

**ПРОБЛЕМИ
ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ
В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ
СВІТОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ
ТЕНДЕНЦІЙ**

**Матеріали
Міжнародної науково-практичної
конференції**

Київ-Хмельницький-Івано-Франківськ
“Плай”
2003

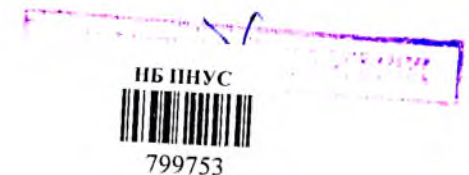
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РЕГІОНАЛЬНА ЛАБОРАТОРІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СТУПЕНЕВОЇ
ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ
ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
АПН УКРАЇНИ ПРИ ХМЕЛЬНИЦЬКОМУ ГУМАНІТАРНО-
ПЕДАГОГІЧНОМУ ІНСТИТУТІ
ПРИКАРПАТСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА

ПРОБЛЕМИ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СВІТОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Матеріали
Міжнародної науково-практичної конференції

7 9 9 7 5 3

8



Київ-Хмельницький-Івано-Франківськ
Плай
2003

Проблеми початкової ланки освіти в контексті розвитку світових педагогічних тенденцій: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ–Хмельницький–Івано-Франківськ: Плай, 2003. – 198 с.

Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції включають статті відомих учених, викладачів вищих педагогічних навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, докторантів, аспірантів, в яких подається різносторонній аналіз актуальних проблем професійної підготовки майбутнього вчителя, вихователя дошкільних навчальних закладів в контексті інтегрування України в світовий освітній простір.

Друкується за ухвалою Вченої ради Прикарпатського університету імені Василя Стефаника.

Редколегія: **Кононенко В. І.** – академік АПН України, доктор філологічних наук, професор (голова); **Вихрущ А. В.** – доктор педагогічних наук, професор; **Завгородня Т. К.** – доктор педагогічних наук, професор; **Лисенко Н. В.** – доктор педагогічних наук, професор; **Руснак І. С.** – доктор педагогічних наук, професор; **Чепіль М. М.** – доктор педагогічних наук, професор; **Скоморовський Б. Г.** – кандидат педагогічних наук, професор; **Гуменюк Г. М.** – кандидат педагогічних наук, доцент.

Рецензенти: **Біловус Г. В.** – кандидат педагогічних наук, ст. викладач; **Лисенко Н. В.** – доктор педагогічних наук, професор.

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

Інв. № **7 9 9 7 5 3**

ISBN 966-640-105-3

Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника
код 02125266
НАУКОВА БІБЛІОТЕКА

Інв. №

6 7 5 1 3 4

ІНДИВІДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ПРОБЛЕМИ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

На кожному конкретному етапі розвитку суспільства домінують певні орієнтири, які вказують напрями в розв'язанні проблем виховання підростаючого покоління. Проблема дитячої обдарованості в усі часи викликала велику і небезпідставну цікавість. Адже йдеться не лише про долі окремих особистостей, а й про долю всієї нашої країни, всього світу. Саме талановиті, обдаровані, здатні до творчості люди створюють нові теорії та новітні технології, пропонують нові шляхи розвитку суспільства. Тому вітчизняні педагогіка та психологія знову звертаються до вивчення питань виявлення, навчання і виховання творчо та інтелектуально обдарованих дітей, які мають скласти політичну, наукову, технічну, художню, ділову еліту країни, стати професіоналами найвищого рівня.

В Україні питанням обдарованості займається існуюча з 1975 р. Всесвітня рада з обдарованих і талановитих дітей, яка координує роботу з виявлення, навчання та виховання таких дітей, організовує міжнародні конференції [7, 5]. Створені добродійні фонди "Наукова зміна", "Обдарованість", "Обдаровані діти України", затверджена Комплексна програма пошуку, навчання і виховання обдарованих дітей та молоді "Творча обдарованість" [6, 3]. Дана програма передбачає такі основні напрямки діяльності:

- створення оптимальної соціально і економічно обґрунтованої мережі нових навчально-виховних, позашкільних, дошкільних закладів, творчих організацій, товариств тощо;
- підготовку навчальних планів, програм, підручників, іншої науково-методичної продукції, розроблених на нових дидактичних засадах, які забезпечували б розквіт творчої особистості;
- підготовку, перепідготовку педагогічних кадрів для роботи з обдарованими дітьми та молоддю;
- проведення фундаментальних і прикладних досліджень з проблем обдарованості, що забезпечували б підготовку відповідних психолого-педагогічних, медичних, гігієнічних, фізіологічних рекомендацій для учнівської, студентської молоді, батьків, педагогів, керівників загальноосвітніх закладів.

Загальна мета програми полягає у відпрацюванні, розробці, налагодженні, впровадженні ефективних методичних засобів та технологій пошуку, в навчанні, вихованні і самовдосконаленні обдарованих дітей та молоді, у створенні умов для гармонійного розвитку особистості [6, 5].

У зарубіжному досвіді також є досить повчальна та цікава практика розроблення особливих навчальних програм, розрахованих на дітей з підвищеними можливостями. Розроблені концептуальні моделі, умовно названі “Вільний клас”, “Структура інтелекту” Гілфорда, “Три види збагачення навчальних програм” Рензулі і “Таксономія цілей навчання” Блума [4, 23]. Концептуальні моделі визначають параметри, за якими будується програма, і тим самим виділяють елементи, що підлягають спостереженню й оцінці.

Під обдарованістю традиційно розуміється сукупність загальних та спеціальних здібностей дитини, яка сягає такого рівня, що дозволяє їй легко вирішувати навчальні завдання. Це можливість дитини специфічним чином аналізувати та синтезувати матеріал [3, 24]. Обдарованість визначається трьома взаємопов'язаними параметрами, а саме: випереджаючим розвитком пізнання, особливостями психічного розвитку та певними фізичними характеристиками [3, 24].

У сфері випереджаючого розвитку пізнання в обдарованих дітей зазвичай привертають увагу моменти прискореного прагнення бути самостійною в самообслуговуванні, вмінні висловлювати свою думку. Такі діти виявляють інтерес до діяльності, яка потребує тонкої й точної моторики, в демонструванні здібностей у практичному застосуванні знань. Обдарована дитина задає багато питань про походження і функції предметів, проводить чимало власних спостережень і дослідів, охоче і легко вчиться, вільно оперує математичними символами, є дуже допитливою і спостережливою, а також виявляє незалежність та оригінальність мислення, винахідливість, а відтак цікаві міркування про конкретні ситуації, виявляючи гнучкість мислення, легкість пристосовування, активність спілкування й виявляє ініціативу, беручи на себе відповідальність [2, 72].

Щодо психосоціального розвитку обдарованих дітей, то вже у ранньому віці їм притаманне почуття справедливості, наявність власної системи цінностей, високі вимоги до себе й оточуючих. Діти з високим рівнем інтелектуального розвитку частіше ніж їх ровесники звертають увагу на такі явища, як смерть і потойбічне життя і вже в ранньому віці ставлять одвічні філософські запитання про сенс життя та своє місце в суспільстві, пропонують способи пошуку відповідей на них. Очевидним явищем феномена обдарованості є дитячі страждання, однією з причин яких є бажання бути в усьому досконалими. Обдаровані діти не терпимі до примітивного, середнього. Їм властиве почуття гумору, завдяки чому часто бачать смішне там, де інші не помічають. Такі діти наділені багатою уявою, схильні перебільшувати страх, небезпечність ситуації, в якій перебувають [2, 73].

Що ж стосується фізичних характеристик, то приводів роботи стереотипні узагальнення стосовно росту, ваги, зовнішності обдарованих дітей немає. Обдарованих дітей, як і талановитих дорослих, виокремлює високий енергетичний рівень [2, 75].

Слід зауважити, що описані ознаки обдарованості відносні. Обдарована дитина може бути допитливою, а може і не проявляти цієї якості. Успіхи у певних дисциплінах не слід ототожнювати з обдарованістю, тому що вони можуть бути ситуативними, викликаними наполегливістю і посидючістю дитини [2, 75].

З метою констатації рівня обдарованості на сучасному етапі нами проведено діагностичні обстеження 675 дітей віком від 3 до 12 років щодо рівня їх інтелектуального розвитку в умовах навчання у загальноосвітніх закладах і виховання в дитячих садках міст Івано-Франківська, Львова, в районних центрах Рожнятова, Калуша, а також у сільських навчальних закладах Надвірнянського і Тлумацького районів. Предметом наукового дослідження був процес розвитку обдарованості в сензитивному періоді формування особистості. Обстеження проводилось методами спостереження за виявленням анатомо-фізіологічних, індивідуальних та вікових особливостей з метою визначення рівня когнітивного розвитку, за опорні параметри когнітивного розвитку слугували констатація розвитку уваги (стійка, не стійка), уваги, пам'яті (наочно-образна), визначення типу нервової системи, рівня домагань.

Результати обстежень засвідчили, що в обраному для дослідження регіоні відсоток обдарованих дітей значно нищий, ніж загальнодержавний показник (4-6%), коефіцієнт, який вираховувався із набраної кількості балів кожною дитиною, вищий в дошкільному віці і в 1-2 класах. Першопрчина, якою пояснюємо одержані результати, це – недосконалість організації навчально-виховного процесу з дітьми, які вирізняються підвищеними можливостями. Як бачимо, сьогодні виникла необхідність удосконалити традиційні методики виявлення і розвитку творчих задатків у вихованців дошкільних закладів освіти як першої ланки безперервної освіти. Об'єктивно постає питання про пошук, виховання і навчання обдарованих дітей у масових дошкільних закладах з метою охоплення дітей, які не мають можливості відвідувати спеціалізовані заклади.

Процес створення системи роботи з обдарованими дітьми, вважаємо, повинен містити у собі кілька взаємозалежних етапів. Перший етап (підготовчий) стосується керівника дошкільного закладу, який аналізує діяльність педагогічного колективу, його можливості, соціальні та інші фактори, що допоможуть досягти якісно нових результатів. Це – пошук педагогів, здатних і бажаних займатися цією проблемою, створення матеріальної бази, що дозволяє будувати навчальний процес з елементами дослідницької діяльності, зорієнтований на розвиток індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів дітей.

Другий етап - це проведення психолого-педагогічної роботи щодо виявлення інтелектуальних і творчих здібностей дітей, застосовуючи дослідження вітчизняних педагогів, передовий зарубіжний досвід. Виявлення

обдарованих дітей є складовою частиною пізнання сильних і слабких сторін усіх дітей. Це дає можливість надати їм суттєву допомогу, вдосконалити їх здібності і перебороти слабкості. При проведенні практичних досліджень необхідно враховувати, що виявлення обдарованих і талановитих дітей досить тривалий процес, пов'язаний з динамікою їх розвитку, і його ефективно вирішення неможливе засобом однокорного підходу.

Наступний етап – модель навчально-виховної роботи, побудована на основі обґрунтованих психолого-педагогічних концепцій, що забезпечують вирішення актуальних проблем. Позначаються зміст і завдання педагогічної діяльності, способи організації дітей.

Таким чином, навчання і виховання обдарованих дітей – це складний взаємопов'язаний процес, зорієнтований, у першу чергу, на розвиток індивідуальних можливостей, здібностей та інтересів дітей. Система роботи з обдарованими і здібними дітьми вимагає осмислення, розвитку і поліпшення.

1. Базовий компонент дошкільної освіти: концептуальні засади, зміст і перспективи впровадження в практику // Пед. газета. – 2000. – №7. – С.4.
2. Белова Е. Одаренные дети // Дошкольное воспитание. – 1991. – №4. – С.69-75.
3. Богуш А. “Надія” дивиться в майбутнє. Обдарованість – що це? // Дошк. виховання. – 1998. – №7. – С.24-25.
4. Ванбреннер С. Методи навчання обдарованих дітей в американській школі // Обдарована дитина. – 1998. – №2. – С.23.
5. Державна національна програма “Освіта”. Україна ХХІ століття. – К.: Райдуга. 1994. – 62 с.
6. Концепція національного виховання Міністерства освіти України (Інститут системних досліджень освіти України) // Освіта. – 1996. – 7 серп. – С.2-7.
7. Концепція одаренності // Обдарована дитина. – 2000. – №1. – С.5-10.

The questions of an endowments children phenomenon are considered in the article. There are raised the problems of revealing, searching and training of gifted children, individual – psychological, physical features. The level of endowments in definite region at the present is ascertained.

Наталія Варишнюк (Хмельницький)

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ВЕЛИЧИН У КУРСІ МАТЕМАТИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Перед сучасною школою стоїть завдання підготувати всебічно розвинутому особистість, здатну самостійно оволодіти знаннями, набувати практичні вміння і навички, бути готовою до праці на благо нашої незалежної держави. Неабияку роль при цьому відіграє вивчення математики.

У Державних стандартах загальної середньої освіти зазначається: “Ознайомлення школярів з математикою як особливим методом світопіз-

нання, розуміння ними діалектичного зв'язку математики з дійсністю, уявлення про математичне моделювання сприяють розвитку їх математичного світогляду”.

Неабияке значення у розвитку наукового світогляду, пізнавальних здібностей молодших школярів відіграє правильне, послідовне, наукове вивчення величин на уроках математики та в позаурочний час.

Поняття величини є одним із основних понять, яке використовується в різних науках і навчальних предметах. Ще давньогрецький філософ і математик Арістотель (4 ст. до н.е.) зазначав: “Категорія кількості виражається або множиною (якщо елементи її можна полічити), або величиною (якщо її можна виміряти)”. Величина – одне з основних математичних понять, зміст якого узагальнюється з розвитком математики. Величини відображають різноманітні властивості об'єктів реального світу: довжину, масу, об'єм, місткість, площу тощо. Правильне розуміння величин, залежностей між ними сприяє науковому уявленню людини про оточуючу дійсність.

Ще в дошкільному віці дитина стикається з різними видами величин. Їй доводиться порівнювати довжину олівців, стрічок, паличок тощо. При цьому слід домогтися правильного розуміння і вживання слів “довгий”, “короткий”, коли мова йде про одиничний предмет і “довший”, “коротший”, “однакові за довжиною”, коли порівнюються довжини двох чи більше предметів. Аналогічна робота проводиться при визначенні ширини, товщини, висоти, відстані тощо.

У повсякденному житті діти стикаються з часовими поняттями: “рано”, “пізно”, “ранок”, “день”, “вечір”; вони вміють порівнювати (відносно) вік людей, вживаючи слова: “старий”, “старший”, “молодший”; вчать визначати час за годинником.

З раннього дитинства діти зустрічаються і з грошовими величинами (копійками, гривнями); усвідомлюють, що для того, щоб щось купити, необхідні гроші (хоч, звичайно, справжньої цінності грошей вони не розуміють). Отже, як бачимо, величини відіграють неабияку роль у нашому житті, починаючи з раннього дитинства.

Тому вже з першого класу на уроках математики ми знайомимо дітей з такою геометричною величиною, як довжина відрізка. Всі предмети, що нас оточують, мають довжину (протяжність). Довжину можна порівнювати, вимірювати. Знайомимо першокласників з одиницями вимірювання довжини сантиметром і дециметром, вчимо правильно користуватися лінійкою. Далі даємо поняття метра, кілометра. Практичне вимірювання довжин, опрацювання цим поняттям сприяє науковому пізнанню навколишньої дійсності, готує дітей до вивчення математики в старших класах. Головне в цьому віці дати учням правильне, конкретне уявлення про таку величину, як довжина. Потрібно, щоб вони візуально уявляли 1 міліметр, 1 сантиметр, 1 дециметр, 1 метр, 1 кілометр. Знали, що 1 см = 10 мм, 1 дм = 10 см, 1 км = 1000 м.

Аналогічних вимог потребує вивчення інших величин: маси, площі, часу. Діти повинні уявляти ці величини, мати конкретне практичне уявлення про кожну з них. (Наприклад, маса шоколадної цукерки – 10 г, маса буханки хліба – 800 г, маса повного мішка борошна – 45 кг, мішка цукру – 50 кг). Дуже корисним у цьому плані є розв'язування задач різного практичного спрямування.

Як відомо, в цьому віці добре розвинене практично-образне мислення. Тому при вивченні величин слід практикувати різні практичні роботи дітей на вимірювання, зважування, порівняння та обчислення.

Особливу увагу слід звернути на вивчення такої величини, як площа у 4 класі. При цьому слід дати поняття площі, одиниць її вимірювання, залежностей між ними, ознайомити з формулою для обчислення площі прямокутника, квадрата, навчити визначати наближено площі плоских фігур за допомогою палетки. Для цього учні розв'язують достатню кількість вправ на обчислення площ прямокутних ділянок тощо. При виконанні завдань даного виду більше уваги слід приділяти перетворенню числових значень, виражених в одиницях площі, адже дітям у цьому віці важко оперувати перетвореннями, які не пов'язані безпосередньо з десятковою системою числення. Наприклад, ними просто усвідомлюється залежність між одиницями вимірювання довжини $1 \text{ м} = 10 \text{ дм} = 100 \text{ см} = 1000 \text{ мм}$. А ось залежності між одиницями вимірювання площі усвідомлюються важче, адже там залежності між відповідними величинами змінюються не в десятикратному значенні, а в стократному. Дійсно, $1 \text{ м}^2 = 100 \text{ дм}^2 = 10000 \text{ см}^2 = 1000000 \text{ мм}^2$; $1 \text{ км}^2 = 100 \text{ га} = 1000 \text{ а} = 1000000 \text{ м}^2$. Ще цікавіші залежності між мірами часу, де $1 \text{ год.} = 60 \text{ хв.} = 3600 \text{ с.}$ і $1 \text{ хв.} = 60 \text{ сек.}$

Неабиякої уваги потребує вивчення швидкостей. Адже, наприклад, слід пояснити учням, що 6 км/год. і 6 м/хв. – це абсолютно різні швидкості. $6 \text{ км/год.} = 6000 \text{ м} : 60 \text{ хв.} = 100 \text{ м/хв.}$ – це швидкість пішохода, а 6 м/хв. – швидкість черепахи, а 6 км/с. – космічна швидкість. Тому саме в початкових класах цим поняттям слід приділяти неабияку увагу, щоб сформувати у дітей справді науковий світогляд, аби вони реально оцінювали оточуючу дійсність.

За діючими програмами, на уроках математики ми знайомимо молодших школярів з одиницею об'єму (місткості) – літром. На нашу думку, в цьому віці доцільніше було б дати учням поняття об'єму як величини обмеженої частини простору, що займає тіло. І тоді поняття літра визначали б як об'єм куба, ребро якого дорівнює 1 дм. Таке поняття об'єму забезпечило б пропедевтику вивчення геометричного матеріалу в середніх класах.

Процес вимірювання величин – це постійний супутник людини в її трудовій діяльності, тому вивчення величин та навчання вимірювань у початкових класах слід організувати так, щоб учні мали поняття про відповідну величину, конкретно уявляли одиниці вимірювання величин, їх спів-

відношення і набули практичних навичок вимірювання відповідних величин та вільно оперували ними.

Для правильного наукового формування понять про величини ми пропонуємо вивчати величини в початкових класах у такому порядку:

1. З'ясуємо, чи доводилося учням мати справу з тим чи іншим поняттям; вивчаємо, спираючись на їх життєвий досвід, уявлення дітей про дану величину.
2. Із оточуючого середовища виділяємо множину об'єктів, яким властива дана властивість – величини певного роду (однорідні величини);
3. Порівнюємо однорідні величини (візуально, за допомогою накладання, прикладання, відчуття тощо).
4. Підводимо до усвідомлення того, що візуально чи практично не завжди можна порівняти величини – виникає необхідність вимірювання (кожна дитина пропонує свою мірку – отримуємо різні числові значення однієї і тієї ж величини).
5. Ознайомлюємо із стандартною одиницею вимірювання даної величини, її символічним записом та вимірювальним приладом.
6. Формуємо практичні навички та вміння вимірювати відповідні величини – закріплюємо сформоване поняття на конкретних простих вправах та задачах.
7. Виконуємо дії порівняння, додавання та віднімання числових значень однорідних величин, виражених одиницями однієї назви.
8. Підводимо учнів до усвідомлення необхідності введення нових одиниць вимірювання величин, вивчаємо залежності між одиницями вимірювання величин одного роду.
9. Перетворюємо однорідні величини, виражені в одиницях однієї назви (так звані прості величини), у величини, що виражені в одиницях двох або більше найменувань (складені величини), і – навпаки.
10. Виконуємо дії порівняння, додавання і віднімання числових значень величин, виражених одиницями кількох назв (складеними іменованими числами). При цьому користуємось 2-а різними способами: 1) перетворюємо складені іменовані числа в прості; 2) не перетворюємо складені іменовані числа в прості. Виконуємо дії множення і ділення числових значень величин на число і ділення іменованого числа на іменоване, при цьому складені іменовані числа перетворюємо в прості, а записуючи відповідь, виконуємо обернений процес.
11. Систематизуємо і поглиблюємо теоретичні, практичні знання, уміння та навички учнів шляхом розв'язування різноманітних вправ і задач з величинами.
12. Оперуємо вивченими поняттями про величини в нових та ускладнених ситуаціях, розв'язуємо нестандартні задачі та вправи, задачі підвищеної складності, які сприяють розвиткові творчого мислення учнів.

Така послідовність вивчення величин у початкових класах відповідає дидактичним принципам навчання та віковим особливостям психологічного розвитку дітей, забезпечує якісні та міцні знання. При цьому число і величина (міра) стають засобами пізнання навколишньої дійсності.

In the article is paid attention to the peculiarities of the learning quantities at the lessons of mathematics in the primary school. It was shown the importance of quantities for the best understanding of the surrounding reality. It is also proposed consequence in the learning of quantities in the primary school? which will promote to the affectivity of learning the give material.

Грина Ісакова (Хмельницький)

ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Перед Україною, що виходить на міжнародну арену як незалежна європейська держава, стоїть чимало невідкладних завдань у сфері освіти, одним із провідних принципів якої є ідея гуманізації, спрямована на всебічний розвиток особистості учня засобами конкретного навчального предмета.

Концепція комплексної індивідуалізації у вивченні іноземної мови передбачає всебічне врахування і цілеспрямований розвиток значущих для успішного оволодіння іноземною мовою індивідуально-психологічних особливостей учнів. За допомогою індивідуалізованого навчання усуваються окремі недоліки і відставання в рівні навченості, підвищується рівень навченості іноземної мови в цілому, а також встановлюється особистісний контакт, взаєморозуміння і сприятлива атмосфера між учителем і учнем, що суттєво важливо в процесі вивчення іноземної мови.

Підвищенню рівня навченості також сприяють цілеспрямовані дії щодо стимулювання відповідних мотивів в учнів, безупинного розвитку їхніх психічних процесів і постійного удосконалювання формованих мовних навичок і умінь, що згодом перетворюються в індивідуальний стиль оволодіння іноземною мовою. Спираючись на теорію С.Ю.Ніколаєвої, потрібно відзначити, що навчання на основі всебічного обліку індивідуально-психологічних особливостей учнів здійснюється за допомогою спеціальних видів індивідуалізації: мотивуючого, регулюючого, розвиваючого і формуючого.

Проблема індивідуалізованого навчання аудіювання в початковій школі актуальна і нині, незважаючи на те, що вченими досліджена психологічна природа аудитивної мовної діяльності, описані актуальні вікові фактори становлення особистості молодшого школяра, що роблять опосе-

редкований вплив на характер його навченості аудіювання, розроблена технологія навчання аудіювання з урахуванням основних труднощів аудіювання і характеристикою шляхів їхнього подолання.

І все-таки, хочеться зупинитися на думці про те, що умовою ефективною і раціональною індивідуалізації навчання аудіювання є комплексний індивідуалізуючий вплив на всі фактори навченості аудіювання, що послідовно актуалізуються в ході поетапного формування аудитивних дій.

Відомо, що специфікою молодшого шкільного віку є зміна ведучого виду діяльності, психологічна шкільна адаптація, криза психічного розвитку і його похідні. Тривалість, плин і результат процесу адаптації широко варіюється залежно від індивідуальної адаптаційної активності учнів.

За умови індивідуалізованого навчання аудіювання важливо звернути увагу на індивідуальну навченість діяльності. Вважаємо, що ведучу навчальну діяльність на першому ступені початкової школи треба будувати на тлі ігрової діяльності, тому що пізнавальна мотивація молодших школярів далеко не досконала. Неможливість повноцінної навчальної діяльності компенсується оволодінням її передумовами, окремими елементами, "підготовкою до ролі учня", за висловом Ш.А.Амонашвілі.

У представленні ряду методистів [1, 2, 3], засвоєння іноземної мови має інтуїтивно-мимовільний характер, а в навчанні аудіювання на підготовчому ступені акцентованим мінімумом є фонетичні навички як першооснова розуміння слухової інформації. Елементарні аудитивні фонетичні навички, інтуїтивно засвоєні першокласниками, дають початок становленню перцептивної бази аудіювання, розширення і зміцнення якої передбачається в рамках початкового навчання і складається в наступному цілеспрямованому формуванні й удосконалюванні аудитивних навичок і умінь, а також розвитку механізмів аудіювання.

Переосмисленню характеру навчання аудіювання сприяє дозрівання особистості учня, цілеспрямоване і свідоме формування комплексу аудитивних навичок і умінь у передбаченому обсязі і на відповідному рівні.

Основним фактором у розвитку здібностей взагалі та аудитивних зокрема є рівень інтелектуального розвитку. Значно прогресують у даному віці пізнавальні процеси: сприйняття, пам'ять, мислення, увага й увага, що домінують в основі дії механізмів аудіювання.

Слухове сприйняття молодших школярів має у своєму розпорядженні повний набір механізмів аудіювання: у складі механізму мовного слуху (фонематичного та інтонаційного), механізму слухової пам'яті (короткочасної і довгострокової), механізму осмислення, механізму слухової уваги, механізму ймовірнісного прогнозування і механізму внутрішньої мови. Не можна не звернути увагу на різноманітність їхнього функціонування з різних причин: індивідуальні розходження в розвитку, утруднення діяльності психічних процесів на матеріалі іноземної мови, початок оволодіння іншо-

мовним аудіюванням. Різний рівень розвитку є причиною неоднакового ступеня залученості механізмів аудіювання при сприйнятті слухової інформації учнів: від повноцінної активності одних аж до граничної пасивності інших [3].

Залежно від нервово-фізіологічних задатків аудитивних здібностей розрізняються два основних психологічних типи аудіювання – комунікативно-мовний та когнітивно-лінгвістичний з характерними проявами мотиваційних, психічних та діяльнісних якостей. Облік індивідуально-типологічних особливостей оволодіння аудіюванням сприяє встановленню причин відставання в діяльності і на цій основі вибору оптимальних способів і засобів їхнього усунення в кожному індивідуальному випадку.

Індивідуалізація навчання аудіювання ґрунтується на: 1) виявленні, узагальненні та типологізації індивідуальних особливостей аудіювання учнів; 2) мотивації аудитивної активності учнів і залученні їхньої уваги до власних аудитивних здібностей; 3) корегуюче-стимулюючому впливі на відстаючі в розвитку аудитивні функції учнів; 4) формуванні індивідуального стилю аудіювання на основі встановленого психологічного типу мовної діяльності і з урахуванням можливості широкої компенсації здібностей.

Мета індивідуалізованого навчання аудіювання – навчити учнів розуміти на слух іноземну мову нормального темпу в двосторонньому акті спілкування і при цілеспрямованому слуханні вчителя або звукозапису. Здійснення головного завдання відбувається шляхом послідовної реалізації кожного механізму, що включає в себе цілий ряд операцій, які визначають, у свою чергу, склад формуючих аудитивних навичок і вмінь. Зрозуміло, що мета і завдання взаємообумовлені. Відпрацювання і тренування визначених аудитивних дій удосконалюють діяльність механізмів аудіювання, а розвиток аудитивних психічних функцій прискорює оволодіння необхідними навичками й умінями.

Однак більшість учнів, володіючи гарними задатками для успішного аудіювання, виявляються нездатними їх ефективно використовувати. Це відбувається за різних причин: низький рівень загальнонавчальних навичок і вмінь; відсутність усвідомленої орієнтованої основи аудитивної діяльності; нечітке уявлення про власні аудитивні здібності і способи їхньої найкращої реалізації та ін.

Суб'єктивні труднощі становлять серйозні перешкоди для успішного оволодіння аудіюванням. Вчасно невраховані, вони стають причиною значних розбіжностей у темпі просування до успіхів різних учнів, що істотно ускладнює процес навчання. Тому важливо правильно підібрати конкретний тип індивідуалізуючих вправ. У їхній склад, відповідно до класифікації С.Ю. Ніколасової та стосовно до аудіювання, входять: **адаптивні вправи** двох типів (з варіюванням умов аудіювання і з варіюванням власне аудитивного матеріалу), **коригуючі вправи** двох типів (для корекції навичок аудіювання

і для розвитку механізмів аудіювання), **стимулюючі вправи** для “шліфування” усіх складових успішності аудіювання [4].

Ученими-методистами виділяються два основних типи аудитивних вправ: **підготовчі та мовні**. Підготовчі вправи призначені для відпрацювання аудитивних дій з метою зняття лінгвістичних і психологічних труднощів аудіювання і представлені двома типами передтекстових тренувальних завдань: 1) для формування навичок аудіювання (вправи з дізнання і розрізнення мовних одиниць різних рівнів – фонетичні, лексичні і граматичні навички аудіювання); 2) для розвитку механізмів аудіювання (вправи, що удосконалюють діяльність психологічних механізмів аудитивного сприйняття на матеріалі, що підлягає аудіюванню, – мовного слуху, слухової пам'яті й уваги, осмислення аудіоінформації, ймовірного прогнозування, внутрішньої мови). Мовні вправи забезпечують комплексне подолання труднощів аудіювання і на цій основі формують аудитивні уміння. Мовні вправи можна представити двома видами: 1) для формування умінь повного (детального) розуміння аудіотексту (вправи для формування умінь фіксувати деталі, для формування умінь прослідкувати логіку опису і прогнозувати хід опису); 2) для формування умінь загального (значеннєвого) розуміння аудіотексту (вправи для формування умінь виділяти головне, встановлювати логіко-значеннєві зв'язки між епізодами, передбачати зміст) [1, 3].

У вигляді тез висунемо основні моменти індивідуалізації навчання аудіювання:

1. Комплексна індивідуалізація процесу навчання аудіювання має у своєму розпорядженні достатній набір способів і засобів усебічного впливу на учня і забезпечує реальну можливість надання поетапної індивідуальної допомоги учням.

2. Індивідуалізоване формування аудитивних навичок і вмінь шляхом послідовного проходження мотиваційного, орієнтаційного і виконавчого етапів з позиції діяльнісного підходу готує повноцінне оволодіння аудитивною діяльністю в її спонукальних, орієнтованих і виконавчих ланках.

3. Індивідуалізація навчання аудіювання ґрунтується на попередній діагностиці рівнів розвитку і сформованості факторів навченості аудіювання. Рівень індивідуальної навченості аудіювання школярів залежить від показників рівнів розвитку комплексу їхніх індивідуально-психологічних особливостей, а саме: рівня сформованості зовнішньої і внутрішньої мотивації (мотиваційний фактор); рівня розвитку і функціонування механізмів аудіювання в складі мовного слуху, короткочасної пам'яті, осмислення, уваги, ймовірного прогнозування і внутрішньої мови (інтелектуальний фактор); рівня сформованості аудитивних навичок і вмінь (діяльнісний фактор).

4. Індивідуалізація навчання аудіювання надає вчителю можливість: а) діагностики рівня сформованості факторів навченості аудіювання учнів

і виявлення індивідуально-типологічних особливостей їхньої дії; б) підвищення рівня мотивації оволодіння аудіюванням; в) розвиток аудитивних здібностей і залучення потенційних аудитивних можливостей учнів; г) формування індивідуального стилю аудіювання.

5. Важливою умовою при розробці конкретної методики індивідуалізації є встановлення характеру співвідношення видів індивідуалізації між собою. Провідні види індивідуалізації, за С.Ю.Ніколаєвою, конкретизують свої функції з позиції навчання аудіювання та складають 4 види індивідуалізації: 1) **мотивуюча** індивідуалізація передбачає врахування розходжень у мотивації оволодіння аудіюванням і формування позитивних мотивів росту якості аудитивних умінь; 2) **регулююча** індивідуалізація ставить своєю метою адаптацію учня до навчального аудіювання шляхом варіювання умов виконання завдання; 3) **розвиваюча** індивідуалізація спрямована на стимулювання потенційних аудитивних можливостей учнів в опорі на їхні реальні здібності; 4) **формуюча** індивідуалізація спрямована на вироблення індивідуального стилю аудіювання кожним учнем відповідно до властивих йому індивідуально-типологічних особливостей [4].

Реалізовані комплексно дані види індивідуалізації активізують у такий спосіб усі фактори навченості аудіювання.

Кожен вид індивідуалізації, крім визначених способів, має і спеціальні **засоби** реалізації.

Мотивуюча індивідуалізація: 1) бесіди з учнем, ситуації співробітництва; 2) аудіотексти, насичені філологією і загальноосвітньою інформацією; 3) наочність до аудіотекстів (картинки, малюнки, фотографії, діафільми, іграшки і т.п.); 4) комплекс дидактичних ігор для навчання аудіювання; 5) варіанти аудіотекстів до досліджуваної теми, комплекс адаптивних завдань; 6) опори сприйняття й осмислення аудіоінформації (роздавальний, наочний матеріал, пам'ятки-ради та ін.).

Регулююча індивідуалізація: 1) варіанти текстів (фонограм) для аудіювання; 2) комплекс адаптивних підготовчих вправ.

Розвиваюча індивідуалізація. Комплекс вправ коригувальної спрямованості: 1) для розвитку відстаючих механізмів аудіювання; 2) для удосконалювання навичок аудіювання.

Формуюча індивідуалізація: 1) комплекс стимулюючих мовних завдань для удосконалювання аудитивних дій і вироблення власного стилю аудіювання; 2) пам'ятки для формування індивідуального стилю аудіювання [2].

Наголосимо, що дані види індивідуалізації не тільки охоплюють усі сфери особистості учня, але і виявляються задіяними на основних етапах формування аудитивних дій, виділюваних із позиції теорії П.Я.Гальперіна. Стосовно до навчання аудіювання зміст даної теорії означає раціональну для кожного учня послідовність формування аудитивних дій.

- 1 Глухіна Н.В. Интенсификация обучения аудированию на начальном этапе // ИЯШ. – 1986. – № 5. – С.15-20.
- 2 Жеренко Н.Е. Индивидуализация обучения аудированию учащихся младших классов школ с углубленным изучением иностранных языков / Автореф. канд. пед. наук. – К., 2000. – 24 с.
- 3 Метьолкина О.Б. Методичні рекомендації щодо організації індивідуалізованого навчання аудіювання на підготовчому етапі школи з поглибленим вивченням англійської мови. – К.: Фондація ім. О.Ольжича, 1994. – 65 с.
- 4 Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам. – К.: Высшая школа, 1987. – 138 с.

A problem of individualization of teaching of listening in primary school is developed in the article after such specialists in teaching methods as Yeluhina N.V., Zherenko N.E., Metyolkina O.B., Nikolayeva S. Y.

A traditional method of individualization of teaching of the foreign languages is fundamental here and correlated with problems of teaching of listening.

Марія Крулиця (Польща)

ПРИНЦИПИ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ В НОВИХ ПРОГРАМАХ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ТА ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ

Реалізація ідей гуманістичної педагогіки сприяє ефективному функціонуванню освітніх дитячих закладів на рівні початкової ланки освіти.

На думку педагогів, які досліджують проблеми виховання, гуманістична педагогіка є продовженням реформ, започаткованих у працях Д.Де-Веса, М.Монтессорі, С.Френе, їх концепції та діяльність – це критика традиційної педагогіки, критика суспільства. Схожа позиція науковців присутня в сучасних підходах до гуманістичної педагогіки, а критичні підходи стали джерелом визначення її мети та основних принципів: “вільного навчання”, поваги прав особистості в стосунках “вчитель – учень”, створення умов для формування вмінь, самостійності, самореалізації, самоорганізації. Вони коментуються, філософами, науковцями, педагогами-практиками.

Так, у першому принципі “виховання до свободи є змістом виховання, оскільки свобода є змістом життя самої людини”, зміст підтверджується соціальним виміром – “сучасна держава та демократичне суспільство повинні будуватись на принципі свободи”. Ці думки постійно розглядаються в процесі виховання, а в ХХ столітті з'явилися педагогічні трактати, в яких чітко прослідковувалась та розвивалась означена думка.

Наступний принцип важливий з точки зору ефективності виховання, оскільки визначає повагу, співпрацю у взаємостосунках “учитель – учень”.

У третьому принципі висловлюється опозиційна думка. Відповідно вчитель “веде учня за руку”.

Детальне розкриття наведених принципів гуманістичної педагогіки прослідковується в концепціях Роджерса, Конна, які виділяють головні тези: розвиток особистості є підтримкою самоусвідомлення, самоузгодженості; провідним освітнім методом є діалог; освітня група функціонує в динамічному поєднанні сфер: “Я – одиниця”, “Ми – група”, докільця: навчання відбувається в межах усвідомленого контакту.

З опертям на гуманістичну педагогіку та аналіз динамічних змін у вимірах: культура, розуміння особистості, організація суспільства Міністерством освіти та спорту Польщі здійснено реформу освіти. Її результат – вільний вибір освітніх програм, навчальних посібників та підручників для її реалізації. На основі затверджених Міністерством освіти “Програми дошкільного виховання” та “Програми загального навчання”, кожен педагог може створити власну авторську навчальну програму. Проте лише невелика кількість педагогів використовують цю можливість і здебільшого працюють за усталеними програмами. Нові програми уможливають коректування обсягу навчального матеріалу й здійснення індивідуального та диференційованого підходів. Зазначене простежується у двох програмах дошкільного виховання та інтегрованого навчання. Так, програму дошкільного виховання “Разом з дитиною” А.Бояковської, А.Федорович, Є.Козловської, М.Кравцевич видано видавництвом “Наша книгарня” (Варшава, 2000). Назва говорить про характер документа. У пояснювальній записці вказано на принципи програми: сприйняття дитини як суб’єкта навчання, принципи індивідуального розвитку, самостійності, створення позитивного образу дитини. Метою програми є усвідомлення дитиною віри в себе, формування творчого ставлення, стимулювання активності, мотивації до співпраці, розвиток комунікативних умінь. Завданнями педагога є увага до можливостей дитини, формування адекватної самооцінки, розвитку свідомості та її неповторності.

Іншими авторами видано програму дошкільного виховання для дітей від 3 до 6 “Світ дошкільника” “Юка-91” (Варшава, 2000). У першій частині автори подають філософські та психологічні основи розвитку дитини, оскільки кожна є специфічною психофізіологічною та духовною особою, для якої діяльність – основа набуття соціального досвіду і розвитку. В наступних частинах означено мету програми, коди комунікації: вербальний і реляційний. Принципи гуманістичної педагогіки простежуються в меті дошкільної освіти: побудова дитиною власного образу у відносинах Я-Ти. Я-Ви. Я-Інші відповідно до створених умов; усвідомлення освітніх ситуацій, які сприяють розвиткові свободи із використанням слова, жестів, чисел, кольорів у докільці; формування елементарних умінь та здібностей динамічного пристосування дитини до соціуму – близького та далекого; введення дитини в світ цінностей та позитивних стосунків шляхом відкритого творчого функціонування в групі. Зміст програми побудовано за теоретичними поняттями та

вміннями. В програмі запропоновано використовувати методи та форми роботи, які впливають на особистість: драма, навчальні ситуації, хепінінги та ін.

У програмах інтегрованого навчання принципи гуманістичної педагогіки відображено аналогічно. Так, у програмі раннього інтегрованого навчання в ХХІ столітті. Класи 1-3 (автор Я.Ханич, видавництво ВСіП, Варшава, 1999), означено мету – допомога дитині у фізичному, психічному, естетичному, емоційному та духовному розвитку, що передбачає її підготовку до життя, активної соціалізації; формування компетенцій: комунікативної, співробітництва, застосування методів пізнання дійсності, вміння сприймати та розуміти мистецтво і творити його, використовувати техніку в побуті та в житті. Освітній зміст поділено на групи: опанування вміннями, необхідними знаннями, виховання характеру.

Автор Х.Кітлінська-Пента в програмі “Програма раннього, інтегрованого навчання в 1-3 класах “В школі з еколюдиною” (видано видавництвом Жак (Варшава, 1999) визначає таку мету: діяльність освітніх установ на принципах гуманістичної педагогіки. Вона передбачає допомогу у формуванні позитивного образу, створенні умов для розвитку самостійності, творчості, розкриття учням світу як інтегрованого цілого, відношення до дитини як до суб’єкта навчання. Для її реалізації необхідним є дотримання означених принципів за трьома групами: 1 – принцип щодо вчителя, 2 – принципи з організації навчального процесу, 3 – принципи співпраці вчителя та учнів.

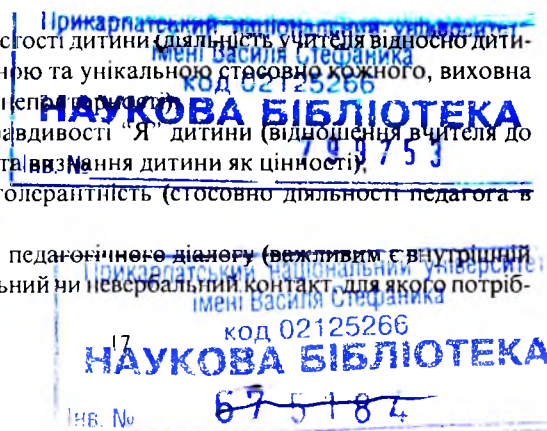
Перша група принципів:

- принцип реального самопізнання (робота над самоусвідомленням, формування позитивних моральних рис та якостей);
- допомога в становленні особистості (дії: авторефлексія, ретроспексія, тренування та автотренування);
- принцип глибоких знань (розвиток інтелектуальної сфери особистості, набуття нових знань).

Друга група принципів:

- широке застосування натурального – природного, технічного, суспільного простору;
 - допомога дитині в створенні “модельного” освітнього простору.
- Третя група:
- усвідомлення особистості дитини (для діяльності учителя відносно дитини повинна бути неповторною та унікальною стосовно кожного, виховна мета діяльності – розвиток і саморозвиток);
 - принцип оцінки правдивості “Я” дитини (відношення вчителя до учня спирається на повагу та визнання дитини як цінності);
 - самоконтроль та толерантність (стосовно діяльності педагога в кожній ситуації);

– створення умов для педагогічного діалогу (важливим є внутрішній елемент комунікації, вербальний чи невербальний контакт, для якого потріб-



ними є три умови: а) позитивне ставлення до партнера в діалозі; б) відвертість; в) вміння висловлювати думку та вести розмову з повагою до партнера);

– забезпечення критичної оцінки дитини (вчитель здебільшого оцінює конкретні справи дитини, спосіб її поведінки в конкретній ситуації; такий підхід може призводити до формування в дитини фальшивого образу себе).

Запропоновані принципи гуманістичної педагогіки відображено в нових програмах дошкільного виховання та початкової освіти. Педагоги Польщі усвідомлюють важливість і складність перших кроків гуманістичної педагогіки, вірять у їх реалізацію.

In this article the foundations of humanistic pedagogics is viewed.

The author accents on the great meaning of the pre-school education programs and programs of the primary studies

Analyse pedagogical teacher's competences their aim and meaning in the work with children.

Катерина Крутій (Запоріжжя)

ДИДАКТИЧНІ ВИМОГИ ДО СТРУКТУРИ ЗАНЯТТЯ З НАВЧАННЯ МОВИ ТА РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Серед проблем, які мають суттєвий вплив на підвищення ефективності й якості навчання мови дітей дошкільного віку, найголовніше місце відведене заняттю як формі організації навчальної діяльності, а також побудові цього заняття, тобто структурній організації. Визначимося, що **форма організації навчання** – це спільна діяльність педагога і дітей, що здійснюється в певному порядку і встановленому режимі.

Навчання дітей мови не може здійснюватися поза якоюсь організаційною формою. Отже, це – **цілеспрямована організація спілкування у процесі взаємодії педагога і дітей, що характеризується розподілом організаційних функцій, добором і послідовністю ланок навчальної роботи, режимом – часовим і просторовим** [1, 84].

Навчання дітей здійснюється як у повсякденному спілкуванні педагога з ними, так і в процесі керівництва різними видами дитячої діяльності і на спеціальних заняттях. Заняття, як основну і провідну форму навчання у дошкільному закладі, обгрунтувала О.П.Усова [2].

У межах проблеми, що розглядається у статті, ми будемо користуватися термінами: “структура”, “система”. З’ясуємо їх сутність.

Термін “структура” (лат. structure – побудова, розміщення, від structo – будує, зводжу) було взято з інших галузей наук і означає: внутрішня будова чогось, певний взаємозв’язок складових частин цілого, внутрішній устрій,

взаємне розташування частин, що складають ціле, взаєморозміщення та взаємозв’язок складових частин цілого, склад і внутрішня організація єдиного цілого, сукупність ustalених зв’язків, що забезпечують його цілісність тощо.

Тривалий час у наукових і філософських дослідженнях дефініція “структура” вживалася своєрідним синонімом до термінів “система”, “організація”, “устрій”. І до сьогодні єдиного погляду щодо змісту цих термінів немає. У філософському розумінні структура – це одна з найважливіших категорій, яка розкриває свій евристичний (від грецьк. eвриoпi – знаходжу) зміст у тісному зв’язку з усією системою категорій діалектики.

У філософії **структура** розглядається як невидимий атрибут усіх реально існуючих зв’язків об’єкта, що забезпечують основні властивості, незважаючи на різні зовнішні і внутрішні зміни, як спосіб закономірного зв’язку між складовими частинами предметів і явищ об’єктивного світу, мислення та пізнання. Отже, найчастіше філософська наука розглядає структуру як властивість тих предметів і явищ, що становлять систему.

Психологічна наука подає такі визначення дефініції “структура”: **взаємне розташування, сукупність стійких зв’язків об’єктів між компонентами об’єкта, які забезпечують цілісність і тотожність самому собі. Уявлення про структуру передбачає передусім розгляд об’єкта як системи; сукупність стійких зв’язків між чисельними компонентами об’єкта, що забезпечують його цілісність і самототожність.**

Для педагогічної науки, а саме – дидактики – таке трактування дефініції “структура” не завжди відбиває її суть. Як справедливо вважають науковці (М.О. Давидов, В.С. Ільїн, Ф.Ф. Корольов та ін.), для системи, що має структуру, іноді достатньо певної ієрархії елементів, коли вплив одних на інші може здійснюватися навіть через треті. На думку В.П.Максименко, поняття “структура” відображає інваріантний аспект системи – відносно стійку єдність елементів, їх відношень, що забезпечує єдність системи. Так, у структурі елементи цілого впливають один на одного: якщо відкинути або додати один елемент структури, то це призведе до зміни всієї сукупності, і вона перетвориться в якесь нове ціле. Система, яка має структуру, утворює більш-менш закінчене ціле.

Під поняттям “система” розуміють упорядковану сукупність, об’єднання взаємопов’язаних і розташованих у певному порядку елементів (частин) якогось цілісного утворення. Системний підхід слід розуміти як розгляд об’єктів цілісних систем із складними структурами.

Схема цього напрямку така: елементи системи – структура – система – тиця система. Отже, в педагогіці під структурою прийнято розуміти внутрішню організацію системи, яка являє собою множину зв’язаних між собою елементів, що становлять певну цілісну єдність. Інноваційні процеси, що охопили сучасний дошкільний навчальний заклад, торкаються насамперед

і мовленнєвих занять із дітьми. Тлумачні словники подають таке визначення заняття: “Навчальні часи, взагалі час навчання” [3].

Заняття, як основну і провідну форму навчання у дошкільному закладі, теоретично обгрунтувала О.П.Усова [2]. Науковець визначила характерні ознаки заняття як форми навчання.

По-перше, на занятті діти активно засвоюють знання і вміння з того чи іншого розділу програми; *по-друге*, заняття проводяться з постійним складом дітей усієї вікової групи; *по-третє*, заняття проводяться при провідній і керівній ролі педагога.

На думку Т.І. Поніманської, слід гуманізувати навчання дітей і не визначати обов'язкового поділу матеріалу на той, який має бути засвоєний лише на заняттях, і на той, що засвоюється дітьми у повсякденному житті, відродивши ідеї Е.І.Фльоріної [4]. *У традиційній дошкільній педагогіці пропонується така структура заняття загального типу*: організаційний момент – з метою сприяння виникнення інтересу до змісту заняття; постановка мети; пояснення шляхів її досягнення; організація активної пізнавальної та практичної діяльності дітей; аналіз їх діяльності, участі у занятті.

Структуру мовленнєвого заняття з дітьми передусім характеризують його компоненти (з яких частин складається), *їх послідовність* (порядок розташування цих частин), *їх взаємозв'язок* (як ці частини пов'язані між собою).

Аналіз підручників із методик розвитку мовлення та навчання мови дітей дошкільного віку показав велику розбіжність у тлумаченні структури мовленнєвого заняття, а також підходів до визначення змісту та обсягу знань, які пропонуються для засвоєння дітям [5; 6; 7].

Отже, виявляючи закономірності індивідуального мовленнєвого заняття як структурного утворення та фактора організації навчально-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку, необхідно розглядати дефініцію “структура” з позиції системно-цілісного підходу до організації діяльності дошкільників. *Мовленнєве заняття не може бути ізольованою структурою, його необхідно аналізувати в системі різноманітних взаємозв'язків із позицій перспективності, наступності та спадкоємності*. Вдало обрана структура індивідуального мовленнєвого заняття – одна з необхідних передумов забезпечення його педагогічної результативності та доцільності.

Далі пропонуємо авторські підходи до структури сучасного мовленнєвого фронтального заняття.

Відомо, що нерозробленість у сучасних психологічних концепціях діяльності параметра “спілкування” як суб'єкт-суб'єктних відносин обмежує пояснювальні можливості принципу діяльності у психології, оскільки з нього випадають важливі ланцюжки та лінії аналізу реального об'єкта навчання. Проте у дослідженнях філософів ми знаходимо інший підхід до цього параметра.

Так, М.С.Каган розглядає спілкування як вид діяльності [8]. Науковець також теоретично виокремив у чистому вигляді такі види діяльності: *перетворювальна, пізнавальна, ціннісно-орієнтаційна, комунікативна (або спілкування)*. Усі види діяльності, на думку М.С.Кагана, взаємопов'язані поміж собою у різних формах: зчіплювання, схрещення, взаємодія тощо. Отже, всі види діяльності можуть бути автономні, проте само здійснення кожного можливе тільки за умов сприяння інших видів.

Аналізована нами схема допомагає зрозуміти різноманітність тлумачення сутності видів діяльності дитини.

Залежно від того, під яким кутом (теоретично) розглядається вид діяльності дитини, можна виокремлювати як вид діяльності, так і спосіб або форму відбиття. Так, вид діяльності – комунікативний, спосіб – особливий вид мови і, як результат, – художня діяльність. Конкретизувавши типи (ігрова, навчальна та трудова), а також види (спілкування, пізнавальна, перетворювальна, оцінно-контрольна та художня) діяльності, ми можемо і тепер поки що теоретично змодельовати структуру мовленнєвого заняття. Однак, на жаль, педагоги плутають завдання щодо навчання дітей мови та розвитку мовлення зі структурою власне мовленнєвого заняття як фронтального, так й індивідуального.

Нагадаємо, що на фронтальному мовленнєвому занятті вирішуються завдання формування та розвитку різних ярусів мови (фонетичного, лексичного, граматичного, синтаксичного, які ще мають і свої під'яруси (підрівні)), а також різних функцій мовлення. *Неуважність педагогів до багатоплунності та багатоконпонентності мови та мовлення призводить до уніфікування мовленнєвих занять із дітьми з боку дорослих, а згодом – до проблем формування у дошкільників навчально-мовленнєвої діяльності*.

Отже, на наш погляд, *слід увести чотириструктурну організацію фронтального мовленнєвого заняття*, в якій у взаємозв'язку вирішувалися б питання формування всіх видів діяльності: спілкування, пізнавальна, перетворювальна, оцінно-контрольна, художня.

З'ясуємо авторську *модель фронтального заняття з навчання мови та розвитку мовлення*. За запропонованою нами структурою вона може мати такий вигляд:

1 частина – комунікативна діяльність. Вирішуються завдання розвитку зв'язного мовлення, а саме – діалогічного. Ось чому запитання до дітей, що спрямовані на актуалізацію мовленнєвого досвіду та активізацію наявної лексики, будуть плануватися на початку заняття, а не наприкінці.

2 частина – пізнавальна діяльність. Плануються завдання на збагачення, актуалізацію (реалізація потенціальних властивостей елементів мови в мовленні, використання їх відповідно до мети висловлення й вимог певної мовленнєвої ситуації), активізацію лексики, вводяться нові слова та відбувається робота над усуненням нелітературних слів.

3 частина – перетворювальна діяльність. У цій частині заняття педагог планує роботу щодо формування граматично правильного мовлення дітей (словозміна, формотворення, словотворення, синтаксис тощо).

4 частина – оцінно-контрольна діяльність. Педагог вирішує завдання розвитку зв'язного мовлення (активізація дискурсу, побудова монологів тощо).

Зауважимо, що робота над звуковою стороною мовлення дітей дошкільного віку (корекція, виправлення фонетичних огріхів тощо) повинна відбуватися впродовж усього заняття, а завдання щодо знайомства дошкільників з артикуляційним укладом, правилами звуковимови, диференціації звуків мовлення та ін., на нашу думку, повинні вирішуватися під час окремого заняття з виховання звукової культури мовлення, починаючи з четвертого року життя.

Отже, запропонована нами структура заняття з навчання мови та розвитку мовлення дітей дошкільного віку сьогодні вже є не тільки теоретичним положенням, але й активно апробується у практичній роботі. Подальший напрям дослідження ми вбачаємо у ґрунтовному методичному забезпеченні запропонованої структури та впровадженні у масову практику роботи з дошкільниками.

1. Лозова В.І., Москаленко П.Г., Троцько Г.В. Педагогіка. Розділ "Дидактика". – К.: ІЗМН, 1993. – С.84.
2. Усова А.П. Обучение в детском саду / Под ред. А.В.Запорожца. – М.: Просвещение, 1981. – С.98 -105.
3. Новий тлумачний словник української мови / V кл. В.В.Яременко, О.М.Сліпушко. – К.: Аконт, 1998. – Т.4. – С.211.
4. Поніманська Т.І. Основи дошкільної педагогіки: Навчальний посібник. – К.: Абрис, 1998. – С. 39-119.
5. Богуш А.М. Речевая подготовка детей к школе. -К.: Рад. школа, 1984. – С.33 -59.
6. Бородич А.М. Методика развития речи. – М.: Просвещение, 1981. – С.128-149.
7. Соловьёва О.И. Методика развития речи и обучение русскому языку в детских садах. – М.: Учпедгиз, 1968. – С.49-89.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – С. 128 – 211.

In clause the author's approaches to definition of concept "structure of speech employment" are offered, is sent types of employment and variants of their practical application in work with children of preschool age.

МУЗИЧНА ОСВІТА ЯК ПІДГОТОВКА ДО ДІАЛОГУ КУЛЬТУР У РЕФОРМУВАННІ ШКОЛИ

Сучасному світові притаманна потреба в глибокій рефлексії над умовами життя та буття людей. Розвиток культури узалежнений пізнанням людиною самої себе і навколишнього середовища, прагненням реалізувати свою людську сутність найоптимальнішим способом. На ці пріоритети зосереджено увагу сучасних педагогів. Отже, головною проблемою педагогіки настає формування гуманістичних, міжособистісних стосунків. Формування в підростаючого покоління усвідомлення свого походження, уявлень про доцільність визначати своє місце в світі і повагу до інших культур педагогіка сприйме як оновлену мету і завдання виховання. Щоб діалог культур відбувався з розумінням ідеї, молоде покоління повинно не тільки знати свою культуру і поважати її, а й поважати інші культури. Погляд на музичну освіту з точки зору сучасності та завдань майбутнього аж до історичних рефлексій потребує аналізу стану польської музичної педагогіки, її підготовки до функціонування у зреформованій школі. Тривалі пошуки власних методів надали польській концепції власне обличчя. Музично-педагогічна сфера з кількох поколінь творців музичного виховання уточнювали свої погляди на мету і зміст виховання. Особливим періодом у створенні концепції розглядаємо період II Речі Посполитої. Прикладами є діяльність М.Єтейка, С.Висоцького, С.Карузова, Ф.Щепановської, К.Хлавічки, М.Маузнера, П.Машинського та інших. Метою музики виступало розповсюдження культури вищого рівня, патріотичне виховання в душі народної культури, дотичний добір пісенного репертуару.

Творці програм і конкретних методичних рішень вбачали й інші аспекти впливу музики на дітей, вважали, що завдяки музиці особистість розвивається повніше, всесторонніше. В музиці і співах діти можуть задовольняти інтелектуальні потреби.

Наголошувалось на важливості артистичної музики як засобу підвищення музичної культури молоді польською та творчістю інших народів.

Після Другої світової війни функціонує поняття польської концепції інтегрального музичного виховання. Марія Пріходінська, автор основних конструктивних рамок концепції, широко популяризувала внесок інших педагогів, які спільними зусиллями створювали концептуальні основи.

Рисою повосніючої концепції став плюралізм. Він виражався у використанні різних цілей і змісту в дидактичному процесі, а в галузі музичного репертуару досліджувалась класична, народна і дитяча музика; з музичних знань – виокремлювався зміст, який допомагав розумінню музики як інтегрованої частини культури; щодо області форм – спів, гра на музичних інстру-

ментах, слухання музики, рухи під музику; з методів – індивідуальність учнів і вчителя.

Іншою характерною рисою польської концепції став її народний характер, який виходив з польських традицій музичного виховання. Вони сформувалися в міжвоєнне двадцятиліття..

Андрій Балковський вказував на те, що пропозиції М.Пріходінської мають дуже однозначний і чітко сформульований аксіологічний образ. Вона претендує на розробку концепції, яка займається передусім підготовкою дітей і молоді до сприймання найвищих цінностей у музиці. Вони є артистичною музикою, яка впливає з європейського культурного кола, а також польська музика – важливий елемент нашої народної музики.

Він розглядав зміни, в музичній педагогіці 80-90-х років внаслідок нового способу сприйняття і розуміння культури. Ці тенденції знайшли підтримку в дослідженнях у галузі етномузикології і антропології. Їх головний контекст розвитку складала так звана мультикультурна музична педагогіка.

Музика – це різноманітні людські практики (термін “практика” включає всі види і категорії: західна класична музика різних епох, музика різних культур, джаз і т.д.). Якщо ж музика складається з різних музичних культур, тоді вона буде багатокультурною. Мультикультурне навчання є передусім гуманним навчанням, яке дає однакові шанси опанувати знаннями і цінностями культури і музики.

У початковій школі музичне виховання поділяється на два навчальних етапи: I-III класи, з навчанням інтегрованим, і IV-VI класи, з навчанням блоками. У першому циклі навчання ситуація залежить від музичної підготовки вчителя і змісту навчання.

На другому етапі навчання завданням нового предмета “мистецтво” є наближення учнів до двох різних галузей знань: музики і пластики, раз на тиждень. Наступний етап – три класи гімназії, з підготовкою учнів до включення в польську і європейську культури. В гімназії займаються пластикою і музикою раз на тиждень упродовж трьох років. Важливість реформи потребує розгляду різних сфер навчання з потреб сучасної людини, перспектив її розвитку, постулатів її найвищих цінностей. Потреби навчання визначає виховний ідеал, яким є “особистість зі сформованими компетенціями, яка вмінє здійснювати аксіологічний вибір; особистість мудра, відповідальна і вільна.

У програмному обґрунтуванні це підтверджує запис про музику-інтегральну складову навчання. Зв'язок мистецтва, музики і гуманістики не тільки закладає єдність з рідною мовою, літературою та історією, а й з предметами, які значною мірою впливають на духовний розвиток людини”.

Нам видається логічною наступна інтерпретація програмових завдань: кожна артистична галузь має власні, неповторні цінності. Їх поєднання творить картину загальної культури. Велика кількість дисциплін призводить до повнішого розуміння явищ, виявляє їх культурні контексти і взаємоз'язки. Ви-

міром того, як розширюється і збагачується світ мистецтва, є зміна і естетичної свідомості. У цьому і полягає навчальний характер музики як дисципліни.

Плюралізм культури є фактом. Програма гарантує учням ознайомлення з різними напрямками культури в минулому і сьогоднішньому, з вітчизняною і світовою культурами. Виміром опанування елементарними знаннями, розвитком певного рівня чутливості учнів, що відбувається на вищому ступені навчання, є поява вмінь вибирати і оцінювати культурні явища, а це передумова формування музичного смаку.

Запропонований зміст освіти з різними артистичними дисциплінами – літературою, технікою, знайомство з пам'ятками культури – дозволяє їхніми цінностями реалізувати принцип діалогу культури.

Психологи і педагоги вважають, що дитину з раннього віку потрібно вводити у сферу культури і мистецтва для користі її загального розвитку. Педагоги ведуть пошук нових рішень, шляхів розвитку, пам'ятаючи, що від творчого підходу та організаційних навичок залежать майбутні досягнення очікуваної мети.

Культурна освіта, як і її мета, формує програму навчання, яке спирається на багатство культури, а також для повнішої участі в ній – включення у культуротворчий процес, що стає суспільною справою. Воно потребує сприяння багатьох закладів і не може бути зrealізоване тільки в межах школи, навіть найкращої. Необхідно відвідувати концерти, музеї, виставки. Особливо цінною є діяльність, в основу якої покладається ідея зближення народів. Така діяльність, окрім краси і традицій, вносить цінності, особливо важливі для сучасного світу – відкритість до розуміння різних культур і релігій, вміння слухати і розуміти інших.

In this article music education and the foundations of it's realizations in Poland after reform are viewed.

The author accents on the importance of the music education programs, and pick up different conceptions of it's realization.

The especial attention is dedicated to the pluralism of the cultures, also to the culture education's aim, and it's meaning in the general development.

Ева Пивоварска (Польща)

ФОРМУВАННЯ КАРТИНИ СВІТУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Погоджуючись з положеннями про мистецтво, що є шляхетним почуттям, завдяки якому людина може виразити те, що інакше виразити неможливо, стверджуємо, що там, де контакт з іншою людиною утруднений чи ж не існує, зустріч з мистецтвом, скажімо, на заняттях пластики, може стати “бальзамом” чи “мостом” між внутрішнім і зовнішнім світом учня в стосунках учень – викладач.

За Фройдом творчість є формою терапії. Відповідно автор звертає увагу на придушені, неусвідомлені потяги. У творчості людина проходить акт самоочищення, що і є формою автотерапії. Вираження, яке супроводжує акт творення, може стати ліками, запобігаючи неврози.

Стосовно маленьких дітей емоції і почуття в малюванні можуть стати засобом подолання страху, фобії, можливістю визначення свого місця в групі, шансом підвищення самооцінки, нейтралізування шкідливих емоцій, а також способом тлумачення подій минулого, що спричиняють невротичні стани дитини. Отже, малюнок може слугувати засобом послаблення впливу сильних емоцій і напруження, обумовлених сильними переживаннями. Слід підкреслити катартичну (від грецького katharsis) функцію артистичної діяльності. Вона очищає і демонструє нові шляхи до повної самореалізації, уможливує позитивну самооцінку і впливає на регенерацію сил як додаткового засобу релаксації.

Знання певних принципів читання “запису”, закодованого в дитячих малюнках, може допомагати в роботі вихователів дитячого садка і вчителів початкових класів. “Мова пластики” за допомогою символів і графічних знаків, мислення і дитячої чутливості уможливує зменшення напруги, вивільнення негативних емоцій, а також сигналізує про актуальні проблеми дитини, є інформацією про її знання і захоплення.

Отож варто створити “дитині максимум для прояву творчої волі, не задавати їй непотрібні запитання, ставитися з повагою до її внутрішнього світу, не схожого на світ дорослих, варто бути відкритим до невербальних сигналів, які посилає дитина, і суверенно ставитися до її таємниць”.

Відповідно важливо, щоб педагог знав, що крім безлічі інформації, яку він отримує про дитину під час бесід з батьками, додаткове вміння аналізувати малюнки дитини може допомогти вчасно помітити її проблеми чи підтвердити відносини з навколишнім. Викладач повинен знати, що:

1. Малюнки з повними, яскравими квітами свідчать про правильні психологічні умови розвитку дитини, відсутність страху, наявність радості й оптимізму.

2. Темна колористика з домінуванням чорного і сірого кольорів говорить, що дитина живе в стресі, чогось боїться, відчуває загрозу.

3. Яскраве домінування чорного і червоного кольорів припускає схильність до агресії.

4. Виразні, довгі і рішучі лінії, поєднані з яскравими квітами свідчать про відкритість, рішучість, емоційну стабільність і впевненість у силах.

5. Тонкі, делікатні, часто короткі лінії є свідченням того, що дитина не вірить у свої можливості і схильна приховувати свої почуття.

6. Невеликі фігурки, розміщені на краях малюнка, говорять про сором’язливість дитини, невпевненість у своїх можливостях.

7. Характерний спосіб розміщення членів родини на малюнку свідчить про міцні чи ослаблені сімейні зв’язки дитини: фігурки знаходяться далеко

від неї – зв’язок ослаблений, фігурки, розміщені близько, – сильні сімейні зв’язки, фігурка дитини далеко від батьків – вона не може визначити свого місця в родині, відчуває, що її зусилля не оцінюються належно.

8. Великі фігурки, які розміщені в центрі на цілу сторінку, говорять про впевненість у своїх силах, відкритість внутрішній енергії.

9. Розташування окремих фігурок у центрі композиції свідчить про їх значення для дитини, про сильний емоційний зв’язок дитини з людьми (любов, близькі стосунки) чи говорять про вплив цієї людини на родину.

10. Багато деталей на фігурі є сигналом про значущість персони в житті дитини чи про її панівну позицію в родині.

11. Відсутність конкретних членів родини на малюнку, зображення їх покаліченими чи зменшеними говорить про ускладнення стосунків дитини з цією людиною. Основу таких відносин становлять заздрощі, ревності, патологічні конкуренції, ворожість, відсутність близькості.

12. Відсутність власної фігурки на малюнку сім’ї свідчить про відсутність самовизначення і занижену цінність своєї позиції, неправильні родинні стосунки скажімо, відсутність любові у відносинах з батьками.

13. Малювання тільки себе може сигналізувати про сильну концентрацію дитини на своїй особі. Причиною може бути надмірна опіка чи навпаки відсутність уваги батьків (дитина відчуває себе покинутою, не може розраховувати на батьків).

14. Уявлення себе меншим чи юним говорить про сильне бажання повернутися в безпечний світ дитинства без заборон, наказів, завдань, нових ролей, які перевищують можливості дитини.

15. Зображення на сімейних малюнках відсутніх членів родини – бажання, мрії про її розширення, наприклад: бажання мати брата чи сестру, батька чи матір.

16. Малювання (в межах тематики родини) тільки будинку, будинку без людей говорить про нестабільність, конфліктні відносини в родині, що загрожують безпеці дитини, міцності родини.

17. Слова і звуки дитини під час малювання розкривають її емоції і почуття, які відносяться до осіб, що презентуються.

18. Черговість і час малювання фігур (кількість деталей) говорять про ролі, позиції, які в житті дитини посідає людина.

19. Підсилення суму, жалю (міміка обличчя, сльози), несимпатичне оточення, катастрофічна природа говорять про страх, неприємні переживання, скажімо, про втрату когось із близьких, нещасний випадок, розлучення батьків.

20. Тематика страху, побоювань, що з’являються на малюнку, є сигналом для спостереження за дитиною, її оточенням, турботою, а також забезпечення вчителем спеціальної консультації в психолога.

Отже, пережите під час малювання та інтуїтивно записаний зміст у характерний спосіб може зменшувати інтенсивність почуттів дитини, стаю-

чи заміником її поведіння. Це буде додатковою чудовою формою налагодження відносин, перевірки взаємозв'язків, своєрідним "листом", який адресований дорослому. Слід пам'ятати, що не в кожному малюнку є глибокий зміст, не всі символи можна розшифрувати, не кожна таємниця малюнка потрібно відкривати, інтерпретувати чи пояснювати. Однак якщо малюнок приверне увагу і викличе зацікавленість чи поведінка дитини впродовж тривалого часу викликає занепокоєння (це стосується малювання), потрібно ретельно дослідити зміст і почуття в малюнках та ілюстраціях.

Можливість правильного читання спонтанних робіт дитини збагачує невербальні відносини з учнем. Малюнок як результат творчого процесу стає свідченням зв'язку між емоціями, мисленням і сприйняттям. Аналіз творчих робіт учня передбачає увагу до ліній, композиції малюнка, кольору, тематики тих дітей, які страждають від різних фобій, не беруть участі в житті класу. Це може слугувати для педагога сигналом для особливої уваги задля підвищення самооцінки цієї дитини. Попередній аналіз малюнка надає важливу інформацію про зацікавленість дитини, її недоліки в стосунках з групою, а також про ускладнення у спілкуванні з окремою дитиною чи з цілою групою.

Малюнки спрощують комунікації між відправником (учнем) і адресатом (учителем), уможливають обмін інформацією за допомогою оптичного каналу, спираючись на візуалізацію (невербальний контакт) закованих графічних знаків. Малюнки значно спрощують можливість проникнення у внутрішній світ дитини, не завдаючи шкоди переживаннями, що супроводжують роботу з нею.

Якщо вважати, що людські думки і почуття, які існують у підсвідомості, виражаються радше в малюнках, ніж у словах, побачимо, що артистична діяльність, як і малюнок, уможливує використання засобів вираження, які спрощують проекцію переживань і досвіду. Як невербальна мова малюнок може виступати найсильнішим засобом комунікації між людьми та діалогу із собою.

Важливо докласти зусиль, щоб малювання навіть на загальноосвітньому рівні посіло належне місце в шкільній програмі, забезпечуючи умови, в яких воно могло б стати формою терапії мистецтвом. Варто підкреслити, що в артистичному навчанні центр ваги повинен перенестись з формального навчання (опирається на об'єктивні, естетичні критерії і орієнтується на створення творів мистецтва) на сферу пізнання, розуміння дитини (сприятиме ефективності впливу означених форм роботи).

Водночас варто чітко підкреслити визначну роль, яку відіграє вчитель в інтеграції та зміцненні терапевтичних впливів у сфері пластичної активності в школі. Він може і повинен виступати радником, дипломатом, медіатором, терапевтом, координатором творчих зусиль, а його метатеоретичні знання, уміння вести діалог з позиції партнера, чутливість, підсилена артистично-терапевтичними компетенціями, можуть сприяти в своєчасному наданні допомоги дитині, яка її потребує.

In this article the using of children pictures is newed also the influence of them in the world picture development.

The principles of work with children organization are analized and wants to their abilities are determined.

The author characterize the form of the activity organization with children in primary school.

Олександра Седлячек-Швед (Польща)

ДІАГНОСТИКА ДЕФЕКТІВ МОВИ І ДЕФЕКТІВ ВИМОВИ В ДІТЕЙ

У сучасному житті вміння говорити є особливо важливим. Отож навіть незначний дефект у вимові може негативно вплинути на долю людини, оскільки мова є показником інтелектуального і культурного розвитку. Формування комунікативних умінь неможливе без контактування з соціальним оточенням. Його тривалість залежить від біологічних і соціальних чинників.

У наші часи вироблено нову модель виховання дитини, в якій, окрім батьків, значне місце посідає вчитель. Він впливає на формування і розвиток мови, встановлює зв'язок із соціумом, що поліпшується завдяки вербальним контактам дитини з оточенням під керівництвом чи за участю педагога.

Правильне мислення, соціальний розвиток і розвиток мови свідчать про підготовленість дитини до навчання в школі. Лише перед початком навчання батьки зауважують, що у дитини є дефект вимови.

Батьки і вчителі першими повинні зауважувати дефекти, щоб запобігти соціальним конфліктам. Якщо неправильна вимова помічена вихователем у дитячому садку чи в нульовому класі, то її можна усунути за допомогою дидактичних занять.

Оскільки розвиток мови триває кілька років, йому притаманні певні етапи. За Л. Качмарек, виокремлення етапів спирається на розвиток форм мисловловлення в дітей. Їх тривалість у дітей з нормальним розвитком можна визначити: від 0 до 1 року життя – період мелодії, від 1-2 років – період слова, від 2-3 років – період речення, від 3-7 років – період дитячої мови.

Перші три періоди складають етап формування мови, який закінчується оволодінням уміннями будувати граматично правильні речення. Від 3 до 7 років триває етап розвитку мови, тобто вдосконалення її кожної сфери (фонетичної, лексичної, граматичної). Процес розвитку мови описують Л. Качмарек, І. Сутічок, Г. Демель, Т. Галковський, Г. Ястшембовска, С. Шуман, М. Хмура-Клєскотова, Г. Бартковска, Р. Л. Шіфебуш, Л. Волошинова та ін.

Оцінку розвитку мови вони радять спирати на знання етапів її розвитку і вимови. Береться до уваги здатність говорити і розуміти розмовну мову. Під час розмови важливими є запас, використовуваних дитиною слів, якість граматичних структур, плавність висловлення й артикуляція звуків, тобто вимова. В оцінці розуміння учені радять визначати рівень розуміння слів, речень, довших висловлювань, тимчасово-просторових і логічно-граматичних відношень. Великого значення надається рівню уміння, яке обумовлює комунікативну волю.

Відповідно з-поміж методів варто виділити посередній метод – інтерв'ю з матір'ю. Його метою є визначення специфіки розвитку мови до часу діагностування. Основним методом, що використовується в щоденній практиці, виділяємо спостереження, яке спрямоване за мовою дитини. Використовуються також експериментальні методи, що полягають у повторенні голосних і приголосних, в ізоляції, складів, протилежних слів, простих і складних речень тощо.

Основною і необхідною умовою, що визначає стан розвитку мови, вважаємо, правильний слух. У практиці роботи з дітьми поки що відсутні терміни щодо поділу на дефекти мови і дефекти вимови.

Дефекти мови обмежуються перекручуваннями, викликаними ендогенними причинами, що і є відхиленнями від мовної норми. Вони обумовлені змінами в побудові органів мовлення (трансляючі і сприймаючі) або дисфункцією механізмів мови на центральному чи на посередньому рівні (І.Сутичок 1980, Ю.Суворанець). Дефекти мови можуть торкатися всіх її аспектів: лексичного, граматичного, синтаксичного, фонетичного і експресивного.

Дефекти мови оцінюються з точки зору виду розладу і ступеня їх підсилення, починаючи від незначної неправильної вимови деяких звуків (дислалія) через розлади плавності мови (заїкування) до повної відсутності мови внаслідок її несформованості (німота) чи в результаті втрати мови іноді навіть з розладами її розуміння (афазія).

Поняття дефект вимови (дефекти артикуляції, дислалії) використовується для визначення неправильної реалізації фонем, невідповідних до ухвалених норм (Л.Качмарек).

Дефект вимови торкається тільки фонетичного аспекту мови, що відноситься до деформації звуків (деформація), заміни звуків (субституція, паралалія) чи ж їхнього опускання (елізія – моголалія). Дефекти вимови обумовлюють запізнення інтелектуального розвитку, але можуть також формувати негативні риси особистості такі, як: сором'язливість, підозрілість, почуття власної неповноцінності та ін.

Діти з дефектами мовлення (заїкування, малий словниковий запас, агаматизм) і вимови (неправильна артикуляція) відчувають страх перед розмовою (логофобія).

Соціальні наслідки дефектів мови мають ліквідуватися якомога швидше, однак не завжди батьки і викладачі усвідомлюють те, що саме вони несуть відповідальність за розвиток мови дитини. Зазвичай дитина, яка неправильно розмовляє, потерпає через свій дефект і намагається його приховати, прагне не відповідати на питання вчителя, ніж піддаватися переживанням через несприйняття іншими його дефектів. Уміння висловлюватися впливає на відношення вчителів і оточуючих до дитини. Дефекти іноді унеможливають виконання улюблених занять, гальмують інтелектуальний розвиток і контакти з ровесниками.

Рання ліквідація дефектів мови є дуже важливою, оскільки після 12-14 років артикуляційні рухи стають міцними щодо мови дитини. Ці рухи стають автоматичними, отож ліквідація дефектів є значно утрудненою. Кожен дефект вимови слід вчасно помічати і усувати. Відсутність турботи про мову ініціює емоційні розлади і негативні наслідки. Тому так важливо якомога раніше запобігти труднощам у порозумінні один одного і попередити неприємні ситуації, викликані в результаті дефектів мови.

Емоції, спричинені фізіологічними реакціями, мають іноді патологічний характер: спочатку з'являється сором, за ним – занепокоєння, а надалі – страх перед розмовою. Він стає причиною нервових розладів, і вже шестирічна дитина з дефектами мовлення дуже емоційно реагує на свої проблеми.

Викладач в оцінці розвитку мови дитини вирішує, як може допомогти їй в школі, або коли і яку дитину потрібно направити до фахівців.

Кваліфікації викладача мають проявлятися не тільки в спостереженнях за дітьми з розладами в розвитку. Він повинен уміти розрізняти складні дефекти, які без допомоги фахівців можуть підсилюватися і зміцнюватися.

За норму в розвитку мови ухвалено таку ситуацію, коли дитина, яка правильно розвивається, після третього року контактує з оточенням за допомогою речень. Формування й закріплення вимови повинно закінчитися на п'ятому році. Оцінка формування і розвитку мови, що знаходиться в межах норми, передбачає подолання всіх етапів розвитку мови.

Дитина, що розвивається нормально, опановує технікою розмови на п'ятому році життя. У цьому віці вона повинна правильно вимовляти всі звуки. Різною може бути послідовність опанування окремими звуками. Ступінь розвитку мови в означеному періоді залежить від різних причин: вплив оточення, педагогічні вміння батьків і психофізичний розвиток дитини, обумовлений індивідуальним темпом і ритмом, тощо.

Отож обов'язок дорослих – допомогти дитині подолати труднощі, які з'являються в розвитку мови. Це особливо важливо, оскільки дефекти мови затруднюють навчання дитини в школі. Роль педагога полягає в допомозі вихованцю й усвідомленні ним своїх здібностей і можливостей творчого вираження. Вимова викладача є зразком для учнів. Вони говорять так, як їхні вчителі, тому вимова вихователя – зразок, ідеал, до якого у мовній практиці слід постійно наближатися.

Важливим результатом уважності до вимови є вміння фіксувати її розлади, ставити діагноз, який обумовлює правильний добір коректування. Постановка діагнозу можлива після уважного, детального і комплексного обстеження дитини, місця дефекту на визначеному етапі розвитку.

Знаннями норм розвитку мови повинен добре опанувати кожен педагог. Знання норми є точкою відліку відмінностей патології від норми. Важливо знати, коли в мові дитини з'являються окремі звуки і коли вона має право до ротацізмамилі сигматизму, а коли ні. Без цих знань важко впливати на розвиток мови та надати допомогу. Дефекти мови слід відрізнити від дитячих форм артикуляції, які проявляються на ранніх етапах її розвитку і регіоналізмі, обумовленому мовною нормою суспільства.

У педагогічних науках поняття діагнозу розглядається у двох аспектах:

1) широкому значенні (діагностування) – охоплює всю процедуру дослідження, тобто розпізнавання, програму лікування й прогнозування результатів;

2) у вузькому (діагноз) – саме розпізнавання дефекту.

Педагогічна діагностика є інтегральною частиною педагогічної терапії, а діагноз у різних сферах його функціонування – пізнавальний, емоційний, соціальний – відіграє важливу роль в розвитку і вихованні дитини.

Варто наголосити, що раннє розпізнавання і відповідні заняття можуть ліквідувати дефекти розвитку і запобігати труднощам у навчанні.

In this article the functions of speech action in the people's life are reviewed.

The author analyse the main stages of the speech action development, accents on the meaning of correct pronunciation, pick out the typical schoolmates defects.

Especial attention is dedicated to the social defects and methods of it's solution.

Едуард Сусліп (Хмельницький)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

У сучасних суспільно-політичних умовах розвитку суспільства проблема формування культури професійного спілкування посідає важливе місце у процесі підготовки майбутнього фахівця. Досвідчений спеціаліст повинен не тільки володіти певним обсягом вузькопрофесійних знань, але й уміло і доцільно користуватись ними, надавати цим знанням суспільно корисного змісту, а також під час безпосереднього або опосередкованого спілкування чітко і повно, вільно і доступно висловлювати свої думки, наводити переконливі аргументи, вербально відстоювати свою позицію у разі виникнення спірних професійних ситуацій.

Важливою складовою професійної культури офіцера-прикордонника є його вміння спілкуватись іноземною мовою. Це інструмент, за допомогою якого можна розв'язати ряд професійних завдань:

- встановити контакт, досягти взаєморозуміння під час комунікації з іноземцем;

- адекватно висловити свої вимоги до іноземних громадян, що перетинають кордон;

- грамотно перевіряти їх документи;

- опрацювати фахову інформацію іноземною мовою;

- сформувати в офіцера-прикордонника відчуття емоційної захищеності.

Особливостями професійного спілкування прикордонників іноземною мовою є:

- його зумовленість специфікою інформаційних професійних контактів;

- здійснення добору мовних і мовленнєвих засобів залежно від потреб, швидкості взаємодії прикордонника із джерелом інформації;

- будування мовленнєвої діяльності прикордонника в реальній ситуації спілкування на відтворення (рефлексії) змістом зворотної інформації, яку отримує прикордонник;

- іншомовна мовленнєва діяльність прикордонника є предметом його професійного аналізу, самоаналізу, постійного самовдосконалення.

Таким чином, знання іноземної мови на рівні володіння є необхідною складовою інтелектуального і культурного потенціалу офіцера-прикордонника.

Під час опитування курсантів IV курсу факультету референтів-перекладачів було виявлено, що метою вивчення іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі на думку 78% з них є використання надбаних знань у майбутній професійній діяльності; 22% вважають, що добре володіння іноземною мовою допомогло б їм у влаштуванні успішної службової кар'єри.

Аналізуючи проблему формування культури професійного спілкування іноземною мовою курсантів протягом навчання в НАПВУ, на наш погляд, буде доречним зупинитись на висвітленні таких аспектів, як "професійно-лінгвістична активність", "комунікативна поведінка", "культура мови".

Професійно-лінгвістична активність визначається як здатність особистості виявляти пізнавальну активність у процесі оволодіння і практичного використання професійно значущої лінгвістичної інформації [1].

Під час навчання в НАПВУ курсанти факультету референтів-перекладачів вчаться аналізувати професійні ситуації та літературні джерела за фахом, спостерігати та визначати професійні ситуації під час проведення ділових ігор та виконання творчих завдань, особисто створювати професійні ситуації та застосовувати у них необхідний лінгвістичний матеріал; врешті, курсанти вчаться визначатись у вирішенні професійних завдань за допомогою

засобів іноземної мови. Курс іноземної мови несе не тільки велике інформаційне, але й пізнавальне навантаження.

Навчання, завдяки своїй багатофункціональності і значущості, об'єктивно відіграє провідну роль у формуванні особистості офіцера-прикордонника як фахівця, сприяє тому, що курсанти не просто засвоюють опорний обсяг знань, а сприймають їх внутрішньо, роблять їх власними переконаннями, формують свій духовний потенціал, активну позицію.

Отже, одним із завдань курсу "Румунська мова" у процесі формування культури професійного спілкування майбутніх прикордонників є виховання комунікативної поведінки фахівця.

У сучасній педагогічній науці під комунікативною поведінкою розуміють не просто процес говоріння, повідомлення чогось, а таку організацію мовлення й відповідно до нього невербальної поведінки комуніканта, яка впливає на створення емоційно-психологічної атмосфери професійного спілкування, на характер взаємин між суб'єктами професійної діяльності, на стиль цієї діяльності [2, 3].

Комунікативна поведінка прикордонника оцінюється до того, що і як він говорить, які в нього жести, рухи, вираз обличчя, на яку реакцію розраховані його слова. Слід пам'ятати, що в пам'яті тих, хто перетинає кордон, після зустрічі з прикордонником залишається не тільки пізнавальна інформація, яку він дав, а й та атмосфера, якою супроводжувалося їхнє спілкування.

Тому так важливо під час підготовки прикордонників-фахівців опрацьовувати зміст іноземного спілкування, а також особливості мовлення і комунікативної поведінки (як я буду говорити, які вербальні і невербальні засоби допоможуть мені бути виразним, переконливим, коректним, яку емоційну атмосферу спілкування я хотів би створити). Досягненню цієї мети сприяє вивчення на заняттях літератури, мистецтва, традицій, особливостей етикету румунськомовних країн, правил комунікативної поведінки у формальній та неформальній обстановці, а також перегляд оригінальних відео-та кінофільмів, спілкування з носіями мови.

Безперечно, що рівень культури професійного спілкування прикордонника іноземною мовою, спрямування його комунікативної поведінки визначають рівень майстерності його професійної мовленнєвої діяльності.

Вимоги до комунікативних якостей мовлення прикордонника зумовлені насамперед функціями, які воно виконує в їх професійній діяльності. Головними серед них можна назвати такі:

а) комунікативну встановлення і регуляція взаємовідносин між суб'єктами спілкування;

б) психологічну створення умов для психологічної комфортності суб'єктів спілкування;

в) інформативну забезпечення повноцінного сприйняття та обміну необхідною професійною інформацією;

г) організаційну – забезпечення раціональної організації іноземної професійної діяльності суб'єктів спілкування.

Аналіз особливостей і функцій мовлення прикордонника ставить необхідність вирішення питань: за яких умов спілкування прикордонника може бути інструментом продуктивного розв'язання професійних завдань?

Розглянемо деякі з них, що є, на наш погляд, найсуттєвішими.

По-перше, професійне іноземне мовлення прикордонника повинно відповідати вимогам культури іноземної мови. Це важливий показник рівня його інтелігентності, освіченості, загальної культури. Його умовою є знання іноземної мови. Мовлення є засобом існування, використання мови. Мова як сутність, як специфічна знакова система виявляється у мовленні. Мовлення це функціонування мови. Тому продуктивність мовленнєвої діяльності прикордонника залежить передусім від того, наскільки його мова відповідає нормам сучасної літературної мови – акцентологічним, орфоепічним, граматичним, синтаксичним. Мова, яка відповідає цим нормам, є правильною. Правильність – одна з характеристик культури мови.

Під терміном "культура мови" розуміють відповідність її не тільки сучасним літературним нормам, а й іншим якостям, які свідчать про її комунікативну досконалість. Це – точність, логічність, чистота, виразність, багатство, доцільність [4].

Тому важливо орієнтувати майбутнього прикордонника у спілкуванні на цілеспрямований добір мовних і мовленнєвих засобів, на чітке визначення того, яке професійне завдання буде розв'язуватись цими засобами.

Обов'язковою передумовою ефективності професійного спілкування прикордонника є також володіння його технікою, компонентами якої є голос, дикція, темп, інтонація.

І безперечно, що рівень культури професійного спілкування прикордонника іноземною мовою, спрямування його комунікативної поведінки визначають рівень майстерності його професійної мовленнєвої діяльності.

Таким чином, шляхами формування культури професійного спілкування майбутніх офіцерів-прикордонників іноземною мовою є:

створення установки на оволодіння літературною мовою в різних ситуаціях спілкування (йдеться про виховання звички і потреби в постійному навчанні і підвищенні рівня своєї культури мовлення; особливу увагу при цьому слід приділити питанням правильності і чистоті мови);

розвиток умінь виразного мовлення (досягається вмилем інтонуюванням залежно від змісту, умов спілкування, а також шляхом доречного вживання зображувальних засобів);

розвиток комунікативних умінь, здібностей, соціальних установок у спілкуванні;

розвиток загальних психофізичних особливостей особистості, які є передумовою оволодіння іноземною професійною мовою.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ЗАСОБІВ І ТЕХНОЛОГІЙ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти, пріоритетним завданням є виховання людини у дусі відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності. Це здійснюється, зокрема, шляхом оптимізації режиму шкільно-виховного процесу та створення екологічно сприятливого життєвого простору [12].

Вимога щодо уважного ставлення до здоров'я дитини особливо актуальна в ранньому шкільному віці. Добре відомо, що саме в цьому віці продовжує формуватись кістково-м'язовий апарат, психіка дитини тощо. Тому навіть незначні шкідливі впливи можуть призводити до різноманітних відхилень у розвитку дитини і в подальшому спричиняти хвороби [4, 13]. Як свідчить досвід, комп'ютерна техніка є джерелом підвищеного навантаження на людину: психічного і фізичного.

Сучасна комп'ютерна техніка, порівняно із застарілими комп'ютерами кінця 80-х – початку 90-х років минулого сторіччя, практично позбулися яскраво негативних впливів на здоров'я людини. Проте, як показують дослідження, такі впливи все ж таки є, і запобігти їм можна лише за умови чіткого дотримання санітарних норм та правил роботи з комп'ютерною технікою [4, 13].

У ДСанПіН 5.5.5.009-98 визначено норми тривалості роботи молодших школярів за комп'ютером. Ці норми та правила повинні стати тим фундаментом, на якому має будуватися методика вивчення та застосування інформаційних технологій у початковій школі. Потрібно відмовитися від екстенсивного впровадження комп'ютерних технологій у початкову школу, коли підвищення рівня засвоєння навичок відбувається за рахунок збільшення часу роботи за комп'ютером, нерідко з порушенням санітарних норм. На даний момент більш привабливим є інтенсивний шлях, коли ефективна організація початкового процесу та використання нових програмних розробок дозволяють отримати вищі результати та зберегти при цьому здоров'я дитини.

Кістково-сполучний апарат школярів відзначається гнучкістю, оскільки в їхніх кістках ще багато хрящової тканини. На це треба зважати, щоб запобігти можливим викривленням хребта, кисті руки. Розвивається м'язова система молодших школярів. Збільшується вага всіх м'язів відносно ваги тіла, що призводить до зростання фізичної сили дитини. Разом з тим дрібні м'язи кисті руки розвиваються повільніше. У цьому віці діти добре бачать, ходять, проте недостатньо добре координують рухи дрібних м'язів.

Завдяки вдосконаленню практичної спрямованості навчання на кафедрі німецької та інших іноземних мов з метою формування професійної культури спілкування курсантів постає можливість вирішити ряд важливих завдань:

- формувати не тільки пізнавальні, але й професійні мотиви та інтереси особистості;
- виховати системне мислення спеціаліста, яке включає цілісне розуміння не тільки природи і суспільства, але й себе, свого місця у світі; давати цілісне уявлення про професійну діяльність та її найважливіші фрагменти;
- навчати колективній розумовій і практичній праці, формувати соціальні вміння та навички взаємодії і спілкування, індивідуального та сумісного прийняття рішень, виховати відповідальне ставлення до справи, соціальних цінностей і установок професійного колективу, суспільства у цілому.

Таким чином, процес формування культури професійного спілкування іноземною мовою майбутніх офіцерів-прикордонників є складним і багатограним, включає в себе розвиток професійно-лінгвістичної активності курсантів, виховання належної комунікативної поведінки та культури мови. Здійснення цього процесу дозволить підвищити рівень володіння професійними знаннями офіцерів-прикордонників, що забезпечить якість виконання ними функціональних обов'язків як у мирний, так і у воєнний час.

1. Сусліна І. В. Розвиток професійно-лінгвістичної активності слухачів-прикордонників у процесі вивчення іноземної мови / Автореф. дис... канд. пед. наук. – Хмельницький, 1998. – 18 с.
2. Головин Б. Н. Основы культуры речи. – М., 1988. – 226 с.
3. Добрович А. Б. Общение: наука и искусство. – М., 1980. – 59 с.
4. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; За ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

Nowadays the problem of formation of professional communication culture takes an important place in the process of future specialist preparation. The aim of the article is to present the peculiarities of the development of professional foreign language (Romanian) communication culture of the future borderguard officers.

З часом школярі набувають здатності розподіляти навантаження на різні групи м'язів, рухи їх стають точнішими, покращується техніка письма [5, 10]. Не останню роль в удосконаленні координації рухів дрібних м'язів учня може відігравати робота з комп'ютерною технікою. На сьогоднішній день основними засобами введення інформації та керування комп'ютером залишається клавіатура та маніпулятор "миша", які вимагають швидких рухів, а також точного позиціонування руки і пальців. Саме тому в багатьох прикладних програмних засобах навчального характеру велику увагу приділено набуттю та вдосконаленню навичок роботи з клавіатурою і мишкою. Зокрема, в наборі програм до підручника "Сходинки до інформатики. 2 клас" різні компоненти навичок роботи з мишкою засвоюються за допомогою програм "Стрільці по яблуках" (точне наведення мишки та клацання лівою і правою клавішами мишки), "Бульбашки" (швидкі рухи мишкою та подвійне клацання по об'єктах), "Лісова галявина" (перетягування об'єктів за допомогою мишки).

У дітей добре розвинені всі органи чуття, але деякі з них мають свої особливості. Наприклад, очі завдяки еластичності кристалика можуть швидко змінювати свою форму залежно від пози під час читання і письма. Якщо не враховувати цієї особливості органів зору молодших школярів і не виправляти їх пози, то це може призвести до підвищення очного тиску, до нечіткості зображень на сітківці та до виникнення короткозорості [5, 13].

Важливу роль у становленні саморегуляції поведінки молодшого школяра відіграє оцінювання. Оцінка ефективніше діє на молодшого школяра, коли вона має не узагальнений, а конкретний характер, коли учень знає, що саме оцінюється в його роботі та поведінці, коли оцінка не переноситься на особистість у цілому. Конкретна і об'єктивна оцінка, вільна від заниження й завищення досягнень учня, спрямовує його на подолання недоліків у роботі, спонукає домагатися кращих результатів [1, 2]. Саме такі вимоги до оцінювання реалізовані в більшості комп'ютерних програм. Разом з тим, на нашу думку, пріоритет оцінювання має належати, передусім, учителю, котрий добре знає умови, в яких проводилась перевірка знань.

Значну роль у навчанні молодших школярів відіграють різноманітні види наочності. Проте їх застосування повинно бути не самоціллю, а засобом розвитку здатності сприймати предмети та явища об'єктивної дійсності, спостерігати їх. На перший план у навчанні учнів виступають мислительні дії, яким підпорядковуються мнемічні, уявні, практичні та інші дії [5]. На даний момент найбільше можливостей у підготовці та представленні інформації надає комп'ютерна техніка та мультимедійні технології.

Обладнання комп'ютерного робочого місця учня та організація навчальної діяльності в комп'ютерному класі передбачає використання індивідуального та диференційованого підходу. Робота з комп'ютером вимагає від учня збільшувати обсяг самостійних робіт, а отже, формує у нього самостійність.

При цьому неодмінною умовою успіху є чітка постановка запитань, завдань перед учнями. Усвідомлення їх учнями скеровує розумову активність. Розумова активність учнів під час самостійної роботи залежить від того, як вони усвідомлюють її мету. Самостійна робота активізує діяльність вихованців, посилює у них інтерес до певного матеріалу, розвиває ініціативу і привчає застосовувати набуті знання на практиці [14]. Крім того, самостійна робота на комп'ютером дозволяє підвищити рівень довільного запам'ятовування, оскільки воно буває найбільш продуктивним тоді, коли запам'ятовуваний матеріал стає змістом активної діяльності учня, навіть у тому випадку, коли ця діяльність не має спеціального мнемонічного спрямування [15, 16].

Навчальна діяльність значно відрізняється від ігрової, тому перехід дитини від гри до учіння пов'язаний з появою нових мотивів. Але в діяльності школяра навчальна та ігрова складові повинні органічно поєднуватись. Гра, як вид діяльності, не тільки зберігається в житті дитини, а й продовжує розвиватися [6, 18].

У молодшому шкільному віці сюжетно-рольова гра стає змістовнішою, ніж у дошкільному. У рольових іграх дошкільники творчо наслідують події з життя сім'ї, дитячого садка, тоді як рольова гра молодших учнів ґрунтується на взаємовідносинах у колективі, на стосунках літературних та історичних героїв тощо. При цьому діти розвивають свою фантазію, засвоюють соціальні форми поведінки, навчаються звертати увагу на реальних і символічних учасників гри, набувають цінного досвіду, важливого для дальшого їхнього розвитку. У рольовій грі дитина повинна дотримуватись прийнятих правил, виявляє готовність на вимогу партнерів по грі взяти на себе іншу, менш цікаву роль [18].

У молодшому шкільному віці продовжують розвиватись та ускладнюватись конструктивні ігри, які сприяють більшій обізнаності з властивостями різних матеріалів, форм, усвідомленню просторового їх розміщення тощо.

За умови включення в процес навчальної діяльності елементів гри, можна впливати в дітей позитивні емоції і тим підвищувати їх пізнавальну активність. Молодші школярі з більшим зацікавленням виконують і трудові завдання провового характеру. Але поліпшення навчально-виховної роботи може відбутися лише за умови вдалого спрямування гри вчителем і батьками [6, 18].

Більшість прикладних програм навчального характеру, призначених для застосування в початковій школі, в значній мірі використовують саме провий підхід до навчальної діяльності, що підвищує навчальний інтерес у дитини та знімає зайве психологічне напруження.

Під час навчання в молодших школярів значно поліпшується робота зорових та слухових аналізаторів, підвищується їх чутливість. Зростає точність розрізнення рівнів освітленості, кольорів і кольорових відтінків. Діти вчаться розрізняти форми предметів [6]. Поліпшується фонетичний слух учнів [3]. Ці зміни розвиваються під впливом систематичної роботи на уроках

читання, письма, усного мовлення, образотворчого мистецтва, праці, співів. Сучасна комп'ютерна техніка володіє широкими можливостями у відтворенні кольорової гами та звукових фрагментів. Цей значний потенціал можна використовувати з метою поліпшення розвитку зорових та звукових аналізаторів. Разом із тим зайве захоплення роботою з віртуальним світом може спричинити сповільнення розвитку інших відчуттів та сприйняття. Зокрема, значного розвитку в цьому віці досягають суглобо-м'язові відчуття, які відіграють важливу роль у формуванні навичок письма, малювання тощо. Комп'ютерна техніка на даний момент не може представити широковживані засоби розвитку сприймання об'єктів за допомогою тактильного, смакового відчуттів, нюху.

У молодшому шкільному віці у учнів формується здатність спостерігати явища навколишньої дійсності. При цьому спостережливість розвивається успішніше, якщо вчитель не тільки супроводить пояснення демонстрацією наочних об'єктів, а й організовує самостійне розглядання цих об'єктів, знаходження їх характерних ознак, утворення цілісних їх образів [9]. Комп'ютерні технології надають великих можливостей щодо відтворення інтерактивних наочних образів, які можуть не тільки мати певні характерні ознаки, а й дозволяти користувачу змінювати властивості цих об'єктів. Це призводить до ефективного формування спостережливості, що в свою чергу сприяє естетичному вихованню учнів. Але комп'ютерна наочність допомагає піднесенню якості знань і вмінь учнів за умови, якщо вона є не самоціллю, а засобом, який включається в їх навчальну діяльність, служить досягненню мети кожного уроку, полегшує учням розв'язання різних видів навчальних завдань і не відвертає їх увагу від основної мети уроку, допомагає їм переходити від чуттєвих образів до уявлень і перших понять про них. Саме тому використанням комп'ютерної техніки не можна підміняти заняття по вирізуванню, ліпленню, конструюванню, моделюванню, роботі на шкільній ділянці, які також потребують сприймання і тим самим виступають як стимулятори його розвитку.

Визначаючи зміст занять з комп'ютерною технікою в початковій школі, потрібно враховувати рівень розвитку мислення даного вікового періоду. Мислення молодших школярів часто характеризують як конкретно-образне. Проте під впливом навчання змінюється співвідношення його образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів [11]. Завданням навчання є забезпечення розвитку і абстрактного, і конкретного мислення. Учні других класів застосовують переважно практично-дійовий і образно-мовний аналіз. Вони швидше розв'язують задачі, які потребують використання практичних дій із самими предметами, наприклад, кубиками. Саме на цьому ґрунтується ідея програм з набору комп'ютерного забезпечення "Сходінки до інформатики", де учні працюють з кубиками, колодами, серветками тощо. Спочатку аналіз є елементарним. Поступово він стає більш комплекс-

ним і перетворюється на систематичний. При цьому він тісно пов'язується із синтезом. Але для молодших школярів аналіз є доступнішим мислительним процесом, ніж синтез. Учні початкових класів краще виділяють частини предмета, ніж встановлюють співвідношення між ними [17]. Як показують дослідження (Г.І.Кагальняк, О.Я.Савченко та ін.), рівень порівнянь залежить від того, як часто даються учням завдання на порівняння різних об'єктів. Формування в молодших школярів умінь порівнювати підвищує рівень їх аналітико-синтетичної діяльності.

Із часом аналіз переходить у абстрагування. Молодшим школярам легше дається абстрагування властивостей предметів, ніж їх зв'язків та відношень, вони частіше виділяють лише суттєві ознаки предметів, хоч їм важко розділяти істотні та неістотні ознаки. Під впливом навчальної діяльності вдосконалюються способи узагальнення: від переважно наочно-мовних діти переходять до переважно уявно-мовних, а пізніше і до понятійно-мовних способів. А це призводить і до зміни результатів узагальнень [8, 11].

Значна кількість обмежень, які висуває рівень психологічного розвитку до умов використання комп'ютерної техніки в початковій школі, потребує подальших наукових досліджень у цій царині й вимагає від учителя високого рівня володіння педагогічною майстерністю та знання особливостей психології дитини даного віку. Тому впроваджувати інформаційні технології в навчальний процес у молодших класах повинен лише вчитель, який має відповідну освіту. Завданням факультетів початкового навчання вищих педагогічних навчальних закладів є підготовка фахівців, які здатні використовувати комп'ютерну техніку в своїй професійній діяльності та знають про умови безпечного застосування її в молодшій школі.

1. Амонашвили Ш.А. Обучение. Оценка. Отметка // Педагогика и психология. – М., 1980. №10.
2. Амонашвили Ш.А. Психология педагогической оценки. – М., 1935.
3. Божович Л.И., Леонтьев А.П., Морозова И.Г., Эльконин Д.Б. Очерки психологии детей. – М., 1950.
4. Бондаровська В.М. Діти та нові інформаційні технології: позитивні та негативні наслідки нової культури людського життя // Інформатика та комп'ютерно орієнтовані технології навчання. Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Педагогічна думка, 2001.
5. Вихова психологія / За ред. Г.С.Костюка. – К.: Радянська школа, 1976.
6. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М.: Просвещение, 1960
7. Гурмов М.Д. Развитие мышления школьника // Психология младшего школьника. Под ред. Е.И.Игнатъева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960.
8. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении. – М., 1972.
9. Занков Л.В. Развитие школьника в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1967.
10. Игнатъев Е.И. Психология изобразительной деятельности детей. – М.: Учпедгиз, 1961.
11. Косма Т.В. Мислення учнів молодшого шкільного віку. – К.: Радянська школа, 1969.
12. Національна доктрина розвитку освіти від 17.04.2002 р. №347 / 2002.

13. Полька Н.С. Гігієнічні принципи збереження здоров'я молодших школярів при систематичному навчанні на персональних комп'ютерах // Інформатика та комп'ютерно орієнтовані технології навчання: Збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: Педагогічна думка, 2001.
14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1940.
15. Смирнов А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти. – М.: Просвещение, 1967.
16. Смирнов А.А. Закрепление знаний в школе. Методический материал в помощь учителю. – М., 1938.
17. Шардаков М.Н. Мышление школьника. – М., 1963.
18. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.

The problem of influence of computer technologies on mentality of the younger schoolboy is considered.

Світлана Чупахіна (Івано-Франківськ)

ПРІОРИТЕТНІ НАПРЯМИ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Найвідповідальніший період для розвитку інтелекту дітей – від народження до 6-7 років. Якщо через певні обставини з дитиною не проводяться заняття, спрямовані на розвиток пам'яті, мислення, сприймання, уваги, уяви, виникають проблеми, які важко ліквідувати у шкільному віці.

Відомо, що семирічний вік є кризовим періодом онтогенезу. Якщо це досить поширене явище протікає в межах нормального розвитку то, не становить жодних загроз для особистості дитини та її психічного здоров'я. Однак за несприятливих умов ці кризи можуть спричинити виникнення різноманітних відхилень у розвитку, особистісні порушення та ін. Окремі дослідники вважають їх цілком закономірним явищем і не завжди враховують можливі ускладнення, зумовлені ними. Є прихильники і такого підходу, які констатують відхилення як патологічні вияви. Проте необхідно мати на увазі, що не завжди вікові кризи в означених випадках закінчуються спонтанно і благополучно, зазвичай, необхідним є втручання психолога чи навіть психотерапевта або психіатра.

Глибокі психологічні проблеми, що стрімко виникають на тлі дозрівання і розвитку дитини, здебільшого переходять ту критичну межу, за якою вікова криза перетворюється в екстремальну ситуацію і потребує термінового втручання зовні, тобто корекції.

Перед семирічною дитиною з певними порушеннями постає безліч нових проблем, які вона не завжди спроможна самотійно вирішити. виробивши внутрішні механізми подолання труднощів, адекватних їхньому зміс-

ту. Від дитини вимагається швидка адаптація до нових умов, видів діяльності, соціальних ролей тощо.

Якщо ж це дитині не вдається, у неї виникає психоемоційна напруга, що може негативно впливати на становлення психологічної системи і особистості загалом.

Отже, розглядаємо психологічну готовність до навчання як комплекс морально-психологічних особливостей, в якому мотиваційний компонент є основним. На цю особливість звертає увагу і Л.А.Венгер, зауважуючи, що психологічна підготовка до шкільного навчання складається з мотиваційної, вольової і розумової готовності у сфері взаємовідносин.

Мотиваційна діяльність для дитини є прагненням до нової діяльності і, насамперед, до навчання. Вона виявляється в здатності сприймати, запам'ятовувати, відтворювати навчальні дії та підпорядковувати ігрові та інші мотиви поведінки навчальним. Її можна простежити у доведенні до успішного завершення навчальних, трудових та інших доручень. Розумова готовність до навчання обумовлює уміння володіти диференційованим сприйманням, яке є необхідним, скажімо, для виділення звука, розрізнення букв, оволодіння елементарними формами смислового запам'ятовування, логічного мислення і відтворення.

Таким чином, самотійно виконуючи окремі завдання, діти з різним рівнем інтелектуального розвитку по-своєму сприймають і ставляться до них, своєрідно реагують на власні успіхи і невдачі.

Так, діти з нормальним інтелектуальним розвитком, зі стриманою інцикавленістю стикаються з новими видами діяльності, мовчки розглядають, очікують пояснень. При цьому вони виявляють зовнішню зосередженість, зібраність, деяку настороженість в очікуванні наступної роботи, що свідчить про готовність до інтелектуального напруження. Вони охоче сприймають нову інформацію і запитують про незрозуміле. У більшості дошкільників із зниженим інтелектом при підготовці до нового сприймання з'являється певна емоційна нестриманість, вони надто безпосередні. Проявляється це в загальній похвавленості, підвищенні мовленнєвої та рухової активності. Діти не чекають пояснень, а самотійно намагаються називати все, що знають, що їм до вподоби. Одразу беруться виконувати завдання, навіть всупереч чужим підказкам і запереченням, намагаються відтворити задумане.

Всі діти з нормальним розумовим розвитком здатні сприймати ті чи інші завдання у вербальній формі. Особливістю розумово відсталих дітей, які виконують завдання за вербальною інструкцією, є відсутність раціональних пошукових спроб. Вони сприймають вербальні завдання лише в тих випадках, коли їх зміст чи спосіб виконання їм уже відомий. Якщо розумово відстала дитина не має відповідних навичок, завдяки яким вона зможе виконувати завдання правильно, то виконання відбуватиметься хаотично, маніпулятивно, без будь-яких логічних осмислень. Дитина з очевидними пору-

шеннями не усвідомлює певною мірою і роль зразка при виконанні завдань, сприймає його появу не як допомогу, а як щось нове, яке потребує додаткових пояснень. Дошкільники з різним інтелектуальним розвитком по-різному сприймають, виконують і ставляться до завдань.

Недостатня обізнаність педагогів з особливостями розвитку розумово відсталих дітей здебільшого призводить до помилок у їх навчанні й вихованні. Відтак педагогам необхідно знати специфіку психічного розвитку відстаючих дітей для організації навчання і виховання та для забезпечення індивідуального підходу до них. Утруднення в сприйманні, а внаслідок цього і в навчанні, що виникають у дітей, обумовлені не стільки зниженням здібностей, скільки особливостями, що з'явилися внаслідок хвороби: патологічно нестійка увага, низька працездатність, швидке забування, відсутність уяви. Через хворобу означені відхилення в поведінці – це залишкові явища, наслідок захворювання центральної нервової системи. Якщо ці особливості не враховувати, то процес навчання і виховання не принесе очікуваних результатів.

Правильне діагностування розумової відсталості сприяє розумінню педагогом сутності аномального психічного розвитку і доцільності створення оптимальніших умов для корекції. Отже, допомагатиме дітям, які не встигають і є фізично ослабленими чи педагогічно занедбанними.

Дуже важливою для спеціальної педагогіки є думка Л.С.Виготського про те, що розвиток у розумово відсталій дитини вищих форм поведінки здійснюється під впливом потреби: якщо в неї немає потреби думати, то вона ніколи не подумас. Педагоги, які працюють з такою дитиною, повинні коригувати поведінку, дитина повинна подумати, перш ніж діяти, усвідомити все на словах. Л.С.Виготський закликав педагогів не лише враховувати вади дитини, а й боротися з ними, долати їх. І саме тому, що розумово відстала дитина з великими зусиллями приходить до абстрактного мислення, вчитель має розвивати і формувати в неї основи саме цієї форми мислення всіма засобами.

У розвитку розумово відсталих дітей особливу роль Л.С.Виготський відводив дитячому колективу, до якого входять відсталі, нормальні діти з різними інтелектуальними рівнями в певних пропорціях. Ця думка покладається в основу ідеї інтеграції аномальної дитини в соціум.

Діти вчать мислити і спілкуватись, слухати і розмовляти щоденно. Чим більше уваги буде приділяти педагог для розвитку і розуміння тих чи інших слів, тим швидшим буде процес наuczіння. У дошкільному віці важливішим є навчити дитину отримувати задоволення від процесу наuczіння, ніж засвоїти основи читання, письма, рахунку, чи будь-яких інших знань та вмій. Не потрібно примушувати дитину дошкільного віку вчитися, якщо вона в цей час хотіла займатися чимось іншим, чи коли вона без настрою і втрачає інтерес до навчання. Якщо малюк проявляє нетерпіння, варто дозволити йому робити те, що він хоче, звичайно, в межах розумного. Тиск педа-

гога може викликати протест, який з часом проявиться в школі в небажанні вчитися, слухати, зосереджуватися.

Варто звертати увагу на відчуття, які виникають під час навчання дітей з вадами. Навчання повинно бути приємним і цікавим. Не слід забувати хвалити дітей, коли вони намагаються виконати завдання, уважно слухають, мислять, стараються запам'ятати і відтворити, відповідають.

Для того, щоб допомогти дітям опанувати усною лічбою, перерахуйте з ними різні предмети, вивчіть лічилки на обрахунок, поспостерігайте за вікном і порахуйте дерева, машини. Повторюйте це одночасно з дітьми і щодня. Поясніть їм, що означає "нуль". Для усвідомлення навичок рахувати – полічіть дітей в групі, стільці, столи. Запитайте: "Чи вистачить стільців у групі для того, щоб ми всі сіли?" Спробуйте сісти на стільці. З'ясуйте, чи залишилися вільні стільці, чи їх не вистачає.

Слід учить дітей порівнювати числа шляхом застосування способів, коли діти закривають очі, а ви докладаєте чи забираєте предмет, потім просити їх поглянути і відповісти: "Що змінилось?"

Якщо діти засвоїли лічбу в межах 10, можна ознайомити їх з математичними діями – додаванням і відніманням. Необхідно домагатись, щоб заняття не були нав'язливими і довгими, не варто заучувати правила, а краще повторювати з усіма вже відомі положення. Можна ознайомити дітей з окремими геометричними фігурами, малюючи за трафаретом і називаючи геометричні фігури.

Вчити дитину орієнтуватись в часі потрібно поступово: спочатку вивчити день і ніч, їх спільне й відмінне.

Корисними для дитини є порівняння предметів, їх об'єднання в певні групи за спільними ознаками: кольором, формою, розміром, способами застосування. Щоб навчально-виховний процес був ефективним, необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей.

Кожна форма розумової відсталості має свої особливості. Без їх урахування неможливо домогтися позитивних результатів у вихованні та навчанні дітей. Водночас психічна діяльність дітей з порушенням має цілу низку особливостей, які вирізняють їх з-поміж дітей, що розвиваються нормально.

У численних експериментальних дослідженнях психологів доведено, що психічний розвиток будь-якої аномальної дитини відбувається з аналогічними закономірностями, що й нормальної: перебігає він поетапно і детермінується зовнішніми і внутрішніми умовами.

Психічний розвиток відбувається в активній взаємодії дитини з довкіллям. Кожна наступна стадія розвитку неподільна з попередньою. Проте особливістю кожного вікового етапу є поява нових властивостей, якісно відмінних від попередніх.

Характеризуючи особливості аномального розвитку, Л.С.Виготський говорив, що дитина, розвиток якої ускладнений дефектом, є не просто

менш розвиненою, ніж її нормальні однолітки, вона є дитиною, в якій якісно інший розвиток. Розумово відстала дитина розуміє, сприймає і запам'ятовує не менш своєрідно, ніж нормальна. Аномальна дитина, за теорією Л.С.Виготського, засвідчує якісно відмінний, своєрідний тип розвитку. У неї він є результатом складного процесу, за якого дефективність тієї чи іншої функції залежить від місця, яке вона посідає у психічному розвитку, а також від того, на якому етапі розвитку відбулося порушення цієї функції.

Спеціальні дослідження довели, що розвиток аномальних дітей через недосконалість внутрішніх передумов відбувається лише шляхом спеціально організованого корекційного навчання, в якому враховано особливості дефекту. Наведемо дослідження К.І.Вересотської, які свідчать про те, що швидкість сприймання розумово відсталих дітей визначається не лише складністю об'єкта, який сприймається, а й тим, що обсяг інформації в процесі навчально-виховної роботи обмежений, а темпи опанування нею сповільнені.

Обсяг сприймання розумово відсталих дітей не залишається незмінним. У процесі їх розвитку під впливом навчання та виховання значно розширюється зона бачення, збільшується обсяг сприймання. Загальновідомо, що чим міцніша обізнаність учнів з попередніми матеріалами, тим повніше вони розуміють і опановують новими. Щоб активізувати знання, зробити їх передумовою для розуміння нового, потрібне вміле втручання педагога, розвиток спостережливості дітей.

Діти з розумовою відсталістю неспроможні самостійно визначити мету спостереження, отже, їм необхідна допомога педагога поки вони не опанують інформацією. Найважче і найважливіше завдання полягає у розвитку в дітей уміння орієнтуватись під час спостережень за фактами проявів не лише зовнішніх, часто неістотних рис, а й основних. Для цього в явищі педагог повинен систематично демонструвати дітям не тільки головне, а й те, що не має істотного значення.

Діти з нормальними темпами розвитку краще запам'ятовують оповідання, окремі речення, оскільки вони спираються на розуміння змісту. Запам'ятовуючи головну думку, вони фіксують і все, що з нею є неподільним.

Розумово відсталі діти погано осмислюють зміст оповідання, запам'ятовують в ньому не більше, ніж в окремих реченнях. Недостатня осмисленість матеріалу – основна причина поганого запам'ятовування дітьми, що відстають у розвитку. Особливості пам'яті виявляються не лише в запам'ятовуванні, а й у відтворенні. Для розвитку аномальних дітей краще читати літературні твори, оповідання про явища навколишньої дійсності, закони природи, норми поведінки. Таке читання може збагатити знання лише тоді, якщо діти розуміють зміст прочитаного, оскільки переважають органічні потреби, а соціальні та інтелектуальні потреби формуються значно важче.

З метою пошуку адекватних педагогічних засобів становлення самостійної навчальної діяльності аномальної дитини доцільно орієнтуватись

на ефективне використання збережених систем і функцій організму, які здатні взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, забезпечити загальний розвиток психічних процесів, якими зумовлені рівень розвитку трудових знань, умінь, навичок і відповідна освіченість дитини, її соціальна адаптація.

Реалізація підходів до розуміння компенсації та корекції, соціальної адаптації дитини і її інтегрування в соціум доцільно здійснювати шляхом створення відповідних умов, необхідних для розвитку дітей; проектування різних варіантів корекційно-виховного впливу на дітей з різними вадами; розробки варіативності методик, наступності різних ступенів навчання і виховання.

Такі завдання потребують від педагога необхідних умінь керування корекційно-виховним процесом, а також усвідомлення важливості цього процесу. Відбір корекційно-спрямованого змісту навчання з творчим використанням системи знань, що застосовуються для виправлення недоліків у розвитку розумової сфери дітей, спрямовані на проведення комплексу психолого-соціально-трудова заходів. Їх основна мета – вироблення та підтримка установок дітей на працю, позитивні стереотипи до працюючих на майбутнє.

1 Спеціальна психологія. Тексти. - Ч.1 // За ред. М.П.Матвєєвої, С.П.Миронової. – Кам'янець-Подільський: К.-П. державний педагогічний університет, ІВВ, 1999. – 158 с.

2 Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Як визначити рівень розумового розвитку дитини? Діагностика готовності дітей до навчання в школі. Тести для дітей 5-7 років // Тернопіль: Богдан, 1998. – 84 с.

3 Барташнікова І.А., Барташніков О.О. Розвиток наочно-образного та логічного мислення у дітей 5-7 років // Тернопіль: Богдан, 1998. – 80 с.

4 Стадненко Н.М., Матвєєва М.П., Обухівська А.Г. Нариси з олігофренопсихології // За заг. ред. Н.М.Стадненко. – Кам'янець-Подільський: К.-П. державний педагогічний університет, ІВВ, 2002. – 200 с.

In this article the questions about the mathematics notion forming in the pre-school children are viewed.

The author analyze the peculiarities in work with undeveloped children. Pick out the methodical recommendations of positive influence on the intelligence abilities and skills.

З ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Останні роки на межі тисячоліть акумулювали багатоаспектний та надто глибокий комплекс проблем сучасної освіти. Вони є актуальними, гострими, нерідко суперечливими, коли справа доходить до їх реального розв'язання на різних рівнях.

Нова доба потребує суспільства, яке постійно навчається. Інтернаціоналізація сучасного суспільного життя, глобалізація світової економіки, стрімкий розвиток інформаційних і комунікативних технологій, глибинні зміни в міграційних процесах, розвиток культурного рівня населення потребують удосконалення систем, що забезпечують здійснення кардинальних змін у вищій школі, спрямованих на підготовку нової генерації кваліфікованих фахівців.

У сучасних умовах помітно зростають потреби в розвитку партнерських відносин з організаціями, підприємствами, відомствами і донорськими організаціями на регіональному, загальнодержавному та міжнародному рівнях.

Прагнення України до інтеграції в європейський освітній простір зумовлює необхідність розв'язання комплексу завдань, пов'язаних із підготовкою кваліфікованих фахівців зі знанням іноземної мови. Вища школа України потребує спеціальних розробок, наукових досліджень, рекомендацій щодо вивчення зарубіжного досвіду підготовки перекладачів з метою уникнення його механічного переносу на український ґрунт.

Порівняльно-педагогічні дослідження дають змогу виявити прогресивні ідеї зарубіжного досвіду й розробити науково-методичні рекомендації щодо можливостей їх використання в умовах трансформації освіти у світовому та західноєвропейському контекстах.

Серед європейських країн з великим досвідом підготовки висококваліфікованих перекладачів чільне місце займають Велика Британія, Німеччина, Франція, Швеція, Бельгія, Данія.

Зарубіжна вища школа приділяє значну увагу змісту та формам організації професійного навчання перекладачів на різних ступенях навчання, аналізу структури професії перекладача, специфіки його роботи, правового регулювання, соціального забезпечення та іншим аспектам, що визначають ефективність професійної підготовки перекладачів.

Досліджуючи процес підготовки перекладачів у зарубіжній вищій школі, було визначено ряд спільних підходів, а саме: фундаменталізація навчання; інтеграція навчальних курсів; гнучкість і мобільність навчальних

планів і програм; професійна спрямованість навчання; високий рівень теоретичної підготовки на науковій основі; індивідуалізація навчання; постійне вдосконалення форм організації навчання; залучення до підготовки досвідчених професійних перекладачів; підвищення професійної кваліфікації перекладачів (міжнародна сертифікація); стажування за кордоном; запровадження у навчальний процес сучасних інформаційних технологій. Такі підходи сприяють формуванню у студентів уміння самостійно визначати мету, зміст і технології майбутньої професійної діяльності.

Підготовка перекладачів у вищих навчальних закладах європейських країн здійснюється за двома головними спеціалізаціями: "Усний переклад" та "Письмовий переклад".

За спеціалізацією "Усний переклад" готують фахівців синхронного перекладу (перекладачі конференцій), перекладачів для засобів масової інформації; синхронних перекладачів кіно- та відеофільмів; комунальних перекладачів; фахівців послідовного та супроводжувального перекладу; перекладачів-гідів; сурдоперекладачів; фахівців з теорії та історії перекладу; викладачів теорії, історії та практики перекладу; перекладачів словників та спеціалізованих довідників (перекладачі-термінологи); перекладачів-програмістів; перекладачів-експертів.

За спеціалізацією "Письмовий переклад" здійснюється підготовка перекладачів письмових літературних та науково-технічних текстів; перекладачів-стилістів (стилістичне редагування текстів); перекладачів службової, офіційної та нормативно-судової документації; перекладачів із дипломатичним статусом; перекладачів-референтів тощо.

Зміст програм підготовки усних перекладачів у вищих навчальних закладах європейських країн передбачає оволодіння базовими знаннями, інтеграцію загальнонаукових та професійних знань, високий рівень практичної підготовки. Модернізація змісту професійної підготовки усних перекладачів здійснюється шляхом ефективного поєднання теоретичної та практичної підготовки, а також запровадженням принципу елективного навчання.

Основними вимогами до підготовки перекладачів є забезпечення високого рівня інтелекту, професіоналізму та досконалого володіння іноземною мовою, професійної мобільності та адаптації в сучасних умовах розвитку суспільства, постійного вдосконалення професійної майстерності, створення умов для виявлення творчих здібностей.

Залучення досвідчених відомих перекладачів-професіоналів (Стівен Перл, Нью-Йорк; Серхіо Віджио, Відень; Карл Мак Лафлін, Велика Британія тощо) для проведення так званих "мастер-класів" стимулює професійний розвиток перекладачів та сприяє зростанню їх професіоналізму.

Заслуговує на увагу досвід британських університетів щодо проведення тренінгів-конференцій, які передбачають синхронний, послідовний та двосторонній переклади. Як правило, темами та проблемами таких тре-

нінгів є світові події, політичні та соціально-економічні проблеми. Кожна конференція записується на відео- та аудіоплівку, CD-ROM (із окремим записом виступу кожного студента) з метою аналізу та подальшого використання матеріалів для самостійного опрацювання.

Організація практики є одним із необхідних елементів професійного становлення майбутнього перекладача. Зауважимо, що відповідно до спеціально підписаних угод та договорів практична підготовка студентів-перекладачів здійснюється в будь-якій міжнародній чи європейській організації (ООН, ЄС, МОП, ЮНЕСКО тощо). Згідно з угодою та внутрішнім графіком роботи організації практика триває 2-4 тижні. Студенти практикуються з усного та письмового перекладів під постійним наглядом штатних перекладачів цих організацій.

Високий рівень якості знань перекладачів забезпечується оптимальними формами поточного та атестаційного контролю. Наприклад, вищі навчальні заклади Великої Британії практикують три типи екзаменів: усний (послідовний та синхронний переклади); письмовий (письмовий переклад); екзаменаційний проект-реферат.

У вищих навчальних закладах Німеччини студент, який склав письмовий екзамен (твір іноземною мовою), отримує допуск до складання усного екзамену. Усний екзамен передбачає відповіді на питання із країнознавства та предмета з фаху, а також питання із загального мовознавства. Крім того, студент повинен зробити двосторонній переклад певних текстів (або дві доповіді) та перекласти діалог екзаменаторів (текст і діалог екзаменаторів обов'язково пов'язаний зі специфікою фаху перекладача).

Цікавим є той факт, що європейські організації, Європарламент та Єврокомісія, а також Асоціація перекладачів-професіоналів постійно направляють своїх представників для моніторингу процесу навчання у вищих навчальних закладах, які готують перекладачів. Такий моніторинг здійснюється протягом усіх стадій навчання, у тому числі й у період випускних екзаменів. Спостерігачі, як правило, присутні на всіх екзаменах, а також беруть участь в обговоренні оцінок, але не мають права вирішального голосу. Для вищих навчальних закладів присутність спостерігачів – важливий фактор контролю якості освіти. Для студентів – можливість показати себе потенційному роботодавцю.

Аналіз особливостей організації навчального процесу у вищих навчальних закладах країн Західної Європи показує, що основою якісної підготовки перекладачів є високий рівень науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення процесу навчання. Підготовка перекладачів здійснюється в лінгафонних аудиторіях із спеціально обладнаними кабінами для перекладу, а також у “конференц-класах”. Як правило, лабораторія має 10-12 ізольованих або суміжних кабінок для тренінгу перекладачів. Університетські бібліотеки мають великі фонди літератури, CD-ROMи з окремим

дисциплін, працюють за принципом “відкритих полиць”. Для інтерактивної роботи викладачів та студентів створені спеціальні клубні кімнати, а також окремі персональні викладацькі кімнати.

Таким чином, на нашу думку, вивчення позитивного досвіду підготовки перекладачів у вищій школі європейських країн сприятиме теоретико-методологічному обґрунтуванню шляхів удосконалення національної системи підготовки перекладачів.

1 Гуревич Л.О. В мире переводческих профессий // Мир перевода. – 1994. – №4.

2 University of Bradford, West Yorkshire, UK. Prospectus, 2000.

3 Komakov Petr. To Teach Interpreting or to Teach through Interpreting? // Rusistica. – Great Britain, 1996.

4 Pearl Stephen B. Lacuna, myth and shibboleth in teaching simultaneous interpreting // Perspectives: Studies in Translatology. 1995. – №3 (2). – P.161-190.

The article deals with the problem of translator's training in the system of higher education in European countries. Great attention is paid to the content and organizational forms of translator's training. The analysis was given to the organization of translator's practice, teaching resources and material – technical provision. The author considers the role of international organization in the process of translator's training.

Валентина Вертузіна (Київ)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО МОДЕЛЮВАННЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ГРУПАХ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Пріоритетність гуманізації як стрижневого напрямку подальшого реформування дошкільного виховання обумовлюється зростанням кількості дітей з обмеженими фізичними можливостями не лише в Україні, а й у всьому світі. Загалом це є об'єктивною тенденцією цілого комплексу освітніх проблем. Зростання кількості дітей з різними вадами розвитку зазначено і в звітах Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я. За прогнозами її фахівців у період з 1975 по 2002 рр. Чисельність таких дітей у світі збільшилась до 400 млн. У країнах, які розвиваються, їх кількість досягатиме від 135 до 150 млн., одночас у розвинутих країнах подібний показник зросте від 12 до 25 млн.

Означене суспільне явище, яке має трансформаційний характер, зумовлене низкою причин: погіршення екологічної ситуації, несприятливість умов для праці жінок, зростання їх травматизму, високий рівень захворювань батьків та алкоголізму серед них, відсутність належних умов для підтримування здорового способу життя в молодих сім'ях, наслідки Чорнобильської аварії тощо.

Отже, виникає потреба глибокого розуміння сучасного стану спеціального навчання аномальних дітей і вироблення наукового бачення перспектив покращення підготовки їх до школи, до самостійного життя в умовах розбудови української державності.

Більшість дітей з особливими потребами в нашому суспільстві позбавлена головного права, що визначено у Конвенції про права дитини, а саме: “росту в сімейному оточенні, в атмосфері щастя, любові і розуміння”, а також можливості жити в умовах, “... в яких діти можуть брати активну творчу участь у соціальному і політичному житті своїх країн”.

Залишаючись і сьогодні актуальним, це питання набуває більшої гостроти і важливості у третьому тисячолітті, у час суспільних перетворень, які суттєво впливають на долю окремої людини і визначають її життєвий шлях. Знаходячи власні фізичні і духовні резерви, долаючи психологічні проблеми, людина з обмеженими психофізичними можливостями часто не в змозі вести повноцінний спосіб життя внаслідок певних перешкод, які є в суспільстві. Велику роль у створенні благополучних соціальних умов для нормальної життєдіяльності інваліда, дітей з різним рівнем порушень фізичного чи розумового розвитку відіграє рівень усвідомлення цієї наболілої проблеми в суспільстві.

Розглядаючи проблему фізичних вад, ми виявили зв'язок між ними та певними порушеннями в психічному розвитку особистості. У руслі концепції Л.С.Виготського психічні розлади людини поділяються на дві групи:

1. З первинними дефектами, до яких належать часткові та загальні порушення центральної нервової системи. Як правило, первинний дефект є наслідком недорозвитку чи ушкодження мозку.

2. З вторинними дефектами, які виникають у ході розвитку дитини з порушеннями психофізичного розвитку в тому випадку, якщо соціальне оточення не компенсує цих порушень, а, навпаки, детермінує відхилення в особистому розвитку.

Механізми виникнення вторинних дефектів різноманітні:

– вторинного недорозвитку зазнають функції, які безпосередньо пов'язані з фізичним ушкодженням;

– вторинний недорозвиток характерний і для тих функцій, які під час ушкодження були в сенситивному періоді розвитку;

– найважливішим фактором виникнення вторинного недорозвитку є соціальна депривація. Дефект, який перешкоджає нормальному спілкуванню зі своїм ровесником та дорослими, гальмує засвоєння знань, навиків.

У науковій літературі дітей з вадами фізичного та розумового розвитку визначають як “аномальних”, “неповноцінних”, “дітей-інвалідів”, “дітей з обмеженнями” і т. ін. Таке неоднозначне визначення характеризує різні аспекти і підходи до вирішення проблем навчання, виховання, лікування, соціального захисту і реабілітації дітей не тільки в Україні, але й у всьому світі.

Використання термінів з негативним семантичним навантаженням створює додаткову психотравматичну ситуацію для дитини та її батьків, акцентує увагу на протиставленні понять “норма” і “аномальність”. Тому в регіональній моніторинговій доповіді Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ) “Освіта для всіх” діти-інваліди і діти з порушенням у психофізичному розвитку виокремлюються в категорію “діти з особливими потребами”. Це діти з різними психічними аномаліями: вадами мовлення, слуху, зору; недоліками фізичного розвитку; тимчасовими затримками розумового розвитку; афективною поведінкою і пошкодженням психіки.

В сучасній педагогіці утвердилось положення про необхідність раннього вияву і усунення відхилень у розвитку дітей. Особливого значення набуває проблема підготовки педагогів до зустрічі з такими дітьми, їх правильного розрізнення, своєчасного виявлення і надання їм необхідної психолого-педагогічної допомоги.

Сучасні напрямки професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів до роботи з такими дітьми передбачають створення особистісно-орієнтованої моделі навчання і виховання, що передбачає оновлення мети підготовки, її змісту, структури. Оптимальне поєднання цих параметрів передбачає емпіричний, системно-структурний, ситуативно-процесуальний та аналітико-прогностичний підхід до його здійснення.

Аналіз даних параметрів дає змогу констатувати відповідні зміни, що відбулися, а саме: в парадигмальному аспекті – поліфункціональність його вираження; у змістовому – запровадження нових навчальних дисциплін; у технологічному – застосування інноваційних технологій навчання, розробка системи індивідуально-диференційованих впливів для кожного типу аномальних дітей; в організаційному – здійснення нових дидактичних процесів. Отже, запропоновані орієнтири для побудови моделі спричинюють розгляд цілого комплексу технологічних процесів, пов'язаних з її проєктуванням, цілетворенням, прогнозуванням та моделюванням. Реалізація моделі в практичній діяльності дає підставу для розгляду відповідної технології оновлення підготовки майбутніх педагогів. Відтак, побудова моделі оновлення підготовки передбачає створення відповідної технології для її реалізації.

Модель оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів відтворює систему науково-методичного забезпечення, до складу якої увійшли наступні компоненти:

– концептуальний методологічні положення щодо процесу оновлення;

– змістовно-структурний – теоретичне обґрунтування цього процесу;

– технологічний – обґрунтування технологій оновлення підготовки;

– організаційно-дидактичний – модель модульного дидактичного процесу.

Таким чином, метою процесу оновлення професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів до роботи з аномальними дітьми є збагачення його системою наукового та методичного забезпечення.

На сучасному етапі у результаті комплексного вивчення причин виникнення, специфічних особливостей проявів і порівняльного аналізу різноманітних шляхів корекції відхилень у розвитку розробляється цілісна система спеціального дошкільного виховання. Наукові пошуки ведуться не стільки в напрямку добування і осмислення нових фактів, скільки по лінії визначення єдиних методологічних позицій для наступного узагальнення спостережень і експериментальних даних.

Слід зазначити, що ефективності цих досліджень сприяє послідовність науково-практичних розробок шляхів і способів корекційного навчання, проведених раніше, поглиблений аналіз результатів порівняльного вивчення окремих сторін психологічної діяльності аномальних дітей різних категорій і нормально розвинутих дошкільників.

Вивчення проблем компенсаторного розвитку аномальних дітей при спеціально організованому навчанні пронизане прагненням інтегрувати різні за об'ємом і результативністю дослідження стосовно окремих часткових питань у загальну систему дефектологічних знань і зазначити у ній новий етап – реалізацію основних підходів до формування особистості аномального дошкільника.

При проведенні досліджень у вказаному напрямку ми керувалися двома “методологічними орієнтирами” (термін С.Л.Рубінштейна):

– по-перше, розкриття різних аспектів формування особистості аномальної дитини, яке здійснювалось шляхом розробки умов, змісту і методів спеціального вивчення, подане у педагогічному плані;

– по-друге, ми використовували матеріали експериментального вивчення аномальних дітей, застосовуючи для порівняння дані нормально розвинутих ровесників, при цьому акцентуючи увагу на тому, що важливе не лише педагогічне трактування накреслених шляхів виконання, але необхідні і дефектологічне розуміння, і пояснення усіх явищ, що описуються.

Педагогічна спрямованість наших досліджень не виключає, а, навпаки, пропонує переважно психологічну інтерпретацію багатьох фактів і проявів, що характеризують сам розвиток дітей, і рекомендує використання відповідної термінології. Однак, розкриття ряду положень і визначення аналізованих категорій вимагали оперування науковими поняттями, що відносяться до суміжних наук, тому вважаємо, що змістова частина досліджень щодо формування особистості дитини у процесі корекційного впливу може бути подана у вигляді характеристики особливих педагогічних умов навчання, аналізу психічного розвитку на кожному віковому етапі, із визначенням типових труднощів і нарешті виявлення тих якісних змін, які виникають у результаті навчання.

Таким чином, опис педагогічних умов, вимог до виховного процесу, змісту і прийомів навчання піде паралельно з психологічним аналізом різних аспектів особистісного розвитку дошкільника.

Вважаємо, що у корекційно-виховній роботі з аномальними дітьми немає поки що прямих доріг, сталих методів, що підходили б кожному педагогу і дитині. Фундаментальне для загальної педагогіки положення потребує ще власне дефектологічної розробки і специфічного для кожного конкретного випадку методологічного втілення.

Підхід до системи корекційного навчання дітей з особливими потребами, що орієнтується на формування особистості дитини, може на перший погляд, видатися невинувато сміливим і нереальним стосовно даного вікового етапу. Уявлення про особистість з позиції вивчення розвитку аномальних дітей може оцінюватися як надто просте. Однак, якщо педагоги, що здійснюють корекційне виховання, тобто формування і розвиток усіх психічних функцій, не ставлять перед собою мети створення сукупності певних нових якостей, дослідження гармонійності, цілісності, чи, говорячи словами Л.С.Виготського, “того найвищого психічного синтезу, який повинен бути названий особистістю дитини”, то усі їхні зусилля будуть безплідними.

Зауважимо, що наукова розробка і тим більше практичне розв'язання проблем особистісного розвитку ускладнені багатоплановістю і різноманітністю поглядів на структуру особистості, шляхи та способи її становлення. Тому вважаємо, що необхідно дотримуватися єдиного розуміння суті особистісного виховання дитини-дошкільника і визначити умови використання легких понятійних категорій, які характеризують даний процес.

1 Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред К.С.Лебединской. – М.: Просвещение, 1982. – С.52-31.

2 Выготский Л.С. Собр. Соч.: В 6 т. – М., 1982-1983. –Т.3. – 685 с.

3 Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты: Метод. Пособие для учителей классов коррекционно-развивающего обучения. – М.: Владос, 1999. – 136 с.

In the article we can see the modal of new professional and pedagogical learning of the pedagogies future for work with children of unusual problems.

ЗАСТОСУВАННЯ НАУКОВОЇ КАРТИНИ СВІТУ ЯК ЗАСОБУ ДИДАКТИЧНОГО ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Сучасні філософсько-педагогічні дослідження функціональних аспектів духовного життя особистості дозволили обґрунтувати роль і значення світогляду (та різних його шаблів формування), а разом з цим місце наукових знань у його формуванні під час навчання, соціалізації індивіда в цілому, насамперед у загальноосвітній школі. Як зазначає О.П.Лещинський, "з поняттям загальної освіти, яке ввів В.І.Вернадський для означення специфічного духовного утворення і яке становить ширший, ніж розвиток наукового знання, розвиток культурної і соціальної історії, тісно пов'язано відображення у змісті навчальних предметів наукового світогляду" [1].

Значна увага дослідників привернута останнім часом до такої форми узагальнення наукових знань, що має безпосереднє відношення до формування світогляду, як так звана наукова картина світу (НКС). Остання посідає особливе місце у філософсько-методологічних дослідженнях проблем розвитку сучасного наукового знання, тому можна вважати достатньо описаною.

Як відомо, НКС створюється на деякому теоретичному "каркасі", що містить теорії та принципи найзагальнішого характеру, які визначають спосіб пояснення (розуміння) явищ дійсності та постають узагальнено-систематизуючим началом у відборі наукових знань, що складають її (НКС) власний зміст. В такий спосіб відбувається конструювання деякого цілісного образу світу, відповідного науковому доробку певної історичної доби.

В розробках вітчизняних педагогів-дослідників (зокрема в працях С.У.Гончаренка, В.Р.Ільченко та ін.) доведено, що вже за способом утворення та призначенням НКС відповідає таким важливим дидактичним принципам, як науковість змісту, наочність (образність), доступність та системність. Внаслідок цього НКС останнім часом залучена до методико-дидактичних досліджень шляхів удосконалення освітнього процесу.

Традиція формування НКС полягає в тому, що тривалий час її змістом була, по суті, природничо-наукова картина світу (ПНКС), тобто системний (цілісний) образ світу природи, створений на основі відповідних знань природничих наук і, передусім, за допомогою виключно знань фізики. Ми наголошуємо на цьому факті тому, що, по-перше, ця традиція продовжує існувати у відповідних дослідженнях освітян, а, по-друге, тому, що цю традицію мусимо розглянути (оцінити) з точки зору участі в будові змісту сучасної НКС знань про інформацію.

Проте сучасні філософсько-методологічні дослідження НКС як форми узагальнення набутих наукових знань дозволяють бачити її історичну мін-

ливість через розкриття історичних переходів від однієї НКС до іншої внаслідок зміни принципових теоретичних засад пояснення природних явищ (або наукових парадигм), а також внаслідок зростання значущості окремих галузей природознавства (наприклад, біології, екології). Разом з тим, зростає увага на сучасний момент до людини та соціальних сфер її діяльності надає поняттю "світ" більш широкого контексту, який обіймає як природну, так і соціальну дійсність, вони постають як взаємодіючі. Тому відношення "людина – природа", "техніка – природа", "природа – культура" тощо набувають світоглядного значення та визначального характеру для будь-яких системних образів світу, в тому числі наукової картини світу.

Зростання уваги до інформаційних процесів у суспільному житті, захопленість новітніми можливостями, що відкрилися з винаходом комп'ютера та інших засобів електронної техніки, які зумовили авторитетність наукового дослідження феномена інформації, спричинили перегляд НКС "доінформаційної" доби. Аргументація необхідності цього перегляду містила висловлені в різній формі думки щодо того, що, по-перше, "абстрагуватися" від інформаційних процесів, як це робила, сама того не усвідомлюючи, наука XIX ст., вже неможливо" [2]. А по-друге, НКС виявляється неповною.

Остання користувалася "в своїй палітрі" чотирма основними "фарбами", якими виступали поняття матерії, руху, простору та часу. Образ "чотирьох фарб", якими змальована НКС (по суті, фізична картина світу), обійшов увесь літературний світ: ним користувалися й науковці, й автори підручників. Але лише додавання до цих чотирьох категорій поняття інформації дає можливість побудувати цілісну картину реальності [2].

Якщо ж спробувати винести деякі узагальнюючі судження щодо того, який спосіб діяти вчителю початкової школи стосовно формування ринтованого образу світу, який містить, ураховує феномен інформації, то здається слушним такий шлях: ці ринтовання мають створювати всі навчальні дисципліни початкової школи, проте їх навчальний матеріал має бути підданий новому "читанню" з теоретико-інформаційної точки зору, саме всі навчальні дисципліни, а не лише природничо-наукові та математика, тому що НКС, в якій інформація посяде належне їй місце, має включати як свою частину (може, найважливішу) людину та багатоманітні соціальні явища. Така думка має поширення й обґрунтування в літературі. Зокрема, С.У.Гончаренко зазначив: "...гуманітаризація вимагає повернення освіти до формування в дитини цілісної наукової картини світу, і насамперед світу культури, світу людини, олюднення знань, формування гуманітарного й системного мислення" [3]. Вчитель початкової школи має враховувати феномен інформації у навчанні дітей письму, лічбі, основним математичним поняттям, мовним навичкам та іншим важливим речам, що становлять пропедевтику подальшого навчання в основній та старшій школі, де з'явиться й інформатика як освітня дисципліна.

А от виконання цього завдання поки що не має відповідних прикладів, традицій (вище вже була зазначена традиція обмеження змісту НКС природним світом). Відсутність стереотипів, усталених взірців щодо узагальненого цілісного образу сфер людського існування, звичайно, ускладнює отримання довершеного результату, проте не перешкоджає прагненню його. При цьому слід зазначити, що і в науковій, і в навчальній (зокрема, підручниках, посібниках) літературі вже зазначені певні мотиви, які мають важливе значення для розуміння сутності інформаційних явищ. Серед них: здібності людини, що беруть участь чи здійснюють створення, передавання, збереження, обробку та інші перетворення інформації; вимоги (скажімо, фізіологічні), що ставляться перед людиною в соціокультурних та технічних комунікаціях; культура, шаблі розвитку форм інформгенези, збереження та трансляції соціальної інформації; техніка, її роль в штучному творенні та здійсненні різних перетворень інформації; відношення “людина” – “техніка” і таке інше.

Зазначені та інші “мотиви” поки що фігурують в навчальній літературі в різному обсязі, в різних тлумаченнях. Проте щодо їх важливості для формування особистості молодшого школяра, яка соціалізується за умов дедалі більшої “інформатизації” суспільного буття, ні в кого не викликає сумніву.

Саме в молодшому шкільному віці важливим є формування засад такого розуміння соціальних змін під дією новітніх технічних можливостей, яке позбавить дитину беззастережного захоплення ними, надасть змогу оцінювати їх з позицій можливих як позитивних, так і негативних наслідків. Залучивши до шкільної підготовки ті елементи світоглядно-ціннісної орієнтації молодшого школяра, які дозволяють розуміти зміни структури людських відносин, що відбуваються в “інформатизованому” суспільстві, можна краще сприяти запобіганню негативних впливів на його здоров’я, як фізіологічне, так і моральне. І якщо соціальні негаразди, що можуть виникати внаслідок “інформатизації” суспільства, залишити утаємниченими до того віку, коли учень перейде вже до старшої школи, дозволивши йому “зростати в умовах беззастережної “комп’ютероманії” чи “інформоманії”, то тим не буде виконане найважливіше спрямування виховного впливу освіти – підготовка до дорослого життя. Тому педагог повинен перешкодити формуванню “комп’ютероморфного” світогляду у вихованців.

Опікуючись питаннями формування світогляду особистості молодшого школяра, вважаємо за необхідне звернути увагу на важливість певного уточнення в розкритті культурної еволюції форм вироблення, зберігання та інших аспектів інформаційної діяльності людини. Основними фазами інформаційного обміну визначаються: усна, письмова, книжкова та комп’ютерна фази (позапаперовий етап розвитку соціальних комунікацій). Світоглядним підтекстом цієї точки зору, яка переходить з однієї книги в іншу,

з підручника в підручник, виступає думка щодо вищості (чи не найвищості?) досягнутого рівня опрацювання інформації. Дітям важко самостійно дійти правильного висновку стосовно спадкоємності культурних здобутків, якщо навіть науковці не розуміють, що кожний із зазначених етапів – це була культурна “височина”, яка, долаючись, не знищується, її значення зберігається, а не зводиться нанівець наступними етапами. А тексти підручників в цьому їм не допомагають.

І скільки б не писали (з тривогою!) філософи та діячі літератури, що книжкова доба не завершена початком і розквітом комп’ютерних форм отримання інформації, вони залишаються на самоті зі своїми думками, бо молоді люди з шкільної лави вже налаштовані думати інакше – так, як було написано в (скажімо, авторитетному для них) підручнику. Таким чином, вже є можливість “ураження” молодшого школяра технократизмом, оскільки аналізований світоглядний підтекст, якщо взятися вже його оцінювати та означати, – суто технократичний. Скромність у висвітленні ролі нинішньої “комп’ютерної” чи “інформаційної” доби не лише не завадить, а, навпаки, сприятиме піднесенню гуманістичних складових світогляду сучасної дитини.

І, звичайно, найважливішим елементом світогляду молодшого школяра має стати розуміння дійсного місця й ролі людини, які не применшують жодне з технічних вдосконалень за умов суспільного життя, в якому панують новітні технології, а разом з тим, людині ставляться технологічні вимоги. “Автоматизація”, “роботизація” людини, її ізоляція внаслідок підміни міжособистісного спілкування опосередкованим комп’ютером, інформаційною мережею тощо – щодо таких цілком вірогідних наслідків застерігає чимало авторів. Зокрема, Б.О.Глінський пише: “Прогрес комп’ютеризації супроводжує формування такого своєрідного явища як “прив’язаність” людини до комп’ютера, нездатність обійтися без нього при вирішенні навіть простих завдань...у багатьох користувачів розвивається втрата інтересу до довкілля...” [5].

Раннє прилучення до комп’ютера тягне за собою, як вже помічено й педагогами, й психологами, низку питань, що цікавлять чи турбують дітей. А якщо вони залишаються без відповіді, то можливі негативні наслідки в процесі становлення особистості, її світорозуміння. Про це пише не один автор, в інших країнах шукають кращі варіанти “входження” дитини в цікавий (але й не безпечний) світ віртуальної реальності. На цьому, зокрема, було олошено в рефераті книги професора педагогіки Вільного університету в Берліні – Х.Л.Фрезе, який читає курс філософії для обдарованих дітей. Як зауважують автори реферату, Фрезе стурбований тим, що “комп’ютер здійснив свій переможний марш аж до дитячих кімнат...”, а “наслідки його впливу на духовний розвиток дітей ще не повністю осмислені”. Виходячи з власного досвіду, Фрезе доводить, що у дітей при спілкуванні з комп’ютером виникають філософські питання. Зокрема: “чи може комп’ютер мислити й відчувати так, як ми; чи не є й ми, люди, лише системи, що переробляють

інформацію; чи можна приписати машинам почуття і свідомість; що є свідомість" і т. ін. Фрезе наголошує на необхідності відповісти на ці питання "з метою перш за все уникнути маніакального захоплення комп'ютером, коли дитина просиджує наодинці з ним по 12 годин у день і замість дійсного життя задовольняється програмами машини. У результаті вона й себе саму осмислює в термінах комп'ютера" [4].

Мабуть, прийшов час і нам, у вітчизняній шкільній освіті задуматися над впорядкуванням, гуманізацією "введення" дитини в світ інформації.

Необхідність доповнення традиційного навчального змісту початкової освіти деякими, хоч і невеликими за обсягом, уточненнями, які дозволять "ввести" її інформацію в перелік речей та об'єктів, що опановуються дітьми молодшого шкільного віку, потребує й відповідної допомоги вчителів, адже методика "введення" дитини в світ інформації практично неопрацьована.

Та, мабуть, те, що така необхідність є (доповнення традиційного навчального змісту знанням про феномен інформації), слід ще доводити й доводити. Цей висновок можна зробити, аналізуючи не лише програми навчання, що тяжіють до традиційності, а й навіть інноваційні, якими наприклад, дійсно є експериментальна програма "Довкілля", підготовлена групою дослідників на чолі з В.Р.Ільченко, та експериментальна програма "Природознавство", підготовлена С.У.Гончаренко та В.Р.Ільченко.

Немає сумніву в справедливості, науковій та методичній перспективності зазначених програм. Можна лише підтримати провідні настанови, на які орієнтувалися їх автори. Такі, наприклад, як: "Інтеграція змісту природничо-наукової освіти середньої школи полягає в послідовному – від уроку до уроку – поєднанні знань, що здобувають діти у процесі вивчення окремих предметів, та у формуванні в їхній свідомості природничонаукової картини світу. ... послідовне формування в свідомості учнів, починаючи з 1-го класу, цілісної системи знань про природу завдяки розумінню фундаментальних закономірностей природи чи уявлень про них у молодшій школі" [6]. "Курс "Довкілля" дозволяє самостійно, природне формування інтересу до тих чи інших наукових ідей, пропонуючи учням початки всіх наук про природу, поняття про закономірні зв'язки в природі, що необхідні для розуміння засад усіх природничих наук. ..." "Довкілля" в 1-6 класах – це місток між природознавчими і гуманітарними предметами" [6].

Та й в цих чудових, захоплюючих програмах, які здолали традиційне розмежування фізичного й духовного, природничого й гуманітарного, знов-таки немовби продовжується "мова мовчання": хіба в довкіллі, природному та соціальному, яке талановито подається різними способами навчання (відповідно до віку в програмах), інформації – знання, повідомлення, коди, сигнали, символи, знаки, засоби передавання інформації – телефон, телеграф, електронна пошта тощо, комп'ютери та інше не зустрічаються,

не відомі навіть сучасним малюкам? Зустрічаються, відомі, тому що це вже лати інформатизованого суспільства. Але це все емоції, а справа полягає в тому, що програма "Довкілля" містить чимало підстав для того, щоб ввести дітей ще й у світ інформації – його природні та соціальні прояви в родинному та шкільному оточенні учня. Але це підстави неявні, зрозумілі для тих, хто відповідним чином вже зорієнтований у навчанні. Явно слово "інформація" звучить в програмі в словах, що розкривають сенс вступної частини до програми 3-го класу: "...Чого ми навчилися у 2-му класі... набули нової інформації, необхідної для постановки питань..." [6].

Таку програму, як "Довкілля", навіть реорганізувати не треба, а слід лише вчителю "впустити" інформацію про інформацію, повідомити про її прояви, спробувати підштовхнути до того, щоб учень замислився над її роллю, значенням не лише для людини, а й тварин, рослин тощо: "а що вона, інформація, є?"

Таким чином, узагальнюючи вищевикладене, можна зазначити, що НКС як засіб формування світогляду молодшого школяра, відповідного цілях розвитку суспільства, що зазначається як "інформаційне суспільство", є більше проблемою, ніж опрацьованою методикою. Проте без усвідомлення проблемних, "больових" точок чіслвих зрушень очікувати важко.

- 1 Лещинський О.П. Образ науки і засади конструювання змісту навчального предмету // Педагогіка і психологія. – 1999. – №3. – С.29-36
- 2 Бирюков Б.В. Кибернетика и методология науки. – М.: Наука, 1974. – 414 с.
- 3 Гончаренко С.У. Інтеграція наукового знання. проблеми змісту освіти // ПостМетодика. – 1994. – №6 – С.2-3.
- 4 Соловйова І.В., Сувойчик А.В. Діти – філософи (реферат книги Х.-Л. Фрезе) // ПостМетодика. – М.: Наука, 1990. – 110 с.
- 5 Глинский Б.О. Философские и социальные проблемы информатики. – М.: Наука, 1990. – 110 с.
- 6 Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. Природознавство. Довкілля. Фізика. Хімія. Біологія. Еволюція природничонаукової картини світу. – К.: Перун, 1996. – 232 с.
- 7 Ільченко В.Р. Довкілля – програма майбутнього // Пед. газета. – 1999. – №10. – С.6.

In this article the main questions of work with the primary schoolmates are viewed. Also the author characterized the means and methods of surrounding environment imagination forming.

ДЕВІАНТНА ПОВЕДІНКА ШКОЛЯРІВ І ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ – ВАЖЛИВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Девіантна поведінка (від лат. *deviatio* – відхилення) – система дій і вчинків людей, соціальних груп, що суперечать соціальним нормам або визнаним у суспільстві шаблонам і стандартам поведінки. Суть девіантної поведінки полягає в тому, що людина не дотримується вимог соціальної норми, вибирає відмінні від вимог норми поведінки в тій чи іншій ситуації, що веде до порушення міри взаємодії особистості та суспільства, групи та суспільства, особистості та групи. В основі відхилень у поведінці переважно лежать конфлікти інтересів, цінностей, розбіжність потреб, деформація засобів їх задоволення, помилки виховання, життєві невдачі та прорахунки [1, 185].

Проблема девіантної поведінки не нова для нашого суспільства. Вона цікавила багатьох вітчизняних педагогів, зокрема Н.К.Крупську, Л.С.Виготського, А.С.Макаренка, С.Т.Шацького, В.М.Сороку-Росинського, В.О.Суходольського. На сучасному етапі даною проблемою займаються В.М.Оржеховська, М.О.Алемаскін, Б.С.Белкін, Р.В.Овчарова, І.О.Невський, М.І.Максимова, К.С.Лебединський, В.О.Татенко, Т.М.Титаренко та інші.

Досліджуючи проблему девіантної поведінки, ми радимо особливу увагу звертати на: по-перше, встановлення мотивів, причин і умов, що сприяють виникненню і розвитку такої поведінки; по-друге, вивчення загальних та індивідуальних особливостей проявів дефектів правової і моральної свідомості; по-третє, встановлення змісту потреб особистості школяра; по-четверте, створення умов попередження і подолання відхилень у поведінці; по-п'яте, вивчення особливостей характеру, емоційно-вольової сфери, які призводять до виникнення і прояву девіантної поведінки.

Однією з причин виникнення девіантної поведінки є шкільна дезадаптація.

Для молодої людини вона значною мірою виступає передумовою її асоціальної поведінки, а в деяких випадках саме шкільне середовище можна розглядати як середовище виникнення девіантності.

Існують два загальних підходи до з'ясування причин шкільної дезадаптації і як наслідку – формування девіантного стилю поведінки і життєвості.

Перший підхід за основу аналізу бере індивідуальні особливості, які заважають нормальному входженню до шкільного середовища і провокують девіантність.

Другий підхід переважно аналізує зовнішні фактори навчання, що створюють передумови для недостатнього засвоєння навчального матеріалу і можуть створювати виникнення девіантних вчинків [1, 200].

Отже, як бачимо, асоціальна поведінка школяра зумовлена впливом зовнішнього соціального середовища, а також індивідуальними особливостями особистості учня, які сприяють прояву чутливої реакції на різні невдачі у навчанні, грі, праці тощо.

Як свідчить В.М.Оржеховська, переважна більшість дітей відчуває постійний психологічний дискомфорт, негативні емоції: ненависть, страх, шідрість. Спостерігається різке зниження духовності, неприйняття значною частиною дітей терпимості, милосердя, честі, совісті, доброти [2, 59].

Наші дослідження показують, що вище визначені фактори заважають учневі реалізувати себе, перш за все, у шкільному колективі, а це, в свою чергу, штовхає його на пошук інших соціальних структур, де він зможе отримати позитивну емоційну оцінку, самоствердити себе, викликати до себе співчуття, завоювати авторитет.

Життєві факти останніх років свідчать, що для багатьох школярів із асоціальною поведінкою прийнятною для них соціальною структурою стає вулиця. Кількість “дітей вулиці” сьогодні сягає вже до 200 тис., серед яких мийже кожна п'ята дитина – віком до 10 років.

Це дуже серйозний сигнал для освітніх установ, в першу чергу, загальноосвітніх шкіл. Але практика роботи школи свідчить про неготовність вчителів до роботи із дітьми з девіантною поведінкою. Причиною такого становища є низька або зовсім відсутня підготовка вчителів до цієї роботи у педагогічних закладах. Так, опитування 250 студентів показало, що більшість їхніх (52%) вважають себе краще підготовленими до організації і проведення навчальної роботи, 30,4% – до виховної роботи з учнями, решта 17,5% вважають себе добре підготовленими і до навчальної, і до виховної роботи з учнями. Що стосується готовності до роботи з окремими категоріями учнів (у нашому випадку з учнями з девіантною поведінкою, яких ми в дослідженні визначили як соціально занедбані), то готовими до цієї діяльності визнали себе лише 8,4%. Інші студенти вважають себе краще підготовленими до розв'язання завдань інших напрямків виховання.

Звісно, підготувати учителя до організації виховної роботи в школі значно важче, ніж до проведення уроку. На процес виховання учнів впливає більша кількість факторів, ніж на процес навчання. У вихованні не даєш далегідь готових зразків і рецептів дії, що в значній мірі реально у навчанні. Майбутнього педагога можна озброїти конкретними методами, які допоможуть навчати учнів читанню, письму, розв'язку задач. Однак не запропонуєш такі ж чіткі засоби і прийоми виховання чесності, скромності, дисциплінованості. Ці засоби і прийоми може знайти сам учитель, якщо він знає психологію і педагогіку, виходячи з реальних обставин, особливостей класу і окремих учнів.

Однак, як свідчать спеціальні дослідження (Р.В.Павелків), вчителі загальноосвітніх шкіл здебільшого всю свою увагу звертають на результа-

тивність діяльності учнів, оскільки їх цікавлять передусім успішність навчання та відповідність поведінки моральним і правовим нормам суспільства. Якщо учень належним чином поводить себе і добре навчається, то вчителю байдуже, які саме спонукальні сили допомагають йому успішно виконувати свої обов'язки. Через те в шкільній практиці стало звичним вважати, що належна поведінка та добре навчання учнів визначаються "вищими" (моральними, інтелектуальними, естетичними) потребами [4, 37].

Розмірковуючи над виникненням і розвитком девіантності в школі, ми не можемо обминути інший бік цього явища – ролі вчителя. Адже він не тільки повною мірою відповідає за соціальну спрямованість учнів, а й відчуває на собі усі труднощі співробітництва із соціально занедбаними учнями. Ми бачимо, що сучасні умови не змінили життя вчителя на краще, а навпаки, ще більше ускладнили. Це позначається на невизначеності і суперечливості вимог до нього, матеріальне забезпечення застаріло фізично і морально, а проблеми деформації особистості внаслідок професійної діяльності залишилися у повному обсязі.

Розглядаючи девіантну поведінку в суспільстві серед учнів молодшого шкільного віку, ми зустрілися з багатьма труднощами. Це пов'язано з тим, що найбільше знань, необхідних для вивчення девіантності в цілому, нагромаджено під час дослідження підлітків, і з тим, що особистість на цьому етапі перебуває у процесі становлення, що в свою чергу визначає цей вік як "важкий".

Зміни в суспільстві, які позначилися на зниженні рівня життя населення у зв'язку з трансформацією соціально-економічної системи, послаблення відповідальності за виховання дітей призвели до виникнення девіантності серед молодших школярів, до якої ми не були готові, а це позначається на підготовці кваліфікованих педагогічних кадрів для розв'язання цієї проблеми вже на початковій ланці освіти.

Наявність педагогічної кризи в системі підготовки вчителя до вирішення проблеми девіантності в поведінці молодших школярів і визначила необхідність нашого дослідження. Ми переконані, що система роботи школи з важковиховуваними учнями повинна поєднуватись із системою національного виховання і передбачити цілеспрямовану, планову, взаємопов'язану, керовану діяльність її складових частин від директора до вчителя. Саме вчитель повинен вивчати інтереси, здібності, нахили учнів з девіантною поведінкою, залучати їх до позакласної, позашкільної діяльності, надавати індивідуальну допомогу в ліквідації прогалин у знаннях тощо. Але для цієї роботи вчителя потрібно спеціально підготувати.

З метою підготовки вчителя початкової ланки освіти до роботи із учнями з девіантною поведінкою (зокрема соціально занедбаних), ми розробили спецкурс, який має на меті:

познайомити студентів з причинами виникнення соціально занедбаних дітей, їх класифікацією;

– дати студентам знання про засоби виявлення соціально занедбаних дітей, озброїти методиками вивчення таких учнів та їх сімей;

– озброїти студентів необхідним мінімумом знань, умінь та навичок виховання, перевиховання соціально занедбаних учнів та індивідуальною роботою з ними;

– викликати інтерес у студентів до наукових і практичних пошуків розв'язання проблем соціально занедбаних учнів;

– виробити у студентів необхідні риси, якості, які необхідні в роботі з такими учнями та ін.

За структурою спецкурс поділяється на лекції, семінарські, практичні заняття та самостійну роботу (див. табл. 1.).

Кількість годин, що відводиться на його вивчення, може варіюватися, залежно від можливостей, умов і рівнів підготовки вчителя в тому чи іншому педагогічному закладі.

Таблиця 1.

Навчально-тематичний план

№ п/п	Тема	Усього годин	У тому числі			
			Лекції	Семінарські заняття	Практичні заняття	Самостійна робота
1	Соціальна занедбаність школярів як психолого-педагогічна проблема	4	2	2		3
2	Причини соціальної занедбаності школярів і методи їх виявлення	6	2	2	2	1
3	Психологічні основи процесу перевиховання	2	2			1
4	Психологічні основи вивчення вчителем особливостей особистості соціально занедбаних дітей	8	4	2	2	3
5	Класний колектив як важливий психологічний фактор перевиховання	4	2		2	1
6	Вплив учителя, класного керівника на навчальну діяльність соціально занедбаних учнів	4	2		2	1
7	Залучення соціально занедбаних учнів до різних видів діяльності	4	2		2	2
8	Особливості індивідуальної роботи вчителя-класовода, класного керівника із соціально занедбаними учнями	4	2		2	1
9	Роль сім'ї в процесі перевиховання занедбаних дітей	4	2	2		2
	Всього	40	20	8	12	15

Виходячи з напрямків підготовки вчителя початкових класів до роботи з учнями з девіантною поведінкою, слід формувати творчу особистість, яка б прагнула досягти найефективніших результатів навіть за несприятливих умов, прагнула допомогти будь-якому учневі. Тут слід згадати слова В.О.Сухомлинського, який писав, що "педагогічна творчість – це здатність допомогти людині пізнати свій внутрішній світ, передусім свій розум, допомогти їй напружити інтелектуальні сили, навчити її розуміти і створювати красу своєю працею, своїми зусиллями" [5. 162].

Добре відомо, що найефективнішою є творча праця, а тому педагогічна творчість стає сильним засобом формування особистості юного громадянина нашої держави. Саме тому сьогодні школі потрібен творчий учитель, який нестандартно мислить, глибоко вірить у можливість успішного виховання і перевиховання учнів з девіантною поведінкою. Адже тільки такі вчителі можуть надати потрібну допомогу у справі розв'язання даної проблеми. Без творчого вчителя не може бути нової школи, нового суспільства, а проблема девіантної поведінки ще довго залишатиметься не вирішеною.

1. Життєві кризи особистості: Наук.-метод. Посібник: У 2 т. /Ред. рада: В.М.Доній (голова), Г.М.Несен (заст. голови), Л.В.Сохань, І.Г.Єрмаков (керівник авторського колективу) та ін. – К.: УЗМН, 1998. – Ч.2: Діти і молодь у кризовому суспільстві: технології допомоги і підтримки.
2. Оржеховська В.М. "Діти вулиці" потребують допомоги // Поч. школа, 1999. – №2.
3. Павелків Р.В. Характеристика мотиваційної сфери важковиховуваних підлітків // Рад. школа. – 1991. – №10.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5 т. К.: Рад. школа, 1977. – Т3. – С.162.

This article deals with the essence and some reasons of deviant behavior of pupils and offers the sample program of teacher's training for work with such pupils.

Ірина Дарманська (Хмельницький)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ "ПРАВознавства та основ конституційного права України" у вищих педагогічних закладах освіти

В Україні, що стала на шлях розвитку як суверенна, демократична, правова держава, проходить інтенсивний процес формування і становлення національної системи права. Визначальним чинником даного процесу є прийняття Верховною Радою України 1996 року основного закону держави – Конституції України. Конституція України є методологічною основою для розробки законодавчих документів з усіх галузей права. Останніми роками введено в дію нові редакції адміністративного, кримінального, митного та

житлового кодексів. З 1 січня 2004 року набирають чинності сімейний, господарський та цивільний кодекси, в стадії розробки знаходяться основоположні документи фінансового, трудового, земельного права та ін. Все це становить величезний масив інформації, що змінюється й оновлюється, і, разом з тим, є основою для прийняття рішень у справах регулювання відносин між юридичними, фізичними особами та об'єктами господарської і соціально-гуманітарної діяльності.

За даними Верховного Суду України у 2002 році судами України було розглянуто 4 млн. судових справ (між іншим, тільки 18% з них становлять кримінальні). За прогнозами соціологів, у 2003 році судами України різних рівнів буде розглянуто 6 млн. справ. Якщо ж зважити на те, що в судовому процесі задіяно мінімум дві особи (позивач і відповідач), то виходить, що до судів протягом 2003 року звернеться 12 млн. громадян. За результатами останнього перепису в Україні проживає 48 млн. чол. населення. Звідси виходить, що кожен четвертий житель України протягом року має справи в суді.

Вище зазначене засвідчує, що правова освіта серед громадян української держави на сучасному етапі її розвитку є надзвичайно актуальною справою. В означеному контексті Президент України Л.Д.Кучма наголосив: "Треба навчитись жити за Конституцією" (Право України. – 1995. – №10. – С.3-4). Особливої актуальності набуває проблема якості правового навчання в процесі професійної підготовки фахівців різних галузей, у першу чергу педагогів, які не тільки мусять мати знання і вміння для правильної орієнтації і поведінки у правовому полі суспільства та галузі професійної діяльності, але й бути пропагандистами, вчителями правових знань серед учнівської молоді та батьківської громадськості.

З метою вивчення організаційно-педагогічних тенденцій у справі правової освіти майбутніх вчителів початкових класів нами здійснено аналіз навчальних планів їх фахової підготовки у 10 педагогічних училищах, 4 педагогічних коледжах, 7 педагогічних інститутах та університетах України. Згідно з нормативними вимогами Міністерства освіти і науки України, лише у випадку професійної підготовки фахівців за подвійною спеціальністю "Історія та правознавство" вивчаються як окремі предмети теорія держави та права, історія держави та права, конституційне право України та окремі галузі права. При підготовці фахівців з інших предметів, в тому числі вчителів початкової школи, доцільне вивчення комплексного предмета – "Правознавство та основи конституційного права України". Из досліджених нами навчальних планів 10 педагогічних училищ видно, що комплексний підхід до побудови цього навчального курсу здійснюється тільки в педагогічному училищі Криворізького державного педагогічного інституту. В інших 9-ти є два окремих предмети – "Правознавство" та "Основи конституційного права України". Дослідження чотирьох навчальних планів педагогічних коледжів показує, що в трьох із них вивчається предмет "Право-

знавство” і лише в Харківському педагогічному коледжі вивчаються окремо “Правознавство”, та “Основи конституційного права України”. Із семи педагогічних інститутів та університетів у двох вивчаються предмети “Правознавство” та “Основи конституційного права України”, а у п’яти – предмет “Правознавство”.

Необхідність комплексного підходу до побудови змісту єдиного предмета “Правознавство та основи конституційного права України” визначається, в першу чергу, невідповідністю між значним обсягом інформації, яку необхідно задіяти в процесі вивчення предмета, та недостатньою кількістю годин, що відводиться для цього в навчальних планах. Тому комплексний навчальний курс варто побудувати за такою логічною послідовністю:

- Основи теорії права.
- Розвиток конституційного процесу в Україні у контексті із світовим, цивілізаційним розвитком та державо-правовими процесами в ньому.
- Конституційне право України як базова галузь права.
- Адміністративне право України.
- Цивільне право України.
- Трудове право України.
- Житлове право України.
- Право соціального забезпечення населення.
- Сімейне право України.
- Фінансове право України.
- Господарське право України.
- Земельне право України.
- Екологічне право України.
- Авторське право.
- Митне право України.
- Кримінальне право України.
- Арбітражне право України.
- Міжнародне право.
- Розвиток законодавчої бази в галузі освіти в Україні.
- Особливості застосування норм трудового права в галузі освіти.
- Міжнародні правові акти з питань освіти, охорони дитинства.

Такий підхід до організації курсу забезпечує його змістовно-логічну послідовність і робить його адаптованим до професії вчителя, за якою здійснюється підготовка молодшої людини у вищих закладах освіти.

За умови продуманої методики при вивченні кожної із тем курсу, застосування різних методів активізації пізнавальної діяльності студентів, добре організованої їх самостійної роботи, рекомендований комплексний курс предмета “Правознавство та основи конституційного права України” можна освоїти, виділивши на нього 100 аудиторних годин. Аналіз вивчення планів підготовки “молодших спеціалістів” за I освітньо-кваліфікаційним

рівнем на базі основної школи (9 класів) показує, що на вивчення цього предмета у Харківському педагогічному коледжі, Ржищівському індустріально-педагогічному технікумі, Жовтководському училищі Криворізького державного педагогічного університету, Криворізькому державному педагогічному інституті, Красноармійському та Луцькому педагогічних училищах відводиться 108 аудиторних годин; у Кременчуцькому педагогічному училищі – 110, у Шахтарському педагогічному училищі – 125, у Красноградському коледжі Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди – 135, у Макіївському педагогічному училищі – 154 аудиторні години.

При підготовці фахівців за II освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр” на базі повної середньої освіти (11 класів) для вивчення курсу основ права у Харківському педагогічному коледжі відводиться 108 аудиторних годин, Ровеньківському педагогічному коледжі – 80, Ялтинському педагогічному коледжі – 54, педагогічному коледжі Головного управління освіти держадміністрації м.Києва при Київському університеті ім. Тараса Шевченка – 42 аудиторні години.

Проаналізовані навчальні плани показують, що при підготовці вчителів початкової школи в педагогічних інститутах та педагогічних університетах за III освітньо-кваліфікаційним рівнем “спеціаліст” на базі повної середньої освіти тільки у Прикарпатському університеті ім. В.Стефаника та Сумському державному педагогічному інституті ім. А.С.Макаренка відводиться нормативно необхідна для вивчення курсу кількість аудиторних годин – 108. В інших вищих педагогічних закладах освіти цієї категорії вона є недостатньою: у Мелітопольському державному педагогічному університеті, Донецькому інституті соціальної освіти, Євпаторійському факультеті Кримського державного гуманітарного інституту – 81 аудиторна година, у Рівненському науково-консультаційному центрі Міжнародної педагогічної академії – 60 аудиторних годин, Кримському державному індустріально-педагогічному інституті – 54 аудиторні години.

З проведеного аналізу можна зробити висновки, що у вищих педагогічних закладах освіти I рівня акредитації традиційно серйозна увага приділяється справі правової підготовки вчителя початкової школи. При правильних методичних підходах до процесу вивчення курсу основ права кількість годин, що відводиться на його вивчення, дає результативні наслідки. Разом з тим слід відзначити наявність випадків недооцінки значення курсу “Правознавство та основи конституційного права України”, особливо у вищих педагогічних навчальних закладах III-IV рівнів акредитації. Це є одним із аспектів, що породжують парадоксальний факт – кращу практичну підготовку вчителя початкової ланки освіти до роботи в школі здійснюють педагогічні училища, а не педагогічні інститути чи університети.

Із досліджених навчальних планів підготовки вчителів початкової школи за I освітньо-кваліфікаційним рівнем “молодший спеціаліст” видно,

що у двох педагогічних училищах предмет "Основи конституційного права України" читається на 1 курсі, а у восьми – на 2 курсі. Предмет "Правознавство" в одному закладі освіти читається на 3 курсі і в дев'яти – на 4 курсі.

Із чотирьох досліджених закладів освіти, що готують вчителів початкових класів за II освітньо-кваліфікаційним рівнем – "бакалавр" тільки в одному предмет "Основи конституційного права України" викладається на 1 курсі, а "Правознавство" на 3 курсі, в останніх трьох читається тільки предмет "Правознавство" і в двох із них на 3 і 4 курсах та в одному – на 4 курсі.

Проаналізовані навчальні плани підготовки фахівців початкової школи за III освітньо-кваліфікаційним рівнем "спеціаліст" у педагогічних інститутах та університетах свідчать про досить велику розбіжність у визначенні часового місця вивчення основ права. Так, в Сумському державному педагогічному інституті ім. А.С.Макаренка окремо взяті курси "Правознавство" та "Основи конституційного права України" викладаються на 1 курсі, у Прикарпатському університеті імені В.Стефаника ці ж предмети читаються на 4 та 5 курсах. В решті вищих педагогічних закладів освіти III-IV рівнів акредитації вивчається один предмет – "Правознавство", в одному із них на 1 курсі, в трьох – на 4 курсі, в одному – на 5 курсі.

Як бачимо, підходи до організації вивчення курсу "Правознавство та основи конституційного права України" в процесі професійної підготовки вчителів початкової школи на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях вимагають вивчення, узагальнення та вироблення найбільш оптимальних, доцільних варіантів реалізації даного процесу. Особливо актуальним є розробка науково обгрунтованого змісту інтегрованого курсу вивчення основ права, його адаптації до фаху майбутньої професійної діяльності студента, розробки методик вивчення окремих тем курсу, методик організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення основ права.

1. Конституція України: прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року. К.: Феміда, 1996. – 64с.
2. Закон України "Про освіту" : Підписаний Президентом України 23 березня 1996 року. К.: Генеза, 1996. – 36 с.
3. Закон України "Про вищу освіту"// Освіта України. – 1997. – №47. – С.5-7.
4. Навчальні плани професійної підготовки вчителів початкової школи за I освітньо-кваліфікаційним рівнем "молодший спеціаліст" у десяти вищих педагогічних закладах освіти // Архів Державної акредитаційної комісії України.
5. Навчальні плани професійної підготовки вчителів початкової школи за II освітньо-кваліфікаційним рівнем "Бакалавр" у чотирьох вищих педагогічних закладах освіти // Архів Державної акредитаційної комісії України.
6. Навчальні плани професійної підготовки вчителів початкової школи за III освітньо-кваліфікаційним рівнем "Спеціаліст" у семи вищих педагогічних закладах освіти // Архів Державної акредитаційної комісії України.
7. Дарманська І.М "Правознавство та основи конституційного права України" в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів (навчальна програма та методичні рекомендації щодо її реалізації). – Хмельницький: вид-во ХГПІ. 2001. – 55 с.

Pedagogical and organizational approaches to course "Legislation and standards of Constitutional rights of Ukraine" in higher educational establishments, a logical sequences of complex educational course has been built in this article.

Микола Дарманський (Хмельницький)

ДО ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПОЧАТКОВОЇ ЛАНКИ ОСВІТИ

Як свідчить статистика, освітньо-кваліфікаційний рівень працюючих в освітньому просторі України вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкових класів значно нижчий від освітньо-кваліфікаційного рівня вчителів, що викладають основи наук у 5-11 класах загальноосвітніх шкіл. Частина цих педагогів мають освіту на рівні педучилища і так працюють до виходу на пенсію. Відсутність вищої педагогічної освіти ставить їх у дещо "меншоплатісне" становище порівняно зі своїми колегами. Вони не мають можливості здобувати вищі категорії у процесі систематичної п'ятирічної атестації і, як наслідок, заробітна плата у них мала, низьким є також рівень їх пенсійного забезпечення.

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

В.І.Луговий у своїй монографії "Педагогічна освіта в Україні" (вип. 1996 р.) зазначає, що сьогодні "важливою тенденцією є підвищення рівня педагогічної освіти – частка тих, хто здобуває вищу педагогічну освіту у вузах III і IV рівнів акредитації, в цілому зростає. Проте у розрізі окремих регіонів, спеціальностей, видів педагогічної діяльності дана тенденція має різну силу.

Стосовно вчителів початкової школи перший висновок полягає у тому, що зростання їх долі із зазначеною вищою освітою уповільнилось (зараз ця частка – 57,2%). Це пов'язано з сильною конкуренцією з боку педучилищ, які випускають велику кількість даних педагогів. Характерною у цьому плані є ситуація, що склалася у м. Києві, де робота педінституту значною мірою "шунтується" трьома педучилищами. Частка вчителів-початківців з 4-5-річною вищою освітою тут протягом двадцяти років законсервована на межі 60-65 відсотків.

Другий висновок зводиться до того, що для регіонів, в яких не здійснювалась вузівська освіта вчителів початкових класів (Закарпатська, Чернівецька області та Республіка Крим), стійко зберігається і навіть збільшується (Закарпаття) суттєве відставання від середньореспубліканської частки цих працівників з вищою освітою III і IV рівнів акредитації. Важливо, що сусідня з Чернівецькою Івано-Франківська область, педінститут якої мав спеціальність "Педагогіка і методика початкового навчання", протягом двох десятиріч далеко випередила свого чернівецького аналога, хоча починали обидві області з однакових показників. Те ж стосується Чернігівської області, в якій розглянутий параметр досяг 76 відсотків. Знову ж таки характерно, що відкриття у 1991 р. в Чернівецькому університеті у комплексі з педучилищем такої підготовки на прискорених засадах одразу виправило становище.

Тобто понад двадцятирічний період (1970-1992 рр.) не ліквідував диференціацію областей за забезпеченістю початкової школи педагогами з 4-5-річною вищою освітою: якщо виключити з розгляду Київ, то процентний інтервал розбіжності зріс з 19,4 у 1970 р. до 42,4 у 1992 р. Отже, діє тенденція регіональної залежності у підвищенні освітнього рівня суб'єктів педагогічної діяльності. Також існує тенденція збереження розриву між забезпеченістю вчителями з повною вищою освітою міських і сільських шкіл на користь міста.

Хоча випуски вчителів з повною вищою освітою, що викладають малювання і креслення, музику і співи, фізичну культуру та працю, зросли, питома вага їх серед загальної кількості педагогів даної категорії у 1992 р. зменшилась до 70,1 відсотка. Це свідчить насамперед про недостатність темпів збільшення їх підготовки у вузах порівняно з потребами".

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

у деяких регіонах відчувається навіть певне "протистояння" педучилищ і педфакультетів педагогічних інститутів та університетів.

Абсолютна більшість педінститутів і педуніверситетів України здійснюють підготовку фахівців початкової ланки освіти на базі повної середньої освіти (11 кл.) за 5-річними навчальними планами та подвійними спеціальностями. Наприклад:

- вчитель початкових класів та біології;
- вчитель початкових класів та образотворчого мистецтва;
- вчитель початкових класів та музики.

Спершу створюється враження, що такий підхід є доцільним, оскільки надає більш ширші можливості для перспективного працевлаштування випускників педфакультету. І це є беззаперечним фактом.

Але існує й інший бік цього процесу. Уявимо, що в реальну школу прибув випускник педфакультету, що одержав кваліфікацію вчителя початкових класів та біології. Розглянемо дві ймовірні ситуації.

Перша. Директор школи призначає його на посаду вчителя початкових класів. Згідно з навчальним планом школи його тижневе навантаження становить 24 години, і посада вимагає систематичної роботи як класовода. Чи має змогу цей педагог додатково ще читати уроки біології? Абсолютно ясно, що ні. Навіщо ж він протягом свого навчання на педфакультеті витрачав час на зверхнормативне (для вчителя початкової школи) вивчення біології на шкоду своїй психолого-педагогічній та методичній підготовці вчителя початкових класів?

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

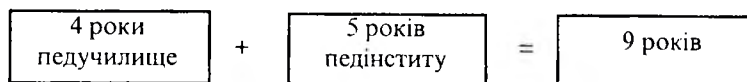
Існує й інший аспект – аспект змістовності та глибини підготовки фахівця-педагога. Кожна спеціальність має свої нормативні традиційно установлені терміни підготовки. Вчителя початкової школи на базі повної середньої освіти (11 кл.) за однопрофільною спеціальністю потрібно готувати 4 роки, а вчителя біології – 5 років. Яким чином, 4-річний навчальний план сумістити з 5-річним і реалізувати якісно це комплексне навчання протягом 5 років? Це ж стосується й інших поєднань спеціальностей. Якщо поставити навчальні плани факультетів початкового навчання і музично-педагогічних та художньо-графічних, то й тут побачимо надзвичайно різноплановість фахової підготовки.

Дійсно, поєднання спеціальностей у процесі підготовки вчителів у педінститутах та університетах є доцільним і корисним для справи освіти, але тільки в тому разі, коли це поєднання є логічним за своїм змістом.

Наприклад:

- вчитель біології та хімії;
- вчитель біології та географії;
- вчитель української та іншої мови і літератури;
- вчитель фізики та математики;
- вчитель математики та інформатики і т. п.

Практика 5-річної двопрофільної підготовки педагогів початкової ланки освіти має ще й інший негативний наслідок. Педагогічні училища готують вихователів дітей дошкільного віку і вчителів початкових класів на базі неповної середньої школи (9 кл.) за однопрофільною спеціальністю протягом 4 років. Але їхні випускники не можуть продовжувати навчання на відповідних факультетах педінститутів за скороченим терміном у системі ступеневої освіти (як цього вимагають постанови Кабінету Міністрів України №507 від 24 травня 1997 року та № 65 від 20 січня 1998 року) внаслідок неспівпадання (навіть на перших-других курсах інститутів) однопрофільних 4-річних навчальних планів педучилищ та двопрофільних 5-річних навчальних планів педфакультетів. Випускники педучилищ, котрі бажають отримати повну вищу освіту за обраною спеціальністю, змушені поступати на перший курс відповідного педфакультету. Термін підготовки педагога початкової школи складає



Хіба можна сьогодні дозволити собі таку безпідставну трату коштів на підготовку педагогів з цих важливих для освіти, але не складних за своєю сутністю спеціальностей?

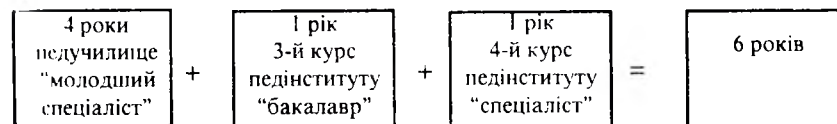
На практиці існує й інше. Кращі випускники педучилища не вважають за доцільне (після закінчення навчання в ньому і здобуття диплома молодшого спеціаліста) продовжувати навчання на педфакультеті за тією ж спеціальністю (нехай із "добавкою"). Вони вступають на навчання на інші факультети: філологічні, історичні, фізико-математичні, природничі. Після здобуття повної вищої освіти ці молоді педагоги в абсолютній своїй більшості йдуть працювати за другою набутою спеціальністю (з повною вищою освітою) і в початкові класи вже ніколи не повертаються. Тобто, створена ситуація, котра сприяє "вимиванню" потенційно кращих педагогів зі сфери діяльності початкової школи.

Процес підготовки фахівців початкової ланки освіти в Україні можна поліпшити, на наш погляд, здійснивши ряд заходів.

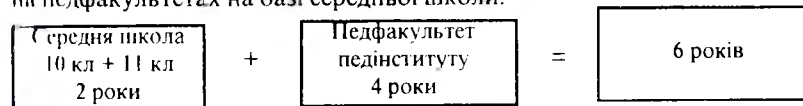
Перше. Доцільно запровадити фундаментальну підготовку вихователів дітей дошкільного віку та вчителів початкових класів у педагогічних інститутах та університетах на базі повної середньої освіти (11 кл.) за 4-річними однопрофільними навчальними планами. Це дасть змогу у більш ціле-

спрямовано і поглиблено готувати цих педагогів і збільшити кількість годин їхньої практичної підготовки на базі навчальних закладів. Можна дати вчителю початкових класів поглиблено необхідні для школи знання із іноземної мови, образотворчого мистецтва, музики, фізкультури, хореографії, запровадивши на педфакультетах додаткові спеціалізації (на зразок тих, що культивуються у педучилищах) без збільшення терміну підготовки.

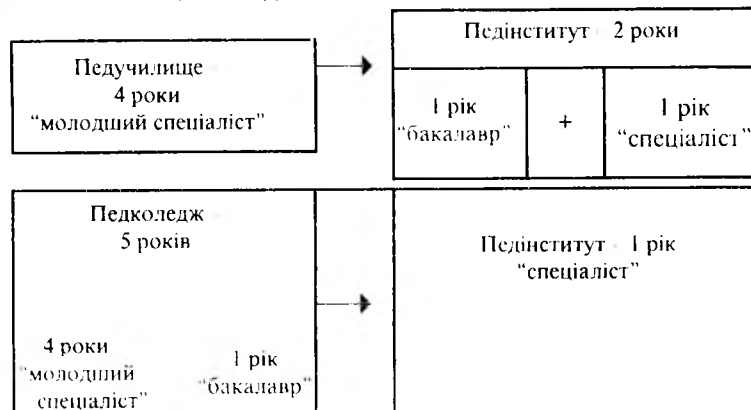
Друге. Переглянути навчальні плани педучилищ і педфакультетів інститутів та університетів, здійснити їх корекцію з метою створення умов для продовження навчання "молодшими спеціалістами" – випускниками педучилищ за стаціонарною формою в інституті за системою ступеневої освіти і скороченими термінами. Тобто, після 4-х років навчання в педучилищі "молодший спеціаліст" матиме змогу вступити на 3-й курс педфакультету і ще на 1 рік навчання одержати освітньо-кваліфікаційний рівень "бакалавр" і на 4-му курсі протягом наступного року – освітньо-кваліфікаційний рівень "спеціаліст" з повною вищою освітою. Тоді схема ступеневого навчання буде мати вигляд:



Така схема за термінами узгоджується із схемою підготовки фахівців на педфакультетах на базі середньої школи:



Третє: Ступеневу підготовку педагогів початкової освіти можна опієнювати на базі двох педагогічних навчальних закладів:



Таку ступеневу підготовку можна здійснювати і на базі одного навчального закладу, як це робиться у Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті. Тут здійснюється навчання педагогів на базі неповної середньої школи (9 кл.). Це є важливим для випускників сільських 9-річних шкіл. Разом з тим рання профадаптація до педагогічної професії з 15-16 років дає позитивні результати.

Існуюча сьогодні ідея тотальної трансформації педучилищ у педколеджі із наданням права підготовки "спеціалістів" не може бути реалізована, бо вона не узгоджується із положеннями Закону України "Про освіту".

Із 52 нині функціонуючих в Україні педучилищ і педколеджів принаймні 20 (тих, які розташовані в столиці, у великих містах і обласних центрах) можуть трансформуватись у педінститути. Бажання і устремління до цього є.

Давно функціонуючі в освітньому просторі України педінститути мають тенденцію переходу в розряд педуніверситетів. Це позитивний процес. Нехай деякі із них до "уні" ще не дотягнуть, але новий статус буде зобов'язувати до подальшого розвитку. В кінцевому результаті це призведе до того, що кожна область держави зможе забезпечити себе педагогічними кадрами за рахунок регіональних вищих педагогічних навчальних закладів.

Але це може призвести до того, що така інституція як "педінститут" зникне. Коли ж згадані 20 педучилищ чи коледжів стануть навчальним закладом III рівня акредитації, то в перспективі в освітньому просторі України будуть функціонувати десь 30 педучилищ і педколеджів, 20-25 педінститутів, 25 педуніверситетів. Педучилища і педколеджі повинні налагодити взаємозв'язки із педуніверситетами на шляхах реалізації ступеневої підготовки педагогічних кадрів із тих спеціальностей, що в них культивуються.

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

1. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 р. – К.: Феміна, 1996. – 64 с.
2. Закон України "Про освіту": Підписаний Президентом України 23 березня 1996 року. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.
3. Постанова Кабінету Міністрів України "Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями" від 27 червня 1997 р. № 232.
4. Постанова Кабінету Міністрів України "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)" від 20 січня 1998 р. № 65.

5. Державна національна програма "Освіта (Україна XXI століття)": Затверджена Постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896. – К.: Райдуга, 1994. – 61 с.
6. Концепція педагогічної освіти: Схвалено колегією Міністерства освіти України 23 грудня 1998 року (протокол № 17/1-5).

The educational level of all the junior school teachers, involved into the educational process in Ukraine, has been analyzed in the publication. Traditional approaches to their special training, their positive and negative sides are characterized there. A system of graded teachers' training on the basis of Higher Teachers' training institutions of different grades of accreditation, approved in practice, has been proposed.

Наталія Казакова (Хмельницький)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВИТИ

В професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи педагогічна практика займає особливе місце. Вона інтегрує теоретичну і практичну підготовку майбутніх фахівців і є важливою умовою підвищення якості їх навчання та передумовою успішного формування професійно-педагогічних умінь і навичок. Особливо змінюється рейтинг педагогічної практики в умовах ступеневої підготовки вчителів початкової школи. Прийняття постанови Кабінету Міністрів України №65 від 20.01.1998 року "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)" дає можливість здійснювати підготовку фахівців зі спеціальності "Початкове навчання" за чотирма освітньо-кваліфікаційними рівнями – "молодший спеціаліст", "бакалавр", "спеціаліст", "магістр". Отже, виникає необхідність змінити підходи до організації педагогічної практики, переглянути її сутність та зміст. Основною метою даної статті є висвітлення теоретичних засад педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки.

Проблеми педагогічної практики розглядаються в дослідженнях О.О.Абдуліної, Т.Ф.Белоусової, В.В.Воробйова, Е.А.Гришина, Н.Д.Демидчук, Г.М.Коджаспирової, М.К.Козія, О.А.Лавріненко, В.К.Розова, В.О.Сластьоніна, Л.О.Хомич, А.І.Щербакової та ін. Питання ступеневої освіти знаходять місце у роботах С.У.Гончаренка, М.М.Дарманського, М.І.Сметанського.

Науковці по-різному трактують поняття педагогічної практики. О.О.Абдуліна вважає, що педагогічна практика – це форма професійного навчання у вищій школі, яка базується на професійних знаннях, опирається

на певний теоретичний фундамент, забезпечуючи практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, оволодіння засобами її організації [1, 144]. С.Нечепоренко, О.В. Троцько розглядають педагогічну практику не лише як засіб формування педагогічних умінь та навичок, але й як розвиток пізнавальної і творчої активності майбутнього вчителя, діагностики рівня його професійно-педагогічної спрямованості та підготовленості, закріплення і поглиблення теоретичних знань [7, 73-78]. В.І.Юрченко, О.М.Мельник розуміють педагогічну практику як ідентифікацію студента з новою соціальною роллю майбутнього вчителя-практиканта і, як наслідок, зрушенням у його "Я-концепції", трансформацією уявлень про себе, коригуванням самооцінювання і самоставлення [6, 107]. М.К.Козій розглядає педагогічну практику як особливий вид діяльності, що визначений як ефективний компонент професійної, інтелектуальної і життєвої підготовки майбутнього вчителя, вихователя. Він стверджує, що педагогічна практика не лише засіб формування педагогічних вмінь та навичок, але й розвиток пізнавальної творчої активності майбутнього учителя, діагностики рівня його професійно-педагогічної спрямованості і підготовки, закріплення та поглиблення теоретичних знань [5, 16]. В.К.Розов педагогічну практику характеризує як етап підготовки студента до діяльності в якості вчителя-вихователя; період осмислення теоретичних знань, збагачення і розвитку творчого потенціалу особистості студента; можливість перевірити себе на педагогічну придатність [8, 128].

В енциклопедії педагогічна практика розглядається як складова частина навчального процесу, мета якої навчити студентів і учнів творчо застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, отримані при вивченні педагогіки, психології, фахових методик та спеціальних дисциплін, сприяти розвитку у майбутніх вчителів інтересу до науково-дослідницької діяльності в галузі [10, 326]. В педагогічному словнику поняття педагогічна практика студентів трактується як спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів [9, 165]. Ми вважаємо, що це визначення досить абстрактне, неповне, в ньому недостатньо висвітлюється діяльність суб'єкта процесу пізнання студента. Проаналізувавши та узагальнивши різні підходи до трактування педагогічної практики, ми дійшли до висновку, що педагогічна практика в умовах ступеневої підготовки освіти – це цілеспрямований, неперервний процес, в ході якого відбувається реалізація теоретичних знань, їх інтеграція з практичними вміннями та навичками студентів і визначається чітка спрямованість кожного виду практики на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Основною метою педагогічної практики є підготовка студентів до педагогічної діяльності та до виконання професійних функцій учителя. Зміст поняття "педагогічна практика" відображається у функціях, які вона виконує щодо своїх суб'єктів (студентів – майбутніх вчителів). О.О.Абдуліна,

А.П.Петров виділяють навчаючу, розвиваючу, корекційну функції педагогічної практики [11, 67-72]. В.П.Дуброва, Є.П.Мілашевич на основі досліджень М.М.Рубінштейна визначають такі функції педагогічної практики: адаптаційну, навчальну, виховну, діагностичну [4, 21]. Мотиваційно-стимулюючу функцію педагогічної практики визначили С.І.Архангельський, Ю.К.Бабанський. На думку З.І.Васильєвої, І.П.Яковлева, педагогічна практика виконує також інтегративну функцію, оскільки в процесі її проходження студенти виконують всі види навчально-виховної роботи: проводять уроки різних типів, позакласні заняття в класі, здійснюють роботу в гуртках, виконують обов'язки класного керівника тощо [3, 63-67]. В нашому дослідженні ми виділяємо управлінську функцію педагогічної практики. Виходячи з того, що студенти в ході педагогічної практики залучаються до управлінської діяльності в школі: вивчають матеріали школознавства (річний план роботи школи, план навчально-виховної роботи школи, класу, навчальні програми, плани роботи гуртків, дитячих організацій та об'єднань), здійснюють керівництво колективом класу.

В основі змісту, організації та проведення педагогічної практики студентів лежать принципи організації педагогічної практики, дотримання яких забезпечує її ефективність. Принципи відображають закономірності навчального процесу, регулюють діяльність викладача та студентів. О.О.Абдуліна, Н.М.Загрязкіна, В.К.Розов, А.П.Петров виділяють такі принципи організації педагогічної практики: зв'язок з життям; відповідність змісту і вимогам, пред'явлених школі та вчителю; систематичність, неперервність, ускладнення її змісту і методів організації від курсу до курсу; зв'язок з теоретичними курсами; комплексний характер; поєднання педагогічного керівництва і студентського самоврядування; інтеграція педагогічного навчального закладу і базового закладу; індивідуалізація та диференціація змісту і організації педагогічної практики з врахуванням специфіки факультетів, особливостей студентів, конкретних умов роботи педагогічного навчального закладу і школи [1, 114; 11, 67-72]. Науковці Е.В.Бондаревська, С.В.Кульневич виділяють такі принципи педагогічної практики як перспективне планування практики; опора на активність студентів; поєднання керівництва з наданням студентам необхідної самостійності; контроль за діяльністю студентів та її оцінюванням [2, 97].

Реалізуючи ідеї інноваційного навчання, в основу методики роботи студентами на практиці покладено принципи нового педагогічного мислення, які відрізняються від традиційних підходів до організації навчального процесу в інституті: принципи діалогізації, проблематизації, персоналізації, індивідуалізації.

Аналіз та узагальнення принципів дозволив нам визначити такі дидактичні принципи організації педагогічної практики в умовах ступеневої освіти:

– врахування реалій освітнього простору (педагогічну практику організувати, враховуючи особливості та потреби школи і органів управління освітою, тобто освітнього простору, в якому знаходиться даний вищий педагогічний заклад);

– наближення педагогічної практики до вимог професійної діяльності (діяльність студентів в період педагогічної практики повинна бути аналогом професійної діяльності вчителя, адекватною змісту і структурі педагогічної діяльності, проходити в реальних умовах школи);

– особистісної спрямованості педагогічної практики (орієнтація педагогічної практики на особистість студента, на виявлення та розвиток індивідуальних здібностей і нахилів особистості, її професійно значущих якостей, духовного, інтелектуального, творчого потенціалу, без якого неможлива діяльність сучасного педагога, на індивідуально-творчий розвиток особистості майбутнього вчителя в цілому);

– індивідуалізації педагогічної практики (врахування індивідуальних особливостей практиканта, створення оптимальних умов у вищому педагогічному закладі і школі для реалізації потенційних можливостей кожного студента);

– варіативності організації, змісту і форм педагогічної практики (вибір студентами бази педагогічної практики, школи, класу; соціальних і професійних функцій, які виконуються студентами в період педагогічної практики; форми звітності за результатами практики);

– неперервності (студент протягом всіх років навчання у вищому педагогічному закладі в тій чи іншій формі повинен брати участь у здійсненні навчально-виховної роботи в школі, причому зміст педагогічної практики має ускладнюватися від курсу до курсу);

– дослідницької спрямованості педагогічної практики (формування у студентів II-III освітньо-кваліфікаційних рівнів нових педагогічних знань і вмінь, відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку молодших школярів);

– поєднання педагогічної практики з виконанням курсової (дипломної) роботи (завдання педагогічної практики мають перегукуватися із завданнями курсових та дипломних робіт);

– інтеграції “вищий педагогічний заклад – школа” (тісне співробітництво вищого педагогічного закладу зі школою, створення навчально-наукових комплексів).

Ми вважаємо, що визначені нами дидактичні принципи організації педагогічної практики виступають як необхідні умови, що сприяють підвищенню якості педагогічної діяльності майбутніх учителів початкових класів. Для того, щоб забезпечити ефективність процесу педагогічної практики, всі вони повинні виступати у тісному взаємозв'язку. Основною вимогою ступеневої освіти є індивідуалізація та диференціація навчання, ак-

цент на самостійну роботу студентів як вид пізнавальної діяльності. Тому визначені нами принципи організації педагогічної практики можливо успішно реалізувати саме в закладах ступеневої освіти, оскільки в них підготовка вчителів початкової школи є неперервною, більш гнучкою, здатною швидко реагувати на запити суспільства, школи, враховувати особистісні можливості кожного студента.

На нашу думку, визначивши основні дидактичні принципи організації педагогічної практики в умовах ступеневої підготовки вчителя початкової школи, слід розкрити їх сутність стосовно сучасних тенденцій практичної підготовки.

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М., 1990. – С.114.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Личность в гуманистических теориях и системах. – М.: Ростов-на-Дону, 1999. – С.97.
3. Васильева З.И. Педагогическая практика – важнейшее звено в системе подготовки учителя // Советская педагогика. – 1982. – №7. – С.63-67.
4. Дуброва В.П., Милашевич Е.П. Педагогическая практика в детском саду: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. – М.: Изд. центр “Академия”, 1998. – 100 с.
5. Котий М.К. Психолого-педагогичні умови удосконалення педагогічної практики студентів. Методичний посібник. – Вид-во Національного ун-ту ім. М.П.Драгоманова, 2001. – С.16.
6. Мельник О., Юрченко В. Керівництво педагогічною практикою: діагностика і психологічна підтримка студентів // Освіта і управління. – 2000-2001. – № 1-2. – Т. 4. – С. 107.
7. Нечепоренко Л.С., Троцко А.В. Непрерывная педагогическая практика в университете // Советская педагогика. – 1986. – № 8. – С.73-78.
8. Педагогическая практика / Под ред. В.К.Розова. – М.: Просвещение, 1981. – С.128.
9. Педагогический словарь.: В 2-х т. – М.: АПН РСФСР, 1960. – Т.2. – С.165.
10. Педагогическая энциклопедия.: В 4-х т. – М.: Сов. энциклопедия, 1966. – Т.3. – С.326.
11. Петров А.П., Абдуллина О.А. Непрерывная педагогическая практика: опыт и проблемы // Советская педагогика. – 1986. – № 1. – С. 67-72.

Theoretical fundamentals of the pedagogical practice of future teachers in primary schools within the conditions of grade education. The notion of pedagogical practice, its basic functions and principles within the multileveled training of primary school teacher are revealed here. The didactic principles of the pedagogical practice are worked out.

ПЕДАГОГІЧНІ СТРАТЕГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Найважливіші зміни в освітній політиці в Україні обумовлені необхідністю поглиблення диференціації навчання на його різних ступенях. Дитячу популяцію в сучасному соціумі структуровано на три досить чисельні групи. Їх існування за роки незалежності визнано реальним та об'єктивним. Це діти, які розвиваються за схемою нормальних, відхилення в основних показниках їх інтелекту не викликають стурбованості педагогів і психологів, обдаровані діти з ексклюзивним набором генів, яким призначено донести світові українську національну сутність та генетичне багатство нації; діти з вадами в розвитку, у тому числі діти-інваліди, навчання яких дасть очікувані результати лише за умови врахування їх особистісних особливостей. Усталена донедавна доктрина про те, що всі, які навчаються, спроможні опанувати освітнім змістом з урахуванням віку – безнадійно збанкрутіла. Їй на зміну прийшов і вже почасті утвердився новий підхід. Згідно з його стратегією і тактикою заклади освіти, починаючи з дошкільних і закінчуючи школою, повинні створити належні умови для опанування дітьми обсягом знань, які максимально відповідають рівню їх потенційних здібностей та можливостей. Реалізація означеного підходу, успішне розв'язання комплексу притаманних йому завдань є довготривалим процесом. Передусім він передбачає різностороннє осмислення, вивчення й обґрунтування педагогічних стратегій його реалізації з урахуванням в освітньо-виховних технологіях надбань учених і практиків того історичного етапу, на якому сьогодні перебуває освітня галузь в Україні.

Будучи найбільшою за територією країною Європи і п'ятою за чисельністю населення, за перехідний період з 1991 року в Україні ще не відбулися кардинальні зміни в навчанні та вихованні наших найменших громадян. Діти не тільки залишаються найбільш уразливою категорією в період соціальної нестабільності, а й найменш захищеною і юридично, і матеріально.

За даними МООЗ (Міжнародної організації охорони здоров'я), чисельність групи дітей з притаманними від народження відхиленнями від норми розвитку в різних країнах Європейського континенту коливається від 4,5 до 11%; спостерігається сталість тенденції до зростання кількості таких дітей з року в рік, оскільки прогресує вплив факторів ризику. Насамперед це спотворена спадковість батьків, зростання кількості сімей асоціального та нефункціонально неспроможного типу, патологія вагітності

іпологів у матері, хронічні захворювання батьків та інших членів родини, кризовий вплив екологічних чинників, а також алкоголізм, токсикоманія, куріння, наркоманія тощо.

Враховуючи зростання кількості фактів народження дітей зі спадковою патологією, чіткими вродженими та набутими її формами, стрімко збільшується популяція дітей дошкільного – молодшого шкільного віку зі стертими і нечіткими відхиленнями в розвитку інтелекту. У працівників мелико-педагогічних комісій ця група дітей викликає особливу стурбованість на етапі підготовки до навчання в школі, а відтак і до життя загалом.

Бентежить цей факт насамперед освітян дошкільних навчальних закладів, оскільки до 85% їх вихованців, як і учнів молодших класів початкової школи, відчутно потребують допомоги медичного, психологічного і корекційно-педагогічного змісту. Майже чверть дітей означеного віку не можуть продовжувати навчання без корекційної методики в спеціальних школах. Це так звана група дітей ЗПР – із затримкою психічного розвитку.

Модернізація змісту і методів загальноухвалених програм дошкільля і школи для типових закладів освіти ініціює створення в них класів (груп) корекційно-розвивального навчання. Їх організацію спрямовують на забезпечення оптимальних педагогічних умов для дітей з відхиленнями від норми розвитку усіх сфер з урахуванням віку, індивідуально-типологічних темпів, а також стану соматичного та нервово-психічного здоров'я. Як наголошують учені, систему роботи з такими дітьми доцільно скеровувати на компенсацію недоліків дошкільного періоду дитинства, усунення негативних особливостей, емоційно-особистісної сфери, нормалізування й відосконалення способів навчальної діяльності, стимулювання працездатності й пізнавальних процесів загалом.

Очевидно, що особливу увагу слід приділяти принципам змін у змісті професійної підготовки спеціалістів для початкової ланки. Рішеннями Міністерства освіти і науки України заохочуються виправдані та раціональні пропозиції в навчальних планах вузів третього-четвертого рівня акредитації. Спеціалізацію підготовки майбутніх педагогів рекомендовано доводити до актуального обсягу спектра освітніх послуг з урахуванням запитів певного регіону країни. Узагальнено, таким підходом обумовлюватиметься розвиток діагностичних центрів та їх діяльність в дитячих садках і в школах, консультування батьків з підготовки дітей до самостійного навчання в родинних умовах, раціонального використання комунікаційних та інформаційних засобів, заохочення до пізнавальної діяльності дітей у формальних та неформальних закладах освіти тощо.

За останніх п'ять років помітні зміни і в освітній доктрині нашого вузу. Поступово ми переходимо від її адаптивної моделі до критичної. Остання особливо заохочує викладачів до іновачії і творчості. Ми переглянули запити на освітні послуги й започаткували інтегровану спеціальність зі спеціалізацією

031800 – логопедія, вже маємо перші випуски на базі Івано-Франківського та Мукачівського педагогічних інститутів у структурі Прикарпатського університету ім. Василя Стефаника (м. Івано-Франківськ). Зосередились і на переорієнтуванні змісту фахових дисциплін з урахуванням потреб та запитів вихованців. Відтак підготовка студентів – майбутніх педагогів набула особистісно-зорієнтованих пріоритетів і продовжує вдосконалюватись за рахунок включення в навчальний план спеціальності низки актуальних дисциплін. Їх мета – формування в майбутніх педагогів готовності до пошуку стратегій формування відносин між дорослими і дітьми на рівні суб'єктивного принципу, що породжує діалог. Діалогічна система відносин у світі дітей, зі світом дорослих обумовлює повноту інформативного наповнення освітнього простору. Відтак відбуваються не лише якісні перетворення кожної дитини в суб'єкта й організатора діалогу з дорослими, а й зростає активність кожного вихованця як реального суб'єкта такого діалогу.

Оскільки в сучасному суспільстві прослідковується картина деформованих взаємин між дорослими і дітьми, то, природно, підготовка майбутніх педагогів до індивідуально-диференційованої освіти найменших ускладнюється і об'єктивно, і суб'єктивно.

Зупинимось на детальному аналізі проявів таких взаємин й окреслимо педагогічні стратегії підготовки педагога до усунення очевидних вад, об'єктивованих соціумом.

Насамперед, це недостатня структурованість складної, однак досить логічної системи відносин суспільства, держави і дорослих з дітьми, тобто взаємовідносини на суспільному, державному й індивідуальному рівнях.

Як відомо, турбота про нащадків є споконвічною ознакою людського співтовариства. Однак на історично різних етапах його цивілізаційного поступу ставлення до дитинства і його потреб суттєво різнилися. Відмінними були й завдання щодо захисту дитинства та його залучення до дорослого соціуму з урахуванням вікових меж означеної популяції.

Сьогодні дошкілля України перебуває в оригінальному становищі. Адже проголошена гуманізація, як мета і до певної міри тенденція суспільного розвитку, мала би суттєво вплинути на проблеми індивідуалізації освіти кожного громадянина, стимулювати професійне осмислення кожним закономірностей процесів розвитку та інтеграційних підходів до дитинства, як реального суб'єкта майбутнього. Об'єктивна картина дещо інша.

Згідно зі статистичними зведеннями в Україні мережа дошкільних навчальних закладів скоротилась утричі, наша область, скажімо, на передостанньому місці, не кажучи вже про сільську місцевість. Чи є ці втрати виправдані на всіх вищезначених рівнях? Статистика розглядає дані показники як об'єктивні в умовах перехідного періоду.

Щодо суспільного і державного рівнів, то майбутнє України – це не тільки скасування смертної кари у правових кодексах чи наявність у кон-

ституції свободи слова, віросповідань і таке інше. Це – ті діти, які потерпають через відсутність серйозної уваги до них, до проблем не лише соціального, а й матеріального характеру. Кожен з нас спочатку був дитиною, і ще нікому шло дитинство вдруге чи втретє не повертає і не поверне.

Неприпустимим розглядаємо перехідний період і на індивідуальному рівні, а саме – у ставленні до материнства і дитинства. Не секрет, що ці категорії соціуму є найуразливішими.

Попри те, що останніми роками спостерігається підвищення смертності жінок і дітей на тлі загальної картини в Україні, одним із тривожних фактів є статистика і в нашій області. За даними обласного управління юстиції, упродовж минулого року лише в Галицькому р-ні народилось 557 дітей, натомість померло 923 особи; у Тисменицькому – народилось 773, а померло – 1208. Загалом обласний показник співвідношення такий, що смертність перевищує народжуваність удвічі. На всеукраїнському фоні смертність компенсується народжуваністю приблизно на 62%. Загальноукраїнська характеристика дитячої популяції на індивідуальному рівні теж викликає стурбованість щодо професійної підготовки майбутніх вихователів до роботи з різними категоріями дітей через таку статистику: станом на 2001 – 2002 н.р. 26,2 тис. дошкільників – це хворі з ДЦП; 284 тис. – з характерними хворобами крові та кровотворних органів; близько 1 млн. дітей в Україні потерпали від хвороб органів травлення. Оскільки в структурі загальної смертності дітей дошкільного віку ці хвороби є вирішальними, то традиційна підготовка вихователів об'єктивно не задовільняє потреби соціуму.

Здавалось би, для чого педагогічній кафедрі університету так глибоко занурюватись у наведену характеристику взаємовідносин дитини з соціумом? Насамперед, тому, що, на наші глибокі переконання, нагальною в Україні виступає потреба вдосконалення організації, а відтак і ширша спеціалізація закладів дошкільної освіти на державному рівні і за державні кошти. В Україні вже напрацьовано необхідну номенклатуру спеціалізації дошкільця, її затверджено законодавчими актами. Це установи соціально-педагогічного патронату, соціальної реабілітації та корекції здоров'я дошкільнят, навчально-реабілітаційні центри, центри розвитку дитинства і материнства тощо. Їх першочергова мета – забезпечення пріоритетності особистісного розвитку дітей з урахуванням гемпів і особливостей їх здібностей та нахилів, їх соціального статусу тощо.

Наступну особливість вбачаємо в тому, що в дорослому світі реально ще не вироблено відносин до дитинства як до суб'єкта взаємовідносин. Отож відсутня офіційно диференційована позиція до характеру і умов дозрівання дітей.

Інша особливість простежується в тому, що дорослішання дитини, її соціальна цінність неадекватно підкреслюється, не фіксується і здебільшого атрибутивно не закріплюється.

Сучасна дитяча субкультура, починаючи від іграшок і закінчуючи іншими життєвонеобхідними речами, потерпає від негативного впливу тотальної інтервенції меншовартісних монокультур. Становище дітей в означеному контексті погіршилось у зв'язку з нерегульованістю змісту дитячого кіно, в тому числі мультфільмів, дитячої книги, відео- і комп'ютерних програм тощо. Дитина задовго до того, як подорослішає, через такі обставини стає членом дорослого світу відразу, одномоментно. Відсутнє послідовне входження зростаючої людини у світ дорослих. Вона не встигає пройти життєво-необхідний шлях поетапного соціального прийняття. Як писав відомий український письменник Олександр Довженко, "Під носом посіялось, а в голові ще не орано". Специфіка означеної особливості погано регулюється в дошкільних навчальних закладах, і причина цього прихована у самій побудові дитячого садка. Тут відверто ігноруються не лише статеві особливості дітей різного віку, а й психологічна специфіка їх перебігу, що змінюються форми, зміст і методи роботи з урахуванням наведених характеристик, які майже не впливають на характер відносин педагогів і дітей. Саме в поетапному прийнятті дитини в дорослий соціум, в адекватних змінах у ставленні до неї вбачаємо логіку процесів її дорослішання.

Наступну особливість вбачаємо в тому, що відносини дитинства в світом дорослих мають опиратись на обґрунтовану наукову базу. Психологією і педагогікою в означеній царині накопичено фундаментальний досвід, в т. ч. й експериментальний. Наукова інформація торкається найрізноманітніших характеристик дитинства, однак вона зазвичай є здобутком педагогів-професіоналів. Сучасне дошкілля України вирізняється широким доступом для експериментування тих, хто дилетантськи, на любительському рівні створює не лише центри підготовки нянь, гувернанток, вихователок, бонн, а й виховує дітей в офіційних та напівофіційних установах, часто без ліцензій та інших способів дотримання чинного законодавства. Ці так звані інновації потребують не лише пошуку шляхів їх вирішення, а насамперед адекватної постановки ситуації на рівень загальнодержавної проблеми. Інші підходи це загрожує статусу кожної дитини й дитинства загалом, оскільки ігноруються стратегічні лінії оптимальної взаємодії світу дорослих з дитинством на I-II рівнях, які окреслено нами вище.

Турбота про дітей, їхнє зростання й дорослішання виявляється в дорослому соціумі в двох аспектах: 1) емоційному (це об'єктивно пригадана любов до дітей, симпатії до них, почуття, ставлення тощо); 2) моральному: предусім це відповідальність за майбутні покоління, що включає усвідомлення соціумом свого майбутнього, в т. ч. і формування майбутніх обов'язків у дітей стосовно дорослих. Хоча останні про це згадують зрідка. А.Макаренко ще в 30-ті роки дуже ємко сказав про наслідки неправильного виховання дітей не лише для батьків, а й для держави загалом. Можемо пригадати й інші приклади: на інтелектуальному рівні дорослі розуміють

значущість дитинства, однак перекладають (навіть подумки) свою відповідальність на державу, афективно переживаючи лише за своїх конкретних дітей. Тобто вони сприймають, якщо сприймають дитинство лише своєї дитини, однак не сприймають його сутності як частини дитинства стосовно цілої вікової популяції. Прикладом може слугувати обов'язкове вивчення російської мови в дитячих садках в 70-80-х роках під гаслом: "День руского языка в детском саду". Сьогодні відомо, чим усе скінчилося: Україна - держава, яка на 12 році незалежності так і не визнала права своїх громадян знати мову народу, на землі якого вони живуть. Знати, любити, берегти і плекати.

Author present's the recommendations for realization studies with such children owing to special methods.

Людмила Машикіна (Хмельницький)

ОРГАНІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ В СИСТЕМІ СТУПЕНЕВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Підготовка педагогів за спеціальністю "Початкове навчання" (кваліфікація – вчитель початкових класів) згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 24 травня 1997 року №507 "Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями" та постановою Кабінету Міністрів України від 20 січня 1998 року №65 "Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)" може здійснюватися за чотирьохступеневою системою на відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнях: I – молодший спеціаліст, II – бакалавр, III – спеціаліст, IV – магістр. Таку підготовку можна отримувати на базі одного або декількох вищих педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації.

В умовах ступеневої освіти підвищується роль практики, яка спрямована на формування у майбутніх вчителів початкової школи професійної компетенції щодо реалізації державних стандартів початкової освіти в умовах гуманізації педагогічного процесу, що базується на особистісно-орієнтованій взаємодії дитини і педагога. Під час педагогічної практики студентам доводиться розв'язувати різнопланові педагогічні задачі, в конкретних ситуаціях прогнозувати хід навчально-виховного процесу і знаходити оптимальні шляхи управління ним. Іншими словами, відбувається не тільки ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи в школі, з передовим педагогічним досвідом, але й надання допомоги навчально-

виховним закладам. Загалом це інтенсивна самоосвітня і самовиховна робота майбутніх учителів, перевірка їх готовності до адаптації в умовах реальної шкільної дійсності.

Проблемі практичної підготовки спеціалістів присвячено ряд досліджень. Зокрема, теоретико-методологічні й дидактичні питання практичної підготовки висвітлено в роботах О.А.Абдулліної, В.І.Бондаря, А.П.Беляєвої, С.У.Гончаренка, Б.П.Данилюка, І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало, П.М.Олійника, О.Я.Савченко, Д.А.Тхоржевського, М.Д.Ярмаченка. Історичні аспекти практичної підготовки розкрито в наукових публікаціях В.Н.Губаря, Г.Н.Захаревича, М.М.Кузьміна, В.А.Нечипорук, Ф.О.Пархоменка, Є.П.Степановича, Г.І.Терещенка, Ю.І.Чирви. Психолого-педагогічні проблеми практичної підготовки відображено у працях Г.О.Балла, І.Д.Беха, А.П.Верхоли, П.Я.Гальперіна, М.К.Козія та ін. Зокрема, у дослідженнях М.Козія висвітлено керівництво педагогічною практикою молодших спеціалістів [1].

Методичні та організаційні аспекти практичної підготовки фахівців початкової шкільної освіти розкрито в роботах Л.В.Борикової та Г.М.Коджаспирової, але вони стосуються лише I-го освітньо-кваліфікаційного рівня [2].

Окремі напрямки ступеневої практичної підготовки висвітлені у наукових публікаціях С.Ю.Балбенко, Ю.М.Галатюк, Г.Г.Кіт, М.І.Сметанського та ін., але цілісної системи з цієї проблеми у сучасних дослідженнях не відображено.

У Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті – закладі ступеневої підготовки фахівців за чотирима освітньо-кваліфікаційними рівнями спільно з Інститутом педагогіки і психології професійної освіти АПН України розробляється комплексна наукова тема: “Методологічні та організаційно-педагогічні засади ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти”, в контексті реалізації якої і розглядається педагогічна практика.

Основне завдання статті – висвітлити організаційно-змістові аспекти практики у системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів на трьох освітньо-кваліфікаційних рівнях.

Практична підготовка на кожному з них має закінчений характер і є безперервною. Сьогодні в сучасні реалії початкової освіти прокладають шлях ідеї розвиваючого навчання, тому суттєвою домінантою організації практики є переорієнтація діяльності студентів із дидактичних на розвиваючі і проблемно-пошукові методи роботи з молодшими школярами, які дозволять відійти від виконавчої моделі спеціаліста, спрямованої на засвоєння педагогічної професії лише на репродуктивному рівні, до творчої особистості, в основі якої – емоційний настрій, що сприяє виходу на процес творення, на формування умінь будувати програму своєї педагогічної діяльності з урахуванням знань закономірностей педагогічного процесу і розвитку дитини.

Кожний рік практики має свою спрямованість, на кожному етапі забезпечується чіткий відбір того базису, яким повинен оволодіти студент, визначаються мета і завдання, які характеризують психолого-педагогічну орієнтацію практики на даному етапі. На цій основі створена робоча модель практики.

При підготовці вчителя початкової школи на рівні “молодшого спеціаліста” основними завданнями педагогічної практики є: закріплення і поглиблення теоретичних знань студентів; формування педагогічних умінь і навичок, професійно вартісних якостей особистості; вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи в школі, надання посильної допомоги в роботі зі школярами; вивчення передового і новаторського педагогічного досвіду, нових технологій навчання; виховання любові до професії, дітей; формування педагогічних інтересів, здібностей, потреб у педагогічній самоосвіті; розвиток творчого підходу до педагогічної діяльності. На рівні “молодшого спеціаліста” проводиться навчальна та педагогічна практика.

В IV семестрі протягом двох тижнів організовується навчальна практика з основ природознавства та краснавства. Метою практики є поліпшення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи і природничих дисциплін, поглиблення і розширення знань студентів, одержаних у процесі вивчення теоретичних природничих курсів, творче застосування цих знань на практиці, озброєння студентів умінь і навичками проведення спостережень у природі, збору і опрацювання польового матеріалу, підготовка студентів до організації і проведення екскурсій у природу; формування навичок проведення позакласної краснавчої роботи, керівництва юннатськими гуртками, натуралістичною роботою; виховання у студентів бережного ставлення до природи рідного краю, ознайомлення їх методами і прийомами природоохоронної діяльності.

Протягом III-IV семестрів по 2 тижневих години проводиться практика з позакласної виховної роботи. Студенти виступають у ролі помічника класовода. Для проходження цього виду практики за кожним класом закріплюються, як правило, по 2 студенти; кожен студент за семестр проводить 6-8 виховних заходів.

Метою цього виду практики є набуття уявлень про характер, зміст, форми і методи виховної роботи в сучасних умовах, про функціональні обов'язки вчителів, вихователів.

В процесі практики розв'язуються такі завдання: набуття умінь планувати позакласну виховну роботу в 1-4 класах школи; визначати конкретні виховні завдання, організовувати школярів на їх виконання; оволодіння методами і прийомами вивчення вікових та індивідуальних особливостей школярів; оволодіння вміннями використовувати різноманітні форми позакласної виховної роботи стосовно до віку.

В V семестрі проводиться практика з додаткових спеціалізацій.

Метою практики є оволодіння вміннями і навичками роботи з дітьми самодіяльними організаціями, гуртковою, клубною, художньою та спортивно-масовою роботою в школі.

В процесі практики студенти щодо вибраної додаткової спеціалізації навчаються планувати роботу, визначати зміст і конкретні завдання, організовувати школярів на виконання завдань, творчо використовувати різноманітні форми роботи згідно з віком, аналізувати результати своєї діяльності.

В VI і VII семестрі студенти проходять практику "Пробні уроки і позакласні заняття". Мета її – вироблення в практикантів професійних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу на уроці.

В процесі практики студенти повинні оволодіти такими вміннями планувати і проводити уроки з усіх предметів, які вивчаються в 1-4 класах школи; працювати з методичною літературою та підручниками; виготовляти і використовувати наочність, дидактичний матеріал; вибирати найбільш ефективні форми, методи і прийоми навчальної діяльності, нові технології навчання; враховувати особливості фізичного і психічного розвитку школярів при виборі форм і методів роботи; розвивати мислення, увагу, творчу уяву, здібності, нахили школярів, формувати творчу особистість.

Кожен практикант проводить по 16 пробних уроків і позакласних занять з предметів. Пробні уроки і заняття плануються так, щоб студенти ознайомились із різними типами уроків, видами позакласних занять, ефективними методами і прийомами навчально-виховної роботи, новими освітніми технологіями.

В кінці VI семестру студенти проходять літню практику, основна мета якої – розширити професійно-педагогічні знання майбутніх вчителів і опрацювати їх методикою виховної роботи з дітьми та підлітками в літній період.

В завдання практики входить: ознайомлення із специфікою роботи з дітьми влітку в різних типах таборів; вироблення вмінь і навичок самостійного планування і проведення різноманітної роботи з дітьми влітку; використання різноманітних педагогічних впливів на дітей із врахуванням індивідуальних і вікових особливостей тощо. З метою якісної підготовки до літньої практики проводиться тижневий табірний збір та допуск до практики.

VII семестр розпочинається тижневою практикою в I класі "Перші дні дитини в школі". Метою даного виду практики є ознайомлення студентів із специфікою періоду адаптації дитини до нових умов у перший тиждень перебування її в школі.

В ході практики студенти ознайомлюються з порядком і методикою комплектування перших класів; плануванням роботи і організацією прийому дітей у перший тиждень і проведенням свята знань; змістом, організацією і методикою занять у перші дні навчання; методами виявлення рівня знань і умінь дітей у галузі усної мови, читання, письма, лічби, малювання, їх уя-

вень про явища природи і суспільного життя; наявних навичок, які характеризують рівень розвитку дітей; особливістю роботи з батьками першокласників.

В процесі практики студенти виступають у ролі активних помічників учителя I класу, допомагають йому у виготовленні наочності, дидактичного матеріалу, зустрічають дітей, проводять організовані перерви, вивчають учнів.

Завершальним етапом практичної підготовки молодшого спеціаліста є 8-тижнева безперервна переддипломна практика. Згідно з навчальним планом вона проводиться у VIII семестрі. До неї допускаються студенти, які успішно виконали всі попередні види практики.

Основними завданнями цього виду практики є: оволодіння вміннями і навичками навчально-виховної роботи в умовах міської або сільської школи; ознайомлення з умовами діяльності школи, педагогічним колективом, матеріальним забезпеченням та ознайомлення з системою планування навчально-виховного процесу школи, вчителя; психолого-педагогічне вивчення учнів, шкільної документації (особових справ учнів, класних журналів, щоденників); ознайомлення з роботою методичних об'єднань учителів початкових класів, педагогічної (методичної) ради.

В процесі переддипломної практики студенти знайомляться з основними аспектами соціально-педагогічних основ управління освітою: взаємодія з органами громадського самоврядування в освіті та сім'єю; організаційна робота з кадрами; методична робота з педагогічними працівниками; забезпечення виконання вимог законодавства про обов'язковість повної загальної середньої освіти; створення умов для розвитку здібностей і талантів, виявлення обдарованих дітей та ін.

Практиканти працюють під керівництвом кращих вчителів школи. Загальну організацію практики в школі та контроль за її проведенням здійснює завуч, директор школи. До керівництва практикою залучаються досвідчені викладачі інституту – керівники груп практикантів. Підсумки практики обговорюються в школах на засіданні педагогічних рад, рішенням яких виставляється загальна оцінка за переддипломну практику.

Після перевірки матеріалів переддипломної практики викладачами інституту, аналізу звітів керівників груп практикантів проводиться підсумкова конференція, організовується виставка кращих матеріалів педпрактики, анкетування студентів.

Загальні підсумки переддипломної практики підводяться на засіданнях кафедр, методичних радах. Проведення всіх вище описаних видів практики дає можливість повністю підготувати студентів до роботи в початковій школі.

При підготовці вчителя початкової школи на II та III освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр" та "спеціаліст" на базі I освітньо-кваліфі-

каційного рівня "молодший спеціаліст" основними завданнями педагогічної практики є:

1. Зв'язок різних видів практики з дипломними роботами, які обов'язково виконують всі студенти 5-х 6-х курсів.

2. Опанування методами науково-педагогічного дослідження, діяльності знань і умінь учнів, передбачених програмами початкової школи, державним стандартом початкової освіти згідно з темою дипломного дослідження.

3. Оволодіння студентами вміннями виявляти, узагальнювати і поширювати передовий досвід освітньо-виховної роботи школи, розробляти методичні рекомендації та пропозиції щодо використання результатів дослідження в навчально-виховному процесі.

4. Формування умінь рефлексувати свої дії, розвивати здібності об'єктивного аналізу власної діяльності і поведінки, володіти прийомами саморегуляції.

Студенти проходять дослідницько-діагностичну і переддипломну педагогічну практику.

Дослідницько-діагностична практика проводиться протягом IX семестру (5 курс) та XI семестру (6 курс) по 2 тижневих години. Метою практики є формування умінь збирати, аналізувати практичний матеріал до дипломної роботи; вдосконалення практичних умінь і навичок, необхідних учителю початкової школи при організації навчально-виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку; проведення дослідницької роботи, використання ефективних методів і прийомів, інноваційних технологій навчання.

Цією практикою керують викладачі – керівники дипломних робіт на рахунок часу, відведеного на практику згідно з навчальним планом. Дослідницько-діагностична практика проводиться на теоретичному фундаменті відповідних дисциплін (педагогіки, психології, фахових методик).

Зміст, методи і прийоми роботи студентів вибираються з врахуванням теми дипломної роботи, підготовленості студентів, характеру конкретних завдань. Студенти вивчають і аналізують досвід учителів, проводять уроки, позакласні заняття, мікродослідження, експерименти, вивчають учнів, збирають і оформляють матеріали до дипломної роботи.

Чітка організація дослідницько-діагностичної практики буде сприяти: вихованню в студентів потреби в побудові навчально-виховного процесу в школі на діагностичній основі, потреби в постійному самодіагностуванні та самоаналізі; закріпленню, поглибленню і збагаченню змістового компонента аналітико-діагностичної діяльності; виробленню творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності.

В X та XII семестрах (5, 6 курс) студенти проходять переддипломну педагогічну практику в школах міста.

Під час цього виду практики проводиться подальша робота з дипломного дослідження і, в основному, реалізується власна концепція професійного зростання випускника. Студенти проводять систему сучасних уроків нового покоління в школах, розширюють діапазон їх видів. Це є показником припущення майбутніх фахівців до самовираження, неординарності і підходах до освітньо-виховного процесу, умілого використання теоретичних знань в практичній діяльності. Практиканти самостійно готують і проводять різні заходи, спрямовані на реалізацію теми дипломного дослідження. При цьому синтезуються знання з психології, педагогіки та часткових методик і переніються в конкретних педагогічних ситуаціях. Також вони набувають досвіду в роботі з батьками, самостійно готують і проводять бесіди, читають лекції на теми виховання на батьківських зборах.

В процесі переддипломної практики майбутні спеціалісти можуть використовувати в роботі з дітьми інноваційні педагогічні технології, вони набувають методичних навичок у використанні особистісно-орієнтованої моделі навчання, педагогіки співробітництва, здійснюють індивідуалізацію, диференціацію, узагальнюють та систематизують свій практичний досвід. Все це підвищує фундаментальність і самоцінність практики.

Про ефективність проведеної роботи свідчить контрольний експеримент, який проводиться наприкінці формуючого експерименту. Про результати дослідження майбутні спеціалісти доповідають на педагогічній раді, методичних радах, засіданнях кафедр.

Про це свідчать і дані анкетного опитування студентів IV-VI курсів Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту. Якщо до початку педагогічної практики лише 50% були переконані у правильності вибору професії, то після неї – 78%. Кількість студентів, які глибоко зрозуміли специфіку своєї майбутньої професії, збільшилась від 11,5% до 29,5% (I освітньо-кваліфікаційний рівень). Тоді як на початку практики 41,4% студентів були впевнені у своїй готовності до педагогічної діяльності, то після практики ця кількість скоротилась до 37,8% (II-III освітньо-кваліфікаційні рівні).

Позитивно впливає педагогічна практика і на розвиток професійної відповідальності. Якщо до практики лише 37,8% студентів стверджували, що відчують свою професійну відповідальність, то після неї таких студентів стало вже 51,5% (II-III освітньо-кваліфікаційні рівні).

Нами було створено та апробовано наскрізну програму педагогічної практики [4]. У ході організації та проведення практики проводилися спостереження за безпосереднім виконанням завдань. При підведенні підсумків практичної підготовки на кожному етапі враховувалися пропозиції керівників і студентів щодо доцільності її змісту й організації. Таким чином, на основі аналізу результатів апробації наскрізної програми були отримані дані про доцільність її використання, що дало змогу перейти до наступного етапу дослідження експертної оцінки наскрізної програми.

Пристаючи до експертної оцінки, ми враховували, що головною метою впровадження наскрізної програми практичної підготовки є підвищення рівня сформованості умінь та навичок студентів. У науковій літературі визначено три основні рівні пізнавальної активності: репродуктивний, продуктивний і творчий. В ході дослідження ми використовували два рівні пізнавальної активності, що характеризують розвиток практичних умінь та навичок: продуктивний і творчий.

Членам експертної групи було запропоновано оцінити здобуті студентами уміння та навички у результаті кожного з видів практики письмово на п'ятибальному системі. Критеріями оцінки були такі визначені нами два рівні розвитку умінь та навичок:

1. Продуктивний: а) уміють виконувати практичні завдання; б) у ході практичної роботи активно використовують теоретичні знання; в) сумлінно, повністю виконують завдання наскрізної програми.

2. Творчий: а) самостійно і творчо виконують практичні завдання; б) виявляють ініціативу, висловлюють пропозиції щодо вдосконалення змісту та організації практики; в) орієнтуються в нестандартних умовах.

Здобута в результаті експертних оцінок контрольної (практична підготовка здійснювалася за традиційними програмами) та експериментальної (практична підготовка проводилася за наскрізною програмою) груп загальна кількість балів засвідчила про ступінь зростання сформованості практичних умінь та навичок.

Порівняльний аналіз експертних оцінок рівнів розвитку умінь та навичок у контрольній та експериментальній групах показує ефективність застосування наскрізної програми, що виявилася у вищих оцінках першої групи порівняно з другою (різниця оцінок +0.8). Більшість студентів, особливо II та III освітньо-кваліфікаційних рівнів, експериментальної групи в ході практичної підготовки за наскрізною програмою виявили самостійність, творчий підхід до виконання завдань практики, ініціативу, орієнтування в нестандартних умовах.

Далі перед експертами стояло завдання оцінити результати використання наскрізної програми практичної підготовки. При цьому вони мали оцінити ефективність використання програми в навчально-виховному процесі для формування та розвитку практичних умінь і навичок студентів. Дані експертного опитування характеризують ефективність застосування наскрізної програми. Вони використовувалися нами для встановлення кореляційних зв'язків між критеріями, за якими експерти оцінювали ефективність використання наскрізної програми.

Таким чином, дослідно-експериментальною перевіркою наскрізної програми встановлено: а) дидактичну послідовність процесу формування в студентів умінь та навичок відповідно до визначеної нами ієрархії цілей щодо видів практики згідно з професійними вимогами; б) оптимальну струк-

туру та зміст програм практики на трьох освітньо-кваліфікаційних рівнях, в) тематичну спрямованість і значущість розділів у фаховій підготовці.

У результаті кореляційного аналізу та застосування методів математичної статистики визначена ефективність використання наскрізної програми, що сприяє виконанню студентами експериментальної групи завдань практики на більш творчому рівні порівняно з контрольною групою.

Таким чином, добре продумана організація педагогічної практики на всіх рівнях, поетапне проведення різних видів практики на принципах наступності, інтеграції з навчальним процесом у навчальному закладі, поступове ускладнення її завдань, змісту, форм має велике значення у професійно-педагогічній підготовці студентів, формуванні у них умінь навчально-виховної роботи з молодшими школярами, професійно значущих якостей особистості вчителя початкових класів. Однак робота щодо вдосконалення педагогічної практики як складової навчально-виховного процесу у педагогічному закладі не повинна припинитись.

По-перше, необхідно проводити подальшу роботу із збагачення змісту педагогічної практики. Програми практики мають відображати не лише напрям процесу формування і розвитку професійно-педагогічних умінь майбутнього вчителя початкових класів, але і конкретні зміни у навчальних планах, сучасні тенденції розвитку загальноосвітньої, зокрема початкової школи.

По-друге, для забезпечення єдиних вимог під час педагогічної практики важливо розробляти інструктивні матеріали з питань роботи педагогічних колективів шкіл зі студентами, а також проводити спільні конференції за участю студентів-практикантів, викладачів навчального закладу, учителів, вихователів шкіл.

По-третє, розробляючи програму того чи іншого виду практики, слід пам'ятати про необхідність посилення уваги до науково-дослідницького аспекту діяльності студентів, який сприяє формуванню професійно-педагогічних умінь навчально-виховної роботи з молодшими школярами, підвищує інтерес до педагогічної діяльності.

Розглядаючи проблему організації практики, слід пам'ятати і про те, що вона тільки тоді може стати ефективним засобом підготовки до педагогічної діяльності, коли у самого студента є бажання, прагнення стати хорошим учителем, коли він свідомо організує процес своєї професійної самоосвіти і самовиховання, коли він усвідомлює відповідальність за виховання і розвиток підростаючого покоління.

1. Козій М.К. Психолого-педагогічні умови удосконалення педагогічної практики студентів. – К.: Вид-во Нац. педуніверситету ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 139 с.
2. Педагогическая практика в начальной школе / Под ред. Г.М. Коджаспировой, Л.В. Бориковой. – М.: Изд. Центр "Академия", 2000. – 272 с.
3. Положення про проведення практики студентів вищих закладів освіти України № 93 // Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Випуск 1. – К., 1994. – С. 139-193.

4. Машкіна Л.А. Педагогічна практика у системі ступеневої підготовки вчителів початкових класів. Програма та методичні рекомендації щодо її реалізації. – Хмельницький: Вид-во ХГПН, 2001. – 52 с.

The particularities of organization of pedagogical practice in the system of preparation of primary school learners, are commented in this paper. The contents of students' practice within three education-qualificational levels – "Junior specialist", "Bachelor", "Specialist" have been shown. The results of an experimental probation of thorough program of pedagogical practice were always revealed in the article.

Валентина Мішеченко (Глухів)

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І МУЗИКИ

Одним із аспектів сучасних перетворень в умовах незалежної української держави є піднесення рівня духовної культури людини, її творчого потенціалу. Важлива роль у цьому процесі належить педагогічним навчальним закладам, які формують особистість учителя.

У концепції педагогічної освіти, схваленої колегією Міністерства освіти України (1998), підкреслюється, що вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку вчителя, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, готового творчо працювати в освітніх закладах різного типу, здатного розвивати особистість учня. Актуальність цього завдання підвищується у зв'язку з реформуванням загальної середньої освіти згідно із Законом України "Про загальну середню освіту" і прийняттям "Державного стандарту початкової загальної освіти" (листопад 2000 р.), який передбачає реалізацію принципу гуманізації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості учня, визнання її самобутності й самоцінності, формування компетентності учня як загальної здатності до суспільної діяльності на основі знань, досвіду, системи цінностей, здібностей, набутих у процесі навчання. Тому дедалі більшого значення набуває культурологічний підхід до підготовки студентів педагогічних вузів.

Проблемам професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів і музики присвячено багато досліджень. У них висвітлюються питання художнього виховання майбутніх учителів початкових класів і музики (Г.П.Нестеренко), музично-естетичної підготовки майбутніх учителів початкових класів (З.П.Яропуд), психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи (В.В.Федорчук), професійно-педагогічного інтересу до музичної

народної творчості (С.В.Чабан). Однак проблема формування музично-педагогічної культури вчителів початкових класів досліджена недостатньо.

Однією з найголовніших педагогічних проблем формування музично-педагогічної культури є забезпечення гуманізації професійної підготовки майбутніх учителів музики. Суть гуманізації полягає в цілеспрямованій орієнтації на особистість студентів, розвиток їх творчих якостей. Гуманізація навчання зумовлює установку на вільний розвиток духовного творчого потенціалу особистості, на формування цілісності її культури [5, 36]. У центрі навчального процесу має стояти студент, його здібності, можливості, прагнення, бачення свого місця в житті. Частково ця проблема забезпечується індивідуальною формою навчання музики, коли викладач має можливість орієнтуватися на конкретного студента.

Професія вчителя музики загальноосвітньої школи завжди відрізнялась багатoproфільністю і багатогранністю. Тому поява нової кваліфікаційної моделі вчителя початкових класів і одночасно музики поставила перед педагогікою вищої школи досить складні завдання. Першочергове з них забезпечити якість спеціальної музичної підготовки такого вчителя [3, 117].

Важливою є проблема професійної спрямованості. Професійно-педагогічна спрямованість – це синтез психолого-педагогічного й музичного навчання студентів, що стимулює увесь навчальний процес. Вона передбачає постійне й планомірне вдосконалення змісту і методів навчання на основі досягнень теоретичних і експериментальних досліджень у царині психології, педагогіки, теорії й методики викладання музики; усвідомлення студентами необхідності поглибленого вивчення спеціальних дисциплін для успішного виконання педагогічних функцій. У результаті розкриття творчої індивідуальності в майбутніх учителів формуються інтелектуальна активність, потреба в самоосвіті. Специфіка навчального процесу, насиченість навчального плану і програм з музики вимагають пошуку ефективних шляхів підготовки випускників даного факультету до самостійної музично-освітньої роботи в школі.

Аналіз програмно-методичного матеріалу з музичних дисциплін факультету підготовки вчителів початкових класів з додатковою спеціалізацією "Музичне виховання" показує роз'єднаність навчального змісту у формуванні музично-педагогічної культури майбутніх учителів. В основному ставляться часткові завдання музичної освіти: набуття виконавських навичок, знання теорії музики, музичної літератури, основ диригування, але недостатньо простежується орієнтація на загальну мету музично-естетичного розвитку майбутнього вчителя.

Сприятливими чинниками підготовки майбутнього вчителя за дво-профільною спеціалізацією є більш глибока професійно-педагогічна орієнтація, володіння ним методиками викладання кількох шкільних предметів, а саме: української мови та літератури, математики, природознавства,

музики, образотворчого мистецтва, трудового навчання та фізичної культури. Все це дозволить учителю в майбутній професійній діяльності краще орієнтуватись у загальному обсязі навчального матеріалу, швидше знаходити методичні прийоми, встановлювати й здійснювати міжпредметні зв'язки. Останнє є особливо важливим, оскільки проблема міжпредметних зв'язків – вразливе місце шкільної педагогіки [2, 98].

Теоретичною основою таких зв'язків виступає інтеграція й диференціація як діалектичний метод пізнання різних явищ.

Педагогічне забезпечення взаємодії предметів культурологічного, музикознавчого і педагогічного змісту дозволить систематизувати знання й уміння майбутніх учителів музики і спрямувати їх у необхідному напрямі.

Однією з важливих є проблема музично-теоретичної підготовки студентів.

Вивчення музично-теоретичних дисциплін повинно спиратися на відповідні художньо-педагогічні засади, до яких відносяться:

а) інтеграція музично-теоретичних і загальнохудожніх знань на основі естетичних категорій, котрі є значущими для всіх видів мистецтва (образ, стиль, жанр, сюжет тощо);

б) залучення до теоретичного аналізу художніх творів інших видів мистецтва;

в) включення до музично-теоретичної підготовки методичних знань, які забезпечують набуття практичного досвіду в галузі художньо-педагогічної діяльності [4, 87].

Для педагогіки пріоритетною є проблема формування культури спілкування як найважливішої якості духовності людини, адже сучасне життя на кожному кроці демонструє дефіцит цієї культури.

Володіння методами створення атмосфери безпосереднього спілкування дітей з музикою потребує й урок музики як урок мистецтва.

Досвід педагогічної діяльності показує, що недостатньо тільки знати основи наук та методики навчально-виховної роботи. Всі знання й практичні уміння вчителя можуть передаватися учням тільки через систему живого і безпосереднього спілкування.

Доводиться спостерігати, як студенти, що виявляють досить високі рівень виконавської та теоретичної підготовки, нерідко відчувають себе безпорадними у спілкуванні з дітьми. І, навпаки, непоодинокі випадки, коли студент зі слабкою музичною підготовкою досить легко знаходить спільну мову з учнями. Професійно підготовлений урок, вступні бесіди часто не дають очікуваного результату саме через невміння розпоряджатися своїми емоційними можливостями, керувати настроєм, душевним станом, мобілізувати свою волю, творчі сили. Нерідко не тільки майбутні вчителі, а й досвідчені педагоги потерпають від своєї емоційної невідповідності. Головним недоліком професійної підготовки вони вважають невміння керувати власним психічним станом, що впливає на спілкування з учнями.

Педагог постійно здійснює багатогранну комунікативну діяльність. Тому такого важливого значення набуває навчання основам професійно-педагогічного спілкування в системі професійно-творчої підготовки майбутнього вчителя музики.

Характерною особливістю навчального процесу в педагогічних вузах є гострота проблем методичної підготовки майбутніх учителів.

У музично-педагогічній підготовці студентів домінуючим є курс методики музичного виховання, а теорія музики, сольфеджіо, музична література, гра на музичному інструменті – слугують базою, на якій здійснюється ця підготовка.

Особливої уваги вимагають проблеми методичної підготовки майбутніх учителів початкових класів. У вузах склалася традиція вузького розуміння методичної підготовки, коли всі її завдання перекладаються в основному на курс “Методика музичного виховання в школі”. При всій важливості цієї дисципліни очевидно, що нею не можна розв'язати усі завдання фахової підготовки, тим більше, що курс вивчається лише на III-IV курсах. Саме у встановленні взаємозв'язку всіх музичних предметів з “Методикою музичного виховання” бачиться можливість подальшого поглиблення професійно-педагогічної орієнтації майбутніх учителів музики.

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

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

Важливою є проблема реалізації знань і вмінь на практиці. Педагогічна практика має кілька форм: проведення уроків у початкових класах, проведення саме уроків музики, виконавська практика, організація поза-класної роботи. Але в якій би формі не проходила педагогічна практика, вона є базою активного застосування набутих знань, вироблення необхідних навичок і вмінь у царині музично-естетичного виховання. Нерідко в процесі педагогічної практики окремі студенти механічно засвоюють і сліпо виконують поради й рекомендації вчителів і методистів, застосовують їх у відриві від психолого-педагогічної теорії, копіюють дії вчителя без достатнього усвідомлення того, чому саме треба робити так, а не інакше [1, 124].

ПЕДАГОГ-ГУМАНІСТ НА РУБЕЖІ СТОЛІТЬ

У даний час підготовка майбутнього вчителя музики на педагогічному факультеті виглядає як сукупність окремих ізольованих одна від одної ланок, а не як система. Ця ізольованість різних сторін підготовки вчителя музики виявляється і в його практичній діяльності.

Часто студенти не в змозі реалізувати вузькоспеціальні знання і навички через недостатнє володіння методами передачі цих знань учням. Вони показують окремі елементи своєї підготовки, але ці розрізнені частини не зливаються в єдиний цілісний урок музичного мистецтва.

Більшість майбутніх учителів може достатньо виразно виконати твір, але вони не вміють розкрити життєвий зміст музики, її зв'язки з іншими видами мистецтв, не спираються на асоціативний досвід дитини, а відтак недостатньо якісно вирішують навчально-виховні завдання уроку музики.

Особливо гостро це відчувається в зв'язку з появою цілісної теорії формування у дітей музичної культури. Утворився розрив між новими ідеями, теоретичними і методичними принципами, реалізованими в програмі "Музика", і змістом підготовки самого вчителя.

У свідомості студента не складається цілісна картина розвитку музичного мистецтва, його зв'язку з життям та іншими видами мистецтва. За час навчання у вузі недостатньо уваги приділяється вихованню в майбутніх учителів загальної художньої культури, його ознайомленню з різними видами мистецтва та їх специфікою, що ускладнює оволодіння методами формування такої культури у дітей.

Отже, підвищення ефективності і якості підготовки молодих спеціалістів може бути вирішене тільки шляхом удосконалення самого процесу навчання, яке здійснюється: завдяки впровадженню нових форм і методів навчання, актуалізації змісту навчання, його індивідуалізації. Ці складні й актуальні завдання в процесі підготовки вчителя набувають особливої значущості. Ключем до вирішення цих проблем, на наш погляд, є підпорядкування всієї діяльності викладачів і студентів досягненню загальної мети формуванню музично-педагогічної культури майбутніх учителів.

1. Абдуллина О.А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования.* – М.: Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Зверев И.Д., Максимов В.Н. *Межпредметные связи в современной школе.* – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.
3. Рапацкая Л.А. *Некоторые аспекты формирования художественной культуры учителя на занятиях по курсу "Музыкальный инструмент" // Проблемы методики музыкального воспитания.* – Ростов-на-Дону.: Ростовский-на-Дону ГПИ, 1989. – С. 117-126.
4. Рапацкая Л.А. *Формирование художественной культуры учителя музыки.* – М.: Искусство, 1989. – 150 с.
5. Терентьева Н. *Факультет в поиске // Музыка в школе.* – 1991. – № 1. – С. 36-39.

In this article it's talking about the pedagogical problems of the forming of students' musical pedagogical culture of the department of the elementary training, which gets an additional specialisation "The musical education". It's emphasize, that the decision of these problems lets us to raise an effect of the teachers' professional training.

Перетворенням в освіті на рубежі ХХ і ХХІ століть притаманний різнобічний характер: організаційний, методичний, економічно-правовий. Відповідно викладачів поставлено перед необхідністю розв'язання багатьох соціальних проблем, виконанням функцій, ролей і завдань, які вимагають не лише широких компетенцій і професійних умінь, а й професійної удосконаленості, пластичного мислення з творчими, відкритими взаємовідносинами. Сучасний педагог має бути готовим до модифікації та актуалізації власних професійних знань і умінь в різних галузях пізнання.

У гуманітарному розумінні школа виступає полігоном такого виховання, яке уможливило б пізнання правди про себе, про довкілля, про місце в світі.

Отже, школа повинна забезпечити виховання щодо створення внутрішнього світу цінностей дітей, формувати розуміння індивідуальності та неповторності, яке б демонструвало унікальність кожної людини, її права та пріоритети.

Школу доцільно розглядати як установу для самореалізації учнів, їх розвитку і саморозкриття. На сучасному етапі актуалізується розвивальна освіта з узагальнюючим та універсальним характером.

Про це йдеться в рапорті Jacques Delors для ЮНЕСКО, а саме: Міжнародної Комісії Освіти для ХХІ століття, названому "Освіта – є захованим скарбом [1]. Беручи до уваги різні соціально-економічні, політичні та культурні умови в освіті, до її найважливіших завдань в глобальному розумінні зараховано можливість вирішувати власну долю, а в цьому – можливість участі в розвитку та в змінах суспільства, в якому живе конкретна людина.

Для виконання своєї місії, освіту слід сконцентрувати в чотирьох аспектах навчання основ людських знань: навчатися, щоб знати (отримувати інструменти розуміння); навчатися, щоб діяти (перетворювати довкілля); навчатися, щоб жити в суспільстві (співпрацювати, інтегруватися з суспільством); навчатися, щоб існувати (відкривати себе, вдосконалювати життєвий потенціал).

Ідея освіти змінює її характер з чисто інструментального (знання і практичного вміння), на першому місці, на гуманітарний (головна мета – самореалізація кожної людини, знаходження свого місця в довкіллі).

Необхідність виконання змінних завдань призводить до того, що сучасний вчитель повинен володіти відповідними знаннями та компетенціями, належними рисами характеру та ін. Відтак, зразок ідеального викладача – це різнопланова, повноцінна особистість, яка своїм життям є прикладом для виховання цінностей.

А от для того, щоб бути людиною і вміти співчувати іншим, цінностями емоційного характеру можуть виступати: альтруїзм, емпатія, бажання приносити користь вихованцям та іншим людям. Отже, вони є вирішальними в успішній педагогічній діяльності [1].

Педагогічні компетенції виокремлюються вченими в чотири основні групи:

- прагматична (вміння ефективно планувати, організовувати, контролювати і оцінювати освітній процес);
- співпраця (ефективна суспільна поведінка, компетентні, інтегративні дії);
- комунікативна (охоплює мовні та нестандартні дії);
- інформативно-медіальна (уміння користуватися сучасними джерелами інформації).

Педагог, який створює різноманітні педагогічні впливи, повинен бути чутливим до модифікаційних якостей і напрямів роботи. Особливо необхідною є компетенція, яка була б стимулятором творчого професійного підходу. Окрім цього педагог-гуманіст відзначається внутрішнім порядком та гармонією, які обумовлюють можливість брати участь у створенні особистості іншого.

М.Новак, звертаючись до значення правдивості, захоплення, душевної краси, вважає, що професію педагога повинні обирати лише ті, хто відчуває покликання і захоплення нею, проявляє бажання творчо змінювати себе та інших людей, віддається своїм захопленням і визнає за собою і за іншими право помилятися. Це – чуйні, готові бачити красу оточуючого світу і бути собою, відчуваючи радість від роботи вчителя і акцентуючи себе в цій ролі.

Таким чином, від педагога очікують участі в оновленні освіти, творчості в реалізації задумів, рефлексії в осучасненні освіти, надання їй гуманітарного виміру [2].

Водночас зі змінами в освіті і прогнозованими наслідками автономізації шкіл, спостерігаємо більшу відкритість для очікування локального суспільства, повнішу програму освітніх пропозицій; підвищення вимогливості батьків до рівня роботи школи і пристосування освіти до зростаючих труднощів. Означені завдання й очікування вимагають від сучасних педагогічних кадрів володіння багатьма вміннями. До найважливіших відносимо також інтерперсональні здібності, особливо здібності налагодження і підтримки діалогів. П.Врублевська визначає їх як релятивну популяризацію, що спрямована на інтеграцію та продуктивну гармонію і злагоду [3].

Діалогова злагода є найважливішими цінностями. В сучасному роумініні дидактико-виховного двосторонній, міжособистісний контакт між вихователем та вихованцем є умовою створення емоційного зв'язку. Сучасний педагог-гуманіст – неповторна особистість, аутентична, спонтанна і творча,

ефективна своїми діями. Це фахівець, що користується техніками гуманістичної психології, розуміє взаємовідносини дорослих з учнями в категоріях співпраці, а не лише селекціонує, оцінює чи засуджує своїх підопічних.

Таким чином, готуючи викладача, необхідно формувати його орієнтаційну сферу (систему очікування), сферу цінностей, а також виконавчу сферу, ангажуючу пізнавальну, емоційну і діяльнісну активність. За такого підходу професійне функціонування, реалізоване на всіх означених рівнях, має шанси на успіх щодо досягнення очікувань та успішного розв'язання освітніх завдань в майбутньому.

In this article the main descriptions are viewed of the matter changes in Poland. Accents on the importance of pedagogical competences in the teacher preparation.

The author pick out teacher's moral features, which stimulate their activity and creation.

Ірина Слопєвська (Київ)

АКСІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Глибокі соціальні зрушення в нашій країні зумовили серйозні зміни в духовному житті і світогляді людей. Відбувається становлення нових цінностей і світоглядних установок, ускладнених загальною суспільною ситуацією, несформованістю загальносуспільної моралі, тенденцією до пріоритету матеріальних благ. Суспільство охопила гостра криза життєвих орієнтацій, відбулася світоглядна революція, яка певною мірою спричинила крах суспільної моральності: банкрутство соціальної (у нашому вітчизняному варіанті класової) моралі зумовило девальвацію моралі загалом. Сучасна світоглядна аморфність, розпливчастість внутрішніх ціннісних орієнтацій – причина багатьох бід суспільства. Додамо до цього твердження соціальних філософів про аксіологічну драму всього ХХ ст., адже аксіологічний драматизм є провідним мотивом філософських роздумів М.Вебера і А.Швейцера, О.Шпенглера і М.Хайдегера, Х.Ортеги-і-Гассета і К.Ясперса, З.Фрейда і К.Юнга, Ж.-П.Сартра і А.Камю, Й.Хайзінги і А.Тойнбі). Серед вітчизняних дослідників проблеми – В.Андрущенко, В.Бакіров, В.Барановський, М.Головатий, Є.Головаха, Г.Горак, А.Кравченко, С.Кримський, П.Левчук, М.Лукашевич, М.Михальченко, В.Муляр, І.Надольний, В.Нестеренко, В.Пазенок, Н.Побєда, М.Попович, А.Ручка, Е.Соколов, Л.Сохань, Г.Темко, В.Шинкарук, В.Ярошовець, Т.Ящук. Отож, проблема формування цінностей є нагальною соціокультурною проблемою, а оскільки освіта виступає найважливішим соціокультурним детермінантом формування

особистості, то постає проблема нової філософії освіти: на рубежі тисячоліття філософська концепція освіти як соціального феномена має за мету формування гуманістичної особистості. До цієї проблеми зверталися М.Бахтін, М.Каган, І.Лейфман, М. Мамардашвілі, вітчизняні вчені А.Бичко, К.Возняк, В.Горський, Г.Заїченко, В.Кремень, А.Ручка, В.Сухомлинський, В.Шинкарук, В.Шубін. Філософська проблема освіти як соціокультурної детермінанти формування особистості розглядається в ряді робіт В.Андрущенка, І.Беха, Л.Губерського, С.Гончаренка, І.Зязюна, В.Лутая, О.Савченко, О. Сухомлинської. Зарубіжні вчені дедалі більше схиляються до думки, що інформаційна функція вчителя поступово відходить на другий план, а зростає його роль як вихователя і організатора соціалізації учнів. У світовому освітньому середовищі в зв'язку зі зміною парадигми педагогічних функцій все частіше використовується термін *facilitator* – той, хто сприяє, полегшує, допомагає вчитися. Отже, з цієї точки зору, не академічні знання вчителя роблять з виховання особистість, а лише його професійні і особистісні якості.

Сьогодні, коли є нагальною потреба докорінної перебудови освітнього процесу щодо інших вимог, першочерговою є не стільки розробки нових педагогічних технологій, теорій і методик, скільки осмислення і створення нової педагогічної ідеології, а це передбачає пріоритетний розвиток філософії освіти. Проте слід зауважити, що крізь призму нової філософії освіти, методологічною засадою якої є принцип гуманізму, постає нерозв'язаним цілий ряд важливих проблем, серед яких передусім – проблема підготовки ключової одиниці освітнього процесу – майбутнього педагога. Реформування сучасної освіти передбачає перехід від авторитарно-дисциплінарної моделі навчання до особистісно-орієнтованої, в основі якої нова педагогічна етика, котра змінює позицію учнів і вчителів у спілкуванні, визначає домінуючою формою навчального спілкування діалог, передбачає нові підходи до особистісного і професійного становлення учителя. Останнє сьогодні часто відчуває протиріччя в сфері особистих ціннісних орієнтацій, а то і ціннісний крах, пов'язаний з неможливістю ствердження у соціумі через матеріальну незабезпеченість, соціальну незахищеність, аксіологічну розгубленість.

Нинішня важка соціально-економічна ситуація в державі змушує людей вирішувати нагальні проблеми матеріального порядку, врешті-решт боротися за елементарне виживання, а за таких обставин процеси духовного розвитку відходять на другий план, витісняються або ігноруються. Таким чином, нарівні з падінням життєвого рівня серйозною загрозою для подальшого розвитку України стає втрата життєвих ідеалів і ціннісних орієнтацій. За даними Інституту соціології НАН України, близько 40% респондентів вказали на відсутність норм і цінностей, які об'єднують людей у суспільстві, констатували власну зневіру у майбутнє [3, 455]. Дослідження

свідчують зміни в ціннісних орієнтаціях студентів на користь задоволення матеріальних та життєзабезпечуючих потреб. Найнижчі оцінки в молодшому середовищі дістають такі культурно-моральні якості, як милосердя, співчуття, правдивість. Половина опитаних молодих людей не вважає, що людині мусять бути притаманні такі якості, як принциповість, дисциплінованість, відвертість, гордість [3, 173]. У сьогоденній молоді – свідомі чи ні – посяно зневагу до праці, педалюється стереотип західного життя і безпроблемного втілення “американської мрії” – причому, шлях її досягнення вимальовується лотерейно-безпроблемним, і на питання “як стати мільйонером?” зовсім не передбачається відповідь “працювати і працювати”, тобто замовчується трудова аскеза Заходу як основа демократичних суспільств; захопленість молоді “етикою успіху” робить цей успіх самоцінним, а його виміри – переважно матеріальними й байдужими до успіху іншого типу. Автори досліджень справедливо вказують, що причини подібних тенденцій криються в деформаціях, притаманних сучасному суспільству, складностях та кризових явищах, які переживає народ України. На цьому соціальному фоні зрозумілими виглядають відповіді на запитання, які стосуються безпосередньо фундаментальних, базових цінностей. На питання щодо сприйняття самоцінності людини та людського життя позитивно відповіли 48.5% студентів, цінностей гуманізму у взаєминах між людьми – 54.4% опитаних. Щодо стану засвоєння загальнолюдських і фундаментальних цінностей вчителями та педагогічними працівниками, то, за окремими даними, тільки дуже незначна частина вчителів, яка складає близько 10%, має достатньо високий рівень розвитку таких професійно необхідних якостей, як постійна увага до іншої особистості, толерантне ставлення до її поглядів, повага до іншої людини, щирість почуттів і переживань у процесі спілкування. Як зазначають психологи та соціологи, рівень розвитку згаданих характеристик не залежить від віку, статі, стажу роботи опитаних учителів. Наведені дані викликають тривогу, адже саме ці властивості та риси мають лежати в основі міжособистісного спілкування, впливають на можливість учителя налагоджувати контакти з учнями на базі діалогу, зумовлюють ефективність як когнітивного, так і аксіологічного аспекту навчальної діяльності. Зокрема, згідно з даними, отриманими Інститутом соціальної та політичної психології АПН України, процес відновлення духовних цінностей в середовищі студентів педагогічних вищих навчальних закладів та їх викладачів відбувається у нелегкому протиставленні з заміниками юнітарних цінностей та під тиском боротьби за виживання [2, 74].

Одним із можливих шляхів переключення енергії молоді на позитивні процеси соціологи називають інтеграцію її в духовну сферу. Проте соціологічні дослідження показують, що рівень духовних потреб та інтересів сучасної молоді України досить низький. Потяг до класичної музики, живопису, літератури займає останні місця у структурі мотивів молодіжної діяль-

ності. Вакуум, що виник, заповнюють далеко не кращі зразки американської і західноєвропейської масової культури, яка представлена бойовиками, фільмами жахів, бульварною літературою тощо. А.Сахаров, лауреат Нобелівської премії і визначний мислитель ХХ ст., вважав обтісування людини масовою культурою деструктивним процесом, який за своєю руйнівною силою є нарівні з такими чинниками знищення особистості, як війна, злиденність, терор або тоталітарна система. Вирвавшись із залізних лап останньої, ми впали у другі крайнощі – брутальні обійми масової культури з її бездуховністю, спрощеним поглядом на життя, підігруванням низьким пристрастям. Відомий англійський соціолог, філософ, мистецтвознавець Ен.Сміт зауважував, що результатом охоплення постіндустріального суспільства масовою культурою є переключення життя людських спільнот у модус “бути” з такими ціннісними орієнтирами, як краса, істина, добро на модус “мати” з властивою йому орієнтацією на гасло, прагматизм, утилітаризм. Протистояти цьому явищу має справжня культура, яка включає літературу, мистецтво, театр, морально-етичне виховання. За Бердяєвим, цивілізація має бути культурною і базуватися на високих духовних надбанях.

Літературна освіта і, зокрема, курс “Зарубіжної літератури” – важлива складова професійної та особистісної підготовки майбутнього педагога, найважливішою методологічною засадою курсу зарубіжної літератури має стати принцип гуманістичної спрямованості, який знаходить своє відображення в пошуку фундаментальних цінностей, властивих світовій літературі. Сучасна літературна освіта мусить мати метою формування і утвердження через красу як естетичну категорію вищих духовних цінностей фундаментальних Абсолютів буття, які надають життю людини вищого сенсу. Посилення аксіологічного аспекту вивчення “Зарубіжної літератури” завдання, адекватне запитам сучасної соціальної практики. Курс зарубіжної літератури може стати активним чинником формування фундаментальних цінностей особистості майбутнього педагога, якщо базуватиметься на реалізації функцій:

- аксіологічно-кореляційної, яка полягає у формуванні аксіологічно-обґрунтованих орієнтирів, що відповідають новим умовам соціального буття, корекції особистісних поглядів, установок, цінностей та ідеалів, які виходять з принципу гуманістичної спрямованості;

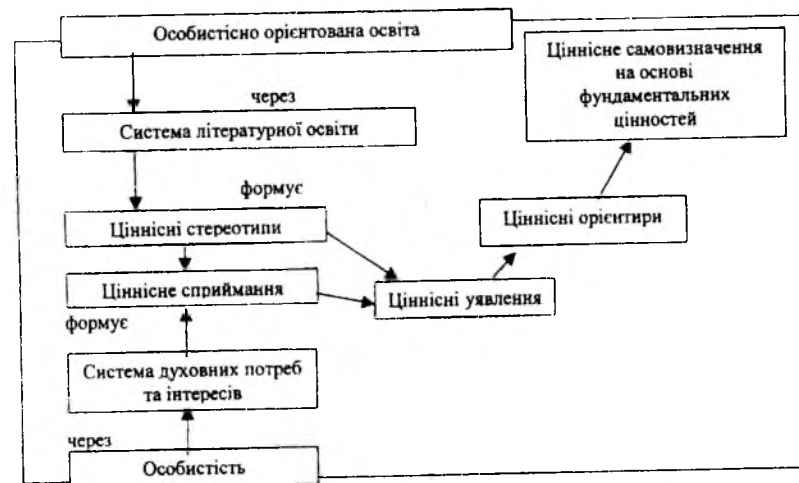
- полікультурної, яка передбачає інтеграцію особистості в світ фундаментальних цінностей, котрі є позачасовими і позанаціональними та становлять фундамент світової культури;

- творчо-конструктивної, яка сприяє розвитку практичного ставлення до дійсності з елементами творчої діяльності крізь призму пріоритетів фундаментальних цінностей;

- пізнавально-систематизуючої, яка забезпечує усвідомлення фундаментальної єдності в системі “людина – природа – суспільство – Всесвіт”, у котрій найвищою цінністю є інтереси людини.

Роль зарубіжної літератури в процесі формування фундаментальних цінностей особистості є дуже вагомою, оскільки її вивчення сприяє інтеграції особистості в світ загальнолюдських цінностей, вироблених минулими віками і спільних для людства, дає усвідомлення своєї причетності до загальнолюдського морально-естетичного досвіду, де фундаментальні цінності є безумовним пріоритетом. Головною ідеєю процесу формування фундаментальних цінностей ми вважаємо об’єктивну можливість через систему літературної освіти, зокрема через вивчення зарубіжної літератури, впливати на ціннісні стереотипи, які відображаються в ціннісних уявленнях та орієнтирах і впливають на ціннісне самовизначення особистості. Зрозуміло, що людина вписує в систему своїх ціннісних уявлень те, що для неї є мотиваційно цікавим. У цьому контексті необхідно так будувати систему літературної освіти, щоб процес вивчення літературних творів базувався на методологічних засадах пріоритету загальнолюдських цінностей і розглядався крізь призму пошуку фундаментальних цінностей, закладених у різні національні твори світової літератури; інтегрував особистісний досвід, духовні потреби та інтереси особистості і в такий спосіб ставав ефективним чинником формування фундаментальних цінностей особистості.

Графічно це можна проілюструвати так:



Таким чином, соціальна роль сучасної літературної освіти постає незаперечною, бо безпосередньо впливає на формування ціннісних сте-

ресотилів, уявлень та орієнтирів і, що найважливіше, детермінує ціннісне самовизначення особистості на основі фундаментальних цінностей. Не марно ж у програмовій статті В.Кременя "Філософія освіти XXI століття" всебічна підтримка читання – стратегічно важливого елемента культури інструменту підвищення інтелектуального потенціалу нації, творчого розвитку особистості та соціальної активності українського суспільства – проголошена не лише освітньою, а й загальнодержавною проблемою [1, 8].

"Література творить із людини Людину. Духовно величну. Індивідуальну і моральну, бо розгортає перед її уявою безмежний простір для досягнення істини не лише розумом, а й почуттями, серцем. Завдяки літературі, мистецтву, культурі взагалі формується свосвідний фоновий шар суспільства – духовна оболонка, яка рятує націю від моральної ентропії, знеособлення, забезпечує нарощення її інтелектуального ядра" [4, 2]. Отже, формування фундаментальних цінностей майбутнього педагога засобами літературної освіти виступає в даному вимірі як актуальна проблема, а формування у процесі літературної освіти відповідних сучасному буттю ціннісних орієнтацій і критеріїв, світоглядних установок і мотивацій набуває в такому контексті першочергового значення.

1. Кремень В. Філософія освіти XXI століття // Урядовий кур'єр. – 2003. – № 23. – 6 лютого
2. Моніторинг "Молодий вчитель у сучасному суспільстві" // Інформаційний бюлетень Інституту соціальної та політичної психології. – К., 1998.
3. Українське суспільство: моніторинг – 2000 р. Інформаційно-аналітичні матеріали. К. Інститут соціології НАН України, 2000.
4. Шалагінов Б.Б. Нас визначають цінності // Зарубіжна література. – 2002. – 12 березня

In this article the problems of pedagogue's preparation are examined. The author characterized methods of forming pedagogue's spiritual needs and interests.

Лейла Султанова (ІваноФранківськ)

НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ В СТРУКТУРІ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

На етапі реформування сучасної вищої школи виникла суперечність між рівнем традиційної підготовки майбутнього вчителя до професійної самостійної освітньої діяльності та новими вимогами суспільства до випускників педагогічних вузів, що зумовлені необхідністю активного використання знань і розв'язання ними нових соціально-педагогічних завдань. Завданням вищої школи стає: формування особистості вчителя, орієнтованої на розвиток наукової та технічної прогресу; озброєння майбутнього вчителя інтегрованою системою

знань з проблем розвитку пізнавальної самостійності, формування професійно-педагогічних умінь і навичок роботи в цьому напрямку.

Майбутнім учителям початкових класів необхідно навчитися постійно удосконалювати свої професійні здібності, розширювати теоретичні знання, виробляти навички дослідника. На думку І. А. Зязюна, головним пріоритетом науково-дослідної роботи повинна бути Людина, її особистісний розвиток [1, 11]. Такий підхід сприятиме гнучкому орієнтуванню вчителя у потоці нової наукової інформації.

Пізнавальна діяльність студентів педагогічного факультету сьогодні все більше опирається на самостійну, близьку до дослідницької діяльності. Органічне вплетення науково-дослідної роботи студентів у навчальний процес сприяє глибокому оволодінню студентами програмовим матеріалом, удосконаленню їх професійної підготовки, забезпечує залучення до наукової творчості практично всіх студентів денної форми навчання, значно підвищує рівень студентських наукових робіт, сприяє підвищенню ефективності дослідницької діяльності. На заняттях студенти не тільки отримують знання, але й використовують їх на практиці: працюють з понятійним апаратом та словниками; аналізують і визначають основні елементи дослідження; складають програми спостережень експериментів; розробляють питальники, тести. І, таким чином, набувають досвіду навчально- та науково-дослідної роботи.

Система проблемного навчання студентів педагогічного факультету пронизує не окремі, а всі навчальні дисципліни та навчальні заняття. У процесі такого навчання відбувається систематичне творче засвоєння всього матеріалу, який міцно закріплюється в свідомості студента.

Обов'язковим елементом проблемного навчання, на думку Д.Д. Папашева, є дослідницький характер виконуваних студентом практичних робіт, які потребують активного мислення і забезпечують набуття знань в процесі творчої діяльності [2, 8].

Основним завданням вищого навчального закладу, що готує молодих спеціалістів, вважаємо пріоритетом їм якостей, необхідних для занять будь-яким видом творчості, уміння логічно мислити, вести систематичний пошук, уміння обґрунтовувати і відстоювати знайдені рішення, порівнювати їх з іншими варіантами і обирати найбільш оптимальний, котрий відповідає поставленому завданню.

Отже, можемо зробити висновок, що ефективність навчально-дослідної роботи залежить від того, яке місце вона посідає в системі професійної підготовки.

На даний час не існує задовільних, загальноприйнятих понять системи її структури. Представники різних наук вкладають у ці слова різний зміст.

Зазвичай, термін "система" визначається за допомогою таких понять, як "зв'язок" (або взаємозв'язок), "елемент", "ціле", "єдність". Systema (від грец.) – ціле від складових частин, поєднання.

В.Н.Садовський наводить біля 40 варіантів визначень поняття "система" і класифікує їх за кордонними ученими. Їх можна умовно поділити на три групи.

До першої групи належать визначення "системи" як деяких класів математичних моделей (наприклад, "система" – математична абстракція, яка служить моделлю динамічного явища (Г.Фриман, 1965).

Друга група включає визначення системи через різні поняття: "елементи", "відношення", "зв'язки", "цілі", "цілісність" (наприклад, "система" це розмаїття відношень і зв'язків множинності, що складає цілісну єдність" (Урсул А. Д., 1968).

До третьої групи належать визначення системи за допомогою понять "вхід, вихід", "переробка інформації", "керування" (наприклад, "система" це набір сутностей або речей, живих або неживих, який сприймає деякі входи і діє згідно з ними для формування деяких виходів, переслідуючи при цьому максимізацію певних функцій входів і виходів (Р.Кершер та ін., 1960, цитується за В.Н.Садовським, 1974).

Найбільш узагальненим поняттям системи В.Н.Садовський та Е.Г.Юдин визначають множину елементів з відношеннями і зв'язками між ними, що утворюють певну цілісність.

Враховуючи те, що більшість дослідників основною ознакою системи вважають множинність (велику кількість) елементів разом з відношеннями між ними, Н.В.Кузьміна, торкаючись педагогічних систем, зазначає, що педагогічна система є множинністю взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підкорені цілям виховання, освіти і навчання підростаючого покоління і дорослих людей.

Ми опираємося на визначення поняття "система", запропоноване П.К.Анохіним: "Системою можна назвати тільки такий комплекс вибірково залучених компонентів, у якому взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємосприяння компонентів на отримання сфокусованого корисного результату". Характерною ознакою системи професійної підготовки є розвинутий зв'язок між її елементами й упорядкованість (організованість), що зумовлює цілісний характер даного утворення [3, 142].

Будь-яка організована освіта здійснюється в рамках спеціально створеної педагогічної системи. Її структура описується шістьма елементами, які однозначно визначають технологію та якість освіти: учні, мета, зміст, процеси навчання, форми організації освіти і педагоги.

Застосовуючи загальну теорію систем до педагогіки, Н.В.Кузьміна визначила структурні та функціональні компоненти педагогічної системи. Таких структурних компонентів п'ять: суб'єкт і об'єкт педагогічної взаємодії, предмет їх спільної діяльності, мета навчання та засоби педагогічної комунікації. Відсутність будь-якого компонента призводить до знищення самої педагогічної системи, з іншого боку – жоден компонент не може бути виражений через інший елемент або ж їх сукупність. Отже вказані компоненти утворюють систему. На думку науковців, дослідницька педагогічна діяльність є основною складовою частиною усієї педагогічної діяльності

Рушійною силою професійної педагогічної освіти є вимоги суспільства до її якості (соціальне замовлення). Навчально-дослідна робота студентів, на нашу думку, є однією з умов удосконалення та розвитку системи професійної освіти, її демократизації та гуманізації, що, в свою чергу, має за мету забезпечення можливостей для самовдосконалення, задоволення інтелектуальних потреб. Отже, взаємовідношення "система – середовище" означає, що для кожної системи поряд з множинністю властивих їй внутрішніх відношень і зв'язків є набір її зовнішніх відношень і зв'язків. Проте внутрішні зв'язки між компонентами системи домінують над зовнішніми впливами на них.

На думку В.П.Безпалько, освіта і розвиток повинні бути персоналізованими. Перед педагогічною наукою стоїть завдання визначити основні напрями такої освіти, перед практикою – будувати її педагогічні системи. У той же час результати від науково-аргументованої педагогічної системи персоналізованої освіти можна очікувати не раніше тривалості повного циклу життєдіяльності хоч би одного покоління.

Освітні системи – це всі ті соціальні інститути, котрі розбудовують освіту людини. До освітніх систем відносяться початкова та середня школа, професійні училища, технікуми, вища професійна школа, різні системи підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів тощо. Тобто основи системи складають початкова (або елементарна), середня й вища освіта.

Професійна педагогічна освіта становить підготовку в навчальних закладах спеціалістів різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в галузі науки та є невід'ємною складовою частиною єдиної системи освіти. Зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологією обраного виду праці; прищеплення спеціальних практичних навичок і вмінь; формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи у певній сфері людської діяльності. Термін "професійна освіта" розуміють як сукупність знань, навичок і вмінь, оволодіння якими дає змогу працювати спеціалістом вищої, середньої кваліфікації або кваліфікованим робітником. Сучасна система професійної освіти в Україні охоплює вищу, середню спеціальну і професійно-технічну освіту.

Мета професійної освітньої системи – це конкретний опис програми розвитку людини засобами освіти, опис системи знань, тих норм діяльності і відношень, якими повинен оволодіти студент після закінчення учбового закладу.

Освітня педагогічна система, як і будь-які системи взагалі, має свою структуру, складається з певних пов'язаних між собою елементів. Навчально-дослідна робота є одним з елементів системи професійної освіти. Взаємодія різних елементів, зокрема і навчально-дослідної роботи, освітньої системи чи її підсистем спрямована на досягнення загальної для системи мети, загального позитивного результату. Ця мета – навчання, виховання і розвиток особистості. Виміром досягнення цієї мети є результат, який врешті-

решт завжди потрібно шукати в особистості випускника-педагога, а не в технологіях навчання, методиках виховання, організації навчального процесу, створенні матеріальної бази тощо. Навчально-дослідна робота студентів, як складова освітньої системи, має свої специфічні цілі, але і вони лише конкретизація і трансформація загальної мети в спеціальні завдання (психологічні, педагогічні, методичні тощо).

Отже, сучасний системний підхід в педагогіці та психології пов'язаний із розробкою П.К.Анохіним теорії функціональних систем. Характерними ознаками системної освіти є розвинутий зв'язок між її елементами та упорядкованість, що зумовлює цілісний характер даної освіти (І.В.Блауберг та І.В.Кремянський). У різних системних об'єктах ступінь цілісності буває різною. Відношення частини до цілого залежить від зміни зв'язку між елементами, що призводить до появи у них нових, раніше не притаманних інтегрованих властивостей. Важливим моментом характеристики будь-якої системи необхідно вважати виокремлення із властивої їй множини зв'язків особливої підмножини – системоутворюючих зв'язків (На думку В.Н.Сидовського).

Характеризуючи систему професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, констатуємо, що це складна єдність, в котрій можуть бути виокремлені складові частини або елементи, а також схема зв'язків і відношень між ними.

Жоден з елементів окремо взятий не забезпечує функціонування системи, але кожний посідає в ній своє місце й виконує свою роль в її функціонуванні. Зокрема, навчально-дослідна робота студентів є необхідною, обов'язковою частиною системи професійної підготовки майбутніх учителів.

1. Головні засади науково-дослідницької роботи. Людина, її особистісний розвиток (13 загальних зборів Академії педагогічних наук України) // Педагогіка толерантності. – 1999 – № 1. – С.10-20.
2. Папшев Д.Д. Научно-исследовательская работа в учебном процессе. Межвузовский научный методический сборник. – Куйбышев, КПТИ, 1980. – С.56-64.
3. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – С.142.

The article deals with the problem of translator's training in the system of higher education in European countries. Great attention is paid to the content and organizational forms of translator's training. The analysis was given to the organization of translator's practice, teaching resources and material - technical provision. The author considers the role of international organization in the process of translator's training.

ДО ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗАНЯТЬ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Гуманізація навчання як стратегічний напрям розвитку всього сучасного європейського педагогічного процесу є явищем закономірним та історично обумовленим, адже саме зараз відчутна нагальна потреба в освічених, творчих та активних особистостях, здатних до самовдосконалення, взаєморозуміння та взаємодії з носіями різних мов і культур на благо людства. Згідно з Державною національною програмою "Освіта України XXI ст." пріоритетним напрямком реформування освіти є досягнення якісно нового рівня у визначенні базових навчальних предметів, серед яких чинне місце посідає іноземна мова. Одним із головних шляхів реформування змісту загальноосвітньої підготовки є формування гуманітарного мислення. Оскільки іноземна мова – елемент культури народу – носія цієї мови і засіб передачі цієї культури іншим, то вона відкриває студентам безпосередній доступ до величезного духовного багатства інших народів, підвищує рівень їх гуманітарної освіти.

Курс на гуманізацію освіти, що здійснюється в Україні, зумовлює відмову від вузьких прагматичних цілей вивчення іноземної мови. В сучасних концепціях навчання іноземна мова розглядається як відображення культури відповідного народу, а оволодіння іноземною мовою – як оволодіння іншомовною культурою і як засвоєння світових духовних цінностей, а також таких загальнолюдських характерологічних якостей, як повага до людської гідності, справедливість, тактовність, наполегливість, толерантність, доброзичливість, порядність, вимогливість до себе і до інших.

Процес вивчення іноземної мови у вищому педагогічному навчальному закладі забезпечує чотири взаємопов'язані та рівнозначні аспекти, серед яких пізнавальний, або загальноосвітній, що передбачає збагачення духовного світу особистості, оволодіння та розширення знань про культуру країни, мова якої вивчається, а також набуття студентами у процесі навчання комунікативної компетенції, яка включає в себе мовну, мовленнєву та соціокультурну компетенцію.

Об'єктивний розвиток методичної науки призводить до пошуку нових, більш ефективних методів навчання. В навчанні мовної діяльності з'явилися тенденції, які все більш визнаються плідними та перспективними. Однією з них є посилення володіти системними мовними знаннями та вмінні говорити іноземною мовою. Треба також знати й розуміти специфіку країни автхотонних носіїв мови, їхню культуру, історію, звичаї, традиції, менталітет. Потрібно володіти навичками мовленнєвої і немовленнєвої поведінки

в різних життєвих ситуаціях, щоб уникнути непорозуміння. Комуніканти повинні не лише користуватися самою мовою, а й розуміти невербальні засоби спілкування (жести, рухи тощо), прийняті у відповідному соціумі. Необізнаність у реаліях культури, соціальної поведінки може призвести до певного нерозуміння тексту за умови знання окремих слів, до порушення контакту між тими, хто спілкується. Тому комунікативний, культурологічний, соціологічний та лінгвокраїнознавчий аспекти іншомовного спілкування у своєму комплексному поєднанні набувають особливої ваги.

Розробкою комунікативного напрямку займалось багато науковців та методистів-практиків. До них слід віднести Скалкіна В.Л., Пасова С.І. та ін. [1, 2].

На думку багатьох дослідників, лише перехід від інформаційно-кумулятивної освіти до формативної сприятиме якісним змінам у процесі оволодіння іноземних мов. Це стосується перш за все розробки навчальних технологій на основі застосування сучасних комунікативних методів із врахуванням еферентних запитів певної психолого-вікової аудиторії.

Практичний досвід проведення навчальних занять з іноземної у Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті, протягом яких використовувались сучасні навчально-методичні матеріали (підручники британських видавництв “Headway”, “Mission”, “FCE”), відеокурси (“American Family Album” та ін.), проблемні газетні та журнальні публікації для перекладу і реферування, а також тематичні телепередачі CNN, BBC, Discovery TV, підтверджує ефективність застосування технологій кооперованого навчання (навчання у співробітництві), які були розроблені у США в другій половині ХХ ст. При цьому важливо, що ефективність стосується не тільки академічних успіхів студентів, але і їх інтелектуального і морального розвитку. Учитися разом, а не просто щось виконувати разом – ось сутність даного підходу. Ідея навчання у співробітництві отримала свій розвиток зусиллями багатьох педагогів в багатьох країнах світу, оскільки сама ідея вкрай гуманна за своєю сутністю, а тому й педагогічна. Дидактична система навчання у співробітництві забезпечує реалізацію розвиваючої, активізуючої, комунікативної функцій, формування особистості студента у творчій діяльності, розвиток його професійних, лінгвістичних та пізнавальних інтересів.

Значний потенціал даної навчальної системи щодо групової роботи розкривається під час організації та проведення занять-дискусій, які є досить поширеними у сучасній педагогічній практиці.

Дискусія – це система комунікативної та адаптивної поведінки, що виникає в результаті незбалансованості системи потреба – оцінка учасників, як індивідуальних, так і колективних, та динамічно пов'язується із специфічними особливостями “регіону поля”, в якому відбувається дискусія [3, 76].

Дискусія – це така форма організації навчального спілкування на занятті з іноземної мови, під час якої засвоєні лексичні одиниці й граматичні

структури синтезуються, поєднуються з емпіричним досвідом особистості та органічно відтворюються для вираження особистісних думок, вражень, поглядів. Проведення групової дискусії стимулює такі якості студента, як логічність до аналізу певного явища, прийняття самостійного рішення, відстоювання власної думки та толерантне сприйняття думки опонента, а також готує студента до дотримання прийнятих у соціумі правил поведінки у різноманітних ситуаціях.

У процесі дискусії можна визначити наступні компоненти: мета, зміст, модель мислення, група, керівництво та комунікація. Ці характеристики виявляються через учасників групи як індивідуально, так і в цілому.

1. Мета – один з найважливіших компонентів. Дискусія передбачає групову мету, яку не в змозі досягти окремий індивід. Дискусія зазвичай ставить перед собою одну з наступних цілей: вирішити проблему, допомогти у процесі навчання, забезпечити здійснення наступних дій.

2. Кожна дискусія починається з певної кількості та якості значущого змісту: фактів та продуманих поглядів щодо мети дискусії. Даний зміст виноситься на обговорення групи. В деяких випадках найважливіша інформація є доступною, деколи ж вона є цілком або частково не доступною. В кожному прикладі факти та погляди, які виражає окремий учасник, відтворюють власні ставлення індивідууму.

3. Однак лише фактів та поглядів для проведення дискусії не достатньо, адже дискусія – це процес рефлексивного мислення. Її успіх залежить від процесу розвитку теми, систематичного переходу від суті проблеми до продумування можливих шляхів її вирішення та вибору одного з них. Таким чином, модель мислення дискусії, що стосується як індивідуумів, так і групи в цілому, може бути системною або несистемною.

4. Четвертий компонент дискусії – це група, в якій вона відбувається. Це може бути невелика (face-to-face) неформальна група або ж велика, більш формальна група. Характеристиками групи є структура та зовнішня система. Деякі групи, що вступають у дискусію, зустрічаються лише одного разу. В такому випадку структура, або диференціація серед учасників, просліджується нечітко. Якщо ж група стабільна, в ній розвивається певна ієрархічна структура. Однак в обох випадках групи функціонують в рамках зовнішньої системи, під якою ми розуміємо конфігурацію взаємопов'язаних індивідуальних та групових впливів, що існують на даний момент у групі.

5. Модель лідерства – це п'ятий компонент дискусії. Він передбачає наявність наявного або латентного лідера в групі. Наявний лідер (наприклад, ведучий, голова і т.ін.) відомий наперед або ж лідерство розподіляється між кількома особами, які знають свої обов'язки також наперед. Латентний лідер виявляється лише в ході самої дискусії.

6. Шостий компонент дискусії – це комунікація, яка виявляється в індивідуальних вміннях та груповій співпраці. Кожний учасник викорис-

товає свої власні вербальні та невербальні символи і засоби комунікації. Він також є об'єктом для сприйняття інформації. Коли група співпрацює певний період часу, розвивається домінуюча модель комунікації, яка неодмінно пов'язана із структурою групи та з потенціалом зовнішньої системи. Такі рамки комунікації є поштовхом до інтенсивної та спрямованої взаємодії.

Отже, дискусія виникає там і тоді, де і коли є проблема або ситуація, що викликає розбіжність поглядів, спонукає до обговорення, що включає обмін думок, ідей, аналіз подій, характеристику образів тощо. Дискусія передбачає не тільки усні висловлювання у вигляді діалогічного або монологічного мовлення, а й елементи читання, цитування, писемного мовлення. Під час дискусії мовлення набуває особливого значення, слугує досягненню певної мети. Мовна діяльність виконує функцію повідомлення, інформації, обміну думками, переконання, згоди або заперечення.

В процесі дискусії загальні комунікативні вміння полягають у здатності налагоджувати доцільні стосунки з іншими учасниками, підтримувати оптимістичний дух, застосовувати спеціальні навички та уміння – говоріння, аудіювання, читання та письма іноземною мовою.

Для здійснення дискусії важливо налагодити співпрацю між учасниками навчального процесу на засадах гуманізації. Завдання гуманізації взаємин у системі "викладач-студент" вимагають формування таких рис та якостей, як орієнтація на позитивне, знання інтересів та потреб іншої людини, здатність співчувати, поважати думку опонента, його погляди, ідеали, національні традиції, віросповідання та ін. [4].

В процесі дискусії гармонійно поєднуються функції навчання та виховання: виховний аспект відіграє навчальну функцію, а навчальний – здійснює своєрідну функцію виховання. Дискусія як важлива ланка методичної системи, що передбачає контакт і партнерську роботу студентів, вирішує важливі комунікативні завдання.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов актуальним є зростаючий акцент на важливості значення вербально-комунікативних умінь, завдяки яким здійснюється процес спілкування. Серед навчальних технологій, що стимулюють іноземне мовлення, коопероване навчання, побудоване на засадах гуманної педагогіки. Розглянута нами одна з форм групової співпраці – дискусія – вважається центральним показником спілкування, однак не єдиним. Отже, генерація ідей щодо видів групової роботи, їх змісту та безпосередньої адаптації до певної аудиторії є важливим завданням методистів.

1. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. - М.: Рус. яз., 1981.

2. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. - М.: Рус. яз., 1989.

3. Cathcart R., Samovar L. Small Group Communication. - Dubuque, W.M. C. Brown Company Publishers, 1970.

4. Pushta H., Schrotz M. Teaching teenagers: Model activity sequences for humanistic language learning. - Horlow: Longman, 1993.

Nowadays the actuality of study foreign languages put forward the necessity to work out the teaching technologies that can provide the development of the students' communicative skills on the humanistic pedagogic basis. The aim of the article is to give short analysis of discussion as a progressive type of cooperative learning that plays an important role in the process of communicative skills formation.

Галина Ткачук (Хмельницький)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА МЕТОДИКИ ЇЇ ВИКЛАДАННЯ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Навчання мови в початковій школі передбачає взаємозв'язок мовного матеріалу та роботи над розвитком усного і писемного зв'язного мовлення, що забезпечує формування граматичних, орфографічних і мовленнєвих умінь і навичок.

Від рівня мовно-мовленнєвої підготовки учителя значною мірою залежить не тільки мовленнєвий розвиток учнів класу, а й їхня успішність в цілому. Широта спектру предметів, які вивчаються у початковій школі, вимагає від учителя відповідної широти його професійних знань і умінь, зокрема лінгвістичної і методичної підготовки.

Майбутні учителі, ще навчаючись у педагогічних закладах (педучилищах, педагогічних коледжах, педагогічних інститутах), повинні глибоко засвоїти мовний матеріал, усвідомити, чому і як навчати своїх вихованців, знати зміст роботи з кожної теми і практично оволодіти методичними прийомами роботи щодо засвоєння всіх лінгвістичних тем.

Питанням підготовки високоосвіченого фахівця початкової ланки освіти, зокрема розвитком культури мовлення на лексичному рівні, оволодінням елементами культури професійного мовлення, впровадженням елементів інтегрованого навчання, використанням професійно зорієнтованих вправ займались Вашуленко М.С., Волкова К.І., Варзацька Л.О., Дорош Г.О., Каніщенко А.П., Лобода Т.М., Сокирко М.В., Шкурятяна Н.Г. та ін.

Так, Т.М.Лобода зазначає, що професійно зорієнтовані вправи на навчальних заняттях повинні займати чільне місце, оскільки майбутні учителі у процесі навчання самі повинні перебувати у ситуаціях, які вимагають прояву професійної діяльності. Студенти з більшим інтересом засвоюють теоретичні знання, які мають безпосереднє практичне застосування, з більшим бажанням виконують завдання, пов'язані з їхньою майбутньою професією [1, 91-94].

А.П.Каніщенко вказує, що вивчати курс сучасної української літературної мови з методикою викладання її в початковій школі треба у такому поєднанні, щоб кожна тема з рідної мови, яка буде опрацьовуватись учнями за лінійно-концентричним принципом програми, була в деталях усвідомлена студентами як в теоретичному аспекті, так і в практичному [2, 36-41].

Г.О.Дорош підкреслює, що студенти повинні знати, чому (зміст навчання) треба вчити дітей, як їх вчити, чому треба вчити саме так, а не по-іншому, і з повною відповідальністю поставитися до формування себе як фахівця [3, 89-91].

Викладачами Національного педагогічного університету ім. М.П.Дрогоманова та Хмельницького гуманітарно-педагогічного інституту відповідно розроблено усі теми з курсу сучасної української літературної мови, які входять до створеного посібника. Передбачено такі етапи опрацювання кожної теми: “Пригадайте раніше вивчений матеріал”, “Переконайтесь у своїх знаннях шляхом виконання вправ”, “За програмою початкової школи”, “Ви – учитель”.

На першому етапі студенти пригадують вивчений матеріал, отримують нові відомості з теми, порівнюють, узагальнюють, зосереджують увагу на основному, а також раніше не відомому. Тут же передбачено словникову роботу, роботу над усвідомленням і запам’ятанням термінів.

На другому етапі виконують вправи на закріплення. Вправи дібрано цікаві, вони спонукають студентів логічно мислити, розвивають їхнє зв’язне мовлення, удосконалюють орфоепічні навички. Студентів захоплює високохудожній та пізнавальний матеріал вправ, можливість проявити свої творчі здібності.

На третьому етапі знайомляться з обсягом матеріалу з теми, який вивчається за програмою початкової школи.

На четвертому етапі виконують професійно зорієнтовані завдання, уявивши себе учителем. Студенти добирають методи і методичні прийоми вивчення нового матеріалу, складають невеличкі повідомлення, якими можуть скористатися учителі початкових класів, добирають цікаві вправи, а також продумують методичний апарат до поданих вправ, розробляють методику написання різних типів творчих робіт, добирають опорні групи лексики тощо.

Доречно зауважити, що кожна тема розроблена з урахуванням її складності і значущості, що автори розроблених розділів і тем, орієнтуючись на запропоновані заголовки (“Пригадайте раніше вивчений матеріал”, “Переконайтесь у своїх знаннях шляхом виконання вправ”, “За програмою початкової школи”, “Ви – учитель”), матеріал добирали по-своєму, опираючись рубриками: “Пригадайте!”, “Усвідомте!”, “Порівняйте!”, “Запам’ятайте!”, “Подумайте!”, “Візьміть до уваги!” тощо.

Добір запропонованого нами матеріалу з сучасної української літературної мови (для прикладу нижче подано тему “Антоніми”) зумовлений

логікою самої науки про мову і повинен допомогти студентам зрозуміти мовні явища, їх зміни та функції, сприяти розвитку лінгвістичного мислення і водночас виробляти професійні навички, вдумливо проводити роботу з розвитку зв’язного мовлення, формувати правильну літературну вимову.

Антоніми

У свідомості людини “абстрактні” поняття закладено парами, причому кожне із слів такої пари завжди так чи інакше викликає уявлення про інше.

Ш.Баллі

1. Пригадайте раніше вивчений матеріал.

Антоніми – від грецького *anti* (проти) і *oputa* (ім’я).

– Антонімами називаються слова, якщо у них різні знаки (лексеми) і протилежні значення (семеми). (Новиков Л.О. Семантика русского языка. – М.: Высшая школа, 1982. – С. 247).

– Антонімами називаються слова, які належать до однієї й тієї ж частини мови і мають протилежні значення. (Сучасна українська літературна мова. Підручник за ред. А.П. Грищенка. – К.: Вища школа, 1993. – С.121).

Наприклад: Пан гуляв у себе в замку, у ярмі стогнали люди (Леся Українка). У мужички руки чорні, в пані рученька тендітна (Леся Українка). Не бійтесь заглядати у словник: це пишаний яр, а не сумне провалля (М.Рильський).

– Типи антонімів: **лексичні**: Тінь чорна стрімко палає униз – То білий голуб так злітає вгору (Л.Костенко); **контекстуальні** (індивідуально-авторські): Він (Шевченко) прихилився раптом до колони. Сльоза чомусь набігла до повік. Бо, знаєте, із каторги в салони... не зразу усміхнеться чоловік... (Л.Костенко). Як я ненавидів світанки! Як ночі ждав, щоб ніч така Думки про волю навівала! (І.Муратов).

– **Однокореневі і різнокореневі**: Дезінформація – явно неправдива інформація. (Словник іншомовних слів). Пам’яте, світлою будь! Умій вдрізнати тверезо чорне від білого і від сірого теж (І.Муратов).

Запам’ятайте!

– Стилістична фігура, побудована на різкому протиставленні різних смислом слів, називається **антитезою**. (Словник іншомов. слів, 1983, с.43). Чи буває день без ночі? Сміх без сліз? Життя без смерті? Віра без розчарування? Без ненависті любов? (І.Муратов).

– Стилістична фігура, в якій поєднуються семантично контрастні слова, що спільно дають нове уявлення, називається **оксюмороном** (оксимороном). (СЛТ, 1985, с.163). Гукала тиша рупором перонним (Л.Костенко). Напевно, в тім і є жорстока добрість, щоб вічно нас манив далекий обрій... (І.Муратов).

Подумайте! Чи мають терміни та іменники з конкретним значенням антоніми?

Візьміть до уваги! Найбільш повну класифікацію антонімів розробив Л.О. Новиков (Антонимия в русском языке. – М., 1973. – С.158-244).

Виділяються три класи антонімів:

– Антоніми на позначення якісних протилежностей, здатні мати різні щодо міри або інтенсивності проміжні ступені вияву: багатий (забезпечений, нужденний, небагатий) – бідний.

– Антоніми, відношення між якими ґрунтується на комплементарній протилежності між значеннями слів: життя – смерть, війна – мир.

2. Переконайтесь у своїх знаннях.

Вправа 1. З'ясуйте, як впливають емоційно забарвлені антоніми на виразність прислів'їв.

Брехня стоїть на одній нозі, а правда – на двох. Доброго не бійся, а поганого не роби. Добро не пропаде, а зло умирає. Згода дім будує, а розбрат руйнує. Без добра і лих не родить. Розумний научить, а дурень намучить.

– Пригадайте, які ви ще знаєте подібні прислів'я і запишіть їх.

Вправа 2. До поданих слів доберіть антоніми, складіть з ними речення і поясніть їхню функцію.

Щастя, чесний, весела, правда, добре, любити, суворий, злий.

Наприклад: Людина у щасті радісна, весела, а у біді, горі – сумна, сповнена страждання (Р.Вихованець).

Вправа 3. Використовуючи поданий опорний матеріал, напишіть твір, заголовком до якого буде одне із поданих прислів'їв.

Повна бочка мовчить, а порожня гучить. З добрим подружись, а лихого стережись.

Опорний матеріал: розумний, ерудований, начитаний, освічений, поверховий, знання, вихвалитися, марнослів'я, хороша людина, тактовність, широсердичі, людяний, порядність, добросовісність, лицемір, нецирий, заздрісний.

2. За програмою початкової школи.

3 клас. Поняття про антоніми, спостереження за їхньою роллю у тексті. Самостійний добір до слів найуживаніших антонімів, введення їх у речення.

4. Ви – учитель.

Вправа 1. Складіть розповідь для учнів 3-го класу про роль антонімів у мовленні, запишіть її так, щоб нею міг скористатися учитель початкової школи.

– Використайте такий опорний матеріал: лежать в основі протиставлення; допомагають висловити думку точно, яскраво, образно, виразно, надають висловленому емоційного забарвлення, впливають на слухача.

– **Не забудьте нагадати учням!** Слова з “не” є антонімами тоді, коли префікс *не* утворює слово з новим значенням: воля – неволя, друг – недруг.

Вправа 2. Прочитайте речення. З поданими антонімічними парами складіть самостійно ще 10 подібних речень, які ви зможете запропонувати учням 3-4 класів.

1. Сміється сонечко, а берези сумують (В.Сухомлинський). 2. Взимку віє хуртовина, влітку прийде тепла днина (П.Воронько). 3. У татка руки гверді та дужі, а в мамі були м'які (Л.Письменна).

2. Корисно-шкідливо, рідний-чужий, віддалялися-наближалися, ясний-темний, швидкий-повільний, старий-молодий, щедрий-скупий, успіх-невдача, позичати-віддавати, радість-печаль, ранок-вечір.

Вправа 3. Які завдання ви запропонуєте учням до поданого матеріалу.

– Десь далеко, за **темною** смугою лісу, обізвався **грим**. **Легко й радісно** зітхнули в густому парку столітні дуби. **Тихо** забриніли маленькі шибки в **низенькій** хатці.

Потемніло, закружляло куряву. Загуркотіло і покотилось по небу. **Вітер ушух**. По листу зашелестів **густий** дощ (С.Васильченко).

– Два брати жили у світі.

Вправа 4. Складіть твір-опис “Весна-красна” за поданим початком та кінцем, який можна було б запропонувати учням 3 класу.

Весна-красна

Вночі зима ще погрожує морозом, а вдень під ласкавим промінням сонечко заходиться сльозами. Дивовижні зміни відбуваються навкруги.

Вирує життя. Впевнено крокує весна-красна, встеляючи свої шляхи різнобарв'ям.

– Використайте подані антоніми: ясно-хмарно, теплий-холодний, мокро-сухо, вгорі-внизу, радісно-сумно, починається-закінчується.

Вправа 5. Прочитайте лексику подану учням для написання порівняльного опису “Дуб і берізка”.

Дуб: міцний, сильний, могутній, товстий стовбур, широка, густа крона, пнеться вгору, темна кора.

Берізка: тендітна, ніжна, тонкий стан, маленькі листочки, спускає донизу віти, біла з чорними плямами кора.

– Доберіть самостійно антонімічні опорні пари слів, які ви запропонуєте учням для написання одного з описів “Калина і горобина”, “Журавель і лелека”.

Запропонований посібник було апробовано на заняттях у Київському міському коледжі, Хмельницькому гуманітарно-педагогічному інституті, на педагогічному факультеті Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Апробація засвідчила, що лише за умови відтворення раніше здобутих знань, необхідних для роботи з дітьми; перевірки рівня власних умінь добирати матеріал до різних навчальних тем, пояснювати його, порівнювати мовні явища, оперуючи відповідними лінгвістичними термінами; уміння продумувати хід думки при побудові бесіди з учнями; постійного контролю за рівнем культури мовлення – як своєї, так і учнівської – учитель зможе домогтися високої якості знань з мови у дітей молодшого

пильного віку, що є основою розвиваючого навчання в початковій школі згідно з вимогами програми.

1. Лобода Т.М. Професійно зорієнтовані завдання з української мови – ефективний засіб розвитку мовленнєвих і професійних умінь та навичок студентів педагогічного коледжу // *Культура мовлення у процесі навчання: Теорія і практика.* – К.: Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – 1999. – 133 с.
2. Канищенко А.П. Підготовка майбутнього учителя початкової ланки освіти за інноваційними технологіями // *Культура мовлення у процесі навчання: Теорія і практика.* – К.: Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – 2002. – 119 с.
3. Ткачук Г.О., Дорош Г.О. Інноваційні підходи до підготовки високоосвіченого фахівця початкової ланки освіти // *Культура мовлення у процесі навчання: Теорія і практика.* – К.: Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова. – 2002. – 119 с.

The article is dedicated to the innovative approaches to the study of the Ukrainian language and the methods of teaching Ukrainian at the elementary school. Separately, the elements of the integrated studies in the process of the study of these disciplines are examined.

Оксана Шквир (Хмельницький)

ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО КЛАСНОГО КЕРІВНИЦТВА В КОНТЕКСТІ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ

Становлення незалежної української держави, перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження нових національних і громадянських цінностей зумовили і нові підходи до визначення завдань виховання підростаючих поколінь, а також уточнення мети, відповідних теоретико-методологічних принципів, змісту, форм організації, критеріїв ефективності виховання, які висвітлені в Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Конвенції про права дитини, Декларації прав дитини, Національній програмі “Діти України”, Національній програмі планування сім’ї, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, Концепції громадянського виховання.

За таких умов особливої уваги потребує вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх педагогів. Передусім це стосується підготовки класних керівників, від діяльності яких значною мірою залежатиме розвиток задатків та інтересів дитини, виховання гармонійно розвинутої особистості, організованість і життєдіяльність колективу учнів, розвиток учнівського самоврядування, підвищення рівня педагогічної освіти батьків тощо. Підґрунтя цієї роботи закладається в початкових класах учителями, оскільки, згідно з “Положенням про класного керівника навчального закладу спе-

цеми загальної середньої освіти”, вчитель початкових класів здійснює і класне керівництво [4, 5].

На сьогоднішній день проведено ряд досліджень щодо проблеми класного керівництва та підготовки до нього. Так, різні аспекти загальнопедагогічної підготовки вчителя, його професійного зростання знайшли відображення в працях О.О.Абдуліної, С.І.Архангельського, В.І.Загвязинського, Л.Г.Коваль, Б.І.Коротяєва, Н.В.Кузьміної, Ю.М.Кулоткіна, О.Г.Мороза, В.О.Сластьоніна, З.П.Шабаліної, А.І.Щербакова та інших вчених.

Шляхи формування професійної педагогічної майстерності викладені у працях Ю.П.Азарова, І.А.Зязюна, І.Ф.Кривоноса, О.В.Мудрик, Н.Г.Ничкало та інших.

Теоретична та практична підготовка педагога до виховної діяльності висвітлена у працях І.Д.Беха, В.І.Воробей, О.В.Киричук, Б.С.Кобзар, Л.Г.Коваль, Л.І.Мищика, В.П.Король, Г.В.Троцько та інших.

Підготовка майбутніх учителів до окремих напрямів діяльності класного керівника описана в працях В.Л.Воронова, Л.І.Макарової, Л.О.Масунової, Р.І.Пенькової, М.П.Федорова, Г.Я.Цибулько та інших.

Дослідження щодо шляхів підготовки майбутніх учителів початкових класів до виховної роботи знайшли відображення в працях В.В.Васенко, І.В.Казанжи, А.Й.Капської, О.М.Отич, Л.О.Хомич, Т.І.Шанскової та інших.

Проте аналіз науково-педагогічних джерел дає нам підстави стверджувати, що проблема підготовки вчителів до класного керівництва розроблена недостатньо, майже відсутні дослідження, спрямовані на забезпечення ґрунтовної професійної підготовки вчителів початкової школи до виконання обов’язків класного керівника за нових суспільно-політичних умов.

Вивчення стану роботи на місцях свідчить про те, що саме в діяльності класних керівників початкової школи є ще дуже багато суттєвих недоліків. Це і невміння спланувати виховну роботу, вивчити рівень вихованості учнів свого класу, їх індивідуальні особливості, створити оптимальні умови для розвитку нахилів дітей та учнівського самоврядування, використання застарілих, одноманітних форм в організації виховної роботи з класом. Значна частина класних керівників ще не позбавилась авторитарності, надмірної опіки в роботі з дітьми, яким відводиться роль звичайних виконавців волі дорослих. Недооцінюється роль індивідуальної роботи з школярами, роботи з батьками учнів тощо.

Такий стан речей пояснюється недостатнім рівнем підготовки майбутніх класних керівників початкової школи. Так, вивчення навчальних програм з педагогіки на факультеті підготовки вчителів початкової школи свідчить про те, що в розділі “Теорія виховання” недостатньо уваги приділено сучасним підходам до виховання, специфіці виховної роботи з дітьми різних категорій, інноваційним технологіям виховання тощо. Також нами

виявлено, що на опанування теми "Вчитель – класний керівник" відводиться досить мало часу, що не сприяє достатньо глибокому вивченню специфіки основних напрямів діяльності класного керівника. Аналіз положень про педагогічну практику показав, що в основному акцент робиться на підготовку студентів до навчальної роботи. Недостатньо уваги приділяється практиці з виховної роботи (вивченню індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів, плануванню виховної роботи, формам виховної роботи з різними категоріями дітей, роботі з батьками тощо).

Окрім того, сучасний рівень усвідомлення проблем виховання постійно потребує нових підходів до розуміння суті професійної індивідуальності класного керівника, психолого-педагогічних умов його становлення. "Необхідно розвивати в майбутнього вчителя прагнення й потребу усвідомити свою особистісну і професійну сутність, місце і призначення в шкільному організмі, що розвивається, готовність до безперервного професійного самовдосконалення", – зазначає О.М.Пехота [3, 238]. Однак вивчення існуючої системи професійної підготовки педагогів свідчить про те, що традиційні методи, форми та зміст підготовки вчителя недостатньо сприяють досягненню означеної мети.

З цього постає актуальна наукова проблема щодо пошуку шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до класного керівництва за нових умов.

З огляду на все це заслуговує на увагу зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів. Вивчення його допомогло нам виділити ряд прогресивних ідей, які стосуються мети, змісту, методів та особливостей контролю професійної підготовки. Зупинимось на цих аспектах детальніше.

Аналіз сучасних моделей професійної діяльності вчителя, які розробляються вченими різних зарубіжних країн, свідчить про те, що особливе значення в них надається соціально-особистісним установкам та морально-ціннісним характеристикам вчителя. За даними західних учених, для "ефективного вчителя" притаманні висока самооцінка; емоційна стабільність, особистісна зрілість, соціальна відповідальність; прагнення до максимальної гнучкості; здатність до емпатії; установка та створення позитивних стимулів для самосприймання учнів; володіння стилем неформального, чуйного спілкування з учнями; впевненість у собі, життєрадісність тощо. Усі ці якості зумовлені позитивною Я – концепцією вчителя, яка може слугувати своїм рідним лакмусом для оцінки професійної придатності та професійної готовності вчителя [5, 364].

Характерна особливість програм підготовки вчителя в зарубіжних країнах – це їх варіативність, подрібнення педагогічних курсів, а також елективний принцип освіти, з одного боку, й інтеграція психолого-педагогічних дисциплін, з іншого. Значне місце в системі професійного навчання займає індивідуальна робота учня з викладачем [5, 75]. У розвинутих країнах ситу

в організації навчальної діяльності студентів на перше місце ставлять уміння самостійно набувати знання. Чільне місце в процесі підготовки вчителів відводять педагогічній практиці, вдосконаленню її змісту і форм проведення в школі. В останні десятиліття простежується тенденція до її посилення як з точки зору тривалості, різноманітності закладів проведення практики, так і з боку завдань, які висуваються перед студентами [2].

М.Ю.Красовицький на основі порівняння програм США і України зробив важливі висновки та деякі зауваження щодо змісту сучасних вітчизняних навчальних програм, а саме:

1. Навчальні програми американських університетів передбачають озброєння студентів більш глибокими фундаментальними знаннями (філософськими, соціологічними, психологічними). Це – протидія ремісництву, педагогічному догматизму. На жаль, відповідна підготовка українських учителів у значній частині педагогічних закладів дещо звужена, спрощена; педагогічні проблеми досить часто розглядаються у відриві від філософського, соціологічного, психологічного контексту. Поза програмами у багатьох випадках залишилися методика роботи з неординарними, обдарованими дітьми та дітьми, що мають відхилення від норми.
2. Більшість вітчизняних програм не спрямовують на розвиток критичного мислення студентів. Усе залежить лише від бажання, ерудиції і таланту того чи іншого викладача педагогіки. У той же час у багатьох американських університетах приділяють значну увагу саме цьому аспекту підготовки майбутніх учителів.
3. На тлі американських програм підготовки вчителя висвічується ще одна проблема: в нас дуже мало уваги приділяється озброєнню студентів методами педагогічних, психологічних і соціально-педагогічних досліджень. Йдеться про два важливих напрями: вивчення сучасних досліджень, тобто шляхів, за якими вчені доходять певних висновків, і участь у власних мікродослідженнях. Не секрет, що більшість педагогів оцінюють знання, вчинки, характер поведінки, особисті якості учнів без достатнього аналізу фактів, без застосування елементарних дослідницьких методів. Тому іноді доля дитини залежить лише від їхнього досвіду, інтуїції, особистих якостей і симпатій.
4. У змісті педагогічної освіти вчителів США чітко простежується тенденція до органічного зв'язку теорії і практики майже в кожній темі. В наших же програмах існує певний розрив теорії і практики, які переважно відокремлені одна від одної [1].

Оскільки основним завданням американської освіти є навчити студентів вчитися, то критеріями вибору методів підготовки майбутніх учителів у США є розвиток мислення студентів, забезпечення мотивації навчання, підвищення підготовленості студентів до майбутньої практичної діяльності.

ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВИЙ ФАКТОР ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТЬОГО ПЕДАГОГА

Суспільство на усіх етапах свого історичного розвитку ставило високі вимоги до вчителів, оскільки саме від них залежить інтелектуальний рівень громадян в цілому, можливість створення умов для подальшого суспільного розвитку.

Перехід до нових ринкових відносин призвів до того, що значна кількість молодих людей втратила моральні ідеали, ігнорує норми моралі. В останні роки простежується зміна мети життя: від духовних цілей до матеріальних. За такої ситуації вчитель повинен стати не лише носієм знань, але й людиною, яка сприятиме вихованню кожної конкретної дитини на основі її природних здібностей, задоволенню потреб в пізнанні, самореалізації й розвитку. На ці кроки здатна іти професійно компетентна та духовно багата, вихована людина.

В законі України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", в державній програмі "Вчитель" відзначена необхідність вдосконалення системи підготовки педагогічних працівників, впровадження в систему педагогічної освіти нових моделей виховних систем та програм здобуття педагогічної освіти. Ці вимоги визначені часом, з такими характерними ознаками: глобалізація суспільного розвитку, перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій.

Однак, професійна підготовка здебільшого визначається першочерговістю теоретичного навчання (мета якого – засвоєння системи знань), практичного та організації науково-дослідної роботи. Як висновок намітання випускників педагогічних вузів орієнтуватись на "рецептну" модель професійної поведінки та взаємодії з учнями, що призводить до невдоволення діяльністю, втрати інтересу, а також до ускладнень в доборі засобів та методів індивідуально-особистісної підтримки вихованців.

Отже, в умовах розвитку, реформування вищої освіти пріоритетним завданням є підготовка студентів до педагогічної діяльності. Одним із важливих факторів становлення сучасного педагога є виховна діяльність студента.

Актуальність проблеми визначена протиріччями між усвідомленою в суспільстві потребою формування нового покоління та низьким рівнем готовності сучасних педагогів задовольнити цю потребу; необхідністю оволодіння виховною діяльністю студентів як визначального фактора, з однієї сторони, та відсутністю комплексу педагогічних умов ефективної організації цієї діяльності – з іншої.

Ці протиріччя, а також особливості соціальних процесів, які відбуваються в суспільстві, на наш погляд, актуалізують проблему вивчення

Тому акцент робиться на врахування психологічних особливостей студентів. Якщо скористатися класифікацією методів за характером пізнавальної діяльності студентів, то загальну тенденцію можна визначити як зменшення ролі репродуктивних методів і зростання ролі проблемних. Слід також відзначити домінуючу роль активних методів навчання.

Варто зазначити, що в США оперативно вивчають і оцінюють як сучасну нинішньої освіти та її ефективність, так і спроби своєчасно коригувати упуцнення. Для цього регулярно здійснюються дослідження з вивчення ефективності підготовки спеціалістів, аналізуються причини упущень, прорахунки. Спираючись на проведені дослідження вносяться корективи до навчальних планів та програм, включаються додаткові предмети, вилучається застарілі і вводиться те нове, потреба в якому продиктована самим життям [5, 89].

Таким чином, вивчення науково-педагогічної літератури та стану класного керівництва в сучасній початковій школі свідчить про необхідність удосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до класного керівництва. Виявлення прогресивних ідей того чи іншого зарубіжного досвіду, їх порівняльно-педагогічний аналіз, зіставлення з вітчизняними підходами та виявлення на цій основі можливих напрямів впровадження цих ідей в нашій державі є доцільним та перспективним, на нашу думку, шляхом удосконалення системи підготовки майбутніх вихователів початкової школи.

Враховуючи результати теоретико-практичного дослідження, надалі нами передбачено розробити інноваційну модель підготовки майбутніх педагогів до класного керівництва учнів початкової школи, яка включатиме сучасну мету, оновлений зміст, методи, контроль та корекцію результатів підготовки.

1. Красовицький М. Деякі аспекти педагогічної підготовки вчителів США // Рідна школа. 2001. – №5. – С. 72-76.
2. Мараховська О.В. Сучасні тенденції практичної підготовки вчителів в країнах Заходу до майбутньої професійної діяльності // Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя. – Житомир: ЖДПІ, 1995. – С. 16-17.
3. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
4. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – 2000. – №22. – С. 3-7.
5. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз. Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.

The problems of modern preparation of future teachers of primary school for the class guidance are described in the article. Progressive ideas of the foreign experience as for the ways of perfection of the teachers professional preparation are examined.

виховної діяльності як фактора професійного становлення майбутнього педагога.

Проблема ефективності виховної діяльності, як умови розвитку особистості в межах професійного становлення, запропонована часом для теоретичного та експериментального вивчення. Витоки проблеми виховної діяльності полягають у розкритті фундаментальних понять діяльності, свідомості, особистості, які склалися у філософії, логіці, педагогіці, психології.

Категорія діяльності утвердилась, починаючи з німецької класичної філософії Канта, Фітхе, Гегеля.

Загальна структура діяльності включає в себе мету, засоби, результат. В діалектико-матеріалістичній філософії поняття діяльності є вихідною категорією, яка визначає специфіку, сутність суспільно-історичного буття людей.

За останні десятиріччя проведені дослідження, пов'язані з різними філософсько-логічними аспектами категорії діяльності. Свій внесок в їх розробку зробили І.Д.Бех, В.С.Болгаріна, В.Г.Бутенко, І.І.Болдирєв, М.Й.Боришевський, С.У.Гончаренко, Л.І.Новікова, В.А.Караковський, Г.Г.Габдулін та інші.

У працях Л.С.Виготського, Л.С.Рубінштейна відображена теорія діяльності, в якій діяльність розглядається як особливого виду активність, в результаті якої породжується свідомість і яка в свою чергу свідомістю регулюється.

В зв'язку з розробками різними науками категорії "діяльність" в дослідницькій практиці виникло обґрунтування "діяльнісного підходу" щодо вивчення окремих сторін поведінки. Діяльнісний підхід, на думку В.В.Загвязинського, передбачає "спрямованість всіх педагогічних способів на організацію інтенсивної, постійно ускладнюючої діяльності студента, оскільки лише через власну діяльність він усвідомлює науку й культуру, способи пізнання та усвідомлення світу, формує та удосконалює особистісні якості".

Узагальнюючи розробки науковців, зазначимо, що виховній діяльності притаманні як загальні риси людської діяльності, так і специфічні особливості, властиві лише певному виду діяльності.

Серед загальних рис науковці-дослідники виділяють такі:

1. Як і будь яка людська діяльність – виховна має усвідомлений характер.
2. Виховна діяльність є соціально-нормованою та усвідомленою формою функціонування людини.
3. Виховна діяльність є виразом людської активності, спрямованої на досягнення мети.
4. Виховна діяльність універсальна, вона складає основу оволодіння іншою діяльністю.
5. Виховна діяльність представляє собою складне конструктивне утворення.

Поняття виховної діяльності в межах нашого дослідження розглядається як один із способів взаємодії викладача та студента, спрямований на активне оволодіння студентом соціальним досвідом, на становлення та зміни студента як суб'єкта виховання з урахуванням вікових особливостей, специфіки майбутньої професійної діяльності, умов навчання в закладі. Студентський вік характеризується застосуванням виховної діяльності як засобу професійної підготовки, оволодінням самостійною виховною діяльністю та самореалізацією.

На основі узагальнення характеристик виховної діяльності ми сформулювали найбільш визначальні (на нашу думку) її особливості:

1. Виховна діяльність – це спосіб прояву активності студентів.
2. Основна особливість виховної діяльності в тому, що вона орієнтована не на отримання матеріальних результатів, а на розвиток самих студентів.
3. Предметом виховної діяльності є досвід самого студента.
4. Виховна діяльність відрізняється від будь-якої іншої тим, що не тільки об'єктивно спрямована на розвиток особистості, але й суб'єктивно має таку ж мету.
5. Суб'єктом виховної діяльності є студент.
6. Сприяти розвитку студентів може тільки та діяльність, яка має цілісний характер.

Виховну діяльність необхідно розуміти як діяльність не стільки відтворюючу, скільки продуктивну, творчу, в ході якої майбутній фахівець оволодіває професійними знаннями та способами їх побудови, сам створює нові знання, новий соціально-значущий досвід.

Оволодіння виховною діяльністю студентів можливе, якщо вони стануть активними учасниками позаурочної виховної діяльності, організованої в навчальному закладі. Для цього потрібно дотримуватись певних умов. Для визначення педагогічних умов виховної діяльності ми враховували принципові підходи.

Для того, щоб студенти вільно, творчо функціонували в навколишній дійсності, їм необхідно зрозуміти об'єктивний світ як систему, яка має певні властивості.

Для застосування цих властивостей необхідно спеціально навчатися, розвивати в себе відповідні потреби (ціннісні орієнтації) та здібності. Мінливий світ вимагає від людини неперервного розвитку його потреб – здібностей. Лише за такого підходу буде забезпечена відповідність в системі "людина – світ", що формує активну життєву позицію людини.

Виходячи із зазначеного, особливої активності набуває ідея Л.С.Виготського про організацію виховної діяльності, спрямованої на "завтрашній день розвитку".

Для визначення комплексу педагогічних умов виховної діяльності пріоритетними стали проблеми:

1. Визначення якісно нового змісту, воно не може бути вираженим лише системою заходів.
2. Створення психолого-педагогічної конструкції виховної діяльності, розробка схем, якими можна керувати, встановити зв'язки між ними, врахування їх можливостей для прогнозування результатів.
3. Оволодіння виховною діяльністю при співпраці педагога та студента, в основі якої лежить система діяльності.

Предметом нашого дослідження стала проблема оволодіння виховною діяльністю, як основи професійного становлення, а також виявлення умов її ефективності. Особливе місце займає цілісна характеристика самоврядування діяльністю, оскільки вона визначає активну, цілеспрямовану та конструктивну позицію людини в професійній діяльності та перспективи його розвитку.

Виходячи з теоретичних положень, аналізу, досвіду та власних споконтерережень за організацією виховного процесу, нами були виявлені наступні педагогічні умови оволодіння студентами виховною діяльністю:

1. Актуалізація мотивів виховної діяльності.
2. Управління процесом оволодіння виховною діяльністю.
3. Розвиток рефлексивної позиції студента.

Аналізуючи першу умову – мотивацію виховної діяльності, слід зазначити, що номенклатура виховних мотивів студентів досить різностороння. З точки зору розгляду мотивів як умови діяльності для нас важлива наступна його характеристика: мотив є збудником активності, діяльності, вчинків людини.

Досліджуючи окреслену проблему, ми виявили, що студенти керуються здебільшого соціальними мотивами (відображують суспільну значущість виховання), професійними (відображують значення виховної діяльності в оволодінні майбутньою професією), пізнавальними (пов'язані з потребою в нових знаннях), мотиви матеріального заохочення (стипендія, премія, заохочення зі сторони батьків), утилітарними (особистісна вигода).

Мотиви стають умовою оволодіння виховною діяльністю студентів тоді, коли відповідають наступним вимогам: а) в структурі мотивів домінує внутрішня мотивація, пов'язана з виховною діяльністю; б) мотиви глибоко усвідомлені та стійкі; в) мотиви реально діють, актуалізуються в поведінці та діяльності. Процес формування в студентів мотивів подібної якості вимагає цілеспрямованої, довготривалої роботи з боку викладача.

Наступну умову – управління процесом оволодіння виховною діяльністю ми розуміємо як переведення студента із об'єкта в суб'єкт управління. Сформована виховна діяльність студента – це самостійна діяльність, яка здійснюється не тільки педагогом, але й студентом на рівні самоврядування. Студент стає суб'єктом управління виховною діяльністю не відразу. Особистість студента, його сфери розвиваються в умовах спільної виховної

діяльності викладача та студента спочатку під керівництвом педагога; на більш високому рівні – в умовах рівноправного самоврядування; і тільки після цього – в режимі самоврядування студента своєю діяльністю виховання. В міру сформованості виховної діяльності викладач має надавати студенту можливість діяти все більш самостійно.

При реалізації окреслених проблем важливо пам'ятати, що є два партнери системи управління – педагог та студент, вони діють під впливом певних мотивів. Тому слід підходити до управління як до взаємодії між педагогом та студентом, яка здійснюється в ході реалізації виховних завдань і реалізується за допомогою педагогічного спілкування.

Термін "управління" використовується для опису як процесу, так і способу діяльності. В нашому дослідженні ми розглядали не всю діяльність педагога, а лише один аспект управлінської діяльності – управління процесом оволодіння виховною діяльністю студентів.

Узагальнюючи вищезазначене, зауважимо, що управління процесом оволодіння виховною діяльністю як взаємодія викладача та студента має характер цілеспрямованого становлення її суб'єкта. Управління в цьому випадку виконує функцію формування (якщо діяльність виховання сформована, змінюється характер управління нею, управління тоді виконує функцію удосконалення або адаптації до мінливих умов). Необхідно також враховувати своєрідність об'єкта управління при формуванні виховної діяльності, який одночасно є суб'єктом управління. Об'єктом управління в цьому випадку є сам процес оволодіння виховною діяльністю.

В розробці вимог, які постають перед управлінням процесом оволодіння виховною діяльністю, ми намагались діяти згідно з системою, розробленою для реалізації управління процесом виховання, яка передбачає: чітке визначення мети виховання; визначення видів діяльності студента; визначення програми дій (впливів) управління процесом виховання; співробітництво у виховній діяльності; регуляція (корекція) виховного процесу.

Перед педагогом постає задача вибрати оптимальну міру управління: більша міра управління – нижчий рівень самостійності в діяльності студентів, менша міра управління – вищий рівень самостійності.

Аналізуючи наступну умову (розвиток рефлексивної позиції студента), С.Л.Рубінштейн зазначав, що через наявність рефлексії суб'єкт здатний здійснювати управління діяльністю, досягати мети. На нашу думку, для професійного становлення необхідно самостійно організувати свою діяльність, тому важливим для студента є не лише володіння професійними діями, а рефлексивне володіння, усвідомлюючи зміст та основи виховних дій, оцінюючи та аналізуючи їх згідно з визначеною метою та умовами діяльності, визначаючи ефективні її способи.

В широкому розумінні рефлексія – це роздуми, усвідомлення, самоаналіз власних дій людини в системі відносин зі світом, в якому вона живе.

Поняття рефлексії запозичене з філософії і означає процес роздумів індивіда про те, що відбувається. В сучасній філософії рефлексія трактується як "принцип людського мислення, критичний аналіз змісту знання та метод його пізнання, який розкриває специфіку духовного світу людини". В педагогіці найбільш близьким є підхід, стосовно якого рефлексія розглядається як механізм засвоєння, як умова прояву в індивіда нових способів діяльності та нових здібностей. Необхідно зауважити, що рефлексія притаманна людській природі – як і свідомість, пам'ять, можливість відчувати, інтуїція. З розвитком гуманістичних тенденцій в педагогіці, інтенсивним відкриттям педагогічної антропології частіше ніж у попередні роки теоретики та практики звертають увагу на педагогічні аспекти рефлексії.

Існують різні класифікації форм, видів рефлексії. За об'єктом розрізняють елементарну, наукову та філософську рефлексії. Щодо етапів становлення самосвідомості людини виділяють наступні форми рефлексії: порівняльну, визначальну, синтезуючу.

Якщо рефлексія – це певні сумніви, пошук варіантів відповідей на питання самої людини, то рефлексія у виховній діяльності – це "внутрішня робота": зіставлення своїх можливостей з тим, чого вимагає виховна діяльність. Виховна діяльність, як творчий процес, неможлива без рефлексії пошуку, самооцінки, самоаналізу власних вчинків та діяльності.

Становлення рефлексивної позиції студента – це процес, який, на наш погляд, має певну логіку, етапи, рівні. В міру того, як студент просувається в своєму особистісному та професійному розвитку, підвищується рівень оволодіння виховною діяльністю.

Рефлексивна позиція студента може бути охарактеризована такими показниками: усвідомлення студентом особливостей виховної діяльності, її етапів, структури; усвідомлення студентом себе в ролі суб'єкта виховної діяльності; прагнення студента до самопізнання; здатність до самоспостереження в ході виховної діяльності з метою самоконтролю та майбутньої саморегуляції; аналіз результатів, досягнень у виховній діяльності, зіставлення цих результатів з існуючими нормативними уявленнями про професійну діяльність.

Виховна діяльність студента розглядається нами як синтез самонавальної, самопроектуючої, самореалізуючої діяльності. Метою виховної діяльності є формування особистості студента, готового до виконання соціальних ролей, які передбачені професійною діяльністю, а це можливо при врахуванні зазначених умов.

Важливою, на нашу думку, є реалізація визначених умов на основі принципів виховання: природовідповідності; гуманізації виховних стосунків; єдності виховного процесу; демократизації.

Таким чином, ми розглянули визначені нами педагогічні умови оволодіння студентами виховною діяльністю. Однак проблема виховної діяль-

ності студентів залишається достатньо не розкритою. Предметом наукового пошуку, на наш погляд, можуть стати проблеми формування в студентів потреби до виховної діяльності; зв'язку індивідуальної та колективної діяльності; розробка сучасних методик виявлення ефективності виховної діяльності; подальший пошук умов та прийомів розвитку творчої особистості, готової до професійної діяльності.

- 1 Язюн Н.А. Освіта і вчитель у контексті українського державотворення // Матеріали до доповіді на загальних зборах Академії педагогічних наук України 15-16 грудня 1998 року – К., 1998. – 33 с.
- 2 Старовойтенко Е.Б. Духовные влияния как основа воспитания и саморазвития личности // Психологический журнал. – Т. 13. – № 4. – С. 95-98.
- 3 Сисоева С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня. – К.: Поліграф. Книга, 1996. – 406 с.
- 4 Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект / Монографічне видання за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: ВІПОЛ, 1999. – 450 с.
- 5 Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М., 1996. – 451 с.
- 6 Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования // Пер с польск. О.В. Довженко. – М.: Высш. Школа, 1995. – С. 67-71.

The main peculiarities of the future teacher's educational activity are determined in the article. The role of this factor within the system of professional in the conditions of higher educational establishment is shown.

Pedagogical conditions of educational activity of the future teacher are opened.

The conclusion is done that actualization of educational, management of the process of educational activity mastering, development of reflexive position of a student help the formation of vitally competent, highly-skilled teacher.

ГУМАНІСТИЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

1999 рік у польській системі освіти став роком радикальних змін. Випадок реформи освіти змінився підхід до її змісту: обмежено наміри передати готових знань і зразків поведінки на користь посилення процесів навчання, самоформування і самовиховання у житті. У впливах на всебічний розвиток людини особливу увагу звернено на внутрішню мотивацію, обумовлену цілісністю життєвих процесів і розходженням напрямів і потреб. За твердженням І.Войнар "гуманні цінності і турбота про гуманні якості людини може забезпечити її духовне збагачення і розвиток, а також забезпечити творчі відношення людини зі світом та іншими людьми". Певна гуманність роботи школи створює найсприятливіші умови для правильного розвитку всіх сфер особистості учня. У шкільній практиці варто пам'ятати про реалізацію постулатів традиційного гуманізму: повагу в кожному його людності; реалізацію ідей свободи і братерства щодо всіх людей; взаємну доброзичливість і справедливість до інших; відносини вчителя й учня як об'єктів; право учня до унікальності, діалогу і спілкування; розташування учня, як активної особистості, внутрішньо керованої і самореалізованої.

Реальна кондиція польської освіти значно відходить від постулатів гуманістичного виховання. Крім цих негативних явищ, варто вірити в реалізацію цінних принципів гуманізму, беручи до уваги перевірені зразки педагогічної традиції минулого, а також наукові досягнення теоретиків початкової педагогіки.

Навчання в початкових класах є особливим фундаментом, на який опирається навчання і виховання людини, все її життя. Воно визначає напрям педагогічної діяльності, що обумовлює подальшу долю учня. Для навчання дітей від 7 до 10 років у Польщі було створено біля п'ятдесяти авторських програм, затверджених Міністерством народної освіти і спорту. У розробці прийнято до уваги потенціал сучасних людей, а також суспільну потребу у випускниках школи, людях, які творчо мислять і спроможні до вирішення життєвих проблем. Випускник повинен стати активним і творчим у суспільстві.

Після реформи освіти етап навчання в 1-3 класах початкової школи змінив свій характер. Введено систему інтегрованого навчання, яка дає дітям світ цілісно, а не уривчасто. Педагог, який керує загальним бюджетом часу, потребами і захопленнями дітей, повинен надихати і стимулювати різноманітні види активності у відповідних тимчасових пропорціях. Робота вчи-

теля повинна спрямовуватися на спонування й активізацію пізнавальної діяльності учнів, розвиток їх творчого відношення і заохочувати творчу діяльність. В основі навчання бачимо прагнення до творчої активності дітей у шкільному середовищі, відповідно підготовленому до нових завдань. Потрібно ознайомити учнів з ухваленою системою цінностей і сформулювати переконання про необхідність їх дотримання в особистій поведінці.

У дидактико-виховному процесі реалізуємо різні види активності: мовну, математичну, природопізнавальну, пластичну, музичну, технічну і рухову. В авторських програмах перераховано види активності, що визначаються поняттями: мовне навчання, оздоровче або фізичне виховання. У програмах стосовно фізичного виховання автори ухвалили такі визначення: фізична активність, моторно-рухова, музично-рухова, оздоровчо-рухова та ін. Усі назви визначають реалізацію процесу фізичного виховання.

Наміром запропонованих наукових міркувань є уявлення про гуманітарні основи фізичного виховання в інтегрованому навчанні. У Польщі існує розроблена теорія фізичного виховання. Її творцями є Демель, Склад, 1986; Грабовски, 1994; Осиньски, 1996 та ін. Важливі також розробки в цій галузі Стшижевски, 1996; Сулиш, 2000; Влазник, 1996, що є на високому рівні і за кордоном. Гуманізація фізичного виховання обумовлена пошуками польського соціолога міжвузівського періоду Ф.Знанецького. Він першим звернув увагу на культурну родовідну тілесної активності людини і соціальний характер дій, узалежнених її фізичним вихованням. Це започаткувало дослідження, які розкривають різні (оздоровчі, корисні, естетичні, конкурентні) цінності тіла і суспільно визнані засоби їх реалізації. Пізніше тіло людини розглядали з перспективи об'єктивної (цінність, що входить у сферу пізнавальної зацікавленості гуманістики), та предметної (об'єкт удосконалення зі сфери природопізнання).

Гуманітарні основи фізичного виховання побачимо у визначенні початкової мети виховання: "початковою метою фізичного виховання є зміни в свідомості людини шляхом створення відповідних відносин і уявлень, що визначають поведінку вихованця стосовно його фізичної (тілесної) сфери" (за Осиньским) або ж "формування у вихованців відношення (уявлення і диспозиції розуму, емоцій і волі) до роботи над своїм тілом, здоров'ям, фізичною кондицією і красою" (за Стшижевским). Наведені визначення доводять, що центральне місце в освітній фізичній діяльності посідає людина.

Сучасне розуміння фізичного виховання інтегративного чинника, формується як аксеологічні компетенції стосовно емоційно-вольової сфери і технологічні – стосовно інтелектуальної та рухової сфер. У такий спосіб цілі (в минулому адресовані тільки до тіла як до матерії) у даний час спрямовані на дитину в цілому, тобто на її сфери: фізичну, психічну, соціальну і пізнавальну. У глобальній теоретичній концепції йдеться про те, що фізичне виховання повинно підготувати учня до участі у фізичній культурі так,

щоб, будучи дорослим, він хотів та вмів піклуватися про своє тіло, здоров'я і фізичну кондицію впродовж усього життя.

Виховання людини відбувається під час навчання в школі. Проте раннє дитинство потребує особливої педагогічної уваги. Використовуючи природну потребу в рухах, можна досягти оптимальних ефектів всебічного розвитку дитини. Задоволення гедоністичних, утилітарних і агоністичних потреб має важливі пізнавальні цінності для молодої людини, яка входить у світ цінностей та зразків. Фізичне виховання є дидактико-виховним процесом, а не сумою рухових епізодів, оскільки лише процес призводить учня до рівня об'єкта, свідомого й активного учасника свого розвитку.

Учитель як керівник дидактико-виховного процесу з фізичної культури в педагогічній роботі визначає актуальні й перспективні цілі. Реалізація актуальних цілей полягає в доборі завдань, які забезпечать дитині відповідну дозу рухів, що стимулюють її всебічний розвиток. Перспективні цілі реалізуються шляхом постановки учням таких завдань:

- а) формування позитивного відношення до власного здоров'я, фізичної компетенції, фізичного зусилля, загартовування і т.д.;
- б) розвиток захоплень і зацікавлень різними видами рухів;
- в) удосконалення рухових умінь, корисних упродовж всього життя: ходьби, бігу, їзди на велосипеді, ходьби на лижах, плавання;
- г) опанування необхідними знаннями для навчання піклування про своє тіло й активну участь у фізичній культурі.

Оптимальних виховних ефектів у інтегрованому навчанні можна досягти, реалізуючи поставлені цілі як комплекс виховних і рухових завдань, необхідних для денної активності дитини.

Постулат гуманізації у фізичному вихованні означає також повагу права учня на свідому участь у процесі педагогічного впливу на його біологічний розвиток, права участі в програмуванні змісту цього процесу, а також права на спільну відповідальність за результати розвитку. Свідомість учня, яка виявляється в турботі про своє тіло, формується на рівні інтелектуального розвитку, коли він знайомиться з функціонуванням свого організму, одержує знання про те, як формувати свою кондицію і витривалість, про умови і засоби розвитку моторики. Співучасть дітей молодших класів у плануванні й активній допомозі в реалізації завдань фізичного виховання може стосуватися:

- підготовки устаткування до вправ і догляду за ними;
- проведення окремих вправ та ігор;
- підготовки матеріалів із газет та часописів;
- інтерв'ювання людей зі світу фізичної культури;
- підготовки безпечного місця для вправ;
- розробки значків для переможців;

- придумування лічилок, ребусів, загадок на тему спорту;
- розробки тижневого графіка своєї рухової активності.

Спільне планування і реалізація цілей приносить дітям багато радості, задоволення і досвіду у вирішенні проблем, відчутті спільної відповідальності за її результати.

Сучасна гуманна педагогіка обумовлена також основними принципами виховання, які виходять з досягнень гуманної психології. Серед них такі: самопрояв, автономія і соціальна залежність, орієнтація людини на мету і зміст свого життя, холістична візія людини, визнання ролі почуттів, спостережень і особистих переконань у сфері цінностей, як інтегральної частини процесу виховання, розвиток в учнів поваги до цінностей інших людей і вміння вирішувати конфлікти.

Гуманні принципи можна реалізувати у фізичному вихованні маленьких дітей в основній та домінуючій формах активності, а саме – у грі. Дана форма активності звільняє спонтанну різнобічну діяльність незалежно від стану здоров'я, психічного настрою, рухових умінь і спроможностей дітей, а також незалежно від їх росту і загального розвитку. Тематичні, конструктивні, дидактичні, маніпуляційні і рухові ігри в спортивному залі чи на природі вирізняються свободою проведення, уможливають прояви активності та творчості. Для дітей молодшого шкільного віку ігри – це прояв природної потреби в русі, самореалізації своїх потреб у діях.

Ігри на свіжому повітрі допомагають дитині знайти пізнавальний, емоційний і соціальний підходи до природи. З їх допомогою вона створює свій світ, називаючи об'єкти, вкладає його в певному порядку, а дійсність з'єднує з фантазією і звільняє від різноманітних емоцій. Дитина в ранньому віці пізнає природу так, як її тіло піддається впливу природи. Дитина оцінює природу з позиції свого настрою, викликаного контактом з нею: один настрої викликає дощ і сніг, а інший – сонце і купання. За допомогою ігор на природі вона задовольняє свою пізнавальну зацікавленість, а якщо не знаходить відповіді на свої питання, тоді допоможе вчитель. Жодне інше середовище, окрім натуральної природи, не має таких можливостей удосконалення фізичної кондиції і пізнання нових рухових умінь. Швейцарський психолог Жан Піаже, досліджуючи залежність між дитиною і зовнішнім світом, зауважив, що рухові розлади мають негативний вплив не тільки на тіло, а й на спроможність емоційного переживання. Автор зробив висновок, що той, хто не навчився рівноваги на пеньку дерева чи на тротуарі, буде мати труднощі й у духовній рівновазі.

Ігри впливають холістично, тобто на цілу дитину, на її фізичну, емоційну, інтелектуальну і соціальну сфери.

З погляду здоров'я, ігри виконують функцію всебічного, стимулюючого засобу, насамперед кісток, м'язової системи, кровообігу, дихальної системи. Діти вдосконалюються фізично шляхом формування таких особли-

востей моторики: швидкості, сили, витривалості, еластичності та ін. У процесі ігор вони вчаться і розвивають ходьбу, біг, стрибки, кидки і т.д., які є необхідними в повсякденному житті. Фізична активність під час ігор в період швидкого розвитку малої дитини виконує також пристосовуючу функцію. Її завданнями є збільшення толерантності дитини на вплив різних імпульсів навколишнього. Ігри виконують корекційно-компенсуючу функцію, що запобігає неправильному розвитку фігури і виправляє неправильну поставу.

У психічній сфері ігри є джерелом радості, задоволення, вираження почуттів і емоцій, які придушуються виховним середовищем. Дитина під час гри має можливість звільнитися від агресії і бунту за допомогою суспільно визнаних методів. Гра впливає на розвиток співробітництва, дружбе-любства, формування характеру, сили волі, здорового суперництва й уміння говорити правду. Ігри стимулюють творчість дитини, розвивають її індивідуально. У пізнавальній сфері ігри сприяють розвиткові спостережливості, вчать сприймати навколишній світ у всіх його аспектах і у взаємозв'язках. Вони набувають умінь і функцій, корисних у житті, формують уміння визначати відстань і масу предметів, а також вчаться логічно мислити в практичній діяльності, якщо вона є змістом гри.

Ігри зазвичай мають соціальний характер. З'являються відношення між членами групи ровесників завдяки тому, що діти звикають до діяльності в групі, до своїх обов'язків, що випливають з певної соціальної ролі; розвивають дружелюбність і суспільну солідарність, знаходять заохочення для спілкування; формують почуття справедливості й толерантності стосовно принципів соціального життя, звикають до дисципліни і чесності, до вміння та необхідності підпорядкуватись нормі і правилу, а також до діяльності на користь групи, вчаться поведінці, що належить культурі суспільства, в якому живуть.

Підсумовуючи, слід сказати, що фізичне виховання в інтегрованому навчанні значно вирізняється від теоретичних основ гуманної педагогіки. Основною перешкодою, окрім загальноєвропейських побоювань, є низька значимість фізичного виховання як одного з видів виховання, а також слабка підготовка викладачів молодших класів. Наукові дослідження, проведені в нашій країні, свідчать, що фізичне виховання в молодших класах залишається осторонь від головної освітньої мети, до нього ставляться як до менш важливого порівняно з іншими видами навчання, що реалізуються в інтегрованій освіті, а вчителі уникають відповідальності. Викладачі 1-3 класів не почуваються підготовленими до організації процесу фізичного виховання, мають утруднення в подачі дітям зв'язку зі світом культури, навчанні їх розумінню цього світу, відчуття його і творення. На особливу увагу заслуговує факт, що без реалізації актуальних цілей неможливий правильний психічний, фізичний і соціальний розвиток. Дефіцит реалізації перспективних цілей може призвести до жалюгідної поведінки стосовно піклування про своє тіло, здоров'я, фізичну досконалість. Проте потрібно сподіватися, що система підвищення кваліфікації

педагогів у вищих навчальних закладах Польщі дозволить підготувати гідні педагогічні кадри для нової, реформованої системи освіти.

In this article the foundations of humanistic matter of primary physical education is viewed school-mates. The author accents on the meaning of physical education on the lessons and after them, pick out the influence of physical exercises on the physical health.

The especial attention is dedicated to the physical games and tasks.

Олександр Галус (Хмельницький)

ГРОМАДЯНСЬКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК ОСНОВА ЇЇ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ

У період розбудови української держави надзвичайно важливим завданням є виховання справжнього громадянина і патріота рідної землі. Тому що тільки люди, безмежно віддані українській національній ідеї, здатні відстояти незалежність і соборність України, вивести її з тимчасових соціально-економічних труднощів на шлях прогресу і процвітання. Актуальними в процесах виховання і освіти є ті аспекти і явища, які пов'язані з включенням людини у спільне життя в суспільстві. Як відомо, процес входження людини в суспільство, соціум, набуття нею певного соціального досвіду (у вигляді знань, цінностей, правил поведінки, установок) називають соціалізацією, початковим етапом якої є процес соціальної адаптації. Під соціальною адаптацією розуміють процес пристосування індивіда (групи індивідів) до соціального середовища, який проявляється в забезпеченні умов, що сприяють реалізації його потреб, інтересів, життєвих цілей. Це – соціальне пристосування, процес або результат процесу, який передбачає гармонійне з точки зору індивідуальних прагнень людини задоволення її потреб, створення умов для її здорового, щасливого життя в суспільстві.

Для успішного процесу соціальної адаптації важливу роль відіграють вихованість людини, її кмітливність, самостійність, відповідальність, її належність до певної соціальної групи. Соціальна адаптація включає в себе пристосування перш за все до умов і характеру праці (навчання), а також до характеру міжособистісних стосунків, екологічного та культурного середовища, умов проведення дозвілля, побуту. В якості об'єктивних показників соціальної адаптації використовуються кваліфікаційний рівень працівника, розмір зарплати, трудовий та соціометричний статуси, в якості суб'єктивних задоволеність працею (навчанням) і різними її аспектами, відсутність або наявність наміру змінити місце роботи (навчання) або проживання.

Соціальна адаптація передбачає як пристосування індивіда до умов життєдіяльності (пасивна адаптація), так і активну цілеспрямовану їх зміну

(активна адаптація). Емпірично встановлено, що домінування в індивіду другої із названих типів адаптивної поведінки обумовлює більш успішне проходження соціальної адаптації.

Виховним завданням закладів освіти є формування та розвиток людини української держави, суспільства, котре вийшло на тернисті шляхи опонення власної неповторності і самобутності. Творення добродійних надбань і здобутків, які б вивели кожного жителя української землі на світлі і щасливі життєві простори достатку і духовної завершеності, не може відбутися в повній мірі без освіти народу. Участь педагога у досягненні позитивних звершень країни неоціненна і велична, освітня і творча. Бо тільки знаючі, інтелектуально зріла людина може примножувати багатства, виховувати нові людські покоління, здатна розвивати суспільство.

Осмислення й переживання ідей державності педагогом і учнем, студентом є процесом творення істинного громадянина своєї Вітчизни. З часу народження дитина знаходиться у правовому довіллі, а усвідомлення нею свого обов'язку перед матір'ю, батьком, учителем, суспільною родиною розпочинається з набуття знань і пізнання світу людини, відтоді, коли нею освоюється та опановується риса громадянськості. В.О.Сухомлинський вдило підмітив, коли розпочинається етап "народження громадянина". "Громадянські думки, почуття, тривоги, громадянський обов'язок, громадянська відповідальність – це серцевина почуття людської гідності", – говорив педагог [4, 293].

Знання, внесені в душу дитини учителем, обґрунтовані на конкретних прикладах і зразках, вчинках і подвигах є механізмом творення громадянина. Щоб нести дітям, учням, шкільній молоді слово громадянської істини, вчителю покликаний сам опановувати компоненти і складники громадянськості. Маги інтелектуальну культуру, непорочну моральність, розвинуте співчуття, благородство душевної краси і толерантності, постійну турботливість про дитину, її розвиток, добродійні судження, звички та наміри, потаємну пам'ять, педагогічну совість, гармонію відносин, мудре розуміння світу буття учня в планетарній системі – все це є передумови творення громадянськості.

Учитель, майбутній педагог ще з лав вузівської аудиторії повинен усвідомити, що модуль "громадянськості" – це творчо-рухомий процес, який базується на самоусвідомленні, власному зиску і відповідальності, самопізнанні, особистому аналізі буття. Постійна поінформованість, самодисципліна, прогностична педагогічна переконаність у досягненні успіху, опанування емоційними стимулами, зразкова працьовитість і шаноблива сприйнятливості дитячій емоційності – все це засоби та інструментарій творення громадянськості.

Громадянськість – риса людини, яка поєднує в собі комплекс формуючих процесів, що виникають у ході взаємодії різних факторів. Зокрема, на громадянськість впливає притаманна національна ментальність, яка набулася конкретним індивідом протягом життєвого буття у відповідному середовищі.

Менталітет має дві понятійно-змістові сторони – динамічну і статичну. перша є процесуальною, а друга – завершальною. Тому при визначенні даного поняття, притаманного конкретному індивіду, по-перше, менталітет є система творчих процесів, внаслідок яких відбувається формування якостей особистості, і по-друге, з них впливає завершальність менталітету – особистісна якість – ментальність.

За своєю системою процесуального творення менталітет переплітається із світоглядом, а інша сторона менталітету є вираженням якості, тобто ментальністю. На ментальності базується громадянськість.

Громадянськість конкретного людського індивіда може сформуватись у дитини лише в процесі впливу інших факторів. Первинним є людський фактор впливу з наявним інтелектуальним потенціалом і знаннями дійсної науки, виробництва, духовності, культури та морально-правових аспектів буття і винятковості генетико-біологічної, функціонально-фізіологічної та емоційно-спадкової життєвості. Вторинним фактором є діяльнісний процес, у ході якого, завдяки розумовому творенню, відбувається розвиток здібностей, притаманних індивіду на певних життєвих стадіях буття.

Громадянськість – особистісно-індивідуальна якість людини. Формування її відбувається за двома тенденціями, що базуються на задоволенні інтересу суспільства та інтересу особистості. Третьою тенденцією можна вважати таку, що формується в умовах "вільного виховання". Громадянськість співзвучна, взаємодоповнююча з такими якостями, як мужність, сміливість, фізична досконалість, законопослушність, гуманність, людинолюбство, професіоналізм, самодосконалість. Громадянськість формується поетапно, з моменту первинного пізнання життєвого довілля конкретного індивіда, що знаходиться в певному територіальному просторі, до абстрактного сприймання неосяжного космічного весвіту. З наявної здатності почуттів сприймати істину (материнського дотику, запаху, звуку, смаку, вигаданої казки, співанки-колисанки тощо) до дитячої мрійливості, фантазії, уявлення, особистого розуміння історії розвитку суспільства, виробництва матеріальних і духовних цінностей, що линує до розуму дошкільника, школяра, студента і викладача. Через казку і міф, притчу і оповідь, легенду і поезію, танок і спів, через реалізацію внутрішнього імпульсу і активізацію власного естетичного поля, творчого задуму до усвідомлення завершеності людини як планетарної буденності життя – такий шлях веде до розуміння "громадянськості".

Історична палітра видатних людей планети засвідчила, що проблема "громадянського виховання" і формування риси "громадянськості" у людей має глибокі коріння різних думок. До визначення громадянськості були різні підходи: соціологічні, біологічні, економічні і конструктивістські спрямування.

Відомо, що ще в Київській Русі був державницький підхід до людини і її виховання. Наявна політична система і християнські ідеї та мораль, виз-

нання міцності влади князів і князівської знаті вже тоді спонукали деякі сторони демократичного управління громадою (“віче”, “зібрання громади”). У державі часів Б.Хмельницького законобудівнича структура сприяла формуванню поняття “громадянськість” через участь простоліуду у виборності керівництва, судочинства, пріоритетності непорушності прав людини і народу, суверенності особистості.

Оглядаючи історичний аспект розвитку української держави, сучасний педагог має можливість зорієнтуватись, як глибше формувати рису “громадянськості” у нинішньої молоді людини, бо це є першорядним обов’язком. Для формування громадянськості необхідно мати знання. Енциклопедичність знань у педагога виступає формуючою базою громадянськості в учня. Педагог зобов’язаний дати учневі інформаційні знання про всеосяжність життя сучасності, показати людину в світлі законів світових країн, розкрити межі держави і людини в ній. При цьому найактивніше доцільно зупинити увагу учнівської молоді і педагога на особистісних думках з цієї проблеми.

Формування громадянськості відбувається при утвердженні гуманних почуттів, любові до людей, поваги і піклування про інших, доброти, ненависті до зла, великодушності, співчуття, миротворчості тощо.

Громадянськість – це не що інше, як думка про національну родину, державу громаду, що збрала кожную людську родину в єдину національно-народну сім’ю, котра турбується за конкретну особистість. Компонентами формування громадянськості є пізнавальний, емоційний і практично-діяльний процеси.

Формуванню якісної риси громадянськості у педагога сприяє емоційний фон. Він твориться мелодійністю національного слова (озвученого і духовного), виконанням національно-народної і авторської пісні, атрибутами мистецтва і всеосяжності уяви і думки про народ і життєвий побут людей.

Кожен навчальний предмет, освітня дисципліна, інформація і повідомлення несуть у собі заряд інтегрованості у виховання громадянина країни, тобто формування риси громадянськості. Як національна традиція, так і обряд з національно-етносною атрибутикою сприяють формуванню громадянськості.

В основу формування громадянськості повинні бути покладені принципи міжпредметності, суспільності, спеціалізації, методичності. Первинність належить психолого-педагогічним наукам, дисциплінам. Принцип доцільності виводить на доцільність знань з історії України, право знавства, релігії, валеології, етнопедагогіки, етнопсихології, української мови і літератури.

Пропаганда української літератури при формуванні громадянськості педагога повинна займати першорядне місце. Слід вести читання літери

турних творів, на основі літературної спадщини здійснювати творчі пошуки, організовувати дійства і свята, концерти і вечори дозвілля, екскурсії і походи, виставки-покази, змагання і олімпіади, дискусії і диспути, конференції, походи і заняття на природі, в театрі і музеї, в родині і біля підніжжя пам’ятників, братських могил, у парках слави, звитяжної праці і вмілості, зразковості творинь і здобутків.

Опанування риси людини-громадянина країни здійснюється протягом тривалого часу. Громадянськість – це риса людини-гуманіста, яку пронизують лінії вірності ідеям родоводу, рідному народу, Батьківщині.

Мати якість громадянськості означає, що людина несе в собі знання про свій народ, його мову, історію, культуру і традиції, знання про боротьбу за національну ідею, про людей фізичної і духовної досконалості, грудової звитяги і творчих творинь, патріотичної самосвідомості, дбайливої господарності. Бачення (прояв) громадянськості полягає у вираженості гордості, гідності, мужності, працьовитості, жертвовності, кмітливості, у доброзичливій чуйності до інших тощо.

Для формування громадянськості педагога слід використовувати різні форми, методи і прийоми проведення професійно-навчальних занять: ділові ігри, екскурсії, виїзди-ознайомлення з виробничими та технологічними процесами. Громадянськість педагога формується завдяки застосуванню різноманітних засобів, методів, підходів і механізмів, серед яких певне місце може зайняти вдале використання “народної і авторської мудрості”, сміху і гумору, сатири і критики, історичної правдивості. Громадянськість набувається, утверджується на основі знань з історії і мови рідного народу, природи і побуту життя нації, різних навчально-освітніх дисциплін і наук про всевіт і соціальне довкілля, людину і її розумові можливості, фізичну досконалість і життєдайність буття. Слід проводити екскурсії в ботанічні сади, зоопарки, бібліотеки, науково-дослідні установи, історичні міста до святинь історичної минувшини, в дендропарки, природні заповідники, на схили гірських систем, до морів країни, в села, які є родовою спадщиною видатних людей Вітчизни.

Громадянськість – це риса людини, яка формується в системі родоводу. Знання про героїчні справи, грудові діла батьків, родичів, земляків є невід’ємними факторами, механізмами, що позитивно впливають на формування громадянськості. Викладач вузу, готуючи педагога до роботи з дітьми, покликаний озброїти майбутнього вчителя, вихователя методологією формування істинного громадянина української держави, що має багату історичну минувшину надбань і здобутків.

Критерієм оцінки сформованості риси громадянськості може бути особистісна діяльність педагога, його вчинки і поведінка, ставлення до інших людей, а також невід’ємна прогностична цінність, виражена у діяльності учнів, вихованців цього вчителя, їх громадянська позиція у ставленні

до української держави, народу, матеріального виробництва в ім'я добробуту людей, що мешкають у рідній країні.

1. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.А., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянства. Психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: Навчально-методичний посібник. К.: ІЗМН, 1997. – 252 с.
2. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. Івано-Франківськ: Вид-во "Плай Прикарпатського університету, 2001. – 203 с.
3. Семиченко В.А., Галус О.М., Зданевич Л.В. Теоретичні та методичні основи професійної самовиховання студентів вузу: Навчально-методичний посібник. – Хмельницький: ХІТІІ 2001. – 253 с.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: В 5-и томах. – Т.3. – К.: Вид-во "Радянська школа" 1977.

The process of social adaptation of the person depends on his civil education. Therefore while studying of complicated problems of social adaptation of the person it is necessary analyze to comprehensively the basic components of civil education, factors influencing the process of his entry into a social community. The positive influence of the external factors of micro – and macrosphere promotes development of a civil position of a person, of a realized educational, labour activity for the benefit of family, Fatherland.

Тетяна Завгородня (Івано-Франківськ)

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ В КОНТЕКСТІ НОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКІ

Питання підготовки майбутніх педагогів до організації виховної роботи з школярами взагалі і молодшими школярами зокрема вже неодноразово привертало до себе увагу дослідників. Досить посперитися на ґрунті дослідження зазначеної проблеми І.Беха, С.Карпенчук, Л.Кацинської, О.Кіліченко, В.Оржеховської, О.Савченко, В.Сухомлинського, К.Чорно, О.Шквир та ін. Але у контексті нових тенденцій української педагогіки (гуманістичне, особистісно орієнтоване виховання, спрямоване на розвиток індивідуальних здібностей, талантів дітей, посилення оздоровчої та опікунської функції школи тощо) актуалізуються проблеми виховання перш за все учнів початкової ланки загальноосвітніх шкіл, що обумовлює необхідність формування навичок такої роботи у майбутніх учителів ще у студентські роки.

Метою даної статті є обґрунтування на основі зібраного нами емпіричного матеріалу необхідності реформування змісту підготовки студентів педагогічних навчальних закладів до виховної роботи в опікунсько-виховному середовищі.

Зрозуміло, що в сучасних умовах реформування освіти зростає вимога до підвищення ефективності підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи з дітьми і молоддю. Як зазначав видатний педагог ХХ ст. А.С.Макаренко, молодь завжди красива тільки тоді, "... коли вона правильно виховується, правильно живе, правильно працює, правильно радіє" [1, 210].

У Концепції педагогічної освіти зазначено, що її основне завдання – "професійна підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства". Відповідно до цього педагогічні навчальні заклади повинні готувати справжнього фахівця своєї справи, який вільно орієнтується у складностях суспільного життя, є не тільки відповідальним виконавцем, але й творчою особистістю, має педагогічну фантазію, здібності добирати і створювати відповідно до кожної дитини певні навчально-виховні ситуації, вмис доцільно використати в навчально-виховній роботі існуючий досвід або у результаті пошуків, неординарного мислення запропонувати свій власний оптимальний шлях досягнення поставленої мети.

Готовність вчителя початкових класів до навчально-виховної діяльності, педагогічного спілкування і самовдосконалення складатиметься, як зазначає О.Савченко, з трьох аспектів: фахово-методичної підготовки, психолого-педагогічної та світоглядно-культурологічного [2]. Між тим, проведене нами дослідження дає підстави зробити висновок, що коли в деяких університетах (зокрема, Чернівецькому національному університеті ім. Ю.Федьковича і Прикарпатському університеті ім. В.Стефаніка) вирішенню першого аспекту приділяється більш-менш належна увага, то вже з психолого-педагогічним аспектом підготовки майбутнього вчителя справи дещо гірші. Вдосконаленню ж їхньої ерудиції і культури увага приділяється від випадку до випадку [3]. Наслідком такої ситуації стає незадовільна підготовка майбутніх учителів до виховної роботи. Лише одиниці молодих спеціалістів мають навички ведення суспільної та просвітницької роботи і дуже рідко готові до роботи з батьками. Тому, як наголошувалося на II з'їзді працівників освіти України, необхідно "плекатися особистість вчителя", формувати його "як людину культури, яка має особистий виховний вплив".

Особливо зростають вимоги до вироблення у майбутніх учителів навичок виховної роботи в опікунсько-виховному середовищі. Появляється це багатьма причинами. Період демократичних змін приніс безробіття, економічну і виховну неспроможність багатьох сімей, а також їх розпад, суспільну непристосованість і патологічні явища серед дітей і молоді (агресія, насильство, алкоголізм, наркоманія, проституція, злочинність). Думки переважної більшості батьків спрямовані на проблеми виживання, а не виховання та дозвілля дітей. Тим часом діти у вільний від занять час залишаються наодинці з собою, зі своїми проблемами, а тут недалеко і до біди.

Не випадково в останні роки в пресі з'являється значна кількість публікацій з проблем опіки дітей і молоді (Т.К.Завгородня, Л.Г.Коваль, Н.В.Лисенко, Д.-К.Мажець, Л.К.Одинченко, А.І.Селецький, Б.М.Ступарик, М.І.Тютюнник, Т.І.Юдін, М.Д.Ярмаченко, S.Badora, M.Balcerek, T.Miściaskowa, M.Markiewiczowa, S.Woloszyn, T.Wotczyk та ін.). Однак слід зауважити, що само по собі поняття "опіка" не завжди однозначно трактується і сприймається науковцями.

Так, говорячи про необхідність посилення опікунсько-виховної функції школи, Богдан Ступарик виходив з положення, що "вихователь, здійснюючи опіку над дітьми, повинен не тільки забезпечувати окреслені умови, наприклад, для гри, але й привчати їх до безпечних, культурних, технічних і ошадливих засад користування ігровими засобами (м'ячем, інструментом тощо). Вчитель, що проводить навчальні заняття, повинен мати на увазі опіку над дитиною, тобто повинен враховувати деякі індивідуальні і колективні потреби своїх вихованців, наприклад, дбати про забезпечення безпеки, щоб не створювати в них надлишкових нервових напружень" [4, 100].

Поділяючи цю думку, вважаємо, що є потреба доповнити курс педагогіки початкового навчання, історії педагогіки темами з організації опіки над дітьми і молоддю в Україні в контексті розв'язання цієї проблеми в зарубіжних країнах.

Одним, з вирішальних шляхів розв'язання проблеми виховання та опіки дітей і молоді є реформування змісту підготовки майбутніх учителів. Так, у діючих навчальних планах закладів з підготовки вчителів не зовсім раціональним є співвідношення між циклами загальноосвітніх, спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін. Явно недостатня увага приділяється в них організації і проведенню всіх видів педагогічної практики (8,5 %). Аналіз навчальних планів, які запроваджуються на педагогічних спеціальностях університетів, показав, що з усієї кількості годин на вивчення дисциплін соціально-педагогічної спрямованості припадає 17,5 %, фундаментально-орієнтованих – 50,5 %, професійно-орієнтованих за переліком планів – 20 %, на самостійний вибір вищого навчального закладу – 9,5 %. Слід відзначити також виділення у навчальному плані годин на вивчення предметів за вибором студента (2,5 %).

У Концепції національного виховання зазначається, що важливим шляхом реформування змісту загальноосвітньої підготовки учнів є формування в них готовності й здатності до самоосвіти. Останні документи про школу визначили перелік умінь, якими повинен володіти сучасний педагог. Серед них помітне місце відводиться вмінню "сприяти самовихованню учнів, саморозвитку їх суспільно цінних якостей..." [5, 24]. Як засвідчує досвід роботи вчителів загальноосвітніх шкіл, ефективність впливу на цей процес зростає, якщо вони постійно вивчають рівень самовиховання учнів і враховують одержані результати у навчально-виховному процесі

Щоб установити, як саме це положення здійснюється на практиці, був проаналізований стан підготовки до самовиховання учнів молодших класів у масовій школі. Для цього їм запропонували відповісти на запитання: "Чи займаєтесь Ви самовихованням?". Стверджувальну відповідь дали 40 % опитаних, але на запитання "Які якості Ви хотіли б в собі виховати, чи яких позбутися?" учні початкових класів практично всі назвали їх. Це є свідченням того, що практично всі учні нижчої ланки середньої загальноосвітньої школи вважають за необхідне самовдосконалюватися, але не всі розуміють значення самої дефініції самовиховання. Підтвердженням цієї думки є відсутність відповідей дітей на запитання "Назвіть, як Ви можете виховати бажані якості?".

Результати опитування дають підстави говорити про те, що основна маса учнів молодших класів не розуміє, що таке самовиховання, що вчителі недостатньо уваги приділяють у початковій школі проблемам підготовки учнів до самовиховання, ознайомлення їх з елементарними методами і прийомами цього процесу. З метою виправлення такого становища необхідно посилити увагу при викладанні психолого-педагогічних дисциплін як до теоретичного підґрунтя проблеми самовиховання, так і до включення всіх без винятку студентів у процес самовиховання; ознайомлення їх з методикою організації цього процесу.

У Державній програмі "Освіта (Україна ХХІ ст.)" наголошується, що головна увага при підготовці нового покоління педагогічних працівників має бути зосереджена не тільки на підвищенні професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві, але й на формуванні загальної культури вчителя. Тільки така особистість здатна виконати основну соціальну функцію – підготовку цілісної, всебічно розвинутої особистості, відданої інтересам української держави.

З метою вивчення загальнокультурних запитів сучасної молоді ми провели анкетування серед студентів (одержано 288 анкет). Як засвідчують результати анкетування, у вищих навчальних закладах на вирішення цього питання звертається недостатня увага як в аудиторній, так і позааудиторній роботі. І як результат у значній кількості майбутніх педагогів практично не сформована потреба у постійному розширенні свого кругозору, ознайомленні з творами літератури і мистецтва. Так, не змогли пригадати жодного прочитаного в останній час твору вітчизняного письменника 82% студентів IV-V курсів. Відповідаючи на прохання назвати твори вітчизняних письменників, 73 % студентів педагогічного факультету дали негативну відповідь або взагалі не відповіли. І це при тому, що педагог, як відомо, повинен постійно залучати дітей до читання, бо книжка – найважливіший засіб духовного становлення молоді.

Характерним для більшої частини майбутніх учителів є несформованість у них потреби читання газет, часописів психолого-педагогічного

та фахового спрямування. На жаль, факти свідчать, що самі студенти на власною ініціативою не тільки мало читають, але майже не ходять до театру і – що вже досить дивно – без особливого зацікавлення дивляться літературно-мистецькі програми телебачення. Разом з тим, якщо вони й отримують інформацію, то не завжди вміють її творчо використати у навчально-виховному процесі або в прогнозуванні виховних впливів на учнів. У 62 % студентів старших курсів, які обрали професію вчителя, викликало труднощі прохання пригадати радіо- або телепередачу, матеріали якої можна було б використати у виховній роботі з учнями чи батьками. Тільки кожний другий, хто пригадав їх, зазначив, у якій формі це можна зробити. Отже, напрошується висновок, що у студентів недостатньо розвинуті необхідні педагогіч проєктивні здібності.

З накопиченого педагогічного досвіду випливає, що ця проблема успішно вирішується там, де на заняттях з предметів педагогічного циклу студенти постійно включаються у багатоваріативне моделювання конкретної виховної справи, використовуючи наявну інформацію. Для цього кожний студент отримує контрольну картку, в якій відповідно до теми, яку обирається на підставі отриманої інформації, він визначає назву, форму і мету проведення справи і визначає не менше трьох варіантів конкретних завдань виховного заходу. Потім до кожного з варіантів завдань студент визначає план проведення й завдання не тільки мікрогрупам для їх розв'язання, але й окремим учням, враховуючи їх індивідуальні здібності, зацікавлення, інтереси.

Багаторічний досвід роботи зі студентами засвідчує, що студенти із зацікавленістю готують інформаційні повідомлення про нові книжкові публікації, періодичні видання, які вони можуть презентувати в різних аудиторіях слухачів. Зокрема, дуже корисним є використання повідомлень і проблем виховання чи оглядів фахових часописів і газет на початку лекцій, практичних занять.

Для поліпшення підготовки студентів до виховної роботи доцільно під час читання курсів “Педагогіка”, “Методика виховної роботи”, “Робота класного керівника” тощо використовувати приклади з художньої літератури, створювати на основі художніх текстів проблемні ситуації. Наприклад, у ході дискусії з проблем “Самовиховання особистості” студенти з цікавістю обговорюють прийоми самовиховання, які використовує Наталя – героїня твору “Дзвоник” Бориса Грінченка (самопереконання, самоаналіз, самопривчання, самонаказ тощо) або знаходять прийоми самовиховання в епітолярній спадщині Івана Франка.

Утім, як показує досвід роботи, ефективнішими є завдання, коли на основі прочитаного твору студенти самостійно знаходять вислови, які успішно можна було б використати з учнями для дискусії, обговорення або для розробки проблемних ситуацій. Тим самим викладач ставить студентів

у ситуацію, яка вимагає обов'язкового прочитання того чи іншого художнього твору.

Важливим шляхом удосконалення підготовки студентів до виховної роботи з учнями є координація дій викладачів педагогічних дисциплін та методики викладання фахових дисциплін. Як засвідчує проведене дослідження, позитивних результатів досягають ті з них, які спільно проводять підготовку майбутніх педагогів до заняття з моделювання фрагментів уроків (визначення не менше п'яти завдань уроку, в першу чергу виховного і розвивального, підбір для їх розв'язання декількох можливих варіантів відповідного змісту, методів, засобів та прийомів навчання) та здійснення мікророзкладання з наступним обговоренням.

У розв'язанні поставленої проблеми не менш ефективними є використання на заняттях із суспільно-гуманітарних наук ролевих ігор, виконання завдань у мікрогрупах (по 3-5 чоловік), захист соціально значущих для оточуючого середовища (місто, область, регіон, держава) проєктів, відстоювання своєї точки зору, розв'язання ситуативних завдань (вміння оцінювати ситуацію, визначати позитивні і негативні результати прийнятого рішення, протистояти тиску тощо). Це і робота бюро студентського працевлаштування, і заснування молодіжних центрів, різних клубів, філософських бесід, проведення педагогічних читань “Слово з трибуни” тощо.

Говорячи про підготовку студентів як організаторів виховної роботи, необхідно пам'ятати, що, як зазначає І.Бех, “передача індивідуальності від вихователя до вихованців виявляється найважливішою стороною виховання. Особистість педагога – дійовий фактор формування особистості школяра” [6, 14].

На жаль, за результатами проведеного дослідження, кожного шостого (!) студента взагалі не турбують ніякі проблеми суспільного життя (або вони не змогли їх назвати). На запитання: “Чи займаєтесь Ви громадською роботою?” було отримано тільки 20% позитивних відповідей. Слід зазначити, що з переходом студентів на старші курси цей показник знижується. Так, якщо серед випускників шкіл 64% брали активну участь у громадській роботі, то серед студентів V курсу – 20%. Крім цього, тільки одиниці мають незначний досвід захисту прав своїх або інших людей.

Головними причинами негативного ставлення до громадської роботи студенти назвали: небажання, невідповідність їх інтересам, нецікавість, відсутність часу, лінь тощо. Далеким не всі взагалі вважають за необхідне вироблення в себе такої риси, як активність. Як бачимо, у значній частині майбутніх педагогів не сформована активна життєва позиція, що, безперечно, негативно вплине в майбутньому на активність школярів.

Не випадково на березневому засіданні Президії АПН України, де розглядалося питання про хід виконання Національної програми “Діти України”, наголошувалося: “Неможливо, щоб несамостворена, пасивна, “слух-

няна" дитина раптом стала активним, динамічним, ефективним діючим членом суспільства, незалежним у своїх судженнях і своїх діях" [9, 5].

Сьогодні суспільство чекає появу у галузі освіти такого педагога-вихователя в широкому розумінні слова, який би здійснював опікунсько-виховну функцію не тільки в навчальному закладі, але й в позашкільному середовищі. Важливим шляхом розв'язання цього питання є введення у навчальний план предметів, які сприяли би поліпшенню підготовки майбутніх педагогів до виконання виховно-опікунської функції та збільшення часу на вивчення тих, які вже включені до нього. Особливо це стосується дисциплін, які повинні готувати студентів до виховної роботи ("Педагогіка", особливо розділ "Теорія виховання", "Методика виховної роботи", "Класний керівник", "Психологія конфлікту" тощо). У навчальних планах з педагогічних дисциплін фактично випадають з поля зору студентів такі важливі для сучасної освітньо-виховної роботи питання, як шляхи здійснення самовиховання особистості, прийоми педагогічного впливу, виховання характеру, моральних якостей особистості, розвиток організаторських здібностей у студентів, методика позаурочної виховної роботи, підготовка студентів до виконання опікунської функції у школі та позашкільному середовищі, прийоми педагогічного спілкування, нові технології у виховному процесі тощо. Тому, на нашу думку, слід впровадити обов'язковий для всіх майбутніх учителів (не зважаючи, де їх готують в університеті класичному чи педагогічному) курс "Методика виховної роботи". Необхідно переглянути зміст цієї дисципліни, розширити коло питань, які поставлені перед організаторами виховної роботи потребами сьогодення. Але для цього необхідно, перш за все, кількості годин, призначених на вивчення цього предмета, привести у відповідність до часу, який припадає на вивчення методики викладання фахових дисциплін (наприклад, з методики викладання того чи іншого предмета у навчальному плані передбачається біля 110 годин, з них третя частина на практичні і лабораторні роботи). Ще А.С.Макаренко наголошував: "...Методика виховної роботи має свою логіку, порівняно незалежну від логіки роботи освітньої. І те, і друге – методика виховної роботи і методика освіти становлять два розділи, більш чи менш самостійні розділи педагогічної науки. Зрозуміло, ці розділи органічно повинні бути пов'язані. Зрозуміло, вся робота в класі є завжди робота виховна, але зводити виховну роботу до освітньої я вважаю неможливим...". За переконанням видатного педагога, "виховна галузь – галузь чистого виховання – в деяких випадках окрема галузь, відмінна від методики викладання" [8, 99].

Таким чином, важливими шляхами удосконалення підготовки майбутніх педагогів до виховної роботи, виступають: оновлення змісту педагогічної підготовки та переструктурування предметів психолого-педагогічного циклу; використання у навчально-виховному процесі нових технологій навчання й виховання; включення студентів у систему завдань з моде-

лювання виховуючих ситуацій, виховних справ; залучення їх до активної громадської діяльності, що дозволило б розвинути організаторські здібності тощо. Все це буде сприяти розв'язанню завдань, які поставили перед сучасною школою України і які неможливо розв'язати без відповідної підготовки педагогів, про що мріяв відомий галицький педагог і письменник Василь Пачовський ще у 1935 році, виступаючи на Першому Українському Педагогічному Конгресі: "...Учитель мусить бути чимось більше як учителем – мусить бути дослідником, громадянином, людиною на весь ріст в кожній ділі, в кожній праці, в кожнім слові, бо він сповнює місію АПОСТОЛА. Він має творити нових людей, він формує через своїх вихованців родину, місто, громадянство, цілу націю" [9, 113].

1. Макаренко А. С. Деякі висновки з мого педагогічного досвіду // Твори: В 7-ми т. – Т.5. – К.: Рад. школа, 1954. – С.209-230.
2. Завгородня Т. Загальнокультурна ерудиція – важлива складова цілісної професійної підготовки вчителя // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В.Винниченка – Вип. 32. – Ч.1. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2001. – С.107-110.
3. Савченко О. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів // Освіта України. – 2001. – № 42. – С.6.
4. Завгородня Т.К., Лисенко Н.В., Мажець Д.-К., Ступарик Б.М. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. – Івано-Франківськ: Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – 151 с.
5. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С.18-25.
6. Бех І. Особистісно зорієнтоване виховання: шляхи реалізації // Рідна школа. – 1999. – №12. – С.13-16.
7. Кремень В.Г. Виступ на березневому засіданні Президії АПН України // Освіта України. – 2003. – №23.
8. Макаренко А. С. Проблеми шкільного радянського виховання // Твори: В 7-ми т. – Т.5. – К.: Рад. школа, 1954. – С.97-205.
9. Перший Український Педагогічний Конгрес. – 1935. – Львів, 1938. – 248 с.

The article deals with the problems of training of future teachers of primary school, to organization of educational work with children, to intensification of guarded educational function of school during studies and out – of school surroundings. The author gives the ways of solution these problems.

ЄДНІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ І ВИХОВНОЇ РОБОТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ УЧИЛИЩІ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ

Реформа вищої педагогічної школи, що обумовлюється сучасним ринком розвитку суспільства і умовами переходу до нових соціальних відносин, направлена на розв'язання головного завдання – вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога. Це, в свою чергу, пов'язано з пошуком шляхів і методів модернізації, спрямованої на підготовку вищої педагогічної освіти, на формування педагога нового типу – як равої, нестандартної особистості, здатної успішно адаптуватися до різноманітних умов життєдіяльності.

Навчальний процес у вищих закладах освіти – це система організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Він охоплює всіх учасників навчально-виховного процесу (викладачів, кураторів, студентів), засоби, форми та методи навчання. Навчально-виховний процес базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності, неперервності, незалежно від втручання будь-яких політичних партій, інших громадських та релігійних організацій. Він має два головні аспекти: навчання як системну цілеспрямовану діяльність кафедр (предметні або циклові комісії), що передбачає передачу студентам наукових знань і формування їх особистісних якостей, та учіння як навчальну діяльність студента.

Навчально-виховний процес організовується з урахуванням наукового педагогічного потенціалу, матеріальної і навчально-методичної бази вищого закладу освіти, сучасних інформаційних технологій. Він спрямований на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та глибокої адаптації до динамічних процесів в освітній та соціально-культурній сферах, галузях техніки і технологій, в системах управління й організації праці в умовах ринкової економіки [4].

Під час проведення дослідницької роботи з питань адаптації студентів нового прийому нами були уточнені деякі особливості, котрі характерні для педагогічних училищ. Насамперед це особливості навчально-виховного процесу. Заклади такого типу освіти виконують загальноосвітню функцію, яка забезпечує відповідний сучасним суспільним вимогам рівень загальноосвітньої та культурної підготовки майбутніх педагогів, і професійну, що створює умови для підготовки кваліфікованих спеціалістів

Поряд із цим педагогічні училища здійснюють і виховну функцію. Саме тут у майбутніх педагогів формується науковий світогляд, творче мислення, соціальна активність, особиста відповідальність за результати своєї праці, високі моральні якості, національна гідність та самосвідомість.

Навчально-виховний процес у педагогічних училищах передбачає теоретичне і виробниче навчання, фізичне виховання, виховну роботу зі студентами. А.А.Ахапкін, О.Л.Полякова, В.С.Петрович, М.І.Сичова та ін. поєднують теоретичне навчання, вивчення загальноосвітніх предметів із цілеспрямованою професійною підготовкою як головною особливістю навчально-виховного процесу в педагогічних училищах [1; 10; 9].

Відповідно до "Концепції педагогічної освіти" зміст освіти передбачає соціально-гуманітарну, психолого-педагогічну, фахову і практичну підготовку.

Вищезгадані цикли змісту педагогічної освіти тісно пов'язані між собою. Однак, як зауважує В.С.Петрович, поєднання самостійних циклів предметів є не лише специфічною особливістю навчального процесу в педагогічних навчальних закладах, але й складною педагогічною проблемою, бо воно значно ускладнює структуру виховного процесу. Це вимагає диференційованого підходу до виховної роботи, конкретизації завдань, змісту і методів впливу на студентів з урахуванням елементів виховуючого навчання, властивих для навчальних дисциплін певного циклу [9].

У педагогічному навчальному закладі здійснюється становлення особистості, відбувається засвоєння цінностей, норм, зразків поведінки, притаманних даному соціуму, ведеться підготовка до входження в суспільство. Тут студенти вперше стають членами профспілкової організації, оволодівають навичками професійної і громадської діяльності, взаємодіють зі студентським колективом та колективом викладачів тощо. Все це вимагає від членів педагогічного колективу не лише певних знань з різних предметів, методики виховної роботи, але й урахування особливостей галузі, для якої педагогічне училище здійснює підготовку кваліфікованих кадрів, традицій колективів базових освітніх установ, де студенти проходять педагогічну практику.

Характерні особливості має і режим навчально-виховного процесу.

Поєднання загальноосвітньої, професійної підготовки призводить до значної перевантаженості студентів та викладачів. Нерідко заняття закінчуються о 15.00-16.00. Студенти помітно стомлюються, особливо це стосується першокурсників. Після навчальних занять розпочинають роботу гуртки, секції, клуби тощо. Студентам потрібно також підготуватися до занять на наступні дні. Але ж вони повинні мати і вільний час для того, щоб допомогти батькам, зустрітися з друзями, піти в кіно та ін.

Перевантажені також і викладачі. Крім проведення навчальних занять, у них ще й засідання кафедр, циклових комісій, зборів тощо. Зали-

шається обмаль часу на самоосвіту, на творчу роботу. Саме тому деякі з них не приділяє достатньої уваги спілкуванню зі студентами-першокурсниками, проведенню різних форм виховної роботи в групі.

Напруженість навчального процесу, складне входження першокурсників у нові умови життєдіяльності, перевантаженість студентів викладачів викликають необхідність науково обґрунтованого підходу до вибору виховних заходів, приведення їх у систему, зумовлюють необхідність координації роботи гуртків, секцій, клубів, об'єднань за інтересами, методичних комісій, різноманітних засідань.

Навчання у педагогічному училищі за основними спеціальностями поєднується з освоєнням однієї з додаткових спеціалізацій. Формування навчальних груп за бажаннями абітурієнтів здобути знання з обраної спеціальності та додаткової спеціалізації відбувається під час вступних скіменів. Кожна академічна група навчається за відповідним навчальним планом протягом 4 років. Після закінчення навчання в педагогічному училищі випускники, крім дипломів молодшого спеціаліста, одержують посвідчення про додаткову спеціалізацію (додаток до диплома).

Навчання студентів у сформованих на I курсі групах за додатковою спеціалізацією хоч і збільшує навчальне навантаження, проте сприяє більш активному спілкуванню майбутніх педагогів, активізує їх навчально-пізнавальну діяльність.

Студенти педагогічного училища мають також змогу одержати посвідчення про набуття однієї з громадських професій, в якій вони себе проявили, беручи участь у позаурочній роботі.

Професійний інтерес – це спрямованість особистості на успішне оволодіння обраною професією в результаті усвідомлення її суспільної і особистої значущості та емоційної привабливості. Він виявляється в бажанні глибше пізнати свою професію, в сумлінному ставленні до оволодіння професійними вміннями, навичками, в психологічній і практичній готовності працювати за обраною професією [8].

Сформованість професійного інтересу виступає інтегральним фактором, визначає навчальну активність та особистісний розвиток. На неспрямований не лише навчальний процес, а й позаурочна діяльність, якій в педагогічному училищі приділяється особлива увага. Нами започатковано чимало різноманітних форм її організації: зустрічі з кращими педагогами міста, конкурси професійної майстерності, заняття на факультетах та інші заходи. Це сприяє розвитку у студентів інтересу до обраної професії, розвитку їх професійного світогляду.

Однією з особливостей навчально-виховного процесу педагогічного училища є специфічність студентського контингенту, який складається в основному з підлітків. Соціальні, вікові, психофізіологічні особливості першокурсників значною мірою визначають ті проблеми, які виникають у процесі адаптації.

Вступаючи до навчального закладу, значна кількість студентів відривається від сім'ї. Це викликає гострі переживання, хронічне почуття тривожності. Переважна більшість першокурсників виглядають виснаженими, стомленими, у них помітне підвищення частоти пульсу, дихання. Вони часто бувають настороженими, виявляють неспокій і навіть плачуть. Підвищується рівень тривожності. У перші дні перебування у навчальному закладі першокурсники мало спілкуються, спостерігають за поведінкою інших студентів та викладачів. Їх діяльність може бути хаотичною і непродуктивною. Студенти нового прийому придивляються, прислухаються, не виявляють ініціативи, почувають себе дещо розгубленими. Навіть за сприятливої адаптації у студентів спостерігається знижений апетит, через підвищену настороженість вони довго не можуть заснути, а заснувши, сплять тривожно і недовго, частіше хворіють. Першокурсники інколи не справляються навіть з елементарним самообслуговуванням. У них виникає загальне почуття дискомфорту. Показниками його виникнення може бути тривала некерована поведінка, гостра чутливість до розлуки з батьками, часткова відсутність проявів будь-яких почуттів, депресія, потяг до брехні та ін.

У педагогічному училищі в навчальних групах різна кількість дівчат і хлопців, міських і сільських, тих, хто проживає в гуртожитку та дома. Наявність у студентському колективі студентів-сиріт та студентів із неблагополучних сімей вимагає від педагогів розуміння, терпіння, тактовності, застосування відповідних форм роботи, що полегшить їх адаптацію. Саме тому важливо, щоб на базі педагогічного училища була створена широка мережа гуртків, клубів, спортивних секцій.

Важливе значення має також урахування вікових, фізіологічних і психологічних особливостей студентів. Відомо, що в закладах I-II рівня акредитації навчаються студенти, які прийшли в педагогічне училище після 9-го класу школи. Їм по 15-15,5 років, вони знаходяться на межі старшого підліткового та юнацького віку. І.С.Булах, І.І.Бойко, М.Кле, Л.І.Божович, В.В.Гроховський відзначають, що підлітковий період є складним, він наповнений труднощами, що виникають нескінченно [5; 3; 7; 2; 6].

Підлітковий вік, під який підпадають студенти педагогічного училища нового прийому, характеризується, з одного боку, пластичністю психіки та значними резервами зростання її можливостей, а з іншого, – кризовим періодом, коли активно відбувається перебудова особистісної структури підлітка. Все це накладає певну специфіку на процес адаптації студентів нового прийому, зумовлює необхідність посилення індивідуальної роботи з підлітками.

На наш погляд, адаптація студентів до училищних умов життєдіяльності пов'язана перш за все з різкою зміною соціального стану особистості, пристосуванням до нових умов праці.

Виходячи з найважливіших напрямів становлення особистості, основний зміст процесу адаптації студентів молодших курсів можна визначити як:

ставлення до професії;
освоєння нових навчальних форм, оцінок, засобів і прийомів самостійної роботи;

- пристосування до нового типу навчального колективу, його традицій;
- засвоєння нових видів навчальної діяльності;
- пристосування до інших умов побуту в студентських гуртожитках, нового культурного середовища, нових форм використання вільного часу

Таким чином, процес адаптації не повинен бути простим пристосуванням особистості до нового середовища і вимог. Він передбачає активний, усвідомлений характер її входження в інше середовище життєдіяльності. Тому змістовний, творчий характер адаптації, оптимальне пристосування особистості до діяльності може мати місце тільки тоді, коли воно здійснюється за допомогою активних дій самої особистості. Це надто складний процес, який являє собою не тільки пристосування особистості до тимчасового специфічного середовища, а й набуття нею нового соціального статусу студента.

1. Ахапкин А.А. Воспитательная работа с учащимися профессионально-технических и технических училищ в процессе производственного обучения и во внеурочное время. М.: Высш. шк., 1979. – 48 с.
2. Божович Л.И. Возрастные закономерности формирования личности ребенка / Автореф. дис... канд. пед. наук. – М., 1966. – 40 с.
3. Бойко І.І. Соціально-психологічна адаптація підлітка до нових умов навчання / Автореф. дис... канд. психол. наук. 13.00.07 НПУ ім. М.Драгоманова. – К., 2002. – С.22.
4. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: Навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. – К.: ВНІ "КОМПАС", 1997. – 64 с.
5. Булах І.С., Хомич Г.О., Винагородський А.М., Сабанадзе І.О. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів. Навч.-метод. посіб. – К.: УДПУ ім. М.П.Драгоманова Переяслав-Хмельницький ДТН ім. Г.С.Сковороди, 1997. – 180 с.
6. Гроховский В.В. Пути профилактики психопатии и психопатоподобных расстройств у школьников и учащихся подростков. – Харьков, 1980. – С.43-62.
7. Кле М. Психология подростка: Психосексуальное развитие. – М.: Педагогика, 1991. – 176 с.
8. Педагогічна книга майстра виробничого навчання: Навч.-метод. посібник / Н.Г.Ничкало, В.О.Зайчук, Н.М.Розенберг та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – 2-е вид., доп. – К.: Вища школа, 1994. – 382 с.
9. Петрович В.С. Організація позаурочної виховної діяльності учнів вищих професійних училищ / Автореф. дис... канд. пед. наук. 13.00.04 / ІПППО. – К., 1997. – 19 с.
10. Полякова О.Л. Формування готовності до читання іноземної фахової літератури у студентів педколеджу / Дис... канд. пед. наук. 13.00.04. – К., 2000. – 202 с.

The author opens the theoretical approaches on the given problem, interprets views of other researchers, offers results of an own experimental research, which confirm urgency and practical necessity of research of the certain questions.

ДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ УКРАЇНСЬКОЇ КАЛЕНДАРНОЇ ОБРЯДОВОСТІ В СИСТЕМІ ЧИННИКІВ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Система освіти України передбачає всебічний розвиток людини (дитини) як особистості та найбільшої цінності суспільства [4]. Формування особистості – неперервний і винятково складний процес впливу на особу, індивіда, що залучає багато факторів, чинників з метою вираження потреб, інтересів, нахилів, здібностей, розкриття характеру, збереження здоров'я, працездатності, довговічності [5, 50]. На сучасному етапі про чинники виховання, а в нашому контексті – чинники формування особистості, говорять чимало науковців (С.Кулачківська, С.Ладивір, О.Вишневський та ін.). Так, С.Кулачківська, С.Ладивір констатують, що розвиток особистості (передусім дитини) полягає не тільки в кількісному збільшенні її знань, умінь, навичок, а й у якісних змінах її психічної діяльності, у виникненні нових форм та засобів відображення об'єктивної дійсності, поступовому переході від нижчих до вищих ступенів розвитку. З-поміж головних чинників виділяють здатність свідомого керування власною поведінкою та мовленнєвий розвиток дитини [7, 11-15]. Окрім вищезгаданих чинників, дослідники аналізують виховні функції українознавства та релігії. Вони доводять, що українознавство сприяє формуванню стійких переконань, патріотичних засад, почуття національної самоповаги, гордості й ґрунтується на знанні української культури, коли релігія відображає особливості нашої культури. Наведені факти свідчать про взаємопроникнення знань про Україну й релігію, які спостерігаються в обрядовості: "Релігія в нас глибоко проникає у звичаї та обряди, поєднує чисто духовні елементи з національними, громадськими, особистими" [2, 234-235]. На винятково формуючій силі обрядовості народного календаря наголошують О.Барабаш, Н.Кирста та ін.: "Урочистості річного календаря (...) містять у собі могутній, ідейно-моральний, художньо-естетичний потенціал, комплексно впливають на формування особистості" [8, 58].

Таким чином, сукупність звичаїв, традицій, обрядів складає ще один важливий чинник або ж інструментарій національного виховання у формуванні особистості. Безумовно, календарна обрядовість українців творить особистісний світогляд дитини, в чому ми вже частково впевнилися. Однак, на нашу думку, в наукових дослідженнях недостатньо висвітлено дидактичний аспект обрядовості. Отож у запропонованому напрацюванні спробуємо визначити навчальний зміст календарної обрядовості, виявити доцільність предмета нашої уваги та його ролі у формуванні особистості.

Передусім зазначимо, що складовими обрядовості є звичаї, традиції, обряди. Звичай констатує звичне, засвоєне, щоденне: "Звичай – це ті непи-

сані закони, якими керуються в найменших щоденних і найбільших всенародних справах" [3]. Отож звичай називають нормою поведінки. Сукупність звичаїв творить традицію чи загальноновизнані й схвалені правила, що передаються з покоління в покоління. Звісно ж, передається найкраще. Звичай ісподільні з обрядами (ритуалами), яким, окрім стереотипності, властива символічність (підтекст).

Сучасники багатьох історичних періодів були свідками й учасниками процесу інтеграції поганської та християнської віри, в якому остання є домінуючою [1]. Вищезгаданий взаємозв'язок вірувань відчувається в дослідженнях етнографів, релігієзнавців, педагогів тощо. Чимало науковців (О.Воропай, М.Стельмахович, А.Богуш, Н.Лисенко та ін.) обрядовість християнського календаря тлумачать як сезонну чи циклічну. Отож календарна обрядовість, на нашу думку, є системним блоком знань, зашифрованих у вигляді відносин типу: природа—людина—довкілля, що служитимуть зразком для наслідування і зможуть передатись іншим.

Переходячи до навчального аспекту контексту започаткованого дослідження, звернемо увагу на співвідношення чинних програм виховання дітей дошкільного віку (періоду творення основ особистості, зокрема з допомогою календарної обрядовості) в Україні з означеним контекстом Ретроспективний аналіз державних освітніх програм ("Малютко", "Дитина") інформує про врахування принципів народності та національної самобутності; забезпечення зв'язку з традиціями народної педагогіки, фольклором, різними видами національного мистецтва у плануванні педагогічного процесу.

Народознавчою своєрідністю вирізняється регіональна програма "Українське дошкільля". Вона спирається на народознавство й етнопедогогіку, елементи національної культури, повідомляє дітей про історичне минуле та сучасність українського народу, його звичаї, традиції. "Українське дошкільля" є орієнтиром для створення програми О.Винницької "Лише до дитини". Автор за допомогою оригінальних методів та прийомів роботи педагога рекомендує сприяти морально-соціальному та іншим сферам розвитку вихованця.

Окрім вищевказаних різновидів програмування, чинними в Україні є й альтернативні програми (напрямок, який використовує закордонний досвід навчання та виховання). З-поміж них особливо актуальною для контексту дослідження є вальфдорфська педагогіка. Її основні положення акцентують увагу на ритмах людського життя (ритм дихання і пов'язаний з ним пульс, добовий ритм, річний ритм), коли кожному з них властиві специфічні особливості, які необхідно враховувати в процесі виховання. Програмою наголошується, що ритм року сприймається дітьми за умови організації обов'язкових річних свят (свята жнив, Різдва, св. Миколая, Великодня, Трійці тощо). Таким чином, вихователі вальфдорфської педагогіки роблять

кожен день цікавим, змістовним, визначають для себе темперамент, характер, можливості дітей, а відтак – активно співпрацюють.

Короткий огляд програм навчання та виховання в сучасних дошкільних закладах освіти України свідчить про наявність ідеї використання української календарної обрядовості задля формування світогляду, стійких переконань індивіда – зростаючої особистості [6, 67-122]. Оскільки ідею ознайомлення дітей з обрядовістю офіційно схвалено, то, вважаємо, доцільно впровадити в навчально-виховний процес формування особистості з найвищим ефектом.

Як зазначалось вище, українська обрядовість пристосована до чотирьох пір року. Перша пора нового року є чи не найбагатшою з-поміж інших за кількістю звичаїв, свят, обрядів. Ще не так давно довгі зимові вечори ставали часом "пік" для гуртових зібрань умільців, майстрів та майстринь, юнаків та дівчат. Здебільшого присутніми, а то й учасниками таких вечорниць були діти. Вони вчилися в старших, що можна і чого не слід робити. Мимоволі запам'ятовуючи прислів'я й приказки, повір'я та прикмети, діти й сьогодні пізнають мудрість, опановують знаннями, передусім, про природу й людську діяльність в її лоні. Дорослі прищеплювали дітям уміння уважно спостерігати за об'єктами (живої, неживої) природи найближчого довкілля. Результати спостережень давали змогу встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, формулювати умовиводи, елементи прогнозування; розвивали далекоглядне мислення з його процесами аналізу, синтезу, зміцнювали пам'ять.

Згадка про гуртування людей на вечорницях учить дітей бути говариськими, залучатися до створення приємної компанії (передусім розесників). Діти швидко сприймуть, засвоять, наслідуватимуть шляхетні людські відносини, зможуть оволодіти навичками народного етикету. Звичайна обрядовість спричинилася до розвитку дитячої емоційності. Так, особливо кумедними є святкування на Андрія Первозванного. В цей день народні традиції, звичаї, обряди великою мірою відзначаються дохристиянським характером. Кожен вірить у магічну силу слова, дій, предметів, бережно ставиться до них, є доброзичливим, добродійним.

Про останні якості особистості свідчить і свято Миколая. Прихід св. Миколая до дитини слугує мотивом її старанної поведінки впродовж року. Малюк знає, що слухняністю, добрими вчинками заслужить нагороду Всемогучого.

Між Андрієм та Миколаєм шанувували колись пророка Наума. Вважалося, що саме з 14-го грудня "наука в школі на ум іде". Відправивши дитину вчитися, батько йшов до церкви, ставив свічку перед образом пророка і просив для неї розуму. Бачимо, що бацьки прагнули, аби їхні спадкоємці були освіченими. Грудень створював усі можливості для навчання. Так минав час аж до Святвечора.

Традиційна зустріч Святвечора, Різдва вимагає попередніх приготувань. Чимало вказівок і пересторог, спрямованих на те, щоб увесь наступний

рік жити багато, запам'ятовують і засвоюють діти напередодні святкування. Ауру таких свят яскраво змальовує етнографічний нарис О.Воропая. Ми ж звернемо увагу на словесний супровід святкування – колядування, віншування.

Першими колядниками були й залишаються саме діти. Виконуючи вивчені твори для чужих людей, діти вчать веселити ближнього гарною звісткою, висловлювати доброзичливість. Різдвяні обрядові пісні відносяться до найдавніших видів народнопоетичної творчості, в яких присутні історичні, релігійні, соціально-побутові та повчальні мотиви. Доповнюють зимові пісні виступами лялькового театру чи організацією дитячих (дорослих) дійств, що відображають та прославляють подію народження Христа й називаються вертепом. Завдяки такому та іншому перевтіленню дітей в образи героїв (новорічні засівання, водіння “Кози”, “Меланки”) формуються й реалізуються творчі задуми, ініціативність.

Сукупність обрядових творів усього річного циклу (до яких відносяться колядки, щедрівки; веснянки, гаївки; купальські, петрівочні, жниварські пісні) становить, на нашу думку, так званий “буквар”. Дитяче мовлення стає образнішим, збагачується порівняннями, епітетами, діалогічною формою.

На останні зимові свята батьки вчили дітей, що воду в колодязях, річках, озерах не можна забруднювати, оскільки вона освячена, дає життя, здоров'я, силу. Елементи екологічної освіти обумовлені валеологічними навичками з догляду за організмом. Скільки енергії й життєвих сил дару перебування на свіжому (морозному, прогрітому, теплому) повітрі! Народні забави, ігри являються провідниками зимової обрядовості, забезпечують гарний настрій при зустрічі весни.

На початку весни в очікуванні прекрасного люди оновлюються, внутрішньо очищуються, збагачуються. Діти зазвичай не посять, адже їхні душі і так є чистими від гріха. Отож вони, знову-таки, спостерігають, вибираючи свій зразок для наслідування серед авторитетних їм дорослих. У дитячій уяві можуть вимальовуватись поняття стриманості, помірності, терпеливості, витривалості, великодушності, що стануть фундаментом для створення особистісних міркувань. Про прихід Великодня дітям сповіщають природні явища, обрядові предмети, приготування страв. На Великдень люди дякують Богу за відновлення життя, символічно частуються Його свяченими дарами. В той час діти вчать бути самодостатніми та вдячними, цінувати життя, піклуватись про здоров'я. Весняна обрядовість плавно переходить у літню, яку розпочинають вірування в покровителя хліборобів й скотарів – св. Юрія.

У день цього святого окремі регіони України практикують звичай прикрашання воріт гілкою квітучого дерева, куща. Такий звичай носить назву квітчання і має місце не лише в цей день. Вловлюючи майстерність дорослих квітчати (прикрашати, оздоблювати), діти вчать створювати

композиції-вінки (йорданський, обжинковий; віночки на купальському дереві) та композиції, що імітують дерево (“дідух”, “борода”, “косиця” “ялинка”, йорданські атрибути, верба-шутка, гілочки широколистих дерев тощо). Про значення такого заняття для пізнавально-естетичного та інших аспектів розвитку дитини можна говорити надзвичайно багато. Зазначимо лише, що воно формує особистісний світ краси й гармонії, сприяє утвердженню їх похідних переконань. Ведучи мову про квітчання, згадуємо і Зелених свята, й Івана Купала, Маковея, Спаса.

Особливу увагу привертає до себе низка літніх обжинкових обрядів, у яких йдеться про жайки, жнива, обжинки врожаю. Діти дізнаються про різновиди знарядь праці, залучаються до трудових дій, життя громади, формують власний досвід поведінки. А “новий хліб на столі – на Іллі”. Серпень знаменує собою перехід до осені. Після Іллі починається озимий посів жита, пшениці [3]. В осінній період українці святкують дати календаря, приурочені Матері Божій. З цього часу діти мають нагоду вивчати характерні особливості одного з родинних обрядів – весілля. Можуть разом з іншими просити Заступницю оберігати їх від можливої небезпеки.

Всі осінні здобутки “передаються” зимі через св.Михайла в другій половині останнього місяця осені. Якщо в цей час випав сніг, батьки кажуть дітям: “Михайло приїхав на білому коні”. Діти знають, що приходить зима. Коло народно-календарних свят замикається. Починається новий кругообіг. Його супроводжують свої нюанси, корективи, незважаючи на те, що вічна народна мудрість непохитна, домінує й проявляється в усіх сферах життя людини.

Отже, українська календарна обрядовість вчить: пізнавати себе й свій народ; визначати життєві цілі, плани; використовувати комунікативні знання, вміння, навички в практиці життя; вибудовувати власні ідеали, переконання, інтереси; бути цілеспрямованим; покладатися на знання, свої внутрішні можливості; виражати активність у пошуках потрібної інформації та діяльності...

Таким чином, календарна обрядовість має багатогранний вплив на інтелектуальний досвід особи, індивідуальні ознаки особистості дитини.

- 1 Богущ А.М., Лисенко Н.В. Українське народознавство в дошкільному закладі: Навч. посібник. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К.: Вища шк., 2002. – С.126-163.
- 2 Вишневський О., Кобрій О.М., Чепіль М.М. Теоретичні основи педагогіки: Курс лекцій / За ред.О.Вишневського – Дрогобич: Відродження, 2001. – С.223-250.
- 3 Воропай Олекса. Звичаї нашого народу: У 2-х т. – К., 1991.
- 4 Закон України “Про освіту”. – К., 1996. – 37 с.
- 5 Концепція національного виховання // Початкова школа. – 1995. – №2. – С.48-52.
- 6 Лисенко Н.В., Кирста Н.Р. Педагогіка українського дошкільця: Навчально-методичний посібник. – Івано-Франківськ: Плай, 2001. – С.67-122.
- 7 Малайко. Програма виховання дітей дошкільного віку / Науковий керівник авторського колективу З.П.Плюхій. – К: Педагогічна думка, 1999. – С.9-64.

8. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Народні традиції, звичаї і обряди – основа національного виховання дітей в дошкільних закладах України". – Івано-Франківськ: Прикарпатський університет ім.В.Стефаника, 1993. – 142 с.

The article deals with the ways of forming the person by elements of Ukrainian calendar rituals. Educational and cognitive, developing and forming aspects are determined. All of them are deep and have training potential.

Олександра Лисенко (Івано-Франківськ)

КУЛЬТУРОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОІДЕНТИЧНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Сучасні дослідження вчених у царині самопізнання українців досить різноаспектні. Це обумовлюється намірами держави досягти стандартів цивілізованого, відкритого суспільства, на теренах якого проживає, за даними соціологів, майже 130 етносів. Закономірно, що за таких умов нітоки національного характеру й механізми самоідентифікації беруть свій початок з часів формування національної державності.

Специфічним виразником національної душі є почуття, тобто емоційно-почуттєва сфера особистості з проявом типових для українців рис поваги до матері, жінки, ліричності, мрійливості, пісенності, здорового оптимізму, вічного прагнення до волі тощо.

Культурологічні чинники, які впливають на формування національної самоідентичності на ранніх етапах становлення особистості, мають для започаткованого дослідження прикладне значення. Адже показова безтурботність повсякденного життя, якою вирізняється український етнос, у сучасних умовах інтегрування держави в європейське й світове співтовариство передбачає ґрунтовний аналіз проблем, з якими стикаються старшокласники в реальному світі. Національні риси сьогодні потерпають від деформації під впливом тих монокультур, які колонізують освітній соціокультурний простір. Отже, те споконвічне, що залишилось, слід відроджувати. Саме при такому розумінні значущості культурологічних чинників розглядаємо їх відповідність сучасним потребам освітньої галузі.

В українському національному вихованні чільне місце посідає творчість визначних поетів: Г.Сковороди, П.Куліша, Т.Шевченка, Лесі Українки, І.Франка та інших, яка є національною специфікою літератури, тобто органічною якістю художньої літератури українського народу, відмінною від якостей інших літератур. Вона витворюється системою змістових і формально-стильових особливостей, притаманних творам письменників даної нації.

Національна специфіка літератури зумовлюється низкою чинників, насамперед ментальністю народу, тобто глибинним рівнем колективної та індивідуальної свідомості, усталеною та водночас динамічною сукупністю настанов особистості у сприйманні залежно від етногенетичної пам'яті, культури тощо. Водночас ментальність формує специфічне середовище особистісного, національного та соціального життєдіяння, зумовлює його культурно-історичну динаміку, надає йому унікальних рис, відмінних від рис інших середовищ. Ознаки ментальності позначаються на звичаях, традиціях, людській поведінці, на діяльності у будь-яких сферах, особливо яскраво – у мистецтві та літературі. Це стосується й українського письменства, що зумовлено глибоко органічними чинниками національної психології з її доміантними емоційно-чуттєвими рисами, виявленими у тонкому ліризмі переживань (у піснях), мрійництві, одухотвореності, тяжінні до витонченого естетизму (народні вироби), гармонії (у ставленні до природи), повазі до особистісних інтересів, до свободи та вічевого права тощо.

В сукупності такі елементи витворюють "кордоцентризм" – осердя, власне основу української душі, її чільний визначальний принцип, у річищі якого розглядається національна самоідентичність, розбудовуються відповідні світоглядні настанови. Серед них окреслюється "антеїзм" (від давнього велетня Антея, котрий був непоборним доти, допоки тримався матері землі), що полягає в любові до рідної землі, в обожненні її, у прагненні гармонійних стосунків з нею, у шануванні родини. Водночас добросердна вдача українця, в якій поєднуються критерії краси та користі, позбавлена ознак марлювірства, зумовлена розкішними краєвидами лісостепу та степу, гір та полонин, тяжіє до безкраю, до вільного виявлення своєї природи.

Українська душа при такому внутрішньому багатстві не завжди адекватно реагувала на виклик історії, її свободолобство подекуди переростало у згубну отаманську стихію, уникнення чітких форм у державотворчих та націотворчих питаннях призводило до неодноразової руйни тощо.

Брак дисциплінованості, волі одними з перших усвідомили письменники (Т.Шевченко, І.Франко, Леся Українка та ін.), які зробили продуктивну спробу переакцентації питомого "кордоцентризму", спрямування ментальної стихії великої емоційної напруги в дисциплінований потік, у нову перспективну якість. Обсяг і якість духовної емоційності їх творів перманентно впливали на психічну сферу цілих поколінь. Отож логічно припустити, що вони суттєво позначились на національному характері як на сукупності специфічних рис, властивих певній нації. Власне ці риси й проявляються у формах поведінки й особливо яскраво в національних особливостях культури.

Розуміючи, що національний характер карбує найістотніше в творчості й надає їй своєрідного забарвлення, дуже близькою нам видається концепція "внутрішньої людини" Г.Сковороди. Адже вперше найповніше

формування “Філософії серця” (яка вже мала свої традиції від києво-руської доби) спостерігається у вченні Григорія Сковороди: “Істиною людини є серце в людині, глибоке ж серце – одному лише Богу досягне, як думок наших безодня, просто сказати душа, тобто суттєва істота”, “сила”, поза якою “ми є мертва тінь”. “О серце! Безоднь більш широке, ніж усі океани й небеса! Яке ти глибоке! Ти обіймаєш і утримуєш все, а тебе ніщо не вміщує” [1, 168-173]. У даному випадку, ототожнюючи “серце” з душею, філософ спирався на Біблію, де воно означає душу і дух, шлях до вищої істини, “вище серце”, завдяки якому встановлюється таємний гармонійний зв'язок між речами, “мікрокосмом” та “макрокосмом”.

Поза “Філософією серця” дійсність для українства позбавлена сенсу, тому виявляє себе через “кордоцентризм” у різних спектрах життя – від розмаїтих жанрів фольклору до вищих, інтелектуальних рівнів культури, зокрема літератури, в якій образ “серця” віддавна посідав центральне місце. Скажімо, живий образ української душі, синонімізований серцем, знаходимо у Т.Г.Шевченка:

І серце жде чогось. Болить,
Болить і плаче і не спить,
Мов негодована дитина... [2, 215].

Якщо народові, що став історично стійкою спільнотою, властива певна сукупність етнічно-психічних ознак, то вони обов'язково відібраються на духовному світі письменника, позначаються на його мисленні, результатах творчості.

Тематично-проблемні тенденції, що, осмислюючись у творчості багатьох митців, утворюють традиції, національно-типові характери, виявлені в індивідуалізованих персонажах. Відтак українські степи і могили, явори й осоки, калина і мальви, болота і бескиддя, орли і горлиці не просто оточують українців у їх взаєминах між собою, а й у спілкуванні із сусідами. З'являються мотиви звитяги й оборони, полону і втечі, кохання і смерті, боротьби за віру і правду. Григорій Сковорода та Іван Котляревський, Тарас Шевченко і Леся Українка, Іван Франко та Олесь Гончар по-своєму відображають різні грані української душі. Їхні твори як органічний вираз глибинного зв'язку письменника зі своїм народом несуть на собі прикмети національної самоідентичності.

Важко не погодитись із думкою дослідника націоналістичної ориєнтації В.Яніва щодо характерних рис українського менталітету. Зокрема, вчений писав: “Українець – це інтровертивна людина з сильним відчуттям свого “я”... Заглиблений у собі і маючи відчуття гідності, він прямує до повалення всяких обмежень особистої свободи, в тому числі до нівелювання соціальних перегород. Неохота коритися волі іншого йде так далеко, що прямування до самовияву нахил підпорядковуватися в українця з при-

роди слабо розвинений. Ця остання властивість характеру ще більше поглибилась в результаті століть неволі, коли творчий спротив набирав прикмет чесноти” [3, 259].

Звернення сучасного вчителя до скарбниці патріотичних ідей, закладених і викристалізованих у творчості українських поетів і письменників, є вагомим чинником формування самоідентичності сучасного старшокласника. Отож втратити такий потенціал було б великим злочином перед майбутніми поколіннями.

1. Сковорода Г. Повне зібрання творів: У 2-х томах. – К., 1973. – Т.1. – С.168-173.
2. Шевченко Т. Повне зібрання творів: У 6-ти томах. – К., 1963. – Т.2. – С.215.
3. Літературознавчий словник-довідник / Р.Т.Гром'як, Ю.І.Ковалів та ін. – К.: ВЦ “Академія”, 1997. – С.258-259.

In this article the cultural and mythological factors of Ukrainian literature at the close of the XIX century are viewed.

This factors are presented in the works such writers as I.Franko and Lesia Ukrainka.

Ольга Матвієнко (Київ)

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ВИХОВАННЯ

Реформи, проведені в Україні, уможливили широке знайомство українців зі світовими досягненнями наукової і філософської думки людства, які колись лежали під спудом в архівах керівників соціалістичної України як невідповідні основному догмату державного розвитку країни. Особливе місце в публікаціях цього напрямку займають міркування над особливостями функціонування дитячої свідомості, тому що ідея пошуку додаткових шляхів підвищення ефективності і якості дошкільної і шкільної освіти особливо актуальна в нових умовах. Освіта має потребу в такому концептуальному оснащенні, що могло би повною мірою задовольнити вимоги реформованого суспільства до якості підготовки людини, необхідного Україні, що йде по шляху побудови ринкової економіки.

Криза в розвитку системи виховання і навчання в Україні настільки очевидна, що вже не вимагає додаткових статистичних ілюстрацій чи різнобічного доказу її існування. Це криза розвитку багатьох дітей, які стали громадянами України за реформаторський період, що почався, імовірно, раніш офіціалізованого 1985 року.

За даними світової і вітчизняної літератури, сучасна державна система освіти України в даний момент позбавлена будь-якої цілісності і є конгломератом наслідків соціоекономічних процесів на території країни.

Серед них ми виокремили такі основні:

- глобальні біологічні процеси розвитку і смерті живої речовини планети Земля, характерною рисою яких є екологічна депресія, природний катастрофізм, дії несприятливих факторів атмосфери на організм людини, тварин і рослин;

- історичний процес погіршення якості і кількості біологічного здоров'я українського народу (зниження якості спадкоємного "матеріалу", активне відмовлення батьків від народження дітей, процес депопуляції українського етносу);

- соціально-економічний процес, що характеризується глибокою кризою виробництва, зростанням рівня безробіття, падінням рівня життя більшої частини населення України, кризою всієї системи керування народногосподарським комплексом країни, руйнуванням найважливіших сфер життя суспільства: науки, мистецтва, освіти, соціального захисту;

- процес зміни загальної структури організації соціального "простору" життя суспільства, що супроводжується майновим розшаруванням громадян, ростом криміногенної напруженості в житті суспільства, підвищенням загального рівня емоційної напруги в суспільному житті населення.

Отже, умови життя та середовища, відбиваючись у потребах і в ставленні до навколишньої дійсності, опосередковано впливають на процес розвитку і виховання особистості.

Розглядаючи вплив суспільного середовища на виховання особистості, ще І.Зязюн звернув увагу на те, що треба "створювати особливу освітню ситуацію, особливе освітнє середовище" [2, 15] у зв'язку з тим, що "принципово іншу історичну ситуацію ми переживасмо зараз" [2, 16].

Узагальнюючи сказане, можна відзначити, що будь-які, навіть дуже оригінальні, нові концепції перспектив розвитку системи виховання й освіти в Україні, сформовані без обліку існуючих на її території проблем, не здатні серйозним чином змінити, оновити процес виходу українського етносу з кризи.

Неминучість такого переходу повинна припускати створення такої нової універсальної системи освіти й виховання в Україні, яка здатна мінімально зм'якшити його гостроту, сприяти переходу українського етносу на новий виток його історичного розвитку.

Таким чином, найважливіше завдання сучасної освіти полягає в підвищенні ефективності формування особистості – гуманної, самостійної, творчої, спрямованої на постійне вдосконалювання свого професійного і культурного рівня. Щоб успішно її здійснити, необхідне реформування змісту, засобів і методів виховної діяльності. Тому особливого значення набувають методологічні пошуки нових підходів до виховання.

Виховання як суспільне явище – складний і суперечливий процес. Це процес входження підрастаючого покоління в життя суспільства, показуючи, процес соціалізації особистості. Складність цього процесу виражається

його багатофункціональністю. Це – і засвоєння культури суспільства, і розвиток себе, і подальше вдосконалювання соціального досвіду. Виховання забезпечує соціальний прогрес.

Що ж характеризує виховання як суспільне явище?

- Виховання вишикло з погребі суспільства як необхідна умова передачі соціального досвіду.

- Виховання на кожному етапі суспільно-історичного розвитку міняється, тому що змінюється, удосконалюється соціальний досвід. І на кожному етапі розвитку суспільства виховання носить конкретний характер – уточнюються його мета, зміст, методи і форми, що відповідають рівню розвитку суспільства, його досвіду.

- Виховання здійснюється шляхом засвоєння суспільного досвіду. А він засвоюється в суспільній діяльності й у суспільних відносинах. Дуже істотний вплив на виховання роблять суспільні відносини людей. Доросле покоління тільки в процесі спілкування і діяльності передає досвід підрастаючому поколінню.

Розуміння виховання як суспільного явища приводить до усвідомлення того факту, що:

- виховання виступає як цілеспрямований процес засвоєння і розвитку соціального досвіду;

- виховання забезпечує життя людини в суспільстві;

- відбувається свідоме спілкування дорослих і дітей з метою передачі досвіду від покоління до покоління;

- основний критерій виховання – ступінь відповідності розвитку особистості вимогам життя.

Людина не може бути вільною від суспільства. Вільна вона лише в тому розумінні, що в процесі соціалізації вибирає тільки один із напрямків культури суспільства, який близький їй за природою, засвоює цей досвід і розвиває його.

Суспільство продовжує існувати і розвиватися тільки тоді, коли старше покоління готує собі зміну, передає підрастаючому поколінню накопичений людський досвід трудової, пізнавальної, культурної, естетичної діяльності, фонд знань, звичаї, традиції та ін.

Таким чином, *виховання* – це невід'ємна функція існування суспільства. Це вічна категорія суспільства.

Українські педагоги, вчені ґрунтовно займаються розробками нових концепцій, проектів, програм у галузі виховання: "Концепція виховання підрастаючого покоління суверенної України" О.Киричука [3]; "Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти", розроблена Міністерством Освіти України [4]; "Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі" [5]; "Концепція безперервної системи національного виховання" [6].

Аналізуючи наукові пошуки сучасних шляхів виховання, не можна не помітити праць В.Кузя, Ю.Руденка, О.Губка "Українська козацька педагогіка і духовність" [8] та Ю. і В.Руденків "Виховання в учнів лицарської духовності" [9]. Ці роботи мають значну історико-пізнавальну цінність і містять цікавий матеріал з історії педагогіки, сприяють відродженню кращих національних і народних форм виховання молоді. Автори палко закликають до високої духовності, лицарської мужності і честі молодої людини. Ю. і В.Руденки висловлюють віру в "козацьку педагогіку": "Пізнання ідейно-морального виховного потенціалу козацької духовності, розкриття своєрідних форм її існування, самобутніх шляхів розвитку має багато в чому вирішальне значення у відродженні і становленні української національної системи виховання, школи і педагогіки" [9, 51].

Нові підходи до виховання учнів на підставі порівняння здобутків і досвіду морального виховання школярів України і США розглядає М.Красовицький у своїй праці "На власні очі" [7]. Він критично аналізує позитивні і негативні тенденції у розв'язанні цієї проблеми в обох країнах, розглядає ймовірні перспективи вдосконалення морального виховання учнів.

Певним орієнтиром для педагога в організації комплексу виховних впливів може бути комплекс заходів, які пропонує І.Яхуно [10].

Проведений аналіз соціально-педагогічних умов виховання виявив, що сучасне суспільство переживає нелегкий період свого розвитку. Втрати колишніх ціннісних орієнтирів призвела до стану розгубленості, що супроводжується непевністю людини в собі. Безоглядне ламання і катастрофа всього того, що створювалося десятиліттями, сприяли настрою ейфорії і волі. Однак, коли цей стан пройшов, виникли питання: "А що робити далі? Як тепер виховувати підрастаюче покоління? Якими ідеями керуватися?" Педагогічні колективи залишилися наодинці з цими питаннями. Напружений пошук орієнтирів у сфері виховання продовжується і сьогодні. Кожен педагогічний колектив вправі вибрати самостійний шлях у навчанні і вихованні дітей. Але питання в іншому – наскільки вчителі і вихователі до цього готові.

Вибір мети виховання базується на системі цінностей, прийнятих у суспільстві. Основою радянського суспільства був колективізм. Тому система виховання вибудовувалася на його ідеях. У період, іменованій демократизацією, на зміну колективізму прийшов індивідуалізм, основними ознаками якого є самостійність і особистісне благополуччя на шкоду соціальної ідентичності. Складність сучасної ситуації, на наш погляд, виявляється у відсутності будь-яких ціннісних орієнтирів у вихованні. Пропаганда західного способу життя, насильства й аморальності, яка обрушилася з боку засобів масової інформації не змусила довго чекати на відповідних результатів. Індивідуалізм із його основними рисами стає моральною цінністю сучасної молоді. Колективістський спосіб життя і мис-

лення покоління 60-х і 70-х викликає в його представників нерозуміння і протест проти наростаючих тенденцій індивідуалізму. Іншими словами, педагоги й учні знаходяться на полярних позиціях у відношенні один до одного. Який вихід зі сформованої ситуації?

Вихід у розробці нового аксіологічного підходу, суть якого полягає у відмовленні від протиставлення індивідуалізму колективізму. Індивід, приймаючи цінність власної незалежності і волі, повинен визнавати і цінність самого співтовариства, у якому живе. Користуючись сучасною філософською термінологією, людині необхідно з'єднати принципи індивідуалізму і колективізму в інтегрований імператив свого існування в соціумі.

Звідси метою сучасного виховання, на наш погляд, повинно стати формування людського в людині, розвиток її індивідуальності. Виховання індивідуальності має йти через осмислення дитиною власної унікальності до визнання унікальності іншого. На цьому ґрунтується виховання ціннісного відношення до людей. Фундамент системи виховання, що вибудовується, складає ідея збереження і збільшення достоїнства людини. Цей процес повинен носити цілісний, безупинний характер і поєднувати зусилля всіх освітніх установ і соціальних інститутів, що займаються вихованням.

Однак виховна діяльність здійснюється школою не в безповітряному просторі, а в соціумі, що досить болісно переживає зміни, які відбуваються. Приступаючи до розробки концепції розвитку школи, будь-якої іншої освітньої установи, вважаємо, педагогам варто спробувати зрозуміти, чого вони чекають від себе і чого чекають від дітей. Виховні цінності, що розуміються таким чином, великою мірою зададуть цінності освітні, визначаючи пріоритети й у доборі змісту освіти.

Успіх будь-якого педагогічного підприємства визначається двома обставинами: особистістю педагога, здатного стати на чолі будь-якої справи, і тим, які цінності він транслює дітям. Іншими словами, перш ніж створювати якийсь виховний захід, потрібно визначитися, в ім'я чого він проводиться. Осмислені і прийняті цінності допоможуть побачити мету, виходячи з якої можна поставити реальні, практично здійсненні завдання, організувати живий виховний процес.

1. Державна національна програма "Освіта" (Україна XXI ст.). - К., 1994.
2. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. - К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 1997.
3. Киричук О.В. Концепція виховання підрастаючих поколінь суверенної України // Рад. школа. - 1991. - №5.
4. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти: Інф. зб. наказів МО України. 1996. № 13.
5. Концепція позакласної виховної роботи в загальноосвітній школі. - К., 1991.
6. Концепція безперервної системи національного виховання. - К., 1994.
7. Красовицький М.І. На власні очі. Проблеми морального виховання учнів у теорії і практиці вітчизняної та американської педагогіки. - К. Нью-Йорк: Пед. думка. 1998.
8. Кузь В., Руденко Ю., Губко О. Українська козацька педагогіка і духовність. - Умань, 1995.

9. Руденко В., Руденко Ю. Виховання лицарської духовності // Рідна школа. – 1996. – № 7.
10. Яхуно І.І. Гуманізація змісту національної освіти // Пед. Житомирщина. – 1996. – №2

The article is destined to actual problems of teaching of education theory. The principal goals and tasks of education theory at this stage of society development are examined. The process of its study is covered in a new way.

Людмила Мацук (Івано-Франківськ)

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНО-ПРАВОВИХ ОРІЄНТАЦІЙ ОСОБИСТОСТІ В СОЦІУМІ: КОНТЕКСТ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ

Проголошення незалежності України створює умови для демократичних перетворень. Водночас із змінами в організації держави і суспільства та завдяки їм відбуваються перемини й у правовій системі загалом. Вони ініціюють приведення освіти і виховання відповідно до системи ціннісних орієнтацій та соціальних нормативів, які забезпечуватимуть подальший прогрес суспільства. Побудова правової держави неподільна з підвищенням рівня правової культури дорослого населення і передусім підростаючого покоління.

Світ людського буття – це насамперед світ цінностей. У системі ціннісних пріоритетів містяться життєві орієнтири, уподобання, ідеали особистості, соціуму, народу. Кожна людина – свідомо чи несвідомо – на основі власних потреб, інтересів та емоційних переживань вибудовує свою, індивідуальну ієрархію цінностей. Вона критично оцінює, аналізує і сприймає їх як позитивні чи негативні для себе, корисні чи ні, як такі, що задовольнятимуть чи не задовольнятимуть її конкретні потреби. Якщо ці потреби реалізовані, то вони виступають для людини життєво значущими, цінними. Їх формування детермінує процес соціалізації особистості, її виховання і самовиховання.

Оскільки “цінність” – це здебільшого позитивно значуще задоволення розумних потреб людини, то правовими розглядали цінності з категорії моральних – добро, справедливість, свобода тощо. Критеріями їх визначення є життя, досвід і потреби не однієї людини, а всього людства. Скажімо правові цінності – справедливість, рівноправність, свобода, милосердя, чуйність, толерантність, доброзичливість, миролюбність, чесність – притаманні не лише цивілізованій спільноті, а й іншим високорозвиненим нашим

Використовуючи категорію “правові”, в основу заклали оцінку індивідуальності змісту цінності, створених для людини умов, з реальним станом їх дотримання. Функції категорії оцінки значно розширилися із дослідженнями

проблем етики і правового виховання. Розмежування сутності “цінність” і “оцінка” відображає ціннісний характер відношення людини до навколишнього. Орієнтація на ту чи іншу цінність спонукає людину до певного виду діяльності, поведінки. Отож лише за допомогою оцінки індивід може виявити цінність. Критерії оцінки позитивної і негативної значущості об’єктів довілля для людини чи суспільства загалом виражені в моральних і правових нормах, цілях і настановах. Засвоєння цих критеріїв – одне із важливих завдань формування особистості.

З цього приводу Е.Фромм писав: “Наші ціннісні судження визначають наші дії, на їх правильності утримується наше духовне здоров’я і щастя” [1, 7].

Реалізація правових цінностей у поведінці людини передбачає її прилучення до узагальненого досвіду людських взаємин. Засвоєння названих цінностей починається задовго до того, коли людина замислюється над значенням соціальних вимог, до їх теоретичного осмислення. Для дитини правові цінності виступають не як узагальнення, а як конкретні форми діяльності, що виконуються у колективі однолітків, сім’ї, школі, у яких вона формується як особистість.

Зазначимо, що цінності, які покладено в основу переконань, і визначають поведінку особистості, зумовлюють її цілісність, активність, здатність до вольових зусиль. Отож оцінку педагога розглядаємо як спосіб віддзеркалення певної значущості. Вона продовжує пізнання кожного учня і ґрунтується на ньому. Відповідно її результатом стає конкретне ставлення суб’єкта до об’єкта. Байдужість людей до того, що вони залишають своїм нащадкам, призводить до знищення, занепаду того прекрасного, що оточує нас. Тому необхідно не стояти осторонь і чекати, поки хтось створить всі умови для нормального життя, а формувати творчу активну життєву позицію: творити добро для блага всіх.

Послугуючись поняттям “ставлення”, філософія віддзеркалює зв’язок об’єкта і суб’єкта в діяльності й характеризує значення першого для другого: “Ставлення, яке ілюструє це значення, називають ціннісним. Відтак “цінність” у філософській літературі тлумачиться двояко. По-перше, у неї вкладається зміст, близький до категорії “значення”, тобто “цінності є своєрідними маяками, які допомагають відзначити в руслі інформації найважливіше (в позитивному і негативному сенсі) для життєдіяльності людини”; цінності – провідні зірки в надбанні людиною своєї істинної суті, вони не існують без людей; по-друге, цінність визначається через поняття “благо” та його визначальну властивість задовольняти реальну, розумну, позитивну потребу індивіда. Пояснюємо, що відтак кожне явище, об’єкт чи акт поведінки фіксує й ту об’єктивну цінність, яка є значущою для усього соціуму, тобто є загальнолюдською цінністю” [1, 41-42].

Окремо зупинимося на аналізі орієнтації на певну цінність, яка спонукає індивіда до відповідної діяльності. Засвоєння критеріїв її оцінки, які

утверджуються в суспільній свідомості у вигляді імперативів і специфічних суспільних регуляторів - заборон, правових норм та ін., – коректують діяльність і морально-правову поведінку особистості. Отже, засвоєння оцінних критеріїв слід вважати пріоритетним завданням у формуванні особистості та прерогативою освітньої практики навчальних закладів, починаючи з дитячого садка [2; 3].

Так, В.Сухомлинський важливим елементом правової культури особистості вважав засвоєння вимог та правил, в яких розкривається “азбука моральної культури”, яка є основою для формування ціннісно-правових орієнтацій:

1. Ти живеш серед людей, кожний твій вчинок, кожне бажання відбивається на людях, які тебе оточують. Є чітка межа між тим, що тобі хочеться, і тим, що можна...

2. Ти користуєшся благами, створеними іншими людьми. Люди дають тобі щастя дитинства. Плати їм за це добром.

3. Всі блага і радість життя створюються працею... своєю працьовитістю ти примножиш честь сім'ї, роду і створиш своє ім'я...

4. Будь добрим і чуйним до людей. Допомагай слабким і беззахисним. Безсердечність породжує байдужість, байдужість породжує себелюбство, а себелюбство – джерело жорстокості.

5. Не будь байдужим до зла. Борись проти зла, обману, несправедливості... Найбільше зло – відступництво, зрада високих ідеалів [4, 120-121]

Таким чином, у кожної людини на основі певних цінностей формуються свої ціннісні орієнтації, які зумовлюють тип її поведінки, переконання, установки, принципи, життєві позиції, характерні риси. Як зазначає М.Боришевський: “Ціннісні орієнтації є провідною якістю людини, що характеризують її як неповторну індивідуальність. Тому за ціннісними орієнтаціями можна визначити, яку позицію, місце займає особистість у соціальній структурі суспільства, які соціальні ролі виконує чи прагне виконувати” [3, 144]. У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтира і відповідного регулятора поведінки й діяльності дітей у предметній та соціальній дійсності, скерованих на опанування основами правової культури.

Система ціннісних орієнтацій формує спрямованість особистості. Механізм розвитку ціннісних орієнтацій пов'язаний з усвідомленням та реальною необхідністю вирішення конфліктів у мотиваційній сфері, системи намагань і вчинків тощо.

Людина у процесі життєдіяльності постійно оцінює предмети, явища, ситуації, вчинки та дії інших людей; оцінює свої можливості, вчинки та результати своїх дій; формуючи оцінку, здійснює вплив на оточуючих та своєю чергу, постійно відчуває на собі вплив оцінок інших особистостей. Все це становить цілісну систему, яка визначає сутність певного індивіда.

Ціннісні орієнтації закладені в основі світогляду людини, її моральних, політичних, естетичних переконань. Вони обумовлюють такі якості особистості, як надійність, цілісність, активність. Особистість розвивається в процесі свідомої моральної діяльності, що розгортається під впливом переконання як провідного виховного методу. Виховання за своєю суттю – це процес спрямований на те, щоб допомогти дитині засвоїти систему цінностей з метою формування людської особистості.

Таким чином, ціннісні орієнтації є провідними якостями людини, що характеризують її як індивідуальність.

Система ціннісних орієнтацій підростаючого покоління складається впродовж тривалого часу в процесі гри, учіння, дозвілля, читання, бесід, спілкування.

Отож ціннісні орієнтації ми розглядали зі студентами як вибірку, відносно стійку систему спрямованості потреб та інтересів. Її скеровували на певний аспект соціальних та культурних цінностей, в основі змісту яких перебуватимуть політичні, світоглядні, моральні переконання виховання, принципи його поведінки.

Таке розуміння ціннісних орієнтацій ми поклали в тематику спецкурсу “Підготовка вчителя до правовиховної роботи в початковій школі”, який проводили для студентів-випускників педагогічних факультетів з метою формування необхідних правових і педагогічних знань, що є чинниками їх професійної підготовки та практичної діяльності. А саме: у темі “Педагогічні ціннісно-правові орієнтації в структурі правосвідомості особистості” обґрунтували теоретичні основи правового виховання, докладно розкрили поняття “ціннісні орієнтації”, визначили конструктивну роль ціннісно-правових орієнтацій у сензитивному періоді формування особистості, а також довели, що ієрархія морально-етичних цінностей та ціннісно-правових орієнтацій особистості – підґрунтя її світогляду; у темі “Особливості технології моделювання процесу правового виховання молодших школярів у сучасній школі” обґрунтували забезпечення особистісно-зорієнтованого підходу до ознайомлення дітей з правами людини, розкрили вплив професійно-значущих якостей спеціаліста на розв'язання завдань правового виховання дітей, визначили основні вимоги до базової підготовки педагога в царині правової проблеми та у темі “Зміст та методи формування професійної готовності майбутнього педагога до правового виховання учнів початкових класів” визначили ряд методів і проаналізували умови для поліпшення організації предметно-ігрового середовища як підґрунтя для формування ціннісно-правових орієнтацій у дітей.

Зміст названих тем доповнювали поняттями: “правова культура”, “правосвідомість”, “цінності”, “ціннісні орієнтації”, “ціннісно-правові орієнтації”, “ієрархія”, “морально-етичні цінності” тощо. Вони були обов'язковими для опанування студентами з метою подальшого перенесення в

ПРОБЛЕМИ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДІ В УКРАЇНІ:
ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

такі заходи правовиховної діяльності з дітьми, як бесіди: “Для чого існують правила поведінки?”, “За що поважають і цінують людину?”, “Для чого живе людина на землі?”, “Друзі – це хто?”, “Що добре, а що погано?” та ін. Наведемо фрагменти міркувань дітей про людину, якою вона повинна бути: Людина – це та особистість, що має почуття. Людина має бути доброю, гуманною. Вона буває справжньою тільки тоді, коли почуття, наміри, дії будуть добрими; дидактичні ігри: “Хто де живе?”, “Назви своє ім’я”, “Хто нас лікує?”; КВК: “Добро і справедливість”; вікторини: “Чи знаєш ти свої права?”; свята-дозвілля: “Я і мої права”; виховні заходи: “Дбайте про нас, враховуйте наші потреби” тощо.

На сучасному етапі розвитку правового суспільства регуляція, узгодження інтересів та потреб різних індивідумів, їхніх груп відбувається через ціннісно-нормативні системи, основою яких є домінуючі в даному суспільстві ціннісно-правові орієнтації.

Водночас зазначимо, що останнім часом проблема ціннісно-правових орієнтацій набула філософського й етичного змісту. Пояснюємо це процесами переоцінки цінностей, які зачепили кожну людину і вплинули на пріоритети її ціннісних орієнтацій: готовність чинити високоморально, адекватно до загальнолюдських уявлень про істину, добро, свободу, право на життя та ін. Система їх виступає як загальна спрямованість усього духовного світу особистості, її життєдіяльності.

1. Фромм Э. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.
2. Бех І. Д. Від волі до особистості. – К.: Україна – Віта, 1995. – 480 с.
3. Боришевський М.Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С.144-150.
4. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5-томах. – К.: Рад. шк., 1976. – Т.1. – С.120-121

In this article the peculiarities of person's forming are viewed.

Characterized the pedagogue's work the main conceptions of work with children are described.

Сучасний період розвитку економіки України характеризується складністю і різноманітністю умов господарювання. Прискорення науково-технічного прогресу вимагає від суб'єктів господарювання значного підвищення рівня економічної свідомості. Саме в умовах економічних відносин молода людина не тільки проявляє свою справжню сутність, але й формується як особистість. Економічна свідомість, економічна культура людини формується на базі досягнутого рівня економічного розвитку.

В сучасних умовах слід знати науку підприємництва, що ґрунтується на глибоких знаннях економіки, котрі необхідні для вміння організувати власну справу, зацікавити друзів і колег до виробничої діяльності, уважно стежити за подіями, які відбуваються в економіці країни тощо.

В Законі України “Про освіту” вказано, що загальна середня освіта повинна забезпечити всебічний розвиток дитини як особистості, її нахилів, здібностей, талантів, засвоєння визначеного потребами обсягу знань про природу, людину, суспільство і виробництво, економіку. Одним з основних принципів освіти є інтеграція з наукою і виробництвом, економікою [1, 3].

В Національній програмі “Освіта” (Україна ХХІ ст.) зазначається, що одним із завдань школи є формування економічної культури, а також формування економічних знань, практичних умінь і навичок, необхідних для залучення учнів до продуктивної праці; ознайомлення учнів з основами ринкової економіки; формування у дітей та молоді уміння міжособистісного спілкування та підготовки їх до життя в умовах ринкових відносин. Важливим напрямком реформування загальної середньої освіти є органічне поєднання навчання і виховання з метою забезпечення розумового, морального, економічного, трудового та фізичного розвитку дитини [2, 32].

Яка ж роль при цьому відводиться педагогу? Вивчення економічних знань учнями надає їм змогу в майбутньому сприяти досягненню максимально можливого високого споживання, широкого вибору діяльності та якісного підвищення життя. І хоча у кожної людини є життєва мета, але економіка торкається інтересів кожного.

Одним із пріоритетних завдань навчальних закладів освіти України є формування в учнів, студентів готовності до самостійної, цивілізованої економічно-підприємницької діяльності, власного мислення. У зв'язку з цим вимагає суттєвого удосконалення зміст навчального процесу, створення

адекватних сьгоднішнім вимогам педагогічних умов для економічного виховання підростаючого покоління.

Поняття “економічне виховання” прийшло з глибокої давнини. Проблеми економічного виховання та навчання молоді постали перед людиною ще за життя Ксенофонта, Платона, Арістотеля.

Зробив спробу обґрунтувати всебічний розвиток особистості, пов'язав його з досягнутими успіхами у розвитку науки і надав великого виховного значення поєднанню продуктивної праці дітей з навчанням Роберт Оуен.

Значний внесок у суспільне розуміння економічного виховання зробили соціалісти-утопісти Т. Мор і Т. Кампанелла. Не приймаючи приватну власність, її прогресивну роль у розвитку суспільства, вони, однак визначили необхідність і потребу в труді, в створенні продукту праці, поєднанні його з освітою. В їхніх наукових працях обґрунтована ідея всебічного розвитку особистості, визначальної ролі розумно організованої суспільно корисної праці.

Відомий український громадський діяч М.П. Драгоманов вважав, що в Україні повинно бути багато економічної літератури. Він активно сприяв перекладам творів Лассаля, Маркса та інших економістів на українську мову. М. Драгоманов відстоював думку про необхідність переходу до нового суспільного виробництва. Він вважав, що заводи, фабрики, продукти праці повинні належати робітникам. А земля і продукти сільськогосподарського виробництва – селянам. Однак М. Драгоманов не визнавав приватної власності при новому способі виробництва [3, 25-39].

Економічна освіта в Україні почала інтенсивно розвиватися в другій половині ХІХ ст., після проведення реформи 1861 р. В цей період з'являються перші економічні навчальні заклади, де можна було отримати початкову (торгові класи, торгові школи) та середню економічну освіту.

В ХХ ст. почався інтенсивний розвиток вищих та середніх економічних навчальних закладів. У 80-х рр. ХХ ст. постало питання про введення предмета економіки в школі.

Однією з перших, хто наголошував на важливості впровадження економіки в систему шкільної освіти, була Н.А. Литвинова. Вона провела ряд серйозних досліджень на межі економіки і педагогіки, розкрила сутність особливості цього процесу, визначила головні рушійні сили, пропонувала конкретні рекомендації. Але в період радянської влади економічне виховання зводилося до трудового.

Саме такі підходи були визначальними впродовж 60-80-х рр. ХХ ст. Якщо ж теоретично питанням економічного виховання учнів надавалося великого значення, то на практиці досить часто це мало зворотній ефект. На заняттях дітям рекомендувалося в процесі самоосвіти дотримуватися суворих правил економії праці, енергії, природних ресурсів, часу. Для цього

необхідно правильно розподілити свій час, поставити себе в найбільш сприятливі умови праці тощо. Школа була покликана вчити молоде покоління працювати, економно та бережливо ставитися до суспільного майна.

Економічне виховання учнів певною мірою здійснювалося під час вивчення предметів, включених до програми загальноосвітніх шкіл: на уроках трудового навчання, географії, математики, біології тощо.

В 90-х рр. проблемою економічного виховання займався Л.С. Нісімчук. В його книзі “Економічна освіта школярів” узагальнюється досвід роботи загальноосвітніх шкіл з економічної освіти школярів, розкриваються завдання, зміст, форми і методи економічної підготовки учнів та ін. Робота містить багато цінної економічно-педагогічної інформації, але практично не була використана в навчальних закладах через відсутність відповідної матеріально-методичної бази.

Таким чином, про важливість вивчення економіки в загальноосвітній школі йшлося в дослідженнях багатьох науковців. Вирішення проблеми ліквідації економічної безграмотності та інфантильності молоді вбачається у введенні систематизованого курсу економіки як обов'язкового предмета загальноосвітніх шкіл. Це пояснюється рядом причин. По-перше, потребою приведення шкільної освіти у відповідність з сучасним науковим пізнанням, в якому вагомого значення набувають соціально-гуманітарні науки. По-друге, необхідністю оновлення економічними знаннями, які потрібні кожній людині незалежно від її сфери діяльності та фаху. По-третє, необхідністю збільшення виховного потенціалу змісту освіти і більш тісного поєднання навчання і виховання. По-четверте, необхідністю формування в учнів уміння цілісного бачення людини і суспільства в їхніх взаємозв'язках, що допоможе їм краще зорієнтуватися в ринкових умовах.

Даний матеріал розкриває лише один із важливих аспектів впровадження економічної освіти в навчальних закладах. Об'єктом перспективних наукових досліджень залишається необхідність розробки нових підходів до впровадження економічної освіти, які б відповідали тенденціям перспективних та інноваційних зрушень і враховували пріоритетні напрямки економічної підготовки молоді.

1. Закон України “Про освіту”. – К.: Генеза, 1996. – 36 с.

2. Національна програма “Освіта” (Україна ХХІ ст.). – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

3. Сасова І.А., Падалка О.С., Шпак О.Т. Неперервна економічна освіта. – К.: Четверта хвиля, 1997. – 176 с.

The article reveals the problems of economical education of youth in Ukraine. The reasons of the necessary study of the main economical notions, categories and laws in schools providing general learning have been grounded.

СУЧАСНІСТЬ ПОГЛЯДІВ ВЕЛИКОГО ДИДАКТИКА Я.А.КОМЕНСЬКОГО ЩОДО ВИВЧЕННЯ ДІТЬМИ РІЗНИХ МОВ

Однією з нагальних потреб освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є забезпечення багатомовного середовища кожній дитині. У Національній доктрині розвитку освіти на 2002-2004 роки зазначається що у державі створюється система безперервної мовної освіти, яка забезпечує обов'язкове оволодіння громадянами України державною мовою, можливість опанувати рідну (національну) і практично володіти хоча б однією іноземною мовою [4].

Проблема навчання маленьких дітей кількох мов привертає увагу вчених різних країн уже впродовж не одного століття. Чільне місце серед тих, хто зробив неабиякий внесок у її вирішення, посідає Ян Амос Коменський, погляди якого щодо віку, з якого слід розпочинати вивчення іноземної мови, методів, які є найбільш ефективними у роботі з маленькими дітьми тощо, не втратили актуальності й сьогодні.

Доведемо сучасність і актуальність поглядів великого дидактика, їх важливість для сучасних педагогів, які переймаються проблемами навчання мови та розвитку мовлення дітей.

У своїх працях ("Велика дидактика", "Материнська школа" та ін.) Я.А.Коменський неодноразово підкреслював, що серед завдань, які постають перед школою, найголовнішими є такі: розвиток здібностей за допомогою наук і мистецтв; розвиток вдачі згідно зі всіма моральними нормами, вдосконалення мови [2, 218; 3, 92]. Вирішення цих завдань, на думку педагога, забезпечується, зокрема, вивченням кількох мов.

Проте науковець зауважував, що мови вивчаються не як частина освіти або вченості, але як засіб для того, щоб черпати знання і повідомляти їх іншим [2, 316].

Великий дидактик наполягав на тому, що вивчити всі мови майже неможливо, на його думку, людина повинна знати рідну мову, а також мови сусідніх народів.

"Не треба вивчати всі мови у повному обсязі і до досконалості, але настільки того потребує необхідність", – зазначав Я.А.Коменський [2, 316].

Додержуючись цього принципу, педагоги сучасних дошкільних навчальних закладів повинні визначити основні завдання навчання дітей другої мови. Пріоритетними серед них можуть бути: щоденне користування мовою у максимально повному обсязі; ознайомлення з культурою народу, мова якого вивчається; засвоєння звуковимови, збагачення словникового запасу, ознайомлення з граматичною будовою мови; апробування оригінальних технологій вивчення другої мови; навчання другої мови як домінантної тощо [5, 19].

Безперечно, орієнтація на вирішення цього чи іншого завдання визначатиме методи і прийоми навчання, засоби, які будуть використовуватися, форми організації дітей тощо.

Проте не можна не враховувати того, що "вивчення мов повинно відбуватися паралельно з вивченням речей,... будь-які речі окремо від слів не існують і не сприймаються" [2, 316].

Дійсно, педагоги, батьки докладають чималих зусиль для навчання маленької дитини другої мови, але якщо ознайомлення зі словом відбувається без залучення максимальної кількості аналізаторів, дошкільник забуває його швидше, ніж запам'ятовує.

Цей факт підтверджує ще одна думка Я.А.Коменського щодо вивчення мов: "... як розум, так і мовлення слід розвивати у дітей переважно на тому, що доступно їм. ... Якщо діти не розуміють змісту, то як вони оволодіватимуть мистецтвом виражати зміст у відповідних словах. З більшою користю час може бути витрачений не на піднесені твори, для того, щоб як мова, так і думка розвивалися послідовно" [2, 317].

Докладно зупинимося на правилах Я.А. Коменського щодо вивчення різних мов [2, 317-319]. Їх урахування у ході організації освітнього процесу сучасного дошкільного навчального закладу, без сумніву, допоможе створити оптимальні умови для навчання дітей другої мови.

Перше правило дидактик сформулював так: кожен мову слід вивчати окремо, спочатку, звичайно, рідну.

Як і більшість сучасних науковців, Я.А. Коменський рідною для кожної дитини вважав материнську мову і наполягав на тому, що без її доброго знання неможливе вивчення інших мов. Мудрий погляд великого педагога на послідовність вивчення мов не можна не враховувати і на сучасному етапі розвитку суспільства, особливо в тих регіонах, характерною рисою яких є багатомовність.

Другим Я.А.Коменський визначив таке правило: на кожен мову слід відвести певний час занять, щоб не перетворювати побічне заняття у головне і не марнувати на слова час, відведений для вивчення речей.

Звертаючись до реалій сьогодення, слід зазначити, що твердження Я.А. Коменського співзвучне результатам досліджень К.Протасової, яка зазначає, що у процесі навчання дошкільників другої мови "якість важливіша, ніж кількість. Змістовність занять з послідовним і поступовим ускладненням завдань... цілком достатньо для підтримки будь-якої мови, але вони мають бути дійсно різнобічними, потребувати від дитини уваги, вдосконалювати різноманітні сторони її мовленнєвої діяльності. Додаткові заняття можуть бути пов'язані зі слуханням, іграми, враженнями від культури, але вони не такі інтенсивні" [5, 7].

Третім правилом вивчення мови, за Я.А. Коменським, є ствердження, що кожен мову краще вивчати не шляхом правил, а на практиці, тобто якомога частіше слухаючи, читаючи тощо.

На думку сучасних науковців (Н.Горлова, К.Протасова, О.Хорошковська та ін.) у процесі навчання другої мови варто говорити з дітьми на цікаві для них теми, широко захоплюючись запропонованим змістом, ставити запитання, з'ясовуючи не тільки те, що дитина бачить, де вона була, що робила, але й що вона думає про різні речі, чому відбуваються ті чи інші події тощо.

Неабиякого значення набуває тут питання ознайомлення дітей із культурою того народу, мова якого вивчається, адже, на думку Н.Дзюбишиної-Мельник, мова – це передовсім засіб включення людини в культуру, бо культури взагалі (загальнолюдської) немає, а є лише безліч конкретних культур [1, 4].

Занурення у світ культури, зокрема, читання казок, співання народних пісень тощо, значно сприятиме засвоєнню мови.

Наступне правило вивчення мови за змістом пов'язане з попереднім і звучить так: правила повинні підтримувати і закріплювати практику.

Не викликає сумніву той факт, що у процесі навчання другої мови просто спілкування недостатньо: без виконання вправ, спрямованих на формування звуковимови, збагачення, уточнення, закріплення та активізацію лексики дітей, засвоєння граматичної будови, опанувати мову в повному обсязі неможливо.

У п'ятому правилі великого дидактика щодо вивчення мов зазначається: "правила мови повинні бути граматичними, а не філософськими. Це означає, що вони не повинні тонко розслідувати відношення і походження слів, фраз, сполучень – чому це повинно бути так чи інакше, але просто роз'яснювати, що відбувається і як це відбувається" [2, 318].

Сьогодні це положення є досить актуальним у процесі навчання мов саме дітей дошкільного віку, які на практичному рівні засвоюють правила звуковимови, використання лексичного матеріалу, побудови фраз і речень. Накопиченим таким чином знання слугують фундаментом для подальшого більш поглибленого вивчення мов у шкільному віці.

Наступне, шосте, правило Я.А.Коменського щодо вивчення мов говорить, що нормою для складання правил нової мови повинна бути мова, раніше вивчена, щоб була показана тільки різниця між тією та іншою. Науковець зазначав: "... повторювати загальне обох мов не тільки некорисно, але й шкідливо, адже видимість більшого обсягу і більшої різниці ніж це є насправді, лякає учня" [2, 318].

Дійсно, дослідження сучасних науковців (А.Богущ, К.Протасова, О.Хорошковська та ін.) доводять важливість урахування у процесі навчання дітей другої мови такого явища, як транспозиція – позитивне перенесення умінь і навичок, надбаних у процесі вивчення рідної, в мовлення другою мовою. Саме наявністю цього явища обумовлено відпрацювання з дітьми лише тих правил звуковимови, вживання та відмінювання слів тощо, які відсутні у рідній мові.

Сьомим правилом вивчення мови, за Я.А.Коменським, є твердження, що перші вправи у новій мові повинні обертатися навколо раніше відомих предметів. Тоді, на думку дидактика, не буде необхідності відразу ж звертати увагу на слова та речі й, таким чином, відволікатися, а прийдеться зосереджуватися тільки на словах, для того, щоб легше і швидше ними оволодівати.

Доказом далекоглядності великого дидактика щодо означеного питання є експериментально підтверджений висновок К.Протасової: "Навіть міркуючи логічно, можна зрозуміти, що абстрактні поняття, висловлені другою мовою, стають доступними після того, як їх зміст з'ясований мовою, якою дитина володіє краще.... Отже, для переходу до навчання другою мовою варто підготувати дитину спочатку на конкретних поняттях, а в міру того, як вони узагальнюються, і на більш абстрактних" [5, 21].

В останньому, восьмому, правилі Я.А.Коменського щодо вивчення мов зазначається: "... всі мови можна вивчати одним і тим методом. А саме – методом практичних вправ, які б вказували тільки відміну від раніше вивченої мови, самі ж вправи слід пропонувати учням лише на знайомому матеріалі" [2, 319].

Досить оригінальною є думка Я.А.Коменського щодо особливостей вивчення людиною мов у різні вікові періоди. Педагог дійшов висновку, що процес поглибленого засвоєння різних мов слід розділити на чотири віки: "Перший вік – дитячий, ... коли вчать говорити абияк. Другий – підлітковий, ... коли вчать говорити правильно. Третій – юнацький, ... коли вчать говорити витончено. Четвертий – сильний, ... коли вчать говорити виразно" [2, 319].

Означену періодизацію було запропоновано кілька століть тому, і сьогодні її можна визнати спірною, але не слід забувати того, що Я.А.Коменський наполягав на вивченні людиною кількох мов з дитячого віку.

У зв'язку з цим повернемося до результатів сучасних досліджень, які засвідчують, що тільки у дітей віком до 5 – 8 років зберігається здатність засвоювати другу мову тим самим способом (і при активації тих самих ділянок головного мозку), що і першу. У віці 7 – 11 років друга мова все більше починає засвоюватися не таким способом, як перша, змінюється психологічний фундамент для оволодіння нею. У період із 12 до 18 років здібності до оволодіння другою мовою поступово згасають, але дуже індивідуально. Якщо жодна друга мова не була вивчена до дорослого віку, то опанувати її після 18 років має шанс тільки невелика кількість людей [5, 4].

Висвітлюючи вікові періоди, Я.А.Коменський звертав увагу і на необхідність поступового ускладнення змісту підручників, використання яких було б, на його думку, доцільним у процесі вивчення мов.

Найпростіші підручники повинні містити лексичний і нескладний граматичний матеріал для дитячих розмов; більш складні – кілька тисяч

слів, а також зрозумілі граматичні правила, які пояснюють правопис тих чи інших слів. Наступний ступінь складності підручників, передбачав, за Я.А.Коменським, наявність різноманітних міркувань, наповнених витонченими фразами. Нарешті найскладніші підручники великий дидактик бачив як збірку класичних творів про різноманітні предмети, явища тощо [2, 320].

Без сумніву, означені рекомендації враховуються і використовуються авторами сучасних підручників, і це є ще одним доказом далекоглядності великого дидактика Я.А.Коменського.

Отже, педагогічна спадщина, яку ми маємо можливість сьогодні вивчати, зокрема, погляди Я.А.Коменського щодо вивчення дітьми різних мов, є тим безцінним скарбом, до якого повинна звертатися кожна людина, яка має відношення до розвитку, навчання та виховання дітей.

1. Дзюбишина-Мельник Н. Мова і національна свідомість // Рідні джерела. – 1998. – №4. – С.4-5.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.А.Красновского. – М.: Учпедгиз, 1955. – С.316-322.
3. Коменский Я.А. Материнская школа / Под ред А.А. Красновского. – М.: Учпедгиз, 1947. – С.33-93.
4. Національна доктрина розвитку освіти. Розділ IV // Освіта України. - 2002. – №33.
5. Протасова К. Діти і двомовність // Дитячий садок. – 2003. – №8(200). – С.2-23.

In article sights of the great scientist J.A.Kamenskogo on training of children to different languages are shined. The urgency and importance for modern teachers for modern teachers with a problem of training to languages and development of children's speech, those recommendations which were given by the teacher some centuries ago is proved.

Лариса Шапошнікова (Хмельницький)

СТАНОВЛЕННЯ САМООСВІТИ В КИЇВСЬКІЙ РУСІ

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення усіх сфер соціального і духовного життя в Україні потребують від вищої школи якісно нового рівня підготовки спеціалістів. У Державній національній програмі "Освіта (Україна XXI століття)" визначені основні шляхи реформування освіти всіх рівнів, накреслена стратегічна мета, що постає перед закладами освіти: "створення життєздатної системи навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального і культурного потенціалу як найвищої цінності нації".

Виконати це завдання школа спроможна у процесі такої організації пізнавальної діяльності, за якої забезпечується глибоке засвоєння програм-

ного матеріалу, а також неухильне підвищення рівня готовності учнів до самоосвіти. Шлях до цього відкриває формування у школярів потреби у самоосвіті, вдосконалення умінь і навичок розумової праці, прагнення застосувати набутий досвід самостійної пізнавальної діяльності на практиці.

Самоосвіта – це частина безперервної освіти, це активна пізнавальна діяльність, яка ведеться за особистою ініціативою людини, додатково до його основного заняття, у формі індивідуальної самостійної роботи з оволодіння знаннями і в колективних формах – гуртках, лекторіях тощо.

Постійне збагачення знань, підвищення культурного рівня все більш стає найпершою потребою суспільства. Можна припустити, що у недалекому майбутньому самоосвітня діяльність стане однією з обов'язків усіх членів суспільства, необхідною умовою їх активної участі у суспільному житті, одним із засобів задоволення духовних потреб людей. У даних умовах гостро постає завдання психологічної і практичної підготовки підростаючого покоління, але це завдання може бути вирішено при дотриманні ряду принципових положень.

По-перше, формування у школярів прагнень і вмінь задовольняти свої пізнавальні потреби та інтереси шляхом самоосвіти є важливим завданням, обов'язковим для всіх шкіл, яке потребує цілеспрямованої учбово-виховної роботи всіх вчителів з учнями.

По-друге, навчально-виховною роботою, яка спрямована на підготовку молоді до самоосвіти, повинні бути охоплені усі школярі, а не тільки ті, хто виявляє схильність до цього.

По-третє, звертаючи особливу увагу на формування в учнів мотивів їх пізнавальної діяльності і виявлення пізнавальної самостійності, слід поступово, починаючи з середніх класів, включати прийоми самоосвіти як обов'язкові у тій чи іншій формі для всіх учнів. При цьому у полі зору вчителів повинно постійно знаходитися навчання учнів раціональним вмінням самоосвіти і творчого використання надбаних знань у наступній пізнавальній діяльності і в суспільній практиці [7].

Таким чином, формування у підростаючого покоління готовності до самоосвіти стає одним з найважливіших завдань школи.

Проблемні організації самоосвіти великого значення у своїх творах надавали класики педагогіки: Я.Коменський, І.Песталоцці, А.Дістервег, К.Ушинський, Г.Сковорода, А.Макаренко, В.Сухомлинський та інші. В їх працях не лише розкривається роль самоосвіти, але визначаються загальні шляхи формування готовності до неї. Це обумовило подальший прогрес у розробці теоретичних і практичних аспектів досліджуваної проблеми у світовій та вітчизняній педагогіці. У сучасних умовах питання формування готовності до самоосвіти стали предметом спеціальних досліджень. Їх автори доводять можливість підготовки до самоосвіти шляхом перебудови мотивації особистості і формування потреби у самостійному пізнанні (В.Анти-

пова, В.Ільїн, Л.Колесник, М.Кузьміна, Ж.Нусінова), формування умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності (Л.Ковтун, І.Колбаско, Л.Земськава, М.Черниловська).

Досить широкий спектр ідей щодо підвищення рівня готовності до самоосвіти (В.Буряк, С.Кандаров, О.Телюк, Л.Хадарцева), впровадження методів проблемного навчання (Н.Ковалевська).

У дослідженнях встановлено:

– сутність самоосвіти полягає у самостійному набутті знань, умінь і навичок з метою пізнання і перетворення навколишньої дійсності;

– освіта і самоосвіта тісно пов'язані між собою, у процесі навчання вони виступають складовими елементами пізнання, передбачають і доповнюють одна одну;

– основними мотивами самоосвіти виступають пізнавальні потреби й інтерес до знань;

– успіх самоосвітніх зусиль особистості безпосередньо залежить від її ставлення до пізнання і від рівня сформованості умінь і навичок самоосвіти;

– готовність до самоосвіти – це стан, який характеризується єдністю позитивного ставлення суб'єкта до самостійної діяльності і практичного засвоєння умінь і навичок цієї діяльності.

Історія переконливо свідчить, що самоосвіта розвивалася разом з розвитком суспільства. Становлення і розвиток самоосвіти учнів в історії української педагогіки вважаються ще маловивченими. На початковому етапі нами було поставлено завдання дослідити становлення освіти і самоосвіти у Київській Русі.

Проблемою розвитку педагогічної думки і становлення самоосвіти в Київській Русі займалися С.Д.Бабишин, Б.Д.Греков, Л.А.Коба, Н.А.Константинов.

У давньослов'янському роді, а потім при розпаді родового безкласового суспільства і при початковому формуванні класів, вихованню надавалося велике значення; потрібно було виховувати сильного, умілого робітника, доброго орача, вправного мисливця, людину, яка відзначається військовою доблестю, яка б могла зі зброєю у руках у випадку необхідності захистити рідні поселення; необхідно було виховати жінку – вправну хазяйку, яка була б знайома не тільки з прядінням, ткацтвом, не тільки правильно поралася коло худоби, але й яка б, у випадку раптового нападу на поселення, змогла дати ворогу належну відсіч. Усі ці виховні норми і вимоги формувалися повільно у надрах народних мас, у результаті тривалого і наполегливого творчості цих мас.

Поступово вироблялися й пам'ятки народної творчості, у яких відображалися ідеї народної педагогіки (прислів'я, приказки, легенди). У цих пам'ятках розповідалося про героїв, богатирів, захисників народних інте-

ресів, яких потрібно наслідувати, наводилися ті чи інші вимоги і норми поведінки.

За висловом великого російського педагога К.Д.Ушинського, казки "... это первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа".

Великим було виховне значення билин про старовинних богатирів: про Іллю Муромця, Микулу Селянича, Добриню Микитича та ін.

На билинах Київського періоду виховувалися багато тисяч дітей протягом століть.

Уже у той час створювалися чудові колискові пісні. Як у цих піснях, так і в прислів'ях і приказках висловлювалися влучні народні спостереження, чудова народна мудрість.

Школа завжди була однією з рушійних сил культурного прогресу. За її допомогою Київська Русь в XI-XIII столітті досягла високого рівня культури.

Академік Б.Д.Греков твердить, що грамота була відома східним слов'янам ще задовго до офіційного хрещення Русі у 988 р. Школа виникла у наших предків не як раптове утворення, пов'язане з якимось одним актом, а як результат тривалого розвитку суспільних відносин і педагогічної культури східних слов'ян [6, 51-51].

Буквено-звукове письмо знаменувало собою велетенський переворот у духовному житті східних слов'ян, який привів до виникнення групового навчання грамоти, тобто школи.

У кінці IX – на початку X ст. на Русі почали створюватись перші школи, які ймовірно засновувались язичниками в їхніх інтересах – для практичних потреб, а подекуди – першими общинами християн, що виникали під впливом поступового проникнення християнства з Візантії на Русь.

Історична заслуга Київського князя Володимира Великого полягає в тому, що Русь від "рукописання" на кам'яних плитках і дерев'яних дошках перейшла на навчання дітей за книгами. Організація князем шкіл "книжного навчання" була новим етапом у розвитку освіти Київської Русі.

Розкопки археологів показують, що початкове навчання письма здійснювалось за допомогою дерев'яних дощочок, покритих воском (паперу тоді ще не знали).

Коли учні починали писати речення і записувати задачі, то замість навошених дощочок використовували спеціально підготовлену і розгладжену березову кору – берест.

Завершальним етапом навчання письма в окремих початкових школах був перехід до вправ чорнилом спочатку на бересті, а з набуттям навичок користування гусячим пером – на пергаменті, виготовленому з шкірок телят, козенят [4].

Про методику навчання читати ми довідуємося з першого руського педагогічного твору, який дійшов до нас з XI століття, “Поучение некоего колугера о чтении книг”. В ньому рекомендувалось під час читання не поспішати, вдумуватись у зміст; якщо текст складний, повторювати його два-три рази і таким чином усвідомлювати прочитане [1].

Із життя Аврамія Смоленського (XI – початок XIII ст.) відомо, що древноруські вчителі користувались мегодом “проголкованія”, тобто розтлумачення учням під час занять окремих місць із книги. Щоб зробити пояснення доступними і виразними, педагоги широко вживали прислів'я, приказки, порівняння (вони є і в берестяних грамотах). Образна мова вчителя не тільки полегшувала сприймання знань, а й посилювала інтерес дітей до них.

Схоластика середньовічної школи потребувала дослівного запам'ятовування навчального матеріалу: все, що учень знав, він повинен був тримати в голові. Але поруч з механічним зазубрюванням уже тоді практикувалися й активні методи навчання: списування текстів, переказ прочитаного, диктанти.

Діти бідних людей виховувалися, як правило, в сім'ї. Їх учили премудростям сільськогосподарської та домашньої праці. Якщо в сім'ї з'явилися гроші, то отроків віддавали в науку до ремісників. Окрім ремесла, їх навчали читанню, письму, церковному співу. У XII ст. писемність проникла в середовище жінок із соціальних верств, що стояли нижче князівської і боярської верхівки.

Офіційна педагогічна концепція знайшла своє відображення у писемних джерелах: літописах, ізборниках, статутах, сказаннях, хроніках, овіяних християнськими ідеалами. Настав час, коли для проведення своєї політики князі спиралися не лише на силу, а й на освіту. Виникла потреба дати ідеологічне обґрунтування нових суспільних чинників, визначити зміст, мету, завдання, методи впливу на підростаюче покоління. Отже, офіційна педагогіка стає важливою складовою ідеології феодального суспільства.

Педагогіка цього часу перебуває у пошуках нових методів і прийомів виховання, збагачує їх засобами впливу, виробляються кодекси законів про охорону дитинства і материнства, опіки сиріт. Еволюція виховання йде шляхом гуманізації.

Значних успіхів у Київській Русі досягла книжна справа. За часів Ярослава Мудрого в Києві при Софійському соборі у 1037 р. була відкрита перша бібліотека, а також заснована спеціальна майстерня, де переписувалися і перекладалися книги з грецьких оригіналів. Пізніше в Києві виникають й інші бібліотеки, серед них найвідомішою стала колекція книг Печерського монастиря.

Державна концепція виховання увійшла до “Ізборника” (1076). Упорядкував його київський книжник Іоанн (Гришний) у період князювання

Святослава Ярославовича. В основу концепції були покладені принципи християнської моралі: любов до ближнього, братолюбство між багатими та бідними, необхідність покори можновладцям, бо їм влада дана від Бога. Така теорія соціального примирення за допомогою виховання виражала класовий зміст офіційної педагогіки [2, 150].

Відкривається “Ізборник” словом монаха про те, що “Добро есть, братие, почетанье книг”. Крім того, тут вміщено ряд статей, які розкривають естетичні погляди феодальної знаті.

Київська Русь славилася своїми літописцями. Почесне місце серед них зайняв Нестор (помер бл. 1119 р.), педагогічні погляди якого знайшли відображення у всіх його творах, відомих нам сьогодні. Так, “Повістю временних літ” він заклав основи вітчизняної історичної науки. Цей твір пронизаний ідеєю виховання молоді в дусі єдності слов'янських народів.

Видатним юридичним пам'ятником Київської Русі XI-XII ст. є “Руська Правда”. Чимало статей присвячено феодальній власності, але особливе місце відведено охороні материнства і захисту знедолених, хворих. На основі цього документа у молоді формувалося поняття закону, законності, правової держави.

Заклик до пізнання явищ за допомогою істинного знання вперше в історії педагогічної думки Русі викладено у творах книжника, філософа Климента Смолятича. Він написав немало творів, де висловив свої погляди на примат розуму над почуттями, скептичне ставлення до окремих релігійних догматів, але до нас дійшло тільки “Послання просвітеру Фомі”.

Теорію пізнання і виховання шляхом розвитку розумових сил людини розробляв Кирило Туровський. Сутність його концепції полягала в тому, що людина народжується ні доброю, ні злою. Вона стає тією чи іншою завдяки наявності в її душі добрих чи злих начал, які переважають в її життєвих діяннях. Дотримуючись вимог християнської моралі, людина здійснює добрі вчинки. Моральна поведінка залежить від розуму особистості. Важливим засобом розвитку особистості К. Туровський вважав книжне учіння [3].

Значним внеском у розвиток педагогічної думки Київської Русі є “Повчання” Володимира Мономаха (1053-1125 рр.). Усі свої надії та сподівання Володимир Мономах покладає на підростаюче покоління. Особливу увагу князь приділяв вихованню працею. Він вважав, що праця – основа успіхів і честі людини. Володимир Мономах наполягав на розвитку у дітей ініціативи і працелюбства [8].

В XI-XIII ст. стародавня педагогічна література досягла значних успіхів і сприяла формуванню національної освітньої політики українського народу.

Аналізуючи матеріали про освіту у Київській Русі, можна зробити висновок, що самоосвіта знаходилася у зародковому стані.

Перші державні школи, в яких вчилися діти знаті, були створені під час князювання Володимира Великого. Не всі діти знаті прагнули до отримання освіти, а до самоосвіти і поготів. Набір у школи здійснювався примусово, оскільки справа була нова, незнана, і добровольців було мало. А держава гостро потребувала освічених адміністраторів, дипломатів, здатних підтримувати зв'язки з Візантією та іншими країнами. Князь Ярослав Володимирович, вважаючи освіченість важливою умовою успішної діяльності на будь-якому терені, вводить обов'язкове навчання для молоді з князівських і боярських родів.

Джерела дозволяють зробити висновок, що у Стародавній Русі школи були двох видів. У них викладали читання, письмо, спів, богослов'я. Школи вищого типу, для "дітей кращих людей", давали, крім того, знання з філософії, риторики, граматики. Найпоширенішим, очевидно, було індивідуальне навчання. Літописець пише: "Як бджолу бачимо, що по всіх садах і зіллях літає, з кожного з них збираючи корисне, так і юнаки, які вчаться філософії й хочуть увійти на висоту мудрості, всюди збирають що краще" [9, 253].

Поряд зі свідченнями про примусову освіту є відомості про те, що багато представників привілейованих верств були знайомі не тільки з елементарною граматиною. Князі, бояри, дружинники, не кажучи вже про книжників, володіли іноземними і древніми мовами. Освіченістю, любов'ю до книг славився князь Ярослав Мудрий. Галицький князь Ярослав Осмомисл отримав своє прізвище саме за те, що знав цілих вісім мов. Щонайменше п'ять мов знав Володимир Мономах. Обидва вони були знайомі з грецькою і латинською книжністю, самі написали блискучу публіцистику – "Повчання". Талановитий письменник та філософ Климент Смолятич писав, що у XII ст. в Київській Русі було 300-400 вчених, які добре володіли грецькою мовою. Тому ми можемо вважати, що поступово посилювався інтерес, до знань, до освіти і до самоосвіти.

Самоосвіта – це одна з форм пізнавальної діяльності і, як будь-яка інша діяльність людини, виникла під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів. Зовнішніми стимулами самоосвітньої діяльності того, хто навчався, могли бути різноманітні предмети і явища оточуючого середовища, які викликали у нього зацікавленість і бажання їх пізнати і вивчати, а також різноманітні засоби, які вчитель використовував для виховання в учнів потреби в знаннях і уміннях. Сюди відносяться засоби збудження зацікавленості до питання, яке вивчається, активізація пізнавальної діяльності тих, хто навчається, оцінка знань, схвалення, похвала та ін.

Припускають, що саме пізнавальний мотив був тоді ефективним щодо самоосвіти завдяки своїм позитивним спонукальним властивостям.

Але схоластика навчання того періоду стримувала зацікавленість, пізнавальний інтерес, прагнення до самоосвіти.

1. Бабишин С.Д. Освіта в Київській Русі // Початк. Шк. – 1971 – №12. – С.76-81.
2. Игория Киева.: в 3 т. – К., 1982. – 308 с.
3. Коба Л.А. Развитие педагогической мысли в Киевской Руси // Початк. Шк. – 1994. - №3. – С.46-48.
4. Константинов Н.А. Воспитание и обучение в Киевском государстве (IX-XII вв.) и на Руси в XIII-XV вв. – 1951. – С.61-71.
5. Кошелева О.В. Источниковедение школы и просвещения Древней Руси // Сов. педагогика. – 1986. – № 3. – С.98-101.
6. Культура Киевской Руси. – М. Л., 1944. – 186 с.
7. Руководство самообразованием школьников: Из опыта работы / Ред. – сост. Б.Ф.Райский. М.Н.Скаткин. – М.: Просвещение, 1983. – 143 с.
8. Самойлов В. Образованность в Киевской Руси и Московском государстве // Исторический журнал – 1938. – № 8. – С.52-64.
9. Українська і зарубіжна культура. Навчальний посібник / Під заг. ред. Заблоцької К.В. – Донецьк: "Східний видавничий дім". 2001. – 372 с.

The subject of this article is one of the topical questions from the history of pedagogy – Coming into being and development of self-education of pupils in the history of Ukrainian pedagogy. The first period is considered – the development of the pedagogical idea in the Kyivska Rus.

Ірина Шоробура (Хмельницький)

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПОЧАТКОВОЇ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ (XVIII – СЕРЕДИНА XIX ст.)

Прискорення темпів розвитку людської цивілізації вимагає від системи освіти відповідного і постійного вдосконалення. Сучасність орієнтує школу на формування патріотичної свідомості в учнів, історичну спадкоємність поколінь, виховання високої громадянської відповідальності кожного за майбутнє свого народу. Особливе місце щодо проблем розвитку географічної освіти в новому тисячолітті, в контексті сучасних завдань, займає історико-педагогічне дослідження, присвячене становленню та розвитку шкільної географічної освіти в Україні.

Сьогодні йде пошук, з однієї сторони, відродження шкільної географічної освіти, а з іншої – визначаються шляхи її розвитку, які б відповідали вимогам часу. Багато вчених розглядали питання розвитку шкільної географії, зокрема, Н.В.Бірюкова, О.Т.Діброва, Е.А.Дурманенко, Ф.Д.Заставний, Я.І.Жупанський, С.Г.Коберник, В.П.Корнеєв, Л.І.Круглик, П.А.Масляк, В.Ю.Пестушко, М.М.Паламарчук, Г.П.Пустовіт, Л.В.Тименко, А.Й.Сиротенко, О.І.Шаблій, П.Г.Шищенко та ін.

Метою нашого дослідження є ретроспективний аналіз становлення та розвитку шкільної початкової природничої освіти у XVIII – середині XIX століття, який допоможе історично розглянути логіку вивчення предме-

тів географічного циклу, що є актуально для вирішення проблем географічної освіти сьогодення.

Підготовка з природничої освіти існувала, мабуть, з появою “людини розумної”. До виникнення шкільної систематичної освіти це проходило в рамках народної педагогіки. Зі становленням систематичної освіти починають вивчатися предмети, наявні в програмі сучасної школи, зокрема природознавство, географія.

Як відомо, у школах XVIII століття учні вивчали релігію, читання, письмо, арифметику, частково геометрію, городництво та хліборобство, початки медицини та ветеринарії, відомості про внутрішню торгівлю тощо. Природничі знання отримували з відомостей про внутрішню торгівлю, городництво, хліборобство.

Прийняття “Статуту народних училищ у Російській імперії” 1786 р. вплинуло на освіту України, сприяло відкриттю нових шкіл в містах України. Проте охопити все населення ці училища не могли і не стали масовою школою [3].

Щодо становлення географічної освіти, та з середини XVIII ст. починається період розвитку ломоносовської географічної школи. М.В.Ломоносов розробив питання математичної географії, картографії, метеорології і кліматології, фізичної та економічної географії. Він перший у світовій географічній науці застосував порівняльний метод, за допомогою якого розглядав явища природи в їх причинному зв'язку [2, 7].

Так, досягнення наукової географії сприяли тому, що на кінець XVIII ст. географія зміцнюється як навчальний предмет у школі. Вона вивчається у більшості початкових шкіл. Географічні знання в основному подаються через вивчення місцевого матеріалу.

У цей час домінував енциклопедичний характер освіти, відчувалося покращення навчально-матеріальної бази (обов'язкова наявність бібліотек, зібрання географічних та історичних карт, глобусів, атласів; гербарії, моделі, геометричні тіла, фігури тощо). Значна увага приділялася розвитку географії, забезпеченню необхідним географічним матеріалом, зокрема краснавчим.

Статут навчальних закладів (1804) передбачав, що державна система освіти має будуватись “відповідно до обов'язків і користі кожного стану”. Основними типами навчальних закладів були визначені: церковнопарафіальні школи (1 рік навчання); повітові (2 роки навчання); гімназії (4 роки навчання); ліцеї; університети.

Поряд з ними існували духовні семінарії та духовні училища. Тобто відзначається виразний “становий” характер освіти: у гімназіях вчилися діти дворянські, в семінаріях – діти духовенства, в повітових – діти міщан [4].

Існували ще так звані приходські (початкові) школи, призначені для елементарної освіти селянства. Виникали вони поволі та в обмеженій кількості

Другим ступенем у системі початкових шкіл були повітові (2 роки навчання). Кількість навчальних дисциплін постійно збільшувалась: арифметика, геометрія, загальна фізика, технологія, природнича історія, географія, російська, польська, німецька, французька мови, креслення, малювання, катехізис. Діти отримували необхідні знання відповідно до їх стану та рівня промисловості, а також такі, які б дали їм змогу навчатись у гімназіях.

Зупинимось детальніше на підручниках з початкового курсу фізичної географії.

Першим навчальним посібником, який подавав природознавчий матеріал, був, мабуть, посібник з історії Росії та України, виданий в 1674 році; а перший підручник з географії з'явився в Росії у 1710 р. під назвою “География или краткое земного округа описание”. Цей підручник невідомого автора був примітивним, зі значними географічними помилками. Пізніше з'являються більш досконалі підручники. Зокрема, відомий географ та історик В.Н.Татищев подав короткий географічний опис на досить високому науковому рівні про природу та населення Росії [1].

Систематичне викладання природознавства вводиться з другої половини XVIII століття в зв'язку з необхідністю розвитку економіки та активного використання природних багатств країни.

У першій половині XVIII ст. в масовій школі з'являється підручник з географії Гюбнера. Він викладений у формі запитань і відповідей, насичений зайвою географічною номенклатурою. Завершується підручник відомостями з математичної географії.

В 1786 році видається більш досконалий підручник з природознавства в двох книгах – “Нариси природничої історії, видані для народних училищ Російської імперії”, автор – Василь Федорович Зуев. Оригінальною для того часу є послідовність вивчення природознавства, де спочатку вивчається нежива природа, а потім ботаніка та зоологія [4].

Оскільки в цей період панувало догматичне навчання, де обов'язковим було заучування значних текстів напам'ять, автори підручників з географії прагнули якомога більше вводити в зміст не лише суто географічний матеріал, а й зайвий. Наприклад, в “Опыте Российской географии” (1771 р.) професора Діггеля потрібно було заучувати не тільки географічні терміни, але й імена 48 крутицьких архіреїв, усіх президентів Академії наук, державні герби і спархії, дворянські мундири тощо.

З 1807 р. географію в школах Росії вивчали за підручником Є.Ф. Зябловського, професора Петербурзького університету. В 1818 р. вийшов новий підручник К.І.Арсеньєва “Краткая всеобщая география”. Він витримав 20 видань і був одним з широко розповсюджених. Хоча цей підручник і був кроком уперед за змістом і методикою, але також залишався номенклатурним, сухим у викладі, без малюнків і карт [2, 11].

У 1844 р. побачила світ “Учебная книга всеобщей географии” О.Г. Ободовського, яка стала основним підручником, за яким 30 років вчилися учні гімназій. Цей підручник, порівняно з підручником Є.Ф. Зябловського, був гірший за змістом і сухіший за викладом. В 1849 р. О.Г.Ободовський випустив другий, більш вдалий, підручник – “Краткая всеобщая география”.

У цей період було видано ще ряд підручників: “География для детей” Ф.Студитського, “Начальные сведения географии” С.Барановського, “Тетрадь всеобщей географии” М. Тімаєва і ряд інших. Офіційні підручники з географії того періоду характеризувалися не тільки низьким науково-методичним рівнем, але й надмірним перевантаженням географічною термінологією. Так, у підручнику О.Ободовського географічних термінів налічувалося до чотирьох тисяч [2].

Міністерство народної освіти мало дбало про науково-методичну логіку своїх програм з географії, і тому, керуючись існуючими тоді програмами, було досить важко створити гарний підручник.

Отже, підручники з початкового курсу фізичної географії в цей історичний період в основному були розраховані на заучування текстів учнями. Причому тексти переважної більшості підручників рясніли географічними термінами, без пояснення сутності, генези. Висвітлення причинних зв'язків у них практично не було.

Проаналізуємо методи навчання, які використовувались при вивченні початкового курсу фізичної географії в період XVIII – середини XIX ст.

Так, фундаторами основ методики викладання географії в Європі можна вважати Яна Амоса Коменського, в Україні – Костянтина Дмитровича Ушинського. Повертаючись до педагогічної спадщини Я.А.Коменського, зауважимо, що він приділяв значну увагу вивченню географії, з цією метою він визначив обсяг знань, умінь для кожного класу як необхідної бази для подальшого систематичного навчання. Відомо, що у “Великій дидактиці” Я.А.Коменський не тільки розробив чітку систему навчання і виховання, але й розкрив суть основних її принципів: наочність, свідомість, й активність, послідовність і систематичність знань, міцне оволодіння знаннями й навичками, що широко використовуються при вивченні природознавства [1].

Разом з удосконаленням змісту вітчизняної шкільної географії розвивались методи її вивчення.

Уже на початку XVIII ст. з'являються підручники з першими методичними вказівками [3].

Так, щоб полегшити запам'ятовування, автори підручників іноді назви розміщували за алфавітом або за групами. Наприклад, у методичному посібнику “Руководство к географии в пользу учащегося при гимназии юношества”, виданому в 1742 р., вимагалось заучувати численну номенклатуру співучим голосом.

У 1792 р. капітан І.І.Завалішин написав “Сокращенное землеписание Российского государства” у віршах. Наприклад, географічне положення і характеристика кордонів подається так:

Пространная из всех Российская страна,
Морями многими она ограждена.
Знатнейший Океан меж протчих полуночной,
За оным следует известный всем восточный:
Сибирские брега собой он заключил,
От коих имена различны получил...

Але всі ці прийоми були спрямовані на те, щоб учень більш успішно міг зазубрювати навчальний матеріал [2, 15].

Так званий описовий метод навчання географії з системою зазубрювання текстів географічних підручників, який склався у XVIII ст., продовжує залишатися в школі і в XIX ст.

В процесі вивчення географії учні мають обов'язково застосовувати карти. Так, у методичних рекомендаціях вказується на необхідність роботи учнів з картою, застосування чорних репетиційних карт (контурів), що були праобразом сучасних контурних карт.

Цікаво зауважити, що відомий письменник М.В.Гоголь працював учителем географії, він висловив свої думки щодо методики викладання цієї дисципліни. Так, М.В.Гоголь у статті “Мысли о географии детского возраста” відзначає найголовніші недоліки у вивченні предмета: механічний поділ курсу, який зовсім не враховує віку учнів, захоплення політичною географією, перевантаження підручників номенклатурним матеріалом, для якого треба мати неабияку пам'ять, щоб утримати всю цю безладну масу.

Разом з тим Гоголь пропонував свої методичні прийоми: замість книжного навчання рекомендував живе слово вчителя, замість креслення карт – використання навчальних карт. Він пропонував також розширити курс фізичної географії та етнографії.

Розповідь учителя повинна бути яскравою, впливати на уяву дітей. “Треба старатися познайомити скільки можна більше з світом, з усією безкопечною різноманітністю його, щоб це аж ніяк не обтяжувало пам'яті, а являло б собою яскраво змальовану картину” [2, 16].

М.В.Гоголь своїми ідеями про навчання географії далеко випередив свої часи.

У 1849 р. О.Г.Ободовський у передмові до підручника “Краткая всеобщая география” давав методичні поради: навчання не можна починати прямо з математичної географії, а слід брати матеріал з навколишньої місцевості.

Отже, О.Г.Ободовський одним з перших висловив правильний погляд на суть і завдання красзнавчого підходу до вивчення початкового курсу фізичної географії.

М.М.Тімасв, один із авторів підручника того часу, розробив методичні поради до викладання природознавства, які корисні і для сучасної методики географії. Він рекомендував звертати увагу учнів на предмети, які їх оточують; використовувати глобус, ландкарти, колекції мінералів, рослин, тварин в натурі та зображеннях; привчити учнів швидко і правильно відшукувати на карті, потім намалювати з пам'яті; давати заучувати, коли учні повністю зрозуміють пояснення.

Поступово з'являються прогресивні думки щодо викладання географічних дисциплін. У передмові до підручника "Начальные сведения географии" С.Барановський наголошує, що географія – наука, багата на думки, сповнена цікавого матеріалу, і буває нудною лише з вини підручників і викладачів. Щоб надати предмету цікавості, він рекомендує ілюструвати учням пояснювальні об'єкти (гори, долини та ін.), намальовані або навіть рельєфні; наводити приклади з тієї місцевості, де живуть учні; порівнювати невідоме і нове для них з тим, що вони вже знають. Він пропонує користуватися також художніми описами природи кращих російських письменників, працювати з картою так, щоб учні могли самі визначати кордони, води, поверхню, загальні риси клімату; "набагато корисніше примусити учнів самих працювати над картою, ніж переказувати зміст карти".

Таким чином, уже в першій половині XIX ст. поступово зароджувались передові, прогресивні методичні рекомендації для вчителів початкового курсу фізичної географії. Проте ці рекомендації були розкидані в окремих передмовах до підручників, і тому широкого впровадження в педагогічній практиці не знаходили.

Спроби порушити, зламати традиційну систему зубрячки на уроках географії були не під силу окремим вчителям. Зазначимо, що в країні майже не було підготовлених кадрів з географії.

Ось чому на уроках природознавства замість живих занять панували догматизм і зубрячка. Цьому рутинному методу навчання початкової географії сприяли і наявні підручники та програми [3].

Суша номенклатурність предмета посилювалась обов'язковим кресленням карт напам'ять. В руках погано підготовлених учителів ці креслення перетворювались у справжнє знушання над учнем. Знаходились навіть такі вчителі, які примушували дітей заучувати напам'ять цілі сотні градусів довготи і широти, які визначають положення так званих головних точок.

Ретроспективний аналіз становлення та розвитку шкільної географічної освіти в Україні у XVIII – середині XIX ст., історичний аналіз логіки побудови предметів географічного циклу, врахування ролі, яку вони відіграють у формуванні особистості, сприятиме розвитку сучасної початкової освіти

1. История педагогики и образования: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под ред. А.И.Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.
2. Откаленко М.П. Методика навчання початкового курсу фізичної географії. – К.: Радянська школа. 1963. – 170 с.
3. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР ХУІІІ – первая полов. ХІХ в. / Под ред. М.Ф.Шабаевой. – М., 1973. – 175 с.
4. Пинкевич А.Н. Краткий очерк истории педагогики 2-е изд. – Харьков. 1930. –200 с.

The article deals with the problems of foundation and development of the primary natural education in Ukraine in 18 – 19 centuries/ The author analyzes the manuals and methods of teaching natural history of the that time.

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

<i>Надія Біловус.</i> Індивідуально-психологічні особливості та проблеми навчання обдарованих дітей.....	3
<i>Наталія Варишнюк.</i> Особливості вивчення величин у курсі математики початкової школи.....	6
<i>Ірина Ісакова.</i> Індивідуалізація навчання аудіювання в початковій школі....	10
<i>Марія Крулиця.</i> Принципи гуманістичної педагогіки в нових програмах дошкільного виховання та початкового навчання.....	15
<i>Катерина Крутій.</i> Дидактичні вимоги до структури заняття з навчання мови та розвитку мовлення дітей дошкільного віку.....	18
<i>Ганна Пенкаля.</i> Музична освіта як підготовка до діалогу культур у реформуванні школи.....	23
<i>Ева Пивоварська.</i> Формування картини світу молодших школярів.....	25
<i>Олександра Седлячек-Швед.</i> Діагностика дефектів мови і дефектів вимови в дітей.....	29
<i>Едуард Суслі.</i> Формування культури професійного спілкування іноземною мовою курсантів-прикордонників.....	32
<i>Олег Суховірський.</i> Психологічні передумови використання комп'ютерних засобів і технологій в початковій школі.....	37
<i>Світлана Чупахіна.</i> Пріоритетні напрями освіти дітей з особливими потребами в контексті сучасних тенденцій розвитку європейської педагогіки.....	42

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

<i>Наталія Бідюк.</i> З досвіду підготовки перекладачів у зарубіжній вищій школі.....	48
<i>Валентина Вертугіна.</i> Підготовка майбутніх педагогів до моделювання освітнього процесу в групах дітей з особливими потребами.....	51
<i>Галина Вишинська.</i> Застосування наукової картини світу як засобу дидактичного формування світогляду молодшого школяра.....	56
<i>Валентин Вовк.</i> Девіантна поведінка школярів і підготовка педагогічних кадрів – важлива психолого-педагогічна проблема.....	62
<i>Ірина Дарманська.</i> Організаційно-педагогічні підходи до вивчення "Правознавства та основ конституційного права України" у вищих педагогічних закладах освіти.....	66
<i>Микола Дарманський.</i> До проблеми ступеневої підготовки педагогів початкової ланки освіти.....	71
<i>Наталія Казакова.</i> Теоретичні засади педагогічної практики майбутніх вчителів початкової школи в умовах ступеневої освіти.....	77
<i>Неллі Лисенко.</i> Педагогічні стратегії формування готовності майбутнього педагога до забезпечення індивідуально-диференційованої освіти дітей з особливими потребами.....	82
<i>Людмила Машикіна.</i> Організація педагогічної практики в системі ступеневої підготовки вчителя початкових класів.....	87

<i>Валентина Мішеченко.</i> Педагогічні проблеми формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики.....	96
<i>Уриуля Ордон.</i> Педагог-гуманіст на рубежі століть.....	101
<i>Ірина Слоневська.</i> Аксіологічні проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів.....	103
<i>Лейла Султанова.</i> Навчально-дослідна робота студентів в структурі системи професійної підготовки.....	108
<i>Ірина Сусліна.</i> До проблеми організації занять з іноземної мови у вищому педагогічному навчальному закладі.....	113
<i>Галина Ткачук.</i> Інноваційні підходи до навчання майбутніх учителів української мови та методики її викладання в початкових класах.....	117
<i>Оксана Шквир.</i> Шляхи удосконалення підготовки майбутніх учителів початкових класів до класного керівництва в контексті зарубіжного досвіду.....	122
<i>Інна Яшук.</i> Виховна діяльність студентів як важливий фактор професійного становлення майбутнього педагога.....	127

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

<i>Тереса Банашкевич.</i> Гуманістична спрямованість фізичного виховання у початкових класах.....	134
<i>Олександр Галує.</i> Громадянськість особистості як основа її соціальної адаптації.....	139
<i>Тетяна Загородня.</i> Підготовка майбутніх педагогів до організації виховної роботи з молодшими школярами в контексті нових тенденцій української педагогіки.....	144
<i>Лариса Зданевич.</i> Єдність навчальної і виховної роботи в педагогічному училищі як умова успішної адаптації студентів.....	152
<i>Світлана Ковцуник.</i> Дидактичний аспект української календарної обрядовості в системі чинників формування особистості.....	157
<i>Олександра Лисенко.</i> Культурологічні чинники формування національної самоідентичності старшокласника в контексті сучасної української педагогіки.....	162
<i>Ольга Матвієнко.</i> Сучасні проблеми виховання.....	165
<i>Людмила Мацук.</i> Формування ціннісно-правових орієнтацій особистості в соціумі: контекст сучасної української педагогіки.....	170

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Олена Біницька.</i> Проблеми економічної освіти молоді в Україні: історичний аспект.....	175
<i>Наталія Маковецька.</i> Сучасність поглядів великого дидактика Я.А. Коменського щодо вивчення дітьми різних мов.....	178
<i>Лариса Шапошнікова.</i> Становлення самоосвіти в Київській Русі.....	182
<i>Ірина Шоробура.</i> Становлення та розвиток початкової природничої освіти (XVIII – середина XIX ст.).....	189

ББК 74.04(0)
П-78

ДЛЯ НОТАТОК

ISBN 966-640-105-3



Проблеми початкової ланки освіти в контексті розвитку світових педагогічних тенденцій: Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ–Хмельницький–Івано-Франківськ: Плай, 2003. – 198 с.

Літературні редактори – Олександра ЛЕНІВ,
Любов ОБОДЯНСЬКА
Комп'ютерна верстка – Віра ЯРЕМКО
Комп'ютерна правка – Олег БОЙКО,
Оксана КЛИМЕНКО, Лідія КУРІВЧАК
Коректор – Марія СПЛАВНИК

Здано до набору 2.06. 2003 р. Підп. до друку 8.07.2003 р.
Формат 60x84/16. Папір ксероксний.
Гарнітура "Таймс". Ум. друк. аркушів 12,0. Вид. арк. 12,25.
Наклад 100 прим. Зам.530.

Видавництво "Плай"
Прикарпатського університету імені Василя Стефаника
76025, м. Івано-Франківськ, вул. Шевченка, 57
Тел. 59-60-51

НБ ШУС



799753