалом це: хімічна залежність (наркоманія, токсикоманія, алкоголізм, а також ніотинова та харчова залежність); релігійна залежність; комп'ютерні та ігрові залежності; адикція стосунків. Ми зупинимося більш докладніше на хімічній залежності, зокрема наркоманії. Виникає питання: що таке хімічна залежність і як вона проявляється?

В. Кириченко вважає, що хімічна залежність – це “стан, пов'язаний з використанням в якості адиктивних агентів психоактивних речовин (алкоголю, наркотичних речовин, лікарських препаратів, технічних розчинників і побутової хімії), що змінюють психічний стан і характеризуються необхідністю їх повторного вживання” [5, с. 5]. Хімічна залежність є “хрестоматійним” виявом адикції. Токсикоманія, алкоголізм та наркоманія передбачають повторне вживання психотропних речовин і характеризуються вираженим антисоціальним характером. З цієї точки зору, наголошує В. Кириченко, ніотинову залежність не можна розглядати як різновид хімічної залежності, оскільки вона не має яскраво виражених соціальних наслідків.

О. Безпалько наголошує, що **наркоманія** – хворобливий психічний стан, зумовлений хронічною інтоксикацією організму внаслідок

зловживання наркотичними засобами, що віднесені до таких за конвенцією ООН чи Комітетом з контролю за наркотиками при Міністерстві охорони здоров'я України, і характеризується психічною та фізичною залежністю [1, с. 228]. Можна доповнити це визначення, за В. Кириченко, що **наркоманія** викликана систематичним вживанням засобів, включених до державного списку наркотиків [2, с. 4]. Так, дослідники стверджують, що **наркотичні засоби** – це рослини, сировини і речовини, природні чи синтетичні, класифіковані як такі в міжнародних конвенціях, а також інші рослини, сировини і речовини, які становлять небезпеку для здоров'я населення у разі зловживання ними.

**Наркотики** – психоактивна речовина, що включена в офіційний державний список внаслідок соціальної небезпеки, через здатність при однократному вживанні викликати специфічний психічний стан, а при систематичному – психічну чи фізичну залежність від нього.

Звичайно, саме по собі вживання наркотиків не робить людину наркоманом. Аналізуючи, А. Личко, І. Кон виділяє різні рівні наркотизації:

- 1) одиничне або рідке вживання наркотиків;
- 2) багаторазове їх вживання (в більшості літератури це називається “зловживання наркотиками”), але без ознак психічної чи фізіологічної залежності;
- 3) наркоманія I стадії, коли сформувався психічна залежність, пошук наркотиків заради отримання приймних відчуттів, але ще немає фізичної залежності і припинення прийому вживання наркотику не викликає болісний відчуттів абстенції;
- 4) наркоманія II стадії – склалася фізична залежність від наркотику і пошук його спрямований вже не стільки на те, щоб викликати ейфорію, скільки на те, щоб припинити мучеву абстенції;
- 5) наркоманія III стадії – повна фізична і психічна деградація [3, с. 239].

Перші дві стадії розвитку оборотні, на думку дослідників тільки 20% підлітків, які відносять до другого з вказаних рівнів, у майбутньому стануть справжніми наркоманами. Однак ступінь ризику залежить також від віку, в якому починають вживати наркотики, і від характеру наркотичного засобу (до опіатів звикають швидше, аніж до транквілізаторів).

Під час вживання наркотиків неповнолітніми формується синдром залежності, який О. Безпалько характеризує як “поєднання фізіологічних, поведінкових і когнітивних явищ, при яких вживання речовин або класу речовин починає займати перше місце в системі цінностей індивіда” [1, с. 229]. Основною ознакою залежності є потреба (часто сильна, іноді непереборна) приймати психоактивні речовини (які можуть бути прописані або не прописані лікарем), алкоголь або тютюн.

М. Рожков та М. Ковальчук стверджують, що алкоголь та тютюн страшні не тільки тим, що вони руйнують здоров'я людини. Вони сприяють саморуйнуванню особистості, порушенню її взаємовідносин з іншими людьми, розриву всіх соціальних зв'язків зі світом, втраті людського вигляду. Вживання алкоголю та тютюну – серйозна причина для переходу до вживання наркотиків [6]. Зараз склалися у суспільстві певні тенденції, зокрема:

- “омолодження” контингенту тих, хто вживає наркотичні речовини;
- зниження віку тих, хто вперше пробують наркотики;
- відсутність обліку тієї долі підлітків, які замислюються над проблемою вживання наркотиків і цікавляться тим, що з ними пов'язано [6, с. 9].

Вище названі тенденції дозволяють зробити висновок, що проблема наркоманії комплексна, і ведуча роль в її вирішенні повинна належати сфері освіти. Адже саме в освітньому закладі можна організувати роботу по профілактиці вживання наркотичних та інших речовин в ході виховної діяльності. Завжди краще попередити процес, аніж потім виправляти допущені помилки.

На думку Ф. Райса причини залучення молодих людей до вживання наркотичних речовин можуть бути різними. Ті, хто намагається вирішити особисті емоційні проблеми, регулярно вживає наркотики, не викликає фізіологічної залежності, становиться психологічно залежним від них. У наркотиках починають бачити засіб, який дає відчуття безпеки і спокою, дозволяє зняти внутрішню напругу. Якщо ж людина психологічно пристраситься до наркотиків, що викликають і фізіологічне звикання (алкоголь, барбітурати і героїн), сила такої залежності подвоює бажання зняти біль та страждання. Потреба у вживанні наркогенних речовин часто виникає через внутрішні сімейні конфлікти. Підлітки, що вживають наркотики, частіше мають менш близькі відносини з батьками [4].

Про соціальну залежність говорять тоді, коли людина не почала вживати наркогенні речовини, а знаходить в середовищі, де їх вживають інші, приймає стиль поведінки, відношення до наркогенних речовин та зовнішні атрибути групи; приваблює атмосфера, “дух” наркогенної групи. Соціальної залежності, вважає О. Безпалько, сприяє усвідомлення того, що людина може залишити свій психічний стан за допомогою наркогенної речовини, коли захоче цього. Психічна узалежненість виявляється спочатку неусвідомленим, а потім повністю усвідомленим і нездоланим потягом до наркотику [1, с. 230-231].

Спостерігаються також значні зміни в психічній сфері: падіння життєвої активності людини, зниження інтелекту, пам'яті, остаточне згасання моральних почуттів. Відзначається повна втрата соціальних і особистих інтересів, порушуються зв'язки з рідними та близькими, згасають прихильності. Придбання наркотику вимагає великих коштів, які,

зважаючи на втрату працездатності, природно не поповнюються. Це штовхає наркомана на злочинний шлях. Під впливом соціально-психологічних факторів у підлітка так чи інакше відбувається деформація особистості, формується неадекватна система цінностей, знижується рівень домагань, з'являється спустошення і всі ці фактори в комплексі приводять до знедоленості.

Соціологи, юристи, лікарі, педагоги і психологи наводять широкий перелік соціальних і психологічних причин наркоманії серед підлітків. *Соціальні фактори* відбивають економічну, культурну, політичну, кримінальну ситуацію в суспільстві. Виділяють декілька причин наркоманії серед неповнолітніх, тісно пов'язаних із соціально-економічною кризою в нашій країні:

- руйнування інституту родини;
- відсутність у підлітків життєвих перспектив;
- погана організація дозвілля;
- цілеспрямоване “підсаджування на голку” підлітків дорослими наркоманами.

*Психологічні фактори* наркоманії визначають індивідуальний процес прилучення підлітка до наркотиків. Цей процес включає послідовність вчинків і виборів, які молода людина робить наодинці із собою чи в спілкуванні з іншими людьми, що в підсумку приводить до психічної і фізичної залежності від наркотику. Серед психологічних чинників О. Крупський виділяє такі:

- неправильне виховання в родині;
- залучення до групи однолітків, що вживають наркотики;
- асоціальна поведінка;
- дезадаптованість до навчального процесу;
- особистісні характеристики [2, с. 17].

Розглядаючи різноманітні причини, необхідно також враховувати те, що для більшості дітей самими уразливими періодами є ті, коли вони переходять з однієї стадії розвитку до іншої. Серед них можна виділити: вступ до школи та частковий вихід з-під опіки батьків; період навчання в старших класах та професійних навчальних закладах; період дорослішання (вступ до вузів, на роботу, створення власних сімей).

Отже, ми можемо зробити висновок, що знання причин виникнення адиктивної поведінки у підлітків дуже важливо для педагога та психолога, адже вона призводить до деградації особистості у всі періоди життєдіяльності людини. В психолого-педагогічній літературі існують різні тенденції та фактори виникнення адиктивної поведінки підлітків. Одна з форм цієї поведінки – наркоманія, яка є проблемою не лише медицини та органів правоохорони. Важлива роль у вирішенні проблем наркоманії належить, в першу чергу, школі, закладам освіти та соціальним службам в зв'язку з тим, що вони можуть здійснювати профілактику

проблем наркоманії, алкоголізму, тютюнопаління та організувати дозвілля підлітків.

1. Безпалько О. Девіантна поведінка дітей та молоді як форма соціальної дезадаптації // Соціальна педагогіка / За ред. проф. А.Й. Капської. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – С. 225-238.
2. Дорога в мареві: Інформаційний посібник із проблем наркотичної залежності / [Кириченко В.В., Крупський О.П., та ін.]. – Дніпропетровськ: БРИК, 2001. – 36 с.
3. Кон И. Психология ранней юности. – М.: Просвещение. – 1989. – 255 с.
4. Психология подросткового и юношеского возраста / Под ред. А.А. Райса. – Санкт-Петербург-Москва-Харьков-Минск. – СПб.: Издательство “Питер”, 2000. – 624 с.
5. Психологічні особливості адиктивної поведінки молоді / [Кириченко В., Крупський О., Кризь В.]. – Дніпропетровськ: БРИК, 2002. – 24 с.
6. Рожков М., Ковальчук М. Профилактика наркомании у подростков: Пособие. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 144 с.

*In given clause the basic characteristics new approaches in the scientific literature to concept “addictive behaviour” are considered, the features and factors are opened which predetermine the use by the teenagers of drugs. We also analyse the reasons of dependence from psychoactive substances.*

**Key words:** *addictions, addictive behaviour, teenager using drugs, narcotic dependence, psychoactive substance.*

УДК 378.046.4

*Оксана Мариновська*

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО ПРОЕКТНО-ВПРОВАДЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті обґрунтовується концепція методичного менеджменту інновацій у системі проектно-впроваджуваної діяльності інституту післядипломної педагогічної освіти.*

**Ключові слова:** *система проектно-впроваджуваної діяльності, проектно-впроваджувальна діяльність, готовність.*

Традиційна модель підготовки педагогічних кадрів до впровадження освітніх інновацій у закладах післядипломної педагогічної освіти за своєю суттю залишається жорсткою, заснованою на нормах та регламентах. У нових соціокультурних умовах вона поступово трансформується в інноваційну шляхом розробки та застосування інноваційних технологій в закладах післядипломної педагогічної освіти. Розробка концепції методичного менеджменту інновацій розглядається як процес переходу системи від адміністративно-функціональної до проектно-інвестиційної моделі [1] управління інноваційним розвитком, що й обумовлює доцільність застосування системи проектно-впроваджуваної діяльності в інституті післядипломної педагогічної освіти.

Теоретико-методологічною основою дослідження слугували праці О. Генісаретського, С. Гончаренка, І. Єрмакова, В. Ільченко, С. Кримського,

В. Купшніра, М. Мамардашвілі, А. Назаретян, Г. Нестеренка, О. Остапчук, О. Пометун, І. Пригожина, І. Стенгерс, М. Фуллана, А. Хуторського, О. Чалого, Г. Щедровицького, Н. Юсуфбекової, В. Ясвіна та інших, у яких розкривається сутність та методологія інноваційних процесів на засадах системно-синергетичної парадигми освіти, розвивається ідея проєктування інноваційного розвитку системи освіти, післядипломної зокрема. Її основні теоретико-методологічні положення розроблялися Л. Даниленко, Г. Єльніковою, І. Жерносеком, Л. Карамушкою, М. Красовицьким, А. Кузьмінським, В. Монаховим, Л. Набокою, В. Олійником, Н. Островерховою, В. Паламарчук, В. Пікельною, Н. Протасовою, В. Руссолом, В. Семиченко, В. Олійником та іншими. У працях дослідників йдеться про розробку різних підходів до впровадження в практику нових педагогічних ідей, технологій, передового педагогічного досвіду. Однак у них не піднімалась проблема методичного менеджменту інновацій у системі проєктно-впроваджуваної діяльності.

За результатами історико-педагогічного аналізу стану та рівня розробленості досліджуваної проблеми виявлено найбільш типові (традиційну та інноваційну) системи підготовки педагогічних кадрів, що функціонують у післядипломній освіті, взаємодоповнюючи одна одну. Установлено, що готовність педагога до професійної діяльності є результатом його підготовки. Ученими поділяється думка, що впровадження досягнень науки в практику – один із стратегічних напрямів розвитку освіти, який передбачає, з одного боку, внесення новоутворень у традиційну систему, що забезпечує перехід системи з режиму функціонування у режим інноваційного розвитку, а з другого – веде до створення якісно нової системи.

**Мета статті** – обґрунтувати концепцію методичного менеджменту інновацій у системі проектно-впроваджуваної діяльності інституту післядипломної педагогічної освіти.

Онтологічна картина формування готовності вчителів до проектно-впроваджуваної діяльності вибудовується з метою планування й організації дослідження феномена проектно-впроваджуваної діяльності як явища об'єктивної дійсності з використанням системно-мислєдіяльній методології.

Мислення людини, робота її свідомості задається наявністю чи побудовою і привласненням онтологічних картин. Вони презентують уявлення про об'єкт, що зафіксовані схематично. Блок-схеми відбивають картину сутності об'єкта. “Сучасна наука без онтологічних картин і схем просто немислима, а тому побудова й розвиток онтологічних картин стає особливою і самостійною метою і завданням методологічної роботи” [7, с. 492].

Розроблена теоретична модель поняття “проектно-впроваджувальна діяльність” [4, с. 36-44] презентує уявлення про об'єкт, водночас, виконує роль того самого об'єкта, з якого і було виведено знання про нього і саме поняття. Г. Щедровицький акцентує, що “будь-яке знання затиснуте у два

простори або належить двом структурам діяльності: одна – структура діяльності стосовно народження (чи побудови) знання, а друга – структура діяльності щодо застосування знання. <...> Скажу жорсткіше: первинним є те, що знання повинно використовуватися в діяльності, а наступне застосування знання в діяльності впливає на те, як воно будеться” [6].

Методологія як техніка роботи із знаннями розгортає не тільки дослідницьку, проектну систему діяльності, але й програмну. Остання забезпечує функціонування штучної компоненти шляхом уведення природної. “Ми повинні стосовно схеми, у якій проектування охоплює дослідження, вибудувати другу схему, у якій дослідження охоплює проектування і відповідає на питання, *що можна зробити*” [6]. Рухаючись у рамках системно-мислєдіяльничої методології, необхідно паралельно сформулювати особливе нормативне уявлення про діяльність, у котрій нове знання може бути застосоване на практиці. Мова йде про проект майбутньої діяльності, зафіксований в онтологічній картині формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності. Як уже зазначалося, вона вибудовується з метою планування і організації наукового дослідження.

Вид і характер онтологічних уявлень впливає на спосіб можливого розчленування об’єкта на окремі системи, логічні форми зв’язків знань про об’єкт в єдину інтегровану систему [5]. Стосовно проектно-впроваджувальної діяльності мова йде не тільки про зміст і структуру поняття, але й про проектування відповідної системи проектно-впроваджувальної діяльності, технології формування готовності вчителів до її здійснення тощо. Як зазначає Г. Щєдровицький, “на відміну від “об’єктів природи” предмети діяльності мають *множинне існування*: всередині нього повинно бути виокремлено перш за все існування у вигляді *взірця* або *норми* (тобто в рамках культури) й існування у вигляді *реалізації* цього взірця чи норми в іншому матеріалі (тобто в рамках соціальної системи). Точніше, варто навіть сказати, що будь-який предмет діяльності існує завжди щонайменше у вигляді *зв’язку взірця (норми) і його реалізації*” [5].

*Нормою* слугують Основний закон України – Конституція України, Закон України “Про освіту”, “Про вищу школу”, Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти в Україні та інші нормативні документи Міністерства освіти і науки України, які відбивають стратегічні орієнтири розвитку системи національної освіти, теоретико-методологічні концепції та положення, що їх покладено в основу методологічної концепції дослідження, зокрема, наукові праці присвячені теорії й методології інноваційних процесів в освіті, теоретичним основам післядипломної педагогічної освіти, формування готовності вчителів до впровадження освітніх інновацій, самореалізації у сфері професійної діяльності тощо. *Реалізація* норми

забезпечується через логічні форми зв’язків методологічного, теоретичного, технологічного концептів проектно-впроваджувальної діяльності.

Методологічний концепт розроблений на основі системно-мислєдіяльничої методології з урахуванням принципів системно-трансформаційних зрушень у процесі нелінійного розвитку системи, збереження об’єктивно-істинного ядра знань за множинності уявлень і знань про об’єкт мислєнєвої діяльності, концептуалізації в галузі інтегрованого знання. З одного боку, його презентує онтологічна картина формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності. Вона виступає об’єктом у схемі, що зображує його ідеальну дійсність, і водночас ця схема є місцем для мислення. З другого боку, відбиває взаємозв’язок і взаємодію системно-синергетичного, антропологічного, аксіологічного, акмеологічного, андрагогічного, особистісно діяльничого підходів, які розкривають методологічну концепцію дослідження. Методологічний концепт презентують концептуальні положення системи проектно-впроваджувальної діяльності в інституті післядипломної педагогічної освіти, що обумовлюють виявлені закономірності та принципи формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності.

*Теоретичний концепт* розкриває систему вихідних параметрів, дефініцій, без яких неможливим є розуміння сутності проектно-впроваджувальної діяльності, представлений системою проектно-впроваджувальної діяльності в інституті післядипломної педагогічної освіти. Остання презентована через концептуальну гіпотезу, систему концептуальних положень, цільові орієнтири, особливості організації та управління, характеристику змісту та структурних компонентів. Реалізацію норми забезпечують три типи науково-методичних проєктів (нормативні, інноваційні, креативно-пошукові), що визначають технологічність розробленої системи.

*Технологічний концепт* відбиває логіку зв’язку з методологічним та теоретичним концептами. Він представлений технологією формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності, що вибудовується на основі моделі поняття “проектно-впроваджувальна діяльність”. Розроблена теоретична модель технології представлена наступним чином: ідентифікація технології, теоретико-методологічні засади, концептуальні ідеї, цільові орієнтири, технологічна логіка, характеристика змісту та структурних компонентів, технологічний продукт, експертна оцінка.

Застосування спроектованого знання подано через блок-схеми “можливі цілепокладання”, “передбачуваний результат”, що відбивають онтологічне уявлення дослідника і проєктанта стосовно планування майбутньої діяльності та організації наукового дослідження щодо

формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти

*Система можливих цілепокладань* виводиться з норми. Ураховуючи концептуальні ідеї та погляди на стратегію та основні напрями розвитку педагогічної освіти, вибудуємо блоки можливих цілепокладань системи проектно-впроваджувальної діяльності в інституті післядипломної педагогічної освіти. Так, перший блок можливих цілепокладань зорієнтований на організацію й управління системою проектно-впроваджувальної діяльності; другий – добір та структурування змісту науково-методичного супроводу впровадження освітніх інновацій; третій – технологію формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності; четвертий – моніторинговий супровід реалізації науково-методичних проектів.

*Передбачуваний результат* вибудовується на основі наукових досліджень готовності як феномена професійної діяльності, що визначає нормативну складову готовності вчителя до проектно-впроваджувальної діяльності. Образ світу педагога виступає передумовою і результатом її здійснення, що обумовлює зміст та структуру мотиваційно-орієнтаційного, змістового, операційно-технологічного, рефлексивно-прогностичного, інтеграційного компонентів. Розроблено параметри, критерії, визначено рівні готовності вчителя до проектно-впроваджувальної діяльності [2, с.152-160].

Система проектно-впроваджувальної діяльності в інституті післядипломної педагогічної освіти вибудовується на принципах цілісності, системності, структурності та технологічності, що забезпечують її відкритість, креативність, мобільність, високий рівень самоорганізації. Розроблено зміст та структурні компоненти системи (суб'єкт-суб'єктний, цільовий, змістовий, операційно-технологічний, аналітико-прогностичний), обґрунтовано її технологічність (Табл. 1).

Розроблено ідентифікаційну модель технології формування готовності педагогів до проектно-впроваджувальної діяльності за основними класифікаційними ознаками (Г. Селевко): за рівнем застосування – науково-методична; філософською основою – гуманістична; основним фактором розвитку – соціогенна; концепцією засвоєння – асоціативно-рефлексивна, розвивальна; орієнтацією на особистісні структури – саморозвитку (механізми самоуправління особистості), формування (дієво-практична сфера особистості); характером змісту і структури – професійна; типом управління – система малих груп; організаційними формами – групова; підходом до вчителя – співробітництво; домінуючим методом – проектна, проблемна, діалогічна; напрямом модернізації традиційної системи – ефективність науково-методичного супроводу впровадження освітніх інновацій; категорією навчаючих – робота з педагогами. Розкрито теоретико-методологічні засади технології,

концептуальні ідеї, цільові орієнтири, технологічну логіку, розроблено та обґрунтовано її зміст та структурні компоненти, описано технологічний продукт за кількісними і якісними показниками готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності.

Технологія формування готовності педагогів до проектно-впроваджувальної діяльності (Табл. 2) реалізується на практиці шляхом розробки системи регіональних науково-методичних проектів (нормативних, інноваційних, креативно-пошукових). Останні слугують орієнтиром реалізації технологічного підходу районними (міськими) методичними кабінетами, закладами освіти області [3, с. 4-15].

Таблиця 1  
Технологічна модель системи проектно-впроваджувальної діяльності

Компоненти системи	Компоненти технології	Загальна характеристика системи	Компоненти готовності
Цільовий	Проблематизація. Цілепокладання	Аналіз нормативно-правового та науково-методичного забезпечення. Виявлення проблеми та шляхів її вирішення. Діагностика стану готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності	Мотиваційно-орієнтаційний
Змістовий	Концептуалізація. Прогнозування. Моделювання	Розробка регіональних науково-методичних проектів, спецкурсів тощо, інформаційно-методичного забезпечення проектно-впроваджувальної діяльності вчителів	Змістовий
Операційно-технологічний	Конструювання. Програмування. Планування	Проведення системи заходів (семінари, гуртчі групи тощо) реалізації проектів у системі науково-методичної роботи, здійснення їхнього супроводу в курсовій підготовці	Операційно-технологічний
Аналітико-прогностичний	Моніторинг	Моніторинг якості реалізації науково-методичних проектів. Діагностика стану сформованості готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності	Рефлексивно-прогностичний
Суб'єкт-суб'єктний		Створення умов для розвитку та самореалізації вчителя як суб'єкта проектно-впроваджувальної діяльності	Інтеграційний



Таблиця 2

## Технологія формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності

Технологічні етапи	Технологічна логіка	Структурні компоненти проекту	Загальна характеристика змісту проектно-впроваджувальної діяльності
Перший	Самостійне виявлення проблеми в педагогічній практиці	Проблематизація	Виокремлення сутнісного ядра проблеми, розробка моделі її розв'язання
			Вибір технології як засобу вирішення конкретної проблеми практики
		Цілепокладання	Формування мети проекту
Другий	Обґрунтування шляхів її розв'язання з використанням нових чи інноваційних технологій	Концептуалізація (теоретико-методичне обґрунтування способу розв'язання проблеми)	Систематизація та аналіз зібраного матеріалу з метою розкриття сутності, з'ясування специфіки застосування обраної технології
		Самоаналіз педагогічного досвіду з проблеми освоєння та впровадження технології	Самостійний аналіз педагогічного досвіду з проблеми освоєння та впровадження технології
		Прогнозування	Визначення критеріїв змін Опис очікуваних результатів для учнів, учителів
Третій	Розробка персонал-технології досягнення передбачуваного результату	Моделювання	Розробка модифікаційної моделі реалізації технології
		Конструювання (персонал-технології досягнення передбачуваного результату)	Конструювання одного з варіантів реалізації персонал-технології: <input type="checkbox"/> адаптований, <input type="checkbox"/> індивідуальний, <input type="checkbox"/> авторський
Четвертий	Упровадження цієї технології у практику	Програмування	Розробка змістових ліній науково-методичного супроводу
		Планування	Розробка поетапного плану заходів щодо її реалізації
		Моніторинг	Моніторинг якості проекту

У ході дослідження встановлено, що формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності виступає процесом цілеспрямованої підготовки вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти до самостійного виявлення проблем у власній професійно-педагогічній діяльності, обґрунтованого вибору оптимальних шляхів їх вирішення з допомогою інновацій; результатом самоорганізації власної професійно-педагогічної діяльності, що передбачає розробку персонал-технології досягнення передбачуваного результату з використанням інновації та впровадження її у практику; засобом

модернізації професійного потенціалу вчителя, що виступає системним показником готовності вчителя до інноваційної, зокрема, проектно-впроваджувальної діяльності.

1. Даниленко Л. Інноваційний освітній менеджмент: Навчальний посібник. – К., Главник, 2006. – 144 с.
2. Маринівська О. Методика векторного аналізу професійного потенціалу як системного показника готовності вчителя до проектно-впроваджувальної діяльності // Освіта і управління. – 2006. – Число 3-4. – Т. 9. – С. 152-160.
3. Маринівська О. Методичний менеджмент інновацій у системі проектно-впроваджувальної діяльності: теорія і практика // Вертикаль: Додаток до журналу "Обрії". – 2008. – С. 4-15.
4. Маринівська О. Мисленневий експеримент як метод побудови теоретичної моделі поняття "проектно-впроваджувальна діяльність" / Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: 36. наук. пр. / Ред. кол. О.Мороз, Н.Гузій та ін. – К.: НПУ, 2007. – Вип. 7 (17). – С. 36-44.
5. Щедровицький Г. Категорії складності изыскательских работ // Из архива Г.П.Щедровицкого. – Т. 1. – М., 1999 // Щедровицкий Г. Норма – реализация // <http://www.mmk-documentum.ru/glossary/4>  
Щедровицкий Г. Лекция 1. "СМД-методология и философия практики" // <http://www.shkr.ru/lib/archive/family/1989/2>
6. Щедровицький Г. Философия. Наука. Методология / Ред.-сост. А. Пископел, В. Рокинський, Г. Щедровицкий. – М.: Шк. культ. полит., 1997. – 656 с.

*The article "Theoretic methodological basis of forming teachers readiness to the project-implementing activity" by Oksana Marynovska grounds the concept of methodological management of innovations in the system of project implementing activity of the In-Service Teacher Training Institute.*

**Key words:** system of project implementing system, project implementing activity, readiness.

УДК 371.132

Людмила Мельник

## 3 ДОСВІДУ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

*Автор доводить необхідність використання інтерактивних технологій у підготовці майбутніх вчителів; розглядає напрями використання інтерактивних технологій в сучасній освіті.*

**Ключові слова:** інтерактивні технології, гуманітарні дисципліни, освіта.

З моменту набуття Україною статусу незалежної держави розпочалися наукові пошуки вдосконалення вітчизняної освіти, зокрема розбудови вищої школи. Це зумовлено загальними для світової спільноти чинниками: розвитком системи знань і вдосконаленням її наукової організації; демократизацією суспільного та державного життя; інтеграційними процесами в культурній сфері, що відбуваються в світі.

Нині актуальним є створення нових освітніх технологій, котрі мають сприяти загальному розвитку особистості, формуванню її світоглядної культури, індивідуального досвіду, творчості. Із сучасними освітніми технологіями сьогодні пов'язують реальні можливості побудови відкритої системи освіти, зміну способів отримання нових знань, підсилення особистісної орієнтації навчального процесу.

Саме в процесі навчання в університеті закладаються основи майбутньої педагогічної техніки, технологічної грамотності та загальної технологічної культури педагога. Готовність до використання сучасних освітніх технологій дає можливість молодому педагогу професійно адаптуватися в умовах сучасної школи, успішно розв'язувати складні завдання навчально-виховної роботи, створювати необхідні умови педагогічного впливу, свідомо аналізувати та коригувати результати своєї діяльності. Тому технологічна грамотність як готовність майбутнього педагога до використання освітніх технологій є важливою передумовою досягнення високої якості його професійної діяльності.

Значний внесок у розробку методології та теорії поняття педагогічної технології зроблений сучасними педагогами: В. Безпалько, Б. Лихачовим, М. Кларіним, В. Монаховим, Г. Селевко, В. Шаховим та іншими. Проблеми педагогічної інноватики розглядали такі вчені, як О. Арламов, М. Бургін, Р. Гуревич, В. Журавльов, В. Загвязинський, Н. Юсефбекова, А. Ніколс та інші. Питання запровадження інтерактивних технологій навчання вивчали такі педагоги: О. Пометун, К. Дяченко, А. Рівін, І. Первін.

**Метою** публікації є ілюстрація стану та досвіду використання інтерактивних технологій у процесі викладання предметів гуманітарного циклу.

Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молоді до життя та професійної діяльності в умовах ринку на заняттях з будь-якого предмета навчальної програми. Це вимагає активізації навчальних можливостей студента замість переказування "готової" інформації. Навчальні заняття мають захоплювати студентів, пробуджувати в них інтерес і мотивацію, навчати самостійному мисленню та діяльності. Ефективність і сила впливу на свідомість студентів у великій мірі залежить від умінь і стилю конкретного викладача.

Інтерактивне навчання – це навчання, побудоване на основі спілкування та взаємодії, що реалізуються і в технологіях, і в методах, і в організаційних формах. Використання досить нового терміну "інтерактивний" у методичній літературі нині не є усталеним. Зустрічаємо формулювання й трактування такі, як "інтерактивне навчання", "інтерактивна технологія", "сукупність технологій", "інтерактивні форми" та ін. Але головне, що мова тут іде саме про процес спілкування, в якому відбувається обмін інформацією, вміннями, досвідом між студентами та

викладачем або студентом і студентом. За О. Пометун, суть інтерактивного навчання полягає в тому, що "навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учнів, студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де студент і викладач є рівноправними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють" [3, с. 262].

Інтерактивність освіти сприяє формуванню предметних умінь і навичок, виробленню життєвих цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, розвитку комунікативних якостей особистості. Така технологія, як стверджують дослідники, передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу відповідної навчальної ситуації та виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Тому під час такого навчання студенти вчаться демократично спілкуватися з іншими людьми, критично та творчо мислити, приймати обґрунтовані рішення. У цих випадках до роботи залучаються всі учасники процесу, які працюють у групах в облаштованому класі за підготовленим заздалегідь викладачем матеріалом, із дотриманням процедури та регламенту, в атмосфері довіри. Інтерактивне навчання змінює звичні ілюструючі форми на діалогічні, що ґрунтуються на взаємодії та взаєморозумінні. Враховуючи вищесказане, можна відзначити такі методичні особливості організації інтерактивного навчання: застосування проблемних ситуацій та формулювань, відповідна організація навчального простору, що сприяє діалогу, мотиваційне забезпечення спільної діяльності, дотримання правил навчального співробітництва, використання комунікативних методів і прийомів, оптимізація системи оцінювання процесу та результатів спільної діяльності, розвиток навичок самоаналізу та самоконтролю індивідуальної та групової діяльності.

Питання класифікації інтерактивних технологій навчання розкрито в науковій літературі в неповному обсязі. За формами навчальної діяльності інтерактивні технології поділяють на чотири групи.

– Інтерактивні технології кооперативного навчання – модель організації навчання в малих групах студентів об'єднаних спеціальною навчальною метою. До кооперативних технологій належать: робота в парах; ротаційні (змінювані) трійки; два, чотири – усі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум.

– Інтерактивні технології колективно-групового навчання – це технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї групи: обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; незакінчені речення; мозковий штурм; навчаючи – вчуся; ажурна пилка; аналіз ситуації; дерево рішень.

– Технології ситуативного моделювання – це побудова навчального процесу за допомогою включення студентів у гру (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються): імітаційні ігри спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуацій за ролями.

– Технології опрацювання дискусійних питань – це широке публічне обговорення якогось спірного питання, метод ПРЕС; займи позицію; зміни позицію; безперервна шкала думок; дискусія в стилі телевізійного ток-шоу; дебати [1, с.45].

Інша класифікація інтерактивних технологій за типами мислення та сприйняття нового матеріалу студентами (автор –Ховард Гарднер, відомий психолог в галузі освіти).

1. Лінгвістичних тип мислення – групові дискусії; презентації; дебати та інші.

2. Логіко-математичний тип мислення – мозковий штурм.

3. Моторний тип мислення – робота в групах; в парах; акваріум та інші [2, с. 66].

Усі технології інтерактивного навчання потребують напруженої розумової роботи студента та його власної активної участі в здобутті знань і вміння їх використовувати на практиці. Впровадження інноваційного підходу в реальній педагогічній діяльності забезпечує комплекс вирішення багатьох актуальних проблем системи професійної підготовки майбутніх фахівців, сприяючи подоланню розбіжностей між змістом навчання та реальною виробничою діяльністю; посиленню особистісного розвитку студентів; переходу від керівництва активністю студентів до самодетермінації.

Опишемо деякі види інтерактивної діяльності, що можуть бути використані під час занять гуманітарного циклу.

#### *Мозковий штурм (Brainstorming)*

“Мозковий штурм” був запропонований у 1973 році А. Осборном. У парах, малих чи великих групах швидко генеруються та фіксуються (письмово чи усно) всі коментарі (ідеї) щодо заданої теми. При цьому використовуються такі принципи: кожному надається можливість висловитися; всі твердження приймаються; наголос робиться швидше на кількості, ніж на якості; ідеї не оцінюються та не критикуються, а записуються так, як були сформульовані, без редагування.

Під час “мозкового штурму” віддається перевага нестандартним фантазійним ідеям, каламбурам. Забезпечуються вільні дискусійні взаємини між учасниками, заохочуються ідеї з комбінування та нового застосування ідей, висунутих у ході «мозкового штурму».

#### Дидактичні цінності:

– це активна форма роботи, добрий додаток та протизавага репродуктивній формі;

– студенти тренують вміння коротко та чітко висловлювати свої думки;

– учасники “штурму” вчать слухати та чути один одного;

– викладачу легко підтримувати кожного студента, звернувши увагу на його ідею;

– напрацьовані рішення часто сприяють виробленню нових підходів до вивчення теми.

#### *Акваріум.*

Це форма діяльності студентів у малих групах, ефективна для розвитку павичок спілкування, вдосконалення вміння дискутувати та аргументувати свою думку. Може бути запропонований тільки за умови, що студенти вже мають добрі навички групової роботи. Для цього викладач об’єднує студентів у малі групи по 4-6 осіб і пропонує їм ознайомитися із завданням.

Одна з груп сідає в центрі аудиторії (або на початку середнього ряду, де стоять аудиторні столи). Це необхідно для того, щоб відокремити працюючу групу від слухачів певною відстанню. Ця мала група отримує завдання для проведення дискусії, сформульоване приблизно так:

- прочитайте завдання вголос;
- обговоріть його в малій групі;
- за 3-5 хвилин дійдіть спільного рішення.

Доки діюча мала група займає місце в центрі аудиторії, викладач знайомить решту академічної групи з завданнями і нагадує правила дискусії у групах. Пропонується вголос протягом 3-5 хвилин обговорити можливі варіанти розв’язання проблемної ситуації. Студенти, що знаходяться у зовнішньому колі, слухають, не втручаючись у хід обговорення проблеми групою, розташованою в центрі аудиторії.

По закінченні відведеного для дискусії часу група повертається на свої місця, а викладач ставить до аудиторії такі запитання:

- чи погоджуєтесь ви з думкою групи?
- чи була ця думка достатньо аргументованою?
- який з аргументів ви вважаєте найбільш переконливим?

На таку бесіду відводиться 5-10 хвилин. Після цього місце в “Акваріумі” займає інша мала група й обговорює наступну ситуацію.

Наприкінці викладач повинен обговорити зі студентами хід групової роботи, прокоментувати ступінь володіння навичками дискусії у малих групах і звернути увагу на необхідність та напрями подальшого вдосконалення таких навичок. У межах “Акваріуму” можна підбити підсумки заняття або за браком часу обмежитись обговоренням роботи кожної малої групи.

*Раунд* – одна із самих простих форм залучення кожного учасника семінару до колективного обміну думками в процесі поточної роботи над темою, коли всі студенти по чергово висловлюються протягом обмеженого часу (1-2 хвилини) з приводу запропонованої проблеми чи поставленого питання. Питання чи проблеми, що виносяться на раунд можуть бути

попередньо запропонованим для домашнього розгляду, або виникати безпосередньо на занятті.

*Джиггсоу* використовують для навчання в групах, склад котрих змінюється в ході роботи. Характерний тим, що кожен член первинної групи стає експертом одного з аспектів теми, яку вивчають в експертних групах. Після опрацювання своїх частин теми кожен учасник навчає інших, повернувшись до первинної групи, тобто учасники процесу вчать один одного. Головна мета полягає в тому, щоб усі члени колективу однаково повно вивчили всі аспекти заданої провідної теми. Після того, як повністю завершився процес навчання та контролю в навчальних групах, здійснюється індивідуальна оцінка всіх студентів.

Важливість використання інтерактивних технологій полягає в тому, що вони створюють можливості для співпраці, налагоджувати міжособистісні стосунки, спільно пізнавати навколишній світ. Адже завданням вищої школи на сучасному етапі є надання майбутньому фахівцю не тільки всіх необхідних знань, практичних навичок у предметній сфері, а й розвиток його здібностей як фахівця, духовних потреб і моральних принципів, допомога йому вдосконалити форми як професійного, так і особистісного самоствердження в суспільстві.

1. Зубченко О. Особливості сучасного етапу розвитку західноєвропейських педагогічних технологій // Рідна школа. – 2004. – серпень. – С. 66.
2. Настільна книга педагога. Посібник для тих, хто хоче бути вчителем майстром / Упор.: Андреева В.М., Григораш В.В. – Х.: Вид. група "Основа", 2006. – 352с.
3. Пометун О. та ін. Сучасний урок інтерактивної технології навчання: Наук. – метод. посібник. – К., 2004.

*Interactive methods stimulate structural and critical thinking; develop communicative abilities and skills for opening students' creative possibilities.*

**Key words:** *interactive technologies, the humanities, education.*

УДК 37.046.16

### **Олексій Місно, Валентин Бахвалов, Сергій Шмаль** **ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЮЧІ ФУНКЦІЇ СУЧАСНОЇ** **ПРИРОДОЗНАВЧОЇ ОСВІТИ**

*Модернізація системи освіти потребує дослідження її інноватики як міждисциплінарної галузі наукового знання. Основні принципи інноваційної освіти повинні бути покладені в основу аналізу нових функцій і нового змісту природознавчої освіти. У рамках нової парадигми природознавча освіта може й повинна стати соціально й особистісно значимим чинником, завдяки величезному змістовному, пізнавальному, світоглядному й методологічному потенціалу її засад.*

**Ключові слова:** *вища освіта, інновації, модернізація, природознавство.*

Різноманітність і багатофункціональність інноваційних процесів, що відбуваються в освіті, ставлять перед його учасниками якісно нові завдання. Своєчасне, а ще краще випереджальне, усвідомлення й вирішення цих завдань можливо тільки на основі глибокого аналізу тенденцій реформування освіти, що назріли та необхідних змін її структури, компонентного складу, ієрархії і взаємозв'язків компонентів, на більше глибокому рівні, зміни їхніх функцій.

Один із ключових результатів такого аналізу складається в усвідомленні глибокої зміни функцій природознавчої освіти. Обґрунтуванню необхідності й сутності цього виміру і присвячена наша стаття.

Особливості нинішнього етапу розвитку цивілізації пов'язані із загостренням цілого комплексу ключових проблем розвитку суспільства. До них відноситься економічна, екологічна, енергетична криза, а також наростання соціальних і національних конфліктів. Техногенний тип культури, що спочатку сприяв суспільному прогресу, нині активно породжує засоби знищення цивілізації.

У всьому світі йде пошук нових систем освіти, більш демократичних, диверсифікованих і результативних з позицій інтересів особистості й суспільства. Нові вимоги до рівня наукової грамотності й освіченості в цілому диктуються інтересами виживання людини як біологічного виду та соціального суб'єкта.

Прагнення перебороти в освіті професійну замкнутість і культурну обмеженість, орієнтація на широку й цілісну особистість характерні для всього світового співтовариства. В Україні на тлі глибоких соціальних змін з початку 90-х років ХХ століття система освіти перебуває в стадії реформування.

Необхідність реформ викликана, зокрема, тим, що у вищій школі по цілому ряду напрямків утворився істотний розрив між глобальними потребами суспільства і результатами освіти, між об'єктивними вимогами часу і загальним недостатнім рівнем освіченості; між професійною орієнтацією і потребою особистості в задоволенні різноманітних пізнавальних інтересів; між сучасними методологічними підходами до розвинених наук і архаїчним стилем їхнього викладання.

Спроби модернізації вищої освіти у нас неодноразово запроваджували в шістдесяті-восьмидесяті роки. Однак вони не привели до серйозного успіху, оскільки не зачіпали концептуальних засад системи освіти. Все це привело в останні роки до появи нової освітньої парадигми, у рамках якої відбувається перегляд орієнтирів і пріоритетів: із примата прагматичних знань на розвиток загальної культури й наукових форм мислення; з історичного контексту становлення наукового знання на сучасні уявлення про структуру та цілісний зміст системи наук [1; 2].

Таким чином, акцент пріоритетів освіти повинен бути перенесений на розвиток особистісних якостей учасників освітнього процесу.

Сформована в минулому система “підтримуючого навчання” (А. Печчеї) уже не відповідає вимогам постіндустріальної цивілізації, що формується. Щоб стати творцем і організатором соціального життя, людина повинна у процесі освіти розвинути здібності до проєктивного погляду на майбутнє. Як відзначив президент Римського клубу А. Печчеї, цього можна досягти лише за допомогою інноваційної освіти.

Самі терміни: інноваційна і традиційна освіта, ідея їх альтернативності були запропоновані групою вчених у доповіді Римському клубу в 1978 році, який звернув увагу світової наукової громадськості на факт неадекватності принципів традиційної освіти вимогам сучасного суспільства до особистості й до розвитку її пізнавальних можливостей. Інноваційна освіта трактувалася як орієнтована на створення готовності особистості до швидко наступаючих змін у суспільстві, як готовність до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку здібностей до творчості, до різноманітних форм мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми [4, с. 6-7].

Нова освітня парадигма як пріоритет вищої освіти саме й розглядає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку.

Головним гуманістичним змістом соціального розвитку в сучасних умовах стає утвердження ставлення до людини як вищої цінності буття, злиття суспільних і особистих інтересів, створення умов для вільного розвитку кожної людини. Людина як самоціль розвитку, як критерій оцінки соціального прогресу являє собою гуманістичний ідеал перетворень, що відбуваються в країні. Поступальний рух до цього ідеалу пов'язаний з гуманізацією життя суспільства, у центрі планів і турбот якого повинна стояти людина зі своїми запитами, інтересами, потребами.

Гуманізація як похідна від поняття “гуманізм” і “гуманність” виступає соціально-ціннісною та морально-психологічною основою громадського життя, відносин між людьми. У цьому зв'язку вона характеризує й ціннісні аспекти освіти як суспільного явища. Гуманізація освіти відповідно може бути розглянута як найважливіший соціально-педагогічний принцип, що відбиває сучасні суспільні тенденції в побудові й функціонуванні системи освіти [3, с. 62].

За всіма цільовими функціями гуманізація освіти є умовою (фактором) гармонійного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, росту сутнісних сил і здібностей. Гуманізація освіти припускає реально функціонуючу систему, що забезпечує єдність безперервного загальнокультурного, соціально-морального і професійного розвитку особистості з урахуванням індивідуальних запитів і суспільних потреб.

Освіту можна вважати особистісно орієнтованою, якщо з її допомогою вдається вирішити наступні завдання:

- гармонізувати відносини людини із природою через освоєння сучасної наукової картини світу;
- стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання;
- сприяти успішній соціалізації особистості через занурення в існуючу культурну, у тому числі техногенне й комп'ютеризоване середовище;
- навчити людину жити в умовах насиченого й активного інформаційного середовища, створити умови й передумови для безперервної самоосвіти, для особистісного й професійного росту та для здійснення самореалізації;
- створити умови для набуття нового рівня наукової та функціональної грамотності, для одержання фундаментальної базової освіти, яка дозволяє швидко й безболісно переключатися на суміжні галузі професійної діяльності в умовах зростаючих тенденцій інтегративного розвитку науки і техніки.

Нова парадигма вищої освіти організаційно втілюється в багаторівневість і диверсифікованість. Однак змістові і технологічні компоненти відновлення освіти ще до кінця не відпрацьовані, а тому вимагають глибокого вивчення й психолого-педагогічного обґрунтування, без якого нові починання ризикують залишитися більш-менш успішними емпіричними вкрапленнями в систему традиційної освіти.

Основні принципи інноваційної освіти можуть і повинні бути покладені в основу аналізу нових функцій і нового змісту природознавчої освіти. У рамках нової парадигми природознавча освіта може й повинна стати соціально й особистісно значимим чинником, завдяки величезному змістовному, пізнавальному, світоглядному й методологічному потенціалу її засад.

Нова парадигма природознавчої освіти, спираючись на її концептуально нові засади, повинна, разом з тим, сприяти виходу на якісно новий рівень найважливішої характеристики сучасної освіти – її цілісності. Насамперед, необхідно констатувати, що існують певні міфи із приводу поділу функцій природознавчої і гуманітарної освіти. Довгий час, як відзначає директор інституту філософії РАН В. Стьопін, у нас складалось уявлення, що світоглядна підготовка – це справа суспільних наук, а природничі науки – це професійна підготовка, що неправильно в принципі [5, с. 56].

Порівнюючи типи цивілізаційного розвитку, В. Стьопін підкреслює, що кожен з них характеризується особливостями відповідного йому типу культури. Ці особливості виражені системою фундаментальних цінностей і світоглядних орієнтирів, які можуть модифікуватися й варіюватися в різних національних культурах, проте зберігаючи ряд загальних ознак як

глибинний інваріант [6, с. 4].

Питання про пошуки нових орієнтацій, нових цінностей сучасної техногенної цивілізації зараз постало дуже гостро. Саме у цьому типі цивілізаційного розвитку науки про природу відіграють особливу роль. Вони не лише забезпечують технологічний прогрес, вони формують менталітет людей, глибинні структури мислення і таким чином, реалізують свої гуманітарні функції. Природничі науки формують особливий тип раціональності, раціональності критично-аналітичної [5, с. 57]. Критично-аналітична раціональність важлива для світоглядних орієнтацій сучасної людини. Вона привчає людей до усвідомлення відносності систем відліку й суджень, до обґрунтованого, а не підказаному емоціями шляху пошуку рішень, до з'ясування обмеженості й модельності наших уявлень про світ, до нових уявлень про об'єктивність наукового знання й одиничності “правильного” рішення, до розуміння додатковості й альтернативності як природних, так і соціальних факторів.

Інакше кажучи, це дуже важливий для сучасного світу, для сучасного рівня культури спосіб мислення. Якщо обмежити цей тип раціональності, що зараз і відбувається, то наслідки можуть бути найнеприємніші.

Аналізуючи й узагальнюючи зміст подій, що відбуваються, можна стверджувати, що цивілізація й культура сьогодні зобов'язані саме природничим наукам новим змістом пізнання. На зміну примітивному антропоцентризму, уявленням про знання, які народжує якийсь сторонній спостерігач, приходять розуміння загального взаємозв'язку. Прийняття діалектики цілісності, включеності людини в систему – одне з найбільших наукових досягнень сучасного природознавства й цивілізації в цілому [7, с. 67].

Ідеї, які в рафінованому вигляді були сформульовані в природознавстві мають загальнолюдське значення. Підкреслюючи це, Моїсеєв М.М. сподівається, що “...коли-небудь філософи зрозуміють, що вивчення проблеми Людини варто починати не з вивчення філософії екзистенціалізму й психоаналізу, яким цивілізація також зобов'язана багато чим, а з вивчення висловлень Н. Бора – одного з найбільших мислителів ХХ століття (поряд з Ж. Пуанкаре, В. Вернадським, М. Хайдеггером), з вивчення принципів еволюціонізму та біосферно-ноосферної концепції. Адже всі цивілізаційні кризи сьогодення й майбутнього неможливо вирішувати поза парадигмою цілісності – цілісності суспільства, цілісності біосфери й, найімовірніше, цілісності Світобудов” [7, с. 65-66]. Значний внесок у пізнання, розуміння й пояснення сучасного світу вносить синергетика – новий міждисциплінарний напрямок наукових досліджень [8].

Синергетичні дослідницькі програми останнім часом виходять далеко за межі природознавчого знання, своєї первісної сфери застосування. І це не випадково. Синергетика орієнтована на те, щоб виявити закони

еволюції й самоорганізації складних систем будь-якої природи, незалежно від природи складових їхніх елементів. У синергетиці виникає ціла серія нових парадоксальних ідей, образів і уявлень, по суті справи, філософсько-світоглядного характеру, що дає підстави говорити про становлення якогось нового синергетичного бачення світу. Цей світ відкритий і складноорганізований, він не “став”, а “становиться”, безупинно виникаючий і змінюваний [8].

Синергетичне бачення світу припускає, що фізична, соціальна й ментальна реальність є нелінійною й складною. Цей істотний результат синергетичної епістемології спричиняє серйозні наслідки для нашої поведінки. “Слід ще раз підкреслити, що лінійне мислення може бути небезпечним у нелінійній складній реальності... Ми повинні пам'ятати, що політику й історію монокаузальність може вести до догматизму, відсутності толерантності й фанатизму. Синергетичний підхід до вивчення складних систем дає шанс запобігти хаосу в складному нелінійному світі й використати креативні можливості синергетичних ефектів” [8, с. 21].

Таким чином, корінне перетворення наукової картини світу на основі досягнень синергетики вносить істотно нові моменти в засади наукового пошуку й впливає на всю сучасну культуру, даючи можливість по-новому розглядати проблему взаємозв'язків природознавчого і гуманітарного знання в сучасних умовах.

Однією з вузлових загальноцивілізаційних проблем називає М. Моїсеєв взаємовідношення природних і гуманітарних наук [7, с. 174]. Підкреслюючи, що сфери природознавчого і гуманітарного знання тісно переплетені між собою, він вважає помилковим і шкідливим для сучасної цивілізації їхнє протиставлення. Ймовірно, поділ науки про природу й науку про дух, що здійснив у свій час Дильтей, було справедливо для ХІХ ст. і, можливо, для першої половини ХХ ст., але зараз воно втратило свій зміст.

Можна констатувати, що сучасний синтез досягнень різних наук протікає в умовах, коли все більшу роль у науковому пізнанні починають відігравати великі комплексні програми і проблемно-орієнтовані міждисциплінарні дослідження.

Ця тенденція набула в науці кінця ХХ ст. чітко виражені риси, особливо у зв'язку з появою як об'єктів дослідження складних, часто унікальних комплексів, вивчення яких припускає спільну роботу фахівців різного профілю.

Сучасне природознавство має справу з об'єктами, котрі так чи інакше зачіпають людське буття, і теза про “ціннісну нейтральність” знання усе більше стає неадекватним рівню його сучасного розвитку. Таким чином, наприкінці ХХ сторіччя виникли принципово нові тенденції розвитку наукового знання, які привели до відтворення загальнонаукової картини світу як цілісної системи наукових уявлень про природу, людину й

суспільство [6, 7, 8; 9]. Ця система уявлень, що формується на базі принципу глобального еволюціонізму, стає фундаментальною дослідницькою програмою науки на етапі інтенсивного міждисциплінарного синтезу знань.

Насамперед варто виділити ті принципово нові ідеї сучасної наукової картини світу, які стосуються уявлень про природу й взаємодію з нею людини. Ці ідеї не вписуються в традиційне для техногенного підходу розуміння природи як неорганічного світу, байдужного до людини, і розуміння ставлення до природи як до “мертвого механізму”, з яким можна експериментувати нескінченно і який можна освоювати вроздріб, перетворюючи його й підкоряючи людині.

У сучасній ситуації формується нове бачення природного середовища, з яким людина взаємодіє у своїй діяльності. Вона починає розглядатися не як конгломерат ізольованих об'єктів і навіть не як механічна система, але як цілісний живий організм, зміна якого може проходити лише в певних межах. Порушення цих меж приводить до зміни системи, її переходу в якісно новий стан, що може викликати незворотне руйнування цілісності системи.

Прагнення розглянути людину в її зв'язку з іншим світом, думаючи про світ як органічну цінність, виступає важливим світоглядним орієнтиром, здатним привести до зміни традиційних для техногенної цивілізації уявлень про призначення людини і її діяльності. Нові світоглядні ідеали ставлення до природи, засновані на новій етиці, що відкидає принцип панування над природою, що включає ідею, людини, та прокладає шлях до нового розуміння раціональності як діалогу людини з світом.

Діалог із природою в новому типі раціональності сполучається з ідеалом відкритості свідомості до різноманітності підходів, до тісної взаємодії (комунікації) різних індивідуальних свідомостей і менталітетів різних культур.

Врахування перспективних інтересів суспільства й окремої особистості ставить відновлення природознавчої освіти в число пріоритетних завдань розвитку системи вищої освіти.

Пошук шляхів удосконалення природознавчої освіти призвів на початку 90-х років до розробки концепції фундаменталізації освіти (О. Суханов, О. Голубева, О. Савельєв та ін.). Завдання фундаментальної освіти – забезпечити оптимальні умови для виховання гнучкого й багатогранного наукового мислення, різних способів сприйняття дійсності, створення внутрішньої потреби в саморозвитку та самоосвіті протягом всього життя людини.

Як основа фундаменталізації проголошується створення такої системи й структури освіти, пріоритетом якої є не прагматичні, вузькоспеціалізовані знання, а методологічно важливі, довго живучі й інваріантні знання, що сприяють цілісному сприйняттю наукової картини

навколишнього світу, інтелектуальному розквіту особистості і її адаптації в соціально-економічних і технологічних умовах, які дуже швидко змінюються [10; 11].

Фундаментальна освіта повинна бути цілісною, для цього окремі дисципліни розглядаються не як сукупність традиційних автономних курсів, а інтегруються в єдині цикли дисциплін, зв'язані загальною цільовою функцією й міждисциплінарними зв'язками.

Основну мету природознавчої підготовки студентів-гуманітаріїв слід розглядати як розкриття змісту цілісного світогляду на основі міждисциплінарного синтезу й еволюційно-синергетичної парадигми. Вона реалізується в процесі: формування раціонального стилю мислення; використання природознавчого методу пізнання природи й суспільства; досягнення синтезу історико-наукового, філософського, природознавчого і гуманітарного знання; відтворення фізичної картини світу і її еволюції в процесі пізнання та формування уявлень про ідеї самоорганізації як нового світогляду; усвідомлення причин зміни парадигми наукового мислення [67, с. 27-28].

Таким чином, при розробці дидактичних моделей реалізації гуманітаризації освіти варто брати до уваги, що в сучасних умовах особливо затребуваний той тип знання, що перетворює завдання організації великої кількості предметної інформації в легко доступну для огляду систему змістів. Саме змістів, а не форм, як це робиться зараз у всіх науках.

Завданням сфери освіти людини є створення максимальних умов для розкриття цього істинно людського, орієнтованого на цілісну організацію свідомості, і тому суто гуманітарного знання у всіх фундаментальних предметних областях, а не тільки в гуманітарних предметах [10, с. 40].

Отже, у сучасній освіті природознавство повинне виконувати взаємозалежні й взаємообумовлені функції, зокрема: 1) загальноосвітню, що припускає формування сучасної загальнонаукової картини світу, уточнення й конкретизацію її специфічних рис, систематизацію й узагальнення знань по найважливіших напрямках розвитку сучасної науки як особливої сфери культури, взаємодіючої з іншими її сферами; 2) світоглядну, котра включає формування цілісної, багаторівневої, складно організованої системи поглядів і уявлень про єдність світу й місце людини в цьому світі, що визначає відношення людини до світу, до інших людей і самої себе, що формує раціональну, адекватну й відповідальну орієнтацію людини у природі та соціумі; 3) методологічну, що припускає оволодіння сучасними методами виявлення і наукової постановки проблем, пошуком або розробкою методів їхнього вирішення, умінням оцінити знайдені рішення з позицій вірогідності, можливості підтвердження їхньої точності й оптимальності, і, у цілому, організації й побудови практичної діяльності людини в динамічно мінливих соціокультурних умовах; 4) інтегративну



(загальнокультурну), що орієнтує на обґрунтування закономірного об'єднання досягнень природних і гуманітарних наук на основі сучасної загальнонаукової картини світу й інших сфер культурної творчості, що формує нові універсалії культури й нові системи ціннісних пріоритетів нетрадиційних стратегій людської життєдіяльності.

1. Афанасьев Ю. Может ли образование быть негуманитарным? // Вопросы философии. – 2000. – № 7. – С. 37-42.
2. Колесникова И. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПб. ГУПМ, 1999. – 242 с.
3. Котова И., Шиянов Е. Философско-гуманистические основания педагогики. – Ростов-н/Д.: Изд-во РГПУ, 1997. – 80 с.
4. Инновационное обучение: стратегия и практика / Материалы первого научно-практического семинара психологов и организаторов школьного образования / Под ред. В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 203 с.
5. Степин В. Естественнонаучное образование в гуманитарных вузах/ Высшее образование в России. – 1993. – № 1. – С. 55-62.
6. Степин В., Кузнецова Л. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. – М., 1994. – 274 с.
7. Моисеев Н. Естественнонаучное знание и гуманитарное мышление//Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С. 63-75.
8. Василькова ВВ. Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации. – СПб.: Лань, 1999. – 480 с.
9. Моисеев Н. Человек и ноосфера. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 351 с.
10. Моисеев Н. Естественнонаучное знание и гуманитарное мышление//Общественные науки и современность. – 1993. – № 2. – С. 63-75.
11. Суханов А. Концепция фундаментализации высшего образования и её отражение в ГОСахУ/Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 17-24.
12. Тальзина Н., Печенюк Н., Хохловский Л. Пути разработки профилей специалиста. – Саратов, 1987. – 256 с.

*Modernization of an education system requires its novation research as interdisciplinary branch of scientific knowledge. Fundamental principles of innovation education should be assumed as a basis of analysis of new functions and new content of naturalists' education. In the context of new paradigm naturalists' education should become personally significant factor owing to deep, substantial, cognitive and methodological potential of its bases.*

**Key words:** *higher education, innovations, modernization, natural history.*

УДК 378.147

**Світлана Поплавська**

### **СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО МЕДПРАЦІВНИКА**

*Стаття присвячена проблемі формування особистості майбутнього медичного працівника. Подается характеристика основных складовых, які притаманні медпрацівнику, обґрунтовується їх вплив на формування особистості медпрацівника.*

**Ключові слова:** *професійні якості лікаря, медичний працівник, особистість, професійна діяльність.*

Розвиток системи вищої медичної освіти щільно пов'язаний зі змінами, що відбуваються в суспільстві, новою парадигмою системи вищої освіти, що відбито в концепції Міністерства охорони здоров'я України про реформування вищої медичної школи. Тому важливого значення набуває підготовка медичних працівників, діяльність яких націлена на підвищення якості та ефективності медичної допомоги, поліпшення стану здоров'я всіх верств населення. Рівень ефективності та якості медичного персоналу залежить не лише від рівня їхньої теоретичної та професійної підготовки, а й від низки суто людських позитивних моральних якостей, які є основою фахової моралі медика, що підпорядкована цілям охорони здоров'я та життя людини.

Прогрес у галузі медицини вимагає від сучасного фахівця цієї галузі володіння значним доробком спеціальних знань, зокрема, психолого-педагогічних, умінь спілкуватися з пацієнтами та потребує високого рівня комунікативної культури, від якої невід'ємно залежить оцінка його як спеціаліста.

Актуальною потребою сьогодення є формування у студентів-медиків мистецтва індивідуального підходу до особистості хворого, врахування психічного стану, емоцій, пов'язаних із захворюванням.

Аналіз філософської, культурологічної, психологічної та медичної наукової літератури свідчить про те, що майбутній лікар має бути готовим до спілкування з пацієнтами, на що звертали особливу увагу філософи і медики М. Амосов, А. Білібін, М. Блохін, С. Вайль, В. Вересаєв, М. Петров, Б. Петровський та ін. Наукові основи сутності, особливостей і структури спілкування, умінь, що забезпечують цей процес, досліджувалися О. Бодалевим, В. Кан-Каликом, О. Киричуком, Я. Коломинським, Н. Кузьміною, А. Леонтьєвим. Теоретичне осмислення проблеми спілкування, психологічне обґрунтування проблеми підготовки фахівців до комунікативної діяльності розробляються в дослідженнях І. Вітенка, С. Максименка, В. Семиченко, В. Сластоніна, Н. Тарасович, О. Щербакова, Т. Яценко та ін. Існує багато дослідників, які порушують проблему необхідних особистісних рис медичного працівника (А. Дмитренко, Н. Пов'якель, Л. Собчик, Н. Сургунд, Н. Чепелева та ін.).

Автори виділяють такі риси: як професійна рефлексія (Н. Пов'якель), професійна компетентність (Н. Чепелева), відповідний рівень мотивації, творчий світогляд, професійно спрямоване мислення, розвиток емоційної та соціально-перцептивної сфер, висока емпатійність [5, с.7].

Роджерс вирізнявав три умови ефективної взаємодії лікаря з пацієнтом: щирість, безумовне прийняття іншої людини, здатність до емпатичного розуміння хворої людини медпрацівником. Емпатичне розуміння, співпереживання – це якості лікаря, на необхідність яких

вказував не лише К. Роджерс, а й Дж. Морено, Ф. Перлз, К. Юнг та ін. Серед вітчизняних авторів можемо назвати Л. Петровську, А. Добровича, Ю. Орлова, Т. Яценко.

І. Вітенко вивчав думку пацієнтів щодо найбільш важливих професійних якостей лікаря, які забезпечують успішність його діяльності, а також негативних, що заважають налагодженню оптимальної психологічної взаємодії медичного працівника з хворими. Проведене І. Вітенком опитування хворих показало, що пацієнти найбільше цінують такі якості лікаря, як пунктуальність, охайність, уважність, здатність до співпереживання, професійні навички, професійний рівень. Негативними особистісними рисами лікаря й такими, що заважають довіряти медичному працівникові пацієнти вважають прояв неухважності з боку лікаря, грубості, зарозумілості, неохайності [1, с. 58].

Професія медичного працівника передбачає не лише володіння відповідними знаннями, вміннями й навичками роботи, а й певними особистісними якостями. Для суспільства зовсім не байдуже, хто вибирає собі професію лікаря і як він виконує моральний обов'язок, покладений на нього професією. З розвитком суспільства змінювалось становище лікаря в ньому, зростав його престиж і авторитет, такий необхідний для здійснення професійної діяльності, змінювались також вимоги до лікаря і охорони здоров'я в цілому.

Однак незалежно від соціально-суспільних формацій обов'язковою умовою успішного лікування завжди є, було і залишається дотримання визначених морально-етичних принципів у взаємовідносинах лікаря і хворого. Так, згідно відомого індійського трактату "Аюрведа" лікар повинний володіти високими моральними і фізичними якостями, проявляти до своїх пацієнтів співчуття, бути терпеливим і спокійним, ніколи не втрачати контролю над собою. У стародавній Індії існували також правила поведінки лікаря по відношенню до хворих у до операційному і післяопераційному періодах, до помираючих хворих і їх родичів.

При взаємодії лікаря і хворого проявляються як індивідуальні особливості особистості хворого, так і морально-психологічні риси лікаря, відкривається специфіка розвитку різних структур їх особистої свідомості.

У сфері професійної діяльності особливості поведінки людини залежать від характеру внутрішніх переживань, котрі в свою чергу гуртуються навколо думок, навичок, засобів, які потрібні для виконання даної роботи. Внаслідок цього виробляються звички, формується цільність психологічних процесів. У професійній праці фахівець набуває своєї індивідуальності та стверджує себе як особистість [3, с. 126].

Процес відображення у свідомості медичного працівника індивідуальних особливостей пацієнтів визначає основу специфіки тих правил поведінки, котрі регулюють мотиви ставлення лікаря до хворого.

Кожний із них шукає в іншому найважливіші якості, які є значущими у вирішенні завдання взаємодії. Власне ці якості відображаються й усвідомлюються кожним із них. Таким чином, професійна діяльність сприяє творенню сприйняття іншої людини. Тривале зниження тієї чи іншої діяльності формує в індивіда своєрідне сприйняття інших людей, що може з часом стати стійким і перетворитися в професійну звичку [2, с. 137].

Саме особливість сприйняття людиною людини пов'язана з основним видом діяльності лікарів. У професійній мотивації медпрацівника своєрідного забарвлення набувають усі етичні поняття. Так, наприклад, такі індивідуальні якості, як чуйність, уважність, відповідальність, емпатія тощо мають особливий колорит і досягають найвищої моральної оцінки у професії лікаря [7, с. 62]. Визначення специфіки професійної мотивації не означає відокремлення її від загальних морально-етичних поглядів. Професійна мотивація – це сфера особливого виявлення загальних моральних поглядів, які пов'язані з умовами професійної діяльності і регулюють внутрішню професійні взаємини. Вона відображає сукупність моральних постанов, принципів і норм поведінки відповідної групи людей, які об'єднані одним фахом (професійною діяльністю) з метою задоволення однієї із суспільних потреб [4, с. 312].

Професія лікаря потребує високої моральної культури у всьому її різноманітті, починаючи із повсякденних на перший погляд речей. Ми іноді припускаємося психологічної помилки, коли нехтуємо зовнішнім виглядом медичного персоналу, брутальністю манер, невміння розмовляти тощо. Але ж існують ознаки й первісний код спілкування, за якими у пацієнта складається перше враження про медичного працівника. Психологи відмічають велике значення першого враження особистості при спілкуванні з медичним персоналом. Значення першого враження, особливо від медичного працівника, не можна недооцінювати. Своїм зовнішнім виглядом лікар, медична сестра не повинні особливо виділятися, так як крайності не залишаються непоміченими хворим і деяким чином насторожують його. Доцільно, аби медпрацівник не був за стилем одягу та поведінкою ані ультрамодним, ані надто старомодним, бо будь-яка зайвистість не проходить повз увагу хворого й певним чином психологічно непокоїть його; зокрема, аж ніяк не пасує медичному працівнику паління.

Медичний працівник набуває довіри хворих, якщо він спокійний і впевнений, але не надмірний, якщо швидкість, настійливість і рішучість поєднуються в ньому з людським співчуттям і делікатністю. Врівноваженість особистості лікаря являється одним із гармонічних зовнішніх стимулів, сприяючих видужанню хворого. Лікар повинен виховувати і формувати свою особистість, по-перше, безпосередньо спостерігаючи за реакцією на свою поведінку і, по-друге, посередньо, коли

про погляді на свою поведінку він дізнається від своїх колег. У свою чергу, він також може допомогти своїм колегам в усуненні їх недоліків.

Велика увага приділяється відбору і методам психологічної і моральної підготовки майбутніх лікарів. При цьому обов'язково враховують стан здоров'я, пам'ять, необхідні моральні якості: скромність, благочестя, мудрість.

Важливо, щоб лікар знав відношення хворого до захворювання і вибирав відповідний психологічний підхід до хворого, тим самим попереджуючи можливість виникнення ятрогенії.

Наступне важливе вміння, що залежить від особистісних якостей кожного медичного працівника – це вміння спілкуватися з пацієнтами. Дуже важливо вміти вибрати правильні слова й такі слова, які забезпечать у спілкуванні необхідну ідентифікацію лікаря з пацієнтом у будь-якій ситуації. Уміння мовчати передбачає наявність ще однієї важливої професійної якості – терпіння.

Принцип “Передусім – не шкодити” відомий ще з часів Гіппократа. Він вимагає від медичного працівника обережності в діях, виключення всього необміркованого, необгрунтованого. Додержуючись цього принципу, медичний працівник усі свої дії має спрямовувати на стимулювання захисних сил організму, створення найкращих зовнішніх і внутрішніх умов для досягнення максимальної ефективності лікування. Тут особливо слід підкреслити значення слова в роботі медиків як могутнього засобу впливу на людину. Відомо, що слово – це зброя, здатна лікувати і ранили. Особливо вправно цією зброєю має користуватись медичний працівник, постійно удосконалюючись.

Медичним працівникам у повсякденній діяльності потрібно дотримуватись принципу колегіальності. Колегіальність – це співробітництво медичних працівників, основна мета якого полягає у відновленні і зміцненні здоров'я народу. Принцип колегіальності передбачає довіру, взаємоповагу, взаєморозуміння. Однак це аж ніяк не виключає самостійності медичного працівника в діях і особистій відповідальності. Слід пам'ятати, що принцип колегіальності в наш час набуває особливого значення, бо швидкий розвиток медичної науки збільшує з кожним днем кількість засобів і методів впливу на хворого, що значно підвищує кількість і можливість помилок у роботі. Важливим аспектом мистецтва спілкування є вміння лікаря використовувати мовчання. Важливим вважається збереження лікарської таємниці: лікар не повинний розголошувати відомості про хворобу, про хворого, а також висловлювати сумніви відносно його видужання.

Значною складовою психологічної культури професіонала є й емоційна культура, яка лежить в основі моральності. Вміння вибрати адекватну форму прояву своїх емоцій, здатність володіти собою, керувати власними емоційними станами – показник розвиненої емоційної культури кожного

медичного працівника. Все це сприяє повноцінному спілкуванню, дає змогу знайти вихід із складних конфліктних ситуацій.

Майбутньому медичному працівнику, який прагне досягти високої професійної культури, необхідні постійний самоаналіз, усвідомлення власних дій та вчинків, самоствердження, здатність вести безперервний внутрішній діалог. Таке само спілкування є основою професійного самовдосконалення, оскільки дає можливість коригувати власні недоліки, розвивати необхідні для професії здібності та якості. Окрім того, само спілкування, рефлексія лежить в основі професійної ідентифікації майбутніх фахівців.

Професійна ідентифікація – це невід'ємна частина професійної самосвідомості особистості. Вона передбачає прийняття провідних професійних ролей, цінностей та норм, наявність мотиваційних структур, котрі спонукають особистість до ефективної практичної діяльності. Проблема формування професійної ідентифікації тісно поєднана з механізмом особистісного росту (саморозвитку) студентів-медиків, який включає самопізнання (самодіагностику), самокорекцію, самоаналіз та самореабілітацію.

Таким чином, найважливіші особистісні якості, що забезпечують ефективність роботи – це передусім бажання допомоги людині, добре розвинені емпатія і інтуїція. Емпатія – необхідна риса медичного працівника й опанувати її – нагальна індивідуальна фахова потреба [6, с. 139].

Моральний обов'язок, совість – категорії, без яких немислиме саме існування медичної професії. Обов'язок кожного лікаря в його гуманізмі, постійному удосконаленні своїх знань, у моральній відповідальності перед суспільством і хворою людиною. Лише тоді за допомогою професійних якостей медичний працівник додасть пацієнту сили і витривалості у подоланні хвороби. У своїй професійній діяльності медпрацівник повинен дотримуватись низки деонтологічних правил, основними з яких є: повна компетентність як вища форма професійної чесності, необхідність постійного уважного догляду за хворим; дотримання принципу “не нашкодь”; здатність швидко приймати рішення в складних ситуаціях; добросовісність щодо виконання професійних обов'язків. Важливу роль у вивченні і пізнанні психології хворого, його особистісних властивостей та їх впливу на перебіг захворювання відіграє високий рівень загальнолюдської культури й допитливості розуму лікаря. Ефективність лікування значною мірою залежить від етики й емпатії лікаря, від бажання пацієнта співпрацювати з лікарем за відповідною програмою лікування. Чим більше лікар вносить творчості в роботу, пізнання індивідуальних властивостей пацієнта, тим вищий його авторитет в очах хворого. Цілісність організму пацієнта можна зрозуміти лише через професійний досвід, наявні професійні знання та вміння, чуттєве ставлення до хворого й

особистісних його якостей, здатність відгукуватись на моральні проблеми, духовні потреби, соціальні негаразди пацієнта, які досить часто є джерелом виникнення захворювання.

З всього сказаного випливає, що медичний працівник повинен бути прикладом для оточуючих, він повинен виділятися серед інших людей своєю культурою, стриманістю, вихованістю. Однак вихованість – це не тільки гарні манери, а дещо більш глибоке. Це перш за все внутрішня інтелігентність людини, котра передбачає повагу до людей, вміння встановлювати з ними контакти. Особливо важливим являється повага до хворої людини. Поважати кожного хворого, його родичів – справа важка, складна робота розуму і серця. У нас багато лікарів, які володіють цими якостями. Вони поважають людей, володіють “силою простоти” у спілкуванні з оточуючими. В цій простоті і природності проявляються цінніші для лікаря якості людської душі.

Надалі нами планується розробити та обґрунтувати прогностичну модель формування професійно значущих якостей майбутніх медичних працівників.

1. Вітенко І. Психологічні основи підготовки медичних кадрів. – Х.: Основа, 1995. – 158с.
2. Іванова Т. Я-концепція як складова професійної самосвідомості психологів // Соціальна психологія. – 2004. – № 1. – С. 135-139.
3. Климов Е. Человек и профессия. – Ленинздат, 1980. – 158 с.
4. Климов Е. Психология профессионального самоопределения. – Ростов на Дону, 1996. – 512 с.
5. Клищевская М. К проблеме профессионального развития // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. – 2001. – № 4. – С. 3-11.
6. Назар П., Віленський Ю., Грандо О. Основи медичної етики. – К.: Здоров'я, 2002. – 344с.
7. Харди И. Врач, сестра, больной. – Будапешт, 1988. – 338с.

*The article is devoted to the problem of forming the personality of future medical specialist. The description of basic constituents, that are inherent to the doctor is given, their influence on forming the personality of medical worker is grounded.*

**Key words:** professional qualities of doctor, medical specialist, personality, professional activity.

УДК: 378.14 (208) (477)

*Любов Проконів*

### СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКІВ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ЗОШ І-ІІІ СТУПЕНІВ.

*У статті проаналізовано аспекти формування творчої особистості підлітка; висвітлено напрями виховної роботи з творчими підлітками в загальноосвітній школі 1-3 ст; розглянуто оптимальні педагогічні умови формування творчої особистості підлітка.*

**Ключові слова:** творча особистість підлітка; аспекти формування; виховна робота.

Сьогодні, в умовах зміни ставлення до освіти змінюються прерогативи щодо виховання особистості школяра. Серед таких формування творчих особистостей, розвиток талановитих школярів у загальноосвітніх школах.

Нагальною є необхідність трансформації всієї шкільної освіти і виховання відповідно до обдарувань кожної особистості. В іншому випадку немає сенсу наголошувати на інноватику в педагогіці. Упродовж років незалежності України про це неодноразово говорилось в українському законодавстві: Законі України “Про освіту”, Програмі роботи з обдарованими дітьми та молоддю” на 2001 – 2005, “Концепції Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки” [5] та ін.

Питання інноваційних виховних технологій вивчають І. Бех, Т. Завгородня, І. Зайченко, С. Золотухіна, Ю. Красовицький та ін. Проблематика підходів до творчості (О. Кучерявий, В. Моляко, С. Сисоєва, М. Холодна та ін.) є порівняно новою парадигмою освіти. Однією з важливих при вивченні творчості, виступає проблема формування творчої особистості, яка розкрита Д. Богоявленською, М. Морозовим, О. Оніщенко, В. Рибалкою, В. Роменцем, С. Сисоєвою, Т. Суспенко. Водночас у контексті вищезазначеного особливої гостроти набуває проблема розвитку творчої особистості підлітка. Метою статті є розкрити деякі аспекти проблеми формування творчої особистості підлітків у виховній роботі ЗОШ 1-3 ст.

Починаючи з 90-х рр. ХХ ст. пріоритетами у формуванні творчої особистості школяра стали: врахування психолого-педагогічних особливостей розвитку особистості; особистісно орієнтований підхід до навчання і виховання, створення оптимальних умов розвитку на засадах національних та громадянських цінностей.

Однак, у практиці роботи ЗОШ спостерігаються негативні тенденції викликані:

- по-перше, застарілим законодавством,
- по-друге, небажанням підлітків брати участь у виховній роботі школи;
- по-третє, негативним впливом мас медіа;
- по-четверте, зростанням кількості девіантних підлітків, дітей вулиці;
- по-п'яте, низькою оплатою праці, скороченням педагогічних працівників, а отже і плінністю кадрів у школі;
- по-шосте, на етап побудови нової незалежної держави превалювала ідейність знову ж таки без підтвердження на практиці;
- по-сьоме, науковці в один голос наголошували на активній позиції учасників виховного процесу, керуванні власною діяльністю, правом на творчість і фантазію у виборі її форм і змісту [3, с. 18].

На основі аналізу планів виховної роботи, різноманітних позакласних занять, проведених вчителями і вихователями загальноосвітніх шкіл м.

Івано-Франківська та області нами виділено певні чинники формування творчої особистості підлітка. Зокрема: співпраця вчителів, батьків, учнів, громадськості у напрямку формування творчої особистості учня; використання новітніх психолого-педагогічних технологій залучення підлітків до навчально-виховної роботи в школі; забезпечення високого рівня індивідуалізації та створення проблемних ситуацій; цілеспрямована організація мислительного пошуку учнів; оптимізація творчої мислительної діяльності учнів шляхом проведення різноманітних форм організації навчальної та виховної роботи; врахування особливостей емоційно-вольової творчої пізнавальної діяльності.

На сучасному етапі концептуальними засадами формування творчої особистості підлітка є: включення учнів у цілеспрямовану діяльність, не обмежену чітко визначеними умовами, що не тільки сприяє мобілізації можливостей особистості певного плану (характеру), а й збагачує її відповідними знаннями, вміннями й навичками завдяки різноманітним формам творчої діяльності; опора на колективну діяльність, що стимулює розвиток творчих здібностей індивіда; розкриття індивідуальності: використання музичного мистецтва як активного засобу самопізнання, збагачення творчих дій, а, головне — пробудження творчого потенціалу учнів-підлітків; орієнтування на співпрацю і співтворчість як головної умови створення позитивної емоційної атмосфери, що викликає стійкість інтересу до позакласної діяльності [6, с. 52].

На сьогодні у даному аспекті важливою є взаємодія певних напрямів:

- *практичного*, який передбачає організацію індивідуальної та диференційовано-групової роботи підлітків, залучення школярів до колективних творчих справ тощо.

- *діяльнісного*, який реалізується у перенесенні теоретичного досвіду моральної діяльності підлітків безпосередньо у вчинки через уявні та реальні ситуації морального вибору.

- *коригуючого*, який ставить за мету аналіз та самоаналіз вчинків школярів, проведення повторної діагностики сформованості морального вчинку в підлітків, вивчення індивідуальних щоденників морального зростання, проектування класним керівником своєї виховної діяльності [2].

Досліджуючи проблеми виховної роботи з підлітками, науковці неодноразово проводили опитування серед школярів. Зокрема, анкетування показало, що серед поширених форм позакласної виховної роботи підлітків є: участь у роботі гуртків – 18,2%, в органах самоуправління школи – 7,2%, спортивних групах – 5,6%, театральних і художніх студіях – 4,8%, факультативах – 2,6%, олімпіадах – 2,1%, [6]. Як бачимо, організованими формами позакласної виховної роботи охоплена (гуртки, студії та секції) незначна частина цієї вікової категорії дітей.

Така статистика, на наше переконання, підтверджує тезу про недостатній розвиток соціально-культурної сфери, її слабку матеріально-

технічну базу. І, головне, відсутність як штатів, так і спеціально підготовлених спеціалістів створюють загалом чимало проблем у сфері виховання підростаючого покоління. Занепокоєність викликають, а це теж у контексті нашого дослідження, деякі сторони підліткового дозвілля. Сьогодні підлітки в особливому захопленні від ігрових автоматів та комп'ютерних ігор, які не формують бажання творити, розвиватися.

За підсумками вивчення теоретичного і практичного досвіду з проблеми, особливу турботу сьогодні викликає стан і зміст позакласної виховної роботи з підлітками.

На жаль, сьогодні у підлітковій діяльності не відбувається духовного творчого зростання, засвоєння культурної спадщини, порушилися ціннісні ідеали особистості. Для підтвердження сказаного наведемо результати анкетування, проведеного нами серед учнів 8-9 класів загальноосвітніх шкіл м. Івано-Франківська (200 респондентів). За нашими даними лише 12% учнів читають художню літературу; взагалі нічого не читають 34,5%. Чи не є це кричущим фактом щодо негайного перегляду навчальних програм, зміни підходів до виховання, пошуку нових пріоритетів. Як ще один приклад, можна навести результати опитувань, проведених Українським інститутом соціальних досліджень [7].

Які ж форми дозвілля обирають підлітки? Розподіл має такий вигляд: відвідування дискотек – 28,%; спортивних закладів – 27,0%; вечорів відпочинку – 12,9%; нічних клубів – 11,9% – всього 80,6%. У той же час відвідування вистав становить 2,8%, музеїв – 1,7%, художніх експозицій – 1,5%, концертів класичної музики – 1,2%; загалом – всього 7,2% з числа опитуваних.

Отже, напрашується висновок що сучасні підлітки не прагнуть особливо розвивати свої здібності і віддають перевагу неінтелектуальним формам дозвілля. Закономірною є перевага фізично активних форм дозвілля (відвідування дискотек та спортивних секцій складає 55,8%).

Інтереси, пов'язані з дозвіллям, у 42,0% опитаних підлітків обмежуються сферою «заробляння грошей», а у 15,0% ніяк не виявляються в заявах типу «робити нічого» і «ніяких захоплень». У вільний час підлітки спілкуються з однолітками, дивляться телевизор чи комп'ютер, слухають музику, відвідують дискотеки. Наведені дані дозволяють дійти висновку, що нині в Україні активно формується, на жаль не творець, а людина з раціоналістично-споживацьким ставленням до цінностей і явищ культури, до себе самого.

Основними причинами цих недоліків, за оцінками експертів, були поганий матеріально-технічний стан школи, не підготовленість фахівців до роботи з підлітками [1].

Як показує практика розв'язання завдань виховання неможливе без різнобічної творчої діяльності учнів. Епізодично така діяльність

спостерігається у всіх школах, але у систему вона введена небагатьма (театралізація, гуртки, клуби, студії, творчі об'єднання і т.д.).

Ефективне формування творчої особистості підлітків, на наш погляд, потребує створення оптимальних педагогічних умов, найважливішими з яких є:

1) розробка «технічних прийомів», використання яких вело б до відкриття нового й розвитку образного мислення підлітка, що виступає не об'єктом, а суб'єктом діяльності;

2) створення інтелектуально-творчої атмосфери в колективі, сприятливої для творчого процесу, та умов і ситуацій, що дають поштовх до творчої діяльності старшокласників та розвитку їхніх творчих можливостей;

3) створення доброзичливих взаємовідносин між учителем і старшокласниками в процесі спільної творчої діяльності при розв'язанні складних творчих завдань;

4) урахування зацікавленості, індивідуальних інтересів, особливостей нервової системи, темпераменту, вікових особливостей підлітків, типів їхнього мислення та рис характеру в процесі творчо-пошукової діяльності;

5) активізації в позитивних мотивів до творчого самовираження.

Отже, широка тематична палітра певних виховних форм у позакласній роботі дає можливість відзначити достатньо високі можливості цієї сфери у процесі формування творчої особистості підлітка.

Зміст такої роботи буде ефективним, якщо позакласна виховна робота працюватиме за новими, більш педагогічно доцільними програмами у складі навчально-виховного комплексу, будуть творчою лабораторією, базою ліцею, гімназії. Не менш важливою проблемою в організації роботи позакласної виховної роботи є слабка підготовленість більшості вчителів, зокрема з роботи по формуванню творчої особистості.

Ситуацію, що склалася, не можна вирішити окремими заходами. Потрібно впроваджувати більш ефективні методики підготовки та перекваліфікації педагогічних працівників. Частково дану проблему можливо розв'язати, відкривши у педагогічних ВНЗ спеціальності чи спеціалізації «педагог-вихователь», «педагог-аніматор» тощо.

Зрештою, вся робота сучасної школи повинна бути здійснена на засадах особистісно-орієнтованого підходу до школярів; виховання учнів на засадах демократизму та гуманізму; забезпечення умов для розвитку творчих підлітків у шкільному соціумі.

Ефективність підготовки учнів до здійснення творчої діяльності залежить від особливостей організації навчально-виховного процесу у конкретному навчальному закладі, а саме:

- від застосування у навчально-виховному процесі інноваційних технологій; переважання проблемних методів навчання;

- збагачення навчально-виховного процесу школи такими формами роботи, як реферування, пізнавально-розвивальні ігри, диспути, діалоги, співбесіди, практичні заняття, наукові бесіди, колоквиуми, консультації, екскурсії, лабораторні дослідження.

Незважаючи на перспективи виховної роботи з підлітками слід зберігати і традиції, які витримали випробування часом. Це участь у роботі гуртків, проблемних груп, конкурсів, конференцій, олімпіад тощо.

Підсумовуючи, зазначимо, що проблема формування творчої особистості підлітка може бути успішно розв'язана лише за умови її комплексного вивчення, урахування своєрідності впливу на особистість всіх аспектів. З чим і пов'язуємо перспективи своїх подальших досліджень.

1. Комаровська О. Художня творчість школярів у позаурочний час. // Мистецтво та освіта – 2003 - №3. – С.20 – 25
2. Комісаренко Н.О. Творча самореалізація учнів у позакласній діяльності сільської школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Н.О. Комісаренко. – К., 2003. – 16 с.
3. Красовицький М.Ю. Виховна робота в школі: досвід і проблеми [книга для вчителя] / М.Ю. Красовицький – К.: Освіта, 1992. – 183 с.
4. Омельченко Ж. Формування в учнів загальношкільських цінностей. Теоретичні і методологічні основи / Ж. Омельченко / Рідна школа. – 1999. – №10. – С.15-27.
5. Про схвалення Концепції Державної програми роботи з обдарованою молоддю на 2006-2010 роки // uazakon.com/document/fpart21/idx21918.htm
6. Руденко Л. Інноваційний підхід до формування творчих здібностей учнів у позаурочній виховній діяльності / Людмила Руденко // Рідна школа. – 2003. - №9. – С.52 - 54
7. Український інститут соціальних досліджень // <http://police.naiu.kiev.ua/vismik/>

*The aspects of forming of creative personality of teenager are analysed in the article; educate work assignments are reflected with creative teenagers at general school of 1-3 degrees; the optimum pedagogical terms of forming of creative personality of teenager are considered.*

**Keywords:** *creative personality of teenager; forming aspects; educate work.*

УДК 37.03

*Юлія Радченко*

## ПРОБЛЕМНО-ГЕНЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРИРОДОВІДПОВІДНОСТІ ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

*У статті показана актуальність вивчення проблеми виховання особистості відповідно до генетичних особливостей її розвитку. Визначені шляхи дослідження проблеми.*

**Ключові слова:** *природовідповідність, природні здібності, діагностика виховання, індивідуальне проектування виховання.*

Стратегія сучасного розвитку освіти, формування інтелектуального та культурного потенціалу держави як найвищої цінності держави підкреслена в Указі Президента України “Про додаткові заходи щодо

державної підтримки обдарованої молоді” [3]. Ідея розвитку природних здібностей дитини, розкриття її творчості одночасно відповідає інтересам учня та суспільства, загальнодержавним запитам.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки очевидним є вивчення суміжних із біологією проблем. А саме, з'явилися перші публікації (Л. Сергієнко, 2001) про розробку та впровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів педагогічного профілю курсу “Педагогічна генетика”.

*Педагогічна генетика* – це наука, яка вивчає закономірності спадковості і змінюваності людини в процесі навчання і виховання [6]. Даний науковий напрям, який відокремився від більш розроблених генетичних наук – антропогенетики, генетики поведінки, психогенетики, спортивної генетики – практично тільки зароджується, що і загострює увагу до вивчення проблем природовідповідності. Тому, вивчення проблем природовідповідності виховання особистості є актуальним.

Ще на початку розвитку педагогічної науки висловлюються думки про природодоцільність навчання і виховання дитини. Так, в основу природовідповідності у вихованні Я. А. Коменський поклав природу в цілому, включаючи і людину. На його думку, людина у своєму розвитку підпорядкована тим самим законам, що діють стосовно до всього живого. Ідея природовідповідності в Коменського – це методологічний принцип, за яким виховання повинно здійснюватись за закономірностями, що об'єктивно існують у природі, частинкою якої є людина.

Із принципом природовідповідності пов'язані усі провідні положення педагогіки Я. Коменського, зокрема теза про активність і самостійність дитини у навчанні та вихованні [8]. Педагог вважав, що природне в людині має самостійну силу. Виходячи з цього, Коменський формулює як закономірність виховання принцип самостійності виховання в усвідомленні та діяльнісному освоєнні світу (“Вихід із схоластичного лабіринту”).

Г. Сковорода перший в історії української педагогічної думки і освіти висунув ідею природного виховання. Він вважав, що людина повинна жити в гармонійному поєднанні з природою, не суперечити власній природі, яка є ніби заздалегідь визначеною. Ці думки відображені у байці «Орел та черепаха», в якій Орел повідомляє Черепасі, що її прабаба розбилася колись тому, що взялася за літання всупереч своїй природі. Байка “Собака та Кобила” тлумачить про те, що природа має вплив на людину, а без урахування цього людина не може мати успіху в житті, адже “без природи – як на манівцях: чим далі йдеш, тим більше заплутаєшся” [5]. Під природою людини Г. Сковорода розуміє обдарування та схильності, які має дитина від народження. Він стоїть на тому, що дані природою особливості мають добре знати батьки та вихователі й всебічно розвивати їх у процесі навчання та виховання.

Сучасник Григорія Сковороди – французький просвітитель Жан-Жак Руссо закликав створити суспільство, де людина змогла б відновити свою природну чистоту і нарешті стати вільною. Як соціальний філософ Ж.-Ж. Руссо багато уваги приділяв проблемам виховання і навчання. Про це свідчать його твори “Еміль, або про виховання”, “Юлія, або Нова Елоїза”. Він підкреслив один надзвичайно важливий освітній парадокс, наслідки якого гостро відчуються сьогодні: “Чим більше накопичуємо ми нових знань, тим більше віднімаємо здатність пізнати найголовніше – самих себе” [2]. На думку Руссо, маса знань про зовнішню природу не повинна затінити людське ество, людську душу як найцінніше в світі. На поважливе ставлення до неї орієнтує педагогіка Ж.-Ж. Руссо.

Прагнення “йти за природою” зробило переворот у педагогічних уявленнях сучасників. Так, Б. Грінченко надавав важливого значення принципів природовідповідності, який він запозичив у німецького педагога Ф. Дістервега. Згідно з цим принципом необхідно уникати у вихованні всього протиприродного, розвивати, тренувати природні задатки, діяти у злагоді з природою [1].

Дотримуючись згаданого принципу, підкреслював Грінченко, школа повинна, звичайно, розвивати, тренувати природну мову дитини з метою зробити її, цю мову, найбільш досконалим засобом формування та розвитку думки. Аналізуючи останні дослідження та публікації простежити генезис проблеми природовідповідності виховання особистості у педагогічній науці та встановити шляхи її вирішення.

Ознайомившись з генезисом даної проблеми ми дійшли висновку, що сучасна педагогіка стоїть на тих позиціях, що виховання повинно максимально спиратися на індивідуальність та на реалізації принципу природовідповідності. Індивідуальний підхід обумовлює вплив на розвиток людини, заснований на глибинному знанні властивостей (якісних характеристик, здібностей) його особистості.

Визначити ж схильність до розвитку певних особистісних властивостей дитини дає можливість генетико-педагогічне консультування, яке базується на діагностиці особистості та дозволяє здійснювати індивідуальне педагогічне проектування розумового, правового та трудового виховання. У зв'язку з цим, розглянемо деякі суміжні проблеми генетики і теорії виховання людини.

*Діагностика та індивідуальне проектування розумового виховання.* Аналізуючи дослідження проведені в лабораторії на біологічному факультеті Барселонського університету (Іспанія) [10] можна стверджувати, що спадковість інтелектуальних здібностей знаходиться на межі 50 %. У вітчизняній науці Л. Сергієнко на прикладі дослідження інтелектуальних здібностей людини показав можливість використання морфології руки як генетичного маркера [7].



Визначивши генетичну ситуацію розвитку даної ознаки, наступний крок генетико-педагогічного діагнозу спрямований на визначення внутрішньо сімейного розвитку (батьків, старших сибсів) інтелектуальних здібностей. Для цього такі науковці як Роса, Гутієрез, Гуера, Арієз [10] пропонують використати анкетне опитування та тести IQ. При невтішному прогнозі посилений вплив виховних заходів повинен сприяти розвитку інтелектуальних здібностей. Іншою проблемою, яка може постати, є виховання інтелектуально обдарованих дітей, для яких характерні високий розвиток мислення, довготривале запам'ятовування навчального матеріалу, висока працездатність тощо. Їм притаманна неординарність, свобода висловлювання думки, відсутність стереотипного мислення. У зв'язку з цим виникають певні проблеми у виховному процесі таких дітей.

*Діагностика та індивідуальне проектування правового виховання.* Значимо, що суспільство завжди приділяло особливу увагу проблемі людської поведінки, котра не відповідає загальноприйнятим чи офіційно встановленим нормам (девіантної поведінки).

Пошуком відповідей на запитання: «В чому причина вищезгаданого явища?», «Яким чином йому можна запобігти?», «Як виховати дітей відповідно до рівня культури суспільства та усталених норм моралі?» нині займаються представники різних галузей наук: соціологи, психологи, педагоги, юристи.

Так, соціальні аспекти девіантної поведінки досліджують В. Афанасєв, Я. Гілінський, В. Кудрявцева та ін.; психологічні аспекти даного явища обґрунтовані в працях Л. Виготського, Л. Шнейдера, Д. Фельдштейна, І. Дідуха, О. Шестопалова та ін.; педагогічні складові розглядаються в працях О. Гройсмана, В. Матвєєва, Д. Ніколенка, М. Фіцули, Т. Федоренко, Н. Онищенко.

Проте, не зважаючи на значну кількість фундаментальних праць з питань поведінкових відхилень серед дітей, маємо констатувати, що на сьогодні узагальнюючих вітчизняних робіт з діагностики та індивідуального проектування правового виховання дитини поки що немає.

Окремі роботи з використанням генетичних методів (близнюкового, сімейного і лонгitudінального) в основному виконані та опубліковані за кордоном. Виконані в цьому напрямку закордонні роботи вказують на певну спадкову обумовленість девіантної поведінки, алкогольної та наркотичної залежності, схильності до тютюнопаління. Наприклад, Девід Брент та Джон Манн у своєму дослідженні зазначають, що у дітей батьків, які вчиняли спроби самогубства, розлади настрою, депресії зустрічається частіше у шість разів, ніж у дітей здорових батьків [9].

Практично при діагностиці та індивідуальному проектуванні правового виховання ми повинні знати схильність дитини до девіантної поведінки, вживання наркотичних речовин, алкоголю тощо. Вирішення даної

проблеми потребує узагальнюючих даних та проведення додаткових генетичних досліджень. Особливо цікавим тут є визначення взаємозв'язку між генетичними маркерами (дерматогліфікою, групою крові) та асоціальною поведінкою. Ранній генетико-педагогічний прогноз дозволить здійснити індивідуальне проектування виховного процесу.

*Діагностика та індивідуальне проектування трудового виховання.* Такі науковці як Д. Закатнов та М. Піддячий підкреслюють, що з початком професійної орієнтації, методична й психологічна служби мають: допомагати учням усвідомити себе суб'єктами конкретної професійної діяльності завдяки діагностиці й аналізу самооцінки індивідуально-психічних якостей; порівняти свої можливості з психологічними вимогами професії до спеціаліста; усвідомити свою відповідальність за успішне виконання певної діяльності й реалізацію своїх здібностей, за саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети; навчити школяра розглядати професійне самовизначення як свідомий вибір професії [4].

Проте, доцільно згадати, що успіх людини в професійній діяльності визначається певним розвитком психофізіологічних, аналізаторних систем чи моторики людини. Спочатку визначають мотивацію підлітка до певної професії. А потім розглядають ступінь розвитку його генетично обумовлених ознак, які визначають успіх у професійній діяльності. Високий рівень розвитку генетично обумовлених ознак вказує на перспективність людини до даної професії. Наприклад підліток бажає бути льотчиком, але в нього прості і складні рухові реакції, що генетично обумовлені в розвитку, незначні.

Гадати, що вони значною мірою в майбутньому розв'яжуться, проблематично. Зробивши поглиблений аналіз інших якісних характеристик даної особи, можна поради орієнтуватись їй на іншу професію. Це дозволить не розчаруватись у подальшому житті. Адже, праця, яка не відповідає можливостям і здібностям людини, не дає їй ані насолоди, ані морального задоволення, а суспільству завдає неповторної шкоди.

Окреслена проблема природовідповідності виховання особистості у педагогічній науці. Визначені можливі шляхи побудови виховного процесу відповідно до генетичних особливостей розвитку особистості. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці педагогічних рекомендацій щодо виховання особистості враховуючи її генетичний розвиток.

1. Веркалець М. Педагогічні ідеї Б. Д. Грінченка. – К.: Т-во «Знання» УРСР, 1990. – 48с.
2. Волинка Г., Гусєв В., Мозгова Н. та ін. Історія філософії в її зв'язку з освітою: Підручник. За ред. Г. І. Волинка. – К.: Каравела, 2006. – С. 275.
3. Кнорр Н. Розвиток природних здібностей та обдарувань ліцеїстів // Обдарована дитина. – 2000. – № 4. – С. 7-9.

4. Піддячий М. Історичні передумови і теоретичні засади профорієнтації школярів // Педагогіка і психологія. – 2006. – №3 (52). – С. 29 – 36.
5. Пінчук С. Григорій Сковорода // Рідна школа. – 2002. – № 12. – С. 59-61.
6. Сергієнко Л., Міняйлова А. природовідповідність виховання особистості: постановка проблеми та шляхи її вирішення // Вересень. МОШНО, науково-методичний, інформаційно-освітній журнал. – 2006. – № 3-4. – С. 7-11.
7. Сергієнко Л. Морфологія руки как генетический маркер диагностики развития способности человека // Фізична культура і спорт. Наук. Вісник Волинського державного університету ім. Лесі Українки, 2005. – №8. – С. 58-62.
8. Сизоненко Г. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). – К.: Гнозис, 2004. – 684с.
9. David A. Brent, M.D., and J. John Mann, M.D. Familial Pathways to Suicidal Behavior – Understanding and Preventing Suicide among Adolescents // The New England Journal of Medicine, 2006 – №26. – Vol. 355. – p. 2719 – 2723.
10. Rosa A., Gutierrez B., Guerra A., Arias B. Dermatoglyphics and abnormal palmar flexion creases as markers of early prenatal stress in children with idiopathic intellectual disability // Journal of Intellectual Disability Research. – 2001. – V. 45. – P. 416-423.

*In the article the actuality of studying the problem of personality upbringing according to his genetic peculiarities of development is shown. The ways of investigation of the problem are determined.*

**Key words:** *natural accordance, natural skills, diagnostics of upbringing, individual projection of upbringing.*

**УДК: 371.044.3+371.389**

**Наталія Рищак**

## **ПРОБЛЕМА ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ**

*Глибокі трансформаційні процеси, які охопили весь світ, суттєво змінюють і традиційну роль освіти та виховання, а також необхідним стає полікультурне виховання. У статті розглядається сутність полікультурного виховання; аналізуються аспекти полікультурного виховання у працях відомих учених сучасності.*

**Ключові слова:** *культура, полікультурність, полікультурне виховання, полікультурна освіта.*

Загострення всесвітніх проблем сучасності, інтернаціоналізація суспільного життя і виробництва диктують всьому людству необхідність засвоєння загальнолюдських цінностей. Тому проблеми гуманістичних, культурних та міжнародних аспектів треба розглядати в глобальному контексті.

На думку вчених, глибокі трансформаційні процеси, що охопили весь світ, суттєво змінюють і традиційну роль освіти. Нещодавно Міжнародною комісією (ЮНЕСКО) було визначені чотири основні напрямлення майбутньої освіти для ХХІ ст.: одне з них – “вчитися жити разом”.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ ст. передбачає, що система освіти має забезпечити виховання людини демократичного світогляду й культури, яка дотримується прав і свобод особистості, з

повагою ставиться до традицій народів і культур світу, національного, релігійного, мовного вибору особистості. Це вимагає додержання полікультурних, плюралістичних підходів до організації освітянської сфери, а також виховання міжособистісних стосунків. Тому актуальним є вивчення проблеми полікультурної освіти та виховання людства, а зокрема полікультурного виховання дітей старшого шкільного віку.

Шкільна система має справу зі складним, стічно різноманітним, культурно та ментально різномірним контингентом учнів. Проблеми розуміння між людьми, що сповідують різні релігії, між віруючими та невіруючими, проблеми консолідації українського суспільства не можуть бути вирішеними без участі системи освіти та виховання.

Аналіз останніх досліджень О. Гаганової, О. Джуринаського, М. Красовицького, А. Ліфєрова, А. Реана, А. Шмельова свідчить про те, що сьогодні існує широке розмаїття думок і суджень з багатьох питань концептуального оформлення полікультурності та полікультурного виховання. Як видно, головною причиною протиріч, що виникають при формуванні поняття, “полікультурна освіта та виховання” являється те, що деякі вчені не поняття звужують до поняття “поліетнічна освіта та виховання” та пов’язують необхідність впровадження полікультурного виховання з проблемами, що виникають у багатонаціональних, поліетнічних країнах. Інша група вчених розглядає полікультурне виховання більш широко, ніж програми, пов’язані зі знаннями про етнічні групи. Ідея полягає в тому, що саме полікультурне виховання розв’язує проблеми гуманізації стосунків між людьми, які належать до однієї етнічної групи і в її межах – до різних соціокультурних груп і тих хто має відмінну культурну ідентичність (політичну, родову, статеву, тощо).

Не дивлячись на протиріччя, що виникають при концептуальному оформленні поняття, у деяких країнах полікультурну освіту та виховання піднесено до рангу національних політик, державної мети і партійних програм; створено наукові асоціації, які щороку проводять національні та міжнародні форуми з проблеми культурного плюралізму.

Стало нормою включати до статутів і положень шкіл, університетів державних органів, суспільних організацій принцип полікультурності. Середні й вищі навчальні заклади активно вводять до своїх програм предмети з полікультурної освіти студентів або інтегрують матеріал, що розкриває питання культурного різноманіття, до чинних програм. Здійснюються спроби реалізації ідей полікультурного виховання засобами різних навчальних предметів [3]. Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень свідчить про те, що не вирішена досить проблема цілеспрямованого полікультурного виховання старшокласників під час вивчення предметів гуманітарного циклу.

**Мета статті** – розглянути зміст основних понять, що розкривають сутність полікультурного виховання, виділити основні протиріччя у

концептуальному оформленні поняття, окреслити функції та завдання полікультурного виховання.

У розумінні і визначенні полікультурного виховання доцільно виходити з діалектики понять: “культура”, “полікультурність” та “виховання”. У терміні “полікультурність” ключовим поняттям являється слово “культура”. Культура – складний, багатокомпонентний феномен. У контексті теми полікультурного виховання цікавою є точка зору відомого американського спеціаліста в галузі полікультурної освіти С. Ніето відносно того, що культура може сприйматися як мінливі цінності, орієнтації звичаї, соціальні та політичні відносини, світогляд груп людей, зв’язаних рядом чинників (спільною історією, географічним положенням, мовою, релігією, тощо). Культура – це здатність людини мислити, пізнавати себе і своє оточення. Саме наявність культури перетворює нас на гуманних розумних, критично мислячих істот із моральними зобов’язаннями. За допомогою культури ми розрізняємо цінності та робимо вибір, шукаємо сенс існування та творимо те, що відображає нашу сутність [2].

Терміни “мультикультурність”, “полікультурність”, “міжкультурність”, “інтеркультурність”, “кроскультурність” використовуються як взаємозамінні, оскільки з лінгвістичної точки зору вони є абсолютними синонімами, так як перша частина цих слів означає одне й теж саме, лише має різне походження – грецьке, українське, латинське, проте функціонально кожне з цих слів часом несе різні відтінки стильового забарвлення, або просто засвідчує мовно – культурні пріоритети того, хто їх уживає (відаючи перевагу мовному пуризму чи іншомовним запозиченням). Предметом розбіжностей було питання про те, які саме культурні групи повинні бути включені у програми полікультурного виховання. Міжнародна енциклопедія освіти, виражаючи думку ряду дослідників, обмежує полікультурну освіту та виховання рамками національної, расової, етнічної культури та вбачає його мету у вихованні толерантного відношення до інших культур, у формуванні знання та розуміння розбіжностей та подібного між культурами.

Відомий американський спеціаліст з полікультурного виховання Соня Ніето розглядає полікультурну освіту та виховання як “процес, що кидає виклик расизму, відхиляє інші форми дискримінації в навчальних закладах і суспільстві, але визнає й стверджує плюралізм (етнічний, расовий, мовний, релігійний, економічний, родовий тощо), що відображають студенти, їхні спільноти, вчителі” [7, с. 310]. На думку Маргарет Гібсон, полікультурне виховання – це процес, у якому особистість розвивається у ході сприйняття, оцінювання й роботи в системі культурних цінностей, відмінних від її власних, тобто педагогові слід враховувати, що цінності різноманітних культур прямо чи опосередковано впливають на весь навчально-виховний процес і через нього на особистість.

Українські педагоги також зробили спроби дати визначення цьому явищу. Так, Т. Клінченко вважає, що “полікультурність – це такий принцип функціонування та співіснування у певному соціумі різноманітних етнокультурних спільнот, з притаманним їм усвідомленням власної ідентичності, що забезпечує їх рівноправність, толерантність та органічність у зв’язку з ширшою кроскультурною спільнотою, взаємозбагачення культур, а також наявність та визнання спільної загальнодержавної системи норм та цінностей, які становлять основу громадянської свідомості кожного члена соціуму [5, с. 5]. М. Красовицький вважає, що “усвідомлення різноманітності, багатокультурності світу та його цілісності, взаємозв’язку, взаємозалежності, взаємодії культур є базовою ідеєю концепції полікультурного виховання” [6, с. 18]. Він так описує її сутність: “більшість людей живе в умовах різноманітного расового, національного, релігійного і культурного оточення. Тому важливою умовою плідного співіснування та гуманістичної дії людей є глибоке знання власної національної культури та розуміння особливостей і традицій інших народів” [6, с. 17].

Можна для порівняння навести деякі визначення полікультурної освіти сформульовані російськими педагогами. Так, російський дослідник О. Джуринський підкреслює, що полікультурна освіта та виховання передбачає міжнаціональну і міжетнічну взаємодію, формування почуття солідарності, взаєморозуміння; протистоїть дискримінації, націоналізму, расизму. Вони орієнтовані на освоєння культурно-освітніх цінностей, на взаємодію різних культур у ситуації плюралістичного культурного середовища, на адаптацію до інших культурних цінностей [4, с. 234].

До завдань полікультурного виховання входить розвиток пізнавальних умінь і навичок, що дають змогу вступати в контакт з іншими культурами та їхніми носіями. Можна виокремити чотири основні функції полікультурної освіти та виховання [1]: формування в тих, хто навчається, уявлення про різноманітність культур і їхній взаємозв’язок; усвідомлення важливості культурного розмаїття для самореалізації особистості; виховання позитивного ставлення до культурних відмінностей; розвиток умінь взаємодії різних культур на основі толерантності і взаєморозуміння.

Таким чином, ми дійшли висновку, що полікультурне виховання культивує в людині дух солідарності та взаєморозуміння в ім’я миру та збереження культурної ідентичності різних народів. Полікультурну освіту пов’язують з підвищенням рівня освіченості й досягненням успіху в багатокультурному середовищі. Полікультурне виховання передбачає: адаптацію людини до різних цінностей у ситуації існування великої кількості різноманітних культур; взаємодію між людьми з різними традиціями; орієнтацію на діалог культур; відмову від культурно-освітньої монополії по відношенню інших націй та народів.

Наступним кроком у нашому дослідженні є виявлення педагогічних умов полікультурного виховання старшокласників під час вивчення предметів гуманітарного циклу, пошук шляхів формування ціннісних орієнтацій полікультурності, спрямовування на самовиховання полікультурного плюралізму.

1. Агадулін Р. Полікультурна освіта: методологічний аспект // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3(44). – С. 18-29.
2. Болгаріна В., Лошенова І. Культура і полікультурна освіта // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2-6.
3. Гаганова О. Поняття “полікультурное образование” в американской педагогике: этапы становления и дефиниции // Мир образования – образование в мире. – 2002. – № 4. – С. 175-180.
4. Джуриновский А. История педагогики: уч. пос. – М.: “Владос”, 2000. – 432 с.
5. Дмитриев Г. Многокультурность как дидактический принцип // Педагогіка. – 2000. – № 10. – С. 3-11.
6. Красовицький М. Проблеми полікультурної освіти і виховання в загальноосвітній школі / Полікультурна освіта в Україні: Зб. статей. – К., 1999. – С. 16-19.
7. Nieto Sonia. Affirming diversity: the Sociopolitical Context of Multicultural Education. - Longnan, 2000. – P. 305-412.

*Deep transformation processes, which gripped the whole world, changes the traditional role of the education substantially and demand the development of the multicultural education. The article covers the content of the main definitions, which disclose the essences of the meaning of multicultural upbringing: analyses main aspects of multicultural upbringing in the works of famous scientists of the present.*

**Key words:** cultural, multicultural, multicultural upbringing, multicultural education.

УДК371.3:811.161.2:004

*Наталія Семенів*

### РОЗВИТОК ПИСЕМНОЇ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНІЧНИХ МЕХАНІЗМІВ

*У статті відзначаються зміни в освітньому просторі при застосуванні в навчальному процесі інформаційно-технічних засобів навчання. Представлена модель нового когнітивного середовища, спрямована на вдосконалення та інтенсифікацію креативності у школярів. Вказані кроки творчої писемної діяльності із застосуванням інформаційних технологій дають цілісну картину посилення як мотиваційної, так і розвивальної сторони навчальної і творчої діяльності учнів за рахунок активізації їх уваги, пам'яті та уяви, що забезпечує заохочення до самостійності у вивченні мови, самопізнання та саморозвитку, а також призводить до вдосконалення креативних умінь і навичок школярів.*

**Ключові слова:** інформаційна технологія, когнітивно-сумісне середовище, творча діяльність, творчий потенціал, креативність, писемне мовлення.

Реформування освіти в Україні передбачає оновлення її змісту відповідно до сучасних потреб суспільства. Тому сьогодні одним із стратегічних завдань стосовно доповнення мовної освіти є розробка

системи творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення учнів до навчального процесу.

Оскільки в освітній практиці важливим стає не тільки наявність в індивіда глибокого обсягу знань з мови і мовлення, оволодіння практичними вміннями і навичками, а й внутрішня організація цих знань, розвиток особистих якостей і здібностей, вміння застосовувати їх учнями як в навчанні, так і в житті, тому зміст навчання представлений як єдність інформаційного та діяльнісного компонентів. Перший передбачає оволодіння учнями необхідною інформацією з основ науки, а другий у виявленні навчально-пізнавальних можливостей кожного учня на засадах гуманізму та толерантності, що зумовлює в свою чергу розвиток творчої особистості.

Формування творчої особистості виявляється у здатності генерувати учнями нові ідеї, здійснювати перенесення знань, умінь у нові ситуації, висувати гіпотези, знаходити несподівані асоціації, неординарне трактування традиційних суджень. Розвиток же творчої діяльності найтісніше пов'язаний із інтересом, який у навчанні є могутнім рушієм учіння. Інтерес – це мотив, який спонукає, активізує свідомість учня і служить стартовим механізмом, поштовхом до творчого мислення.

Проте інтерес до предмета не сталий, а вибірковий і тісно пов'язаний з ціннісними орієнтаціями школяра, які деякою мірою є суб'єктивними, тому предметом особливої уваги кожного педагога має бути використання в роботі таких засобів навчання, які були б спрямовані на розвиток критичного та самостійного мислення, допитливості, “потреби до творення”. Через це до арсеналу педагогічних засобів сучасного уроку входять інформаційно-технічні механізми, які посилюють як мотиваційну, так і розвивальну сторони навчальної і творчої діяльності учнів за рахунок активізації їх уваги, пам'яті та уяви, особливо в процесі творення писемного мовлення, оскільки виучуваний матеріал саме при цьому виді діяльності підлягає обробці на вищому когнітивному рівні.

Те, що в нинішній загальноосвітній системі інформаційні технології набувають актуальності, можна підтвердити наявністю посібників, схвалених Міністерством освіти і науки України, таких як “Практикум з української мови: 10-11 класи” (автори Л. Скуратівський, Г. Шелехова, В. Новосьолова, Л. Плетньова), “Педагогічний програмний засіб “Українська мова: 7 клас” (автори Г. Шелехова, В. Новосьолова, Я. Остаф, Л. Скуратівський).

Про вагомий вплив на процес навчання інформаційних технологій неодноразово було доведено як вітчизняними, так і зарубіжними фахівцями (О. Матвієнко, А. Верлань, Л. Тверезовська, Т. Волобуєва, Н. Апатова, М. Семенова, О. Сорока, О. Гокунь, А. Гордєєва, В. Коєн, Ю. Шрейдер). Перед ними поставали завдання розвитку креативності учнів за допомогою штучного інтелекту, аналіз їх творчої діяльності через

розмежування формалізованих механізмів мислення від суто творчих. При розгляді яких з'ясувалось, що при застосуванні різних моделей мислення учні реалізують “секрети” свого творчого підходу до пошуку, обробки і збереження нової інформації [6].

Як стверджують психологи, О. Леонт'єв, М. Жинкін, І. Синица, О. Бондаренко, Н. Токарева, найсприятливішим періодом для глибокого засвоєння елементів творчої діяльності, розвитку моральних почуттів, вольової сфери особистості й формування сталих переконань, є молодший підлітковий вік. Саме в 10-12 років активно формується самосвідомість, увага, уява, фантазія учнів, що найкраще виявляють себе у сприйнятті й оцінці світу через ряд пошуково-дослідницьких кроків, які згодом забезпечують письмову обробку матеріалу на креативному рівні, якість якої залежить, з одного боку, від певних засобів заохочення, а з іншого боку, від засобів допомоги і полегшення діяльності творення тексту, що найкраще в освіті сьогодні пропонують – інформаційні механізми.

Вирішення ж проблеми застосування комп'ютера як сучасного засобу навчання учнів творенню текстів через створення належного когнітивно-сумісного середовища, впровадження нових можливостей надання допомоги учням під час творчого процесу, а також формування емоційно-ціннісного ставлення учнів до навчального процесу поки що не було досліджено.

Тому *мета статті* – показати, поетапне проектування діяльності учнів у створенні текстів із застосуванням комп'ютерного середовища і довести, що в такому навчальному середовищі найкраще виявляються інтелектуально-евристичні здібності, активізується пізнавальна діяльність, розвивається самостійність дій і формуються текстотворчі навички.

Під творчою діяльністю, при застосуванні інформаційних технологій на уроках мови, ми розуміємо пошуково-дослідницький процес, який бере свій початок із сприйняття, обробки і реструктуризації матеріалу, який згодом переходить на вищий рівень опрацювання – креативний.

Творення письмових текстів, необхідність у чому постійно зростає, було і буде діяльністю творчою, а вміння творити тексти – одним із найважливіших людських вмінь.

Щоб особистість повноцінно творчо розвивалась, їй потрібно створити належні умови, когнітивно-сумісне середовище, які в своїй сукупності позитивно впливають на такі психічні процеси та функції як: пам'ять, сприйняття, увагу, волю, уяву, тобто є тою “сумішшю”, що утворює особливий тонус організації творчої діяльності, яка збуджує всі внутрішні сили підлітків, необхідні для подолання труднощів під час створення ними письмових висловлювань.

Сприятливе когнітивно-сумісне середовище активізує свідомість мовця і служить їй стартовим механізмом, поштовхом до мовленнєво-порозумовального процесу, формує образне мислення, внаслідок

безпосереднього впливу предметів і явищ на органи чуття, експансія зорових і слухових образів забезпечує суб'єктно-об'єктні відношення, де предметна дія стає подразником внутрішніх переживань [2, с. 6]. Таким чином, особистість збагачується зовнішніми виразниками, проносить їх через внутрішні емоції, які спонукають учня до діяльності, яка породжує в свою чергу нове, перетворене зовнішнє середовище на складному психологічному рівні – мисленнєво-мовленнєвому. Творчість стає своєрідною розрядкою від побаченого, почутого і пережитого, реалізує задоволення пізнавальних потреб індивіда.

Комп'ютер має свої переваги як засіб забезпечення належного когнітивно-сумісного середовища, його мультмедійний простір реалізує принцип візуально-слуховий через ряд анімаційних ефектів, відеокліпів, короткотривалих фільмів, які забезпечують виникнення в учня мотиву, породжує потребу поділитись своїми почуттями, емоціями, активізує пам'ять, увагу та уяву. За допомогою механізмів внутрішнього мовлення, думка, її змістове представлення, готові перекодуватися у зовнішню репрезентацію, тобто в розгорнуте мовне висловлювання через ряд мовних виразальних засобів.

Так в процесі творення тексту завжди породжується дихотомія – “процес писання” і “продукт писання”, зокрема друга одиниця завжди цікавила педагогів більше, а визначення і вивчення ходу цього процесу в класно-урочній системі, у кожного учня зокрема, вважалося нереальним. Процес написання творів за допомогою інформаційних технологій представляє більш детальний і ретельний розгляд цієї діяльності, де особлива увага зосереджена саме на процесі написання творів, а перевірка змістового, ідейного наповнення тексту, тобто “продукту писання”, залишається, в першу чергу, за вчителем.

Писання текстів для п'ятикласників виявляється діяльністю творчою і невизначеною, її складність можна пояснити також і тим, що в загальному випадку мовленнєво-текстова діяльність є надзвичайно варіативною і багаторівневою.

Дійсно, учень повинен за короткий час:

- здійснювати сенсорний контроль за перебігом інформації, докладаючи зусилля для концентрації уваги, пам'яті та уяви;
- старатись впорядкувати думки, ідеї для написання як окремого фрагменту, так і цілого тексту;
- намагатись перекодувати внутрішнє мовлення у зовнішнє через підбір влучних слів, komponування їх у речення, абзаци;
- дотримуватись загальної мети написання, системності й послідовності викладу думки;
- оцінювати критично зроблене, розвивати вміння редагувати [1, с. 92].

Обираючи той чи інший шлях під час творення тексту, підліток кожного разу попадає в унікальну ситуацію, вирішення якої залежить не

тільки від його навичок і здібностей в даний момент, чи від його обізнаності й розуміння проблеми, а й від активізації мотиву його діяльності. Тому будь-яка вчасна допомога у вигляді навідних запитань, порад, прикладів, за допомогою комунікативних можливостей комп'ютера, підвищують і підтримують цю мотивацію, що призводить до збільшення ідей, створення системи їх впорядкування, а отже й вдосконалення процесу написання, який без розвитку підсвідомих, автоматичних дій збирання та обробки інформації, тренування мимовільної пам'яті, залишався б на рівні середнього розвитку.

Навчання за допомогою таких електронних засобів передбачає більш активну поведінку учня, через покращення сприйняття якщо не всього нового матеріалу, то певних його сторін, а також через систему пошукових, творчих завдань і вправ, що спрямовані на вдосконалення індивідуального стилю письма.

Варто зазначити, що художній текст починається не тільки з теми, про яку можна зробити припущення, яке має чіткий логічний устрій, представлений у плані, а й з сукупності образів, що мають численні інтерпретації. Відтак творчий текст починається не з ясної і логічно стрункої думки, яку треба проілюструвати за допомогою мовних засобів, а з цілої низки словесних образів, які представляються у розвитку в залежності від потенціалу пам'яті, уваги й уяви учнів.

Тому процес породження тексту відбувається через зміну розумово-смыслову діяльності на мовно-текстову, результат якої тісно пов'язаний із формуванням мовленнєвої компетенції, яка характеризується свідомим ставленням до мови, глибоким знанням її, емоційно-естетичним сприйняттям мовлення, що передбачає чутливість до слова, здатність розуміти й оцінити його виражальні відтінки, багатство, образність.

Для результативного творчого процесу цілеспрямована увага має поєднуватися з мимовільною, і це можливо тільки тоді, коли дітям уже дещо відомо про предмет, який розглядається.

Наше завдання полягає створити в їхній уяві конкретний, реальний, а не абстрактний образ через систему візуальних, аудіальних та текстових повідомлень, тому фонові знання про предмет обговорення й нова інформація в сплетінні породжують творчий імпульс, який в свою чергу є рушієм зародження нових думок, ідей та їх інтерпретації.

Реальний процес написання твору на уроках рідної мови за допомогою інформаційних технологій починається з накопичення інформаційно-мовного матеріалу на свідомому і підсвідомому рівнях, де інформація запам'ятовується в процесі пошукової діяльності, інтенсивної аналітико-синтетичної роботи над нею, тому програмою пропонується ряд завдань з елементами осмисленого застосування знань.

Для того, щоб відбувався синтез умінь співставляти, аналізувати, узагальнювати необхідно раціонально поєднати репродуктивні, частково-

пошукові та творчі завдання, де перші спрямовані на відтворення учнями знань та способів діяльності, другі передбачають вияв учнями певної самостійності, ініціативи у пізнанні, а при виконанні останніх відбувається процес, що породжує творчий продукт за допомогою мовних засобів.

Репродуктивні та частково-пошукові завдання (наприклад: погрупуйте слова тематично, встановіть пряме і переносне значення, скомпонуйте синоніми, синонімічні ряди, замініть пестливі форми на згублі, підкресліть слова вжиті у переносному значенні, вкажіть слова, які вжиті не в контексті чи стоять не "на своєму місці" і т.п.) не можуть сповна задовольнити вимоги до процесу творчого розвитку особистості, бо вони обмежують варіативність мислення і ведуть до виділення однакових моментів у навчальному матеріалі, але з іншого боку сприяють формуванню позитивної мотивації до навчання, активізують увагу і пам'ять.

Створення ж учнями тексту потребує виконання завдань творчого характеру, які сприяють поступовому переходові знань із рівня сприйняття, осмислення і розуміння до креативного перетворення [5, с. 188]. Для здійснення цього процесу використовується цілий арсенал творчих методів і завдань: доповніть речення: спочатку, всередині, вкінці; висловте протилежну думку стосовно даного питання; складіть речення по-різному компонентуючи запропоновані слова; до вказаного слова, картини підберіть епітети, порівняння, метафори, метод комбінованих питань, "техніка сили розуму", сенкан, музичний супровід. Кожен учень самостійно шукає відповіді, спираючись на особисті враження. Характерною їх особливістю є варіативність, особистісна спрямованість, щоб кожен учень мав можливість вибрати завдання найцікавіші для себе.

Отже, за цією технологією навчання відбувається своєрідна передача учням функцій, які традиційно виконував учитель – інформаційні, організаційні, контролюючі. Під час такої роботи виникає почуття задоволення не лише результатом, а й самим процесом навчання. Після перерозподілу функцій ведення процесу навчання відбувається і перерозподіл відповідальності за результати навчання. Кожен учень, який постійно перебуває в ситуації вільного вибору, навчається у своєму власному темпі, за особистою траєкторією, але рухатись за обраною траєкторією допомагає наставник особисто або за допомогою комп'ютерної програми.

Організація писемної творчої діяльності при застосуванні інформаційних технологій опирається на здобутки психолого-педагогічної науки і представляється через такі етапи: сприйняття та усвідомлення інформації, осмислення матеріалу, запам'ятовування його через узагальнення та систематизація набутих знань, перетворення останніх у креативний продукт.

Перші чотири етапи, при навчанні за допомогою сучасного засобу,

реалізуються під час візуально-теоретичного опрацювання інформаційного матеріалу та практичного виконання цілого ряду різних за рівнем складності завдань, у результаті чого відбувається наступний акт мислення і розгортання генерованої думки в текст. Створення тексту є діяльністю не перервної, а тому її можна вважати певною мірою циклічною.

Важливо звернути увагу й на те, що сам процес породження тексту школярами за допомогою інформаційних технологій носить, на перший погляд, суто схематичний характер: опрацювання інформації, робота над мовними засобами, образом, фрагментом тексту, цілим текстом, але таким чином ми маємо можливість простежити за творчою діяльністю і вивчити її у кожного учня зокрема, що дозволяє вчасно і вдало відкоректувати їх творчі кроки, ліквідувати як змістові, так і граматичні помилки в процесі написання, і цим самим розвивати і формувати практичні навички творення писемного мовлення.

Адже психологи розрізняють діяльність, що формується й перебуває в процесі засвоєння, і діяльність уже сформовану й засвоєну як уміння [3]. Так інформаційні технології представляють ці дві діяльності на креативному рівні.

У першому випадку діяльність ще не має свого внутрішнього регулятора, тому вона регулюється ззовні заданою програмою і вчителем, і її функція – дослідження об'єкта творчої діяльності та самої діяльності для формування орієнтовної основної дії.

У другому випадку діяльність уже сформована і засвоєна як уміння, вона має внутрішній регулятор – підсвідомі навички, і виконує іншу функцію: цілеспрямоване перетворення об'єкта дослідження і вивчення в продукт писання з необхідними даними.

Тому в процесі розвитку писемної творчої діяльності учнів на уроках рідної мови за допомогою інформаційних технологій особливого значення набуває мотиваційно-цільовий і плановий компоненти: мотив спонукає до діяльності і надає їй змісту; ціль визначає спрямованість діяльності, передбачення результату; плановий компонент вносить упорядкованість у виконання діяльності: виділяються етапи її виконання, їх послідовність, склад дій та операцій на кожному з них. У результаті така творча діяльність організовується як упорядковане ціле. Використання комп'ютера в якості засобу навчання робить можливим приділити навчанню писемного мовленню набагато більше уваги ніж раніше.

Таким чином, комп'ютер не лише збільшує інтелектуальні можливості учня, впливає на його пам'ять, емоції, мотиви та інтереси, але інтенсифікує пізнавальну, а згодом і писемну творчу діяльність, застосування його як засобу навчання, збільшує можливості розвитку креативності у молодших підлітків, його регламентоване та мотивоване використання здатне привчити дитину до акуратності та інтелектуальної творчості, прищепити їй навички систематичного і послідовного мислення.

Отже, застосування інформаційних технологій у школі є однією із складових успішного навчання підлітків, що забезпечує новий рівень організації навчально-виховного процесу і сприяє становленню учнів як творчих особистостей.

1. Анісікіна Н. Педагогічна підтримка обдарованості. – К.: Вид. дім "Шкіл.світ", 2005. – 128 с.
2. Гокунь О. Психологічні особливості навчання школярів писемного мовлення із застосуванням комп'ютера / Автореф. дис... канд. психолог. наук. – К., 2001. – 18 с.
3. Резіна О. Психолого-дидактичні особливості формування інформаційно-пошукових умінь // Рідна школа. – 2004. – № 1. – С. 9-11.
4. Решетова З. Организация деятельности усвоения и развития учащегося // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 70-78.
5. Роменень В. Психологія творчості: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
6. Як допомогти дитині стати творчою особистістю / Упоряд. Л. Шелестова. – К.: Ред. загальнопед.газ., 2003. – 112 с.

*In the article on the basis of study and generalization of pedagogical experience in relation to development of writing creative activity on the lessons of mother tongue the changes in osvitomou are marked space at application in the educational process of hardwares of study. Represented model of a new cognitivno environment, directed on perfection and intensification of creativeness at schoolboys. Do the indicated steps of creative writing activity with application of information technologies give the tsilousnou picture of strengthening both motivational and developing sides of educational and creative activity of students due to activation of their attention, memory but imagination, that provides encouragement to independence in the study of language, self-knowledge and samorozyvitcou, and also results in perfection of creatyvni abilities and navichocho schoolboys.*

**Key words:** information technology, cognitively-compatible environment, creative activity, creative potential, creativist, writing broadcasting.

УДК 811.161.1

Ольга Сирцова

## РАЦІОНАЛЬНИЙ ВІДБІР ТЕКСТУ ДЛЯ АУДІЮВАННЯ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЕФЕКТИВНОГО НАВЧАННЯ

*У даній статті розглянуто питання про раціональний розподіл часу для аудіювання на уроках російської мови.*

**Ключові слова:** аудіювання, ефективне навчання, урок.

На початку XXI століття надається пріоритет гуманістичним орієнтирам у науці та освіті, що визначає комунікативну направленість процесу навчання: вироблення знань, вмінь і навичок в області вербальних і невербальних засобів адекватного сприйняття та відображення дійсності в різних ситуаціях спілкування. Набір комунікативних умінь забезпечує й формує комунікативну компетентність.

Проблеми навчання аудіюванню приділяється велика увага в науково-методичних і дисертаційних дослідженнях. Ученими-методистами



ставляться і вирішуються наступні питання: навчання аудіюванню на початковому етапі (Н. Висотська, В. Лезіна, Р. Неманова, Е. Сорокіна); контроль сформованості умінь і навиків аудіювання (Н. Лаврова, С. Пашковська, Л. Смирнова); навчання аудіюванню в основній школі (А. Іванова, І. Іванова, О. Кузіна, Н. Павлова, Е. Суздальова).

Вивченню проблеми розуміння усної мови присвячені роботи Н. Елухіной, В. Сатінової, Б. Следникова, М. Вайсбурд і ін. Дослідниками розглядаються такі важливі питання, як залежність розуміння усної мови від мовних особливостей, змісту, наявності у ній графічних і візуальних опор (А. Лурье, Дж. Миллер, Дж. Портер, І. Роберте і ін.); умінь слухати і розуміти аудіотекст певної тривалості звучання (З. Кочкина, Н. Пруссакив, Н. Гез).

**Мета статті.** Розглянемо чинники, що впливають на розуміння мови на слух, а саме питання про регулювання часу аудіюванню за допомогою компресії мовних повідомлень.

Уміння сприймати на слух і осмислювати сприйняте – найважливіше уміння, без якого важко уявити собі не тільки навчання в школі, а й життя людини. Все це говорить про те, що слуханню (аудіюванню), як читанню, письму або говорінню, потрібно спеціально навчати.

Відсутність серйозного підходу до навчання даному виду мовленнєвої діяльності зумовлена недостатньою об'єктивною оцінкою його значущості в навчальній діяльності і незавершеністю теоретичної розробленості проблеми навчання слуханню. Аудіювання (слухання, сприйняття і розуміння мови) дає можливість реалізувати виховну, освітню й розвиваючу мету – це не тільки важливе мовленнєве уміння, а й спосіб набуття знань з усіх предметів шкільного циклу, напруження соціалізації, засіб формування духовного світу людини, залучення його до цінностей культури.

У сучасній науці розроблені певні передумови методики навчання аудіюванню. Коріння її – в теорії мовної діяльності, що розглядає сприйняття мовного вислову разом з проблемою мовного спілкування, яка акцентує увагу на процесах розуміння мови, на мовних операціях, на цілеспрямованості й мотивованості мовної активності, включеної в структуру діяльності людини (Л. Виготський, М. Львов, С. Рубінштейн, Л. Щерба, В. Бельтюков, П. Якобсон, В. Ільїн та ін.)

У навчальному процесі значна кількість відомостей для учнів засвоюється ними на слух. Слухання в класі складає 57,7 % навчального часу. Саме цей вид мовленнєвої діяльності тренує слухове сприйняття, слухову пам'ять і розуміння на слух.

Вивчення типів пам'яті учнів, за методикою М. Каспарової, засвідчило перевагу слухового запам'ятовування перед зоровим. Дослідження В. Ільїної виявило, що інформація, отримана через слуховий канал, зберігається в пам'яті значно міцніше, ніж та, що сприймається зором.

Дослідниця влучно зауважує, що багато що з того, що прослуховується в класі не зовсім точно розуміється і швидко забувається. Встановлено, що втомлення при аудіюванні настає значно швидше, ніж при читанні. Є дані про певне обмеження часу, протягом якого може відбуватися повноцінне аудіювання.

Н. Шахмаєв експериментально встановив, що повноцінне аудіювання навіть за наявності зорової опори обмежується 5-7 хвилинами. Також відомо, що передана інформація відтворюється тим гірше, чим вона ближче до кінця повідомлення – учні достатньо детально й точно передають початок тексту, значно гірше середину (з'являються пропуски і спотворення) і зовсім погано – закінчення тексту [3, с. 72].

Таким чином, довжина тексту, час аудіювання, розподіл інформації в тексті відіграють велику роль для сприйняття усних повідомлень. Проте було б неправильним, якщо на користь зменшення повідомлення, текст повністю був би звільнений від надмірних елементів, що виконують певну позитивну функцію. Особливо важлива надмірність в усному повідомленні, коли існує необхідність повторів з метою кращого розуміння. Зайва надмірність робить текст нудним і розтягнутим, а подовжуючи повідомлення, може й зовсім порушити процес аудіювання [4, с. 12].

Компресія (від латинського *compressio* – стиснення) текстів дозволяє збільшити кількість інформації, що передається за одиницю часу. Проте смислово компресію тексту можна використовувати в навчанні лише за умови, що скорочений текст розуміється й засвоюється не гірше повного. Скорочення полягає у виключенні з тексту неістотних для основного змісту уривків, моментів. Після подібної обробки тексти, зберігши всю істотну інформацію, що міститься в них, стануть доступнішими, адаптованими для аудіювання.

Наведемо деякі приклади компресії тексту. Уривок з тексту для аудіювання в 5 класі «Він живий і світиться» Віктора Драгунського.

*На дворе стало ещё темнее. Я смотрел на ворота, чтоб не пропустить, когда придет мама. Но она все не шла. Видно встретила тётю Розу, и они стоят и разговаривают и даже не думают про меня [1, с. 20].*

Усунувши надмірну деталізацію (додавання неістотних для повідомлення деталей), отримуємо наступний варіант тексту:

*На дворе стало ещё темнее, но мама все не шла.*

Як бачимо, скорочення торкнулося окремих фраз, слів, які на нашу думку не мали особливого значення для того, хто слухає.

Уривок з тексту для аудіювання в 7 класі «Щасливий доктор» Марія Вехова:

*Фридрих Иозеф Гааз родился в Германии и приехал в Россию в 1806 году. Он был замечательным врачом и очень быстро стал в Москве*

знаменитым и богатым. А умер доктор Гааз совсем бедным, потому что всё, что у него было, он истратил на больных и обездоленных. Людей он любил и жалел, а это не все умеют. Это трудно. Всегда, кажется, что-то мешает любить и жалеть. То нам не нравится характер человека, которому нужна наша любовь, то мы чувствуем себя усталыми, обиженными и жалеем самих себя. Но доктору Гаазу ничего не мешало любить людей, ничего не могло помешать ему, такое большое у него было сердце. Он говорил: "Самый верный путь к счастью не в желании быть счастливым, а в том, чтобы делать других счастливыми".

Компресійний варіант тексту:

Фридрих Йозеф Гааз родился в Германии и приехал в Россию в 1806 году. Он был замечательным врачом и очень быстро стал в Москве знаменитым и богатым. А умер доктор Гааз совсем бедным, потому что всё, что у него было, он истратил на больных и обездоленных. Людей он любил и жалел, а это не все умеют. Он говорил: "Самый верный путь к счастью не в желании быть счастливым, а в том, чтобы делать других счастливыми" [2, с. 56].

Ми проілюстрували, що деякі деталі не несуть істотного смислового навантаження. Вони іноді захаращують оповідання і вимагають додаткових зусиль пам'яті для їх утримання. Тому відсутня необхідність в додаткових поясненнях, які відволікають увагу від основного змісту і тим ускладнюють розуміння головної думки.

Компресування мовних повідомлень в учбовому процесі доцільно, проте воно має застосовуватися з урахуванням труднощів текстів для аудіювання. Наприклад, текст для аудіювання в 3 класі «Не хвилюйся, мамо» Віктора Каве (підручник для 3 класу Э. Сильнова). Зміст тексту цілком доступний для розуміння учнів. Все оповідання тісно спаяне, тому скорочення зашкодить художньому враженню, порушить естетичне сприйняття, текст втратить силу емоційної дії.

Слід зазначити, що компресувати доречно неважкі тексти, довгі, такі, що містять надмірну інформацію у вигляді повторів, уточнень, зайвої деталізації або пояснень. Якщо текст є довгим, важким для розуміння, то доцільно, не піддаючи його смислової компресії, розділити на частини і організувати аудіювання тексту по частинах.

Питання підготовки тексту для аудіювання є достатньо актуальним, тому що сприяє організації повноцінного аудіювання та дозволяє економно і раціонально використовувати час уроку, що є однією з важливих і складних проблем планування навчального процесу. Раціональний відбір текстів є важливим чинником ефективного навчання аудіюванню.

1. Вехова М. Тексты для аудирования // Русский язык и литература в школах Украины. – 2002. – № 3. – С. 19-20.

2. Дьяченко Л. Тексты и задания для аудирования по русскому языку в 5-11 классах. – Донецк. 2002. – 40 с.
3. Контроль речевых умений в обучении иностранным языкам // Под ред. Цетлин В. С. – М.: «Просвещение». 1974. – С. 65-78.
4. Жедек П. Методика обучения аудированию // Русский язык в начальных классах. Теория и практика / Под ред. Соловейчик М. С. – М., 1997. – С. 12-14.

*In the article a question is examined about adjusting of time of auding on the lessons of Russian.*

**Key words:** *listening comprehension, effective studying, lesson.*

УДК 371.382

**Наталія Ткачова, Ганна Коробська**  
**УПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНИЙ**  
**ПРОЦЕС ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОНАВЧАЛЬНИХ**  
**УМІНЬ УЧНІВ**

*У статті визначено сутність дидактичної гри, узагальнено відображені в науковій літературі прогресивні ідеї щодо використання дидактичних ігор як засобу формування загальнонавчальних умінь учнів, проаналізовано можливості творчого впровадження цих ідей у світлі сучасних тенденцій розвитку шкільної освіти.*

**Ключові слова:** *дидактична гра, загальнонавчальні уміння, навчальний процес, учні, інновації.*

Інтенсивне реформування шкільної освіти вимагає пошуку нових ефективних шляхів вирішення поставлених перед нею завдань. Утім важливо зазначити, що цінними освітніми інноваціями можуть виступати не тільки принципово нові технології, але і вже відомі в науковій літературі доробки, які за умови їх грамотного творчого використання в якісно інших умовах можуть значно підвищити результативність процесу навчання. У цьому плані значний інтерес має питання використання дидактичних ігор як засобу формування загальнонавчальних умінь учнів.

Питання впровадження дидактичних ігор у навчальний процес загальноосвітньої школи висвітлено у працях багатьох відомих науковців. Так, у дослідженнях було розкрито:

- соціально-психологічну сутність гри та психологічні підходи до організації та використання дидактичних ігор (Л. Виготський, Д. Ельконін, С. Рубінштейн та ін.);
- специфіку гри в історичному ракурсі (С. Мінскін, П. Рудик, Г. Селевко та ін.); педагогічні ідеї щодо використання гри як методу навчання учнів (В. Сухомлинський, О. Удальцова, С. Шмаков та ін.);
- використання дидактичних ігор учнями основної школи (Ю. Азаров, Р. Жуков, П. Щербань та ін.);

• окремі аспекти застосування дидактичних ігор у навчальному процесі розкрито у працях М. Гриньова, І. Довгопол, О. Пометун, Г. Селевко, С. Шмаков, В. Ягупов та ін.

Слід зазначити, що, незважаючи на досягнення вчених у вивчення проблеми використання дидактичних ігор, окреме наукове дослідження, присвячене систематизації теорії та узагальненню досвіду їх впровадження як засобу формування загальнонавчальних умінь учнів, не здійснювалось. Утім воно дає змогу творчо використовувати сучасним учителям накопичені в педагогічній літературі прогресивні теоретичні ідеї та практичні доробки з цього питання, що й зумовлює актуальність обраної у статті проблеми.

**Метою** статті є визначення сутності дидактичної гри, узагальнення відображених у науковій літературі прогресивних ідей щодо використання дидактичних ігор як засобу формування загальнонавчальних умінь учнів, аналіз можливостей творчого впровадження цих ідей у світлі сучасних тенденцій розвитку шкільної освіти.

З наукової літератури встановлено, що гру можна визначити як специфічний вид діяльності людини в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення та засвоєння суспільного досвіду, в якому складається та вдосконалюється самоуправління поведінкою [4, с. 50]. На думку науковців (М. Гриньова, Г. Селевко, С. Шмаков та ін.), специфіка дидактичної гри проявляється в тому, що вона застосовується в межах навчального процесу, має чітко поставлену мету навчання, орієнтовану на відповідний педагогічний результат, та характеризується чіткою навчально-пізнавальною спрямованістю. За допомогою дидактичної гри вчитель може забезпечити систематизацію набутих учнями знань, умінь, навичок для вирішення певної проблеми, стимулювання розвитку їх пізнавальної активності та інтересу до матеріалу, зорієнтувати на практичне застосування результатів навчання [3, с. 155].

Учені також зазначають, що зміст сучасної дидактичної гри має виступати як цілісне утворення, що охоплює певну частину навчального матеріалу та дозволяє формувати загальнонавчальні вміння учнів, а саме: виділяти характерні властивості предметів, аналізувати, порівнювати їх, систематизувати та узагальнювати предмети за певними ознаками, розрізняти явища тощо. При цьому ігровий сюжет розвивається відповідно до поставлених освітніх цілей, допомагаючи активізувати та зробити цікавим навчальний процес, засвоїти матеріал уроку [1]. Я

к підкреслює В. Шаталов, гра є ефективним засобом навчання учнів, яка за умови грамотної організації сприяє розвитку їх кмітливості, пізнавальної цікавості, активізує та пробуджує в них інтерес до знань, позитивно впливає на формування та закріплення їх загальнонавчальних умінь. Ігрові моменти на уроці дозволяють зробити буденний урок

цікавішим, підвищити інтерес та активність учнів, розвинути в кожній особистості нестандартне мислення [6].

Цю думку поділяє і Г. Драйден, який вважає, що застосування дидактичних ігор активізує увагу учнів до запропонованого матеріалу, підсилює ефективність шляхів його засвоєння, забезпечує відчуття задоволення від педагогічної взаємодії [2, с. 323-325].

За В. Ягуповим, використання дидактичних ігор у навчанні учнів суттєво допомагає їм у закріпленні й поглибленні знань, отриманих під час навчальних занять, вдосконаленні та застосуванні практичних навичок та вмінь. Причому, на думку автора, чим ближча ігрова діяльність учнів до реальної ситуації, тим вища її навчально-пізнавальна ефективність [8, с. 353].

Ми поділяємо погляди С. Шмакова про те, що дидактична гра сприяє формуванню загальнонавчальних умінь учнів тільки в тому випадку, якщо вона забезпечує:

- 1) організацію вільної, розвивальної діяльності, яка розпочинається лише за бажанням учнів та забезпечує отримання ними задоволення як від самого процесу діяльності, так і від його результату;
- 2) творчий, значною мірою імпровізований, активний характер цієї діяльності;
- 3) емоційну піднесеність діяльності, здорову конкуренцію між учасниками гри;

4) наявність прямих або непрямих правил, що відображатимуть зміст гри, логічну й тимчасову послідовність її розвитку [7, с. 66].

Науковці також звертають увагу на те, що використання дидактичної гри як засобу формування загальнонавчальних умінь в навчальному процесі вимагає, щоб учитель був активним учасником, наставником та організатором навчального процесу та заохочував учнів до активної участі в ігрових ситуаціях. Водночас вони наголошують на тому, що вчителі, застосовуючи несвимушені, яскраві, енергійні ігрові елементи на уроках, не повинні перетворювати весь процес навчання у гру. Отже, треба робити ретельний підбір ігор до уроку, щоб не виводити учнів з-під контролю та не відволікати їх від досягнення поставленої освітньої мети [2; 3; 6].

Отже, підсумовуючи вищевказані міркування, треба зазначити, що дидактичні ігри дійсно мають значні потенційні можливості щодо формування загальнонавчальних умінь учнів у сучасному шкільному закладі.

Однак, організація та проведення кожної з них вимагає з боку вчителя ретельної підготовки у світлі сформульованих освітніх завдань, чіткого роз'яснення учням правил і ходу гри, здійснення контролю за її проведенням та при необхідності внесення відповідних змін у педагогічну взаємодію, а також забезпечення об'єктивного оцінювання її результатів.

У світлі вивчення обраної проблеми важливо також зазначити, що вченими (Г. Селевко, Л. Тополя, І. Куліш) пропонуються різні класифікації дидактичних ігор, які певною мірою навіть суперечать між собою.

На основі врахування існуючих наукових точок зору з цього питання і результатів власного дослідження ми дійшли висновку, що на етапі формування загальнонавчальних умінь доцільно використовувати такі види ігор за різними класифікаціями: за рівнем пізнавальної активності: репродуктивні, частково-пошукові, творчі; за характером навчальної діяльності: пізнавальні, практичні, організаційні, самоконтролю, оціночні; за кількістю учасників та способом прийняття рішень: одиночні, групові, колективні; за місцем проведення: урочні, позаурочні; за часом проведення: швидкоотривалі, середньотривалі, довготривалі.

Таким чином, результати дослідження свідчать про те, що інтерес з боку освітян до використання дидактичних ігор учнів зростає. Цьому сприяє, з одного боку, усвідомлення педагогами розвивального значення дидактичної гри, а з іншого – інтенсивний розвиток психолого-педагогічних концепцій дидактичних ігор.

Важливо також відзначити постійне розширення науково-методичного забезпечення щодо використання цих ігор як засобу формування загальнонавчальних умінь у шкільній практиці. Отже, процес використання дидактичних ігор під час здійснення педагогічної взаємодії вчителя з учнями вимагає подальшого інноваційного переосмислення та оновлення.

1. Довгопол І., Івкова Т. Современные образовательные и педагогические технологии / И. И. Довгопол, Т. А. Ивкова. – С.: НАТА, 2006. – 336 с.

2. Драйден Г. Революція в навчанні / Г. Драйден, Дж. Вос; пер. з англ. М. Олійник. – Львів: Літопис, 2005. – 542 с.

3. Педагогічні технології: теорія та практика: [навчально-методичний посібник / за ред. проф. М. В. Гриньової]. – П., АСМІ: 2006. – 230 с.

4. Селевко Г. Современные образовательные технологии: [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.

5. Усова А. Формирование у учащихся учебных умений / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М.: Знание, 1987. – 80 с.

6. Шаталов В. Эксперимент продолжается / Виктор Федорович Шаталов. – Д.: Сталкер, 1998. – 400 с.

7. Шмаков С. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М.: Новая школа, 1994. – 240 с.

8. Ягупов В. Педагогіка: [навч. посібник] / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

*Main point of didactic games is determined in this article. Progressive scientific ideas about didactic games utilization as means of pupils' general studding skills formation are considered. Possibilities of creative implantation of these ideas according to modern tendencies of school education development are analyzed.*

*Key words: didactic games, general studding skills, educational process, pupils, innovations.*

УДК: 371-044.3+371.04+39

Тетяна Фогель

## ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ МІЖЕТНІЧНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ ЯК АКТУАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті розглядаються основні аспекти виховання культури міжетнічних стосунків у працях відомих учених минулого та сучасності. Висвітлено проблеми і перспективи розвитку, виховання культури міжетнічних стосунків дітей.*

*Ключові слова: культура, етнос, культура міжетнічних стосунків, толерантність.*

В Україні почався процес розбудови демократичного суспільства, що ґрунтується на визнанні пріоритету прав людини над інтересами держави і функціонує на засадах гуманізму, демократії, свободи, верховенства закону, соціальної справедливості, рівноправ'я національних та етнічних меншин. Культура міжетнічного спілкування забезпечує нерозривність національних традицій, органічне функціонування ціннісних орієнтацій, створює атмосферу толерантності і терпимості, сприяє гармонізації взаємовідносин між етноспільнотами, консолідації нації та відкриває перспективу її самореалізації.

Тому актуальною є **проблема** виховання культури міжетнічних стосунків людей в загалі, а зокрема дітей як підростаючих членів українського демократичного суспільства.

Аналіз останніх досліджень В. Горбунової, В. Євтуха, Н. Лебедевої, І. Лощенової, Т. Стефаненко, Л. Столяренко свідчить про те, що важливість виховання культури міжетнічного спілкування, що є для України не лише бажаним орієнтиром, але й необхідною умовою її існування як цілісної суверенної держави, яка прагне миру і злагоди, обумовлена декількома факторами. По-перше, потребою у забезпеченні суспільної стабільності, узгодженні інтересів великої кількості різноманітних в етнічному, культурному, мовному та релігійному відношеннях спільнот. По-друге, нова парадигма етнополітичного розвитку зумовлює необхідність визначитись стосовно тих політичних, соціально-психологічних, мовно-культурних наслідків деформації етнонаціональної сфери, що сталася в результаті тривалого перебування України у складі колишнього СРСР. По-третє, важливість формування культури міжетнічного спілкування обумовлена також доцільністю утвердження консолідуючих факторів українського суспільства, бо масова дезорієнтація, втрата звичних солідарностей і згоди, розщепленість соціокультурного простору все ще залишаються ознаками перехідного, трансформаційного характеру нашої держави.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, дисертаційних досліджень свідчить про те, що невирішена досить проблема цілеспрямованого виховання культури міжетнічних стосунків підлітків в навчально-виховному процесі та позакласній виховній роботі. Цілями нашої статті є

розглянути теоретичний, історичний аспект вивчення проблеми виховання культури міжетнічних стосунків, визначити основні поняття цієї теми (“етнос”, “культура міжетнічних стосунків”, “толерантність”), розкрити зміст виховання культури міжетнічних стосунків.

Культура міжетнічних стосунків – це реалізація взаємозалежних інтересів етносів, народностей у процесі економічного, політичного, соціального і духовного життя на принципах свободи, рівноправності, взаємодопомоги, миру, толерантності. Культура міжетнічних стосунків проявляється у повазі інтересів, прав, самобутності великих і малих народів, у підготовці особистості до свідомого життя у вільному, демократичному суспільстві, готовності й умінні йти на компроміси з різними етнічними, релігійними групами заради соціального миру у державі.

Вивчення науково-педагогічної літератури показало, що проблема виховання культури міжетнічних стосунків турбувала вчених на протязі багатьох століть. Видатний французький публіцист М.-А. Жюльєн Паризький ще на початку XIX ст. пропагував ідеї міжнародної солідарності, миру й співпраці між народами. Він дійшов висновку про те, що співпраця держав в царині освіти – це найкращий спосіб досягнути суспільної злагоди й перший крок до політичного взаєморозуміння [6].

Півстоліття тому голландець Герман Молкенбер писав, що школа це той інструмент, якому належить майбутнє, і додавав, що лише спільні дії вихователів зможуть навести в світі моральний порядок. Німецький вчений М. Курніга писав, що кожна нова війна, яку ведуть народи або до якої вони готуються – це результат того, що немає міжнародного єднання у сфері освіти. Початок Першої світової війни завадив реалізувати ці та багато інших проєктів, але в перші ж роки після укладання Версальського мирного договору і підписання Статуту Ліги Націй 44 державами в 1919 р. проблема включення культури і освіти до сфери міжнародної діяльності з метою зближення і взаєморозуміння народів, збереження миру зазвучала з новою силою. На початку XX ст. подібні ідеї висували німецькі педагогі-гуманісти, засновники реформаторської Бременської школи Л. Гурлітт, Ф. Гансберн, Г. Шаррельман. До виховання культури міжетнічних стосунків вони включали знання національної та світової культури, що сприяє розвитку загальнолюдської свідомості та ствердженню ідеї про єдиний світ.

У вихованні, стверджував П. Капгеров, “потрібно звертатися не до одного народу, а до багатьох, розглядати їхні ідеали й цінними чужими властивостями доповнити те, чого не вистачає своєму національному ідеалу, народне треба поєднувати з іноземним, з усенародним і загальнолюдським” [5, с. 56-57].

Ідеї гармонізації міжетнічних та міжкультурних відносин висували не тільки представники європейської цивілізації, але й мислителі Сходу.

Величезний внесок у справу виховання молоді в дусі толерантності, взаємоповаги культур народів вніс великий кримськотатарський просвітитель Ісмаїл Гаспринський.

Змістовною серцевиною педагогічної технології діалогу культур В. Біблера, В. Оконя, С. Курганова та ін. є діалог як форма спілкування особистостей і як спосіб взаємодії людей з культурами античності, середніх віків, нового часу [1]. Як бачимо, ідеї позитивної міжнаціональної взаємодії, виховання молоді в дусі взаємо пізнання, співробітництва і взаємозбагачення етнокультурних систем мислителі висували й розробляли протягом тривалого історичного періоду.

Дослідження проблеми виховання культури міжетнічних стосунків неможливе без розгляду понять “етнос”, “культура”, “толерантність” та “емпатія”. Довгий час навколо поняття “етнос” точилися жваві дискусії, особливо між радянськими та зарубіжними етнологами. Різниця поглядів полягала у тому, що радянські дослідники вважали, що “етнос – це така спільнота, яка не прив’язана ні до жодної історичної стадії соціального розвитку” [4, с. 10], а значна частина зарубіжних вчених вважає, що “етноси (народи)” не народжуються, а вони витворюються певною епохою, за певних соціальних умов і до того ж не у кожному людському суспільстві [4]. Останнє, на наш погляд, більше стосується суспільного феномену, до визначення якого у російській та українській, а досить часто і у зарубіжній науці застосовується термін “нація”.

Відповідає проблемі дослідження, на наш погляд, таке визначення: етнос (з древньогрецького перекладається як народ, національна спільнота) – сукупність людей, що історично склалася на певній території, які володіють спільними, відносно стабільними особливостями мови, культури та психіки, а також розуміння своєї єдності та відмінності від інших подібних утворень. Характеристикою етносу є наявність етнічної самосвідомості та етнічної ідентичності. З позиції психології етнос можна визначити як стійку у своєму існуванні групу людей, які усвідомлюють себе її членами на основі ознак, які сприймаються як етнодиференціюючі, тобто які відрізняють даний етнос від інших (мова, цінності та норми, історична пам’ять, релігія, уявлення про рідну землю, національний характер, народні мистецтва). Етнос може виконувати важливі для кожної людини функції: орієнтувати в навколишньому світі, поставляючи відносно впорядковану інформацію; задавати загальні життєві цінності; захищати, відповідаючи не тільки за соціальне, а й за фізичне самопочуття. Етнічна спільнота стійка у часі, для неї характерна стабільність у складі; людина володіє стійким етнічним статусом, її неможливо виключити із етносу. Завдяки цим якостям етнос – надійна група підтримки для людини [7].

Вивчення проблеми виховання культури міжетнічних стосунків неможливе без розгляду поняття “толерантність”. Проблема толерантності

дуже актуальна в наш динамічний, насичений міжетнічними протиріччями й конфліктами час. Сутність толерантності – вимога поважати права других (“інших”) бути такими, які вони є, не допускати завдання їм шкоди. Толерантність виступає як умова нормального функціонування громадянського суспільства й, навіть, як умова виживання людства. Саме в цьому зв’язку виникає необхідність у формуванні у підростаючого покоління здібності бути толерантним, в становленні у нього універсальних методів орієнтації в складному, різносторонньому, протирічному світі.

Толерантність означає повагу, прийняття й правильне розуміння багатого різноманіття форм самовираження й способів проявлення людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування й свобода думки, совісті й переконань [2]. Ми розуміємо під толерантністю готовність до свідомих особистих дій, направлених на досягнення гуманістичних відношень між людьми й групами людей, які мають різний світогляд, різні ціннісні орієнтири, стереотипи поведінки, належать до різних етнічних груп.

Отже, основним змістом виховання культури міжетнічних стосунків є підготовка людини до життя в поліетнічному соціумі, формування вмінь спілкуватися та співпрацювати з людьми різних національностей, рас та віросповідань, етнічних груп, готувати людину органічно адаптовану до життя у світі різноманітних зв’язків: від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв’язків. Наступним кроком у нашому дослідженні є виявлення педагогічних умов виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у процесі позакласної роботи. Подальші розвідки неможливі без пошуку шляхів формування та розвитку етноемпатії, етнічного плюралізму не тільки у підлітків, а у юнаків теж.

1. Агадулін Р.Р. Полікультурна освіта і методолого-теоретичний аспект. – Педагогіка і психологія. – 2004. – № 3 (44). – С. 18.
2. Асмолов А. Слово о толерантности / Век толерантности: Научно-публ. вест. 2001. – Вып. 1. – С. 4-7.
3. Гаспринский И. Правила поведения на Востоке и на Западе. – Бахчисарай, 1901. – С. 1-2.
4. Євтух В., Троциньський В., Аза Л. Міжетнічні інтеграції: постановка проблеми в Українському контексті: навч. посібн. / Київський національний університет ім.Т. Шевченка. – К.: 2003, “Київський Університет”.
5. Каптеров П. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982.
6. Лощенкова І. Розвиток ідеї полікультурного виховання у світовій педагогічній думці. – Педагогіка та психологія. – 2002. – № 1-2. – С. 68-77.
7. Словарь социально-гуманитарных терминов / Под общ. ред. А.Л. Айзенштадта. – М.:Тесей,1999. – 320 с.

*In this article the main aspects of upbringing of culture of the crossethnic attitude are disclosed through the issues of famous scientists of the past and the present. Problems and perspectives of development of the upbringing of culture of the crossethnic attitude are considered.*

**Key words:** culture, culture of the crossethnic attitude.

УДК 371.132

*Ірина Цар*

## РЕФЛЕКСІЯ ЯК МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

*У статті розкрито сутність та особливості рефлексії, визначено й доведено її роль та ефективність застосування як механізму формування індивідуального стилю діяльності вчителя.*

**Ключові слова:** рефлексія, педагогічна рефлексія, індивідуальність, індивідуальний стиль, діяльність, професійна діяльність.

Сучасні освітні завдання пов’язані з потребами суспільства у фахівцях, які відзначаються мобільністю, самостійністю, винахідливістю, здатністю критично мислити, перетворювати свою діяльність і спрямовувати її на досягнення поставленої мети, постійно прагнути до самовдосконалення й професійного росту. Сьогодні в епоху інформатизації і комп’ютерних технологій час вимагає переосмислення функцій учителя. У сучасній школі від нього очікують вирішення завдання проектувати та управляти процесом індивідуально-інтелектуального розвитку кожного конкретного учня. Відповідно, активізуються такі форми діяльності вчителя, як розробка індивідуальних стратегій навчання дітей, навчально-педагогічна діагностика, індивідуальне консультування і ін. Педагогічна діяльність розглядається вчителем як оптимальний спосіб самореалізації, що найкраще відповідає його індивідуальним особливостям. Увага до праці конкретного вчителя вимагає вивчення індивідуального стилю його діяльності.

Індивідуальний стиль професійної діяльності вчителя є результатом взаємодії сукупності унікальних властивостей особистості з об’єктивними вимогами педагогічної діяльності у межах суб’єктивної зручності, результативності й задоволення [9, с. 63]. Провідним фактором становлення індивідуального стилю діяльності педагога є отримані ним знання й інформація. Чим більше розвинена рефлексія, тим вища здатність людини вирішувати завдання й проблеми, які виникають перед нею. Учитель, який вміє думати, сумніватися, аналізувати себе, стає справжнім майстром своєї професії. Лише рефлексивний учитель може вирішувати професійні завдання, в яких відсутній шаблон [1, с. 5].

В останніх психолого-педагогічних публікаціях рефлексія є предметом пильної уваги вчених, учителів, методистів не лише як спосіб засвоєння, продукування нових знань, засобів їх перетворення і шляхів використання, а й основних життєвих позицій, що розглядають її аспекти: рефлексія як механізм саморозвитку й творчого самовираження особистості (Б. Вульффов, Л. Виготський, А. Леонтьев, А. Маслоу, Р. Роджерс, Ж. Піаже, В. Харькін, Е. Еріксон і ін.); діяльність і спілкування як умова творчого саморозвитку особистості (Б. Ананьєв, С. Рубінштейн і ін.); проектування й моделювання як показники професійної компетентності і творчості спеціалістів (М. Безрукова, Л. Редько, Р. Чумічева і ін.); цінності

як внутрішні механізми саморозвитку особистості (І. Абакумова, А. Асмолов, Є. Бондаревська, М. Нікандров, Є. Шиянов та ін.).

**Мета** статті полягає у розкритті сутності та особливостей рефлексії як механізму формування індивідуального стилю професійної діяльності вчителя і доведенні ефективності її застосування.

Важливою складовою індивідуального стилю діяльності викладача є педагогічна рефлексія. Поняття рефлексії використовується у філософії, психології, педагогії, соціології при вивченні проблем мислення і діяльності, управління навчально-виховним процесом, а в цілому – це самоаналіз і самооцінка людиною пройденого нею шляху [8]. Г. Щедровицький зазначає, що рефлексія – це найцікавіший, складний і до певної міри містичний процес в діяльності; вона є найважливішим етапом у механізмах розвитку діяльності [6, с.47].

У практичному значенні рефлексію розглядають як здатність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних відносин з навколишнім світом і є необхідною складовою розвинутого інтелекту. У теоретичному, концептуальному розумінні рефлексія виступає як форма активного переосмислення людиною того чи іншого змісту інтелектуальної свідомості, діяльності, спілкування [1, с. 18]. На думку В. Панова, рефлексія завжди передбачає розщеплення, дисгармонію особистості. Таке розщеплення дозволяє формувати ставлення до себе, як до іншого, і тим самим створити іншу форму свого буття, самоствердити певні універсальні принципи, наприклад, мислення, носієм якого є “Я” як суб’єкт рефлексивної дії [6, с. 11].

Найчастіше рефлексію трактують, як спостереження людини над собою, в результаті чого стають можливими самоаналіз, самооцінка, самовиховання та ін. Вона присутня у творчому вирішенні завдань, обов’язково містить уявлення, а також фантазію. Рефлексія – як аналіз власного психічного стану – притаманна тільки людині і є ключовим моментом розвитку особистості. В умовах рефлексії будь-яка діяльність виконується свідомо. Розвиненість рефлексії робить людину вільною, дозволяє переходити від зовнішньої регуляції своєї поведінки до саморегуляції, свідомого керування власною поведінкою. Розвиток регуляції певним чином розглядається як об’єкт цілеспрямованого впливу. Рефлексія дає можливість людині побачити себе ззовні очима іншого “Я”, зрозуміти себе, свої бажання, переживання, вчинки, тобто зрозуміти самого себе.

Сказане передбачає і професійну діяльність учителя, яка є постійним пізнанням ситуації, дитини, себе, соціального оточення, умов взаємодії. Бути педагогом – означає вміти так змінювати будь-яку ситуацію, щоб співучасник отримував у ній певний імпульс до розвитку – ставати розумнішим, добрішим, сміливішим. Кожна ситуація може бути педагогічно переосмислена. Жодна ситуація не є заздалегідь педагогічною

[1, с. 60]. Для педагога рефлексивні вміння необхідні для застосування загальних знань у конкретних ситуаціях своєї професійної діяльності. Йому необхідно організовувати взаємодію з учнями й виявляти особистісні якості. Тому будь-яку навчальну ситуацію необхідно перетворювати в педагогічну, оскільки, в цьому випадку з’являється умова для формування рефлексії.

Науковець О. Лапіна поділяє думку Б. Вульфома та В. Харькіна про те, що лише у професійній діяльності рефлексія дозволяє оцінити себе насамперед як професіонала [3, с.93]. Як відомо, вчитель стає професіоналом завдяки своїм знанням, практичному досвіду, беручи приклад з більш досвідчених колег.

Основою педагогічної майстерності є “педагогічна рефлексія”. Дослідник Р. Тур зазначає, що педагогічна рефлексія – це усвідомлення вчителем себе як суб’єкта діяльності: своїх особливостей, здібностей, того, як його сприймають учні, батьки, колеги, адміністрація. Водночас це усвідомлення цілей та структури своєї діяльності, засобів її оптимізації [10, с. 22]. Педагогічна рефлексія проявляється як у загальному осмисленні професії і свого місця у ній, так і в конкретному власному ставленні до того чи іншого педагогічного вирішення. Який я як вчитель? Які мої особисті якості, що допомагають мені ( або заважають) ефективно діяти? Чи правильно я вчиняю у певних ситуаціях з надситуативної позиції, яка виражає мої принципи, переконання, погляди?

Як механізм самоаналізу, педагогічна рефлексія стає інструментом самоконтролю, усвідомлення й відповідальної поведінки. Н. Пешкова, С. Пешков [5] підкреслюють необхідність розвитку рефлексивних здібностей кожного вчителя. На їхню думку, рефлексія – не лише знання і розуміння себе, але і з’ясування того, як інші знають і розуміють Вас, Ваші власні особливості, емоційні реакції й когнітивні уявлення, коли їх зміст виступає як предмет спільної діяльності, розвивається особлива форма рефлексії – предметно-рефлексивні відносини.

У контексті нашого дослідження значний інтерес викликають розвідки О. Газмана, А. Петровського [2], які стверджують, що самовизначення педагога й опанування професійною майстерністю ґрунтуються на педагогічній рефлексії, яка містить такі компоненти: усвідомлення вчителем справжніх мотивів своєї педагогічної діяльності; уміння відрізнити власні труднощі й проблеми від труднощів і проблем учнів; здатність ставити себе на місце іншого, бачити те, що відбувається очима учня; оцінка власних дій для коректування професійної самооцінки. Рефлексія власної діяльності розглядається як один з основних способів вирішення проблеми професійного росту педагога.

Визначаючи роль рефлексії у професійній діяльності, В. Рябцев [7] зазначає, що вона полягає у встановленні зв’язку між конкретними практичними діями та змістом смислових утворень, за допомогою яких



задається і регулюється професійна діяльність. Такої ж думки дотримується і З. Метаєва [4], яка вважає, що одним із вирішальних факторів у забезпеченні змін в освітньому процесі є творче мислення педагога, суть якого полягає у вмінні опанувати свій досвід, який фіксується у рефлексії, знайти у ньому нові способи педагогічного впливу на навчальну діяльність, категоріально оформити зразки нових способів і виразити їх у сучасних технологічних умовах. Тільки від майстерності педагога, його досвіду й психологічного настрою залежить використання ним тих форм і методів роботи з учнями, які формують стійкі позитивні мотиви у здобутті знань, умінь і навичок, пізнавальні інтереси.

Отже, розглядаючи природу рефлексії, зрозуміло, наскільки важливе формування рефлексивної свідомості у майбутніх учителів. Для творчої людини у педагогіці розвиток рефлексійних процесів є основою усвідомлення й перетворення себе для досягнення професійно-педагогічної мети. Педагогічна рефлексія виступає домінуючим фактором, який визначає процес формування індивідуального стилю діяльності вчителя, оскільки від його результату залежить усвідомлення цілісності професії педагога, його діяльності і конкретного місця у ній. Вона активізує діяльність учителя, розкриває його творчий потенціал, дає можливість оволодіти новими освітніми методиками й технологіями.

1. Бизяева А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216с.
2. Газман О., Петровский А. Воспитатель // Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т. – М., 1993, – Т. 1. – С. 168-169.
3. Лапина О. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя: методология, теория, практика: Дисс... док. пед. наук: 13.00.01; – Иркутск. 2002. – 315с.: ил. – Библиогр.: С. 243-315.
4. Метаева В. Рефлексия и её роль в преодолении профессиональных затруднений педагога: Автореф. дис... канд. психол. наук. – Екатеринбург, 1996. – 24 с.
5. Пешкова Н., Пешков С. Педагог в системе личностно-ориентированого образования. – Ростов на Дону. 1997. – 83 с.
6. Рефлексивные процессы и управление: Международный научно-практический журнал. – Москва: институт психологи РАН, 2001. – № 1 (июль-декабрь). – Т. 1. – 132 с.
7. Рябцев В. Развитие рефлексивных способностей средствами ОДИ: Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1995. – 20 с.
8. Степанов С., Семенов И. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31-40.
9. Торхова А. Становление индивидуального стиля деятельности будущих учителей // Педагогика. – 2006. – № 8. – С. 63-71.
10. Тур Р. Педагогична рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості // Управління школою. – Харків, 2004. – № 13. – С. 22-24.

*The article deals with nature and peculiarities of reflexion; proves its role and effectiveness of using as a forming mechanism of individual style of teacher's activity.*

**Keywords:** *pedagogical reflexion, individuality, individual style, activity, professional activity.*

УДК 371 (09)

Ореста Ченіль

## ПІДГОТОВКА СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО СІМЕЙНОГО ЖИТТЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

*У статті розкрито сутність сімейного та родинного виховання як передачу дітям батьківського досвіду, їх культурної спадщини і формування ціннісних орієнтацій. Саме в українській сім'ї закладався фундамент для формування повноцінного громадянина, усвідомлення ним загальнолюдських і національних цінностей. Зміст сімейного виховання охоплює стереотипи чоловічої та жіночої поведінки, установлені уявлення про цінності сімейного життя, цінність кохання, вірності, щастя материнства і батьківства. Створення єдиної науково обгрунтованої системи підготовки молоді до шлюбу може стати тим чинником, який сприятиме зміцненню інституту сім'ї та шлюбу, поширенню знань про особливості планування сім'ї, поліпшенню якості виховання тощо.*

**Ключові слова:** *старшокласники, підготовка до шлюбу і сімейного життя, цінності сімейного виховання.*

Кожен народ творить сім'ю й родинно-побутову культуру відповідно до свого національного характеру, психічних властивостей, душі та ментальності як цілком природного і визначального способу виявлення родинної самобутності. В українців виник і утвердився погляд на сім'ю і рід як на свяциню, а виховання дітей вважається святим обов'язком батьків. Сім'я – це перша школа патріотизму, національного єднання та виховання, кузня пошанівку рідної мови, звичаїв, традицій, свят і обрядів. “У сім'ї, – зазначав В. Сухомлинський, – шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини – культурної особистості. Із сім'ї починається суспільне виховання. У сім'ї, образно кажучи, закладається коріння, з якого виростають потім і гілки, і квіти, і плоди. Сім'я – це джерело, водами якого живиться повноводна річка нашої держави” [9, 22].

Перебудова життя суспільства та системи освіти вимагає по-новому переглянути зміст, форми та методи сімейного виховання дітей і молоді. Гуманізація навчально-виховного процесу в освітніх закладах повинна сприяти формуванню в учнівської молоді основ морально-психологічних поглядів на ставеву поведінку, шлюб та сім'ю, культуру міжстатевого спілкування, а також збагачувати досвід виконання особистісних ролей у сім'ї та суспільстві відповідно до статі. Проблеми сімейного виховання, взаємовідносин між батьками і дітьми, впливу сім'ї на ціннісні орієнтації в житті дітей розглянуто у дослідженнях педагогів В. Костіва, Б. Ковбаса, В. Кравця, В. Постового, В. Титаренка та ін. Проблемам родинно-сімейного виховання присвячена “Родинно-сімейна енциклопедія” (за заг. ред. Ф. Арвата та ін. – К., 1996). Психологію сучасної сім'ї та сімейні відносини висвітлює П. Щербань, проблеми молоді сім'ї – Ю. Слюсаренко.

**Мета статті** – розкрити сутність психолого-педагогічної проблеми підготовки молоді до сімейного життя. Дефініція “цінність” у різних

галузях має своє специфічне значення. У соціальній психології – це певні групові норми і вимоги, що засвоюються індивідом у процесі його соціалізації. У загальній психології – це вищі мотиваційні структури життєдіяльності особистості. Цінності – це духовне формоутворення, що існує через моральні та естетичні категорії, теоретичні системи, суспільні ідеали і виступає критерієм оцінки дійсності людиною [7, 422]. І. Бех вводить поняття “ціннісні орієнтації” як певний вид установки ідеологічного, морального, естетичного й іншого характеру для оцінок суб’єктом навколишньої дійсності та орієнтації в ній, а також як спосіб диференціації індивідом об’єктів за їхньою значущістю [1].

Важливим, на нашу думку, є те, що цінності реалізуються як в об’єктивній формі (твори матеріальної і духовної культури), так і через відповідні людські вчинки. Цінності, відображаючись крізь призму індивідуального досвіду, належать до структури особистості як особистісні чинники. Сімейно-родинні цінності у сфері шлюбно-сімейних відносин є особливо актуальними для українського соціуму. Як суспільний інститут родина має свою тривалу історію та свої регіональні особливості.

Серед молоді досить поширеними є погляди, що мають як позитивний, так і негативний вплив на створення сім’ї. Це лібералізація поглядів на сексуальне життя, що втілюється у мас-медіа, легковажне ставлення у суспільстві до подружньої зради, невірності, дошлюбної втрати дівочої цнотливості; споживацькі установки (“пожити для себе”, “погуляти на свободі”); сприймання як норми сімейних конфліктів, сварок, розлучень; невідповідність молоді долати матеріальні труднощі в нових умовах, а також рівень домагань, який значно перевищує наші можливості; зміцнення соціальних ролей у традиційних стосунках чоловіка і жінки: чоловік помітно фемінізується, а жінка – маскулінізується, що позначається і на переоцінці вимог, і на взаємних претензіях; крайнощі у родинному вихованні, пияцтво, злослів’я; невміння самостійно вести господарство і розпоряджатися сімейним бюджетом; негативна установка щодо сімейного життя, що виробляється в дітей як наслідок аналогічного досвіду матері чи батька, нерідко дуже “дбайливо переданого”; сприяє цьому і власний досвід життя дитини у нестабільній, схильній до конфліктів сім’ї тощо. Щоб уникнути перелічених явищ, доцільно у сім’ї створити високоморальну атмосферу, що, на нашу думку, є найпершим завданням молодих батьків. Виховна традиція як у західних, так і у східних областях України свідчить, що дитина формувалася у просторі “родини – релігії – школи”. Сутність виховання у родині полягала у передачі дітям батьківського досвіду, та їх культурної спадщини, а також у формуванні ціннісних орієнтацій. У сім’ї, як правило, закладався фундамент для виховання повноцінного громадянина, усвідомлення ним загальнолюдських і національних цінностей. Сім’я, як підкреслював О. Партицький, повинна бути центральною ланкою системи виховання.

Батькам необхідно зробити все для того, аби рідна домівка стала для дітей святим місцем. Для цього треба зберігати всі сімейні традиції, в історії власного роду знаходити приклади чесного і правдивого життя як зразки формування характерів дітей, їх національної свідомості, адже історія членів родини впливає на свідомість дитини набагато сильніше, ніж історія чужих осіб [5, 173].

Виховання дітей в українських сім’ях було органічно поєднано з укладом життя народу, його історією, культурними і побутовими традиціями, ґрунтуючись на принципах духовності, народності, гуманізму, природовідповідності, зв’язку з життям народу та ін. З ранніх років дітям у сім’ї прищеплювали такі моральні почуття, як любов до дітей, милосердя, працелюбність тощо. Важливою їх складовою виховання була турбота про формування патріотичних почуттів: любові до рідного краю, батьківської землі, до славетної історії своїх предків. Молоді люди часто не знають свого родоводу, не відають, де могили дідів, а то й батьків. Сучасні умови життя сприяють, на жаль, певному звуженню сімейного кола, обмежуючи його рамками нуклеарної сім’ї, яку складають переважно батьки і діти.

Сімейне виховання характеризувалося посиленням національно-ціннісних орієнтирів, що виявилось у вихованні пошани до старших, дотриманні народних звичаїв з метою формування патріота своєї Вітчизни, який шанує традиції свого роду і народу. У родині закладалися найголовніші складові національної свідомості: усвідомлення особистістю приналежності до етнічної спільності, національного загалу, оволодіння національною культурою й духовною спадщиною свого народу. У сім’ї зберігалися національно-культурні цінності: історична пам’ять, національна гідність, гордість за свій народ, самопошана, національна єдність, державотворчі прагнення.

За народною родинною етикою, особи обох статей мають бути однаковою мірою готові до здійснення благородної місії батьківства й материнства. А потреба в сім’ї формується тоді, коли дитина живе в атмосфері сімейної злагоди, добра й ласки. Діти, які ростуть у такому середовищі, не уявляють себе поза сім’єю, не розуміючи, як можна жити, не маючи власної сім’ї. Такий погляд цілком природно засвідчує нормальне здійснення підготовки майбутнього сім’янина.

Поруч із позитивним прикладом батьків (якщо він є) потреба в сім’ї формується також через вироблення духовного потягу до рідного дому, отчого світильника, домашнього вогнища, де народився і виріс, через кровну спорідненість із братами і сестрами, пошану до дідусів і бабусь, культ рідні, предків. Готувати до сімейного життя – значить допомогти підрастаючій особистості усвідомити, що люди створені одне для одного. Це має принципове значення, особливо для підліткового 10-12-річного віку, коли у хлопців і дівчат починає проявлятися усвідомлений інтерес до протилежної статі. Якщо в домі підтримується висока моральна

атмосфера, то й природно відпадає потреба в якомусь спеціальному ставовому вихованні, бо непорушною основою формування правильних стосунків між статями є відповідне моральне виховання дітей у сім'ї. Статева близькість у взаємному коханні і в рамках сім'ї, шлюб чоловіка і жінки заради спільного щастя, радості мати дітей і виховувати їх посилюють прагнення мати сім'ю, відкидають "статеву несумісність", пронизують подружнє життя життєвим оптимізмом, утверджують переконаність у тому, що справжню радість і щастя, насолоду від статевого життя людина може знайти тільки у сім'ї.

Дошлюбна підготовка в українському родинознавстві зводиться до створення сім'ї міцної, здорової, щасливої, що уникає чвар і розбрату, а тим більше розлучення. На основі вивчення громадської думки доходимо висновку, що в народному середовищі різко засуджується розлучення подружжя, яке має дітей. Відповідальність за розірваний шлюб, як правило, несуть чоловік і жінка. Саме вони зобов'язані зробити все можливе, аби зберегти сім'ю хоч би "задля дітей". Духовно-моральна підготовка молоді до шлюбного життя як частина загального процесу формування особистості, включає спеціальні виховні дії щодо озброєння підростаючих поколінь знаннями й уміннями з народної фамілології [2].

Вивчення та аналіз джерельної бази свідчать, що Україна належала до країн із високим рівнем шлюбності. Унаслідок трансформаційних змін у 90-х рр. спостерігається тенденція до зниження цього рівня. Питома вага одружених серед населення у віці від 15 років значно зменшилася порівняно з 1989 р. Серед жінок цей показник зменшився з 59,6 % до 54 %, серед чоловіків – з 72,8 % до 64,6 % [6, 5]. Треба зазначити, що існують суттєві відмінності за регіонами України. Найменший рівень розлучень простежуємо у західних областях – Івано-Франківській, Львівській, Рівненській і Тернопільській, що зумовлене стійкими сімейно-шлюбними традиціями, а також високим рівнем релігійної свідомості [4]. Сучасні соціологи констатують, що вдалою є лише кожна четверта новостворена сім'я. Починаючи з 80-х років, на десять шлюбів припадає три розлучення, а в містах – на два шлюби – одне розлучення. Різко зменшилася чисельність новонароджених, особливо у містах [3, 48].

Статистичні дані за останні п'ять років свідчать: у 2004 р. кількість зареєстрованих шлюбів скоротилася у 1,3 раза і становила 278 тис. шлюбів, а також зменшилася кількість розлучень з 177,2 тис. у 2003 р. до 173,1 тис. у 2004 р. [8]. Розірвання шлюбу зумовлене економічними і психолого-етичними чинниками: це відсутність коштів, житла, ревності та зрада, зловживання алкоголем чи наркотиками одного з членів сім'ї, моральне і фізичне насилля, втручання батьків у сімейні стосунки подружжя, відмінні підходи до виховання дитини, безпліддя одного з подружжя, "моду на розлучення" на та ін. У низці книг і статей серед причин розлучень молоді пари вказують емоційні пориви. Подружні

партнери з будь-якого приводу подають заяву на розлучення, розривають шлюб, а потім знову повертаються до спільного подружнього життя. Згодом, оцінюючи власні вчинки, більшість із них до розлучення поставилися негативно, заявивши, що це були "помилки молодості" і тепер вони цього не зробили б, а свою першу сім'ю намагалися б зберегти.

Якщо проаналізувати невдалі шлюби, розлучення та їх наслідки, то стає зрозумілим, що головною їх є невідповідність молодих подружніх пар до спільного життя. І тому треба навчати молодих людей, як бути хорошими чоловіком і жінкою, батьком і матір'ю. Щоб мати справжню сім'ю, треба, по-перше, до цього прагнути, а по-друге, треба вміти її створювати. Саме тому стержнем дошлюбної підготовки є виховання потреби людини мати сім'ю, вміння полягає у бажанні будувати правильні родинні відносини й виховувати дітей.

Щоб досягнути прискореного "лікування" сучасної сім'ї, треба якнайрішучіше повернутися до традицій народного родинознавства. Його використання може стати реальним засобом боротьби з бездуховністю, національним нігілізмом, втратою історичної пам'яті, а також допоможе молодим подружжям усвідомити свою громадянську роль як спадкоємців народних цінностей і традицій, національної родинно-побутової культури.

В останні роки політика держави спрямована на підтримку молодих сімей, а саме: надання допомоги малозабезпеченим родинам, субсидій на оплату житлово-комунальних послуг, допомогу молодим матерям по вагітності і пологах. Однак цього замало. На нашу думку, тільки політична та економічна стабільність у державі поліпшить ситуацію стосовно шлюбу і сім'ї.

Оскільки старшокласники орієнтовані на думку ровесників і прагнуть їх наслідувати, вони здатні до девіантної поведінки і сексуальної розбещеності. Не замислюючись над наслідками, підлітки надзвичайно рано розпочинають статеve життя. Поряд з усім цим руйнуються вироблені тисячоліттями стереотипи чоловічої та жіночої поведінки, усталені уявлення про сімейне життя, цінність кохання, вірності і щюгливості, щастя материнства і батьківства – словом, усього того, що становить зміст статевої свідомості і самосвідомості.

Отже, створення єдиної науково обгрунтованої системи підготовки молоді до шлюбу може стати тим чинником, який сприятиме зміцненню інституту сім'ї та шлюбу, поширенню знань про особливості планування сім'ї, поліпшити якість виховання тощо. Відсутність такої системи виявляється в усіх аспектах життя сучасної молоді, а це відображається на характері дошлюбних стосунків, ставленні до материнства.

1. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібник / І.Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Журба К. Духовні інтереси та ідеали сучасної української сім'ї / К.Журба // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 24 – 25.

3. Кравець В. Психологія сімейного життя / В.Кравець. – Тернопіль: ТНПУ, 1995–Т. 1.– 376 с.
4. Ничипоренко С. Демографічний аспект сімейної політики в Україні // Демографія та соціальна економіка. – 2005. – № 2. – С. 30 – 37.
5. Партицький О. Гадки про виховане домашнє / О.Партицький // Газета школьна. – 1877. – Ч. 21. – С. 173.
6. Перший Всеукраїнський перепис населення: історичні, методологічні, соціальні, економічні, етичні аспекти / Н.С.Власенко та ін. – К.: Держ. комітет статистики України, 2004.– 558 с.
7. Соціологія: терміни, поняття, персоналії: Навч. словник-довідник / За заг. ред. В.М.Пічі. – Львів: Новий світ, 2002. – 480 с.
8. Статистичний збірник: Регіони України 2005. – К.: Б.в., 2005. – 512 с.
9. Сухомлинський В. О. Батьківська педагогіка / В.Сухомлинський. – К.: Вища школа, 2000. – 372 с.

*The essence of family education as the transfer of paternal experience to the children, their cultural legacy and forming values orientations is exposed in the article. The foundation for forming a valuable citizen, awareness of common to mankind and national values was laid exactly in the Ukrainian family. The content of family education includes the stereotypes of man and woman conduct, well-established concept of family values, value of love, loyalty, happiness of maternity and paternity. Formation of the only scientifically grounded system of youth preparation for marriage can become the factor, which will favour the strengthening of family and marriage institute, diffusion of knowledge about the features of family making, improvement of the quality of education etc.*

**Key words:** senior pupils, preparation for marriage and family life, family values.

УДК 378.017

Інна Червінська

### ВИХОВАННЯ МАЙБУТНЬОГО ГРОМАДЯНИНА: АКСІОЛОГІЧНИЙ ВИМІР СУЧАСНОСТІ

*У статті аналізуються духовно-моральні основи виховання особистості майбутнього громадянина. Автори представляють духовно-моральний цінності, розкривають провідні умови, що забезпечують цілісний характер розвитку духовно-моральних якостей особистості майбутнього громадянина.*

**Ключові слова:** духовність, аксіологія, цінності людини, особистість, духовна культура, громадянин.

В умовах реформування національної системи освіти важливим завданням сьогодення є культивування у зростаючій особистості високої духовної культури, утвердження в міжлюдських стосунках гуманних начал– доброти, справедливості, толерантності, власної гідності, принципності.

Сучасні переосінки цінностей, економічна нестабільність, зміни у політичному житті несприятливо впливають на процес виховання підростаючого покоління. Це обертається антигуманними вчинками та втратою моральних орієнтирів. Тому майбутнє нашої держави, залежить від піднесення авторитету загальнонародських цінностей та від інтенсивності впровадження їх в практику роботи школи.

Проблема формування морально-етичних, духовних цінностей школярів завжди була й надалі залишається однією з найактуальніших в теорії і практиці виховання, що знайшла своє відображення в сучасних наукових публікаціях. Окремі аспекти формування морально-етичних, духовних цінностей особистості (І. Бех, В. Болотіна, М. Боришевський, О. Вишневський, Т. Завгородня, І. Зязюн, О. Кононко, О. Савченко, О. Сухомлинська), провідні ідеї морального виховання дітей в українській родині (П. Ігнатенко, В. Павлісчик, О. Семенов, Р. Скульський, В. Скуратівський, М. Стельмахович), зарубіжний досвід формування моральності підростаючого покоління (В. Жуковський, М. Красовицький) залишаються предметом активного обговорення та висвітлення на сторінках педагогічних видань.

Питання формування особистісних моральних і духовних цінностей вивчалися зарубіжними філософами і психологами (А. Маслоу, Ж. Піаже, К. Роджерс, З. Фройд).

М. Боришевський, розробляючи систему духовних цінностей особистості, уточнює, що у свідомості людини відзеркалюється не образ об'єктивної дійсності, а конкретні, найбільш актуальні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності й до себе самої як соціального індивіда [1]. Так зокрема у Концепції національного виховання про формування духовності зазначено: “Збагачення духовності особистості передбачає освоєння як національних так і світових надбань культури” [2].

**Мета статті** полягає в тому, щоб розкрити провідні умови, що забезпечують цілісний характер розвитку духовно-моральних якостей особистості – майбутнього громадянина в умовах глобалізації.

Наша орієнтація на вирішення проблеми формування морально-етичних, духовних цінностей школярів у процесі їх навчання і виховання здійснена під впливом ідей народної педагогіки та педагогіки життєтворчості. У сфері духовного життя людиною здійснюється осмислення й вибір ідеалів та цінностей. Проблема духовності – це не тільки окреслення найвищого рівня освоєння людиною свого світу, ставлення до природи, суспільства, до інших і самої себе. Це проблема виходу людини за межі вузькоемпіричного буття, подолання себе “вчорашньої” у процесі поновлення і вдосконалення, сходження особистості до своїх ідеалів, цінностей і реалізації їх на життєвому шляху. Отже, це проблема за визначенням Н. Караульної є також і проблемою педагогіки життєтворчості. Виходячи з твердження, що справжнім творцем культури, життя народу є духовна особистість, виховання духовності повинно стати провідним напрямком української національної школи. Процес виховання передбачає зміну ціннісних вартостей особистості з погляду на нормативний ідеал, а результат цих дій залежать від системи цінностей, які визнають вихованці. “Натомість методично

правильно організована вихователями опіка над вихованцем засвідчує яку систему цінностей визнає підопічний і чи прагне він змін, що йдуть у напрямку визнання суспільно апробованих норм” [3, с. 10]. Повернення до духовного коріння народу та світової педагогічної гуманістичної думки ставить у центрі нашої уваги особистість учня. “Кожна дитина є неповторною, її можливості унікальні, а душа ніжна і вразлива”.

Орієнтуючись на морально-етичне та духовне виховання школярів у процесі навчання, ми виходили з таких міркувань. У свідомості освітян утвердилось і набуло статусу незаперечної педагогічної аксіоми положення про те, що найдієвішими засобами формування в дитини будь-яких людських цінностей, як і її особистості в цілому, є різнопланове спілкування та активна особистісно та громадсько-значуща діяльність.

У світлі сучасних педагогічних уявлень школяр є, або принаймні, має бути, активним суб'єктом учіння, яке за своєю природою, з одного боку, може розглядатися як процес спілкування, а з іншого, – як цілеспрямована навчально-пізнавальна і практична діяльність. А це означає, що шкільне навчання за належних умов його організації може бути ефективним педагогічним засобом формування будь-яких особистісних цінностей дитини, в тому числі й моральних, бо воно і за часом, і за організаційними принципами посідає пріоритетне місце у її життєдіяльності. Діти дошкільного віку, як правило, мало спілкуються, тому навчання у школі вносить істотні зміни у їхнє життя: в умовах школи для них значно “розширюється” сфера спілкування. До того ж воно набуває тепер “ділового” характеру, розширюється і сфера міжособистісних стосунків з учасниками педагогічного процесу (вчителями, вихователями, учнями). Це зумовлює об'єктивну потребу в оволодінні знаннями морально-етичного, духовного змісту (про моральні цінності людини, норми та принципи, якими потрібно керуватися у стосунках з людьми, критеріями оцінювання їх поведінки тощо). Тепер для характеристики людини чи, тим більше для її оцінки, звичних для дошкільників прикметників типу “правильний” чи “неправильний”, якими вони користувалися досі, виявляється недостатньо для оцінки людей, зокрема однокласників, літературних чи казкових персонажів.

Процес навчання, на відміну від позаурочної виховної роботи, відзначається високим рівнем його організації. Він строго регламентований у часі, характеризується відносною стабільністю змісту освіти, що визначається навчальними планами та програмами, місцем навчальної праці, чіткою послідовністю й системністю вивчення навчального матеріалу. Навчання здійснюється не тільки через оволодіння школярами різнобічною пізнавальною інформацією, а й через формування їхніх поглядів і переконань, наукового світогляду тощо. У навчанні перш за все відбувається педагогічний вплив учителя на духовний світ учнів, а значить, цілеспрямоване формування їх особистісних цінностей.

В умовах реформування сучасного українського суспільства, модернізації системи шкільної освіти виховання учнівської молоді набуває надзвичайно важливого значення. Адже сьогоднішні учні – це завтрашні свідомі громадяни нашої держави. А за твердженням Г. Сагач, сьогодні, як ніколи раніше, “зростає соціальне замовлення на людей особистісного типу, лідерів у різних сферах виробництва, талановитих організаторів, керівників нового типу, які наслідують і розвивають ідеали класичного періоду, відроджують авторитет гармонійної людини-творця” [4, с. 18]. Не менш стрімко розвивається наука аксіологія – вчення про природу цінностей людини. За іншим визначенням – “Аксіологія – наука про цінності суспільства, соціальних груп та особистості, згідно якої розрізняють цінності соціальні, моральні, естетичні та інші” [5, с. 21].

І. Песталоцці наголошував на пріоритеті духовно-морального виховання та навчання, називаючи цей процес “морем безкінечної сили доскопалої любові”. Навчити людину любити, словом і справою довести всю висоту, глибину та повноту цього божественного почуття – такою постає місія духовно-морального навчання та виховання.

З позицій гуманістичної педагогіки та педагогіки життєтворчості кінцева мета виховання полягає в тому, щоб кожен вихованець міг стати повноцінним суб'єктом діяльності, пізнання і спілкування, вільною і самодостатньою особистістю. Відповідно, міра гуманізації виховного процесу визначається тим, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття всіх закладених у ній природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності і творчості. Згідно цієї теорії у центрі суспільного розвитку має бути людина з її проблемами, надіями, сподіваннями. Потрібно, щоб ця людина, будучи громадянином країни, знала не тільки державну мову, традиції, але й не втратила в цьому складному процесі своєї індивідуальності та неповторності, і таким чином зберегла свою культуру. А термін “культура” в перекладі з латинської означає вирощування, вдосконалення чогось. Відносно людини – це вдосконалення та формування її образу. Таким чином, необхідно створити сприятливі умови для реалізації нею духовно-творчого потенціалу, самоідентифікації, самоусвідомлення свого “Я”.

У цьому аспекті актуальними є роздуми про людину, її щастя та існування відомого філософа Г. Сковороди, в яких він наголошує на необхідності пізнання самої сутності природи людини з урахуванням чинників її духовного розвитку – віри, надії, любові. Науку про людину та її щастя Г. Сковорода вважав найважливішою з усіх наук.

У педагогічній спадщині Г. Ващенко, Я.-А. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського, І. Франка досліджувались питання розвитку теорії та практики виховання особистості засобами мистецтва, природи, праці та формування у неї ціннісного ставлення до самого себе та до оточуючих її людей.

На думку психологів, найважливішим для характеристики особистості є типове, домінуюче для неї ставлення до інших людей і до самої себе. З цього приводу відомий психолог С. Рубінштейн писав: “Ставлення до іншої людини, до людей становить основну тканину людського життя, її серцевину. “Серце” людини зігкане з її людських стосунків з іншими людьми; те, чого цілком вона варта, визначається тим, до яких людських стосунків вона прагне, які стосунки з людьми, з іншою людиною вона здатна встановлювати” [6, с. 262-263].

Професор Московського університету Б. Братусь у структурі особистості пропонує розглядати такі рівні, які характеризують її моральність, духовність як: егоцентричний – (особа прагне до власної значущості, вигоди, престижу); групоцентричний – (особа ототожнює себе з певною групою, які для неї є самоцінними саме приналежністю до неї. Всі інші сприймаються як “вороги”, “чужі”, як такі, що не варті поваги, співчуття, допомоги, любові); гуманістичний – (кожна людина виступає самоцінною, рівною з точки зору прав, свобод, обов’язків. Лише на цьому рівні можна говорити про моральність особи); духовний – (людина починає усвідомлювати себе та інших не як конечних, смертних істот, а як істот особливого роду, пов’язаних між собою, подібних між собою, співвідносних з духовним світом) [7, с. 34-35].

Нові концептуальні ідеї і положення реформування системи освіти потребують переорієнтації всієї педагогічної діяльності на нові духовні цінності в центрі яких – формування цілісної особистості. Адже, як стверджує академік АПН України О. Савченко, “нові цілі шкільної освіти утверджують нові пріоритети навчально-виховного процесу. А це передбачає формування справді нового педагогічного мислення на всіх рівнях педагогічної діяльності” [8, с. 156].

Реалії сьогодення ще раз підтверджують той факт, що всебічний розвиток особистості неможливий без відродження духовної культури та вітчизняних виховних традицій, надбавь народної педагогіки та втілення інноваційних ідей педагогіки життєтворчості. Зростання національної свідомості народу, прагнення досконало пізнати історичні традиції та джерела духовно-культурної спадщини, почерпнути багатства національної ментальності стають за цих умов внутрішньою потребою особистості.

Саме тому одним із пріоритетних завдань сучасної національної системи освіти і виховання молоді має бути всебічний розвиток духовності, а також надбання національних і загальнолюдських цінностей. Це зумовлює повернення до проблеми формування морально-етичних, духовних цінностей школярів – майбутніх громадян нашої держави.

Як відомо, палітра людської духовності досить різноманітна. Та найвищим проявом духовної культури особистості є її свідомість, оскільки всі інші різновиди духовності пройняті її змістом. Філософи стверджують,

що рівень духовного розвитку суспільства та його розвиток в цілому, визначається рівнем суспільної свідомості всіх його членів. А суспільна свідомість людей складається з громадянської, політичної, ідеологічної, правової, громадянської та національної самосвідомості. Свідомість виявляє себе у знаннях, переконаннях, а головне – у вчинках та діяльності людей. Зміни у її структурі зумовлюються практикою пізнання, трудовою діяльністю, зовнішніми виховними впливами.

Національна свідомість особи відноситься до загальнолюдських цінностей. Вона передбачає національно-культурну ідентифікацію себе з певною нацією, сприяє розвитку її цінностей та усвідомлення ментальності свого народу. Формується національна свідомість всіма засобами рідної мови, історії, культури, мистецтва, народними звичаями і традиціями. Відсутність національної свідомості нерідко призводить до відчуття меншовартості, другорядності рідної мови і культури, врешті-решт, – і самого себе. Внаслідок чого у молодих людей поступово зникає почуття власної гідності та гордості. І якщо на цей процес не впливати, то згодом вони стають егоїстичними байдужими пристосуванцями. Сучасна молодь перебуває у постійному пошуку нового, досі невідомого. Їй притаманний дух романтизму та творчості. Ці прагнення вона прагне реалізувати в молодіжних об’єднаннях та організаціях. “Пласт”, “СУМ”, “скауты” й “Січ” – це лише деякі з них. Діяльність молоді у таких організаціях сприяє розвитку організаторських здібностей, ініціативи, творчості та дисциплінованості, виховує дух лідерства, товариствськості, солідарності. Проте відсутність належного фінансування, брак добре підготовлених фахівців, погана поінформованість зумовлюють певні труднощі в їх роботі.

Таким чином, відродження українських виховних традицій, аж ніяк не означає повернення назад, у минулі історичні часи. Ми намагаємось відродити національну систему виховання не лише для того, щоб відновити крапці здобутки минулого, а й для того, щоб наповнити її сучасним науковим змістом. Адже правильно організоване виховання формує повноцінну цілісну особистість, яка високо цінує свою громадянську, національну і особистісну гідність, совість, честь. Активна участь школярів у нових молодіжних структурах ще раз підтверджує їх необхідність. Адже вони доповнюють шкільне виховання і певним чином розширюють його межі.

Систематична орієнтація на особистість учня, його національні і загальнолюдські якості – найважливіше завдання педагога-виховника. Тому формування національної духовності, зокрема, її загальнолюдського змісту, неможливе без національно свідомих педагогічних кадрів, які мають значний духовно-культурний потенціал і можуть зробити реальний внесок у цю справу.

Як стверджують дослідники, відродження національної системи

виховання треба розпочинати з національного відродження вчителів, тобто тих, хто повинен безпосередньо здійснювати цей складний і багатогранний процес. А починати треба, перш за все, із пробудження національної свідомості та власної гідності, із поглиблення знань з історії рідного краю, з відновлення літературно-мистецьких традицій. У цьому процесі дуже важливу роль відіграє духовна діяльність вчителя – це активність його зусиль щодо залучення вихованців до моральної краси, національної культури і творчості.

Передача індивідуальності від вихователя до вихованців виявляється важливішою стороною виховання. Особистість педагога — дійовий чинник формування особистості школяра, адже саме виховник своєю поведінкою, ставленням до життя та оточуючих його людей наочно демонструє засвоєні ним моделі поведінки, соціальні норми і цінності. Його індивідуально-психологічні характеристики обумовлюють ціннісно-сміслові засади виховання. Педагоги, реалізуючи себе, наповнюють змістом світ цінностей дитини у найбільш сензитивний період розвитку і становлення її особистості. Окрім цього, вчитель повинен виступати взірцем народної мудрості та духовності, бути постійним проповідником моральних надбань народу, збагачених досягненнями світової цивілізації. Адже саме через духовність особистість порівнює і співвідносить себе з іншими людьми та своїми попередниками.

Якщо ж молодь не знає своїх історичних надбань та національних цінностей, вона значно втрачає у своєму як національному, так і у загальнолюдському розвитку. Сучасній молоді притаманний морально-правовий, культурно-історичний та національний нігілізм. І як наслідок, – втрата впевненості у завтрашньому дні, поступовий розвиток почуття меншовартості перед іншими соціокультурними цінностями та здобутками. Таке ставлення до моралі спричинене цілковитою дискредитацією в очах значної частини молоді традиційних цінностей, які лише декларуються вчителями, але не підтверджуються реаліями життя, котре вирує як за стінами школи, так і в ній самій.

Причин тут можна називати багато. Проте, на наш погляд, найбільш суттєвими є: відсутність належних знань про свої історико-культурні традиції, необізнаність з моральними нормами і духовними цінностями. А духовні цінності українського народу – це витвори людського духу, зафіксовані у здобутках науки, мистецтва, моралі, культури. Усі компоненти духовності українського народу становлять національні цінності, які є серцевиною освіти і виховання. Національні духовні цінності – це свідомий вибір, що спонукається певними бажаннями і пов'язаними з цим переживаннями. Це духовні вектори життя, система громадянсько-національної орієнтації, яку формують в учнів батьки, вчителі, громадськість, засоби масової інформації.

Цінність переконань – в духовності людини. Саме духовність є

основою перетворення внутрішніх національних переконань у духовно-моральну поведінку. І до тих пір, поки кожен учитель, кожен виховник не визначиться в особистих ціннісних орієнтаціях, не пройметься духовними цінностями українського народу, сприйняття їх учнівською молоддю відбуватиметься надто повільно.

Формування духовних потреб особистості є найважливішим завданням виховання. Однією з педагогічних проблем формування національних духовних цінностей в учнів є недостатньо чіткі уявлення вчених-педагогів, виховників-практиків про те, як розвивати у молоді духовність в умовах, коли посилено пропагуються утилітарно-прагматичні цінності, особиста користь, егоїстичні інтереси, культ сили та інше. Як альтернативою цьому може бути педагогіка життєтворчості, яка спрямована на плекання дитини як суб'єкта життя, допомогу їй у визначенні життєвої стратегії, у пошуках смислу життя, його повноти і культури, пізнанні життя як результату життєздійснення.

“В основі педагогіки життєтворчості – концептуальні ідеї про розвиток і саморозвиток особистості, здатної до самотворення (тобто до свідомої, цілеспрямованої діяльності щодо життєвих цілей, визначення життєвих планів і способів самореалізації, формування своїх життєвих принципів і пріоритетів)” [11]. Під впливом пропаганди ринкових відносин, ілюзорних можливостей швидкого збагачення понад 80 відсотків школярів надають перевагу цінностям матеріальним перед духовними. Філософські питання про сенс життя, заради чого здійснюється діяльність людини, про добро і зло для більшості з них – мало зрозумілі абстракції. В зв'язку з цим виникає складна педагогічна проблема – розвиток в учнів смаку до духовної сторони життя, бажання засвоїти національні духовні цінності свого народу.

Талановитому педагогові В. Сухомлинському вдалося ще в радянський період пов'язати моральні загальнолюдські цінності з національними і таким чином одухотворити педагогіку, зблизити національні цінності – рідну мову, літературу народні традиції і звичаї, духовність в широкому розумінні із шкільництвом, практикою виховання: “Саме в молодшому віці, коли душа дуже піддатлива до емоційних впливів, ми розкриваємо перед дітьми загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуки моральності...” [9, с. 158].

До основних проблем кризи духовності, що потребують нагального розв'язання в Україні, спеціалісти відносять такі: екзистенційний вакуум, загальне моральне зубожіння, поширення зневіри, занепад традицій і звичаїв українського народу, знищення загального рівня культури значної частини населення, зайнятої “виживанням”, безвідповідальність за свої слова, думки та вчинки; неухильне зростання злочинності, наркоманії, проституції, зниження рівня духовності, моральності у засобах масової інформації, де пропагують антигуманність, жорстокість, культ сили сексу і



вседозволеності — так звана, інформаційна шизофренія. Український філософ Г. Сковорода мудро підкреслював: “Правильно використав час той, хто пізнав, чого треба уникати і чого домагатися”.

Рефлекс пристосування, про який пишуть українські науковці став морально-духовною хворобою багатьох людей, вони довгі роки жили в духовному вакуумі безбожницького суспільства. Штучне та некоректне протиставлення світської та духовної освіти в нашій країні у ХХ ст. призвело до руйнування духовно-моральної та історико-культурної єдності суспільства. Це не могло позначитись на духовному здоров'ї не лише суспільства а й окремої особистості. Розчарування, соціальна апатія, пиятика, зростання злочинності, розпад сімейних стосунків, пошуки примарного щастя в чужих краях тощо стали факторами ризику для молоді української держави, яка лише інтегрується у світову та європейську співдружність. Тому активізується роль соціальних наук, зокрема педагогіки, яка спрямована на подолання життєвих криз особистості й суспільства.

Серед провідних принципів педагогіки життєтворчості є принцип духовності, духовного освоєння світу. Адже “у сфері духовного життя молода людина здійснює осмислення і вибір ідеалів і цінностей. Проблема духовності – це не лише визначення вищого рівня освоєння світу, ставлення до нього – природи, суспільства, інших людей і до самого себе,— це і проблема виходу людини за межі вузькопрагматичного буття, сходження особистості до своїх ідеалів, цінностей і реалізації їх на життєвому шляху відповідно до віри, надії, любові, філософії серця, софійності. Реалізація цього принципу допоможе молодій людині зрозуміти смисложиттєві проблеми, які фокусуються в системі вічних питань людського буття” [11, с. 148-149].

І не випадково, однією з найважливіших складових школи життєтворчості є орієнтація особистості на цінності. Дитина пізнає і творить свій світ як світ цінностей. Тому необхідно усвідомити, що людина стає особистістю завдяки засвоєнню моральних та духовних цінностей. І дуже важливо відкривати світ як ціннісний світ.

Історична справедливість нагадує нам про великі культурно-освітні, наукові, результати дії законів християнської моралі та кодексів честі за часів Київської Русі. Повернення до християнської моралі примирює людину і суспільство зі світом, полегшує входження в нові соціально-економічні стосунки, інтеграцію до європейської та світової культури. Коли ж духовні цінності рідного народу забуваються або ж не знаходять належної підтримки, то загальна система виховання занепадає. При цьому в молоді послаблюються родинні зв'язки, зникає повага до народних традицій та звичаїв.

У зв'язку з цим проблема формування морально-етичних, духовних цінностей особистості набуває у педагогічній науці особливого значення.

Перспективи подальших наукових розвідок з окресленої проблеми вбачаємо у вивченні структури духовної культури особисті та її роль у становленні громадянина.

1. Боришевський М. Духовні цінності становлення особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 12-18.
2. Концепція національного виховання // Рідна школа – 1995. – № 6. – С. 2-4.
3. Мажец Д.-К. Опіка над дітьми в добу суспільних змін. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – 226 с.
4. Сагач Г. Ділова риторика: мистецтво комунікації. – К., 2003. – 255 с.
5. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. – К., 2001. – 512 с.
6. Рубинштейн С. Бытие и сознание. – М., 1957 – С. 262-263.
7. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М., 1994. – С.34-39
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. – К., 2000. – 248 с.
9. Сухомлинський В. Як виховати справжнього громадянина. К., 1976. – Вибрані твори. – Т. 2. – С. 158.
10. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. посіб. / Ред. рада: В.М.Доній, Г.М.Несен, Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков та ін. – К., 1996. – 792 с.
11. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посіб. у 2-х ч. / За ред. І.Г.Єрмакова, В.М.Доній. – К.: ІЗМН, 1997. – 236 с.

*In the article the spiritual and moral traits of the future citizen's personality are revealed. The author represents the spiritual and moral ideal of the citizen. The investigator determines the main conditions which are able to ensure the integral nature of the future citizen's personality in a spiritual and moral way.*

*Key words: spiritual and moral traits, moral ideal.*

УДК 378.14

### **Олександра Якович** **ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ІННОВАЦІЙ** **ЯК ЧИННИК ПОЛІПШЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

*Здійснено ретроспективний аналіз освітніх інновацій у педагогічних інститутах України з 1957 по 1990 рр. Акцентовано увагу на їх необгрунтованому вилученню із навчально-виховного процесу. Виявлено можливості поліпшення підготовки вчителя.*

*Ключові слова: освітня інновація, професійна майстерність, підготовка вчителя.*

Українське суспільство в черговий раз знаходиться перед проблемою реформування освітньої галузі, вбачаючи у ній один із шляхів побудови заможної держави. Ключовою фігурою усіх освітніх реформ завжди вважався вчитель. На нього покладалися завдання формування підростаючих поколінь, які побудують омріяний суспільний устрій. У зв'язку із цим педагогічним навчальним закладам завжди відводилась особлива роль у процесах перебудови освітніх систем. Проявляючи підвищену зацікавленість у створенні механізмів, які б забезпечували злагоджену діяльність навчальних закладів, науковці, педагоги, політики, широка громадськість висловлювали численні пропозиції щодо поліпшення діяльності усіх ланок освітньої сфери. Проте нині не тільки

важливо ставити питання, ще які інновації доцільно запропонувати, а дослідити, чому не були реалізовані запропоновані раніше, адже нововведення можуть також згодом виявитися незаслужено забутими, як їх попередники. Окрім того, ряд вчених переконані, що нічого цілковито нового у педагогічній теорії та практиці вже не вдасться створити. Зокрема, такої думки притримуються А. Підласий та І. Підласий, які на сторінках популярного видання «Рідна школа» зазначили: “Коли вам скажуть: це нове в педагогіці – не вірте, все вже мало місце в школах, що були перед нами” [4, с. 6].

На сучасному етапі, в період бурхливого впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, коли світ фактично перебуває на новому витку історичного розвитку, який суттєво відрізняється від попередніх високим рівнем технізації в усіх сферах життя, видається малодоцільним повернення до освітніх реформ давності у декілька десятиріч як таких, які не можуть бути корисними у нових умовах. Проте ретроспективний аналіз показує, що там знаходяться джерела сучасних педагогічних технологій, нереалізовані пропозиції, які ще й до нині зберігають актуальність.

Дослідженню проблем професійної підготовки майбутніх учителів присвячені численні праці українських та зарубіжних науковців. Особливу цінність для вирішення питань формування професійної майстерності педагогів мають праці класиків педагогіки М. Квінтіліана, Я. Коменського, Ф. В. А. Дістервега, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших авторів. Проблеми підготовки майбутнього вчителя у педагогічній вищій школі висвітлювалися В. Беспальком, В. Гузєєвим, М. Гриньовою, О. Дубасенюк, І. Зязюном, О. Пехотою, С. Сисоєвою, В. Чайкою, М. Чобітько та ін. Професійну підготовку вчителів за кордоном вивчали Н. Абашкіна, Т. Кошманова, Л. Пуховська та ін. Проблеми інновацій висвітлені в творчості І. Дичківської, В. Докучеєвої, О. Навроцького, І. Підласого, Л. Подимової, С. Полякова, В. Сластьоніна та інших авторів. Проте нами не виявлено досліджень, присвячених з'ясуванню причин недостатнього впровадження та відхилення освітніх інновацій, що вже мали місце у ретроспективі педагогічних навчальних закладів. У використанні історичних надбань закладений потенціал для поліпшення якості підготовки студентів.

**Мета статті:** ретроспективний аналіз освітніх інновацій у педагогічних інститутах України з 1957 по 1990 рр.; встановлення основних чинників їх недостатнього використання.

Генезис освітніх інновацій починається в період так званого українського ренесансу радянських часів – «хрущовської відлиги», за якої отримала простір вільна думка вчених. Її наслідком був прийнятий 1958 року Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР (згодом аналогічний закон затвердили в УРСР), який передбачав посилення практичної підготовки майбутніх

фахівців, усунення затеоретизованості навчальних курсів. Після прийняття Законів про школу, у педагогічних інститутах ширше практикувалося проведення навчальних занять з педагогічних дисциплін у школі, залучення вчителів-новаторів до читання лекцій. Поліпшилося проведення педагогічних практик.

Зміцнення зв'язку з життям відбувалося у позааудиторній діяльності при реалізації трудових проєктів, на чому акцентувалася увага у річних звітах педагогічних інститутів 60-х рр. Зокрема, у звіті Кременецького педагогічного інституту за 1963-1964 н.р. зазначалося: “Весною н.р. студенти упорядкували міський парк, інститутські садиби та спортивні майданчики. Студенти допомогли прокласти в інституті електрокабель довжиною біля 1000 метрів і виконали для цього майже усі земляні роботи. Для проведення нової вітки водогону до корпусу у № 1 студенти І курсів прорили каналу довжиною 500 с.

Велику роботу провели студенти по благоустрою міста. Восени 1963 року і весною 1964 року студентами було посаджено 1500 метрів живої рослини. Але найбільшу роботу виконали студенти інституту під час сільськогосподарських робіт у вересні-жовтні 1963 року в Кременецькому районі. Всього працювало в колгоспах району протягом місяця 496 студентів та 32 викладачі” [11, с. 99-100].

У низці педагогічних інститутів було вірно підмічено, що головним у підготовці студентів є не засвоєння знань, навіть не формування вмінь та навичок, а здатність до дії. Такі висновки були зроблені у Луцькому педагогічному інституті ім. Л. Українки, що було відображено у звіті цього навчального закладу за 1963 рік: “Матеріали XXII з'їзду і Закону про перебудову системи народної освіти вимагають, щоб підготовка спеціаліста велася по такій схемі: знати основи наук, знати ... як діяти відповідно до знань. Якщо раніше дії контролювались менше, то тепер в нових умовах весь навчально-виховний процес потрібно будувати так, щоб вирішальним в підготовці і оцінці спеціаліста були його дії, уміння, навички” [8, с. 12, 13].

Позаяк на той час жодна з актуальних проблем не вирішувалася без участі правлячої партії, питання формування у майбутнього вчителя здатності до дії розглядалися органами управління та партійною організацією Луцького педагогічного інституту: “Всі ці питання обговорювались на Раді інституту і відкритих партійних зборах, відповідно до рішення яких всі ланки навчально-виховного процесу будувались таким чином, щоб:

- а) студентам давались ґрунтовні знання питань теорії;
- б) вироблялись уміння і навички використовувати знання;
- в) перевірялись дії, відповідні знанням” [8, с. 13].

Фактично за півстоліття до запровадження компетентнісної освіти, у педагогічних інститутах зрозуміли, що в процесі підготовки фахівця варто

розвивати здатність до застосування в практичній діяльності отриманих знань та сформованих вмінь. Проте, на жаль, вірне рішення обговорилося і не отримало реалізації. У педагогічних інститутах так і не змогли поліпшити практичну підготовку вчителів, одним із свідчень чому є результати перевірок вмінь студентами розв'язувати задачі шкільного курсу. Здійснений Міністерством освіти контроль в Одеському, Кам'янець-Подільському та Донецькому педагогічних інститутах показав, що кафедри не достатньо звертають уваги на практичну підготовку студентів. «Окремо була проведена перевірка уміння розв'язувати задачі з математики і фізики за курс середньої школи студентами випускних курсів. Найгірші результати показали студенти-фізики V курсу Донецького педагогічного інституту: 60 % студентів не справились з завданнями і одержали незадовільні оцінки; в Кам'янець-Подільському педінституті 10 % студентів одержали незадовільні оцінки» [7, с. 26].

Однією з причин, яка перешкодила реалізації правильного рішення про необхідність домінування практичної підготовки над теоретичною, була відсутність чітко визначених шляхів перебудови навчального процесу в сторону посилення практичної складової та орієнтація на хибні підходи щодо вирішення проблем: будь-яке питання формування професіоналізму вчителя вирішувалося через ретельніше вивчення документів правлячої партії. Такі аргументи мали місце в звіті Кременецького педагогічного інституту: «В 1962/1963 навчальному році ректорат і кафедри інституту особливу увагу приділяли підвищенню ідейно-теоретичного рівня лекцій, семінарських і лабораторно-практичних занять, посиленню їх зв'язку з життям і подолання розриву між теоретичною підготовкою студентів і їх практичною роботою як майбутніх учителів. З цією метою викладачі кафедр ... переглянули і доповнили тексти лекцій і плани семінарських та лабораторних робіт в світлі листопадового (1962 р.) Пленуму ЦК КПРС, постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи по дальшому розвитку біологічної науки і зміцнення її зв'язку з виробництвом» [10, с. 39].

Попри спрямованість діяльності педагогічних інститутів на комуністичне виховання, у них мали місце наукові розвідки та навчальні інновації, позбавлені ідеологічної оболонки. Окремі нововведення ретельно досліджувалися на предмет доцільності використання у навчальному процесі. Саме такій ґрунтовній перевірці ефективності застосування піддавалося програмоване навчання, яке є радше наслідком популяризації зарубіжного відкриття, ніж вітчизняним здобутком, викликаним сприятливою суспільно-політичною ситуацією. Не дивлячись на так званий «бум» нової системи навчання, вчені не піддавалися сугестивному впливу загальних схвальних відгуків. Науковці наводили переконливі аргументи на користь «за» і «проти» програмованого навчання. Очевидно, таких самих досліджень потребують сучасні

інформаційні технології. Їх негативні сторони висвітлюються тільки в поодиноких публікаціях, які є малопомітними серед тих, у яких відзначаються здобутки.

Зважування переваг та вад програмованого навчання завершилися поверненням до традиційної лекційно-семінарсько-залікової технології навчального процесу педагогічних інститутів з подальшим удосконаленням її ефективності через запровадження інновацій.

У другій половині 50-х рр. XX ст. було започатковано цінну форму підготовки до професії педагога – наставництво студентів над «важкими» підлітками. У діяльності зі школярами з девіантною поведінкою майбутні вчителі використовували алгоритм дій, який нині зафіксований у технології виховання і навчання дітей з проблемами. Досвід такої роботи був накопичений у Горлівському педагогічному інституті іноземних мов, Бердянському, Івано-Франківському, Луцькому, Тернопільському та інших педагогічних інститутах.

У кінці 50-х рр. XX ст. було започатковано практику перевиховання студентами підлітків із девіантною поведінкою. Аналіз діяльності майбутніх учителів дозволив нам встановити у ній аналогію до алгоритму дій, притаманного технології виховання і навчання дітей з проблемами. Основними етапами перевиховання були: вплив на свідомість (бесіди з підлітками стосовно їх життєвих ідеалів, майбутньої професії); залучення до діяльності (участь у вечорах педагогічного закладу; допомога у навчанні); вплив на емоційну сферу. Викладачі кафедр педагогіки надавали студентам, що виявляли бажання працювати з «важкими школярами» консультації та іншу допомогу. Досвід, який вартував на запозичення, існував практично в кожному педагогічному інституті.

У Горлівському педагогічному інституті іноземних мов майбутні вчителі залучалися до роботи з проблемними дітьми з 1958 року. Співпраця студентів з малолітніми правопорушниками давала добрі результати: «Так у 1962/63 навчальному році із 65 підлітками активно працювало 80 студентів. Вже на кінець першого півріччя до школи повернулося 30 малолітніх правопорушників» [5, с. 83].

Студентам вдавалося виконати основне завдання – встановлення контакту з дітьми. Далі майбутні вчителі включали підлітків у діяльність. Вони активно допомагали дітям у навчанні, залучали їх до участі у вечорах іноземних мов та до інших заходів, що відбувалися у їх навчальному закладі.

Студенти-наставники педагогічних інститутів організовували гуртки, ігри, змагання, виготовляли стенди, конструювали технічні прилади тощо [3, с. 98].

У Бердянському педагогічному інституті зазначали, що наставництво над підлітками є взаємовигідним, як для дітей, так і для студентів: «Наставництво студентів педвузу виявилось дуже корисним для багатьох

педагогічно занедбаних підлітків, воно допомогло також краще з'ясувати причини цього небажаного явища. Цим самим значно полегшилися пошуки шляхів боротьби з ним. Та й для вдосконалення фахової майстерності майбутніх педагогів, формування у них стійких інтересів до виховної роботи з учнями, здійснення наукового підходу до неї наставницька діяльність студентів важить багато» [3, с. 99].

Під час Республіканської наради-семінару проректорів з навчальної роботи та деканів факультетів, яка відбулась у Чернігові 1972 року, схвалювався досвід роботи Івано-Франківського педінституту з підготовки студентів до проведення виховної роботи з учнями. Зазначалось, що майбутні педагоги беруть участь у перевихованні педагогічно занедбаних підлітків. Така діяльність знаходилася під пильною увагою колективу інституту, а також виробничих колективів, з якими педагогічний інститут підтримував постійні зв'язки [2, с. 112].

Цінний досвід наставництва було накопичено у Луцькому педагогічному інституті ім. Л. України. У річному звіті за 1982 р. зазначалося: «З метою покращення професійно-педагогічної підготовки учителя-вихователя в інституті створена система постійно і тимчасово діючих педагогічних загонів, діяльність яких здійснюється на протязі навчального року і в канікулярний період.

Студенти педзагонів проводять виховну і профілактичну роботу в середніх школах міста, в ЖЕУ, в сільських школах, піонерських таборах і таборах праці і відпочинку районів області, в інспекції по справах неповнолітніх... Їх робота отримала вищу оцінку інспекції (27 підлітків знято з обліку)» [9, с. 69-70].

На жаль, при аналізі результатів діяльності з перевиховання фіксувалися тільки успіхи. Немає сумніву, що були й прорахунки. Проте у психолого-педагогічних джерелах та архівних матеріалах нами вони не виявлені. Замовчування прорахунків суттєво зменшувало ефект наукових публікацій.

Наставництво студентів, зважаючи на цінність їх роботи, не стало тимчасовою компанією, як це траплялося з іншими нововведеннями. Воно тривало фактично до розпаду колишньої держави СРСР, коли на зміну альтруїзму поступово приходили економічний розрахунок та фінансова доцільність. На жаль, нині про таку форму роботи забуто, хоча вона вартує на увагу та відродження.

У другій половині 80-х рр. ХХ ст. розпочався новий ренесанс у вітчизняній системі педагогічної освіти, пов'язаний із взятим правлячою партією курсом на перебудову. У педагогічних інститутах він співав із впровадженням комп'ютерних технологій, включенням до навчальних планів нової дисципліни «Основи педагогічної майстерності», яка мала суттєво поліпшити підготовку вчителів.

Педагогічними працівниками на новому етапі перебудови педагогічної освіти висловлювалися численні пропозиції з її реформування. Це передусім, ліквідація багатопредметності, відірваності навчальних курсів та навчально-методичної бази від шкільної практики. Зокрема, на такі вади вказував ректор Київського педагогічного інституту ім. О. Горького М. Шкіль: «У багатьох підручниках, якими користуються студенти педвузів, ви не знайдете слова «школа»; не мовиться там ні про учня, ні про те, як його навчати того чи іншого предмета». Ним було запропоновано зміст навчання (в тому числі лекцій) наблизити до потреб школи [6, с. 5].

Варті уваги ідеї висловлювалися також іншими науковцями. Зокрема, А. Бойко вважала за доцільне «з першого курсу закріпити студентів (по 5-7 осіб) за провідними викладачами вузу і досвідченими вчителями міста, щоб були конкретні іменні «школи» підготовки вчителя, впорядкувати потоки для читання лекцій, зменшити наповненість академгруп і підгруп для проведення семінарських і лабораторних занять з педагогіки; під час планування лекцій, семінарів і лабораторно-практичних занять передбачити повний і завершений цикл засвоєння певних педагогічних знань, вироблення конкретних професійних умінь і навичок» [1, с. 78].

Проте, як це зазвичай мало місце у практиці навчальних закладів, більшість ідей не були реалізовані у навчально-виховному процесі.

Отже, ретроспективний аналіз навчально-виховного процесу педагогічних інститутів (єдиний тип вищого педагогічного навчального закладу до утворення Української держави) свідчить про численність запропонованих інновацій, спрямованих на підготовку висококваліфікованого вчителя. На жаль, окремі з них були незаслужено забуті, інші навіть не піддавалися реалізації. Проте у використанні розроблених раніше інновацій зазвичай не вбачають потенціалу для поліпшення якості освіти, як і у вивченні і усуненні причин ігнорування цінних надбань.

На нашу думку, існує три групи чинників, які можуть пояснити відставання підготовки вчителя від сучасних вимог:

– перша група, пов'язана із самим студентом: відсутність мотивації до навчання, небажання вчитися, а також відсутність у нього педагогічних здібностей;

– друга група, пов'язана із діяльністю педагогічних ВНЗ. До цього часу не вдалося ліквідувати багатопредметність, надмірну затеоретизованість навчальних курсів та ін., що є наслідком відсутності чіткої програми реалізації освітніх інновацій;

– третя група, пов'язана із ставленням до професії вчителя у суспільстві. Незважаючи на загальне переконання, що від педагога залежить майбутнє держави, престиж учительської професії є одним із найнижчих.

Результати проведених нами досліджень свідчать, що тільки усунення перерахованих чинників у комплексі сприятиме підготовці педагогів, які володіють тими якостями, які необхідні для реалізації суспільних запитів. Поки цього не сталося, робляться розрізнені спроби підвищення ефективності освітніх систем.

Подальші наукові розвідки варто здійснювати у напрямі вивчення умов для впровадження історичних здобутків з формування професійної майстерності майбутніх фахівців на сучасному етапі.

1. Бойко А. М. Школа і вузівська педагогіка / А. М. Бойко // Радянська школа. – 1986. – № 11. – С. 76-80.
  2. Гавриленко О. Республіканська нарада-семинар працівників педвузів / О. Гавриленко // Радянська школа. – 1972. – № 6. – С. 111-112.
  3. Перепелиця В. П. Організація наставництва над неповнолітніми / В. П. Перепелиця // Радянська школа. – 1995. – № 7. – С. 96-99.
  4. Підласий І. Педагогічні інновації / Іван Підласий, Андрій Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3 – 17.
  - Халаїм А. Ф. Робота студентів з педагогічно запущеними дітьми / А. Ф. Халаїм // Радянська школа. – 1964. – № 12. – С. 82-86.
  5. Шкіль М. І. Діє міст: школа – педвуз / М. І. Шкіль // Радянська школа. – 1989. – № 6. – С. 3-6.
- Центральний державний архів вищих органів влади та управління
6. Річний звіт про роботу педагогічних інститутів УРСР за 1963/1964 н.р. Ф. 166. Оп. 15. Спр. 4164. На 110 аркушах.
- Обласний державний архів Волинської області.
7. Річний звіт про діяльність Луцького державного педагогічного інституту ім. Л. Українки за 1963 рік. Ф. Р-376. Оп. 7. Спр. 14. На 121 арк.
  8. Підсумки виконання плану і результати діяльності Луцького державного педагогічного інституту ім. Л. Українки в 1981 р. Ф. Р-376. Оп. 7. Спр. 909. На 171 арк.
- Обласний державний архів Тернопільської області
9. Звіт Кременецького державного педагогічного інституту за 1962-1963 навчальний рік. Ф. Р-21. Оп. 4. Спр 159. На 166 аркушах.
  10. Звіт Кременецького державного педагогічного інституту в 1963-1964 н.р. Ф. Р-21. Оп. 4. Спр. 175. На 169 арк.

*Retrospective analysis of educational innovations has been put into practice in Ukrainian Pedagogical Institutes since 1957 until 1990. Special attention has been accorded on their unsubstantiated withdrawal of educational process. A new opportunity in developing teacher training has been found.*

**Key words:** *educational innovation, professional skill, pedagogical educational, teacher training*

## ЗМІСТ

### ТВОРЧА СПАДЩИНА БОГДАНА СТУПАРИКА В КОНТЕКСТІ ПРОБЛЕМ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

- Неллі Ничкало.** Історико-педагогічні дослідження Богдана Ступарика.....3
- Олександра Качмар.** Науково-педагогічний доробок плеяди визначних педагогів в оцінці Б. Ступарика та О. Партицького.....11
- Наталія Салига.** Із плеяди поборників української національної ідеї (М. Стельмахович, Б. Ступарик, Р. Скульський).....14
- Олена Яцина.** Вимоги до вчителів-просвітян Закарпаття міжвоєнної доби в контексті педагогічної спадщини Б. Ступарика .....21

### ПРОБЛЕМА ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ (ДОШКІЛЬНОЇ, ПОВНОЇ СЕРЕДНЬОЇ, ВИЩОЇ, ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ, ПОЗАШКІЛЬНОЇ)

- Михаїл Добрынин, Сергей Сухой.** Ключевая цель Болонского процесса – качество высшего образования.....26
- Михаїл Строчук, Эва Куля.** Обеспечение качества высшего педагогического образования в Польше.....33
- Наталія Благун.** Особливості роботи вчителя над реченням і зв'язним висловлюванням першокласників .....38
- Олена Білгородська, Ольга Бабченко.** Історико-педагогічні аспекти розвитку дитячого малювання дітей 6-7-річного віку як предмет наукового дослідження.....44
- Наталія Воропай.** Самостійна робота студентів як засіб індивідуалізації їхнього навчання.....52
- Наталія Горбунова.** Розвивальні можливості літературномовного контексту розвитку словника дитини на етапі дошкільного дитинства.....58
- Наталія Дмитренко.** Світові тенденції розвитку старшої профільної школи .....64
- Лариса Зав'ялова.** Еволюція освітньої політики в системі підвищення кваліфікації вчителів США.....70
- Людмила Загородня, Наталя Коваль.** Формування основ екологічної культури у дітей старшого дошкільного віку в процесі вивчення англійської мови.....77
- Уляна Кіреєва.** Теоретичні підходи вивчення я-концепції особистості в освітньому процесі.....84
- Тетяна Кокнова.** Етапи формування професійних якостей в майбутніх перекладачів засобами навчально-ігрової діяльності.....89

<b>Алла Коломієць.</b> Проблеми визначення рівнів методологічної культури педагога.....	93
<b>Марія Кузів.</b> Профорієнтаційна робота як допомога у виборі професії.....	99
<b>Іванна Кухта.</b> Іншомовна комунікативна культура майбутнього фахівця у змісті вимог сучасної освітньої моделі.....	104
<b>Галина Лисак.</b> Модель організації педагогічних основ контролю та оцінювання професійної підготовки студентів університетів.....	110
<b>Тамара Марчій.</b> Проблеми підготовки майбутніх учителів іноземних мов до виховання та навчання молодших школярів.....	114
<b>Наталія Михайленко.</b> Розвиток творчих здібностей учнів сільських шкіл у практиці навчання.....	119
<b>Світлана Міхно.</b> Формування пізнавально-творчої самостійності студентів в свристичному навчанні.....	126
<b>Магдалина Опачко.</b> Моделиювання дидактичної взаємодії як один із шляхів підвищення якості освіти.....	131
<b>Леся Польова.</b> Удосконалення змісту професійної підготовки менеджерів туризму в сучасних умовах.....	139
<b>Світлана Ратовська.</b> Педагогічна практика як чинник підготовки майбутнього вчителя початкових класів до організації групової навчальної діяльності учнів.....	143
<b>Ірина Сенько.</b> Вплив групових форм роботи на розвиток комунікативних умінь учнів середніх класів.....	152
<b>Олена Тищенко.</b> Основні напрями гуманістичної педагогіки у зрізах громадянського виховання.....	156
<b>Наталія Харькова.</b> Характеристика педагогічних умов полікультурного виховання молодших школярів.....	164
<b>Олена Хоменко.</b> Реалізація функціонально-семантичного підходу до аналізу фактів мови як одна з умов підвищення рівня сформованості морфемних і словотворчих умінь учнів початкової школи.....	168
<b>Олександра Шлак.</b> Використання диференційованого навчання на уроках математики.....	171

### ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ, СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ

<b>Неллі Лисенко.</b> Нові підходи до організаційно-методичного забезпечення педагогічного процесу в дні з урулі європейських освітніх інновацій.....	177
<b>Надія Луцан.</b> Розвиток зв'язного мовлення дошкільників в мовленнєво-ігровій діяльності.....	185
<b>Борис Куприянов.</b> Вариативність методів соціального виховання школярів.....	189

<b>Іванна Андрійчук.</b> Особливості розвитку студентів в освітніх інноваціях.....	195
<b>Віктор Балабін, Сергій Ленков, Ірина Замаруєва.</b> Вимоги до розробки компонентів лінгвістичного забезпечення в інтелектуальних системах автоматизації навчання у вищій школі.....	199
<b>Оксана Блистів.</b> Формування процесу підготовки майбутніх фахівців на основі моделі сучасного вчителя.....	205
<b>Надія Бреславець.</b> Впровадження інноваційних форм і методів навчання як запорука підвищення якості освіти.....	210
<b>Алла Возняк.</b> Педагогічний інструментарій формування творчої особистості підлітка у позакласній виховній роботі.....	215
<b>Ірина Ворожук.</b> Педагогічні засади формування професійних ціннісних орієнтацій старшокласників в умовах взаємодії політехнічного ліцею та національного технічного університету України "КПІ".....	221
<b>Віталій Глуханюк.</b> Технології екологічного виховання на уроках трудового навчання.....	229
<b>Жанна Десятник.</b> Спільна діяльність як фактор підвищення рівня продуктивності запам'ятовування іншомовного матеріалу.....	235
<b>Зореслава Дубинець.</b> Використання комп'ютера на уроках української мови як фактор підвищення ефективності навчання.....	241
<b>Роксоляна Зозуляк, Уляна Кецик.</b> Здійснення тестового контролю знань студентів в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.....	245
<b>Юлія Кулінка.</b> Психолого-педагогічні особливості адиктивної поведінки підлітків.....	252
<b>Оксана Мариновська.</b> Теоретико-методологічні основи формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності.....	258
<b>Людмила Мельник.</b> З досвіду використання інтерактивних технологій у процесі викладання гуманітарних дисциплін.....	265
<b>Олексій Міхно, Валентин Бахвалов, Сергій Шмаль.</b> Освітньо-розвиваючі функції сучасної природознавчої освіти.....	270
<b>Світлана Поплавська.</b> Специфіка професійної діяльності майбутнього медпрацівника.....	279
<b>Любов Проконів.</b> Специфіка формування творчої особистості підлітків у виховній роботі ЗОШ I-III ступенів.....	284
<b>Юлія Радченко.</b> Проблемно-генетичний аналіз природовідповідності виховання особистості.....	290
<b>Наталія Ришак.</b> Проблема організації полікультурного виховання дітей у сучасній школі.....	294
<b>Наталія Семенів.</b> Розвиток писемної творчої діяльності на уроках рідної мови із застосуванням інформаційно-технічних механізмів.....	298
<b>Ольга Сирцова.</b> Раціональний відбір тексту для аудіювання як необхідна умова ефективного навчання.....	305

<b>Наталія Ткачова, Ганна Коробська.</b> Упровадження дидактичних ігор у навчальний процес як засобу формування загальнонавчальних умінь учнів.....	309
<b>Тетяна Фогель.</b> Виховання культури міжетнічних стосунків дітей як актуальна педагогічна проблема.....	313
<b>Ірина Цар.</b> Рефлексія як механізм формування індивідуального стилю професійної діяльності.....	317
<b>Ореста Чепіль.</b> Підготовка старшокласників до сімейного життя як психолого-педагогічна проблема.....	321
<b>Інна Червінська.</b> Виховання майбутнього громадянина: аксіологічний вимір сучасності.....	326
<b>Олександра Янкович.</b> Підвищення рівня використання освітніх інновацій як чинник поліпшення якості педагогічної освіти.....	336

## CONTENTS

### BOGDAN STUPARYK'S CREATIVE INHERITANCE IN THE CONTEXT OF PROBLEM OF MODERN EDUCATION

<i>Nychkalo Nelli.</i> Historical and pedagogical researcher of Bogdan Stuparyk .....	3
<i>Kachmar Oleksandra.</i> Scientific and pedagogical reserve of prominent teachers in the estimation of B. Stuparyka and O. Partytskogo .....	11
<i>Salyga Natalya.</i> Campaigners for national fighters Ukrainian culture (M.G. Stelmachovych; B.M. Stuparyk; R. P. Skulskyj) .....	14
<i>Yacina Olena.</i> The demands to the Transcarpathian an prosvitjan teacher in the military period in the context of the pedagogic enheritance of B. Stuparyk .....	21

### THE PROBLEM OF QUALITY OF MODERN EDUCATION (PRESCHOOL, COMPLETE GRAMMAR SCHOOL, HIGHER SCHOOL, POSTGRADUATE AND EXTRA - SCHOLASTIC)

<i>Dobrynin Michael, Sukhoiy Sergiy.</i> Main goal of Bolonskiy process – the quality of higher education .....	26
<i>Strochuk Michael, Kulya Yeva.</i> Providing with quality of higher pedagogical education in Poland .....	33
<i>Natalia Blagun.</i> Features of work of teacher arc above suggestion and coherent utterance of first-class boys .....	38
<i>Belgorodska Helen, Babchenko Olga.</i> Historical – pedagogical aspects of the painting development of six - seven years old children like a subject of scientific research .....	44
<i>Voropay Nataliya.</i> Independent student's work as means of an individualijation of their training .....	52
<i>Gorbunova Nataliya.</i> The abilities of the development of child's vocabulary on the stade of preschool education .....	58
<i>Dmitrienko Nataliya.</i> World tendency of the development of senior school .....	64
<i>Zavyalova L.</i> Evolution of educational policity in the system of the heightening Qualification of teachers .....	70
<i>Zavgorodnya Lyudmyla, Koval Nataliya.</i> Forming of the basis of ecological culture of children of the senior preschool age during studying English .....	77



<b>Kireeva Ulyana.</b> Theoretical approaches in studying of a personality I – conception in cultural development .....	84
<b>Koknova Tanya.</b> The forming the professional qualities of future translators.....	89
<b>Kolomiets Alla.</b> The levels of methodological culture of teacher .....	93
<b>Kuziv Mariya.</b> Vocational work as a help in the choice of occupation .....	99
<b>Kuchta Ivanna.</b> Foreign communicative culture of future specialists in the context to the context to the demand of modern educational model .....	104
<b>Lysak Galina.</b> The model of organization of pedagogical principles of control and assessment of students' educational achievements .....	110
<b>Marchiy Tamara.</b> The Problems of future foreign languages teachers training for upbringing and study of junior pupils .....	114
<b>Mikhaylenko Nataliya.</b> The problem of development of pupils' creative capabilities at rural schools in teaching practice .....	119
<b>Mikhno Svitlana.</b> The formation of students cognitive creative independence in heuristic learning .....	126
<b>Opachko Magdalena.</b> Modeling of didactic interaction as one of ways of raising of the education quality .....	131
<b>Polyova Lesya.</b> Improvement of the content of professional preparation in modern Conditions Among tourism management .....	139
<b>Ratovska Svitlana.</b> Teaching practice as a factor for initial primary school teacher training for junior pupil group – work organization .....	143
<b>Senko Iryna.</b> The influence of group forms of work on the development of secondary school pupils' communicative skills .....	152
<b>Tyschenko Olena.</b> Main trends of humanism in civil education .....	156
<b>Kharkova Natalya.</b> The characteristic of pedagogical conditions of polycultural upbringing in primary school .....	164
<b>Homenko Olena.</b> Realization of functionally – semantic approach to the analysis of facts of language as one of the conditions of increasing the level of development of morphemic and word – building skills of primary schoolchildren .....	168
<b>Shpak Oleksandra.</b> The use of individual approach at the lessons of mathematics.....	171

#### INNOVATIONS IN EDUCATION, MODERN TECHNOLOGY OF EDUCATION AND UPBRINGING

<b>Lysenko Nelli.</b> New approaches of organizational and methodical supply of pedagogical process in European educational innovations .....	177
<b>Lutsan Nadiya.</b> Development the relation speech of pre-school children in speech game activity .....	185
<b>Kupryyanov Borys.</b> The methods of social upbringing of pupils .....	189

<b>Andriychuk Ivanna.</b> Features of development of students in the educational innovations .....	195
<b>Balabin Viktor, Lenkon Serhiy, Zamarueva Iryne.</b> Requirement to development the components of the linguistic providing in the intellectual systems of automation of teaching at higher school .....	199
<b>Blastiv Oksana.</b> Formation of process of preparation of the future experts on the basis of model of the modern teacher .....	205
<b>Breslavets N.</b> Introducing innovation forms and teaching methods as the main objective of improving education quality .....	210
<b>Alla Voznyak.</b> Pedagogical tool of forming of creative personality of teenager is in an extracurricular educate work.....	215
<b>Voloschuk Iryna.</b> Pedagogical principles in the formation of vocational understanding of senior pupils under conditions of interaction of polytechnical lyceum and national technical university “K. P. I.”.....	221
<b>Gluhanjuk Vitaliy.</b> The technologies of ecological education at the lessons of labour training .....	229
<b>Desiatnyk Zhanna.</b> Joint activity as a factor of foreign material memorization efficiency level increase .....	235
<b>Dubynets Zoreslava.</b> The use of computers at the lessons of Ukrainian as a factor of effective rise of education .....	241
<b>Zozylyak Roksolyana, Ketsyk Ulyana.</b> Realiation of test control of knowledge of students in the conditions of credit – module system of educational process.....	245
<b>Kylinka Julia.</b> Psychologi – pedagogical features addictive of behaviour of the teenagers .....	252
<b>Marynovska Oksana.</b> Theoretical and methodical basis in forming of readiness of teacher for the projection of application activity .....	258
<b>Melnyk Lyudmyla.</b> The experience of using of interactive methods in the teaching process of the humanities .....	265
<b>Mikhno Oleksiy, Bakhvalov Valentyn, Shmal Sergiy.</b> Educational and intellectually functions of modern natural science .....	270
<b>Paplavaska Svitlana.</b> The specific of vocational activity of future medical workers .....	278
<b>Prokopiv Lyubov.</b> Specific in forming of creative personality of teenagers in upbringing process of the 1 -3 school degree .....	284
<b>Radchenko Julija.</b> The problem of personality upbringing according to genetic peculiarities of development.....	289
<b>Ryschak Natalya.</b> The problem of organization of multicultural upbringing of children in modern school .....	294
<b>Semeniv Nataliya.</b> The development of writing activity at the native language lessons using technical and information mechanism .....	298
<b>Syrtsova Olga.</b> Rational selection of a text for listening comprehension ad a necessary condition for effective studying .....	305

<b>Tkachova Natalya, Korobskaya Anna.</b> Introduction of didactic games in the educational process as means of pupils general studying skills formation .....	309
<b>Fogel Tanya.</b> Upbringing of crossethnic culture of children's relations as an actual pedagogical problem .....	313
<b>Tsar Ira.</b> Reflexion as forming mechanism of individual style of professional activity .....	317
<b>Chepil Oresta.</b> Preparation of senior pupils for family life as a psychological and pedagogical problem.....	321
<b>Chervinska Inna.</b> Upbringing of future citizen .....	326
<b>Iankovich Olexandra.</b> Increasing standard of using educational innovations is the factor of improving quality of pedagogical education .....	336

### Вимоги

до подання статей у Вісниках Прикарпатського університету, журналах, збірниках наукових праць, матеріалах конференцій

1. Обсяг оригінальної статті – 6–12 сторінок тексту, оглядових – до 12 сторінок, коротких повідомлень – до 3 сторінок.
2. Статті подаються у форматі Microsoft Word. Назва файлу латинськими буквами повинна відповідати прізвищу першого автора. Увесь матеріал статті повинен міститись в одному файлі.
3. Текст статті повинен бути набраним через 1,5 інтервалу, шрифт “Times New Roman Cyr”, кегль 14. Поля: верхнє, нижнє, лїве – 2,5 см, правє – 1,5 см (30 рядків по 60–64 символи).
4. Малюнки повинні подаватись в окремих файлах у форматі \*.tif, \*.eps, Corel Draw або Adobe Photo Shop.
5. Таблиці мають мати вертикальну орієнтацію і мають бути побудовані за допомогою майстра таблиць редактора Microsoft Word. Формули підготовлені в редакторі формул MS Equation. Статті, що містять значну кількість формул, подаються у форматі LaTeX.
6. Текст статті має бути оформлений відповідно до постанови ВАК №7-05/1 від 15 січня 2003 року “Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України” (див. Бюлетень ВАК України. – 2003. – №1).  
Статті пишуться за схемою:
  - УДК і ББК (у лівому верхньому куті аркуша);
  - автор(и) (ім'я, прізвище; жирним шрифтом, курсивом у правому куті);
  - назва статті (заголовними буквами, жирним шрифтом);
  - резюме й ключові слова українською мовою;
  - постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
  - аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми й на які спирається автор, виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується стаття;
  - виклад основного матеріалу дослідження з новим обґрунтуванням подальших розвідок у цьому напрямі;
  - список використаних джерел;
  - резюме й ключові слова англійською мовою.
7. Стаття повинна бути написана українською мовою, вчитана й підписана автором(ами).
8. У цілому до “Вісника” необхідно подати дві рецензії провідних учених у даній галузі.

*Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. Випуск XXIV*

Міністерство освіти і науки України  
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

ВІСНИК  
Прикарпатського університету

Педагогіка  
Випуск XXIV

Видається з 1995 р.

Адреса редколегії: 76000, м.Івано-Франківськ,  
вул. Мазепи, 10

Педагогічний інститут  
Прикарпатського національного університету ім. Василя Стефаника  
тел. 2-33-62

Ministry of Education and Science of Ukraine  
Precarpathian National University named after V. Stefanyk

NEWSLETTER  
Precarpathian University named after V.Stefanyk

PedagogicS  
№ XXIV

Published since 1995

Publishers adress: Pedagogical Institute,  
Precarpathian National University named after V.Stefanyk  
57, Shevchenko Str., 76025, Ivano-Frankivsk, tel. 59-60-21

Головний редактор: Головчак В.М.  
Літературний редактор: СТРАЖНИКОВА І.В.  
Комп'ютерна правка і верстка: ПРОКОПІВ Л.М.

За зміст і достовірність фактів, цитат, власних імен  
та інших відомостей відповідають автори

Друкується українською мовою  
Реєстраційне свідоцтво КВ №435

Здано до набору 1.10.2008 р. Підп. до друку 15.10.2008 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний. Гарнітура "Times New Roman".  
Ум. друк. арк. 21,00. Тираж 100 прим. Зам. 39.

Віддруковано у видавничо-дизайнерському відділі ЦІТ  
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника  
76000, м.Івано-Франківськ, вул. Бандери 1, тел. 71-56-22  
Свідоцтво про внесення до Державного реєстру  
від 12.12.2006 серія ДК 2718

НБ ПНУС



788341