

**УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379**

**ББК 74.58**

**В - 53**

**Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. – В – 53** Випуск 17. – Серія: Педагогічні науки. – Глухів: ГНПУ ім. О.Довженка, 2011. – 220 с.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії педагогіки, дидактики, методики навчання, виховання молоді в навчальних закладах.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих навчальних закладів.

**УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379**  
**ББК 74.58**

**ISBN 966-376-074-5**

#### **Редакційна колегія:**

Головний редактор: кандидат педагогічних наук, професор Курок Олександр Іванович.

Заступник: кандидат педагогічних наук, доцент Зінченко Володимир Павлович.

Секретар: кандидат педагогічних наук, доцент Каліш Валентина Антонівна.

#### **Члени редколегії:**

Бріжатиий Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, перший проректор (Глухівський НПУ ім. О. Довженка)

Вашуленко Микола Самійлович – дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Глухівський НПУ ім. О. Довженка);

Вільчковський Едуард Станіславович – доктор педагогічних наук, професор (Волинський НУ ім. Лесі Українки);

Давиденко Галина Йосипівна – доктор педагогічних наук, професор (ГНПУ ім. О. Довженка);

Загородня Людмила Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент ГНПУ ім. О. Довженка);

Курок Віра Панасівна – кандидат педагогічних наук, доцент (ГНПУ ім. О. Довженка);

Міщик Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор (ГНПУ ім. О. Довженка);

Новиков Анатолій Олександрович – доктор філологічних наук, професор (ГНПУ ім. О. Довженка);

Носко Микола Олексійович – доктор педагогічних наук, професор (Чернігівський НПУ ім. Т.Г. Шевченка);

Семенов Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України);

Сидоренко Віктор Костянтинович – член-кореспондент НАПН України, доктор педагогічних наук, професор (Національний університет біоресурсів і природокористування України);

Собко Валентина Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент (ГНПУ ім. О. Довженка);

**Затверджено Вченою Радою Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка (протокол №9 від 29 червня 2010 р.)**

**Затверджено ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (Постанова Президії ВАК України від 30 червня 2004 р. №3-05/7)**

**Адреса редакції: Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, вул. Києво-Московська, 24, м. Глухів, Сумська область, 41400**

**ISBN 966-376-074-5**

© Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, 2011

## МЕТОДИЧНЕ ПІДГРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті обґрунтовано необхідність переорієнтування системи професійної лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на сучасну мету шкільної мовної освіти. Майбутні вчителі мають усвідомити методичні підходи до побудови сучасного початкового курсу української мови, що є основою формування мовленнєвих умінь, виховання і загального розвитку молодших школярів.*

*Ключові слова: професійна лінгводидактична підготовка; майбутні вчителі початкових класів; початкова мовна освіта; мовні і мовленнєві знання; мовленнєві вміння; культура мовлення і спілкування; комунікативно-діяльнісний підхід.*

Незаперечною є істина, що вчитель початкових класів об'єктивно є творцем того фундаменту, на який спираються основна і старша ланки загальноосвітньої школи, саме він започатковує формування у молодших школярів таких важливих загальнонавчальних умінь і навичок, як читання і письмо, виробляє реалістичні уявлення про навколишній світ, прищеплює правильні гігієнічні навички, виховує естетичні орієнтири, спільно із сім'єю закладає основи трудових умінь, пов'язаних зі щоденними дитячими, учнівськими і загальносімейними потребами.

Другою незаперечною істиною є те, що головним професійним "інструментом" учителя є його мовлення. У результаті щоденного кількогодінного спілкування з дітьми 6-9-річного віку він, безумовно, робить великий вплив на різні характеристики дитячого мовлення і спілкування. Наш власний досвід і багаторічні спостереження свідчать, що молодші школярі, як правило, сприймають свого першого вчителя як неперевершений авторитет і намагаються наслідувати його в усьому і, мабуть, у мовленні, у манері висловлюватися, спілкуватися насамперед. Тому вчитель початкових класів, я його іменую Першовчителем рідної мови, повинен скрізь і завжди – на уроці, під час перерви у безпосередньому спілкуванні з учнями і зі своїми колегами в присутності учнів, перебуваючи зі своїми вихованцями за межами школи, у роботі з батьками, виступаючи перед громадськістю в мікрорайоні свого проживання тощо, – не забувати, що він є провідником українського слова, слова висококультурного і високоморального, слова, яке буде почуте співрозмовниками і слухачами й повторене їхніми вустами.

Відомо, що слово мовлене, тобто усне, практично не піддається ніякій корекції – ні в орфоепічному, ні в акцентологічному, ні в граматичному та стилістичному аспектах, за винятком, можливо, мимохідь зроблених поправок у висловлюванні. І якщо дорослий слухач, учасник спілкування певною мірою може самостійно здійснювати цю корекцію у внутрішньому плані мовленнєвого сприйняття, то діти молодшого шкільного віку сприймають усе, особливо від учителя, без будь-яких внутрішніх корективів. Вони засвоюють сприйняте і потім відтворюють у власному мовленні в такому варіанті, у такій формі, в якій вони цю інформацію сприйняли. При цьому маємо взяти до уваги ту обставину, що навчальне спілкування молодших школярів, особливо сільської школи, крім членів власної родини, в основному замикається на одній дорослій особистості, оскільки професіограма вчителя початкових класів є багатопредметною і особливо інтегрованою.

Якщо йдеться про системну мовно-мовленнєву підготовку майбутнього вчителя початкових класів у вищих педагогічних навчальних закладах, то, віддаючи належне курсам сучасної української мови та методики навчання мови в початкових класах, слід надати окремої уваги такій важливій навчальній дисципліні, як "Основи культури і техніки мовлення". Треба погодитися із зауваженням, висловленим у пояснювальній записці до цього курсу, про те, що можна добре знати мовну теорію, але не вміти відповідно до мети висловлювання формулювати, оформляти і передавати думки, почуття, а тим більше не власні, а чужі, відбиті в опрацьованому навчальному тексті.

**Постановка проблеми.** Викладачі ВНЗ, причетні до професійної мовно-мовленнєвої

підготовки майбутніх учителів, *мають взяти до уваги* те, що сучасний процес удосконалення змісту і методів навчання української мови в початковій школі ґрунтується на нових досягненнях лінгвістичної науки, зокрема, на теорії тексту, а також психолінгвістики, предметом вивчення якої є закономірності сприйняття і породження висловлювань. Саме вони лягли в основу розвитку зв'язного мовлення школярів, яке до цього переважно спиралося на інтуїцію, мовне чуття, тренувальні вправи, а найчастіше – на зразок. Теорія мовленнєвої діяльності послугувала поштовхом для нових досліджень мовленнєвого розвитку дошкільників, молодших учнів, підлітків; її основні ідеї, пов'язані з чотирма фазами зв'язного висловлювання, стали активно застосовуватися методистами і вчителями у навчанні мови.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Треба зауважити, що недоліком традиційного структурування програми з української мови в початковій школі було те, що вона в своїй основі відповідала вузівському принципу лінійного опису рівнів – від фонетики і графіки до синтаксису. Така орієнтація, безумовно, відводила процес навчання мови в початкових класах від його основної мети – розвитку мовлення, хоча й задекларованого в пояснювальній записці до програми, але за такого структурування курсу переважну більшість навчального часу вчителі змушені були відводити на засвоєння молодшими школярами сухої мовної теорії. Мовленнєві вміння і навички, як справедливо зазначала відомий російський методист А.Ю. Купалова, ставали не основними, а залишалися другорядними. Їх можна було формувати, враховуючи тільки можливості того чи іншого розділу мови. Вторинною, додатковою у багатьох випадках була і сама робота над навичками мовлення [5].

Професійна мовно-мовленнєва підготовка вчителів початкових класів здійснюється в процесі насамперед читання курсу сучасної української мови і методики її викладання в початкових класах. Крім цього вона удосконалюється, шліфується, набуває справжніх ознак професійної зорієнтованості в процесі опрацювання курсів "Основи культури і техніки мовлення", "Основи педагогічної майстерності", спецкурсів психолінгвістичного змісту і, безумовно, в процесі всіх видів педагогічних практик.

**Мета і завдання статті.** З орієнтацією на нову мету початкового курсу рідної мови – *"забезпечити розвиток, удосконалення вмінь і навичок усного мовлення (слухання-розуміння, говоріння); навчити дітей читати і писати, працювати з дитячою книжкою, будувати зв'язні писемні висловлювання; сформувавши певне коло знань про мову і мовні вміння; забезпечити мотивацію навчання рідної мови"* – у методиці початкового навчання рідної мови постала необхідність змінити передусім структуру цього предмета. [2, с. 12].

Комунікативна функція, яка нині стала провідною метою не тільки початкової, а й основної школи, є однією з найважливіших функцій спілкування. Вона охоплює різні форми і засоби обміну і передавання інформації, завдяки яким стає можливим узгодження різноманітних дій і взаєморозуміння людей у різних формах діяльності, зокрема в навчальній. Майбутній учитель початкових класів повинен уміти допомогти школярам усвідомити, що вони мають говорити і писати зрозуміло для інших, що існують спеціальні правила (норми), яких необхідно дотримуватись. А тому традиційних знань з фонетики і граматики недостатньо, щоб користуватися мовою як засобом спілкування. Для цього слід знати ще й найважливіші соціальні, ситуативні та контекстуальні правила і зважати на них. Існують норми комунікативної компетенції: що саме? де? коли? як? говорять і мають говорити люди в тих чи інших ситуаціях. Саме дотримання цих норм, окремих правил спілкування зможе забезпечити всім випускникам загальноосвітньої школи важливу для їхньої життєдіяльності загальну мовленнєву компетентність. Тому вчитель у доступній формі має ознайомити уже наймолодших школярів з цими правилами, навчити користуватися ними в повсякденному житті.

**Виклад основного матеріалу.** Таким чином, у сучасному змісті початкового мовного курсу поєднано комунікативно-діяльнісний і системно-описовий підходи до відбору і структурування навчального матеріалу, з наданням переваги першому. А це передбачає орієнтацію учнів на вміння висловлюватись в усіх чотирьох навчальних типах мовлення (розповідь, опис і міркування), що органічно поєднується з традиційним підходом до розвитку мовлення школярів, який ґрунтується на мовних знаннях і вміннях щодо основних мовних одиниць (сьогодні ми до них додаємо і мовленнєві теоретичні відомості, зокрема, пов'язані з текстом і мовленнєвим етикетом).

Йдеться про удосконалення (а в роботі з нинішніми шестирічними першокласниками – і формування) звуковимови і на цій основі – нормативних орфоепічних навичок; про збагачення, уточнення й активізацію словникового запасу школярів; про удосконалення граматичного ладу дитячого мовлення.

Перша складова системи роботи над мовленнєвим розвитком молодших школярів полягає в удосконаленні дитячої звуковимови, розвитку різних сторін мовленнєвого слуху, що забезпечує успішне *аудіювання* і правильне *говоріння*. У цій роботі ми, методисти, маємо враховувати такі основні моменти: *п о - п е р ш е*, до школи приходить частина дітей-шестирічок з недосконало сформованими органами мовлення, з так званими, органічними вадами вимови. Вони потребують кваліфікованої логопедичної допомоги, яку з відомих причин не завжди, особливо в сільській місцевості, зможуть отримати. Зважаючи на це, на сторінках журналу "Початкова школа" подано ряд публікацій з рекомендаціями для класоводів щодо цієї проблеми; *п о - д р у г е*, до шкіл і класів з українською мовою навчання приходить частина дітей, які в дошкільному житті спілкувалися в сім'ї іншою мовою – російською, угорською, польською, кримськотатарською та ін. У цих випадках учитель обов'язково має враховувати, що рівень аудіювання цих дітей буде набагато нижчим, ніж їхніх українськомовних ровесників. І якщо з таких дітей складається цілий клас, то добукварний (підготовчий) період навчання грамоти тут не можна ніяк скорочувати, а то й слід буде продовжити; *п о - т р е т ь*, не можемо не брати до уваги впливів на дитячу вимову діалектного середовища.

Хочу в цій аудиторії майбутніх учителів і вчителів-практиків особливо підкреслити, що вчитель, який працює в школі з українською мовою навчання, особливо в міській школі, повинен говорити, спілкуватися з учнями свого та інших класів українською мовою не тільки на уроці, а й на перерві, у позакласній виховній роботі, не переходити на спілкування російською з батьками, які привели свою дитину в цю школу, дбаючи про її майбутнє, щоб вона опанувала українську, державну мову. З огляду на це зміст мовної освіти і методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів має спрямовуватися на забезпечення такої його мовно-теоретичної і мовленнєво-практичної підготовки, яка була б адекватною його професійній місії в сучасній українській школі.

Студенти педагогічних факультетів, педагогічних училищ (коледжів) повинні усвідомити і пам'ятати, що їхня професійна мовленнєва діяльність має бути підпорядкована найголовнішому очікуваному результату – продуктивному мовленню учнів, яке відповідно до теорії мовленнєвої діяльності має такі основні фази: а) програмування висловлювання у немовленнєвому суб'єктному коді; б) формування плану дій уже в мовленнєвому вираженні; в) сам акт висловлювання; г) мовлення учня як об'єкт самоконтролю і контролю з боку вчителя – зіставлення запланованого відповідно до мети і висловленого в усній або в писемній формі.

Недолік традиційного підходу до шкільної мовної освіти полягав у тому, що учні паралельно з мовними знаннями не одержували мовленнєвознавчих відомостей, які могли б слугувати лінгвістичною основою вироблення в них відповідних мовленнєвих (усних і писемних), зокрема комунікативних умінь. Так, якщо окремі норми літературної мови (орфоепічні, лексичні, словотворчі, орфографічні) молодші школярі опановували з опорою на елементи відповідної теорії, то формування вмій зв'язно висловлюватися, робота над культурою мовлення і культурою спілкування здійснювалася переважно на основі мовного чуття, частіше – наслідування і здебільшого переводилася в площину позанавчальної виховної роботи з учнями. А тим часом у педагогічній науці давно відома закономірність, що *на базі теоретичних узагальнень умінь й навички формуються значно успішніше, ніж суто практичним шляхом* [4].

З огляду на зазначене у процесі конструювання нового початкового курсу української мови для 4-річної початкової школи у його змісті виділено дві істотні складові – *мовленнєвознавчу* і *мовознавчу*, кожна з яких відповідною мірою підпорядковано основній меті початкового навчання мови – мовленнєвому розвитку школярів і відомому в педагогічній психології принципу "*від загального до часткового*". Це дало можливість відійти від принципу віддзеркалення в шкільному навчанні мови суто філологічного, тобто системного курсу, який протягом багатьох десятиліть будувався від фонетики і графіки до складного синтаксису. Йдеться про доцільність поєднання системно-описового підходу до здійснення шкільної мовної

освіти із комунікативно-діяльним і тим самим реалізувати задекларований Державним стандартом загальної початкової освіти (так само і загальної середньої) орієнтацію на обов'язкове поєднання всіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності на уроках мови – аудіювання (слухання/розуміння), говоріння, читання і письма.

У результаті зазначених змін нові програми з української мови для 2-4 класів, тобто після опанування учнями рідної грамоти, охоплюють такі розділи: "Мова і мовлення", "Текст", "Речення", "Слово" (сюди належать підрозділи "Значення слова", "Будова слова", "Частини мови"), "Звуки і букви". Як бачимо, таке структурування навчального матеріалу дає можливість опанувати мовні одиниці – речення, словосполучення, слова, морфеми, звуки мовлення – в процесі спостережень за їх функціонуванням у структурі мовних одиниць вищого рівня, передусім на основі тексту і з опорою на елементарні текстологічні і мовленнєвознавчі відомості.

У сучасній методиці навчальний текст з будь-якого предмета, не тільки в підручниках з мови і читання, а й математики (текстові сюжетні задачі, певні визначення математичних понять, поради, алгоритмічні настанови щодо практичного застосування окремих правил тощо), текстів у підручниках з природознавчих предметів, музики і співів учні вчать розглядати і розуміти не як певний пакунок, з якого можна дістати якусь інформацію, а як своєрідний діалог між його творцем і читачем або слухачем. Творець тексту, у тому числі й молодший школяр, який самостійно створює його в процесі навчальної діяльності, має орієнтуватися на адресата висловлювання: у чомусь його переконувати, щось доводити, описувати, розкриваючи істотні ознаки, характеристики предмета, події, явища, про щось розповісти так, щоб адресат одержав чітке уявлення про мету і зміст створеного тексту. Такий, по суті, діалогічний підхід до сприйняття і створення учнівських висловлювань учитель має виробляти в молодших школярів на кожному уроці мови.

Текстова основа в системі навчальних вправ підручників сприяє посиленню учнівської уваги до опанування таких важливих загальнонавчальних умінь, як слухати, читати і розуміти почуте й прочитане, не тільки сприймати інформацію, а й здобувати її, сортувати, трансформувати, активно обмінюватися нею, виділяти логіко-сміслові частини прослуханого, прочитаного під час переказування. Звертаємо увагу на нові рубрики на сторінках підручників з рідної мови для початкових класів: **Попрацюймо разом! Попрацюймо колективно! Попрацюйте в парах! Виконайте завдання в групах! Побудуйте діалог! Міркуйте так. Візьми до уваги! Перевір за словником та ін.**

Як бачимо, побудова сучасного початкового мовно-мовленнєвого курсу, на відміну від того, коли мовленнєві відомості, мовленнєві завдання тільки принагідно вкраплювалися в мовну теорію, у навчальний процес, сприяє активному, динамічному формуванню дитячої мовної особистості, її активному інтегруванню в суспільне середовище. Слід підкреслити, що ті види навчальної діяльності, які відповідно до Державного освітнього стандарту з освітньої галузі "Мови і літератури" здійснюються в руслі мовленнєвої, мовної і соціокультурної змістових ліній курсу, значною мірою сприяють забезпеченню соціалізації молодших школярів. Сучасний школяр на уроці рідної мови виступає не тільки в ролі слухача, тим більше пасивного, а насамперед у ролі активного співрозмовника, доповідача, коментатора навчальних ситуацій, у яких беруть участь однокласники, учасника навчальних діалогів і полілогів. Саме в таких формах активної навчальної діяльності школярів виявляються адаптивні можливості сучасної мовної освіти, відбувається активна соціалізація учнів, які в процесі шкільного навчання, здобування уже початкової мовної освіти беруть участь у таких видах і формах мовленнєвої діяльності, спілкування, з якими їм доведеться зіткнутися в старших класах, у майбутньому дорослому житті і професійній діяльності.

Однією з причин недоліків усного мовлення молодших школярів є недостатня розробленість і слабке володіння вчителів методами і прийомами формування в учнів умінь використовувати в мовленні такі виражальні засоби, як тон, сила голосу, швидкість (темп) мовлення, які мають бути безпосередньо зорієнтовані на слухача і враховувати загальну ситуацію висловлювання в процесі спілкування. При цьому треба взяти до уваги, що для розвитку виразності мовлення недостатніми є вправи, які ґрунтуються тільки на читанні навчальних текстів, щоб учні будували власні висловлювання, вільно вступали в діалог і

полілог. Для цього паралельно з роботою над текстами, поданими в письмовій формі, доцільно пропонувати учням для аналізу також зразки усних висловлювань, оскільки сприйняття усного мовлення (аудіювання) і саме говоріння є двома важливими сторонами і видами навчальної мовленнєвої діяльності. Зауважимо, що для інтонаційно-сміслового аналізу і наслідування доцільніше пропонувати учням зразки безпосередніх висловлювань – розповіді на основі прочитаного, побаченого, почутого, а не читання текстів. Найпродуктивніше використовувати для цього зразки усної народної творчості, які особливо виразно передають особливості усного мовлення порівняно з будь-якими іншими художніми текстами.

*Вважаємо, що студенти факультету підготовки вчителів початкових класів на заняттях з методики навчання української мови, а також у процесі підготовки і проведення педагогічної практики мають самостійно виконати за шкільними підручниками з української мови для 2-4 класів і методично прокоментувати практичні вправи для учнів, зорієнтовані на спостереження за тим, як "народжується голос"; коли доводиться підвищувати силу голосу; як треба розмовляти і поводитися в громадських місцях.*

Окремо підручник звертає увагу на такі додаткові засоби усного мовлення, як міміка і жести. Тут подано спеціальні завдання, які сприяють усвідомленню учнями залежності темпу мовлення від характеру мовленнєвої ситуації, а також побудовані на основі відповідних ілюстрацій, словесного "малювання", пригадування дітьми відповідних подій, які їм доводилося спостерігати чи бути їх учасниками. Активно слід використовувати зі студентами заучування і промовляння дитячих скоромовок, потішок, закликанок, лічилок, жартівливих дражнилок і мирилок, виконуваних колективно та індивідуально. Їх достатній набір має наповнити так званий "методичний портфель" майбутнього вчителя-класовода.

Учнівський підручник нагадує школярам: "Пам'ятай! Володіти культурою писемного мовлення і спілкування – означає правильно, чітко, каліграфічно і без помилок оформляти думки на письмі. Охайний, розбірливий почерк – це вияв поваги до того, хто читатиме написане тобою" [3, с. 12]. Цю думку, висловлену в підручнику як своєрідне правило і вимогу до писемного мовлення, учитель повинен підкреслювати у щоденній роботі на уроці, пропонуючи учням домашні завдання, готуючи їх до виконання творчих і контрольних робіт, зокрема, пов'язаних з привітаннями рідних, близьких, друзів, учителів.

Окремий параграф у підручнику для 3 класу нагадує учням: "Пам'ятай: слова – це немов би одяг твоїх думок. Нехай же думки твої завжди будуть гарними і ясними, а слова – добрими й розумними. Щоб гарно говорити, треба знати мову, якою спілкуєшся з іншими. Краще говорити і пише той, хто багато читає і вміє уважно слухати" [Там само, с. 15].

Учням пропонуються не тільки зразкові тексти та сюжетні ілюстрації, а й окремі антиприкладні, що спонукає їх позбавлятися в мовленні і спілкуванні поганих звичок (уживання просторічних, зайвих слів, слів-"паразитів", обірваних фраз, які компенсуються зайвими жестами та недоречними вигуками. Учитель має переконувати учнів, що вони живуть не ізольовано, а в суспільстві (соціумі), де треба обов'язково зважати на інтереси інших людей, насамперед старших. Особливо це стосується місць колективного, громадського використання: у транспорті, на вулиці, у місцях відпочинку, у приміщеннях культурного призначення. Підручники з рідної мови пропонують ілюстративні і текстові зразки, орієнтири культурного поведіння дітей у таких місцях, а також ті випадки дитячої поведінки, які заслуговують осуду. Зрозуміло, що такі навчальні матеріали вчитель має інтегрувати з відомостями морально-етичного характеру, здобутими учнями на уроках читання в процесі опрацювання текстів відповідної тематики та з предмета "Я і Україна".

*Студенти педагогічних факультетів мають професійно опанувати принципово новий, а саме – комунікативно-діяльнісний підхід, який застосовується нині і в навчанні традиційного мовного матеріалу з фонетики, орфографії, лексики і граматики. Особливо слід зважити на те, що граматичні знання з морфології і синтаксису у початковому мовному курсі набули нині особливого функціонального забарвлення, будучи підпорядковані його основній, мовленнєвій, комунікативній меті.*

Крім цього, виділення у такому мовленнєво значущому розділі, як "Слово", невеликого підрозділу "Значення слова" створило можливості організувати роботу над ним на принципово нових засадах. Нині до змісту цього розділу, крім традиційного ознайомлення учнів з частинами

мови та їх суто граматичними характеристиками (рід, число, відмінок, особа, час, дієвідміна тощо) увійшло опрацювання передусім *лексичних, семантичних* ознак слова – доступних для молодших школярів явищ *багатозначності, синонімії, антонімії, найпоширеніших випадків омонімії, прямого і переносного значень слова, практична робота з доступними фразеологізмами*. Усе це позитивно позначається як на підвищенні інтересу учнів до вивчення мови, так і на удосконаленні, увиразненні їхнього діалогічного і монологічного мовлення.

Візьмемо до уваги таку особливість професіограми вчителя початкових класів, як багатопредметність. Якщо до п'ятого класу приходять учні і неправильно вимовляють і наголошують на уроках з різних предметів такі терміни й загальнонавчальні слова, як читання, виразне читання, завдання, ознака, предмет, одинадцять, чотирнадцять, добуток, множник, чисельник, знаменник, сантиметр, кілометр, множина (предметів), корисні копалини, об'єм, випадок, листопад, новий, котрій, котра та ін., то вчителі-предметники, як правило, неспроможні подолати цих мовних помилок до закінчення учнями середньої школи. Тому це колесо помилок у мовленні сучасних молодших школярів робитиме в майбутніх десятиліттях нові оберти.

Невід'ємним і надзвичайно продуктивним засобом удосконалення мовлення, у тому числі й учнівського, як усного, так і писемного, є опора на використання різноманітних словників. У підручниках з рідної мови для 2-4 класів наведено цілу низку загальнонавчальних слів, а також навчальної термінологічної лексики, яку учні мають засвоїти на уроках з р і з н и х навчальних предметів, у вимовлянні, в наголошуванні яких нерідко помиляються не тільки учні, а й самі вчителі. У кожному сумнівному випадку правильного вимовлення слова вчитель має орієнтувати учня на відповідний навчальний словник, без якого немислимий навчальний процес з мови. Таке ставлення до словника як першого помічника в різних ситуаціях сумніву щодо слововживання студенти-практиканти мають показувати приклад і для учнів, і для вчителя, у класі якого проходять практику.

Важливою складовою культури спілкування є нормативні форми звертання до тих, з ким доводиться спілкуватися. З опорою на підручники, починаючи з Букваря, та на інші дидактичні матеріали, шляхом безпосереднього прикладу в цьому з боку вчителя у спілкуванні з учнями, своїми колегами, батьками у присутності учнів учитель домагається, щоб учні навчилися правильно звертатися до своїх товаришів по класу, до нього самого та до інших учителів, шкільних працівників, а також до членів своєї родини – старших і молодших. Не чекаючи вивчення кличного відмінка іменників, яке за програмою відбувається в 4 класі, молодші школярі мають засвоїти форми звертання в соціумі: *мамо, тату, бабусю, дідуся, сестро, сестричко, братику, тітонько, дядечку, друже, добродію, добродійко, пане, пані* (ця форма є однаковою в обох формах – однини і множини), *панове, пані Тетяно, пане Олександрє* тощо. Цей аспект культури спілкування має стояти на контролі вчителя стосовно кожної дитини зокрема.

**Висновки.** Вважаємо, що в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у педагогічному навчальному закладі – на заняттях з курсу сучасної української мови, з методики навчання мови, у процесі підготовки і проведення педагогічної практики зазначеними вище мовленнєвими навичками спілкування повинні насамперед оволодіти студенти – майбутні вчителі, яким доведеться формувати ці вміння в своїх майбутніх вихованців. Без органічного засвоєння педагогічними наставниками цих умінь, які мають перейти у звичку, у правило спілкування, сподіватися на успіх майбутніх учителів у цій роботі не доводиться.

Хочемо зауважити і навіть підкреслити, що на відміну від традиційної системи початкового навчання в минулі десятиліття проблеми формування у молодших школярів культури мовлення і особливо культури спілкування, мовленнєвої поведінки розглядалися виключно в площині виховної, позакласної роботи і були предметом спеціальних виховних занять. Тому перенесення цього компонента системи формування дитячої мовної особистості у *зміст початкової мовної освіти*, виділення для нього спеціального навчального часу у змісті, меті і в структурі уроків рідної мови, з одного боку, підносить значущість цього матеріалу як в очах учителів, так і в очах учнів та їхніх батьків, а з іншого, – сприяє реалізації сучасних цілей, поставлених суспільством перед шкільною мовною освітою. А це, в свою чергу, вимагає

відповідного переорієнтування в системі професійної лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на основну мету шкільної мовної освіти.

### Література

1. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / [за наук. ред. М.С. Вашуленка]. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М.С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
3. Вашуленко М.С. Рідна мова: Підруч. для 3 кл. / М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко. – К. : Освіта, 2003. – Ч. I. – 126 с.
4. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении : логико-психологические проблемы построения учебных предметов / В.В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
5. Купалова А.Ю. Интеграция двух начал в обучении / А.Ю. Купалова // Советская педагогика. – 1988. – №3.
6. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения / А.К. Маркова. – М. : Наука, 1974. – 240 с.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. К. : "Початкова школа", 2006. – 432 с.
8. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів початкових факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

### Резюме

*В статті обґрунтована необхідність переорієнтації системи професійної лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів на сучасну мету шкільного мовного освіти. Майбутні вчителі повинні усвідомити методичні підходи до побудови сучасного початкового курсу української мови, який є основою мовних умінь, виховання та загального розвитку молодших школярів.*

*Ключевые слова: профессиональная лингводидактическая подготовка; будущие учителя начальных классов; начальное языковое образование; языковые и речевые знания; речевые умения; культура речи и общения; коммуникативно-деятельностный подход.*

### Summary

*The article substantiates the need of realignment of the professional lingvodidactic training system of future primary school teachers in modern school language education goal. Future teachers should understand the methodological approaches to the construction of the initial course of modern Ukrainian language, which is the basis for speaking skills, education and overall development of primary school children..*

*Key words: professional philological training, primary school future teachers; primary language education, language and speech knowledge, speech skills, culture of language communication, communication-activity approach.*



## ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті запропоновано шляхи вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розроблення комп'ютерних навчальних програм з лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін, а також застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі в початкових класах та вищій школі.*

*Ключові слова: професійна підготовка, готовність, комп'ютерні навчальні програми.*

**Постановка проблеми.** Актуальність дослідження зумовлюється педагогічною та соціальною значущістю проблеми підготовки вчителів початкових класів з огляду на зростання ролі інформаційних технологій в освіті. Інформатизація освіти вимагає відповідності професійної підготовки вчителів сучасному рівню інформатизації суспільства. Тож оновлення наукової концепції формування особистості майбутнього вчителя початкових класів, однією з найважливіших складових якої є лінгводидактична підготовка, можливе лише на основі впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початкову освіту та в систему підготовки вчительських кадрів у вищій педагогічній школі. Однак загальновизнаною сьогодні є проблема відсутності фахівців у початковій школі, які б поєднували компетентності, необхідні для розробки електронних навчальних програм і ефективного їх застосування в навчанні молодших школярів. У випускників факультетів підготовки вчителів початкових класів бракує знань, умінь і навичок моделювати навчальне середовище, наповнювати його новими технологіями використання комп'ютерних засобів навчання. Особливої актуальності набувають проблеми створення і застосування комп'ютерних навчальних програм у початковій ланці з різних предметів (математика, українська мова, читання, англійська мова, основи здоров'я, музика, технології та ін.) та підготовки фахівців, які володіють методикою їх використання.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Аналіз наукових досліджень з проблеми підготовки фахівців, здатних моделювати навчальне середовище з використанням комп'ютерно орієнтованих засобів навчання, показав, що вчені активно розробляють теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища у вищій школі, в якому провідну роль відіграють інформаційно-комунікаційні технології (Г.І. Баврін, В.П. Безпалько, В.Ю. Биков, Б.С. Гершунський, Л.І. Долинер, Н.Т. Задорожна, В.Г. Кремінь, О.П. Крюкова, П.І. Образцов, І.Н. Розіна та ін.); теоретико-методичні засади формування готовності вчителів початкових класів до застосування інформаційних технологій (С.О. Гунько, А.М. Коломієць, О.В. Кравчук, О.М. Разинкіна, В.В. Шакотько, О.І. Шиман, О.В. Суховірський, Ф.С. Халілова та ін.); створення і використання комп'ютерних навчальних програм (електронних підручників, посібників, презентаційних і тестувальних програм тощо) під час набуття різних компетентностей (О.В. Кравчук, Л.Є. Петухова, С.С. Риженко, З.В. Савченко, М.Д. Тукало, І.А. Хижняк, В.В. Шакотько та ін.).

Проблеми педагогічно доцільного використання комп'ютера у навчанні молодших школярів, технологія проектування дидактичних ситуацій з використанням комп'ютера розглядаються вченими В.М. Андрієвською, О.В. Кравчук, Г.П. Лаврентьєвою, Н.В. Олефіренко та ін.. Не залишаються поза увагою й мультимедійні технології у початковій ланці освіти. Учені висвітлюють низку факторів, які треба враховувати в організації роботи учнів молодшого шкільного віку з програмними засобами: особливості навчально-пізнавальної діяльності, дидактичний потенціал мультимедійних технологій, особливості використання мультимедіа в навчанні, вимоги до впровадження в навчальний процес тощо [6, 7, 9, 12].

Аналіз наукових досліджень дає підстави для висновків, що вчені глибоко усвідомлюють необхідність підготовки висококваліфікованих учителів, які володіють високим рівнем інформаційної культури (ІК), готові застосовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у навчально-виховному процесі й управлінні освітою, беруть активну участь у процесі інформатизації освіти. Інформаційна культура – одна з найважливіших складових фахової підготовки вчителя початкових класів – розглядається "...як інтегроване особистісне утворення,

що є чинником і показником професійної підготовки, являє собою систему знань, умінь і навичок щодо формулювання потреби в інформації, здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, відбору, оцінювання, збереження, інтеграції, структуризації та створення нової інформації." [7, с. 29].

Інформаційні й комунікаційні технології дають можливість підняти якісний рівень уроків у початковій та середній загальноосвітній школі, аудиторних (лекційних, практичних та лабораторних) та самостійних занять у вищих навчальних закладах. Оволодіння знаннями, уміннями і навичками створювати й використовувати в навчально-виховному процесі комп'ютерні навчальні програми (КНП) є невід'ємною складовою професійної підготовки вчителів початкових класів.

Проте в згаданих працях ідеться про формування інформаційної культури вчителя, яка є основою його професійної культури; комп'ютерної грамотності як складової інформаційної культури. Під час опанування інформаційних технологій комп'ютер розглядають переважно як об'єкт вивчення, не акцентуючи увагу на тому, що він є потужним засобом навчання, використання якого допоможе вчителю вирішувати дидактичні та методичні завдання на якісно вищому рівні [7, 8, 13].

Зазначимо, що інформаційна культура, на формуванні якої в основному зосереджується увага вчених, не вичерпує проблеми готовності вчителя початкових класів до успішної професійної діяльності. Адже складовою професійної компетентності є його методичний рівень підготовленості, здатність ефективно використовувати інформаційні і комунікаційні технології навчання у викладанні всіх дисциплін у початкових класах. Тож зміст навчання, спрямованого на розвиток комунікаційно-інформаційної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, має бути диференційованим відповідно до специфіки тих предметів, які викладаються в початкових класах. Оскільки кожен предмет має своє змістове наповнення, учитель повинен володіти знаннями про типологію електронних ресурсів для навчання з кожної дисципліни, типологію електронних завдань, особливості оцінки якості навчальних електронних матеріалів, критерії оцінки якості тощо.

Аналіз стану забезпечення навчальних дисциплін комп'ютерними навчальними програмами свідчить, що на ринку послуг постійно з'являються нові програмно-педагогічні засоби, призначені для розвитку логічного, образного мислення молодших школярів (збірники навчальних комп'ютерних ігор для дітей, наприклад, "Скарбниця знань"), з навчання грамоти ("Бджілка Жу-Жу", "Букварик Котигорошка", "Українська абетка"), удосконалення орфографічних умінь і навичок ("Грамотійка допомагає звірятам", "Дитячий тренажер грамотності"), з природознавства й математики тощо. Застосування цих програм у навчально-виховному процесі потребує обізнаності вчителів початкових класів із теоретико-практичними аспектами комп'ютерної дидактики.

Реалізація в Україні пілотного проекту на основі технологій Intel і подальше створення та змістове наповнення інформаційно-навчального середовища впроваджуваних шкільних нетбуків диктує необхідність не тільки підвищення кваліфікації вчителів початкових класів у сфері проектних, розвивальних, дослідницьких методів навчання з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, а й підготовку високопрофесійних кадрів у вищій школі, здатних наповнити новими інноваційними моделями середовище електронного навчання в умовах "1 учень – 1 комп'ютер", зокрема розробляти й застосовувати власні комп'ютерні навчальні програми.

Тож проблеми підготовки вчителів початкових класів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення окремих дисциплін у початковій школі, зокрема створення науково-методичної системи застосування інформаційно-комунікаційних технологій на уроках з української мови, де відбувається оволодіння молодшими школярами мовною, мовленнєвою і комунікативно-мовленнєвою компетентностями, на сьогодні потребують особливої уваги.

**Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.** Розроблені теоретичні й методичні засади формування готовності майбутніх учителів початкових класів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій потребують подальшого розвитку в таких напрямках:

–з'ясування ролі і місця сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей молодших школярів;

–з'ясування ролі і місця інформаційно-комунікаційних технологій під час опанування майбутніми вчителями початкових класів лінгвістичних і лінгводидактичних курсів у вищій школі;

–визначення змісту і методики вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності студентів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях – бакалавр, спеціаліст, магістр;

–виокремлення основних компонентів методичної системи опанування знань, умінь і навичок моделювати інформаційне середовище у процесі опанування майбутніми вчителями початкових класів лінгвістичних і лінгводидактичних курсів;

–пошук ефективних шляхів підвищення рівня готовності майбутніх учителів початкової школи до застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення української мови в початкових класах.

**Формулювання цілей статті.** У цій статті зупинимося на визначенні складових процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до розроблення і застосування комп'ютерних навчальних програм у вищій і початковій школі, розкриємо зміст курсу "Комп'ютерний практикум з методики викладання української мови", спрямованого на формування готовності майбутніх учителів початкових класів застосовувати інформаційно-комунікаційні технології.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Проведений аналіз стану досліджуваної проблеми в науково-методичній літературі, практиці застосування комп'ютерних програм у навчально-виховному процесі вищої і початкової школи дав можливість визначити такі складові готовності вчителя початкових класів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій під час формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей молодших школярів:

–високий рівень інформаційної культури;

–комп'ютерна грамотність;

–знання з теорії і практики застосування комп'ютерних і мережевих технологій в навчанні мови (комп'ютерної лінгводидактики);

–знання, уміння і навички створення комп'ютерних навчальних програм, спрямованих на опанування молодшими школярами видами мовленнєвої діяльності;

–уміння враховувати психолого-педагогічні особливості молодших школярів під час застосування комп'ютерної техніки.

Загальновідомо, що якісна професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів можлива за умови функціонування її як цілісної, динамічної, відкритої системи, що має відповідну мету, функції, зміст, форми і методи реалізації на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні (бакалавр, спеціаліст, магістр).

У процесі формування готовності студентів факультету підготовки вчителів початкових класів до впровадження інформаційних технологій умовно виділяємо три етапи: перший етап – базова підготовка за освітньо-кваліфікаційним рівнем "бакалавр" (студенти 1-го і 2-го курсів опановують фундаментальні основи використання ЕОМ); другий етап – студенти 3-го курсу засвоюють теоретико-методологічні і методичні засади застосування інформаційних технологій навчання; третій етап – базова підготовка за освітньо-кваліфікаційними рівнями "спеціаліст", "магістр" (студенти оволодівають методами і засобами вирішення наукових завдань і автоматизації наукових досліджень у процесі виконання дипломних і магістерських робіт, а також при опануванні лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін "Культура професійного мовлення викладача вищого навчального закладу", "Технології вивчення галузі "Мова і література", "Методика викладання української мови у вищій школі".

Конкретизуючи зміст і методику вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності студентів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях, ми виходили з того, що упровадження нового, спеціалізованого комп'ютерного курсу професійно-педагогічного, методичного спрямування "Комп'ютерний практикум з методики викладання української мови", підготовка студентами електронного підручника за змістом курсу "Методика викладання української мови у вищій школі", відображення методики розроблення й застосування

електронних програм у вивченні курсів, "Культура професійного мовлення викладача вищого навчального закладу", насичення пізнавальними, дослідницькими, індивідуальними завданнями інших курсів позитивно вплине на формування у майбутніх учителів початкових класів готовності до застосування інформаційних технологій навчання мови й мовлення.

Зупинимося детальніше на змісті спеціалізованого навчального курсу – "Комп'ютерний практикум з методики викладання української мови".

Мета викладання цієї дисципліни – ознайомлення магістрантів із методологічними й методичними засадами побудови комп'ютерних навчальних програм з лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін, проблемами створення комп'ютерних навчальних програм, їх функціями в навчальному процесі, принципами побудови, дидактичними можливостями й роллю в оптимізації засвоєння знань у початковій і вищій школі, специфікою використання в процесі навчання мови; змістом, видами й методикою використання.

У результаті вивчення курсу магістранти повинні знати:

–яку роль відіграють КНП в оптимізації засвоєння знань із лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін;

–види КНП, зокрема з лінгвістики й лінгводидактики;

–принципи побудови КНП;

–дидактичні можливості КНП;

–критерії оцінювання якості КНП;

–методи і прийоми використання КНП на заняттях у початковій і вищій школі.

Магістранти повинні вміти:

–формалізувати знання з лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін з метою розробки електронних навчальних програм,

–розробити завдання для програмного забезпечення КНП;

–створити педагогічний сценарій для комп'ютерної навчальної програми;

–користуватися КНП з метою оптимізації навчального процесу.

Навчальна програма курсу складається з трьох змістових модулів.

*Модуль 1. Вступ.*

У вступній частині з'ясовується роль інформаційних технологій у сучасному освітньому просторі, поняття інформаційної компетентності як однієї із найважливіших складових фахової підготовки вчителів початкових класів; предмет, мета і завдання курсу "Комп'ютерний практикум з методики викладання української мови"; зміст і структура курсу; взаємозв'язок курсу з методикою викладання української мови в початковій школі, комп'ютерною лінгводидактикою й іншими дисциплінами. З'ясовується сутність основних термінів: інформаційна культура, компоненти інформаційної культури, інформаційно-комунікаційні технології навчання, програмно-педагогічні засоби, освітні електронні видання; наводяться поширені класифікації освітніх електронних видань.

*Модуль 2. Теоретичні основи застосування КНП у початковій і вищій школі.*

Зміст цього модуля становлять насамперед дидактичні концепції навчання з використанням комп'ютерних технологій; розглядаються техніко-педагогічні, загальнодидактичні, психолого-педагогічні, лінгвометодичні функції КНП в навчально-виховному процесі; з'ясовується роль КНП у розвитку таких видів мовленнєвої діяльності, як слухання, говоріння, читання й письмо. Важливу роль відведено з'ясуванню умов реалізації комп'ютера в навчанні лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін у вищій і початковій школі. Відомості про взаємозв'язок у застосуванні комп'ютера з метою, змістом, формами і методами навчання, поєднання слова викладача із застосуванням комп'ютера, дидактичну структуру уроку української мови чи комп'ютерного заняття у вищій школі, мотиваційне забезпечення комп'ютерного заняття, поєднання комп'ютера з іншими технічними засобами навчання тощо, допоможуть майбутньому вчителю початкових класів потренуватися у застосуванні електронних засобів під час опанування курсу "Методика викладання української мови у вищій школі" й побудові уроків мови в початкових класах. Зазначимо, що навчальною програмою передбачено ознайомлення зі специфічними вимогами до використовуваних КНП у вищому навчальному закладі: вимоги до КНП, використовуваних на лекціях; практичних і лабораторних

заняттях; вимоги до КНП, використовуваних у процесі самостійної роботи.

Найпоширенішими сьогодні в практиці навчання вищої і початкової школи є мультимедійні технології. Тож опанування методами і прийомами розроблення навчальних завдань на основі мультимедійних презентацій MS PowerPoint, застосування мультимедійних технологій на лекціях, практичних, семінарських і практичних заняттях, розробка різних форм аудиторних занять із застосуванням традиційних і інноваційних методів навчання – одна із складових формування професійної компетентності магістрів.

Як уже зазначалося, комп'ютерні програми з української мови поступово входять у практику навчання молодших школярів. Поки що їх обмаль, але це не знімає з порядку денного такого завдання, як навчити майбутніх учителів давати якісну оцінку існуючим і тим, що будуть з'являтися в майбутньому. Тож ознайомлення з критеріями оцінки якості КНП – необхідна складова фахової підготовки.

У результаті роботи над першим і другим змістовими модулями студенти мають усвідомити роль комп'ютерних технологій в навчанні української мови, знати сучасні тенденції їх інтеграції у навчально-виховний процес, принципи класифікації КНП, сучасні стандарти якості, методи ефективної інтеграції ІКТ у навчальний процес; уміти оцінити якість навчальних посібників, користуватися електронними методичними й дидактичними матеріалами.

### *Модуль 3. Теоретико-практичні засади розроблення комп'ютерних навчальних програм.*

У роботі над засвоєнням відомостей про теоретико-практичні засади конструювання КНП студенти ознайомлюються із загально-дидактичними принципами (науковості, доступності у викладі матеріалу, проблемності, наочності, самостійності, свідомості у засвоєнні знань, активізації навчальної діяльності, систематичності й послідовності навчання, міцності засвоєння знань, єдності освітніх, розвивальних і виховних функцій) відбору дидактичного матеріалу, а також специфічними принципами: адаптивності, інтерактивності навчання, реалізації можливостей комп'ютерної візуалізації навчальної інформації, розвитку інтелектуального потенціалу, системності і структурно-функціональної зв'язності представлення навчального матеріалу в КНП, забезпечення повноти (цілісності) і безперервності дидактичного циклу навчання.

Ознайомлення з психологічними вимогами до створення КНП – одна з найважливіших умов формування вмінь відбирати дидактичний матеріал і наповнювати ним програмну оболонку. Сюди було віднесено такі: відповідність навчального матеріалу КНП вербально-логічному, сенсорно-перцептивному і представлінському рівням когнітивного процесу; урахування особливостей таких пізнавальних психічних процесів, як сприйняття (переважно зорове, а також слухове, дотикове), увага (її стійкість, концентрація, розподіл і об'єм уваги), мислення (теоретичне понятійне, теоретичне образне, практичне наочно-образне, практичне наочно-дієве), уява, пам'ять (миттєва, короткочасна, оперативна, довготривала, явище заміщення інформації в короткочасній пам'яті).

Обізнаність із ергономічними вимогами (забезпечення гуманного відношення до студента, учня, організація в КНП дружнього інтерфейсу, забезпечення можливості використання тим, хто навчається, необхідних підказок і методичних вказівок, вільної послідовності і темпу роботи) відповідність розроблюваного дидактичного матеріалу гігієнічним вимогам і санітарним нормам роботи з обчислювальною технікою, естетичність – показники професійно-педагогічної готовності майбутніх учителів до моделювання комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища.

До змісту створеної навчальної програми було включено й методичні засади побудови електронного підручника з української лінгводидактики (для ВНЗ). Після ознайомлення зі значенням електронного підручника в навчальному процесі, дидактичними засадами його побудови, принципами і критеріями відбору змісту, особливостями навчального матеріалу студенти-магістранти виконують навчальні проекти моделювання частин електронного підручника з методики викладання української мови в початкових класах.

За результатами роботи над третім змістовим модулем передбачається, що студенти мають набути таких умінь: підготувати текстовий навчальний матеріал відповідно до вимог, що висуваються до електронних текстів (обсяг змісту, структурованість, стиль викладу, доступність, ергономічність тощо); поліпшувати структуру навчального тексту; розробляти

навігацію і формувати з допомогою посилань гіпертекстову структуру тексту; створювати сценарії, ескізи до різних додатків; розробляти різні типи тестових завдань; розробляти блоки практичних завдань; відібрати аудіо- і відеоматеріал, створити аудіо- і відеоряд; написати педагогічний сценарій електронної навчальної програми.

**Висновки.** Аналіз наукової літератури дає можливість зробити такі висновки: готовність учителя початкових класів до застосування інформаційних технологій – інтегрована властивість особистості педагога, в якій органічно поєднуються професійні якості й інформаційна культура, складовими якої є комп'ютерна грамотність й інформаційно-комунікаційна компетентність.

Запропоновано конкретизувати зміст і методiku вдосконалення інформаційно-комунікаційної компетентності студентів на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях, зокрема впровадити новий, спеціалізований комп'ютерний курс "Комп'ютерний практикум з методики викладання української мови".

Створений курс упроваджується в Слов'янському державному педагогічному університеті на факультеті підготовки вчителів початкових класів. Матеріали апробуються протягом 9 семестрів. У подальшому планується його якісний аналіз і корекція.

**Перспективи подальших розвідок.** На нашу думку, є необхідність створити цілісну модель підготовки вчителя початкових класів до розроблення й застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у вивченні всіх дисциплін у початковій школі; розробити й апробувати комплексні комп'ютерні програми формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей молодших школярів; розробити теоретико-практичні засади взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення молодших школярів із використанням мультимедійних технологій навчання; створити мультимедійні підручники, посібники (за участі студентів), зорієнтовані на вдосконалення процесу викладання лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін у вищій школі.

#### Література

1. Закон України "Про Концепцію Національної програми інформатизації" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=75%2F98-%E2%F0>.
2. Баврин Г.И. Информационные модели систем организации учебно-воспитательного процесса / Г.И. Баврин // Информатика и образование, 2003. – № 12.
3. Гафіяк А. Використання комп'ютерного посібника в навчальному процесі / А. Гафіяк // Рідна школа, 2003. – № 1.
4. Гершунский Б.С. Компьютеризация в сфере образования: Проблемы и перспективы. / Б.С. Гершунский. – М. : Педагогика, 1987.
5. Долинер Л.И. Информационные и коммуникационные технологии обучения: проблемы и перспективы / Л.И. Долинер // Информатика и образование, 2003. – № 6.
6. Кравчук О.В. Підготовка майбутніх учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення суспільствознавчо-природознавчих дисциплін у початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.В. Кравчук. – К., 2009. – 23 с.
7. Коломієць А.М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / А.М. Коломієць. – К., 2008. – 70 с.
8. Крюкова О.П. О разработке модели педагога новой формации, владеющего новыми информационными технологиями / О.П. Крюкова, И.Н. Розина // Педагогическая информатика, 2002. – № 1.
9. Образцов П.И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения / П.И. Образцов. – Орел : Орловский гос. технич. ун-т, 2000.
10. Рейзенкінд Т. Педагогічні умови впровадження комп'ютерних технологій у професійну підготовку майбутнього вчителя / Т. Рейзенкінд, А. Чумак // Рідна школа. – 2004.

11. Суховірський О.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / О.В. Суховірський. – К., 2005. – 20 с.

12. Шакоцько В.В. Методика використання ІКТ у початковій школі : навч.-метод. посіб. / В.В. Шакоцько. – К. : Комп'ютер, 2008. – 128 с.

13. Шиман О.І. Формування основ інформаційної культури майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання інформатики" / О.І. Шиман. – К., 2005. – 20 с.

### Резюме

*В статті пропонується шлях вирішення проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до розробки комп'ютерних навчальних програм по лінгвістичним і лінгводидактичним дисциплінам, а також застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчально-виховному процесі в початкових класах і вищій школі.*

*Ключеві слова: професійна підготовка, готовність, комп'ютерні навчальні програми.*

### Summary

*The article suggests the ways of solving the problem of future elementary school teachers training to develop computer teaching programs for linguistic and linguodidactic disciplines, as well as the use of ICT in the educational process in elementary school and high school.*

*Key words: training, readiness, computer training programs.*

УДК 378.12.001.76:374.7

Л.В. Коваль

## ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

*У статті розкрито інноваційну діяльність викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ як одну з умов, що забезпечує підготовку майбутніх учителів до роботи в початковій школі.*

*Ключові слова: інноваційна діяльність; компоненти інноваційної діяльності викладача педагогічного ВНЗ: мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний, стратегія гуманістично інноваційного навчання майбутніх учителів початкової школи.*

**Постановка проблеми.** Стратегія забезпечення якості освіти в міжнародному освітньому просторі, перехід до інформаційного суспільства, пріоритетом якого є підвищення ролі професіоналізму та творчих здібностей фахівців, зумовлює нові вимоги до підготовки педагогів. Крім розвинених професійних якостей, вони повинні мати відповідні особисті здібності до управлінської діяльності, до налагодження ділових контактів, вміння жити й працювати в інформаційному світі, глобальній інформаційній мережі Інтернет. Швидкоплинні зміни в економіці, процеси глобалізації, що охопили майже весь світ, спричиняють невизначеність і слабку прогнозованість подій у різних сферах життя. Втрачається ідентифікація сталих професій, які, як короткострокові "пакети компетенцій", мутуються. Тимчасовість ринку праці стає моделлю майбутнього [8, с. 28]. По-справжньому успішним фахівець може стати за умови, якщо він здійснює свою професійну діяльність не тільки краще або швидше за інших, а й робить інакше, постійно розвиваючи й оновлюючи себе. Саме тому треба перебудовувати педагогічну свідомість та готувати студентів до роботи в умовах жорсткої конкуренції [1, с. 5].

На такі виклики часу система вищої педагогічної освіти реагує недостатньо дієво. Реалізувати завдання, що стоять перед професійною педагогічною освітою на сучасному етапі, стає можливим за умови переходу "від парадигми викладання (передачі інформації, знань) до парадигми навчання (оволодіння компетенціями – необхідним потенціалом до діяльності)", що

передбачає суб'єкт-суб'єктну позицію викладача й студентів відношення та дії і спрямовуватися на неперервні професійні новації" [1, с. 4].

Упровадження нової парадигми освіти насамперед залежить від готовності викладачів педагогічних ВНЗ до реалізації інноваційної освітньої стратегії навчання майбутніх фахівців. Колишній погляд на професійну підготовку вчителя в царині усталеного знання поступово відходить у минуле. Формула "освіта на все життя" змінюється новою – "освіта через усе життя" [2, с. 6].

**Мета статті** – розкрити сутність інноваційної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Дослідження проблематики інноваційних процесів, інноваційної діяльності починаються з 30-х років ХХ століття. У 50-х роках педагогічні інновації зайняли значне місце в науково-практичній діяльності зарубіжних учених і педагогів-практиків. Активізація спеціальних досліджень у галузі проблематики інновацій та її понятійного забезпечення у вітчизняній педагогіці почалася наприкінці минулого століття, коли вони стали предметом спеціального дослідження.

Поняття "інновація" (лат. "innovatio" – оновлення, зміна) вперше було вжито в лінгвістиці та означало нововведення, новий підхід, створення якісно нового, використання відомого в інших цілях. Інновації є предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами та прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів [3, с. 21].

Наведемо приклади деяких педагогічних інновацій, що здійснюються у вітчизняній системі педагогічної освіти:

- у змісті навчання й виховання майбутніх фахівців (введення державних галузевих стандартів підготовки фахівців, розробка загальнодержавних концепцій розвитку педагогічної освіти та її інтеграції в європейський освітній простір; створення авторських навчальних планів і програм, підручників, навчальних посібників; розробка нових підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів на засадах компетентнісного підходу);

- у формах і методах навчання і виховання (оволодіння діалоговими, діагностичними, активними, інтерактивними, дистанційними формами і методами, запровадження диференційованого, проектного, контекстного, проблемного навчання тощо);

- у структурній організації діяльності закладів освіти (створення вищих освітніх закладів різних форм власності, ВНЗ I-II, III-IV рівнів акредитації тощо).

Внесення цих та інших змін в освітній процес вважається інноваційною педагогічною діяльністю, яка "характеризується вищим ступенем творчості учасників освітнього процесу й успіхом окремих людей та організацій продукувати та приймати нововведення" [3, 6].

Дослідники (Л.М. Ващенко, Л.І. Даниленко, І.М. Дичківська, В.Л. Куровський, В.О. Сластьонін, Г.К. Селевко, Л.С. Подимова та ін.) розглядають освітню інноваційну діяльність як соціально-педагогічний феномен, який виступає найважливішою особливістю педагогічної праці та характеризує складний взаємозв'язок загальної культури педагога, його творчого потенціалу та професійної спрямованості.

Теоретична модель інноваційної діяльності педагога, на думку В.О. Сластьоніна і Л.С. Подимової, містить такі структурно-функціональні компоненти: мотиваційний, креативний, технологічний і рефлексивний [6, с. 34].

Поділяючи цю думку вчених, розкриємо сутність кожного з компонентів інноваційної діяльності викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічного ВНЗ у підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

**Виклад основного матеріалу.** Інноваційна діяльність передусім пов'язана зі змінами в мотиваційній сфері особистості викладача педагогічного ВНЗ. Інноваційний підхід до професійної діяльності надає перевагу мотивам самоактуалізації, співтворчості та самопізнання. Це сприяє утвердженню нової позиції особистості викладача у ставленні до суспільства, психолого-педагогічної науки та до самого себе. Участь в інноваційній діяльності дає можливість позбавитися авторитарних претензій на визнання правильною тільки власної точки



зору, відкриває шлях до засвоєння варіативного педагогічного досвіду, сприяє розвитку творчого потенціалу.

Креативний компонент інноваційної діяльності викладача педагогічного ВНЗ передбачає розвиток нового бачення, готовність відмовитися від звичних схем і стереотипів поведінки, сприйняття, мислення, усталеного підходу до організації процесу навчання студентів тощо.

Термін "креативність" з'явився у вітчизняній педагогічній науці для позначення здатності індивіда формувати нові поняття, навички, розвивати здібності для усвідомлення власного досвіду та створення неіснуючого раніше. Іншими словами, креативність – це можливість створювати нове, це синтез процесуальних та особистісних характеристик індивіда, які дозволяють йому творчо перетворювати навколишню дійсність [5, с. 74].

У зв'язку з цим креативний компонент інноваційної діяльності викладача педагогічного ВНЗ має знаходити своє відображення в реальному процесі його взаємодії зі студентами, яка спрямовується на підготовку майбутнього вчителя до організації технологічного навчання в початковій школі та розвиток прагнення удосконалювати подальшу професійну діяльність у цьому напрямку.

Технологічний компонент реалізується шляхом взаємозв'язку з усіма структурно-функціональними компонентами інноваційної діяльності викладача, а також спрямовується на оволодіння сучасними технологіями навчання студентів.

Крім того, технологічний компонент інноваційної діяльності викладача передбачає формування нового типу культури спілкування та інноваційного мислення майбутніх фахівців початкової школи.

Основою нової культури спілкування та інноваційного мислення є творча педагогічна діяльність, яка характеризується дослідницькою, діалоговою та дискусійною формами роботи. Формування нового типу мислення викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ на сучасному етапі розвитку суспільства пов'язане з "аналітичним та проектно-конструктивним його характером, який має відбуватися на основі прогнозування, планування, конструювання та моделювання навчально-виховних явищ, процесів та систем" [4, с. 102].

Аналіз понять "культура", "професійно-педагогічна культура", який здійснено в дослідженнях В.М. Гриньової, І.Ф. Ісаєва, Н.Б. Крилової, А.К. Маркової, С.О. Сисоєвої, В.А. Ясвіна та ін., створює можливість вивести на якісний рівень розуміння поняття "проектна культура викладача".

Вона є компонентом професійно-педагогічної культури, її складовою, змістом якої виступає сама проектна діяльність педагога. Участь у ній забезпечує самореалізацію особистості, розкриття інтелектуального потенціалу, здатність здійснювати творчий процес, упроваджувати новаторські ідеї в практику.

Рефлексивний компонент інноваційної діяльності викладача педагогічного ВНЗ передбачає готовність працювати в ситуаціях невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, постійну спрямованість на пошук нового, нестандартність шляхів розв'язання професійних задач, здатність переосмислювати свій професійний і особистий досвід.

Різні аспекти рефлексивної діяльності людини досліджуються у філософській, психологічній та педагогічній науках. Поняття "рефлексія" активно розробляється вітчизняними психологами і педагогами (А.А. Бізяєва, А.А. Бодальов, В.В. Давидов, А.З. Зак, Ю.Н. Кулюткін, А.К. Маркова, Л.М. Мітіна, Г.С. Сухобська, Л.С. Подимова, В.О. Сластьонін). Аналіз існуючих досліджень дає підстави стверджувати, що вона виступає джерелом новацій і розвитку, основою для перебудови самої людини, її індивідуальної свідомості.

Рефлексія (від латинського reflexio – звернення назад), тобто аналіз, усвідомлення виконаної діяльності, мислення, спілкування та свого психічного стану в цій діяльності, – це природна людська здатність до роздумів про себе та навколишній світ. Особливого значення в умовах інноваційного освітнього простору для викладача набуває рефлексія педагогічної діяльності, яка являє собою основний механізм усвідомлення професійних успіхів та недоліків, особистісних досягнень.

Здатність до рефлексії може знаходити своє відображення під час втілення індивідуального стилю професійної діяльності, в оцінці адекватності обраної стратегії, корекції навчально-виховного процесу.

Ураховуючи особливості розвитку сучасного освітнього простору, ми погоджуємося з думкою В.О. Сластьоніна, який зазначає, що інноваційність педагогічної діяльності – це насамперед відкритість, можливість сприйняття інших поглядів. У такому контексті важливим є вміння узгоджувати власну точку зору з іншими, усвідомлювати необхідність професійного розвитку протягом усього життя. Крім того, вчений вказує на необхідність розвивати кожному викладачеві педагогічного ВНЗ в собі здібності до проектування і реалізації стратегії гуманістично-інноваційного навчання майбутніх фахівців [6, с. 74].

Наш досвід дає можливість розкрити характерні риси цієї стратегії, зокрема вчителів початкової школи.

*Перша риса* полягає в тому, що особистість викладача виступає як провідний чинник гуманістично спрямованої інноваційної системи освіти, за якою змінюється його позиція у ставленні до студентів і до самого себе. Виступаючи в ролі організатора навчання, він утверджує позицію демократичної співпраці, допомоги, підтримки, особливої уваги до різних проявів ініціативи майбутніх фахівців. За таких умов студент прагне не лише засвоїти знання, а й активно та відкрито співпрацювати з викладачем та своїми колегами-студентами, що є основою саморозвитку та самореалізації.

*Друга риса* стратегії гуманістично інноваційного навчання пов'язується зі змінами у функції знань та засобах організації процесу їхнього засвоєння. На відміну від традиційної системи навчання "запам'ятай і повторюй" у сучасних умовах актуальним стає набуття студентами умінь формувати власний культурний досвід, самостійно здобувати знання і користуватися ними.

Знання, уміння і навички за умови реалізації гуманістично інноваційної системи освіти розглядаються не як мета навчання, а як засіб розвитку особистості майбутнього фахівця. З огляду на це пропагуємо інший підхід до відбору і структурування змісту освіти. Знання в новій системі, як зазначає Д.В. Чернілевський, систематизуються і структуруються відповідно до ієрархії об'єктів, що пізнаються. Студент повинен мати до них відкритий доступ (через базу даних або підручник) та засвоювати їх у контексті проектування, моделювання, конструювання та дослідження. Основним засобом трансляції знань, на думку вченого, виступає текст, який у разі включення комп'ютерів у навчальний процес може існувати у вигляді комп'ютерних підручників, тренажерів і контролюючих програм. При цьому число типів знань розширюється, готове знання існує поряд зі знаннями, синтезованими самими студентами, а універсальним компонентом процесу навчання виступає не запам'ятовування тексту, а його пізнання в процесі реалізації проекту [7, с. 61].

*Третя риса* стратегії гуманістично інноваційного навчання передбачає важливу роль соціальної природи будь-якого навчання та розвитку особистості. Це означає, що в процесі навчання майбутніх фахівців відбувається орієнтація на групові форми роботи, спільну діяльність, організацію діалогу. Тобто актуальним стає розвиток індивідуальності кожного студента через різноманітні форми співтворчості та співпраці, готовність до конструктивного спілкування, орієнтація на визнання позиції іншого. Водночас пріоритетним є розвиток індивідуальних рис особистості, настанова на самореалізацію, визнання її неповторності. В умовах упровадження кредитно-модульної системи навчання в педагогічному процесі ВНЗ центральне місце посідає ідея створення індивідуальної траєкторії навчання кожного студента, що відповідає його цілям, запитам та інтересам.

Підготовлений до професійної діяльності майбутній учитель в умовах інноваційного освітнього простору початкової школи має володіти такими вміннями:

- по-новому формулювати освітні цілі з предмета, досягати і оптимально переосмислювати їх під час навчання молодших школярів;
- вибудовувати цілісну освітню програму на основі проектно-технологічної діяльності;
- здійснювати діагностику індивідуальних здібностей учнів і навчати дітей у відповідності до їхніх особливостей;
- моделювати й проводити уроки на основі використання різних навчальних технологій;
- створювати власні творчі завдання, методики, проводити експериментальну та рефлексивну діяльність;

– долати труднощі, пов'язані зі змістом та організацією інноваційної діяльності в початковій школі.

**Висновки.** Підсумовуючи, зазначимо, що здатність викладачів дидактико-методичних дисциплін педагогічних ВНЗ здійснювати інноваційну діяльність зумовлена соціально-економічними змінами, які відбуваються в зв'язку з переходом до нового типу суспільства і потребують не "удосконалення" навчального процесу, а його кардинальної модернізації. Водночас пріоритетними завданнями щодо реалізації нової освітньої стратегії передусім слід вважати прагнення самих педагогів до професійного оновлення, що відповідає вимогам часу та переконував на власному досвіді майбутніх фахівців у необхідності реалізації інноваційної діяльності в початковій школі.

На перспективу наші творчі пошуки ми пов'язуємо з ознайомленням викладачів педагогічних ВНЗ з особливостями становлення нового типу професійного мислення, що пов'язується на сучасному етапі з аналітичним та проектно-конструктивним його характером.

### Література

1. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентного подхода) / В.И. Байденко // Высшее образование в России, 2004. – № 4. – С. 3-14.
2. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В.П. Андрущенко // Вища освіта України, 2004. – № 1. – С. 3-7.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. / І.М. Дичківська – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Інформаційно-методичне забезпечення проектно-технологічної діяльності вчителя: Науково-методичний посібник / За ред. А.Д. Цимбалару, О.В. Онопрієнко. – Х. : Вид. Група "Основа", 2007. – 208 с.
5. Слостенин В.А. Учитель в инновационных образовательных процессах / В.А. Слостенин // Известия Российской Академии образования, 2000. – № 3. – С. 73-79.
6. Слостенин В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова // Педагогическое образование и наука, 2006. – № 1. – С. 32-37.
7. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учебное пособие для вузов. / Д.В. Чернилевский – М. : ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.
8. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня, 2004. – № 8. – С. 26-31.

### Резюме

*В статье рассмотрена инновационная деятельность преподавателей дидактико-методических дисциплин высших педагогических заведений как необходимое условие, которое ориентирует будущих учителей на работу в начальной школе.*

*Ключевые слова: инновационная деятельность, компоненты инновационной деятельности: мотивационный, креативный, технологический, рефлексивный, стратегия гуманистично инновационного обучения студентов.*

### Summary

*The author considers innovative activity of the teachers of didactic and methodical subjects of pedagogical higher educational establishments as one of the conditions providing future teachers training to their work at primary school.*

*Key words: innovative activity, components of innovative activity: motivational, creative, technological, reflexive, the strategy of humanitarian innovative student's education.*

**ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТОПОНІМІКИ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ**

*У статті порушуються питання використання елементів топоніміки в підготовці вчителів на прикладі топонімів двох сусідніх областей.*

*Ключові слова: топоніміка, професійна підготовка вчителів, населені пункти.*

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта має відповідати вимогам життя, світовим стандартам, а тому головне призначення навчального процесу – формування системи знань. Засвоєння системи знань в обсязі даного предмета означає, насамперед, оволодіння студентом тією парадигмою понять, яка становить його зміст. Сучасна дидактика виходить із того, що освіта повинна не тільки збагачувати пам'ять студентів фактичними знаннями про предмети і явища природи та людського суспільства, але й розвивати розумові здібності, уміння мислити, самостійно здобувати й поновлювати необхідні знання. Однак практика свідчить про те, що багато молодих учителів не в змозі відповісти на найпоширеніші дитячі запитання: що означає і звідки походить та чи інша географічна назва. Причиною таких невтішних ситуацій є те, що в педагогічних ВНЗ практично відсутня елементарна підготовка з топоніміки – науки про географічні назви.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Цій проблемі присвячені дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених другої половини ХХ століття, а також сучасних науковців (А. Коваль, В. Куйбіда, Є. Поспелов, Б. Чернов та ін.), у зв'язку з чим вона поєднує три взаємопов'язаних взаємодіючих аспекти: пізнавальний, розвивальний, виховний. Аналіз зазначеної проблеми залишається предметом активного обговорення в педагогічних колах.

**Мета дослідження.** Зважаючи на актуальність окресленого аспекту підготовки майбутніх педагогів, у цій статті спробуємо на прикладі ономастикону двох сусідніх областей розкрити можливості використання елементів топоніміки в підготовці вчителів.

**Виклад основного матеріалу.** Кожне століття, кожне покоління людей щось відкриває і пізнає на Землі, щось створює на ній. Зрозуміло, що все відкрите й створене людиною отримує від неї і своє ім'я – назву. Отже, від кожної минулої епохи в спадок наступним поколінням залишаються не тільки відкриті в цей період землі, зведені людьми міста й села, але і їх назви.

Кожна наука з'являється й розвивається під впливом потреб практики. Топоніміка завдячує своїм виділенням зі звичайного побутового вживання в спеціальну галузь знань передусім практичним запитам одразу кількох наук: географії, історії, біології, філології та інших.

Різні народи в різні часи жили на території нашої держави: скіфи, таври, слов'яни, киммерійці, греки, хозари, половці, печеніги, гунни, татаро-монголи тощо. Про перебування тут деяких народів і племен свідчать лише географічні назви. Частина назв передавалася від одного народу до іншого, трансформувалася, набирала іншої форми, а іноді й змісту.

Учням доводиться запам'ятовувати багато географічних назв. Не можна читати карту без певного запасу знань географічної номенклатури. Щоб запобігти механічному запам'ятовуванню топонімів, учитель повинен розкрити їх значення, зміст і походження. Правильно поставлене вивчення географічних назв відіграє важливу роль у засвоєнні програмного матеріалу. Використання топонімічних одиниць на уроці посилює інтерес учнів до навчального предмета.

Учитель може використовувати топоніми у процесі викладання різних предметів, ознайомлюючи учнів із розвитком суспільства чи природно-географічним середовищем, у якому відбувалися історичні події. Використання топонімії в шкільній навчальній роботі допомагає реалізувати краєзнавчий принцип.

Топонімічний матеріал може принагідно використовуватися й під час вивчення української мови, зокрема, у словниковій роботі на вдосконалення правопису іменників – власних назв, під час складання речень із географічними назвами рідного краю, виявлення в мові іншомовних елементів, у процесі вивчення законів розвитку мови тощо.

Студентам варто наголосити, що кожна назва одночасно й відрізняє об'єкт від інших, і об'єднує його з однорідними. Адже назви ніколи не існують окремо, вони завжди співвіднесені

одна з одною. При з'ясуванні їх походження стає зрозуміло, що вони виникли не ізольовано, а в певному ряді. Це явище дістало назву законів ряду в топоніміці.

Так, наприклад, за законом порівняння й протиставлення виникли пари: Велика Кошелівка – Мала Кошелівка, Велика Загорівка – Мала Загорівка, Стара Басань – Нова Басань, Старий Биків – Новий Биків (населені пункти в Чернігівській області), Стара Гута – Нова Гута (Сумщина). Окремі назви не становлять пар, проте входять у ланцюг цього ряду: Велика Дорога, Довге, Високе (Чернігівщина), Високе, Низи (Сумська область).

Цікавою є палітра "кольорових" означень, хоча в більшості випадків їх зміст ніяк не пов'язаний із реальним забарвленням. Можна навести такі приклади: Зелене, Іржавець, Червоний Колодязь, Червоний Шлях, Червоний Остер, Червона Гірка, Червоне Озеро (Чернігівщина). Червоний колір у зазначених топонімах не є ознакою відповідного забарвлення, скажімо, будівельних матеріалів чи ґрунтів, а має символічне значення (революційні перетворення доби соціалізму) і виступає як пізніша добудова.

Найпоширеніше представлені антропонімічні назви – топоніми, утворені від власних імен людей: Адамівка, Андріївка, Леонідівка, Марківці, Мартинівка, Оленівка, Прохори тощо. (Чернігівська область); Богданка, Богданівка, Василівка, Степанівка, Андріївка, Мар'ївка, Панасівка, Олексіївка та ін. (Сумська обл.).

Поверхня центральної та південно-західної частини обох областей рівнинна, з незначними коливаннями висот. Північна частина обох областей розташована в зоні мішаних лісів, південна – в лісостеповій зоні. Ці фактори також позначилися на номінаціях населених пунктів. Так, своєрідність природного ландшафту відбилась у таких назвах: Низи, Плоске, Високе, Піски, Хвилівка, Рівчак-Степанівка, Степ та ін. (Чернігівщина); Високе, Курган, Долина, Низи тощо (Сумська обл.).

Серед фітотопонімів маємо: Барвінкове, Березанку, Берестовець, Вишнівку, Часниківку, Грабів, Дуболугівку, Сосницю, Калинівку, Рижики, Яблунівку та ін. (Чернігівська обл.), Березу, Соснівку, Липову Долину, Капустинці, Дубов'язівку, Підлипне та ін. (Сумська обл.); а поміж зоотопонімів – Бобровицю, Бобрик, Веприк, Жуківку, Дроздівку, Короп, Комарівку, Линівку, Линовицю тощо (Чернігівщина), Лебедин, Журавку, Чапліївку, Раки, Бобрик, Білку, Соколине та ін. (Сумщина).

У добу інтенсивного заселення й господарського освоєння земель Лівобережної України у XVI-XVIII ст. багато сільських населених пунктів отримали свої назви стихійно, за іменами й прізвищами засновників-першопоселенців, власників-господарів чи на честь видатних людей. Похідними від імен та прізвищ є топоніми Качанівка, Клипин, Ковтунівка, Макіївка, Галайбине, Яхнівка, Валентіїв, Синдарівське та ін. (Чернігівщина); Грабовське, Терещенки, Руднєво, Шевченкове, Коротченково, Кальченки та ін. (Сумська обл.).

У більшості випадків переселенці були вільними людьми. Вони користувались певними пільгами, наприклад, при сплаті податків. Поселення, які вони засновували, стали називатись "слободами", від слова "свобода". Ці назви відображені й на географічній карті: Слобода, Нова Слобода, Чернеча Слобода, Червона Слобода, Вільна Слобода на Сумщині; Михальчина Слобода, Кам'янська Слобода, Білошицька Слобода, Слобідка на Чернігівщині.

За типом поселення та характером забудови етимологізуємо назви Зруб, Селище, Таборище, Городище, Безуглівка, Перебудова, Погреби, Припутні (Чернігівщина).

На карті обох областей поширені топоніми, що вказують на заняття й ремесла, якими з давніх часів займалися люди. За такою ознакою іменувалися населені пункти, їх частини, вулиці: Колісники, Печі, Прачі, Кравчиха, Дігтярі, Бондарівка, Пекарів, Лемеші, Пушкарі та ін. (Чернігівська обл.); Ободи, Рудня, Дігтярі, Папірня, Бочечки, Бондарі, Пекарі, Нові Гончарі (Сумщина).

Особливо часто серед топонімів обох областей трапляються назви населених пунктів, що походять від слова "гута" – "скляний завод": Гута (Глухівський район), Стара Гута, Нова Гута, Гутко-Ожинка (всі Середино-Будський район), Гутка (Ямпільський район), Гути (Конотопський район), Гутницьке (Лебединський район) Сумської області, Гута Студенецька Чернігівської обл.

Наші прадіди були вірянами. Їхній релігійний світогляд, культові звичаї і свята знайшли відображення в назвах сіл Успенка, Попівка, Воскресенка, Покровка, Воздвиженське (Сумська область); Білоцерківці, Спаське, Монастирище, Чернецьке, Ладан, Попівка, Хрещате та ін.

(Чернігівщина).

Свої почуття й сподівання щодо майбутнього життя переселенці висловлювали й у назвах заснованих ними населених пунктів: Вільне, Краснопілля, Веселе, Миропілля, Вищевеселе (Сумська область); Світличне, Добропілля, Веселе, Нове, Убіжичі, Світанок, Перемога, Краснопілля (Чернігівська область).

Люди здавна селилися на берегах річок, озер, тому частина назв населених пунктів походить від гідронімів, які, на думку багатьох лінгвістів, є первинними щодо назв людських поселень. Такими населеними пунктами є: Борзна, Вересоч, Галиця, Кропивна, Головеньки, Ічня, Озеряни, Смолянка, Остер, Дніпровське, Сновське, Доч (на Чернігівщині), Присеймів'я, Ромни, Терни, Вирі, Нові Вирки, Івот, Заболотне та ін. (Сумщина).

На картах сусідніх областей досить багато футуронімів, тобто назв, пов'язаних із різноманітними процесами та явищами доби революції (жовтневого перевороту 1917 р.), Великої Вітчизняної війни, соціалістичного будівництва: Вільне, Жовтневе, Кіровка, Перемога, Пролетарське, Радгоспне, Шлях Ілліча, Червоні Партизани, Свердловка, Прогрес, Чапаєвка, Комуністичне, Дружба, Красне на Чернігівщині; Вільне, Красне, Червоний Ранок, Першотравневе, Дружба, Червона Слобода, Червоне Озеро, Московське, Калінінське та ін. на Сумщині.

Оскільки головною дійовою особою всіх шкільних починань є вчитель, то топонімічні знання учнів повністю залежать від топонімічної компетентності самого вчителя, від умінь викладати ці знання. Саме на вчителя покладається основна відповідальність за топонімічну грамотність учнів.

Систему топонімічної підготовки вчителів у педвишах необхідно розглядати з таких позицій:

- топонімічна підготовка вчителів має будуватись не тільки з урахуванням ролі топоніміки у вивченні різних дисциплін, а й з усвідомленням важливості загальноосвітнього значення топоніміки в усій системі шкільної освіти взагалі;

- значення топоніміки в системі загальноосвітньої підготовки вчителів потребує в наш час глибокого переосмислення.

Значне місце у професійній підготовці студентів відведене лекційним курсам. Лекційна частина курсу топоніміки не лише має дати студентові систему знань, але й озброїти його методикою здобування нової інформації. І все ж для того, щоб знання трансформувалися в уміння й навички, без чого не може бути справжнього спеціаліста, потрібні практичні заняття.

На лекціях і лабораторних заняттях взаємодія викладача й студента має сприяти співосмисленню, співдіяльності, співоцінці, активізувати позицію студента.

Раніше йшлося передусім про організацію, методикою та забезпечення самостійної роботи під час аудиторних занять, а нині акцент змістився на самостійну роботу студентів у позааудиторний час.

Гармонійне поєднання різних форм самостійної роботи студента забезпечує підготовку компетентного, здатного до творчості спеціаліста, який володітиме ґрунтовними й мобільними знаннями, й прагнути до постійного саморозвитку, критичного мислення.

Перспективним шляхом вирішення багатьох навчально-виховних проблем є впровадження в навчальний процес інноваційних технологій, що базується на системному підході та диференціації навчання.

Посібники з топоніміки (яких, на жаль, обмаль) мають відповідати сучасному рівню науки, бути методично забезпеченими й дидактично вивіреними. Вони повинні піднести на новий рівень викладання дисципліни, пробуджувати пізнавальний інтерес студентів, бажання поглиблювати свої знання.

Традиційною залишається система студентської науково-дослідної роботи, яка охоплює такі напрями:

- навчально-дослідницьку роботу (вивчення курсу топоніміки; виконання курсових, бакалаврських, дипломних, магістерських робіт; виконання дослідницьких завдань під час виробничої практики);

- науково-дослідницьку роботу, що виконується в позанавчальний час (робота в наукових гуртках; участь у наукових конференціях, семінарах; публікації в наукових виданнях, збірниках

праць);

- організаційно-масові заходи (предметні олімпіади, огляди, конкурси наукових робіт тощо).

**Висновки.** Топонімічну підготовку вчителів потрібно здійснювати в педагогічних ВНЗ систематично, у різноманітних формах і, якщо можливо, на всіх етапах освітньої та методичної підготовки вчителів. Тож необхідно, щоб у навчальні плани підготовки вчителів були введені спецкурси, спецсемінари й спецпрактикуми з топоніміки та методики її викладання. Також потрібно включити питання топоніміки та методики її викладання в систему курсових, дипломних і магістерських робіт.

Варто рекомендувати ввести спецкурси з топоніміки на факультетах із підготовки вчителів початкових класів, історії, географії, біології, оскільки ці спеціалісти у своїй роботі часто використовують карти. Саме відсутність елементарних знань із топоніміки в учителів призводить до відсутності картографічних знань в учнів, стає однією з причин байдужого ставлення школярів до навчання.

### Література

1. Вридник В.М. Родной край. Сумская область / В.М. Вридник. – Шостка, 1996. – 136 с.
2. Етимологічний словник української мови: в 7 томах. – К.: Наукова думка, 1982 – 2004. – Т. 1-4.
3. Коваль А.П. Знайомі незнайомці. Походження назв поселень України / А.П. Коваль. – К.: Либідь, 2001. – 304 с.
4. Куйбіда В.В. Екологія і географічні назви / В.В. Куйбіда. – Фастів: "Поліфаст", 2002. – 174 с.
5. Поспелов Е.М. Школьный топонимический словарь / Е.М. Поспелов. – М.: "Просвещение", 1988. – 224 с.
6. Стрижак О.С. Про що розповідають географічні назви / О.С. Стрижак. – К.: Наукова думка, 1967. – 124 с.
7. Янко М.Т. Топонімічний словник України: [словник-довідник ] / М.Т. Янко. – К.: Знання, 1998. – 432 с.

### Резюме

*В статті піднімаються питання використання елементів топоніміки в підготовці учителів на прикладі топонімів двох сусідніх областей.*

*Ключевые слова: топонимика, профессиональная подготовка, населенные пункты.*

### Summary

*The article deals with the problem of using toponymic elements in the professional training of teachers, the example of two neighbouring regions is described.*

*Key words: toponymics, professional training of teachers, settlements.*

## ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті розглядається питання використання нових інформаційних технологій у системі підготовки вчителя початкових класів як засобу підвищення ефективності реалізації принципів навчання.*

*Ключові слова: навчальний процес; форми організації навчального процесу; самостійна робота; індивідуальна робота; педагогічна практика.*

**Постановка проблеми.** Система підготовки майбутнього вчителя початкових класів потребує підвищення рівня реалізації ряду педагогічних чинників:

1. Розширення оперативного доступу до інформації.
2. Унаочнення змісту навчального матеріалу.
3. Підвищення ефективності реалізації принципів навчання.
4. Розширення можливості оперативного вивчення педагогічного досвіду.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз останніх публікацій показав, що питання використання нових інформаційних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя залишається актуальним. Воно розглядається у працях В.В. Шакотька, Б.С. Гершунського, І.Б. Горбунової, М.І. Жолдака, Н.В. Морзе, С.В. Панюкової, С. Пейперта, І.В. Роберт. Психолого-педагогічні та організаційні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій висвітлено в наукових дослідженнях С.І. Архангельського, О.В. Горячова, Г.Н. Корольової, М.М. Левшина, Й.Я. Ривкінда та інших.

Проте проблема глибокого аналізу ефективності методики використання НІТ у процесі підготовки майбутнього вчителя залишається актуальною.

**Мета статті** – визначити місце нових інформаційних технологій в організації аудиторної, самостійної, індивідуальної роботи, у підготовці до педагогічної практики та під час її проведення.

**Завдання статті** – розкрити основні напрями використання нових інформаційних технологій у процесі проведення основних видів навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Нові інформаційні технології охоплюють усе більше сфер суспільної діяльності. Сьогодні важко уявити галузь, у якій не використовуються НІТ. Комп'ютери стали невід'ємною складовою діяльності. Їх використовують як на роботі, так і вдома в години дозвілля. Майбутня професійна діяльність більшості нинішніх учнів буде пов'язана з використанням комп'ютерної техніки. Розв'язуючи певні завдання у трудовій діяльності та в особистому житті, усі вони неминуче зіпнуться з дедалі зростаючою розмаїтістю складних пристроїв, що функціонують на основі ЕОМ. А тому необхідно зняти табу "таємничості" і "виняткової складності" із сучасних персональних комп'ютерів. Це звичайний пристрій, а з погляду освіти і вчителя, що не викладає основ інформатики – універсальний технічний засіб навчання і підготовки методичного забезпечення уроку як основної ланки навчального процесу [1].

Ефективність навчального процесу визначається дією цілої низки чинників, серед яких значне місце посідає повнота реалізації принципів навчання, які визначають основні взаємозв'язки в системі пізнавальної діяльності. Використання НІТ дає можливість унаочнити навчальний матеріал й активізувати дію органів чуття.

Наприклад: *принцип наочності* характеризує взаємозв'язок між якістю пізнання і повнотою включення органів чуття в пізнавальну діяльність. А.Я. Коменський назвав цей принцип "золотим правилом дидактики". Забезпечення можливості включення максимальної кількості органів чуття в процес пізнання дає можливість підвищити рівень зосередженості особистості на предметі вивчення. Традиційні засоби дозволяють активно задіювати слух і, як правило, пасивно – зір, оскільки, в традиційному навчальному процесі ми пред'являємо переважно не реальні об'єкти і явища, а їх вербальний опис. Нові інформаційні технології дають можливість демонструвати саме реальні об'єкти, а отже, робота органу зору переводиться з



пасивної в активну площину. Крім того, велике значення має якість (яскравість, відповідність, реальність) представленої інформації.

Не менш важливим є принцип індивідуалізації навчального процесу, реалізація якого передбачає постановку індивідуальних завдань з опорою на індивідуальний рівень знань, особливостей пам'яті, уваги, уяви. На відміну від традиційних засобів, НІТ дають можливість у системі колективної форми навчання оперативно ставити завдання індивідуального характеру з можливістю самоконтролю щодо їх засвоєння.

*Принцип активності* характеризується зосередженням уваги, спирається передусім на мотивацію учіння. Зважаючи на те, що провідними мотивами навчальної діяльності студента є пізнавальні, творчі, професійні, соціальні, можемо визначити місце НІТ у їх реалізації, а саме: пізнавальні реалізуються шляхом широкого доступу до інформації; творчі – засобом оперативної постановки творчих завдань; професійні – тіснішим контактом з професійною діяльністю; соціальні – формуванням упевненості у можливості досягнення успіху.

*Принцип ґрунтовності* є не просто важливим, а й таким, дотримання якого є основою ефективності навчального процесу в цілому. В основі реалізації цього принципу лежить гносеологічна формула пізнання (сприймання – усвідомлення – осмислення – запам'ятовування – використання в практиці), але проблема полягає в тому, що в традиційній системі навчання ми дотримуємось цієї формули на оперативному рівні, не маючи можливості широкого насичення кожного етапу яскравим, реальним відповідним змістом, що призводить до втрати цілісності процесу, а отже, погіршує переведення знань з оперативної до довготривалої пам'яті. Використання НІТ дає можливість подолати цю проблему, оскільки можна оперативно наситити кожний етап відповідним змістом.

*Принцип системності* особливо ефективно реалізується в процесі використання НІТ, оскільки вони дають можливість оперативно встановлювати зв'язки у навчальному матеріалі і динамічно рухатись по структурі взаємозв'язків.

*Принцип самостійності* є одночасно й етапом у формуванні пізнавальних здібностей особистості. НІТ сприяють ефективній організації самостійної роботи шляхом використання програмованого навчання, в процесі якого студент має можливість отримати оперативну консультацію щодо структури опрацювання навчальної інформації.

Використання НІТ підвищує ефективність практично всіх форм організації навчального процесу, наприклад:

*Лекція* є однією з форм пасивної монологічної презентації змісту. Але за умови яскравого оформлення його структурних елементів (тема – план – питання), а потім тези в чіткій структурно-логічній послідовності є можливість перевести роботу студента з пасивного в активний стан.

*Практичні заняття* – використання НІТ відкриває широкий доступ до інформації та оперативного контролю за виконанням навчальних завдань.

*Семинарські заняття* – обговорення тих чи інших питань потребує ґрунтовної аргументації, яка може бути оперативно підкріплена яскравими прикладами (практичного характеру в тому числі).

*Самостійна робота* – одна з найефективніших форм організації навчальної діяльності, особливо за умови:

- 1) оперативного доступу до інформації;
- 2) програмованої системи опрацювання інформації;
- 3) оперативного консультативного зв'язку з викладачем.

Саме ці умови забезпечують використання НІТ.

*Індивідуальна робота* потребує:

1. Оперативного контролю за рівнем засвоєння інформації.
2. Індивідуальної постановки навчальних завдань.
3. Оперативного встановлення структурних взаємозв'язків у навчальному матеріалі.

*Педагогічна практика.*

Треба погодитися з класичною тезою "Практика без теорії сліпа, а теорія без практики мертва", оскільки педагогічна практика є однією з важливих складових процесу формування фахівця – вчителя початкових класів і великою мірою ефективність педагогічної практики

залежить від підготовки до неї, яка вимагає: формування вмінь; проведення спостережень за уроком чи виховним заходом; правильного ведення щоденника спостережень; правильної фіксації етапів уроку чи заходу; часу на їх проведення; опрацювання структури уроку чи заходу; структури кожного його етапу; виділення форм, методів та засобів, відповідних меті і змісту; здатності до аналізу кожної складової педагогічного процесу.

На цьому етапі неоціненною є можливість перегляду записів конкретних уроків, аналіз методів, прийомів, змісту на кожному етапі з орієнтацією на контингент учнів, матеріально-технічну та навчально-методичну базу, яка дає можливість використовувати нові інформаційні технології. Отже, ідеальною є ситуація, за якої підготовка до кожного конкретного уроку охоплює не тільки теоретичну обробку його змісту, а й практичний перегляд уроку з конкретної теми, який проводить фахівець високого рівня.

Тому повна відеотека записів уроків є однією з важливих умов ефективної підготовки до педагогічної практики.

Безпосередньо педагогічна практика як безвідривна, так і навчально-виховна та на робочому місці вчителя пов'язана з розв'язанням низки проблем:

1. Вивчення досвіду проведення уроку не можливе поза уроком. Але часто ми не маємо приміщень, у які можна було б, крім учнів, посадити ще й академічну групу або навіть підгрупу.

2. Якщо це зробити вдасться, то: по-перше, відсутня можливість коментарів у процесі уроку; по-друге, присутність сторонньої особи на уроці відволікає увагу учнів, а тому вносить негатив у конкретний урок.

Спостереження за класом з іншої аудиторії через веб-камери в прямому часі знімає: по-перше, – проблеми контингенту студентів, які можуть бути присутніми на уроці, оскільки це залежить тільки від розмірів навчальної аудиторії; по-друге, – дає можливість керівникові коментувати хід уроку в прямому часі; по-третє, – дає можливість не заважати вчителю і не відволікати увагу учнів.

Ще однією проблемою в організації педагогічної практики є оперативна присутність керівника практики і методиста на уроці.

Під час безвідривної та навчально-виховної вони можуть бути присутні на обмеженій кількості конкретних уроків чи заходів. Під час практики на робочому місці вчителя, яка проводиться за місцем майбутньої роботи студента, ця присутність не можлива. І використання Інтернету та нових інформаційних технологій у цьому випадку є неоціненною, оскільки дає можливість викладачеві забезпечувати контроль і аналіз практики в прямому часі, консультуючи та керуючи навчальною діяльністю студента-практиканта.

**Висновки.** Використання НІТ у процесі підготовки майбутнього вчителя початкових класів потребує:

1. Чіткого визначення місця НІТ в системі навчальної діяльності.
2. Підготовки майбутнього вчителя до використання НІТ у навчальному процесі.
3. Широкого використання НІТ у системі навчальної та професійної діяльності вчителя.

#### **Література**

1. Шакотько В.В. Методика використання ІКТ у початковій школі / В.В. Шакотько. – К. : – 2008 р.
2. Рівкінд Ф.М. Основи комп'ютерної грамотності : підручник для 3 класу / Ф.М. Рівкінд. – К. – Освіта, 2005. – С. 65.
3. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н.В. Морзе. – К. : Видавнича група ВН, 2006. – 389 с.

#### **Резюме**

*В статье рассматривается вопрос использования новых информационных технологий в системе подготовки учителя начальных классов как средства повышения эффективности реализации принципов обучения.*

*Ключевые слова: учебный процесс; формы организации учебного процесса; аудиторная работа; самостоятельная работа; индивидуальная работа; педагогическая практика.*

## Summary

*The article deals with the problem of using new information technologies in the system of primary school teacher training as the means of effective improving teaching principles putting into practice.*

*Key words: teaching process, teaching process organizing forms, class work, self-study work, individual work, teaching practice.*

УДК 378

Г.Ю. Микитюк

### ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО УСПІШНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗОВИХ ПОДІЙ

*У статті розкрито методику навчання людини певних стратегій подолання важких ситуацій, щоб вона не втрачала своїх, часом останніх, сил на боротьбу. Дослідники проблеми виникнення життєвих криз стверджують, що досить велика їх кількість виникає на ґрунті подій, на які можемо впливати (зібрані дані це підтверджують), наприклад, звільнення з роботи. У таких випадках дуже важливо якомога раніше з'ясувати, що відбувається і за якими позиціями наші уявлення розходяться з реальністю.*

*Ключові слова: психологічний захист, самовдосконалення, соціальна мережа підтримки, сенс – і цілеутворення.*

**Постановка проблеми.** Проблема полягає у тому, щоб з'ясувати межі, в яких ми здатні змінювати події. Впевненість може бути лише в тому, що людина не зможе досягти чогось, якщо навіть не намагатиметься цього зробити. Прийняття рішення про те, що можна буде зробити, передбачає певні умовиводи, на котрі, безумовно, впливають і наявні переживання, і попередній досвід, і певні якості особистості. Також можливий вплив і з боку настанов та очікувань особистості. Показати, що людина за певних обставин спроможна самостійно переживати події в кризовому стані.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вітчизняні психологи останнім часом акцентують свою увагу саме на напрямках і формах психологічної допомоги (Я.Г. Анциферова, О.Ф. Бондаренко, Л.В. Сохань, АХ. Амбрумова, Ф.Є. Василюк та ін.). Проте практика свідчить, що за допомогою до спеціаліста наші співвітчизники, як правило, звертаються лише тоді, коли конфліктна (чи кризова) ситуація вже виникла і набула найбільшого загострення. І хоча результати багатьох досліджень доводять, що людина за певних обставин може самостійно пережити події такого типу, все ж таки бажано заздалегідь навчити її певних стратегій подолання важких ситуацій, щоб вона не втрачала своїх, часом останніх, сил на таку боротьбу.

**Метою публікації** є з'ясування особливостей психологічної підготовки студентів до переживання кризових подій.

**Виклад основного матеріалу.** За даними нашого дослідження, було виділено *чотири типи стратегій* подолання життєвих криз, що використовувалися юнаками і дівчатами для успішного переживання зазначених подій: 1) *психологічний захист* – спроби уникнення кризової ситуації шляхом ігнорування її наявності та актуальності, сприймання бажаного як дійсного; 2) *самовдосконалення* – шляхом самоаналізу самопізнання, самоузагальнення, відпрацювання нового ставлення до себе, створення нового "Я-образу", нового ставлення до світу, до людей; 3) *смісло- і цілеутворення* – переоцінка цінностей, знаходження нових цілей і смислів (сенсів) життя; практичні дії щодо їх реалізації; 4) *подолання за допомогою інших* – друзів, рідних, родичів у поєднанні з "переробкою" себе, переоцінкою цінностей, створенням нового плану (програми) життя. У багатьох випадках використовувалися різні поєднання названих стратегій або ж вони застосовувалися у певній послідовності.

Під час кризи і після того, як вона минула, люди відчували деякі психологічні зміни, що в них сталися. Це: *зміна в ставленні до себе* (втрата інтересу до себе; відчуття самотності, непотрібності, непридатності; втрата самоповаги; зниження самооцінки; розчарування в собі);

зміна в ставленні до інших людей суспільства (відраза до людини, яка була причиною кризи; уникання контактів і спілкування: недовіра до людей; образа на інших тощо); зміна в ставленні до життя (тривога за своє майбутнє і майбутнє близьких людей, втрата інтересу до життя; неможливість повірити в те, що сталося; відчуття, що життя скінчилося, відчуття втрати смислу (сенсу) життя; прагнення смерті; відчуття, що все гарне в житті вже минуло).

Дослідники проблеми виникнення і подолання життєвих криз [2; 6] стверджують, що досить велика їх кількість виникає на ґрунті подій, на котрі ми можемо впливати (зібрані нами дані це також підтверджують), наприклад, звільнення з роботи. У таких випадках дуже важливо якомога раніше з'ясувати, що відбувається і за якими позиціями наші уявлення розходяться з реальністю.

Г. Перрі радить використовувати й інші стратегії для мобілізації внутрішніх ресурсів [6]. Способи подолання кризи, що фокусуються на кризових проблемах, досить різноманітні за своїми специфічними особливостями. Це зумовлено тим, що існує значно більше ускладнень, які потребують розв'язання, на відміну від емоційних способів подолання, оскільки останні є універсальними і можуть бути описані в загальних поняттях.

Один із можливих способів ефективного подолання – *попереднє планування своїх дій*. План може бути складений як по думки, так і письмово. Він виконує роль "супроводжуючого", вибудовуючи можливості та нагадуючи про нагальні завдання і наступний крок до подолання. Завдяки цьому в ситуацію розгубленості вводяться елементи визначеності й контролю, і, можливо, в цьому і є головна, емоційно регулювальна функція. Важливо також те, що наявність плану створює відчуття контролю, і людина отримує здатність прогнозувати своє майбутнє. Консультанти часто допомагають жертві кризи розпочати процес відновлення шляхом планування дій; їх образ при цьому виконує роль проєкційного екрана. Тут дуже важливою є здатність професіонала не складати план замість клієнта, а спрямовувати його власні зусилля на подолання життєвої кризи.

Перший крок в активній зміні ситуації – отримати якнайбільше інформації про проблему, що виникла. Багато хто з оточуючих уже переживали щось подібне, і можна дістати користь з їхнього досвіду. Пораду ж можна отримати безпосередньо від того, хто особисто побував у схожій ситуації, від консультанта або з книг (зараз існує досить велика кількість різноманітних посібників, які пропонують загалом ефективні засоби самостійного розв'язання важких життєвих ситуацій).

Ще один із поширених варіантів надання допомоги людям, які перебувають у стані життєвої кризи, – використання існуючої або ж створення своєї власної *соціальної мережі підтримки*. Мережа складається із знайомих осіб, з котрими людина регулярно бачиться і спілкується. Крім того, сюди можна залучити й тих людей, від яких вона географічно віддалена, проте на кого може покластися у разі необхідності. Така мережа має свій обсяг і структуру. Якщо людина підтримує контакти з людьми різних типів, вона може сподіватися на різноманітні варіанти допомоги і підтримки. Крім певного обсягу, не менш важливими є структура мережі й щільність зв'язків у ній. Важливим також є й те, наскільки тісно пов'язані між собою люди, котрі входять до такої мережі. Там, де більшість членів мережі знають одне одного, можливо, завдяки родинним зв'язкам, мобілізація допомоги жертві кризи може бути проведена дуже швидко. Проте надалі така щільна мережа може гальмувати процес формування нового "Я-образу" людини, заважаючи появі нових рис індивідуальності. Тому оптимальною для ефективного використання допомоги є така щільність зв'язків між її членами, яка поєднує в собі переваги щільності маленької групи з тими якостями, які властиві мережам, що характеризуються більшим діапазоном навичок та інформованості.

Як можна створити мережу? Для цього, як це радить зробити Г. Перрі, потрібно виконати наступну вправу

1. Спочатку складіть список людей, до яких ви зможете звернутися за допомогою. До цього списку необхідно записати: а) членів вашої родини, з якими ви бачитеся регулярно; б) друзів, з якими ви часто зустрічаєтеся чи спілкуєтеся за допомогою листів, по телефону; в) сусідів, якщо ви постійно обмінюєтеся з ними візитами (за винятком сусідів, з якими ви часом спілкуєтеся вдень на вулиці); г) колег, якщо ви часто контактуєте з ними і відчуваєте, що між вами існують близькі стосунки; д) будь-яку людину, яка емоційно важлива для вас, хоча ви

тимчасово не контактуєте з нею.

Виключіть випадкові знайомства, суто професійні контакти, а також людей, з якими ви знайомі через когось іншого.

2. З'ясуйте для себе, чи існують якісь зв'язки між людьми, чиї імена ви занесли до списку. Для цього бажано використовувати таблицю на зразок спортивних, де проставляються результати ігор між різними командами.

3. Потім біля імені кожної людини, яку ви внесли до списку, зробіть позначку про те, який варіант кризової підтримки: вона матиме змогу вам надати. Варіанти підтримки можна позначити таким чином: Е – емоційна допомога; П – практична допомога; Т – товариська підтримка; І – інформація та порада.

4. Після цього візьміть чистий аркуш паперу і складіть схему вашої мережі, позначаючи колами членів сім'ї, трикутниками – друзів і квадратами – колег. Поєднайте лініями означення всіх тих людей, між якими існують ті чи інші зв'язки і які можуть надати вам схожі варіанти підтримки.

Тепер у вас є схема вашої соціальної мережі підтримки. Вам слід проаналізувати, чи можете ви розраховувати на підтримку всієї мережі, чи тільки окремої її частини? Одні й ті самі люди використовуються для всіх чотирьох видів підтримки чи ви розподіляєте навантаження? Роздуми над цими запитаннями дають змогу виявити ресурси допомоги, що використовуються на повному обсязі [6, с. 214].

Зазначені способи допомоги і стратегії самостійної боротьби цілком доступні більшості людей, проте досить часто виникають ситуації, в яких, необхідна професійна допомога. Немає жорстких правил щодо того, коли необхідно звертатися за допомогою до фахівця, оскільки багато що залежить від наявних можливостей мережі соціальної підтримки і здатності людини витримувати певний рівень психологічного напруження. Слід зважати на загальні поради, які допомагають розпізнати стан, коли людина потребує допомоги психотерапевта чи психолога [2, 3, 6]: стан пригніченості – інтенсивний і незмінний – триває більше двох тижнів, у результаті чого людина втрачає здатність отримувати задоволення від того, що відбувається; періодично виникають думки про самогубство або навіть плани щодо його здійснення; пригнічений стан супроводжується такими поведінковими особливостями як втрата інтересу до видів діяльності, що раніше приносили задоволення, уникнення соціальних контактів, безнадійне ставлення до майбутнього, труднощі щодо зосередження і виснаженість; пригнічений стан супроводжується втратою апетиту, почуттям провини, надзвичайною інертністю і раннім пробудженням; протягом місяця трапляються чотири або навіть більше випадків паніки; через почуття тривоги людина починає уникати проявів повсякденної активності: покупок у магазині, виходів на роботу, поїздок у громадському транспорті.

**Висновок.** Варто ще раз нагадати, що одна з головних цілей психологічної підтримки людини у життєвій кризі – активізація властивих їй способів переживання і введення в дію великого арсеналу стратегій подолання кризових ситуацій. Такий підхід відповідає ставленню до жертви кризи як до активної особистості, яка відповідає за свої вчинки. Таким чином, допомога людям і підтримка передбачають виконання їхніх справ не за них (що принижує людину і привчає її до залежності), а разом із ними, що приводить до ефективної самостійності, навчає людину "бачити світла в кінці тунелю" навіть у таких важких випробуваннях, як життєва криза.

#### Література

1. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита /Л.И. Анциферова / Психологический журнал, 1994. – Т. 15. – №1. – С. 3-18.

2. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості / О.Ф. Бондаренко. – Харків : Фоліо, 1996. – 237 .

3. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности / В.А. Моляко // Психологический журнал, 1995. – Т. 16. – №1. – С. 84-90.

4. Нартова-Бочавер С.К. "Coping behavior" в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал, 1997. – Т. 18. – №5. – С. 20-30.

5. Семичов С.Б. Теория кризисов и психопрофилактика // Труды Ленингр. науч.-исслед. психоневрол. ин-та им. В.М. Бехтерева / С.Б. Семичев. – Т. 63. Неврозы и пограничные состояния. – Л., 1978. – С. 112-115.

6. Фонтана Д. Как справиться со стрессом. – Перри Г. Как справиться с кризисом / [пер. с англ.] – М. : Педагогика-Пресс, 1995. – 352 с.

### Резюме

*В статье раскрыта методика обучения человека определенных стратегий преодоления трудных ситуаций, чтобы она не теряла своих, порой последних, сил на борьбу. Исследователи проблемы возникновения жизненных кризисов утверждают, что довольно большое их количество возникает на почве событий, на которые можем влиять (собранные данные это подтверждают), например, увольнение с работы. В таких случаях очень важно как можно раньше выяснить, что происходит и по каким позициям наши представления расходятся с реальностью.*

*Ключевые слова: психологическая защита, самосовершенствование, социальная сеть поддержки, смысл – и целеобразования.*

### Summary

*The methods of training people some strategy how to overcome difficult situations are shown in the article. The researchers of the problem of five crises appearance prove that a large number of them appear on the basis of events which could be controlled (the data prove them) for example, work dismissal. In this case it is very important to find out the difference between reality and our views.*

*Key words: psychological defense, social support network making, selfimprovement.*

УДК 378

Г.А. Русин

## ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

*У статті подається конкретна розробка семінару для вчителів початкових класів "Організація виховної роботи на засадах лемківських родинних традиціях". Розкрито форми та методи роботи їх використання у навчально-виховному процесі для більш широкої обізнаності молодших школярів щодо етнокультурних традицій українського народу.*

*Ключові слова: лемківські родинні традиції, культура, вчитель, виховання, навчання, учень.*

**Постановка проблеми.** Розбудова України як демократичної держави актуалізує завдання виховання особистості з чіткою громадянською позицією, розвиненою національно-духовною культурою, яка не тільки має відповідні знання, а й дотримується певних моральних норм у повсякденній життєдіяльності. За цих умов важливого значення набуває проблема впровадження у зміст виховного процесу молодого покоління родинних традицій українського народу, які, ґрунтуючись на провідних принципах філософії, психології, національного менталітету, мають значний виховний потенціал. Таке завдання може виконати насамперед школа, яка у співробітництві із сім'єю є важливим чинником формування й розвитку дитячої особистості.

Ми поставили собі за мету показати необхідність звернення до національних традицій українського народу наголошується в Національній доктрині розвитку освіти, Національних програмах "Освіта" (Україна ХХІ століття), "Діти України" та "Українська родина", інших законодавчих актах, що стосуються навчання і виховання молодого покоління.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Вивченню історичного контексту виховних традицій українського народу присвятили свої праці історики, педагоги, етнографи минулого Г. Ващенко, Ф. Вовк, О. Воропай, О. Духнович, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, П. Чубинський.

Теоретичні й прикладні засади українського народознавства розкрито в працях П. Ігнатенка, П. Кононенка, В. Кузя, П. Лосяка, Т. Мацейків, С. Павлюка, Ю. Руденка, Р. Скульського, М. Стельмаховича, Є. Сявавко та ін.

**Виклад основного матеріалу.** Пропонуємо програму семінару для вчителів початкових класів "Організація виховної роботи на засадах лемківських родинних традицій", яка охоплює три взаємопов'язаних блоки: пізнавальний, загально педагогічний і практичний.

*Пізнавальний блок* – теоретична інформація про лемків і Лемківщину, їхню історію; висвітлення основних етапів історичного розвитку та їх використання етнокультурних традицій у підготовці вчителя до організації навчально-виховного процесу у початковій школі. Сюди також входять відомості про лемківські родинні традиції, їх спрямування та виховні можливості.

Тут розглядаються такі теми:

1. Генеза лемківського етносу.
2. Лемківська говірка.
3. Просвіта на Лемківщині.
4. Трагічні сторінки лемківської історії. Операція "Вісла".
5. Лемківське Різдво.
6. Великодній цикл.
7. Народження дитини. Традиції взаємин батьків і дітей.
8. Свята лемківської громади (фестини, кермеші). Сучасна лемківська "Ватра".
9. Трудове виховання в лемківській родині.
10. Релігійне виховання.
11. Морально-етичні засади лемківської традиційності. Для прикладу наведемо зміст деяких тем.

*Тема 1. Генеза лемківського етносу*

Історіографія етнографічного дослідження Лемківщини.

Основні історико-територіальні повіти: географічна характеристика Лемківщини.

Походження етноніма "лемки" та назви цього краю.

Основні види трудової діяльності. Типи господарювання.

Ключові слова: лемки, білі хорвати, Нижні Бескиди, русини, русини-лемки, етнічний, денационалізація, полонізація, "волоська колонізація", асиміляція, етнічна ідентичність.

*Тема 2. Лемківська говірка*

Дослідження говору галицьких лемків (О. Торонський, І. Верхратський).

Особливості лемківської говірки: словник лемківської говірки.

Локалізація лемківської говірки (Надсяння, Нижні Бескиди).

Сучасний стан лемківської говірки.

Ключові слова: особливості фонетики, говірка на східній Лемківщині, говірка в порубіжжі із надсянськими та бойківськими говорами, південно-лемківська говірка, локалізація.

*Тема 3. Просвіта на Лемківщині*

Виникнення та первинні організації "Просвіти".

Робота "Просвіти" на Лемківщині (визначні діячі, головні напрями діяльності).

Сучасний стан діяльності "Просвіти" на Лемківщині.

Ключові слова: "Просвіта", просвітницькі школи, Б.-І. Антонич, О. Торонський, В. Кубійович, В. Хиляк, І. Красовський та ін.

*Тема 4. Трагічні сторінки лемківської історії*

Історичні передумови територіального переділу Польщі та України.

Операція "Вісла" (сутність, наслідки).

Сучасний стан лемківської культури.

Ключові слова: вигнання, мала батьківщина, землі пращурів, тоталітарний режим, авторитарна система, депортація, репресії, операція "Вісла".

*Загальнопедагогічний блок* передбачає ознайомлення вчителів з конкретними вміннями, необхідними для проведення виховної роботи з молодшими школярами. Ознайомлюємо педагогів із сучасними методами педагогічної діагностики вихованості учнів, основними вимогами до встановлення взаємин з ними, доцільними напрямками виховної роботи й

сучасними формами її організації.

Так, під час семінарських занять ми акцентуємо увагу на тому, що спілкування з учнями в позаурочній діяльності вимагає від учителя не лише професійно-педагогічних знань, ерудиції, а й позитивного ставлення до класного колективу й кожної дитини зокрема. На заняттях підкреслюємо, що виховна робота буде цікавою для дітей, а отже, й ефективною за умов насичення її ігровими моментами, упровадження розв'язання нестандартних завдань, пошуку нових способів вирішення проблемних ситуацій, надання можливостей для прояву самостійності, творчості, ініціативи.

Ознайомлюючи вчителів із виховними можливостями гри, роз'яснювали, що застосування ігрових методик дає можливість не лише збагатити молодших школярів необхідною інформацією, а й збуджує їхні емоції, духовні почуття, розвиває інтерес до різних видів діяльності. Окремо акцентується увага на розкриття змісту деяких ігор, умов залучення учнів до програвання ролей, засобів проведення аналізу досягнутих результатів.

У межах цього блоку проводилося також ознайомлення педагогів з особливостями залучення батьків до співробітництва зі школою, методами активізації їх до застосування родинних традицій у вихованні дітей.

Програма семінару, спрямована на опанування вчителями відповідної у тематику, реалізовувалася за допомогою різних форм і методів, вибір яких зумовлюється запропонованим змістом. Наприклад, інформаційні методи використовувалися з метою формування понять, передачі інформації, забезпечення належної оцінки явищ; методи організації – формування вмінь добирати найбільш прийнятну форму проведення того чи іншого виховного заходу; діяльніші методи – для вироблення й відпрацювання відповідних способів діяльності. Усі методи взаємодіють між собою, перебувають у тісному взаємозв'язку.

Пояснимо це на реальних прикладах.

1. Виступ з конкретною пропозицією щодо опрацювання певної тематики, проведення виховного заходу. Вона обговорюється вчителями, які вирішували й планували роботу. Потім цей задум реалізовується через діяльність.

2. На занятті педагогам пропонується форма роботи, про яку вони не мали, чіткого уявлення. У процесі її реалізації в педагогів виникали власні міркування, суперечності, свій погляд на запропоновані дії або зміст. У ході їх обговорення та в підбитті підсумків суперечності розв'язуються, учителі набувають уміння давати оцінку тим чи іншим фактам і явищам.

Наприклад, у вивченні теми "Генега лемківського етносу" поряд з ознайомлювальною бесідою використовується самостійна робота з науковою літературою, виконуються завдання, пов'язані з опитуванням лемківських старожилів. Організуються екскурсії до Музею Лемківщини, відвідування виставок стародавніх гравюр, картин, фотографій, листівок, різних предметів матеріальної культури.

Для глибшого пізнання особливостей лемківської говірки готуються повідомлення з лінгвістичної інформації на основі наукових джерел, проводяться зустрічі з письменниками, творчими колективами. Набуваючи таких знань, учителі мають можливість підвищити свою компетентність щодо виховної роботи з учнями, ознайомитися з можливими засобами насичення її цікавим змістом відповідного спрямування.

Заняття семінару проводяться з використанням як традиційних, так і сучасних методів навчання. Особливо ефективними виявляються диспути і дискусії, які сприяють обміну досвідом, створюють можливості для висловлювання думок, формування запитань із наступним отриманням відповіді.

Диспут – це публічна суперечка на наукову чи суспільно актуальну тему. Його учасники, зіставляючи суперечливі судження, прагнуть дійти спільного рішення, знайти істину або зафіксувати явну перевагу однієї з позицій. Диспути (та їх похідні види: дебати, дискусії, полеміки, конференції) втілюють історичну практику відтворення розумових процесів, розвитку мислення й мовлення. Удосконалення цих здібностей дає можливість у мінливій ситуації формувати відповідну мовленнєву поведінку, спонукає самостійно мислити, оригінально й відповідально розв'язувати проблеми, точно й зрозуміло для оточуючих формулювати



судження, коректно робити іншими своїми опонентами й однодумцями.

В організації диспутів використовують два основних підходи: спільне обговорення учасниками запропонованої проблеми; поділ загальної групи на дві команди – тих, хто схвалює висловлену думку, і тих, хто її заперечує.

Нами були проведені диспути на такі теми: "Використання народної звичаєвості у вихованні молодших школярів", "Школа і сім'я: проблеми взаємодії", "Релігійні традиції лемків у сучасній сім'ї" та ін.

Набули популярності експрес-інформації, які дають можливість засобом стислого викладу ознайомити слухачів із різноманітною інформацією, яка надалі набуває загального або групового обговорення. Скажімо, експрес-інформація, присвячена методам залучення молодших школярів до національного фольклору (представляють вчителі, які надають цим питанням постійну увагу не лише в навчальній, а й у виховній роботі), викликає жваву дискусію. У результаті визначено доцільні форми і методи такої роботи, розроблено орієнтовні плани з приказками, прислів'ями, народними казками.

Із цим блоком безпосередньо пов'язаний *практичний*, метою якого є сформувані в учителів на основі опрацьованого теоретичного матеріалу практичні вміння й навички, проведення виховної роботи із залученням лемківських родинних традицій. До таких належать методики діагностування молодших школярів; складання схем для проведення інтерв'ювання батьків, бесід з членами родини щодо побутових народних традицій, їх впливу на виховання дитини; визначення виховних заходів відповідного змісту, їх планування, розроблення орієнтовних сценаріїв.

Для реалізації мети блоку ми обрали роботу в парах, за якої вводиться метод ситуативного навчання (моделювання практичних ситуацій, розв'язування педагогічних задач), сутність якого полягає у відтворенні об'єкта дослідження за допомогою аналога-моделі, в якій зберігаються V основні ознаки реального предмета, виявляються найгостріші внутрішні зв'язки. У процесі розкриваються нові зв'язки, які потім переносяться на реальний об'єкт. Модель будується таким чином, щоб якнайприродніше відтворювати психічні процеси, стани, почуття людини. Головні компоненти моделі: умова, запитання, що ґрунтуються на її даних і на яке треба знайти відповідь або розв'язати задачу. Неодмінною умовою є включення одного або кількох проміжних суджень між запитаннями і розв'язком.

Наводимо розроблену нами схему розв'язування педагогічної задачі:

- охарактеризувати факти, про які йдеться в задачі, визначити їх сутність;
- проаналізувати умови задачі; визначити гіпотезу у вигляді передбаченої відповіді чи шляхів її пошуку;
- назвати методи, засоби, форми впливу, які потрібно використати для одержання позитивного результату;
- узагальнити теоретичні висновки.

Інший метод роботи парами полягає в тому, що кожному учаснику видаються картка з проханням занотувати ідеї або твердження щодо запропонованої теми. Після виконання завдання формуються пари, кожна з яких має дійти згоди щодо одного твердження або запропонувати ідеї, які задовольняли б обох партнерів. Після цього до кожної пари долучається інша, процес творення консенсусу повторювався. Чисельність таких творчих груп зростає доти, поки кожен член групи не погоджується з якимось одним рішенням чи твердженням.

Дійовим способом розвитку свідомості вчителів, навчання їх приймати рішення в суперечливих ситуаціях, підвищення педагогічної компетентності щодо виховання учнів на родинних традиціях лемків, як засвідчує результат роботи, є метод активних цінностей. Цей метод допомагає позитивно впливати на свідомість особистості, особливо тоді, коли потрібно не просто передати знання, а сформувані певне ставлення, мотивацію на конкретну діяльність. Його сутність полягає в тому, що за допомогою низки простих практичних вправ людина навчається адекватно реагувати на чужі думки, які суперечать її власним поглядам, логічно розмірковувати над почутим змістом, висловлювати своє розуміння.

Пропонуємо вправи.

Вправи, які передбачають реалізацію методу активних цінностей, ставлять запитання і

змушують відповідати самому собі: "Яка моя особиста позиція?". Тому, виконуючи їх, учителі привчалися бути відповідальними за свою думку й відстоювати її в процесі дискусій. Формування такого підходу до розуміння складних питань допомагало почуватися спокійно й упевнено у взаєминах з оточенням, мати власну позицію щодо різних життєвих питань.

Наводимо зразок вправ щодо визначення цінностей.

Вправи на оцінювання побудовані на запитаннях із кількома альтернативними розв'язаннями, де педагоги мали дати відповідну оцінку. Альтернативний розв'язок іноді пропонувався нами або вчителями.

Вправа проводилася за схемою, де кожен одержував одне чи кілька запитань з альтернативними розв'язками й самостійно їх оцінював.

Приклади запитань:

- Що необхідно для ефективної роботи з національного виховання молодших школярів?
- Ви відповідали б за державне фінансування програм з прилучення школярів до національних культурних традицій, куди б ви спрямували кошти?
- Які цікаві заходи можете запропонувати для пропагування лемківського музичного фольклору?

Учителі об'єднувались у малі групи. Кожен учасник пропонував свої оцінки альтернативних рішень, далі відбувалося групове обговорення завдання, після якого групи збиралися разом, і представник кожної з них стисло, але аргументовано висловлював оцінку, яку обрала група. Відбувалося спільне обговорення, що сприяло визначенню найкращого варіанта, формувало спільний погляд на розв'язання проблеми.

Незважаючи на те, що гра як метод навчання й виховання відома здавна, висока ефективність її застосування виявлена в процесі підвищення компетентності вчителів щодо впровадження у виховний процес загальноосвітнього закладу родинних традицій, де вона виступала як самостійна педагогічна технологія, що мала чітко поставлену зазначену мету, будувалась як цілісне утворення, об'єднане загальним змістом, сюжетом, персонажами. Педагогічна гра здійснювалась за спеціально розробленим сценарієм і правилами, максимально спиралась на самоорганізацію гравців, відтворювала або моделювала досвід людської діяльності та спілкування, надавала можливість організувати різні види навчальної та виховної діяльності.

Крім цього, педагогічні ігри сприяли активізації й інтенсифікації процесу підготовки вчителів до виховання молодших школярів на лемківських родинних традиціях; полегшували сприймання матеріалу, включеного в ситуацію ігрової діяльності; відтворювали міжособистісні стосунки, процедуру прийняття колективного рішення в ситуації моделювання реальних умов суспільного життя або певного виду діяльності. Розроблені нами ігрові технології розвивали в учителів індивідуальні способи самовираження, збагачували їх досвідом соціальної взаємодії, розширювали можливості самопізнання й самоаналізу.

Після закінчення гри та невеликої паузи, яка необхідна, щоб угамувати емоції, відбувався процес рефлексивного аналізу. У ході рефлексії оцінювалось те, що відбулося. Обговорювався емоційний аспект і почуття в процесі гри та після неї, зміст і розвиток ситуації, що розігрувалася; дії учасників гри, кінцевий результат. Рефлексивний аналіз закінчувався висновками за підсумками гри.

Широкого застосування набули також методи й прийоми, які уможливлювали надання педагогічній діяльності особистісного характеру: дослідницькі завдання, ігрові методики, вправи на відпрацювання окремих елементів умінь, оволодіння відповідними методами і методиками роботи з дітьми. Така побудова роботи давала можливість одержати більш високі якісні й кількісні показники готовності, оскільки суттєво активізувалася пізнавальна наполегливість учителя, набуваючи практичної спрямованості.

Для прикладу наведемо схематичний опис деяких з означених матеріалів.

Заняття "Що допомагає і що заважає в організації роботи з виховання молодших школярів на народних традиціях".

1. Підготовча частина.
2. Основна частина.

Нині йтиметься про цілі, яких ви намагаєтесь досягти у своїй виховній роботі. Приготуйте

ручки, "аркуш мети". Сядьте зручно. Схематично намалуйте будинок. Подумайте про кінцеву мету, яку ставите перед собою у контактах з учнями. Запишіть мету на даху будинку. Далі визначте завдання, які необхідно виконати для її досягнення. Завдання записуються на стіні будинку. Тепер на доріжці, що веде до нього, зазначте методи, шляхи виконання сформульованих вище завдань. І, нарешті, з обох боків доріжки позначте бар'єри, перешкоди, які заважають у реалізації методів, виконанні завдань і досягненні мети. Коли зроблено всі записи, спробуйте проаналізувати їх. Можливо, раніше ви над такими питаннями не замислювались, і всі ваші дії відбувалися самі по собі. Тепер з'явилася можливість оцінити мету, завдання, методи з погляду їх доцільності й необхідності. Зверніть увагу:

- на загальні фрази у ваших записах (значна їх кількість утруднює контроль за досягненням мети);

- на надто конкретні фрази в меті та завданнях (ситуації бувають різні, а надмірна конкретика часто обмежує активність людини, прив'язує до певних стереотипів, заважає оптимальному розвитку).

Подумайте, чи враховують сформульовані вами мета, завдання і методи потреби, інтереси й можливості учнів вашого класу? Адже мета задана ззовні (учителем без участі дітей), не завжди адекватно сприймається ними. Необхідно враховувати інтереси й бажання дітей, переводити їх у позицію активних суб'єктів виховного процесу, забезпечувати прояв ініціативи. Якщо у вас виникло бажання внести зміни в записи, зробіть це.

Тепер спробуйте визначити перешкоди, які вам заважають у виховній роботі з дітьми. Випишіть їх на окремий аркуш. Подумайте, як ви можете подолати кожную з перешкод окремо і всі їх у сукупності. Перелічіть визначені способи у другому стовпчику.

Перешкоди	Способи подолання перешкод
1	
2	

Зрозуміло, що у вашій практиці можуть траплятися перешкоди, які неможливо подолати повністю. Це цілком природно. Однак їх можна обійти, компенсувати завдяки певним діям. (Наводилась конкретна ситуація, що містила проблему. У процесі колективного обговорення виявлялись найсприятливіші засоби подолання наявних негараздів).

### 3. Підбиття підсумків.

"Вивчення прикладу з практики".

Ця вправа мала на меті заохотити вчителів до співвіднесення їхнього власного досвіду з іншими, що виникають у виховній практиці. Робота здійснювалася за таким планом:

1. Презентація конкретного прикладу з практики. (Хтось з учителів оприлюднював проблему, яку довелося вирішувати).

2. Аналіз випадку.

Аналіз проводився за такими напрямками: У чому сутність проблеми? Які з ужитих заходів можуть розцінюватися як позитивні, дієві? Які методи ви вважаєте неправомірними? Якої додаткової інформації ви потребуєте, щоб краще зрозуміти ситуацію? (За необхідності повідомлялась додаткова інформація). Що б ви зробили інакше? Запропонуйте свій варіант вирішення проблеми.

3. Порівняння різних поглядів.

Загальне обговорення способів вирішення проблеми – використаних і запропонованих під час виконання вправи.

4. Узагальнення, підведення підсумків.

У процесі підвищення компетентності педагогів акцентувалася увага на роботі з батьками. Наприклад, пропонувалося визначити тематику й підготувати виступи на батьківських зборах. З метою посилення практичної спрямованості завдання, співвіднесення теми й змісту зборів з потребами сім'ї вчителі мали провести анкетування серед батьків свого класу і, ґрунтуючись на його результатах, виявити найбільш актуальні проблеми для батьківських зборів. У результаті цього було визначені такі теми:

1. Святковий лемківський календар (свято св. Миколая, Новий рік, Різдво Христове, Вертеп, Великодні свята, Зелені свята тощо).
2. Родинний побут (лемківські традиції).
3. Сімейне дозвілля.
4. Моральні заповіді наших предків.
5. Традиції минувшини і виховання сучасних дітей.

Крім того, добиралися найбільш прийнятні для кожної теми форми й методи роботи з батьками, які мали на меті не лише ознайомити їх з теоретичним аспектом питання, а й зорієнтувати на практичну реалізацію традицій виховання у власній сім'ї.

У процесі занять з учителями наголошувалось на важливості проведення індивідуальної роботи із сім'єю; ознайомлювали педагогів зі способами її організації, особливостями міжособистісної взаємодії, "правилами" спілкування з батьками – представниками різних типів сімей.

Зважаючи на те, що в змісті семінару неможливо передбачити всі питання, які потребують опрацювання, а також на певну обмеженість часу, орієнтували вчителів на самоосвіту щодо виховання учнів на лемківських родинних традиціях.

**Висновок.** Отже, після проведеного семінару для вчителів можна зробити такий висновок, що використання етнокультурних традицій, а саме лемківських родинних традицій та впровадження їх у навчально-виховний процес молодших школярів довів важливість такої роботи вчителів, що виявлялося у свідомому ставленні до визначення змісту, доборі організаційних форм і засобів реалізації цього процесу, співвіднесенні своїх дій з особистісними особливостями учнів. Робота вчителів з питань виховання учнів на засадах лемківських родинних традицій збагачує навчально-виховні технології взаємодії педагога з учнями і батьками, як у процесі класно-урочної, так і позакласної роботи, що позитивно впливає на розвиток інтересів учнів до навчання, осягнення ними духовної культури українського народу.

#### Література

1. Закон України "Про освіту". – К. : Наукова думка, 1996. – 36 с.
2. Національне виховання учнів засобами українського народознавства / [за ред. Р. Скульського]. – Івано-Франківськ, 1995. – 178 с.
3. Марушкевич А.А. Родинна педагогіка : навч.-метод. посіб. / А.А. Марушкевич, В.Г. Постовий, Т.Ф. Алексєєнко та ін. – К. : ПАРАПАН, 2002. – 216 с.
4. Педагогіка і психологія життєтворчості : навч.-метод. посіб. / [ред. рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук, ред.) та ін.] – К. : ІЗМН, 1996, – 792 с.
5. Вишневський О. Сучасне українське виховання : педагогічні нариси / О. Вишневський. – Львів: Львівський обласний науково-методичний інститут освіти; Львівське обласне педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 1996. – 238 с.

#### Резюме

*В статтє приводится конкретная разработка семинара для учителей начальных классов "Организация воспитательной работы на основе лемковских семейных традициях". Раскрыты формы и методы работы их использования в учебно-воспитательном процессе для более широкой осведомленности младших школьников по этнокультурных традиций украинского народа.*

*Ключевые слова: лемковские семейные традиции, культура, учитель, воспитания, обучения, ученик.*

#### Summary

*The article gives the specific development workshop for elementary school teachers "Organization of education on the basis of Lemky family traditions". The forms and methods of their use in the educational process to a wider awareness of junior pupils of ethnic and cultural traditions of the Ukrainian people are shown.*

*Keywords: Lemky family traditions, culture, teacher education, teaching, student.*

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті розглядаються перспективи впровадження у навчальний процес початкової школи нових інформаційних технологій навчання.*

*Ключові слова: навчальний процес, початкова школа, інформаційні технології, перспективи.*

**Постановка проблеми.** Характерною рисою сучасного етапу розвитку суспільства є стрімке проникнення інформаційних технологій в усі сфери суспільного життя. Спостерігається всебічне масове впровадження нових інформаційних технологій і в освіту.

У вищій школі небезпідставно підтримують визнання інформаційних технологій на базі персональних комп'ютерів.

У школі також відбувається розширення сфер застосування комп'ютерної техніки на уроках, у тому числі і в початкових класах. Пріоритетним напрямом розвитку освіти стало впровадження сучасних інформаційних технологій, що забезпечують подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблема вдосконалення підготовки майбутніх учителів за допомогою використання новітніх технологій, мультимедійних засобів навчання привертала увагу багатьох дослідників. Проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів висвітлено у працях Н.М. Бібік, Л.В. Коваль, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, Г.С. Тарасенко, Л.О. Хомич, І.М. Шапошнікової та ін. Особливості формування творчої особистості вчителя в інформаційному суспільстві досліджували В.І. Бондар, Б.А. Брилін, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, Н.Є. Мойсеюк, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський та ін.

Питання формування комп'ютерної грамотності, інформаційної культури педагога, перспективи та проблеми застосування мультимедійних засобів навчання розглядають В.Ю. Биков, Р.С. Гуревич, А.М. Гуржій, К. Елшир, М.І. Жалдак, Ю.О. Жук, І.В. Захарова, М.Ю. Кадемія, Г. Кедровіч, В.І. Клочко, Г.О. Козлакова, Ю.І. Машбиць, І.П. Підласий, Є.С. Полат, І. Роберт, С.О. Свириденко, О.В. Співаковський, А.В. Хуторський, Д.В. Чернілевський та ін.

Спираючись на науковий фонд проблеми за останні роки, видається за можливе по-новому розглядати питання використання комп'ютерної техніки – об'єднання аудіо-відео у єдиному комп'ютерному комплексі, підключення до локальних та загальних мереж з метою доступу та отримання інформації.

Можливість і пріоритети використання інформаційних технологій у процесі вивчення початкового курсу математики досліджували В.І. Варченко, О.А. Іванова, О.П. Кивлюк., С.І. Пахомова.

Отже, дослідницьку увагу привертає своєрідність технологій підготовки майбутніх учителів, тому **мета статті** – означити специфічну педагогічну діяльність, яка передбачає розробку найбільш раціональних способів навчальної діяльності за умов використання інформаційних технологій у підготовці фахівців для початкової школи.

Варто взяти до уваги слушне зауваження про те, що "процесом комп'ютеризації навчання у вищому навчальному закладі необхідно керувати, віддаючи людині – людське, машині – машинне" [4, с. 25-26].

**Виклад основного матеріалу.** У Національній доктрині розвитку освіти серед пріоритетних напрямів розвитку цієї галузі визначено запровадження освітніх інновацій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів. Необхідність реалізації цих завдань зумовлена стрімким розвитком сучасного суспільства. Володіння знаннями та вміння ефективно використовувати у своїй професійній діяльності, безперечно, мають важливе значення. Тому професійне вдосконалення педагогічних кадрів – одна з найважливіших умов модернізації освіти.

Упровадження інноваційних технологій у сферу освіти сприяє оновленню змісту, організаційних форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Актуальність вибору теми дослідження зумовлена:

- потребою удосконалення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів згідно з вимогами сучасного суспільства;
- суперечностями між зрослими потребами практики в удосконаленні підготовки майбутніх учителів початкових класів і відсутністю у педагогічній науці досліджень з питань розробки і застосування інноваційних технологій.

Сьогодні, безумовно, характеризується значною кількістю різноманітної літератури, досліджень і розробок, присвячених застосуванню інноваційних педагогічних технологій у навчанні. Проте доводиться констатувати, що впровадженню їх у підготовку майбутніх учителів початкових класів приділяється ще недостатня увага.

Перспективи масової інформатизації всіх сфер людської діяльності, у тому числі й освіти, створює необхідність більш цілеспрямованої праці в даній сфері: потрібні глибокі й різнобічні дослідження процесу навчання з погляду доречності й ефективності впровадження засобів новітніх інформаційних технологій. Детальна розробка конкретних методик, у кінцевому рахунку – створення принципово нової моделі процесу навчання.

Упровадження в навчальний процес у початковій школі нових інформаційних технологій навчання відкриває перспективи щодо гуманізації навчального процесу, сприяє поглибленню теоретичної бази знань, надає результатам навчання практичної значущості, демонструє інтеграцію навчальних предметів.

Комп'ютерна підтримка навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів на уроках математики посилює спілкування учнів і вчителя та учнів між собою, збільшує питому вагу самостійної навчальної діяльності дослідницького характеру, диференціює навчання відповідно до можливостей, запитів і нахилів учнів, розкриває творчий потенціал учнів і вчителів, з урахуванням специфіку навчального процесу.

Намагання проводити заняття за допомогою комп'ютерних програм здійснювалось ще з середини 80-х років. Проте ця спроба була невдалою, оскільки комп'ютер ще не був доступним засобом навчання, а недосконалість програм не давала можливості отримати явну перевагу комп'ютерних технологій перед традиційними формами навчання. Не були готові і вчителі сприйняти комп'ютер як ефективний і постійний навчальний засіб.

На сучасному етапі ситуація кардинально змінюється, персональні комп'ютери і програми дають можливість моделювати навчальні ситуації за допомогою анімації, звука, фотографічної точності.

Урок математики, на якому в якості технічного засобу навчання використовується комп'ютер, називають уроком з комп'ютерною підтримкою. У методиці викладання математики, на жаль, структура такого уроку недостатньо розроблена, особливо важливо приділяти увагу інноваційним технологіям. Адже такі уроки мають і свої особливі цілі, форми і методику визначення результативності навчання. Важливим завданням стає й організація такого уроку.

Можна виділити такі позитивні особливості роботи з комп'ютером:

1) програма має характер навчальної гри, що в більшості учнів підвищує мотивацію навчальної діяльності;

2) збільшується кількість тренувальних завдань;

3) скорочується час вироблення технічних навичок учнів.

Під час проведення уроків з комп'ютерною підтримкою потрібно враховувати недоліки:

1) програма не може врахувати особливості конкретного класу;

2) недостатній розвиток мовлення, графічної та писемної культури учнів;

3) навчальний матеріал подається, як правило, у стислій та одноманітній формі;

4) обмеження контролю лише кількома формами;

5) недостатня наявність спеціальних знань учителя початкових класів.

Недоліків у комп'ютеризації більше, ніж переваг. Але відмовитись від комп'ютера в навчанні не можна, як не можна ним і зловживати.

Отже, інформатизація навчальних закладів на сьогодні є невід'ємною складовою навчального процесу у вищій школі, що передбачає використання педагогічних програмних засобів. Нові інформаційні технології навчання на основному етапі підготовки майбутніх учителів початкової школи у ВНЗ сприяє інтенсифікації навчально-виховного процесу.

#### Література

1. Безпалько В.П. Образование и обучение с использованием компьютеров (Педагогика третьего тысячелетия). / В.П. Безпалько – М., 2002. – 352 с.
2. Вытуховская А.А. Проектирование технологии подготовки к обучению младших школьников с использованием компьютера / А.А. Вытуховская, Т.С. Марченко // Информатика и образование, 2004. – № 8. – С. 83-88.
3. Кивлюк О.П. Елементи комп'ютерної грамотності: експериментальна програма для початкової школи. / О.П. Кивлюк – Чернігів : Деснянська правда, 2002. – 22 с.
4. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. / А.С. Нісімчук – К.: Видавничий центр "Просвіта": Пошуково-видавниче членство "Книга пам'яті України", 2000. – 368 с.

#### Резюме

*В статье рассматриваются перспективы внедрения в образовательный процесс начальной школы новых информационных технологий обучения.*

*Ключевые слова: образовательный процесс, начальная школа, информационные технологии, перспективы.*

#### Summary

*In this article the prospects of new information technologies training introduction into course of studies have been considered.*

*Key words: information training, elementary school, innovative technologies.*

УДК 371.382.033

С.Л. Парфілова

### УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ

*У статті висвітлено різні погляди на проблему можливості цілеспрямованого формування і розвитку пізнавальних мотивів. Виділено позитивні та негативні аспекти мотивації учіння молодшого школяра, описано динаміку її розвитку протягом цього віку, розкрито причини зниження пізнавальної мотивації.*

*Ключові слова: вікові особливості, молодший школяр, мотивація, інтерес, розвиток, навчальний процес.*

**Постановка проблеми.** Як неможливо говорити про навчання взагалі, не беручи до уваги вікових особливостей учня, так і непродуктивно аналізувати його мотиви учіння без урахування контексту вікового розвитку, вікових закономірностей активної навчальної діяльності та соціальних взаємодій з іншими людьми. Тобто необхідно завжди виходити з вікових особливостей школярів, коли обмірковується робота з формування пізнавальної мотивації учіння у певному класі, у конкретного учня.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У психолого-педагогічній науці виконано низку досліджень щодо виявлення вікових можливостей учнів початкових класів (Н.М. Бібік, О.А. Гузенко, В.В. Давидов, О.К. Дусавицький, Н.В. Жук, Л.В. Занков, О.В. Малихіна, А.К. Маркова, О.М. Паламар, О.О. Портная, О.Я. Савченко, Н.О. Юдіна та ін.), унаслідок чого було доведено, що молодший шкільний вік має великі резерви для формування мотиваційної сфери навчання, які необхідно використовувати, щоб уникнути "мотиваційного вакууму" під час переходу до середньої школи.

**Мета статті.** У рамках статті розглянемо питання про взаємозв'язок пізнавальної

мотивації і вікових особливостей учнів.

**Виклад основного матеріалу.** Аналіз доцільно здійснювати зі стану мотивації на момент вступу дитини до школи. Об'єктивно цей етап розвитку дитини характеризується тим, що вона вперше залучається до нової, соціально значущої діяльності, важливої не тільки для неї, але й для оточення. Відомо, що наприкінці дошкільного віку в дитини формується достатньо сильна мотивація до навчання в школі. Психологи Л.І. Божович і Л.С. Славина визначають це нове особистісне утворення як "внутрішню позицію школяра" [3]. Вона полягає в потребі дитини відвідувати школу, носити форму, портфель, мати статус учня, залучатися до нової для неї діяльності – навчання, займати нове становище серед оточення. Фахівці зазначають, що на межі дошкільного і шкільного вікових періодів сама дитина вперше усвідомлює розбіжності між її об'єктивною роллю і внутрішньою позицією. Це усвідомлення приводить до так званої суб'єктивної готовності до школи. Поряд із цим існує й об'єктивна готовність рівень знань і вмінь, з якими дитина приходить до школи.

Установлено, що молодший шкільний вік є важливим етапом розвитку пошукової активності. По-перше, в цей час дитина опановує довільну постановку питання, що має на меті розчленування в дослідженні проблемної ситуації. По-друге, відбувається перехід від запитань, орієнтованих на з'ясування, до запитань-гіпотез; від запитань, адресованих іншій особі (дорослому), до рефлексивних запитань, звернених до самого себе. При цьому стрибок у розвитку запитань у напрямку становлення пошукової функції відбувається між 6-им і 8-им роками життя, коли зазвичай констатується суттєве зниження кількості запитань у дитячому мовленні. Запитання дітей протягом цього періоду підносяться на якісно новий рівень розвитку: вони набувають пошукового характеру, спрямовують на самостійний пошук.

Інтенсивний розвиток адресування запитань до самого себе є однією з причин зменшення кількості запитань у мовленні дітей наприкінці дошкільного віку. До того, як молодший школяр навчиться оперувати запитанням з метою отримання від дорослого знань про довкілля, активно розвивається пошуково-дослідницька функція запитання – інструменту самостійного пізнання. Виникаючи в системі спілкування, запитання є засобом процесу мислення, необхідною його ланкою, поступово набуваючи специфічних ознак, зокрема спрямованості на самостійне з'ясування невідомого. Поряд зі стрибкоподібним розвитком пошуково-дослідницької активності у вигляді запитань у молодшому шкільному віці відзначається також стрімке накопичення індивідуальних відмінностей за рівнем її розвитку в дітей певної вікової групи. Це дає підстави розглядати цей віковий етап як період, сприятливий для розвитку пошукової активності, а саме – для піднесення її рівня, розширення й урізноманітнення.

Далі виділимо позитивні і негативні аспекти мотивації учіння молодшого школяра та динаміку її розвитку протягом цього віку.

До сприятливих ознак мотивації відносять загальне позитивне ставлення дитини до школи, широту її інтересів, допитливість. Широта інтересів молодших школярів виявляється у тому, що їх цікавить багато явищ навколишнього світу, які не входять до програми навіть середньої школи.

Допитливість є формою прояву широкої розумової активності молодших школярів. Безпосередність, відвертість, довірливість молодших школярів, їхня віра в непохитний авторитет учителя і готовність виконувати будь-які його вказівки є сприятливими умовами для зміцнення у цьому віці широких соціальних мотивів обов'язку, відповідальності.

Мотивація молодших школярів має і деякі негативні характеристики, які перешкоджають навчанню, а саме:

– недостатня дієвість мотивів, оскільки самі по собі вони довго не підтримують навчальну діяльність;

– нестійкість, або ситуативність: мотиви швидко задовольняються і без підтримки вчителя можуть згаснути та не відновитися (навчальний матеріал і завдання швидко набридають і стомлюють учня);

– недостатня усвідомленість, що виявляється у неспроможності школяра дати відповідь на запитання, що і чому йому подобається в цьому предметі;

– слабка узагальненість, тобто охоплюється один або кілька навчальних предметів, об'єднаних за їх зовнішніми ознаками;



—орієнтування школяра частіше на результат навчання (знання, причому з їх фактичного, ілюстративного боку, і лише потім – закономірності), а не на способи навчальної діяльності; до кінця першого класу, а інколи й початкової школи в учня не виникає інтерес до подолання труднощів у навчальній роботі.

Усі ці особливості зумовлюють поверховий, у деяких випадках недостатній інтерес до навчання – його інколи називають формальним ставленням до школи.

Якщо простежити загальну динаміку розвитку мотивів, то виявляється, що на початку навчання у школярів переважає інтерес до зовнішньої сторони перебування у школі, а потім виникає інтерес до перших результатів навчальної праці і лише після цього до процесу, змісту навчання, а ще пізніше – до способів здобуття знань. Якщо не формувати інтерес до навчальної праці, до пізнання, то до середини навчального року мотивація учіння знижується. Перебування у школі втрачає для дитини безпосередню емоційну привабливість. Розуміння соціальної значущості навчання тепер має бути підкріплене інтересом до самого змісту причин, які впливають на мотивацію учіння.

Пізнавальні мотиви змінюються так: молодші школярі від інтересу до окремих фактів переходять до інтересу до закономірностей, принципів. Психологічні дослідження засвідчили, що вже в середині молодшого шкільного віку може бути закладений також інтерес до способів здобуття знань. У молодших школярів виникають і мотиви самоосвіти, але вони подані найпростішою формою – інтересом до додаткових джерел знань, епізодичним читанням додаткової літератури.

Причини зниження мотивації учіння такі: невідповідність дитини до школи; втрата інтересу до статусу першокласника; слабка довільна пам'ять; слабка довільна увага; проблеми з адаптацією у класному колективі; слабкий розвиток дрібної моторики; перевантаження навчальними завданнями; втрата інтересу до навчання [4, с. 5].

Основне завдання вчителя полягає в усуненні причин зниження мотивації та у формуванні інтересу до навчання. Така мета передбачає спеціально організовану і цілеспрямовану індивідуальну роботу з кожним учнем. Зазначений висновок підтверджує і Н.О. Менчинська, яка вважає, що дитина, вступивши до школи та відчувши з перших днів труднощі у навчанні, природно спочатку ще не може мати інтересу до процесу набуття знань (немає і відповідного мотиву), але у неї, як правило, є бажання вчитися, виконувати завдання вчителя, авторитет якого в початкових класах особливо великий [8]. Дитина спочатку вірить у те, що вона зможе, як і інші учні, успішно вчитися. Однак у міру того, як молодший школяр стикається з труднощами у навчанні й отримує негативну оцінку своєї навчальної діяльності, він поступово втрачає бажання вчитися, виконувати обов'язки школяра, втрачає віру в свої сили. Ці зміни в мотиваційній сфері, на думку Н.О. Менчинської, у свою чергу, негативно впливають на здатність до засвоєння знань, роблячи процес засвоєння знань більш важким.

Ще складніше дітям зі зниженою здатністю до навчання. Однак у сприятливих педагогічних умовах вона може компенсуватися за рахунок інших позитивних сторін особистості і передусім за рахунок її старанності та індивідуального підходу. Успіх у навчанні, досягнутий у результаті трудових зусиль, поступово приводить до зміни мотивації, до утворення мотивів учіння, що стимулюють навчальну діяльність. Учителеві важливо знайти індивідуальний підхід до дитини та підібрати завдання, які відповідають її можливостям у навчанні.

У психолого-педагогічній літературі висвітлюються різні погляди на проблему можливості цілеспрямованого формування і розвитку мотивів учіння, однак, як було зазначено вище, не викликає сумніву можливість позитивного впливу (різного за ступенем) на навчальну мотивацію школярів за умови психологічно обґрунтованих і дидактично оптимізованих дій учителя. Фахівці в галузі психології навчання і дидактики пропонують такі основні шляхи розв'язання цієї проблеми.

Перший шлях – "знизу вгору" – передбачає створення об'єктивних умов, відповідну організацію діяльності учнів, що сприятимуть формуванню у них потрібної мотивації.

Другий шлях – "згори вниз" – передбачає засвоєння учнями запропонованих педагогом, вихователем у готовому вигляді спонук, цілей, ідеалів, змісту спрямованості особистості, які у

процесі навчання і виховання мають перетворитись із зовні зрозумілих на внутрішньо прийняті та реально діючі.

Отже, незважаючи на те, що мотиваційна сфера учнів є не статичним утворенням, а складним динамічним явищем, що розвивається, існують перевірені досвідом способи формування мотивації до навчання (навчальної діяльності). Виявлено, що "неможливо досягти належного ефекту за відведений час, якщо не забезпечена належна мотивація цієї діяльності, позитивне ставлення до неї" [1, с. 39].

Розгорнута психолого-дидактична програма формування мотивації у школярів охоплює прийоми діяльності вчителя, спеціальні завдання, спрямовані на зміцнення окремих аспектів мотивації, диференційований підхід до мотиваційних можливостей різних етапів уроку (формування вихідної мотивації, етап підкріплення і підсилення мотивації, яка виникла, етап закріплення мотивації). Етапи формування мотивації, виділені у спеціальних дослідженнях, відображають дидактичну картину структури уроку і відповідають його етапам: організаційному моменту й актуалізації знань учнів для роботи на центральному етапі уроку; перевірці домашнього завдання або первинній перевірці засвоєних нових знань; закріпленню знань, їх узагальненню і систематизації; контролю і самоконтролю; підбиттю підсумків уроку. Логіка ланок навчального процесу є системоутворюючим чинником програми з формування мотивів в учнів. Тут доцільно відзначити, що мотиваційні програми можуть бути побудовані й на інших засадах (наприклад, на цілях навчання).

О.Я. Савченко у своїх працях зазначає, що для формування повноцінної мотивації молодших школярів особливо важливим є дотримання таких умов:

- збагачення змісту особистісно орієнтованим цікавим матеріалом;
- утвердження справді гуманного ставлення до всіх учнів, сприйняття кожної дитини як особистості;
- задоволення потреби у спілкуванні з учителем та однокласниками під час навчання;
- збагачення мислення інтелектуальними почуттями;
- розвиток допитливості та пізнавального інтересу;
- формування адекватної самооцінки своїх можливостей;
- утвердження прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;
- використання різних способів педагогічної підтримки, прогнозування можливого розвитку ситуації;
- виховання відповідального ставлення до навчальної праці, зміцнення почуття обов'язку [9].

Дослідження Т.М. Байбари виявило, що основними напрямками, які забезпечують сталу мотивацію діяльності молодших школярів під час навчання природознавства, є:

- а) залучення дітей до визначення цілей, завдань, методів і способів їх реалізації;
- б) добір предметного змісту, який охоплює систему елементів знань з їх взаємозв'язками та взаємозалежностями, структурування його в логічній послідовності;
- в) добір конкретних об'єктів, які викликають інтерес своєю новизною, незвичністю, доступністю для сприймання, а також відповідністю чітко визначеним цілям і завданням процесу навчання певного рівня;
- г) залучення дітей до виконання різних видів діяльності (за умови готовності до їх виконання);
- д) використання обох шляхів формування пізнавальних мотивів: перетворення зовнішньо усвідомлених – у внутрішні, реально діючі та формування безпосередньо внутрішніх шляхом добору навчального матеріалу, організації таких видів діяльності і такими способами, щоб вони викликали у школярів пізнавальний інтерес, позитивне ставлення до вивчення предмета, бажання і прагнення його вивчати [2, с. 42].

Колектив науковців під керівництвом А.К. Маркової займається пошуком підходів до обґрунтування можливостей управління мотивацією та планомірного її виховання [5]. Представники цього напрямку доводять гіпотезу про зв'язок сформованості різних сторін мотиваційної сфери з предметною (навчальною) діяльністю й окремими етапами її формування. У центрі уваги цієї групи дослідників перебуває проблема з'ясування умов формування

навчально-пізнавального мотиву, який розглядається як переважна орієнтація школяра на оволодіння способами дій.

А.К. Маркова зазначає, що формуванню пізнавальних мотивів сприяють усі засоби вдосконалення навчального процесу: оновлення змісту і зміцнення міжпредметних зв'язків, удосконалення методів навчання, розробка і впровадження методів проблемно-розвивального навчання, модернізація структури уроку, розширення форм самостійної роботи на уроці, активізація навчальної діяльності, особлива система роботи з виховання прийомів самоосвіти [6, с. 47-48]. Крім того, у процесі досліджень А.К. Маркова виявила таку додаткову умову, що стимулює формування навчально-пізнавального мотиву, як спільна навчальна діяльність.

Т.О. Матіс та очолюваний нею колектив науковців, досліджуючи спільну навчальну діяльність учнів, виділили низку її колективних форм, а саме: спільне планування процесу виконання роботи, обговорення і вибір способів розв'язання поставленого завдання, взаємооцінка і взаємоконтроль [10].

Як уважають А.К. Маркова, Т.О. Матіс й О.Б. Орлова, формуванню пізнавальної мотивації молодших школярів сприяють:

– захоплюючий виклад (цікаві приклади, досліди, парадоксальні факти), незвична форма подання матеріалу, яка викликає в учнів подив;

– емоційність мовлення вчителя;

– пізнавальні ігри, суперечки та дискусії;

– аналіз життєвих ситуацій, пояснення суспільної та особистісної значущості навчання і застосування шкільних знань у дорослому житті;

– уміле застосування вчителем засобів заохочення і покарання.

На ролі діалогічності в розвитку пізнавальної активності учнів початкових класів наголошує А.М. Матюшкін. На його думку, розвиток цього феномена відбувається як "виховання творчого мислення в умовах дидактично організованого діалогу і ситуаціях групового мислення" [7, с. 16].

Аналіз психологічної та педагогічної літератури дав можливість М.В. Матюхіній виділити умови, які створюють сприятливе підґрунтя для формування мотивації учіння:

1) засвоєння наукових понять, розкриття умов їх виникнення, формування специфічної навчальної діяльності (П.Я. Гальперін, В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова);

2) створення суперечності між відомим і невідомим (Н.Г. Морозова);

3) становище учня в системі міжособистісних відносин (О.І. Киричук, В.Ф. Моргун, О.Я. Савченко);

4) організація колективної діяльності (С.Є. Злочевський, Л.К. Золотих, Т.О. Матіс тощо);

5) застосування системи нагород і покарань (Б.Г. Ананьєв, І. Лінгарт, А.І. Ліпкіна та ін.);

6) показ значущості знань (Н.Ф. Добринін);

7) створення перспектив (А.І. Єпіфанцева, А.Б. Орлов).

Усі ці умови, висунуті різними авторами, дуже важливі, тим більше якщо вони застосовуються комплексно.

**Висновки.** Таким чином, здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що в педагогіці створено належні наукові передумови для детального вивчення питання про формування пізнавальної мотивації молодших школярів.

### Література

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические сочинения / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.

2. Байбара Г.М. Методика навчання природознавству в початкових класах: навчальний посібник / Г.М. Байбара. – К. : Веселка, 1998. – 333 с.

3. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка / Л.И. Божович // Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М. : МГУ, 1972. – С. 7-44.

4. Маркова А.К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников / А.К. Маркова, А.Б. Орлов, Л.М. Фридман – М. : Педагогика, 1983. – 64 с.

5. Маркова А.К. Некоторые особенности мотивирующего влияния эмоций на учебную деятельность школьников в условиях разной ее сформированности / А.К. Маркова, О.И. Павлюк // Исследование мотивационной сферы. – Новосибирск : НГПИ, 1984. – С. 20–30.

6. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов – М. : Просвещение, 1990. – 191, [1] с.

7. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.

8. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника / Н.А. Менчинская // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. – М. : Просвещение, 1989. – С. 253–258.

9. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 367 с.

10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192, [1] с. – (ПНШ: психологическая наука – школе).

### Резюме

*В статье освещены разные взгляды на проблему возможности целенаправленного формирования и развития познавательных мотивов. Выделены позитивные и негативные аспекты учебной мотивации младшего школьника, описана динамика ее развития на протяжении этого возраста, раскрыты причины снижения познавательной мотивации.*

*Ключевые слова: возрастные особенности, младший школьник, мотивация, интерес, развитие, учебный процесс.*

### Summary

*In the article different views on the problem of possibility of the get-to-know motives of purposeful forming and development are studied. The positive and negative aspects of the junior schoolchildren' learning motivation are distinguished, the dynamics of its development at this age are described, the reasons of get-to-know motivation' lowering are revealed.*

*Key words: age peculiarities, junior schoolchildren, motivation, interest, development, educational process.*

УДК 378

М.М. Марусинець

## РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті визначено рівні розвитку професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів і представлено результати їх дослідження у студентів залежно від організаційно-педагогічних і соціально-демографічних чинників.*

*Ключові слова: професійна рефлексія, рівні професійної рефлексії, майбутній учитель початкових класів, професійна підготовка.*

**Постановка проблеми.** Однією з актуальних проблем педагогічної науки є формування образу педагога. Сучасна вища школа шукає можливі шляхи ефективної підготовки вчителя нової формації – особистості, здатної до активної педагогічної творчості та постійного самовдосконалення.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На сьогодні здійснено чимало досліджень з питань підготовки студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої професії, професії вчителя початкової школи (Л. Актарієва, Ш. Амонашвілі, Д. Богоявленська, М. Вашуленко, А. Войченко, Б. Вульффов, В. Кан-Калик, Л. Кондрашова, В. Бондарь, І. Зязюн, О. Савченко, Пехота, та інші).

Водночас проблема рівнів сформованості професійної рефлексії у майбутніх учителів початкової школи залишається ще недостатньо висвітленою. **Мета роботи** – визначити рівні

сформованості професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки у ВНЗ, оскільки професійна рефлексія є обов'язковою складовою навчальної компетенції, що входить до групи ключових освітніх компетенцій з підготовки майбутнього педагога-професіонала (І. Зимня, В. Краєвський, І. Лернер, І. Ревякіна О.Я. Савченко, А.В. Хуторський).

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний учитель повинен бути професіоналом своєї справи, відчувати нагальні проблеми, мати гнучкість мислення, інтуїцію, схильність до пошуку нетрадиційних підходів у вирішенні педагогічних завдань, мати хорошу логічну пам'ять, бути цілеспрямованою, активною особистістю в пізнанні та сприйнятті навколишнього світу; уміти передбачати, прогнозувати та виявляти при цьому організованість, наполегливість і величезну працьовитість. Ці та низка інших особистісних і професіональних якостей можливі за умови, якщо навчальне середовище у ВНЗ з перших днів буде спрямоване на формування у студентів таких структурних компонентів рефлексії, як самопізнання, самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, саморегуляція.

Визначаючи рівні сформованості професійної рефлексії, ми спиралися на праці Ю.М. Орлова, Л.П. Орлової, В.І. Шкуркіна. Нами було виділено п'ять рівнів розвитку професійної рефлексії (низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній і високий загальний рівень розвитку) таким чином:

– якщо всі компоненти знаходяться на низькому рівні розвитку або один із показників – на середньому рівні, то загальний рівень розвитку професійної рефлексії *низький*, який визначається недостатнім проявом, слабким розвитком основних показників усіх компонентів професійної рефлексії.

– якщо всі компоненти високого рівня розвитку або тільки один – середнього, то такі дані відповідають *високому* рівню розвитку професійної рефлексії, який визначається вільним володінням і застосуванням професійної рефлексії у процесі навчально-професійної діяльності.

– якщо два компоненти високого рівня розвитку, а два – середнього, то загальний рівень розвитку професійної рефлексії оцінюється як рівень *вищий за середній*. Цей рівень характеризується наявністю системи показників професійної рефлексії достатнього рівня і прагненням до професійної рефлексії.

– якщо рівень розвитку двох компонентів низький, а двох – середній, то професійна рефлексія визначається на рівні *нижче за середній*, який відображає наявність невиражених показників компонентів професійної рефлексії й слабе володіння інформацією про професійну рефлексію.

Усі інші можливі варіанти оцінюються як середній рівень, для якого є характерним наявність базових основ професійної рефлексії, проте виявляється невміння застосовувати професійну рефлексію у напружених ситуаціях професійної діяльності.

Спираючись на цей підхід, було виокремлено групи студентів залежно від рівнів розвитку професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів (табл. 1).

У дослідженні взяли участь 1455 студентів, які навчаються на освітньо-кваліфікаційних рівнях "бакалавр", "спеціаліст", "магістр" у вищих навчальних закладах України.

До групи майбутніх учителів початкових класів з *низьким, дорефлексивним рівнем сформованості професійної рефлексії* (4,0 % досліджуваних) було віднесено студентів, які: а) виявляють переважно негативне або невизначене ставлення до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії, низький рівень мотивації навчально-професійної діяльності, орієнтації на самопізнання і саморозвиток тощо;

б) мають неправильні знання щодо змісту професійної рефлексії або такі знання взагалі відсутні, не знають шляхів її формування у процесі навчально-професійної діяльності, напрямів здійснення рефлексії під час педагогічної практики, не розуміють значення зворотного зв'язку у формуванні професійної рефлексії, бачать багато перешкод на шляху становлення себе як майбутнього вчителя початкових класів і формування професійної рефлексії; в) виявляють переважно низький рівень умінь і навичок професійної рефлексії (педагогічної, ділової, авторефлексії як учителя початкової школи), низький або високий, неоптимальні рівні самоконтролю у міжособистісній взаємодії в навчально-виховному процесі, переважно низький

рівень умінь і навичок здійснення прогнозу самоефективності як учителя початкових класів; г) мають низький рівень ідентифікації з учителем початкових класів, переважно низький рівень усвідомлення своїх професійно важливих властивостей, відчувають серйозні ускладнення в усвідомленні й оцінці наявності у себе професійно-важливих рис особистості; д) характеризуються низьким або дуже низьким рівнем рефлексивності, екстернальним локусом контролю, мають переважно низький рівень креативного потенціалу тощо.

Таблиця 1

***Рівні розвитку професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів***

Рівні розвитку професійної рефлексії	Кількість досліджуваних (у %)
Низький	4,0
Нижче за середній	26,2
Середній	46,4
Вище за середній	20,7
Високий	2,6

Загалом, такі студенти характеризуються відсутністю потреби в професійній рефлексії, самоаналізі особливостей професійної діяльності, шляхів особистісного й професійного самовизначення та самовдосконалення.

До групи майбутніх учителів початкових класів з *рівнем сформованості професійної рефлексії нижче за середній* (конвенційним за В.А. Сластьоніним [5]) було віднесено студентів (26,2% досліджуваних), які: а) виявляють переважно невизначене ставлення або, іноді, негативне до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії, середній або низький рівень мотивації навчально-професійної діяльності, орієнтації на самопізнання і саморозвиток тощо; б) мають частково правильні знання щодо змісту професійної рефлексії, але, як правило, не знають шляхів її формування у процесі навчально-професійної діяльності, напрямів здійснення рефлексії під час педагогічної практики, бачать перешкоди (переважно, зовнішні) на шляху становлення себе як майбутнього вчителя початкових класів і формування професійної рефлексії; в) виявляють переважно середній або, іноді, низький рівень умінь і навичок професійної рефлексії (педагогічної, ділової, авторефлексії як учителя початкової школи), низький або високий, неоптимальні рівні самоконтролю у міжособистісній взаємодії в навчально-виховному процесі, середній або низький рівень умінь і навичок здійснення прогнозу самоефективності як учителя початкових класів; г) мають середній або низький рівень ідентифікації з учителем початкових класів, усвідомлення своїх професійно важливих властивостей, відчувають певні ускладнення в усвідомленні й оцінці наявності у себе професійно важливих рис особистості; д) характеризуються нижчим за середній або низьким рівнем рефлексивності, екстернальним локусом контролю, мають переважно нижче за середній рівень креативного потенціалу тощо.

Загалом, ці студенти орієнтовані на формальне усвідомлення загальноприйнятих (конвенційних) соціально-професійних норм педагогічної діяльності, без вираженого прагнення осмислити і переосмислити власну професійну діяльність.

Групу студентів із *середнім, інтенціональним рівнем сформованості професійної рефлексії* (46,4% досліджуваних) склали майбутні вчителі початкових класів, які: а) мають позитивне, а в окремих випадках невизначене ставлення до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії, традиційний або амбітний тип мотивації навчально-професійної діяльності, загалом орієнтовані на самопізнання і саморозвиток, але бачать певні перешкоди у формуванні професійної рефлексії; б) мають частково правильне розуміння змісту професійної рефлексії, шляхів її формування у процесі навчально-професійної діяльності, знають напрями здійснення під час педагогічної практики, розуміють значення зворотного зв'язку у формуванні професійної рефлексії, водночас бачать певні перешкоди на шляху формування професійної рефлексії, а саме надмірна завантаженість навчальними предметами, недостатній рівень відповідної підготовки викладачів тощо; в) мають середній рівень умінь і навичок професійної рефлексії (педагогічної, ділової, авторефлексії як учителя початкової школи), оптимальний, середній рівень самоконтролю у міжособистісній взаємодії в навчально-виховному процесі,

середній рівень умінь і навичок здійснення прогнозу самоефективності як учителя початкових класів; г) ідентифікують себе з учителем початкових класів, мають переважно середній рівень усвідомлення й оцінки значущості своїх професійно важливих властивостей, загалом, позитивно оцінюють себе як майбутнього вчителя початкових класів; д) характеризуються переважно середнім або високим рівнем рефлексивності, середнім рівнем інтернальності, мають середній рівень розвитку креативного потенціалу.

Цей рівень передбачає появу у суб'єкта виражених рефлексивних інтенцій – бажань і прагнень усвідомити і переосмислити особистісні і професійні особливості, цінності і орієнтири свого життя, свій життєвий професійний шлях [5].

Групу майбутніх учителів початкових класів з *рівнем сформованості професійної рефлексії вище за середній (потенційний рівень за В.А. Сластьоніним [5])* (20,7% досліджуваних) було віднесено студентів, які: а) виявляють позитивне ставлення до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії, самопізнання і саморозвитку себе як майбутнього вчителя початкових класів, орієнтовані на самопізнання та саморозвиток, не бачать значних перешкод на цьому шляху; б) виявляють правильне розуміння змісту професійної рефлексії, шляхів її формування у процесі навчально-професійної діяльності, знають напрями здійснення під час педагогічної практики, але іноді виявляють побоювання щодо отримання негативної інформації про себе; в) мають достатньо високий рівень умінь і навичок професійної рефлексії (педагогічної, ділової, авторефлексії як учителя початкової школи), оптимальний, середній рівень самоконтролю у міжособистісній взаємодії в навчально-виховному процесі, уміння і навички здійснення прогнозу самоефективності як учителя початкових класів тощо; г) ідентифікують себе з учителем початкових класів, мають достатній рівень усвідомлення й оцінки широкого спектру власних професійно важливих властивостей, загалом, позитивно оцінюють себе як майбутнього вчителя початкових класів тощо; д) характеризуються середнім або високим рівнем рефлексивності, інтернальним локусом контролю, переважно мають вище за середній рівень креативного потенціалу.

Загалом, такі студенти характеризуються сформованістю рефлексивної готовності до самодослідження, самооцінювання, самоконтролю, самовиховання, самонавчання, самовдосконалення у процесі навчальної та професійної праці; осмисленістю й усвідомленням наявного рівня розвитку рефлексивних якостей і здібностей тощо.

До групи майбутніх учителів початкових класів з *високим, рефлексивно-креативним рівнем сформованості професійної рефлексії* (2,6% досліджуваних) було віднесено студентів, які: а) виявляють чітко виражене позитивне ставлення до різних аспектів професійної діяльності та її рефлексії, самопізнання і саморозвитку себе як майбутнього вчителя початкових класів, мають гармонійний або традиційний тип мотивації навчально-професійної діяльності, орієнтовані на самопізнання та саморозвиток, не бачать значних перешкод на цьому шляху; б) виявляють правильне розуміння змісту професійної рефлексії, шляхів її формування у процесі навчально-професійної діяльності, знають напрями здійснення під час педагогічної практики, розуміють значення зворотного зв'язку у формуванні професійної рефлексії, не виявляють побоювань щодо отримання негативної інформації про себе, усвідомлюють становлення себе як майбутнього вчителя початкових класів і формування професійної рефлексії залежить, насамперед, від них самих; в) мають високий рівень умінь і навичок професійної рефлексії (педагогічної, ділової, авторефлексії як учителя початкової школи), оптимальний, середній рівень самоконтролю у міжособистісній взаємодії в навчально-виховному процесі, уміння і навички здійснення прогнозу самоефективності як учителя початкових класів тощо; г) характеризуються наявністю та значущістю ідентифікації себе з учителем початкових класів, високим рівнем усвідомлення й оцінки широкого спектру власних професійно важливих властивостей, позитивною оцінкою себе як майбутнього вчителя початкових класів тощо; д) характеризуються оптимальним, середнім рівнем рефлексивності, інтернальним локусом контролю, мають високий рівень креативного потенціалу.

Такі студенти характеризуються цілісною рефлексивною позицією суб'єкта як особистості і фахівця, що саморозвивається та самовдосконалюється. На даному рівні повністю реалізується рефлексивно-креативний потенціал особистості, у результаті чого відбувається процес ідентифікації суб'єкта із системою особистісних і професійних цінностей педагога-

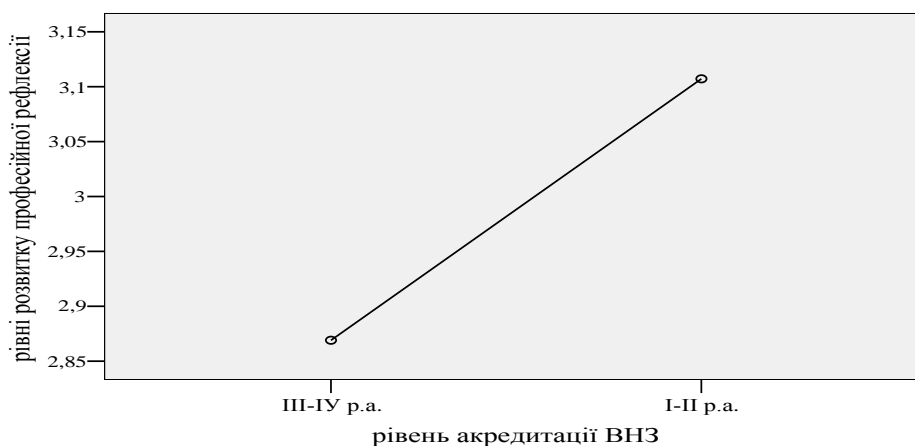
професіонала, що саморозвивається, а педагогічна діяльність набуває особистісного смислу і характеру творення [1-5].

Отже, як впливає з результатів дослідження, високий рівень розвитку професійної рефлексії властивий незначній кількості студентів, що підкреслює актуальність організації спеціальної роботи з її розвитку у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

При цьому встановлено статистично значущі відмінності у рівнях розвитку професійної рефлексії студентів залежно від організаційно-педагогічних (етап і рівень професійної підготовки, рівень акредитації ВНЗ, денна чи заочна форма навчання) та соціально-демографічних чинників (вік, стать, регіон проживання) тощо.

Щодо *організаційно педагогічних чинників* за дисперсійним аналізом констатовано статистично значущі відмінності або тенденції у рівнях розвитку професійної рефлексії студентів залежно від рівня акредитації ВНЗ та етапу професійної підготовки ( $p < 0,01$ ).

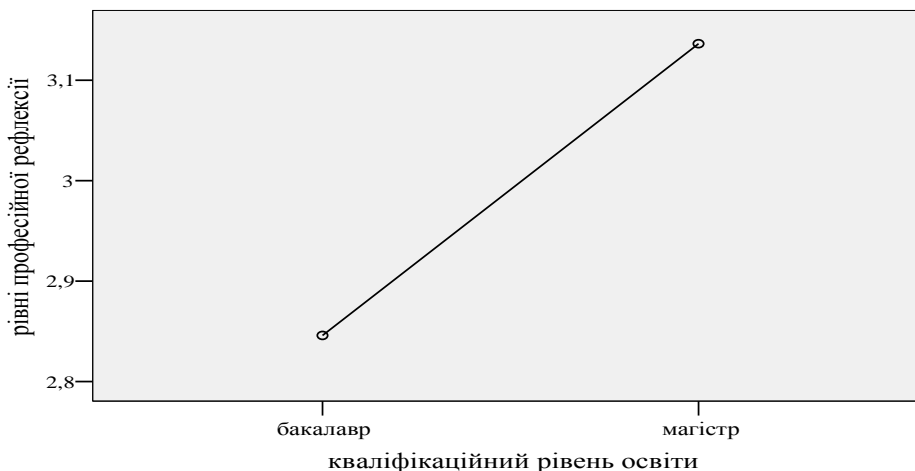
Так, встановлено статистично значущі відмінності у рівнях розвитку професійної рефлексії залежно від рівня акредитації ВНЗ (мал. 1).



Мал. 1. Рівні розвитку професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів залежно від рівня акредитації ВНЗ.

Констатовано, що рівень розвитку професійної рефлексії вище у студентів, які навчаються у ВНЗ I-II р. а., порівняно зі студентами, що навчаються у ВНЗ III-IV р. а ( $p < 0,01$ ).

Крім того, виявлено, що у магістрів рівень розвитку професійної рефлексії вищий, ніж у бакалаврів ( $p < 0,01$ ) (мал. 2), при цьому зафіксовано тенденцію до зростання рівня професійної рефлексії залежно від етапу професійної підготовки: у випускників рівень розвитку вищий, ніж у початківців, при тому, у будь-якому випадку, не досягаючи високих значень для переважної кількості студентів.



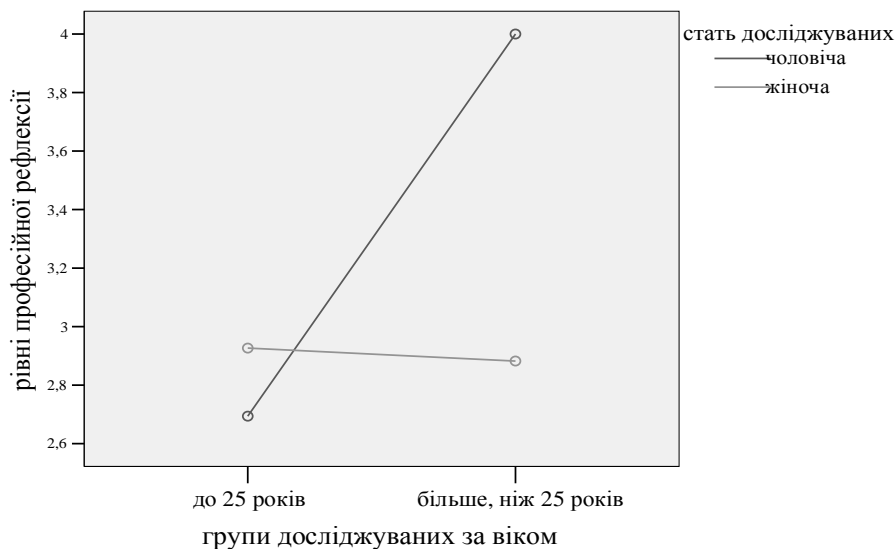
Мал. 2. Рівні розвитку професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів залежно від кваліфікаційного рівня освіти.



Залежно від форми навчання статистично значущих відмінностей у рівнях розвитку професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів виявлено не було, хоча можна говорити про дещо більший її рівень у студентів заочної форми навчання.

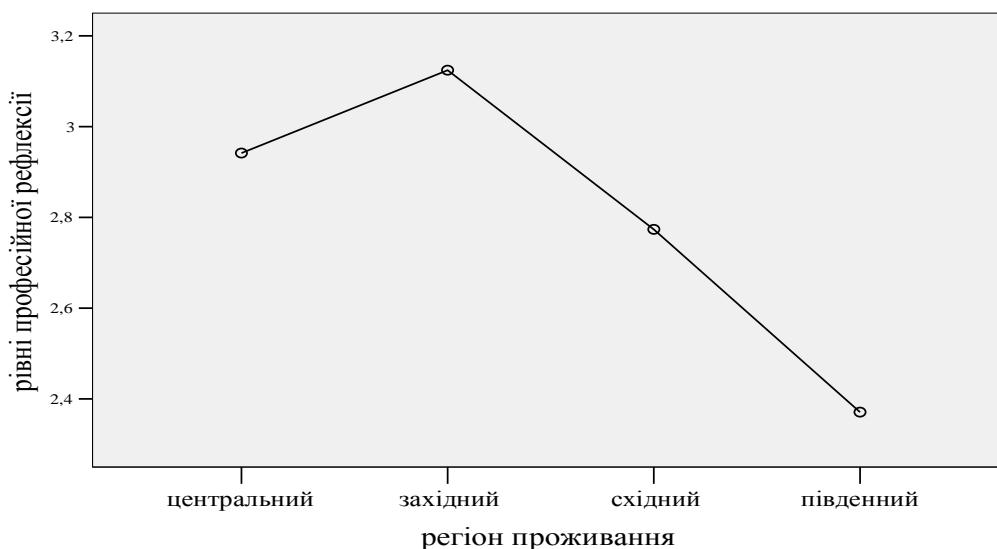
На наступному етапі дослідження за результатами дисперсійного аналізу встановлено гендерно-вікові особливості рівнів розвитку професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів (мал. 3).

З мал. 3 випливає, що більший рівень розвитку професійної рефлексії мають майбутні вчителі початкових класів чоловічої статі, особливо, старші за 25 років, переважна кількість яких досягає потенційного, вище за середнього рівня розвитку професійної рефлексії.



Мал. 3. Рівні розвитку професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів залежно від статі та віку досліджуваних студентів.

Встановлено відмінності у рівнях розвитку професійної рефлексії залежно від регіону проживання досліджуваних (мал. 4).



Мал. 4. Рівні розвитку професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів залежно від регіону проживання досліджуваних студентів.

На сході і півдні більше представлено студентів з недостатньо розвинутою професійною рефлексією, а студентів з високим рівнем розвитку професійної рефлексії виявлено не було. Натомість, у центральному, і, особливо, західному регіонах виявлено значну кількість студентів з такими рівнями розвитку рефлексії, як вище за середній і високий ( $p < 0,01$ ).

Отже, узагальнення результатів дослідження рівнів професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів, дають можливість зробити ряд **висновків**.

Встановлено недостатньо високий рівень розвитку професійної рефлексії у переважної кількості майбутніх учителів початкових класів, що, зокрема, виявляється у формальному усвідомленні загальноприйнятих (конвенційних) соціально-професійних норм педагогічної діяльності, без вираженого прагнення осмислити і переосмислити власну професійну діяльність, а в окремих випадках – у відсутності потреби у професійній рефлексії взагалі.

Такі дані підтверджують необхідність спеціальної роботи з розвитку професійної рефлексії студентів у процесі навчально-професійної діяльності. При цьому констатовані у результаті дослідження відмінності у рівнях професійної рефлексії майбутніх учителів залежно від ряду організаційно-педагогічних (етап професійної підготовки, рівень акредитації ВНЗ) та соціально-демографічних чинників (регіон проживання й стать досліджуваних) дають можливість виокремити оптимальні шляхи розвитку професійної рефлексії з урахуванням здобутих даних.

#### **Література**

1. Бібік Н.М. Проблеми професійного вдосконалення вчителя початкових класів / Н.М. Бібік // Післядипломна освіта в Україні, 2002. – № 2. – С. 60-62.
2. Дубасенюк О.А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності : монографія / О.А. Дубасенюк, Т.В. Семенюк, О.Є. Антонова. – Житомир : Житомирський держ. пед. ун-т, 2003. – 192 с.
3. Марусинець М.М. Креативність як чинник формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів / М.М. Марусинець // Наука і освіта, 2010, лютий. – С. 4-7.
4. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / В.Ф. Орлов; за заг. ред. І.А. Зязюна. – К. : Наук. думка, 103. – 276 с.
5. Олова И.В. Тренинг самопознания: теория, диагностика, практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.
6. Савченко О. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Савченко // Шлях освіти, 2003. – № 3. – С. 2-6.
7. Слостенин В.А. Рефлексивная культура учителя как субъекта педагогической деятельности / В.А. Слостенин, В.К. Елисеев // Педагогическое образование и наука, 2005. – № 5. – С. 37-42.

#### **Резюме**

*В статье определено уровни развития профессиональной рефлексии будущих учителей начальных классов и представлены результаты их исследования у студентов в зависимости от организационно-педагогических и социально-демографических факторов.*

*Ключевые слова: профессиональная рефлексия, уровни профессиональной рефлексии, будущий учитель начальных классов, профессиональная подготовка.*

#### **Summary**

*The article defines the levels of professional reflection of primary school teachers and the results of their research for students, depending on organizational and educational and socio-demographic factors.*

*Key words: professional reflection, the level of professional reflection, primary school teachers, professional training.*

## ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

*У статті розкриваються особливості професійного становлення вчителя початкових класів в умовах освітньо-виховного середовища гірської школи. Автором проаналізовано проблеми професійного становлення майбутнього вчителя у сучасній педагогічній теорії та практиці на етапі професійного навчання та у процесі педагогічної діяльності в умовах гірського середовища.*

*Ключові слова: професійне становлення, педагогічна діяльність, гірська школа, освітньо-виховне середовище, професійне навчання, становлення особистості.*

**Постановка проблеми.** Професійне становлення вчителя початкових класів, його фахова і методична підготовка до роботи в гірській школі, формування психологічної готовності до адаптації в складних умовах життя, праці і господарювання в горах – одне з основних завдань педагогічних вищих навчальних закладів. Розв'язання його значною мірою сприятиме вирішенню низки проблем: закріплення випускників педагогічних навчальних закладів у гірському регіоні, вміле використання педагогами потенційних навчально-виховних можливостей освітнього середовища, в якому працює гірська школа, успішна робота з батьками дітей-горян тощо.

Актуальність теми, що розглядається, зумовлена певними труднощами та особливостями професійного становлення вчителя початкових класів у гірських загальноосвітніх навчально-виховних закладах у нових соціально-економічних та громадсько-політичних умовах, за яких вони розширюють свої навчально-методичні, фінансово-правові та інформаційні повноваження і поступово стають усе більш знаковими та самостійними. Зазначені процеси істотно впливають на функціонування всієї системи освіти, але особливо гостро це позначається на діяльності навчальних закладів у гірській місцевості України.

**Аналіз досліджень і публікацій,** в яких започатковано розв'язання проблеми професійного становлення вчителя, є предметом дослідження Б.Г. Ананьєва, О.І. Бондарчук, Н.Ю. Волянук, Е.Ф. Зеєра, Р.А. Зобова, Л.М. Карамушки, Є.О. Климова, Н.Л. Коломінського, Н.В. Кузьміної, К.М. Левітана, С.Д. Максименка, Л.М. Мітіної, В.А. Семиченко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевої та ін.

**Мета статті:** на основі аналізу наявних публікацій, законодавчої бази, власних спостережень розкрити педагогічні аспекти професійного становлення вчителя початкових класів в умовах діяльності загальноосвітньої школи гірського регіону.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема професійного становлення педагога та його діяльність в умовах гірської місцевості потребує особливої уваги. Адже у перші роки роботи вчителі-початківці не зовсім чітко усвідомлюють основні цілі педагогічної діяльності та намагаються перенести професійні знання, уміння і навички, здобуті під час навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, у безпосередню практичну діяльність. Від успішності їхньої адаптації до умов роботи конкретного загальноосвітнього навчального закладу, від процесу самовизначення й самореалізації у цій професії залежить ефективність усієї подальшої педагогічної діяльності вчителя.

Професійне становлення молодих спеціалістів – це складний процес, який сприяє досягненню оптимального співвідношення між комплексом вимог, які висуває суспільство до професії вчителя в цілому, та їх успішною реалізацією в педагогічній діяльності, яка передбачає професійну соціалізацію особистості через потребу в самореалізації та самоосвіті. Розглядаючи процес становлення молодого спеціаліста як цілеспрямоване особистісно-професійне зростання учителя під час його професійної діяльності в освітніх установах гірського регіону, ми зможемо краще розкрити внутрішній зв'язок цього складного процесу саморозвитку особистості та результатів особистісних трансформацій.

Професійне становлення майбутнього фахівця ґрунтується на його громадському та особистісному досвіді. Тому опанування професії й розвиток професійних якостей, крім

засвоєння певних когнітивних схем, формування умінь і навичок, цілісних систем предметних значень та спеціальних засобів мислення, передбачає глибокі перетворення самої структури особистості вчителя як результат набуття ним фахової компетентності. Таким чином, "професійне становлення молодих спеціалістів, згідно з твердженням І.С. Алексєєвої, – це безперервний процес набуття особистістю професійної компетентності, яка виражається в саморозвитку та самореалізації в педагогічній діяльності" [6, с. 9].

Важливе значення для професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів має розвиток і збагачення його рефлексивних уявлень про себе як професіонала, що визначає передусім ставлення майбутнього педагога до професійної діяльності та характер її здійснення [9, с. 34].

Перші кроки на шляху до педагогічної майстерності та професійної досконалості розглядаються нами як процес якісного перетворення особистості, що розпочинається ще під час навчання студента у педагогічному навчальному закладі і продовжується під час професійної діяльності вчителя в умовах освітньо-виховного закладу.

Школи гірського регіону працюють у специфічних умовах. Вони мають самобутні традиції, особливий характер навчальної і трудової діяльності. Є тут свої труднощі, однак наявні й переваги. В умовах віддаленого гірського села школа стає головним осередком культури, духовності. Безумовно, це пов'язано із загальною соціально-економічною ситуацією на селі, з повільним розвитком багатокладності господарства, його технічним оснащенням. За таких умов професійні якості педагога слід розглядати через призму його особистих якостей: уміння адаптуватися до соціального середовища (соціуму села), ефективно використовувати набуті знання у практичній діяльності, здатність генерувати нові перспективні ідеї, володіти педагогічним тактом, бути комунікабельним у різних соціальних групах, толерантним у спілкуванні з дітьми, батьками, громадськістю, цілеспрямовано використовувати свій теоретичний і практичний потенціал для педагогічної діяльності, визначати основні шляхи та способи самовдосконалення.

Специфіка педагогічної діяльності в умовах гірського середовища висуває ряд вимог до особистості вчителя, які в педагогічній науці визначаються як професійно значущі особистісні якості, основними з яких є професійно-педагогічна спрямованість, теоретична підготовленість, загальна культура, усвідомлення важливості самоосвіти та самовиховання. Та найважливіша якість, яка повинна бути притаманна вчителю, – любов до дітей. Справжній учитель повинен мати величезний талант любові до людини і безмежну любов до своєї праці. Адже за словами В.О. Сухомлинського, "педагог без любові до дитини – це все одно, що співак без голосу, музикант без слуху, живописець без відчуття кольору" [8, с. 12].

Серед найвагоміших компонентів професійно-особистісного становлення педагога варто зазначити: соціально-психологічну адаптацію, формування професійної свідомості, самоствердження в професії, опанування педагогічної діяльності та рольової поведінки, здобуття морально-педагогічного досвіду співпраці і співжиття у соціальному середовищі. З метою розвитку та вдосконалення зазначених складових дослідники Г.Л. Волкова та М.В. Чикурова [3, с. 45] пропонують навчальним закладам створити комплексно-цільову програму адаптації молодих спеціалістів, розраховану на перші роки педагогічної діяльності молодого спеціаліста. Основні завдання програми повинні скеровуватись на формування у педагогів-початківців потреби безперервної самоосвіти та на пізнання й творче впровадження в навчально-виховний процес досягнень педагогічної науки та передового досвіду.

Становлення вчителя в особистісному та професійному плані відбувається, за умови, коли він самостійно розпочинає педагогічну діяльність та постійно працює над формуванням індивідуального стилю професійної поведінки. З цією метою школам, методичним кабінетам необхідно проводити цілеспрямовані заходи щодо підтримки професійного становлення вчителя, застосовуючи різноманітні форми методичної роботи: взамовідвідування уроків, наставництво, методичні семінари-практикуми, вивчення досягнень школи передового педагогічного досвіду, участь у різноманітних семінарах, тренінгах, майстер-класах, заняття у школі молодого вчителя. Застосування інноваційних форм методичної роботи сприяють залученню педагогів до науково-дослідної та пошукової діяльності, розвивають креативне мислення та вміння спілкуватися з колегами, учнями, батьками. Усі вони в комплексі покликані

сприяти професійному становленню учителів-початківців. Адже досить часто зіставлення себе з еталоном педагога-майстра – справжнього фахівця в галузі освіти – відбувається у молодого вчителя стихійно, коли орієнтири особистісного розвитку ще не задані, а зміст етапів професійного становлення не визначено. Тому поряд із професійним становленням питання особистісного розвитку педагога набуває особливого значення.

Певних змін потребує система підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки педагогічних кадрів. Перед вищими навчальними закладами педагогічного профілю по-новому постає проблема підготовки вчителів до роботи в школах гірського регіону. Навчання вчителів, які будуть скеровані на роботу в малокомплектні та малонаповнювані школи віддалених гірських районів, досі є невирішеною проблемою для багатьох вищих навчальних закладів. Різноманітність шкільної структури, різна наповнюваність класів, неможливість набрати години з одного предмета на ставку – усе це зумовлює необхідність покращення шляхів удосконалення підготовки вчителя.

Спробу вирішити окреслену проблему зробив Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, уклавши угоду про підготовку педагогічних кадрів з Верховинською районною державною адміністрацією Івано-Франківської області (район має статус "гірського"). З метою вдосконалення системи професійної орієнтації та професійного відбору випускників шкіл Верховинського району на навчання у ВНЗ України, в тому числі й до Прикарпатського національного університету, створено очно-заочну школу "Молодого педагога" для майбутніх абітурієнтів. Діяльність такої школи сприяє підвищенню якості підготовки школярів та удосконалення рівня професійної майстерності майбутнього вчителя.

Всезростаючі вимоги до педагогічних кадрів визначають необхідність створення сучасної моделі професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів, готових здійснювати педагогічну діяльність у школах гірського регіону. Так, зокрема, у Державній програмі "Вчитель" наголошується на необхідності спеціальної системи професійно-педагогічної адаптації молодих фахівців, визначення змісту і форм роботи органів управління освітою та навчальних закладів для забезпечення їхнього професійного становлення і зростання. Створення такої системи роботи з молодими вчителями зумовлено насамперед необхідністю реалізації ідеї неперервності освіти вчителя, яка є методологічною базою теорії і практики педагогічної освіти. Прийняття нових освітніх стандартів конкретизує завдання щодо підготовки майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в умовах створення єдиного педагогічного простору. Це дасть можливість забезпечити єдині вимоги до рівня освіти, яку здобувають випускники різних типів навчальних закладів.

Однією з умов професійного становлення, як зазначається в Концепції педагогічної освіти, є "підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства" [7, с. 3]. Адже діяльність педагога не визнає стереотипів та шаблонів. Вона передбачає ініціативність, творчість, допитливість і невпинний пошук нових шляхів розв'язання проблем та новітніх технологій навчання, які відповідали б усезростаючим вимогам сьогодення. "Той, хто на все життя обирає педагогічну професію, має володіти бодай трьома особливостями: умінням шанувати і любити людей більше ніж себе; умінням пожиттєво набувати знання і різновиди людського досвіду – теоретичний, практичний, естетичний; умінням передавати різновиди досвіду учням" [4, с. 117].

Як свідчить практика, рівень підготовки педагогічних кадрів не повністю задовольняє вимоги сучасної школи. Причин тут багато. Чи не найважливіша серед них - недостатня професійна спрямованість навчального процесу. Адже не секрет, що чимало абітурієнтів вступають до педагогічних вузів не тому, що мріють працювати з дітьми, а тому лише, що їм подобається той чи інший предмет.

Перед освітніми закладами стоїть завдання розвивати в студентів позитивне ставлення до майбутньої професії, потребу й готовність займатися педагогічною діяльністю, прагнення оволодіти секретами педагогічної майстерності. Необхідно готувати не тільки вчителя – фахівця з певного предмета, а формувати особистість учителя, здатного сприймати основні морально-етичні цінності нашого суспільства і відповідно їх реалізовувати.

Важливим чинником професійного становлення майбутнього педагога є практична підготовка. Адже саме вона дає можливість переконатися в правильності вибору майбутньої

професії, побачити себе у ролі вчителя, краще зрозуміти психологічні особливості учнів молодшого шкільного віку.

Чітка організація професійно-практичної підготовки студентів створює реальні можливості для формування їхньої готовності до організації та здійснення навчально-виховної роботи з учнями. Це визначає необхідність здобувати нові як теоретичні, так і методичні знання, вивчати передовий педагогічний досвід учителів краю, країни, що дає можливість ще раз переконатися у правильності власного вибору. Адже відповідно до вимог сучасного суспільства вчитель повинен володіти творчим потенціалом і бути здатним до розвитку власної особистості. Тому стає очевидним, що самоосвіта і самовиховання вчителя загальноосвітньої школи має передбачати насамперед його вдосконалення як на професійному, так і на загальнокультурному рівні. Особливо важливим цей процес є для учителів-початківців. Молоді педагоги визнають велику роль самоосвіти у професійній діяльності вчителя й активно займаються нею, але ставляться до самоосвіти по-різному, залежно від мети та особистої зацікавленості. Однак саме самоосвіта є обов'язковим елементом фахової діяльності кожного вчителя, який вільний у виборі передових технологій навчання та прийомів і засобів роботи над собою.

**Висновки.** Процес формування самодостатньої особистості вчителя, якого чекає школа гірського регіону, передбачає докорінні зміни технологій навчання й виховання, які полягають не лише в модернізації навчального процесу (глобальна комп'ютеризація, вивчення іноземних мов, застосування прогресивних інноваційних технологій), а й перебудови міжособистісних стосунків на рівні викладач-студент, учитель-учень.

Отже, процес професійного становлення педагога є важливим етапом у формуванні педагогічної майстерності та фахового становлення педагога, а його діяльність у загальноосвітній школі гірського регіону має бути спрямована на успішне навчання, розвиток і виховання школяра. Тому це багатогранне явище у професійній діяльності вчителя повинно бути предметом постійних досліджень сучасної педагогічної науки. Подальшого вивчення потребують проблеми розвитку професійної компетентності вчителя.

#### Література

1. Бірюк Л. Нові підходи до професійної підготовки майбутнього учителя : Теорія та практика навчання та виховання. / Л. Бірюк // Наук, часопис Національного пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. – 2003. – Серія 17. – С. 34-42.
2. Дзєга В. "Синдром відчаю" сільського вчителя / В. Дзєга // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 12-16.
3. Зеєр Э.Ф. Психология профессий : учебн. пособие / Э.Ф. Зеєр / – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд. центр "Академия", 2007. – 240 с.
4. Зязюн І. Краса педагогічної дії І. Зязюн, Г. Сагач. – К. : Зоря, 1997. – 242 с.
5. Кочетов В. З досвіду організації навчально-виховного процесу в сільській школі / В. Кочетов // Початкова школа, 1999. – № 3. – С. 24.
6. Кокун О.М. Психологічні особливості професійного становлення вчителів. Проблеми сучасної психології. / О.М. Кокун / Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Київ, 2010. – Вил. 7. – 280 с
7. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації / В. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 215 с.
8. Луцьок А.М. В. Сухомлинський: Про педмайстерність учителя / А.М. Луцьок. – Луцьк, Обрій, 2003. – 205 с.
9. Орлов В.Ф. Становлення вчителя / В.Ф. Орлов // Педагогіка і психологія, 2005. – № 1 (46). – С. 34-36.

#### Резюме

*В статтє раскрываються особенности профессионального становления учителей начальных классов в условиях учебно-воспитательной среды горной школы. Ключевые слова: профессиональное становление, педагогическая деятельность, горная школа, учебно-воспитательная среда, становление личности.*

*Ключевые слова: профессиональное становление, педагогическая деятельность, горная школа, образовательно-воспитательная среда, профессиональное обучение, становление личности.*

### Summary

*The article describes the features of professional development of elementary school teacher in the educational environment and teaching of mountain school.*

*Key words: professional development, educational activities, mountain school, education and educational environment, vocational training, personality.*

УДК 378

Г.В. Склярова

## ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*Сучасний період розвитку цивілізованого суспільства і країни відкриває широкі перспективи для оновлення змісту освіти, що спонукає формування духовно багаті особистості. Це, в свою чергу, зумовлює необхідність нового підходу до виховання студентської молоді і передбачає орієнтацію на людину, особистість. У статті розкрито основні напрями формування особистості.*

*Ключові слова: виховання, принципи національного виховання, пріоритети виховання, напрями виховання.*

**Постановка проблеми.** Розбудова української держави, нові реалії діяльності вищих навчальних закладів у сучасних умовах модернізації вищої професійної освіти, розширення міжнародних зв'язків у логіці Болонського процесу, посилення ролі людського та духовного факторів у соціумі акцентують увагу суспільства на підготовці майбутнього спеціаліста. Ця підготовка пов'язана з удосконаленням вищої освіти та ставить перед вищими навчальними закладами надзвичайно важливе й невідкладне завдання – виховання справжнього громадянина й патріота рідної землі. Зміцнити демократичну правову державу можуть громадяни, які люблять свій народ, готові самовіддано захищати й розбудовувати свою Батьківщину, мають людську гідність, національну самосвідомість, гуманістичну мораль, знають свої права і свободи та вміють відстояти їх, сприяючи громадянському миру, злагоді в суспільстві та дотримуючись законів. Визначення основних напрямів формування особистості взагалі і сучасного вчителя початкових класів у тому числі є **метою статті**.

Безумовно, виховання студентської молоді, яка через кілька років стане "ядром" української інтелігенції, потребує особливої уваги. Майбутнє нашого народу залежатиме від змісту цінностей, що закладають орієнтири молодих людей, та від того, якою мірою духовність стане основою їхнього життя.

Відомий педагог К.Д. Ушинський ще в XIX ст. написав слова, які актуальні й сьогодні: "виховання, створене самим народом і засноване на народних засадах, має ту виховну силу, якої немає в найкращих системах, заснованих на абстрактних ідеях або запозичених в іншого народу". Саме виховний процес, як одна з форм впливу на становлення особистості в певному етносі, як певна – завжди й у будь-якому суспільстві – невідмінна умова соціалізації молоді, був і лишається для кожного покоління актуальною темою.

**Виклад основного матеріалу.** Через виховання у вищих навчальних закладах освіти йде формування національної інтелігенції, сприяння збагаченню й оновленню інтелектуального генофонду нації, виховання її духовності. Досягнення мети виховання можливе лише за умови комплексного підходу і залучення до цієї роботи всього викладацького складу вищого навчального закладу, адміністрації, органів студентського самоврядування та громадських об'єднань студентської молоді.

Освітня й виховна діяльність знаходяться у тісному взаємозв'язку, доповнюючи і збагачуючи одна одну. Оновлення змісту загальноосвітніх, соціально-гуманітарних дисциплін пов'язане з входженням України в Болонську систему вищої освіти та підпорядковується меті формування у студентів національної самосвідомості, патріотизму, правової і економічної

грамотності, соціальної активності, загальної культури особистості, що базується на надбаннях української та світової культур. Такі якості випускника ВНЗ передбачено Державним стандартом вищої освіти Міністерства освіти і науки України, Концепцією виховання дітей та молоді в національній системі освіти (1996 р.), Концепцією громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності (АПН України) та Концепцією громадянської освіти в Україні (Інститут громадянської освіти НаУКМА).

Однак динамічні зміни, що відбуваються в суспільстві, потребують постійного вдосконалення системи виховної роботи і наближення її форм і методів до потреб сьогодення. Головне завдання сьогодення – розвиток творчої особистості. Формування такої особистості шляхом підсилення організаційно-виховної, культурно-освітньої роботи серед студентів у новій національній моделі вищої освіти стало можливим у зв'язку з відродженням нації, розвитком національної самосвідомості, демократизацією і гуманізацією суспільства, поглибленням самоуправління народу. Пошук нових педагогічних технологій, які сприяли б створенню середовища, що розвиває, навчає і виховує, наштовхнув педагогічний колектив на вироблення власної концепції виховної роботи, в основу якої покладено принципи, що сформовані в Болонській системі освіти, національного виховання учнівської та студентської молоді:

- народність – полягає в діалектичному поєднанні загальнолюдського і національного, національній спрямованості виховання, оволодіння рідною мовою, формуванні національної свідомості, любові до рідної землі і народу, прищепленні шанобливого ставлення до культури, народних традицій і звичаїв усіх народів, які населяють Україну;

- природовідповідність – полягає у врахуванні багатогранної і цілісної природи людини, вікових та індивідуальних, психологічних, національних і регіональних особливостей вихованців;

- культуровідповідність – забезпечує органічний зв'язок виховання з історією народу, його мовою, культурою, народним мистецтвом;

- гуманізація – полягає у вихованні гуманної особистості, щирої, людяної, милосердної, що забезпечується створенням умов для формування кращих якостей та здібностей, гуманізацією відносин між і студентами і викладачами;

- демократизація – полягає у визнанні права на свободу і виявленні індивідуальності вихованцями, усуненні авторитарного стилю виховання;

- безперервність – полягає у досягненні цілісності й наступності у вихованні впродовж усього життя людини, у нероздільності навчання і виховання заради формування цілісної та всебічно розвиненої особистості;

- етнізація – полягає у врахуванні етнічного складу вихованців, створенні умов для формування власне національної їх належності до своїх етносів і в їх складі до українського народу;

- диференціація та індивідуалізація – полягає у врахуванні рівнів фізичного, психічного, духовного, соціального та інтелектуального розвитку студентів;

- послідовність, систематичність і варіативність форм і методів – полягає у зростанні завдань виховання, його неперервності, використанні доцільних і змінюваних форм і методів виховання;

- інтегративність – полягає у єдності педагогічних вимог ВНЗ, громадських організацій, сім'ї.

Головна мета виховання студентів: різнобічний розвиток особистості майбутнього конкурентоспроможного фахівця з вищою професійною освітою, високою культурою, якостями громадянина-патріота, інтелігента, соціально активної особистості.

Головне завдання виховної діяльності – створення умов для активної життєвої позиції студентів, громадянського самовираження і самореалізації, максимального задоволення потреб студентів в інтелектуальному, культурному і моральному розвитку.

Пріоритети виховання:

- формування особистісних якостей, необхідних для ефективною і професійною діяльністю;

- вироблення чіткої громадянської позиції, правової й політичної культури, патріотичної свідомості, поваги до української держави і любові до народу;

- формування у викладачів ставлення до студентів як до суб'єктів власного розвитку (педагогіка співробітництва);



- виховання моральних якостей, інтелігентності, орієнтація на загальнолюдські цінності; й високі гуманістичні ідеали культури;
- прищеплення вмінь і навичок керування колективом у різних формах студентського самоврядування;
- формування у молодих людей потреби у здоровому способі життя, зміцненні здоров'я;
- виховання поваги до традицій навчального закладу, викладачів, наставників, залучення до загальних справ, формування почуття корпоративізму й солідарності;
- збереження й примноження історико-культурних традицій начального закладу, наступності.

Виховна робота є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу й охоплює систему організаційних, соціально-психологічних, інформаційних, педагогічних, правових, культурно-просвітницьких та соціальних заходів, спрямованих на формування і розвиток у студентів професійно необхідних психологічних якостей, моральної самосвідомості, що має забезпечити високу підготовку випускників до практичної діяльності.

Основним пріоритетним напрямом в організації виховного процесу є індивідуальний підхід до виховання кожного студента, стимулювання саморозвитку і самовиховання, духовного пошуку, створення виховного середовища, залучення студентів до здобутків духовної і моральної культури нації.

Виховна робота є вагомою складовою підготовки фахівців, вона здійснюється за такими напрямками:

#### 1. Виховання національної самосвідомості:

- почуття належності до української нації, її культури, традицій та ідеалів;
- розвиток пізнавального інтересу до вивчення історії свого народу, держави, етнографії та культури;
- формування у студентів репродуктивної свідомості й настанов на створення родини як основи відродження традиційних національних моральних цінностей.

#### 2. Громадянське та патріотичне виховання:

- підвищення соціального статусу патріотичного виховання студентської молоді;
- виховання відчуття належності до політичної спільноти української держави як частини загального громадянського життя. Першочерговість громадянських обов'язків, їх перевага над індивідуальними інтересами;
- вірність Вітчизні, що передбачає лояльність до правових норм суспільства;
- повага до громадських і політичних традицій українського народу, героїчних сторінок його історії;
- проведення науково обґрунтованої організаційної політики з патріотичного виховання;
- підвищення рівня змісту, методів і технологій патріотичного виховання у ВНЗ на основі реальної взаємодії навчально-виховних структур.

#### 3. Естетичне виховання:

- формування естетичних смаків, залучення до світу прекрасного: театру, живопису, музики тощо;
- розвиток пізнавального інтересу до вивчення світової культури, ознайомлення з прекрасним у галузі літератури, освіти та мистецтва;
- залучення студентської молоді до участі у студентській художній самодіяльності, надання можливості прояву та презентації талантів молоді, заохочення до участі у конкурсах і оглядах.

#### 4. Здоровий спосіб життя та фізичне виховання:

- організація широкої пропаганди фізичної культури й спорту, здорового способу життя, проведення змагань;
- пропаганда здорового способу життя, профілактика й боротьба з курінням, наркотичною залежністю, "поганими" звичками;
- залучення студентів до занять у спортивних секціях, участі у різних формах масового спорту, туризму тощо.

#### 5. Морально-правове виховання:

- формування й розвиток духовно-моральних і загальнолюдських цінностей;
- реалізація знань, пов'язаних з нормами моральності й професійної етики в навчальній,

виробничій і суспільній діяльності;

– створення умов для усвідомлення й засвоєння особистістю сутності й значущості цивільно-патріотичних цінностей;

– формування системи правових знань.

6. Трудове та професійне виховання:

– формування у студентів потреби до праці як першої життєвої необхідності, вищої цінності й головного способу досягнення життєвого успіху;

– виховання поваги до людей праці, надбань попередніх поколінь української держави;

– вироблення навичок професійної адаптації студентів, уміння реалізувати свої теоретичні знання та навички на виробництві.

7. Інтелектуальне виховання:

– формування фундаментальних знань у системах людина – людина; людина – суспільство; людина – техніка; людина – природа;

– усвідомлення системи духовно-моральних знань і загальнолюдських цінностей;

– формування системи естетичних і етичних знань і цінностей;

– формування толерантної свідомості й протидія екстремізму та сепаратизму.

Одним із пріоритетних напрямів виховної роботи є формування у студентів конкурентоспроможних якостей:

– підвищення мотивації самовдосконалення;

– формування орієнтації на успіх, лідерство й кар'єрний ріст;

– формування якостей соціально активної особистості;

– вироблення навичок самопрезентації, аргументації, прийняття рішень, організації суспільно й особистісно значимих справ.

Висновки. Студенти, які одержали вищу професійну освіту, стають фахівцями профілю, набувають значного життєвого потенціалу, високого рівня духовного й морального розвитку, світогляду, якостей і властивостей фахівця, що дають можливість максимально виявити себе в праці, зайняти гідне місце в житті, досягти особистих цілей, принести користь суспільству й державі.

### Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої школи України. Історія, теорія. / А.М. Алексюк – К., 1998. – 445 с.

2. Бондаренко Н.В. Педагогічні технології / Н.В. Бондаренко // Гуманітарні технології. – К., 1994.

3. Довженко І.В. Завдання вищої школи у формуванні майбутнього фахівця високої кваліфікації. / І.В. Довженко – Миколаїв: МДАУ, 2005. – с. 127.

4. Комарова Ф.И. Эстетическая культура личности. / Ф.И. Комарова – К.: Высшая школа, 1988. – 158 с.

### Резюме

*Нынешний период развития цивилизованного общества и страны открывает широкие перспективы для обновления содержания образования, что стимулирует формирование духовно богатой личности. Это, в свою очередь, обуславливает необходимость нового подхода к воспитанию студенческой молодежи и предполагает ориентацию на человека, личность. В статье раскрыты основные направления формирования личности.*

*Ключевые слова: воспитание, принципы национального воспитания, приоритеты воспитания, направления воспитания.*

### Summary

*The present period of the development of modern civilization opens wide opportunities to renovate the contents of education promoting forming a spiritually rich personality which makes it necessary to invent and apply new approaches to education of students and requires application of student centered (personality centered) methods of education.*

*The paper deals with the main trends of forming a personality.*

*Key words: education, principles of national education, priorities of education, trends of education.*

## ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

*В статье автор останавливается на проблеме подготовки будущего учителя начальных классов к реализации личностно ориентированного подхода в обучении; раскрывает эффективность метода учебных проектов в процессе изучения русского языка.*

*Ключевые слова: личностно ориентированная модель обучения, личностный потенциал школьника, самостоятельная деятельность, метод учебных проектов.*

**Постановка проблемы.** Современный процесс повышения эффективности образования предполагает целенаправленную, согласованную систему взаимосвязи учебной и профессиональной деятельности студентов. На протяжении нескольких последних десятилетий наметилось изменение целей образования и параметров его качества, когда результатом профессионального образования становится именно готовность человека к эффективному выполнению основных профессиональных функций.

Традиционная система образования, которой приписывают "знаниевый" характер и предметную целенаправленность, неспособна обеспечить достижение целей, обусловленных социальным заказом общества на современном этапе его развития. Данное обстоятельство явилось причиной перехода от традиционной к личностно ориентированной парадигме образования, стратегическими направлениями которой является интеллектуальное и нравственное развитие человека на основе вовлечения его в самостоятельную целесообразную деятельность.

Наряду со многими другими важными преобразованиями, имеющими место в Украине, разрабатывается новая философия образования, главным принципом которой является гуманистическая направленность, т.е. признание ценности, неповторимости, уникальности человеческой личности, ее права на свободное развитие и реализацию своих способностей, утверждение блага человека в качестве критерия оценки взаимоотношений в школьном коллективе и обществе в целом [5, с. 21].

**Анализ исследований и публикаций.** Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирования активной позиции учащегося в учебном процессе. Ее решение особенно актуально для начального звена школьного обучения, поскольку с позиции психологов (Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина и др.) учебная деятельность в данный период является ведущей в психологическом развитии детей 7-10 лет.

"Мы должны воспитывать так, чтобы ребенок чувствовал себя искателем и открывателем знаний. Только при этом условии однообразная, напряженная, утомительная работа школьника окрашивается радостными чувствами и приносит маленьким людям переживания творца. Повседневная работа, радость познания может стать желанной деятельностью лишь при условии, что мысль направлена на открытия, поиски, а не на запоминание готового, данного учителем", – писал великий педагог Василий Сухомлинский [8, с. 75].

**Изложение основного материала.** Образовательный процесс обязан открывать и стимулировать личностный потенциал школьника. Сегодня гораздо большее значение имеют:

- способность правильно сформулировать стоящую перед человеком проблему;
- умение отобрать из своего опыта ту информацию, которая пригодится для решения проблемы;
- умение определять, какой информации не хватает для решения проблемы и где ее искать;
- умение находить новую недостающую информацию;
- умение оценить, подходит ли данная информация для решения проблемы;
- умение использовать отобранную информацию для решения проблемы.

Как отмечают многие украинские ученые (И.Д. Бех, Ю.И. Малеваньш, А.Я. Савченко и др.), сейчас требуется реализация личностно ориентированной модели обучения, где учащийся рассматривается как "субъект познания", т.е. "его мотивы, цели, неповторимый

психологический склад находятся в центре процесса обучения" [3, 76].

Главным приоритетом в обучении должна стать направленность на формирование инициативности, ответственности и самостоятельности ребенка. Основной формой проявления этих качеств в младшем школьном возрасте является школьная самостоятельность (умение учиться).

Настоящий этап развития педагогической науки отличает именно глубокое осознание значимости самостоятельной деятельности школьников в обучении. Самостоятельная работа в системе учебных занятий обрела статус объективно необходимой формы обучения, обеспечивающей учащимся прочные знания и устойчивые умения, т.е. качество образования в целом, что очень актуально сегодня.

"Качество школьного образования – один из решающих факторов, которые, в конечном счете, определяют качество нашей жизни в целом. Именно поэтому его результатами интересуются не только те, кто непосредственно связаны со школой, но и все общество" [1, 2].

В рамках лично ориентированной концепции, принятой в образовании последние годы, должна формироваться "новая" личность. На формирование "новой" личности в обществе оказывает влияние, прежде всего личность педагога, его профессионализм. Возникновение новых тенденций в образовании, социокультурном пространстве диктует и новые подходы к подготовке педагога.

Каждый учитель должен владеть стратегией лично ориентированного обучения, а именно:

- осознание собственных возможностей и способностей, профессиональной индивидуальности своей личности;

- иметь установку на успех и ответственность в решении задач по развитию личного потенциала учащихся начальной школы;

- прогнозировать пути и способы достижения учебных целей;

- находить средства и методы, стимулирующие творческое воображение, фантазию, активную познавательную деятельность и самостоятельность учащихся [4, с. 246].

На формирование творческой активности школьников, отмечают дидакты, в наибольшей мере влияет организация их поисковой деятельности путем вовлечения в многообразные формы самостоятельной деятельности, создания проблемных ситуаций и включения элементов исследовательских заданий, творческие работы, овладение новыми видами деятельности и т.п. (Л.П. Аристова, М.И. Енакеев, Л.В. Занков, И.Я. Лернер, А.Я. Савченко, М.Н. Скаткин, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина и др.). Обучение будет результативным, если практическая деятельность школьников будет связана с интересом, который ученик проявляет к этой деятельности, если учащиеся непосредственно будут вовлечены в активную учебно-познавательную деятельность.

Современное обучение призвано решать задачу – превратить знания в ценность, придать изучаемому материалу личностный смысл. Главная особенность начального обучения – его организация с учетом реально проявляемых способностей, наклонностей и дарований учащихся. Ориентация обучения на личность ученика меняет характер педагогической деятельности, что предопределяет более сложные требования к деятельности учителя, его профессиональной подготовке [4, с. 245].

Именно поэтому в процессе практической подготовки будущего учителя начальных классов в условиях педагогического колледжа широко используем современные информационные и педагогические технологии, предлагаем задания самостоятельного, творческого характера.

Выполнение студентами учебно-исследовательских заданий создает базу для формирования не только практических (методических) умений, но и формирует исследовательские умения. "Именно они и позволят будущему учителю осуществлять педагогическую деятельность в творческом ключе: не просто воспроизводить тот или иной прием в обучении, а, изучив условия педагогического процесса, осмысленно выбирать способ организации деятельности, реализовать их в практической работе и затем преобразовывать собственную деятельность" [6, с. 89].

Одним из важнейших направлений модернизации современной начальной школы является

ее информатизация. Формирование информационно-коммуникативной компетентности младших школьников, становление их информационной культуры, компьютерной грамотности приобретает в настоящее время особую значимость.

Применение мультимедиа технологий придает интерактивный характер обучению, позволяет осуществлять работу в деятельностном режиме с использованием групповых форм в процессе постановки задачи, выполнения практической работы и обсуждения ее результатов.

На уроках в начальных классах можно внедрять следующие мультимедийные дидактические средства: слайд, видеовыдержки, видеоигры, видеотаблицы.

Среди новых образовательных технологий в настоящее время получает распространение проектный метод обучения, который используется на различных ступенях образования, начиная с начальной школы.

Исследователи характеризуют метод учебного проекта как:

- лично-относительно ориентированный;
- обучающий взаимодействию в группе и групповой деятельности;
- развивающий умения самовыражения, самопрезентации и рефлексии;
- формирующий навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевой сферах;
- воспитывающий целеустремленность, ответственность, инициативность и творческое отношение к делу;
- интегрирующий знания, умения и навыки из разных предметов;
- здоровьесберегающий [2, с. 65].

Активизация мыслительной, творческой деятельности учащихся обеспечивает возможность устранения перегрузки школьников, причиной которой часто является не только объем усваиваемого материала, но и механическая работа.

Раскроем эту форму работы с детьми младшего школьного возраста.

В рамках процесса обучения проектный метод можно определить как образовательную технологию, нацеленную на приобретение учащимися новых знаний на основе реальной жизненной практики, формирование у школьников специфических умений и навыков посредством системной организации проблемно-ориентированного поиска. Иными словами, проектный метод представляет такой способ обучения, который, по словам Дж. Дьюи, можно охарактеризовать как "обучение через деяние", когда учащийся самым непосредственным образом включен в активный познавательный процесс, самостоятельно формулирует учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность, формируя "по кирпичикам" новые знания и приобретая новый учебный и жизненный опыт.

Проектная деятельность в рамках школы учит детей распознавать проблему и преобразовывать ее в цель собственной деятельности, ставить цель и разбивать ее на тактические шаги, оценивать собственные силы и время, добывать информацию из различных источников, планировать свою работу, оценивать результаты работы, выявлять и анализировать допущенные ошибки. А самое основное – повышается мотивация учения.

Не только новизна работы с компьютером, которая сама по себе нередко способствует повышению интереса к учебе, но и возможность регулировать предъявление учебных задач по уровню трудности, поощряя правильные решения, не прибегая к нравоучениям и порицаниям.

Проектная технология предполагает такую организацию учебного процесса, когда за счет активного включения обучаемых в процесс поиска истины повышается интенсивность и эффективность учебного процесса, реализуется главная цель новой парадигмы образования – развитие личности путем самообразования, самоусовершенствования, самоконтроля, творчества [7, с. 100].

В условиях педагогического колледжа студенты имеют возможность пройти обучение по программе "Intel. Навчання для майбутнього", следовательно, владеют практическими навыками организации проектной деятельности младших школьников в период прохождения педагогической практики.

В качестве примера рассмотрим визитную карточку учебного проекта "Путешествие в Страну вежливых слов" (для учащихся 3-х классов).

Творческое название проекта "Я золото души беру у солнечных лучей", продолжительность его – 1 месяц. Аннотация проекта: "Тысячелетиями существуют человеческие законы, нормы, традиции уважения друг друга. Извиниться или промолчать, когда нагрубил, обидел кого-нибудь, уступить место или отвернуться к окну с отсутствующим видом, помочь старому человеку перейти улицу или посмеяться над ним, когда тот неуклюже ступает по ледяному асфальту? Такие ситуации возникают на каждом шагу. И надо учить с детских лет правильно себя вести, употреблять "вежливые" слова. Трудно говорить о каких-то рецептах поведения, но все же человек обязан знать ту азбуку поведения, без которой немыслима наша жизнь".

В результате реализации проекта учащиеся:

- расширят свой словарный запас;
- усовершенствуют орфоэпические навыки;
- научатся грамотному общению на уроке, дома, со сверстниками.

Проблемные вопросы темы:

- Зачем нам "вежливые" слова?
- Какие "вежливые" слова вы знаете?
- С каким настроением надо говорить "вежливые" слова?

Учительская презентация:



## Путешествие в страну "Вежливых" слов

- Над проектом работали: **Дейкун Катя, Борисенко Тая, Горбач Алиса, Горбунова Аня, Вороненко Максим**

### Давайте познакомимся!



Давайте вместе узнаем и уделим свои старания изучению вежливости.

Матвей



Мы много путешествуем, в это время нам полезно научиться работать.

Маша, Тая, Алиса

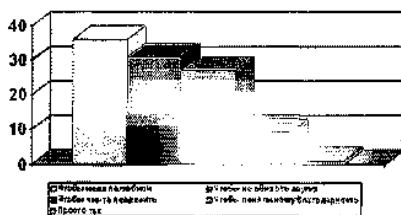


А мы хотим выразить свое уважение к учителям, ведь вежливые слова они слышат и очень этому рады.

Аня, Тая



### С какой целью мы говорим "вежливые" слова?



В ходе опроса нам стало интересно узнать, что многим хочется любви

Привет!

Мы, учащиеся 3-В класса СОШ №6,

начинаем путешествие в Страну добрых и вежливых слов, где вы познакомитесь с новыми красивыми и нужными словами.

Наш план:

Провести опрос среди наших сверстников, проанализировать, какие и сколько «вежливых» слов знают дети.

Выбрать из сборников стихов для детей строки, в которых употребляются «вежливые» слова, объяснить их значение и роль в общении между людьми.

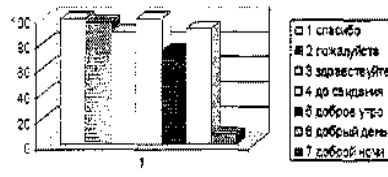
Подобрать пословицы, поговорки, мудрые мысли о значении «вежливых» слов в жизни человека.

Нарисовать предметные картинки, раскрывающие значение «вежливых» слов в окружающей действительности.

Написать творческие работы на тему «Я – слово...»

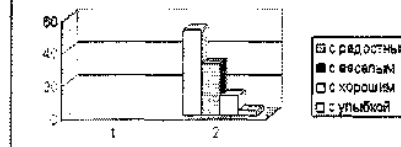
Создать Кодекс вежливости.

### Какие "вежливые" слова вы знаете?



Попросив ребят ответить на этот вопрос, мы узнали, что самым популярным словом у ребят является «спасибо»

### С каким настроением надо говорить "вежливые" слова?



«Вежливые» слова, сказанные грубым голосом или развязным тоном, перестают быть «вежливыми»

В ходе проектной деятельности младшим школьникам предлагались следующие творческие задания:

## Из данных слов выберите «неиспользуемые»:

Из данных слов выберите «неиспользуемые»:

Справедливость
Израильский
Благодаря
милосердие
талантлив
простить
приложить
оскромность
Будьте любезны
сосредоточен
до свидания
честность
справедливость

Выбранные слова расположите так, чтобы получалось ключевое слово «доброта».

ЗДРАВСТВУЙТЕ  
СПАСИБО  
БЛАГОДАРИ  
ПРОСТИТЕ  
ПОЖАЛУЙСТА  
БУДЬТЕ ЛУБЕЗНЫ  
ДО СВИДАНИЯ



доброта



Если доброта, как солнце, светит,  
Радуется взрослым и детям.

## Подберите высказывания к рисункам:

Помните! Каждое слово «просит» проверки делом.



Не зависит  
доброта от роста

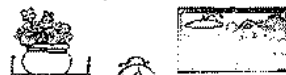
Стану  
я  
старательным  
таким,  
вежливым,  
внимательным  
к другим.



Я желаю всем добра -  
Доброй ночи до утра.



Любим играть вместе



Доброта с годами не стареет



Спасибо!  
А слово-то какое -  
Очень дорогое!

Наблюдения за ходом и результатами самостоятельной работы студентов в процессе выполнения проектов показали следующее:

– студенты продемонстрировали высокую заинтересованность в ходе и о результатах своей работы;

– знания студентов, приобретенные в процессе работы над проектом, отличались глубиной, обобщенностью и систематичностью;

– большинство студентов проявили в ходе работы над проектом творческий подход к решению методических проблем;

– презентация проекта, его обсуждение и развернутая словесная оценка оказывали на студентов стимулирующее и обучающее действие;

– в беседах со студентами выявлено положительное отношение к использованию проекта в

качестве текущего и итогового контроля самостоятельной работы.

**Выводы.** Таким образом, использование информационных технологий в учебном процессе начальной школы позволило студентам в период прохождения различных видов педагогической практики не только модернизировать его, повысить эффективность, мотивировать учащихся, но и дифференцировать процесс с учетом индивидуальных особенностей каждого школьника.

Бесчисленное количество методов и форм обучения приходило и уходило вместе со временем. Новое время ставит перед нами новые задачи, неизбежно требующие поиска новых решений в процессе профессиональной подготовки учителя. Современное занятие – это продуманное сотрудничество творчески работающего преподавателя и активно думающего студента, когда преподаватель использует демократический личностно ориентированный подход, а учебная деятельность глубоко мотивирована. И все это поддерживается разумно использованными интерактивными технологиями.

### Литература

1. Гудзик И.Ф. Доверять школьникам, предоставлять им больше самостоятельности / И.Ф. Гудзик // Русская словесность в школах Украины, 2010. – № 1. – С. 2-3.
2. Иванова Н.В. Из опыта использования проектного метода на уроках русского языка в начальной школе / Н.В. Иванова // Начальная школа, 2008. – № 8. – С. 65-69.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 1999.
4. Кондрашова Л.В. Проблема подготовки учителя к личностно ориентированному обучению учащихся начальной школы / Л.В. Кондрашова // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць / [гол. ред. – проф. Буряк В.К] – Кривий Ріг : КДПУ, 2010. – Вип. 28. – С. 245-248.
5. Малыгина Е.В. Новая концепция образования и проблемы начальной школы / Е.В. Малыгина // Наука і освіта, 2000. – № 6. – С. 21-32.
6. Никитина Л.А. Исследовательские задания в методической подготовке учителя начальных классов / Л.А. Никитина // Начальная школа, 2009. – № 4. – С. 87-94.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / [Под ред. Е.С. Полат] – М. : Академия, 2005. – С. 271.
8. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. / В.А. Сухомлинский. – М. : Молодая гвардия, 1979.

### Резюме

*У статті автор зупиняється на проблемі підготовки майбутнього вчителя початкових класів до реалізації особистісно орієнтованого підходу в навчанні; розкриває ефективність методу навчальних проектів у процесі вивчення російської мови.*

*Ключові слова: особистісно орієнтована модель навчання, особистісний потенціал школяра, самостійна діяльність, метод навчальних проектів.*

### Summary

*The author of the article deals with the problem of training future teacher of primary school to realization of personally oriented approach in teaching; the effectiveness of the method of teaching Russian language is analyzed.*

*Key words: personally oriented model of teaching, the personal potential of the pupil, autonomous activity, the method of training projects.*



## СИНТОЇЗМ ЯК РЕЛІГІЙНЕ ПІДҐРУНТЯ ПЕДОЦЕНТРИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ У ЯПОНІЇ

У статті йдеться про релігійне підґрунття японського педоцентризму. Автор намагається довести, що саме синтоїзм – давня автохтонна політеїстична релігія японців, яка являє собою основу ментальності і культури цього народу в цілому, є джерелом гуманного ставлення до дітей у японському суспільстві.

*Ключові слова:* синтоїзм, синтоїська етика, культурно-педагогічні традиції Японії, педоцентризм.

**Постановка проблеми.** У далекому XVI столітті французький філософ Мішель Монтень запевняв, що хорошим є той учитель, який уміє дуже мило заплющувати очі на окремі дитячі гріхи. За тисячі кілометрів від Франції невеликий народ Японського архіпелагу показав усьому світові, як це можливо на практиці – мило заплющувати очі на окремі дитячі гріхи.

**Метою статті** є з'ясування того, що є першоосною ментальності і де шукати коріння такого поблажливого ставлення до підростаючого покоління.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Відомі дослідники Японії В.О.Пронников та І.Д.Ладанов запевняють, що якщо поставити за мету ранжувати причини стрибка, який у своєму розвитку зробила Японія в післявоєнний час, то саме система виховання в ієрархії причин займе одне з основних позицій [5, с. 3]. Тому дуже актуальним є звернення до досвіду країни, яка змогла гармонійно поєднати в своєму сучасному бутті світове лідерство в передових технологіях, вірність національним традиціям і напрочуд гуманне ставлення до підростаючого покоління.

**Виклад основного матеріалу.** Зрозуміти етику, ментальність, принципи і мотиви поведінки, всю унікальність і самобутність японського етносу неможливо, не зазирнувши в глибину століть. У якості тієї структури, тієї духовної першооснови, на якій будується вся система етичних і естетичних уявлень японців, слід розглядати *синто* – давню автохтонну політеїстичну японську релігію, яка ґрунтується на анімістичних віруваннях. Ми вважаємо за необхідне звернутися до синто як до основи ментальності японського суспільства, оскільки, на думку переважної більшості сходознавців, саме синто являє собою основне джерело формування фундаменту японської культури в цілому. Людина цієї культури трактується в синто як частина природи, яка є для нього материнським лоном, що дарує різноманітні гаразди, за які людина повинна бути вдячною, тому життя і все, що з ним пов'язане, необхідно сприймати як найбільшу цінність. Усі явища, речі і сама природа сприймаються в синтоїській традиції як живі істоти, вмістилища божественних духів *Камі* (і людина включно), а сама релігія не сприймається як окрема, відмінна від інших, сфера життєдіяльності [3].

Директор Головного управління Синтоїських храмів, наш сучасник, Мінору Сонода пише: "Синто – дуже широке явище японської духовної культури ..., слідування якому передавалось в родині від покоління до покоління як природний для людини спосіб життя, що не доводить до потреби в тому індивідуальному самоусвідомленні, що зветься вірою. Синто – це парадигма духовного життя, що становить істинне надбання японців" [10]. Навіть сьогодні релігія (сакральне) від мирського (профанного) майже неможливо, існує лише більша чи менша ступінь сакральності. настільки переплетена з повсякденним життям японців, що відрізнити в ньому божественне

Згідно із синто, люди – це нащадки божеств, і на відміну від багатьох інших релігійних учень, у синто люди були не створені богами, а народжені ними. Це дуже важлива відмінність, оскільки вона забезпечує пряму спадкоємність, прямий духовний контакт з сакральним світом кожному японцю. Як запевняє інший сучасний настоятель синтоїського храму Оно Мотонорі, "всі люди народжені богами. Тому вони – діти богів. Будь-який з дітей богів, народжений від богів, перейняв їхню божественну святість..." [8, с. 156]. При цьому синтоїзм, як національна релігія, як духовна свідомість і як численні ритуали, присутній у повсякденному житті японців протягом усієї історії цієї країни.

Хочемо ще раз підкреслити, що цей духовний момент вкрай важливий для самоідентифікації японської нації, а саме: виключність свого походження безпосередньо з небес,

прямий зв'язок з сакральним протягом століть будуть не тільки сприяти високій самосвідомості японців, але й формувати настанову на високоморальне існування, тактовність, не конфліктність, повагу і терпимість до ближнього, до навколишнього простору в цілому. "...Будь-якого роду безпосередня конфронтація знаходиться поза правилами... Посмішка замість жорсткого логічного аргументу, чемна, але не чітка відповідь замість відвертої чи такої, що викликає опозицію, символізм і натяк в усіх аспектах життя..." [2, с. 42]. Так охарактеризував сучасний американський філософ Чарльз Мур особливості міжособистісного спілкування японців.

Повертаючись до давньої японської релігії, зауважимо, що під час відсутності в синто прописаних чітких заповідей, заборон і законів, існує лише загальне побажання жити "по совісті", тобто бути відкритим, чесним, прямодушним, справедливим.

У синто існують побажання етичного й естетичного характеру: необхідно дотримуватися чистоти, як фізичної, так і моральної, а також *дотримуватися природного порядку подій* як прояву волі богів. *Каннагаре* (слухатися волі богів) необхідно для того, щоб божества *Камі*, що існують повсюди, були задоволені і допомагали людям у повсякденному житті, що і виконує в синто роль найважливішої моральної рекомендації.

Необхідність дотримуватися природного порядку подій, як позитивна оцінка поведінки, згадується в давніх письмових джерелах Японії досить рано. Свідомо до цього питання, намагаючись зрозуміти його суть як значного, суто японського явища, звертається в своїх працях яскравий представник японської науки, філолог і мовознавець, філософ і релігійний діяч Мотоорі Норінага (1730-1801). Учений не тільки прагнув відновити синто як єдину релігійну систему країни Сонячного Сходу, але й, вивчаючи давні синтоїські тексти, намагався виокремити особливості японського національного характеру, а також аналізував педагогічні прийоми, які сприяють правильному вихованню дітей, що в контексті нашої статті є найбільш важливим, актуальним і потребує більш уважного розгляду.

З погляду Норінага, японцям притаманне природне знання норм поведінки, тому вкрай важливо виховувати дітей з урахуванням цього. Ідею "природної моральності" японців вперше висунув в XVII ст. Камо Мобуті. Мотоорі Норінага зміг розвинути ідеї свого попередника і вчителя. У своїх працях він писав: "...Усі люди від народження наділені здатністю діяти розумно і виконувати свої обов'язки в певних межах. Те, що належить робити в цих межах, людина може здійснювати без наказів і повчань" [4, с. 254]. Тобто, добропорядну поведінку було закладено в самій природі японця (оскільки він, нагадаємо, нащадок богів), що і є сутністю "істинного, японського серця". Усі моральні зобов'язання, продовжує Норінага, людині синтоїської традиції добре відомі з народження без будь-яких спеціальних настанов, а найкращим мірилом кожного вчинку є "істинне серце". Саме тому, згідно з міркуваннями японського філософа, японцю, навіть дитині, достатньо лише прислухатися до себе (а, отже, і до божества *Камі*, яке в ньому живе), і вчиняти у відповідності зі своїми почуттями та інтуїцією. Якщо ж дитина вчиняє неправильно, то місія дорослого – без будь-якого насилля і невдоволення, а шляхом особистого прикладу, терплячого і доброзичливого роз'яснення, шукати шляхи до цього "істинного, японського серця" маленької людини. Ми впевнені, що саме ця ідея давнього японського вченого, яка народжена філософією синтоїзму, пронесена і реалізована в поколіннях, і лежить в основі всім відомого педоцентризму японського виховання.

З іншого боку, Норінага трактував природний шлях (тобто хід подій), як життя у відповідності з задумом богів. У своїх роботах філософ неодноразово писав, що все існуюче в світі, всі вчинки людей являють собою діяння богів – як добрих, так і поганих. Тому "...не тільки люди, але й усе в цьому світі не може бути тільки хорошим, обов'язково поряд існує й погане...", саме тому, писав він далі, "...дітей не треба повчати занадто суворо, аж до того, щоб поганого не залишилось зовсім. виправлення й обмеження поведінки дитини до дрібниць не відповідає божественному задуму і, відповідно, не принесе великої користі" [4, с. 275].

Оскільки всі вчинки людей означені богами, в синтоїській традиції частково знімається особиста відповідальність людини за провину. В усіх проступках немає виключно людського задуму. Те саме стосується і позитивних досягнень людини. Її роль у них невелика з тієї ж причини – усі вчинки з самого початку означені богами. Людина не може збагнути всього, що відбувається навкруги, глибинного сенсу всього існуючого, оскільки це лежить поза межами її

можливостей. Далі Норінага міркував, що людина ніколи не може вчиняти на основі суджень особистого обмеженого розуму. Вона лише може виконувати те, що їй належить виконувати, керуючись своїм "істинним серцем", яке протягом життя буде відігравати роль вродженого морального компасу. Головне – не причина чи мотив вчинку, а результат. Треба не шукати винуватця, а усувати наслідки. Тому тягар провини буде визначатися не ступенем провини того, хто здійснив проступок, а тим, наскільки той намагався не допустити небажану ситуацію, або як він зміг її потім виправити. Особиста відповідальність і провини другорядні, це, швидше, відповідальність не за результат, а за не вчинені своєчасно заходи. Цим японська мораль, народжена синтоїзмом, за нашим глибоким переконанням, принципово і вигідно відрізняється своєю гуманністю від західного розуміння "злочину і покарання", "провини і каяття" і багатьох інших етичних категорій. Це знаходить своє пряме відображення в принципах і методах виховання дітей і в світосприйнятті західної та східної людини в цілому.

З розвитком етичної системи японського соціуму, конфуціанство та буддизм помітно наповнили моральні поняття і категорії синтоїзму новим змістом, здійснили вагомий вплив на структуру етичної свідомості японців і філософію виховання дітей. Але схема розв'язання проблеми і ставлення до систем "досягнення-нагорода", "провина-покарання" (як найбільш поширених методів педагогічної практики) в основному залишилися синтоїськими. На наш погляд, у наші дні реалізацію цих ідей можна побачити в досить конкретних прикладах та епізодах, що так вражають іноземців під час перебування в Японії. Йдеться про всездозволеність у поведінці маленьких японців та про терпляче, гуманне ставлення до цього явища дорослих японців [10].

Сучасний науковець С.В. Білецька, яка досліджує процеси трансформації педоцентричної ідеології, звертає увагу ще на один важливий момент. На масову педагогічну практику християнських країн значною мірою вплинула інтерпретація ідеї первородного гріха (згідно з якою, кожне немовля, що прийшло на цю землю, несе на собі тавро первородного гріха Адама і Єви і повинно спокутувати його), у той час як культурно-педагогічна традиція Японії, яка, як було зазначено вище, ґрунтується на засадах синтоїзму, демонструє інше ставлення до суті дитини. Згідно з поглядами стародавніх японців, малюки до семи років чисті й непорочні, вони ближче за будь-кого стоять до Бога, не знають гріха і скверни. Саме тому аж до XIX ст. під час проведення *мацурі* (синтоїських свят) діти втілювали божества, граючи різні священні ролі. [1, с. 199].

Синтоїзм, ця суто японська релігія, сформувала особливий гуманістичний погляд на світ речей, на природу, взаємовідносини між людьми. Західних людей завжди вражало ставлення японців до дітей. "Вони виховують своїх дітей уважно і делікатно. Навіть якщо дитина вередувала всю ніч, фізичні покарання не застосовуватимуться. Використовуючи терпіння і такт, дорослий допомагає дитині зрозуміти ситуацію, при цьому покарання і критика розглядаються як невідповідні прийоми. Вони вважають, що діти ще не настільки вирости, щоб зрозуміти; розуміння приходить із віком і досвідом, тому дітей необхідно просто терпляче спрямовувати" [1, с. 199]. Ці вигуки здивування, що пролунали в XVII ст. із вуст сходовознавця Франкоса Керона, є прямим підтвердженням "живучості" педоцентричних поглядів японського мислителя-синтоїста Камо Мобуті.

Усі подальші покоління спостерігачів японської дійсності продовжують дивуватися: "Не має значення, наскільки погано діти поведуться, ви практично ніколи не побачите, щоб батьки їх карали. Навряд я коли-небудь бачив, щоб дітей сварили. Японські діти, найімовірніше, є найбільш проблемними дітьми в усьому світі, найнеслухнянішими, і водночас ви навряд чи знайдете де-небудь приємніших і щасливіших малюків" [9, с. 5]. Ці спостереження стосуються 1860 р.

Сучасні дослідники Японії відмічають таку саму особливість виховання дітей. Девід МакКоннелл наприкінці XX ст. згоден зі своїми попередниками: "У Японії щонайвищим пріоритетом є негайне задоволення дитячих вимог. Усі ті правила, до яких ми звикли під час нашого дитинства, – не їсти в кімнаті, не стрибати на дивані, не перекушувати перед їжею, лягати спати в певний час, – усі вони здаються занадто суворими в контексті японських стандартів, неначе ми намагалися зробити з наших дітей дорослих до того, як вони до цього будуть готові. Здається, що найпоширенішим принципом у Японії є теза "не йти проти дитячих бажань" [9, 6].

Сьогодні японські автори люблять порівнювати свою систему виховання з роботою вмілого садівника, який розуміє, що дитина, як і рослина, має природні задатки до зростання і в

цьому процесі вельми самостійна і самодостатня. Західну ж систему виховання вони порівнюють із навчанням тварин, де присутні елементи дресирування. С.В. Білецька далі зазначає, що в приватних розмовах із людьми старшого покоління вона неодноразово чула, що в минулому, за часів їхнього дитинства (тобто в період Другої світової війни), дисципліна була набагато суворіша [1, с. 200].

Тому, доповнюючи висловлювання зазначеного вище сходознавців, та маючи за мету об'єктивність розкриття даної теми, треба зробити уточнення. А саме: ставлення до виховання і дисципліни в Японії в різні періоди її історії були різними і змінювалися в залежності від історичних подій і епох, і були періоди, наприклад, епоха Мейдзі (1868-1926), коли правила контролю в японських сім'ях були достатньо суворі. "Японці завжди мали правила й обмеження для дітей, але особливість виховання полягає в тому, що вони завжди робили інші акценти, не зовсім звичні для західної людини... Це акцентування має велику педоцентричну спрямованість, тобто більше відповідає особливостям дитячої природи" [1, с. 200].

Сьогодні про "дитинність у дитині", про необхідність зберегти її в малюках якомога довше заради їхнього психічного здоров'я і вдалої соціалізації дуже часто говорять педагоги та психологи всього світу. Але у західному педагогічному просторі ця теза з'являється тільки у XVIII столітті. Провідною ідеєю педоцентричної ідеології вона стає пізніше, аж у кінці XIX ст. Яскравим підтвердженням цього є слова Дж. Дьюї, вченого, який поставив індивідуальність дитини в центр будь-якої виховної ситуації. Він зазначав, що життя дитини зі всіма її потребами не менш дорогоцінне, ніж життя дорослого, у дитини є право насолоджуватися дитинством! Великий американський мислитель був особисто знайомий із японською виховною практикою. У своїх листах із Японії, яку він відвідав на початку XX ст., педагог визнавав, що початкова школа країни Сонячного Сходу дає своїм малюкам цю можливість – "насолоджуватися дитинством" [1, с. 200].

Відомий учений сучасності Кадрія Салімова, праці якої просякнуті любов'ю до японського народу і повагою до педагогічного надбання цієї країни, зазначає: "...Японці бережливо плекають малюків, поступово готуючи їх до труднощів дорослого життя... Ціннішою за золото, ціннішою за срібло, ціннішою всіх скарбів світу є дитина. Так говорить японське прислів'я". Далі вона додає, що "якісною відмінністю країни Сонячного Сходу є її рідкісне вміння зберігати традиції в усіх галузях життя, в тому числі й у вихованні... Зберігати, а не руйнувати..." [7, с. 218-219].

Аналіз інших джерел надає право стверджувати, що, вірячи в природжену доброту дитини, цінуючи неконфліктне існування, японці у вихованні прагнули і прагнуть не до слухняності, а передусім – до гармонії, до доброзичливих міжособистісних стосунків, і насамперед – зі своєю дитиною.

Виходячи з усього сказаного вище, можемо зробити **висновок**, що відомі положення педоцентризму – ідеї про вроджену "добру природу" дитини, а також про цінність дитинства в цілому, яскраво проявляються у філософії японської педагогіки, практиці японської системи виховання та мають глибоке національне коріння. Цей досвід, ця теорія і практика зародилися в лоні синтоїзму – суто японської релігії, загартовувалися віками, були пронесені крізь усю історію існування цього унікального острівного народу і зараз вражають світ своєю самотністю і результатами.

Американський філософ сучасності Ч. Мур вважає, що японська культурна традиція найбільш загадкова і парадоксальна з усіх великих традицій і що саме тому вона викликає більш провокуючі реакції, ніж будь-яка інша велика традиція Азії [2, с. 39].

Тому сьогодні стає очевидним, що цей оригінальний досвід, аналіз, осмислення і належна оцінка його можуть сприяти розвитку різнопланових підходів до вирішення назрілих педагогічних проблем в нашій країні.

### Література

1. Білецька С.В. Дитиноцентрована педагогіка / С.В. Білецька. – Х. : Факт, 2008. – 255 с. – (Теорія і практика західних країн).
2. Корнилов М.Н. О типологии японской культуры / М.Н. Корнилов // Япония: культура и общество в эпоху научно-технической революции / [ред. кол. С.А. Арутюнов и др.]. – М. : Наука, 1985.– С. 36-58.
3. Накорчевский А.А. Центр "Петербургское Востоковедение", 2000. Електронний ресурс.

Режим доступу: <http://pvcentre.agava.ru/material/articles/pages/sinto/sinto.html>.

4. Норинага М. Душа бога Наоби / М. Норинага // Синто – путь японских богов. – СПб, 2002. – Т. 2. – С. 275.
5. Пронников В.О. Освіта в Японії; [пер. з рос.]. / В.О. Пронников, І.Д. Ладанов. – К. : Знання Україна, 1991. – 32 с.
6. Пронников В.А. Японцы / В.А. Пронников, И.Д. Ладанов. – М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1985. – 348 с. (Этнопсихологические очерки).
7. Салимова К.И. Восхождение к успеху / К.И. Салимова. – М. : МАКС, 1993. – 235 с. – (Воспитание в Японии: история и современность).
8. Ерёмин В.Н. Синто в наши дни / В.Н. Ерёмин // Синто – путь японских богов. – СПб., 2002. – Т. 1. – С. 355.
9. Tsuneyoshi R. Japanese model of schooling. Comparisons with the United States. – New York: Rutledge Flamer, 2001 – С. 5.
10. "Фудошин". Информационно-исследовательский портал. Электронный ресурс. Режим доступу: <http://aiki-web.net/aykido/sinto-zhuhovnoe-osnovanie-yaponskoy-etiki.html>.

### Резюме

*В статье анализируется религиозная основа японского педоцентризма. Автор стремится доказать, что именно синтоизм – древняя автохтонная политеистическая религия японцев, являющаяся основой ментальности и культуры этого народа в целом, является так же источником гуманного отношения к детям в японском обществе.*

*Ключевые слова: синтоизм, синтоистская этика, культурно-педагогические традиции Японии, педоцентризм.*

### Summary

*The religious basis of Japanese child-centered education is analyzed in the article. The author attempts to prove that Shinto, an ancient autochthonic polytheistic Japanese religion being the ground of Japanese mentality and culture as a whole, is a source of humane attitude to children in Japanese society.*

*Key words: Shinto, ethics of Shinto, cultural-pedagogical traditions to Japan, child-centered education.*

УДК 378

О.М. Кочерга

### РОЛЬ КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

*Стаття присвячена аналізу системи роботи куратора академічної групи з вирішення проблеми формування соціальної відповідальності студентів педагогічного коледжу.*

*Ключові слова: виховна робота, соціальна відповідальність, особистість вчителя, куратор групи.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство ставить перед випускником вищого навчального закладу особливі вимоги: високий рівень знань і професійної підготовки; вміння адаптуватися до життєвих ситуацій, застосовуючи наявні знання; відповідальне ставлення до виконання професійних обов'язків; знаходження шляхів раціонального вирішення найрізноманітніших проблем; здатність приймати конструктивні рішення; вміння ефективно взаємодіяти з іншими, бути комунікабельним; здатність до самонавчання і саморозвитку.

Центром виховної роботи зі студентами педагогічного коледжу є академічна група. Головне завдання куратора академічної групи – становлення дружнього здорового студентського колективу, здатного самостійно вирішувати питання навчання і виховання; формування у студента відповідальності перед своїми рідними, товаришами, викладачами за оволодіння знаннями, успішність і поведінку в гуртожитку, в стінах навчального закладу та поза його межами, за власний творчий розвиток і професійне становлення; виховання успішної

людини, здатної в усіх відношеннях до самовдосконалення та самореалізації.

Учительська праця – один з найскладніших видів професійної діяльності, яка потребує всебічної підготовки, високого рівня духовної культури і професійної майстерності. Останнім часом практика переконує в тому, що до педагогічних навчальних закладів значна частина молодих людей вступає невмотивовано, не усвідомлюючи важливості і складності здійсненого ними вибору майбутньої професійної діяльності, що є причиною зниження їхньої відповідальності, добросовісного ставлення до власного професійного становлення. У цих умовах особливого значення набуває проблема формування соціальної відповідальності у майбутніх освітян, успіх вирішення якої залежить від участі всіх суб'єктів навчально-виховного процесу в становленні особистості студента.

Освітня установа є основним соціальним інститутом, який забезпечує виховний процес. З огляду на це завдання виховання людини бачиться в тому, щоб сприяти її розвитку як особі, здатній до постійного самовдосконалення, яка володіє високим культурним рівнем, розвиненим фізичним, інтелектуальним і етичним потенціалом, готова активно діяти на загальну користь у межах національної і світової культури, змінюючи і перетворюючи себе. У цьому контексті особливого значення набуває оновлення змісту й організаційних форм виховної роботи у ВНЗ, вдосконалення форм і методів роботи куратора. Від того, наскільки куратор сам по собі є особистістю, від того, наскільки серйозно він ставиться до своєї роботи, певним чином залежать результати навчально-виховного процесу у ВНЗ.

**Мета статті** – аналіз ролі куратора академічної групи у вирішенні проблеми формування соціальної відповідальності студентів педагогічного коледжу.

Соціальну відповідальність визначаємо як інтегральну професійну якість особистості вчителя, що охоплює усвідомлення суспільної значущості своєї діяльності, чітке знання професійних функцій, володіння вміннями і навичками педагогічної діяльності, ініціативу, самостійність і творче ставлення до справи.

Соціальна відповідальність – динамічне утворення, формування якого є процесом тривалим і складним, здійснюється шляхом організації професійного навчання в умовах педагогічного навчального закладу. У цьому напрямку формування соціальної відповідальності доцільно визначити як відповідальну діяльність, яка спрямована на реалізацію соціально значущої мети і виникає на основі послідовної реалізації системного підходу в навчально-виховному процесі, де навчальна, науково-дослідна і суспільно корисна діяльність взаємно доповнюють одна одну.

Соціальна відповідальність є результатом складного і тривалого процесу професійного становлення особистості вчителя, її слід розглядати як морально-психологічне утворення, як основний компонент самосвідомості, який визначається всією духовною природою людини. Соціальна відповідальність детермінується рівнем сформованості внутрішньої відповідальності особистості. Виникнення внутрішньої відповідальності, перетворення її на соціальну якість особистості залежить від активності людини, її психологічних та інтелектуальних особливостей. Соціальна відповідальність як важливий компонент у структурі особистості вчителя формується тільки через організацію активної діяльності за участі всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Проблемі формування відповідальності у майбутніх учителів присвятили свої праці Г. Васянович, Т. Іваненко, Л. Пашко, М. Сметанський, О. Юринець. Ряд авторів (Є. Белозерцев, О. Мороз, М. Сметанський) доводять, що формування творчої особистості вчителя – процес складний і тривалий, в якому виділяється ряд етапів: професійної педагогічної орієнтації, професійного відбору, адаптації першокурсника до умов педагогічного навчального закладу, динаміки професійного становлення майбутнього учителя в процесі підготовки в вищому навчальному закладі, післявузівської діяльності випускника, його професійної адаптації. М. Сметанський вважає, що кожен із етапів має свої специфічні особливості у формуванні особистості вчителя. Нехтування хоча б одним елементом цієї системи негативно відобразиться на процесі формування соціальної відповідальності вчителя. Саме тому кожен аспект цієї проблеми потребує ретельного вивчення [6, с. 13].

Основи соціальної відповідальності вчителя закладаються в період його навчання у педагогічному навчальному закладі. Важливе місце в цьому процесі належить педагогічному

коледжу як першій ланці професійного становлення особистості майбутнього вчителя. Саме на цьому етапі здійснюється рання професіоналізація особистості, яка відіграє важливу роль у формуванні її соціальної відповідальності.

У ході дослідження, проведеного нами, встановлено, що процес формування соціальної відповідальності студентів ефективно здійснюється якщо дотримуватися таких психолого-педагогічних умов: розвиток внутрішньої мотивації; формування знань і вмінь відповідальної поведінки; поєднання навчальної, дослідно-пошукової та професійно-практичної діяльності студентів; включення їх у різноманітні види діяльності з урахуванням інтересів та здібностей; застосування у навчанні та вихованні різноманітних сучасних технологій (метод проектів, кредитно-модульне навчання); організація спільної навчальної діяльності, яка ставить студентів у позицію відповідальної залежності; розширення самостійності студентів у навчальній і практичній діяльності. Одне з важливих місць у системі формування соціальної відповідальності майбутнього педагога належить куратору академічної групи.

Вивчення й **аналіз психолого-педагогічної літератури** дає підстави стверджувати, що проблемі організації виховної роботи зі студентами у вищих навчальних закладах присвячено низку наукових досліджень. Зокрема теоретико-методологічні засади виховної роботи зі студентською молоддю у ВНЗ розкрито у працях І. Беха, Н. Гузія, І. Ісаєва, А. Мудрика, Г. Троцько; педагогічні умови позааудиторної виховної роботи зі студентами розглядали О. Винославська, Т. Куриленко, І. Смирнов, Т. Степура; проблему ролі і місця куратора, його організаційно-виховну діяльність в академічній групі певною мірою висвітлено в працях Р. Абдулова, С. Вітвицької, С. Гури, О. Дубасенюк, Б. Кабарухіна, Л. Лисенко, С. Романової та ін.

Незважаючи на науково-практичну розробленість проблеми, існують суперечності між вимогами, висунутими кураторові, та реальним змістовим полем його обов'язків у ВНЗ; між можливостями виховного процесу і недостатньою підготовкою куратора до формування особистості майбутнього вчителя.

Як свідчить дослідження С. Романової [5], інститут кураторства (від лат. *curator* – попечитель) з'явився за часів виникнення навчальних закладів і фактично існує весь час у системі вищої освіти, разом з якою зміст його діяльності, характер взаємовідносин зі студентами також набувають нових рис.

Аналіз урядових документів дореволюційного періоду дає змогу стверджувати, що одним із перших офіційних документів, які регламентували кураторську роботу в системі вищої технічної школи є Інструкція для кураторів Томського технологічного інституту, затверджена в 1903 році імператором Миколою II. Педагоги, які виконували роботу з виховання молоді у навчальних закладах різного типу, до 1917 року в Україні називались класними наставниками, класними дамами. Їхні права та обов'язки визначалися Статутом навчального закладу – документом, що визначав усю навчальну роботу.

Згідно з офіційно-нормативними документами вищої школи за радянських часів інститут кураторства повернувся у 50-ті рр. Куратор відразу став розглядатися як помічник адміністрації в роботі зі студентами і призначався в кожен групу з I по V курс. На початку 90-тих, у період розвитку демократичних тенденцій у системі вищої освіти, в практиці роботи ВНЗ відбулося переосмислення поглядів на посаду куратора та його роль у студентському житті. Так, одні заклади зовсім відмовилися від куратора, вважаючи, що студенти спроможні самі піклуватися про себе, про свої справи та проблеми. Інші – залишили кураторів на I-III курсах, а на старших закріпили за курсом одного викладача-консультанта, до якого студенти могли звернутися за допомогою в разі необхідності.

На сучасному етапі зміст діяльності куратора регламентується основними державними документами України, а саме: законом України "Про освіту", Державною національною програмою "Освіта. Україна XXI сторіччя"; "Концепцією виховання дітей та молоді у національній системі освіти"; "Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті", відповідними інструктивно-методичними документами Міністерства освіти і науки України. Аналіз зазначених вище державних документів свідчить, що у своїй діяльності куратор академічної групи здійснює конкретні виховні функції: аналітичну, організаторську, комунікативну та соціальну.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до функціональних обов'язків, робота куратора

академічної групи має бути спрямована на допомогу молодій людині набуті соціального досвіду поведінки, сформувати національну свідомість, ціннісні орієнтири і розвинути індивідуальні якості особистості, з-поміж яких соціальна відповідальність посідає важливе місце.

З метою формування соціальної відповідальності студентів куратор академічної групи має можливість використовувати різноманітні заходи виховної роботи, основними з яких є: щотижневі виховні години, які входять до розкладу академічних занять; бесіди "за круглим столом", дискусійні клуби, інші заходи виховного впливу в студентських аудиторіях і гуртожитках (із залученням фахівців різного профілю); культпоходи історичними місцями рідного краю, до музеїв, картинних галерей, театрів; колективний перегляд кінофільмів та вистав і їх обговорення; індивідуальна виховна робота зі студентами з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей.

Зміст діяльності куратора передбачає: формування в академічній групі державного підходу і відповідальності щодо розв'язання проблем навчально-виховного процесу; набуття молоддю соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу; спрямування інтелектуальної активності студентської молоді на обговорення найактуальніших проблем сьогодення, залучення до роботи в різних сферах наукової діяльності, проведення національно-культурної, просвітницької та організаційно-педагогічної роботи серед молоді, вивчення історії України; формування історичної пам'яті, національної свідомості та чіткої громадянської позиції; допомога студентам в оволодінні новим інтелектуальним баченням світу і визначенні свого місця в ньому, розвиток здібностей, їх повноцінна реалізація в різних видах діяльності; формування у студентській групі працездатності і відповідного ставлення до навчально-виховного процесу; забезпечення системно-цільового планування виховної роботи, формування у студентської молоді громадянської і соціальної активності шляхом залучення її до різноманітної діяльності; постійна співпраця, співтворчість зі студентським активом та органами студентського самоврядування, молодіжними творчими об'єднаннями, рухами, а також організація життєдіяльності колективів академічних груп, розвиток ініціативи, творчості, набуття організаторських знань, умінь і навичок; активне залучення студентів до управління навчально-виховним процесом; виховання у студентів зацікавлення і любові до обраної професії; проведення виховної роботи зі студентами, які проживають у гуртожитку, сприяння організації їхнього здорового способу життя, розв'язання житлово-побутових проблем; постійна психолого-педагогічна діагностика рівня інтелектуального розвитку та моральної вихованості студентів, корегування виховного процесу; залучення до виховного процесу батьків студентів.

Виконання означених завдань, функцій, реалізація змісту виховної роботи в академічній групі вимагає від куратора необхідного рівня підготовки, а також громадянської та моральної зрілості, любові до людей, певних знань основ педагогіки, психології та методики виховної роботи, конструктивних, організаторських, комунікативних, діагностичних та прикладних умінь.

Куратор працює з академічною групою протягом усього навчання, тобто 4 роки, тому його діяльність складається з кількох етапів, кожен з яких має свою специфіку щодо формування соціальної відповідальності.

Перший курс (адаптаційний період) – етап формування пристосувальних механізмів у студентів-першокурсників, активізації психічних процесів як відповідної реакції організму на нові умови, створення умов для сприйняття студентом нової соціальної ролі. Куратор вивчає схильності, здібності, інтереси та нахили студентів, мотиви їхнього вступу до навчального закладу, щоб педагогічно доцільно залучати їх до активної навчально-виховної, громадської, трудової та фахової діяльності, формує первинний колектив академічної групи, виробляє у студентів навички самостійного розв'язання проблем. Уже з перших днів спілкування зі студентською групою куратор намагається донести до своїх вихованців значущість обраної ними професії, допомагає усвідомити її позитивні сторони та складнощі в оволодінні вчительською майстерністю, демонструє власним прикладом ідеальні зразки поведінки педагога. Виховні заходи, які систематично проводяться в академічній групі (бесіди "Ти обрав учительську стежину", "Твій ідеал учителя", "Все починається з учителя..." та ін.; зустрічі з досвідченими вчителями; круглі столи тощо), мають на меті збагатити когнітивний компонент соціальної відповідальності студента, сформувати у нього позитивну суспільно значущу мотивацію вибору професії. З метою формування соціально відповідальної особистості студента



куратор сприяє закріпленню навичок саморегуляції, надає допомогу в організації режиму студента; з'ясовує проблеми, пов'язані з побутовими умовами; координує участь студентів у різноманітних видах діяльності; активізує діяльність студентського самоврядування. Важливими завданнями цього етапу є формування у студентів відповідального ставлення до виконання своїх навчальних і громадських обов'язків, розвиток навичок самоосвіти, самоорганізації, самодисципліни, самоконтролю і самовиховання.

Другий етап – стійка адаптація. На цьому етапі закріплюються знання, навички і вміння самовиховання, стабілізується успішність, зростає рівень самостійності, активності в науково-дослідницькій та громадській роботі, самоорганізації вільного часу тощо. У цей період студентський колектив уже сформувався і згуртувався, тому робота куратора полягає в організації колективної діяльності всіх членів групи (проведення екскурсій, походів, зустрічей з учителями міста, району, дискусій типу "Що таке покликання до праці вчителя?", "Сучасний вчитель: яким йому бути?" тощо). На цьому етапі доречно залучити студентів до інтенсивного освоєння моральної чи правової норми, адаптації її у внутрішню площину, тобто в орієнтир, мотив дії чи вчинку. Створена ситуація морального вибору допомагає зробити моральне знання фактом свідомості студента, компонентом його світогляду й основою практичної дії. До навмисного введення в ситуацію морального вибору куратор вдається також стосовно студентів, які порушують навчальну дисципліну, громадський порядок та ін. Попередньо з'ясовується ступінь стійкості мотивації такої поведінки студента, пропонується йому ще раз зіставити форми властивої йому поведінки із загальною метою життя, професійною діяльністю, його власною соціальною перспективою. Куратор постійно спонукає студента до того, щоб він сам навів аргументи на користь певних форм поведінки, зіставив їх із нормами внутрішнього колективного життя й вимогами морального ідеалу.

Застосовуючи метод виконання ролей, слід пам'ятати, що не можна ні змінити, ні розвинути жодного компонента в структурі особистості студента, не ввівши в ситуацію, котра вимагає виявлення саме цієї якості, цього компонента структури особистості. Враховуючи цю обставину, серед першочергових завдань виховної роботи – підготувати студента до ефективного виконання ролей, зумовлених майбутньою професійною діяльністю, до навчання у вищому навчальному закладі, стосунків у студентському колективі.

Метод виконання ролей вимагає, щоб куратор попередньо осмислив основні параметри тієї чи іншої ролі, її вимоги до якостей особистості студента. Потім розробляє і реалізує на практиці тактику "введення" студента в роль і педагогічне корегування її оволодінням в різних ситуаціях навчання і громадської діяльності, педагогічної практики, життя й побуту студентів.

Післяадаптаційний період характеризується тим, що у процесі навчально-виховної роботи формуються вміння і навички самоосвітньої діяльності, намагання професійно самовдосконалюватися. Оскільки з'являються нові джерела виховного впливу на студентську молодь, куратор намагається тримати в полі зору всю життєдіяльність академічної групи, вникати в усі процеси, що відбуваються у молодіжному середовищі, аналізувати, оцінювати потік інформації і спрямовувати її у потрібне русло.

Робота куратора зі студентським активом триває від першого до четвертого курсу включно, але з часом цей процес набуває нових якостей. Ініціаторами більшості заходів стають самі студенти, їхня моральна та інтелектуальна відповідальність зростає. Куратор зі студентами старших курсів приділяє увагу питанням професійного самовизначення, формуванню громадської спрямованості, професійної усталеності.

Зрозуміло, що ефективність виховної роботи куратора академічної групи значною мірою залежить від її планування. Воно має бути чітким і цілеспрямованим, що дасть змогу уникнути багатьох помилок та негативних явищ у студентській групі.

Для забезпечення результативності діяльності куратор академічної групи має дотримуватись відповідних умов, які передбачають: планування роботи спільно з активом групи; вибудовування стосунків з групою залежно від педагогічної ситуації, а також з урахуванням індивідуальних особливостей студентів; залучення усіх студентів до суспільних справ і відповідальності за них; допомогу студентам у виконанні багатьох суспільних ролей; запобігання байдужості, безконтрольності і безвідповідальності; сприяння розвитку студентського самоврядування, ініціативи, суспільної активності.

Важливе місце у виховній діяльності куратора академічної групи належить індивідуально-виховній роботі зі студентами. Але для її реалізації він має оволодіти набором педагогічного інструментарію. Для цього потрібно досконало оволодіти методикою індивідуально-виховної роботи, яка становить сукупність підходів, методів, способів і прийомів взаємодії з окремими студентами.

Організація індивідуально-виховної роботи зі студентами передбачає: діагностику особистості студента (якостей, властивостей, мотивації, установок, особливостей та ін.); визначення близьких і перспективних цілей індивідуально-виховної роботи зі студентом; вироблення формувальних, розвивальних і корекційних заходів, спрямованих на усунення відхилень у поведінці студентів, розвиток інтелектуальної, емоційної та вольової сфер; здійснення впливу (вибір оптимальних форм, методів і прийомів психолого-педагогічного впливу та їх практичне застосування); аналіз досягнутих результатів виховного впливу на студента та корегування цілей індивідуально-виховної роботи з ним.

**Висновки.** Першочергове завдання куратора академічної групи на всіх етапах становлення відповідального студента – допомогти йому знайти себе. Якщо людина отримує завдання, яке не відповідає її нахилам, вона ніколи не пізнає, наскільки цікавою може бути праця.

В індивідуально-виховній роботі зі студентом провідним аспектом є проектування його особистості на зміст навчально-виховної діяльності та суспільного життя. Важливе значення має також інформація про те, чого хоче студент у житті, чого він чекає від навчання тощо.

Зрозуміло, що вся система роботи куратора академічної групи з формування соціальної відповідальності у майбутніх учителів залежить від його особистості. Він має бути ідеалом, взірцем моральної досконалості, носієм знань, досвіду. Втілюючи найкращі здобутки педагогічної науки, куратор повинен поєднувати в собі високу культуру, педагогічні здібності, майстерність і професіоналізм.

#### Література

1. Закон України "Про вищу освіту". – К., 2006.
2. Алфімов В.М. Організація роботи вихователя ліцеїстів. / В.М. Алфімов – К.: 1995. – С. 132-134.
3. Соловей М.І. Виховна робота наставника академічної групи студентів вищого закладу освіти / Уклад.: М.І. Соловей, В.С. Демчук. – К.: 2000. – 68 с.
4. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Метод. посіб. / С.С. Вітвицька – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
5. Романова С.В. Організаційно-виховна робота куратора академічної групи у вищих технічних навчальних закладах: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.07. / С.В. Романова – Луганськ, 2006. – 20 с.
6. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя. / М.І. Сметанський – Вінниця, 1993. – 91 с.

#### Резюме

*В статтє анализується система роботи куратора академічної групи по формированню соціальної відповідальності студентів педагогічного коледжа.*

*Ключевые слова: воспитательная работа, социальная ответственность, личность учителя, куратор группы.*

#### Summary

*The article deals with the analyses of the tutor's work as for the forming pedagogical college student's social responsibility.*

*Key words: educational work, social responsibility, teacher personality, tutor.*

## СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ" В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

*Одним із найважливіших напрямів розвитку освіти є інформаційне навчання студентів вищих навчальних закладів, зокрема майбутніх учителів початкової школи. Статтю присвячено питанням створення педагогічних умов для ефективної самоосвітньої діяльності студентів спеціальності "Початкове навчання" в умовах сучасного інформаційного простору навчального закладу. Розглянуто сутність і зміст самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів як основу набуття професійного досвіду в умовах інформаційного суспільства.*

*Ключові слова: самоосвітня діяльність, інформаційний простір, інформаційна компетентність, інформаційне середовище.*

**Постановка проблеми.** Осмислення інтелектуальних потреб сучасної людини у філософських, педагогічних, психологічних працях свідчить про необхідність створення в педагогічній практиці умов, зокрема інформаційних, для саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкових класів, реалізації його професійної кваліфікації.

Освітній соціум, що з часом ускладнюється, вимагає постійного збільшення обсягу обслуговуючих його інформаційних масивів. Інформаційне забезпечення діяльності педагогічного ВНЗ існувало в різних формах, але лише в наш час в Україні стає актуальною і вирішуваною проблема формування інформаційного освітнього простору. Справді, збір, передача, подання, обробка, зберігання інформації з використанням традиційних технологій менш ефективні, ніж діяльність, що ґрунтується на сучасних інформаційних і комунікаційних технологіях.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Для подальшого вдосконалення діяльності вищого навчального закладу накопичений чималий науковий досвід, який було використано у вирішенні проблеми нашого дослідження:

– питанням моделювання і проектування освітніх систем присвячені дослідження В.П. Безпалька, В.І. Журавльова, М.В. Кларина, П.К. Одинцова та ін.;

– теоретичні основи наукової інформації представлено в дослідженнях В.Г. Афанасьєва, М. Боніца, Л. Бріллюєна, Н. Вінера, Г.Г. Воробйова, В.М. Глушкова, А.Д. Урсула, І.К. Шалаєва, Д. Шенона та ін.;

– актуальні питання розвитку інформатизації суспільства і освіти розглянуто в дослідженнях Б.С. Гершунського, С.Д. Каракозова, М.П. Лапчика, В.М. Монахова, Б.Н. Панышина, Е.К. Хеннера і ін.

У цих дослідженнях простежується необхідність удосконалення діяльності студентів педагогічного ВНЗ на основі системного, діяльнісного, мотиваційного програмно-цільового підходів. У науці посилилася увага до організації і розвитку інформаційної діяльності: функціонування систем інформаційних потоків, наукового пошуку, автоматизованих інформаційних систем. Під інформаційною діяльністю ми розуміємо, за визначенням В.І. Полонського, "діяльність із забезпечення інформацією різних груп користувачів" [3].

Актуальність проблеми створення педагогічних умов для ефективної самоосвітньої діяльності студентів спеціальності "Початкове навчання" в інформаційному просторі навчального закладу обумовлена сукупністю суперечностей, що характеризують проблемну ситуацію розвитку самоосвіти на сучасному етапі.

За час, що минув з моменту появи перших інформаційних систем, технологічні питання їх створення, проектування і розвитку були достатньо успішно вирішені, і в освіті на перший план постали питання педагогічного проектування інформаційних систем. У наш час педагогічна теорія не встигає повною мірою забезпечити процес інформаційного забезпечення діяльності педагогічних систем відповідними науково обґрунтованими рекомендаціями, що загострює суперечності:

– між наростаючим зростанням інформаційного потоку педагогічного напрямку і здатністю працівників системи освіти сприйняти, осмислити й оперувати цією інформацією;

– між інформаційною потребою майбутнього вчителя початкових класів і наявними педагогічними інформаційними ресурсами;

– між стихійним, неосмисленим розміщенням педагогічної інформації і педагогічно виправданими інформаційними масивами.

Виокремлені суперечності, під час розгляду різних аспектів інформаційного забезпечення діяльності педагогічного ВНЗ, визначають проблему нашого дослідження.

**Мета статті:** проаналізувати проблему проектування і реалізації інформаційного простору педагогічного ВНЗ і забезпечення його комп'ютерного представлення на основі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій.

На нашу думку, комп'ютерне представлення інформаційно-педагогічної моделі інформаційного простору педагогічного ВНЗ на основі сучасних інформаційних і комунікаційних технологій, яке ґрунтується на інтеграції педагогічних інформаційних ресурсів, забезпечить інформаційні потреби діяльності майбутніх учителів початкових класів, якщо:

– у основу педагогічного проектування інформаційно-педагогічної моделі інформаційного простору буде покладено уявлення про модель педагогічної системи, яка розвивається;

– педагогічні умови подання інформації на освітньому сервері будуть визначені і реалізовані на основі теоретичних досліджень у галузі наукової і педагогічної інформації;

– буде забезпечено готовність педагогічних працівників застосовувати інформаційні і комунікаційні технології в практичній діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Кардинальні зміни в системі освіти, що диктуються перебудовою всіх сфер життя суспільства, програмують зміни і в освітньому процесі. Під час переходу суспільства до інформаційної стадії розвитку система передачі знань, що традиційно склалася, не може повністю задовольнити інформаційні потреби особистості. Тому значна частина знань може формуватися в процесі самоосвітньої діяльності.

За даними психологічних досліджень, людина засвоює десять відсотків того, що чує, двадцять відсотків того, що бачить, п'ятдесят відсотків того, що чує і бачить, сімдесят-вісімдесят відсотків тієї інформації, яку здобуває в процесі власної продуктивної самоосвітньої діяльності.

Для досягнення ефективних результатів у самоосвітньому процесі стає недостатньою наявність конспектів і підручників. Необхідне оволодіння способами оперування здобутою інформацією, а також створення таких умов, за яких інформаційні потреби будуть максимально задоволені. Такі умови може надати спеціально створений інформаційний простір навчального закладу.

Отже, можна стверджувати, що усвідомлюється необхідність обов'язкового доповнення традиційного навчання самостійною роботою студентів з інформацією в інформаційному просторі освітнього закладу. Ведуться педагогічні пошуки, мета яких – навчити майбутнього вчителя початкових класів застосовувати здобуті знання на практиці для ефективної роботи з інформацією, її виявленням і вивченням. Також необхідно навчити студентів застосовувати знання, здобуті в результаті самоосвітньої діяльності.

Підкреслимо, що проблема самоосвітньої діяльності в інформаційно розвиненому суспільстві є соціально значущою, оскільки сприяє розвитку інформаційної культури особистості, як однієї з провідних компетенцій сучасної освіти. Її вирішення пов'язане з формуванням у майбутніх учителів загальнонавчальних умінь (навчально-інформаційних, навчально-організаційних, навчально-інтелектуальних, комунікативних). Проте теорія і практика самоосвітньої діяльності, методика використання нових інформаційних технологій у процесі самоосвіти в умовах роботи всередині інформаційного простору навчального закладу недостатньо розроблена.

Динамізм соціально-економічних перетворень у нашій країні, зростання ролі особистості в цих процесах, гуманітаризація і демократизація суспільних процесів – усе це стимулює перехід самостійної підготовки молоді до життя і праці на якісно новий рівень. Традиційні форми і методи самоосвіти в нових соціально-економічних умовах перестають задовольняти суспільство.

Якісно новий рівень загальної і професійної самоосвіти обумовлюється вимогами виробництва, суспільними відносинами, станом науки, техніки, культури. Різко підвищуються вимоги до творчого потенціалу фахівців різних рівнів кваліфікації. Замість численного персоналу з уніфікованою підготовкою ринкової економіці стають потрібні фахівці з широким

кругозором і гнучким мисленням. Це визначає основні напрями в розробці нового змісту й організації самостійної підготовки молоді.

Теоретичний сенс і зміст самоосвіти не можуть бути знайдені у відриві від концепцій, що склалися в галузі освіти. Теорія і практика цієї галузі формується на межі педагогіки і бібліотекознавства. Основні ідеї, поняття і закономірності самоосвіти, як однієї з форм пізнання дійсності, еволюціонували, і на кожному етапі складалася певна концепція.

В існуючій теоретичній ситуації самоосвіта – метод здобуття знань про світ і закономірності його розвитку на основі самостійних занять, систематичної, цілеспрямованої роботи з інформаційними джерелами [1, с. 234]. Самоосвіта тісно пов'язана з самовихованням, яке розглядається педагогікою як складова всього процесу духовного розвитку особистості, її загальнокультурного вдосконалення. Основні характеристики самоосвіти – вільний вибір кола проблем, самостійна робота з джерелами інформації, рухомий обсяг знань, обмежений ступенем насичення інтересу до вибраного предмета [114]. У основі такої розумової роботи лежать особистісні схильності та інтереси. Незважаючи на гнучкість і велику індивідуалізацію самоосвіти, її не можна розглядати як стихійний процес. Кожен, хто самостійно займається, ставить перед собою конкретні цілі і бере до уваги обсяг матеріалу, що вивчається, слідує певному плану роботи, долаючи певні труднощі, пов'язані із засвоєнням нових знань [4]. Самоосвітня діяльність – це процес, у ході якого здійснюється самоосвіта.

У нових умовах педагог усе більше починає виступати організатором навчання студентів того, як потрібно вчитися самостійно. Змінюється і роль студента, який замість пасивного слухача стає самокерівною особистістю, здатною використовувати ті засоби інформації, з якими уміє працювати. У результаті творчої пізнавальної діяльності інформація не просто поступає ззовні, а стає внутрішнім продуктом, результатом самоосвітньої діяльності. Щоб майбутній фахівець розвивався як особистість, необхідні такі умови здобування знань, за яких би максимально враховувалися властивий йому стиль навчання, інтереси, здібності.

Яка ж діяльність студентів і педагогів такого роду можлива в умовах роботи всередині інформаційного простору навчального закладу?

Студенти набувають можливості читати не тільки періодику і книги, але й використовувати електронні джерела інформації, що допомагає їм охопити повний обсяг інформаційних джерел, витративши на пошук і відбір порівняльно небагато часу. Одночасно інформаційні користувачі вчать працювати з комп'ютерними каталогами, банками даних, дисками тощо.

Для досягнення високої результативності самоосвітнього процесу студентів, інформаційний простір освітнього закладу повинен орієнтуватися на забезпечення:

- Доступності нової інформації;
- Можливості активної і різноманітної творчої самостійної діяльності (організаційні умови);
- Стійкої мотивації діяльності (що виникає за певних умов);
- Розширення комплексу технічних засобів і засобів інформації [2, с. 15].

Розвиток самоосвіти студентів, виховання в них бажання і потреби до систематичних, самостійних занять розглядається нами як важлива складова загальноосвітнього процесу.

На даний момент самоосвіта займає помітне місце на всіх етапах навчально-виховної діяльності педагогічних установ. До їх числа можна віднести створення пізнавальних проблем, вирішення завдань проблемного характеру, закріплення здобутих знань, вироблення умінь і навичок користуватися раніше здобутими знаннями тощо. Саме в процесі самоосвітніх занять формується розумова самостійність особистості, що виявляється в процесі вирішення різного роду проблем і завдань і є результатом розвитку у людини механізмів внутрішньої саморегуляції діяльності, у тому числі й діяльності пізнавальної, мисленнєвої. "Розумова самостійність є невід'ємною частиною самостійності особистості, яка у свою чергу лежить в основі як формування, так і прояву активності життєвої позиції, служить для них необхідною умовою" [5, с. 23].

**Висновки.** Таким чином, можна констатувати, що змінилися умови здобування знань, розширилося інформаційне поле, набули значного розвитку методика і дидактика самоосвіти, з'явилися різноманітні форми інформаційних джерел, отже, повинні змінитися й організаційно-

педагогічні умови самоосвітнього процесу. Більшість принципів самостійного оволодіння знаннями можуть застосовуватися для педагогічної практики у наш час, але необхідно враховувати у багато разів збільшену потужність сучасного виробництва і поширення інформації в суспільстві. Принципи доступності, повноти, обсягу інформації, мінімальні терміни її отримання, а також наявність творчого підходу до її пошуку і відбору повинні накладатися на нові умови виробництва і поширення інформаційних послуг.

Зроблені теоретичні висновки необхідно перенести на практику роботи більшості освітніх установ. Саме тут спроби самоосвіти приносять найбільш відчутні результати. Усвідомлюється необхідність розумного поєднання обов'язкового традиційного навчання і самостійної роботи студентів в інформаційному просторі навчального закладу.

Тому завдання всієї системи освіти полягає в тому, щоб допомогти майбутнім учителям початкової школи сформувати творче ставлення до самостійного здобуття знань. Один із напрямів цього процесу є перебудова всіх ланок роботи інформаційного простору освітнього закладу.

### Література

1. Ажикин Г.И. Самостоятельная работа учащихся. / Г.И. Ажикин. – М. : Высшая школа, 1997. – 93 с.
2. Полонський В.І. Методи дослідження проблем освіти / В.І. Полонський // Педагогіка, 2004. – № 2. – С. 10-15.
3. Полонський В.І. Науково-педагогічна інформація: Словник-довідник. / В.І. Полонський – К., 2008. – 256 с.
4. Самореализация личности в процессе творчества. – Новосибирск, 2004. – 174 с.
5. Самостійна робота та самоконтроль знань. – К, 2009. – 159 с.

### Резюме

*Одним из важнейших направлений развития образования является информационное обучение студентов высших учебных заведений, в частности будущих учителей начальной школы. Статья посвящена вопросам создания педагогических условий для эффективной самообразовательной деятельности студентов специальности "Начальное обучение" в условиях современного информационного пространства учебного заведения. Рассмотрены сущность и содержание самообразовательной деятельности будущих учителей начальных классов как основа эффективной профессиональной деятельности в условиях информационного общества.*

*Ключевые слова: самообразовательная деятельность, информационное пространство, информационная компетентность, информационная среда.*

### Summary

*One of the major directions of development of education is the informative teaching of students of higher educational establishments, in particular future teachers of primary school. The article is devoted to the questions of creating pedagogical terms for effective independent education activity of students of specialty the "Elementary training" in the conditions of modern informative space of educational establishment. In this article we considered the essence and maintenance of independent education activity of future teachers of initial classes as the basis of effective professional activity in the conditions of informative society.*

*Key words: independent education activity, informative space, informative competence, informative environment.*

**ІДЕЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ В ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРАХ ЖІНОК-ПЕДАГОГІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТОЛІТТЯ**

*У статті аналізуються такі аспекти особистісно орієнтованого виховання, у як концентрація на розвитку особистісного потенціалу дитини, вивчення обставин життя вихованців, фактори і можливості саморозвитку, самовдосконалення особистості вчителя початкової школи, означені в літературних творах О. Дучимінської, Марійки Підгірянки, Уляни Кравченко.*

*Ключові слова: особистісно орієнтоване виховання, ідеї гуманізму, розвиток особистості, літературні твори жінок-педагогів, фактори формування й удосконалення особистості вчителя.*

**Постановка проблеми.** В умовах розбудови держави, удосконалення національної системи освіти важливого значення набуває концепція особистісно орієнтованого виховання дітей та молоді, а також вирішення проблеми розвитку творчого потенціалу особистості вчителя.

Закони України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Національна доктрина розвитку освіти в Україні ХХІ століття визначають пріоритетним напрямом оновлення парадигми виховання зорієнтованість на особистість, конкурентноспроможну в світовому освітньому просторі.

Водночас спрямованість на гуманістичну парадигму освіти не виключає значущості попереднього досвіду української системи шкільництва, оскільки оптимальне поєднання досліджень педагогічної спадщини минулого і сучасних досягнень наукової думки відкриває нові перспективи розвитку національної системи освіти.

У цьому зв'язку викликають інтерес дослідження літературної спадщини жінок-учителів, відомих громадських, політичних, культурно-просвітницьких діячок західного регіону України кінця ХІХ – початку ХХ століття, які досліджували проблеми формування і розвитку особистості молодших школярів та молоді, відзначалися активною громадянською позицією, вносили в схоластичну систему тогочасної освіти нові прогресивні ідеї виховання, самоосвіти і саморозвитку особистості, здатної до свідомого творення себе і свого життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особистісно орієнтованій парадигмі освіти приділяли увагу багато науковців, зокрема визначення засобів особистісно орієнтованого навчання і виховання учнів та студентів здійснили І.Д. Бех, О.В. Бондаревська, В.І. Євдокімова, О.С. Падалка; формування творчої особистості майбутнього вчителя дослідили В.І. Андреева, Д.Б. Богоявленська, Н.В. Гузій, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кічук, В.О. Моляко, філософсько-психологічне обґрунтування особистісно орієнтованого підходу дали СІ. Подмазін, В.В. Рибалка.

Щодо літературної творчості жінок-педагогів, то останні дослідження стосуються творчої спадщини Ольги Дучимінської (В.М. Пахомов), творчості Катрі Гриневичевої в контексті західноукраїнської літератури першої половини ХХ століття (О.Д. Харлан), життєвого і творчого шляху Костянтини Малицької (М.С. Якубовська, З.І. Нагачевська), творчості Марійки Підгірянки в західноукраїнському літературному процесі початку ХХ століття (О.М. Нахлік), методики використання поетичної спадщини Марійки Підгірянки в лексичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку (Д.Р. Кирста).

Проте ідеї виховання, спрямованого на формування і розвиток особистості школяра і вчителя, які простежуються в художніх творах жінок-педагогів, потребують аналізу й подальшого висвітлення.

**Мета статті** – проаналізувати літературні твори Уляни Кравченко, Марійки Підгірянки, Ольги Дучимінської, Костянтини Малицької в контексті визначення принципів, на основі яких вчитель може успішно здійснювати особистісно орієнтований підхід у вихованні дітей і молоді.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Особистісно орієнтоване виховання – це процес, спрямований на розширення можливостей вибору особистістю життєвого шляху, на її саморозвиток.

В "Українському педагогічному словнику" особистісний підхід визначено як послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і виховної взаємодії. Це базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною й колективом.

У сучасному розумінні особистісно орієнтований підхід в освіті – це визнання учня головною діючою фігурою всього освітнього процесу, створення таких умов, у яких учень знаходився б не в ролі виконавця або спостерігача, а був би повноправним автором своєї життєвої позиції, відповідальним за свої вчинки. Отже, місія педагога не в тому, щоб механічно закладати знання в голову дитини. Його основне завдання – розбудити інтерес до пізнання світу; розвивати природні здібності, активізувати саморозвиток; підготувати особистість до життя у громадянському суспільстві; забезпечувати освітні потреби юних громадян держави; підготувати майбутніх будівничих України.

Відомо, що процес формування підростаючої особистості найбільш інтенсивно відбувається на ранніх етапах її соціалізації. Тому в умовах перебудови шкільної освіти гостро стоїть питання формування творчої особистості вчителя, який здатний здійснювати особистісно орієнтоване навчання і виховання, забезпечення її сучасних потреб.

Цих проблем торкалися у своїх творах жінки-педагоги західного регіону України кінця XIX – початку XX століття. Безумовно, письменниці не вживали поняття "особистість", "особистісно орієнтоване виховання", не визначали ні принципи, ні методи особистісно орієнтованого підходу, проте ставлення до дитини як найвищої цінності спостерігаємо у повістях, оповіданнях, віршах, героями яких є школярі й учителі. Наприклад, у повісті "Весняні дні" Ольга Дучимінська пише: "В слові "дитина" я замикала щось гарного і великого... Це не знані нікому світи... Ми можемо тільки здогадуватися, що в цих світах твориться!.." [4, с. 180]. Марійка Підгірянка, описуючи один із днів у школі, розповідає про малого хлопчика, який, граючись з дітьми, забув, що потрібно йти додому, допомагати матері. Коли ж мама прийшла до школи з докорами, "хлопчина затрявся та поблід. Веселість на личку геть поникла: ручка з навареною кашею спустилася в долину: воронята й ворона полетіли десь за хмари, а з ними й веселий казковий світ розвіявся" [6, с. 26]. Звичайно, вчителька, розуміючи, в якому психологічному стані знаходиться дитина, допомогла вирішити проблему: дала меншій дитинці, що плакала, яскраву іграшку, "більшенькій калачик, а маму просила сісти, щоб відпочила; Василькові порадила лишитися біля мами, показати їй свої зошити, а паперові коники та іграшки віддати меншому братчикові на забаву" [6, с. 27], врятувавши таким чином хлопчика від страху, почуття провини, покарання.

Уляна Кравченко описує картину знущань школярів і педагогів з бідного хлопчика-каліки: "Хто стрів хлопця, ганьбив: "Чого ти, найдо, лазиш до школи? Не соромишся, горбачу, як ти зодягнений? Чого тут заваджаєш?" Та він, усе зляканий, маломовний, нічого не відповідав" [5, с. 367]. Учителька вступилася за дитину, навчила школярів поводитися з бідним калікою ввічливо, допомагала йому здобувати освіту, чудово розуміючи, що педагог покликаний "піднести до світла" душу дитини, а не топтати її, бо інакше дитина, яка відчула кривду, сьогодні "не скаже вам того словами, але коли виросте, пригадає – злочином" [5, с. 368].

Уляна Кравченко у повісті "Спогади вчительки" висловлює такі міркування про умови успішного навчання дітей: "Пізнання індивідуальності дитини, не жадання того, що понад її сили; заохота, зацікавлення, нагорода – ось і цілий секрет в осягненні гарних успіхів у навчанні" [5, с. 366]. Учителька була переконана, що нема дітей злих і що саме в школі "повинна дівора вчитися милосердя. Милосердя повинно бути більше, ніж нужда. Милосердя повинно прогнати нужду з лица землі..." [5, с. 367].

Категоричним є неприйняття жінками-вчителями покарання дітей. На думку Уляни Кравченко, не можна убивати карою в дитині гідності людини. "Хтось уже казав про це: боги, щоб гординю людини зменшити, сотворили нагайку. Гордий пан землі, високий дух, що знає закони зір, нічим не є такий понижений, як нагайкою" [5, с. 366]. Педагог добре розуміла, що особистість дитини розвивається тільки в діяльності. Тому на зауваження одного з учителів про те, що в інших класах день не минає без биття дітей, без крику, а "в Вашій класі не чуємо ні Вашого крику, ні дитячого. Гіпноза – чи чари?", авторка відповідає: "Спробуйте зайняти дівору, і крику не буде. Коли ви на коридорах на розмові або в класах читаете часописи чи



романи, так і діти не можуть вічно без думки переписувати з читання чи з узорів. Чари – се щире, тепле, хоч і тихе, слово, теплота серця, жар душі, се віддача всіх сил дівчорі..." [5, с. 365].

Ольга Дучимінська шукала нові шляхи навчання й виховання дітей. Навесні, коли було вже тепло, уроки проводила на ганку, споглядаючи на садок біля школи, на ластівок-трудівниць. А великими помічницями в науці вона називала бджілок. На їх прикладі вчила дітей, "як треба жити в світі (обов'язок, праця), як помагати одні одним, як трудитися і якою силою є єдність і згода" [4, с. 181].

Аналізуючи літературні твори Уляни Кравченко, Ольги Дучимінської, Марійки Підгірянки, простежуємо безпосередню залежність розвитку дитини від особистих якостей вчителя: любові до професії, високих моральних рис, творчого підходу до навчання і виховання. На власному досвіді жінки-педагоги демонструють важливість особистісно орієнтованого виховання дітей. Ми також дізнаємося про постійне прагнення авторок до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення.

Дослідження літературної спадщини жінок-педагогів є цікавим і для студентів Педагогічного інституту Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, які беруть участь у діяльності проблемної наукової групи "Дидактична текстологія (на матеріалі літературних творів жінок-педагогів другої половини ХІХ – першої третини ХХ століття)". З-поміж інших проблем особливо помітним видається аспект особистісно орієнтованого підходу до розвитку та виховання дитини.

**Висновки.** Таким чином, літературні твори жінок-педагогів можуть стати базою для дослідження системи виховання кінця ХІХ – початку ХХ ст., застосування у практиці роботи сучасної школи ідей особистісного підходу до виховання дітей молодшого шкільного віку.

#### Література

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І.Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації / А.М. Бойко. – К. : Інститут змісту і методів навчання, 1996. 320 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997 – 376 с.
4. Дучимінська О. Сумний Христос : повісті, оповідання / О. Дучимінська // [Упоряд. та авт. післямови Р.Г. Горак] – Львів : Каменяр, 1992. – 238 с.
5. Кравченко Уляна Вибрані твори / У. Кравченко. – Львів : Каменяр, 1996. – 459 с.
6. Підгірянки Марійка Марійчин Великдень / Марійка Підгірянки. – Івано-Франківськ : Нова зоря, 2006. – 94 с.

#### Резюме

*В статті аналізуються такі аспекти особистісно орієнтованого виховання, як концентрація уваги на розвитку особистісного потенціалу дитини, вивчення умов життя вихованців, фактори та можливості саморозвитку, самоудосконалення особистості вчителя початкових класів, висловлені в літературних творах Ольги Кравченко, О. Дучимінської, Марійки Підгірянки.*

*Ключові слова: особистісно орієнтоване виховання, ідеї гуманізму, розвиток особистості, літературні твори жінок-педагогів, фактори формування та удосконалення особистості вчителя.*

#### Summary

*The article analyzes such aspects of personality-oriented upbringing as the focusing on development of the personal potential of a child, the study of conditions of trainees' life, the factors and possibilities of self-development, self-perfection of the personality of teacher of the primary school, expressed in the literary works of D. Duchyminska, Mariyka Pidgiryanka, Ulyana Kravchenko.*

*Keywords: personality-oriented upbringing, humanism ideas, personality development, the literary works of female teachers, factors of forming and improving the teacher's personality.*

## ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті автор обґрунтовує важливість формування критичного мислення у майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки. Розкриває складові даної властивості особистості та практичні шляхи їх формування у студента педагогічного коледжу.*

*Ключові слова: критичне мислення особистості майбутнього вчителя початкової школи, самостійність, толерантність, інтерактивні форми навчання.*

**Постановка проблеми.** Наше суспільство десятиліттями дискутує з приводу необхідності та важливості реформ у вищій школі. Щороку збільшується потік інноваційних впроваджень у педагогічну практику. Але результативність від тих зусиль, що докладають науковці та практики, не завжди є ефективною, про що свідчать постійні нарікання на рівень підготовки наших фахівців.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідники визнають, що до початку 90-х років минулого століття у педагогічні ВНЗ вступали абітурієнти, які мали достатньо високий рівень підготовки у загальноосвітньому закладі. Тепер випускники шкіл, які отримують високі результати за підсумками зовнішнього незалежного оцінювання та мають високий бал атестата, вступають у престижні вищі навчальні (педагогічні заклади до таких не належать).

Сьогодні викладач педагогічного коледжу працює зі студентом, який вступає до освітнього закладу, як показує практика, не за покликом душі, не усвідомивши свого професійного вибору, без великого бажання вчитися. Багато молодих людей роблять такий вибір, бо наявний рівень знань та вмінь не дозволяє вступити до ВНЗ, де існує конкурсний відбір, а низький рівень доходів батьків не дає можливості отримувати освіту на контрактній основі. Але, в той же час, ті процеси, які відбуваються в нашому суспільстві і в світі в цілому, ставлять нові вимоги до якості підготовки вчителя, на якого держава покладає відповідальність за майбутнє покоління наших співвітчизників. Саме особистість учителя початкової школи має надзвичайний вплив на формування особистості майбутнього громадянина нашої країни. Видатний педагог та психолог Ш. Амонашвілі говорив: "...особистість може бути вихована тільки особистістю; він (вчитель *Прим. автора*) сам має бути високогуманним, бо гуманність можна прищепити дитині тільки добротою душі; він обов'язково має бути всебічно освіченою і творчою людиною, бо пристрасть до пізнання може запалити тільки той, хто сам горить нею".

Велика відповідальність стоїть перед сучасною освітою: підготувати нове покоління до життя у швидко змінюваному світі, життя, переповненого інформацією, дуже часто суперечливою. У цих умовах важливою має бути така професійна і особистісна якість, яка давала б змогу індивіду орієнтуватися у безмежному інформаційному просторі, знайти оптимальний шлях вирішення тієї чи іншої проблеми із безлічі, що трапляються щодня у нашій діяльності.

Від випускників педагогічного ВНЗ сьогодні вимагається нове професійне мислення, активність, мобільність, самостійність, уміння вирішувати проблеми на особистісному та професійному рівнях, уміння відстоювати свою думку, терпимість до інших поглядів, певний рівень гнучкості, щоб мати можливість вчасно відмовитися від неефективної діяльності; здатність до самоосвіти та бажання вдосконалюватися впродовж усього життя. Звідси постає питання: як абітурієнта, про якого ми згадували вище, "виростити" за кілька років у фахівця, якому працювати в динамічних умовах життя сучасного суспільства.

Відповідь прозвучала ще в 70-ті роки минулого століття. Західна школа, намагаючись подолати кризу в освіті, висунула ідею формування у сучасної людини навичок критичного мислення. Така необхідність була визнана і залишається актуальною у цивілізованих країнах світу. Вона знайшла відображення в багатьох освітніх програмах. У документі ЮНЕСКО "Освіта з метою оновлення і розвиток з метою демократизації" підкреслюється важливість розвитку критичного мислення як одного із пріоритетних напрямів освітнього процесу.

Критичне мислення в педагогіці – це не тільки навчання пізнавальних та оціночних умінь.

Воно охоплює формування якостей індивіда, моральних та світоглядних. Г. Липкіна та Л. Рибак вказували на роль критичного мислення у процесі соціалізації особистості, наголошували на його важливості у розв'язанні проблеми успішної адаптації у професійній діяльності, на його значенні для самоствердження особистості [3].

**Метою статті є,** окрім доведення важливості розвитку критичного мислення у сучасного студента педагогічного коледжу, розглянути досліджуваний феномен як важливий чинник формування комплексу певних якостей особистості. Але при цьому треба вказати на взаємообумовленість між критичним мисленням та тими важливими якостями індивіда, на які ми будемо акцентувати увагу.

**Виклад основного матеріалу.** Якщо ми говоримо про якість особистості таку, як самостійність, ми підкреслюємо, що наявність критичного мислення передбачає здатність індивіда самостійно мислити. Але в той же час критично мислячою людина може стати тільки за умови, якщо вона володіє здатністю до самостійного прийняття рішення. Подібні роздуми ми спостерігаємо у А. Байрамова, який установив взаємозалежність між самостійністю і ефективним мисленням, вказуючи, що провідним компонентом у цій системі взаємозв'язків є критичність мислення. Д. Клустер розглядає самостійність як складову критичного мислення і підкреслює, що учні (студенти) повинні мати досить свободи, щоб думати власною головою і самостійно вирішувати найскладніші питання [2].

Учительська професія вимагає реагування на постійні зміни суспільного буття та вчасне коригування своєї діяльності відповідно до цього. Тому, на наше переконання, від сучасного педагога вимагається певний рівень гнучкості, що дозволить йому знаходити найефективніші шляхи вирішення тих завдань, які ставить перед ним суспільство щодо виховання нового покоління громадян. Про важливість цієї якості говорили Г. Липкіна та Л. Рибак, наголошуючи на вмінні критичної особистості відмовитися від неправильних припущень, початих дій, "...якщо виявиться, що дії не відповідають умовам і вимогам завдання, яке вирішується" [3].

Критичне міркування дає можливість особистості орієнтуватися у мінливості навколишнього світу, не піддаватися сліпій вірі в авторитети та вірі в кимось визнані істини, а значить не бути об'єктом маніпуляцій ЗМІ, політичних сил, окремих індивідів і держави в цілому. Звичайно, можна погодитися з тим, що у світі, переповненому рекламою та іншою продукцією мас-медіа, на наші думки і дії хтось весь час впливає. Критичне мислення дає можливість аналізувати, самостійно оцінювати факти, події, явища, вчинки і на основі отриманих висновків формувати своє світобачення.

Підтвердження наших роздумів знаходимо у поглядах М. Боришевського, який відносить до складу критичного мислення власні об'єктивні оцінки особистості, погляди на різні явища, події, людину, сенс її життя, що розвиває вміння протистояти експансивному нав'язуванню ззовні кимось визначених еталонів та орієнтирів. Г. Липкіна та Л. Рибак доходять висновку, що критичність розуму характеризується умінням суворо оцінювати роботу думки (своєї і чужої), піддавати всебічній перевірці припущення, що висуваються, ретельно зважувати всі "за" і "проти" [3]. У своїх дослідженнях В. Конєва доводить, що саме критично мисляча людина усвідомлює необхідність вияву своєї позиції, уміння не піддаватися впливу чужих думок без належного їх усвідомлення. Є. Полат переконана в необхідності виховання особистості, яка не була б бездумним гвинтиком політичної, ідеологічної, будь-якої іншої машини.

Г. Ліндсей, К.С. Халл, Р.Ф. Томпсон, розглядаючи проблему творчого та критичного мислення, вказують на певні перепони на шляху до розвитку такого мислення, серед яких називають конформізм. Конформізм – це орієнтація особистості, яка виявляється не в самостійному, глибоко продуманому виборі життєвих і соціальних цінностей, а лише у пасивному, пристосовницькому ставленні до існуючого стану речей. Конформіст – це той, хто без критичного підходу погоджується із судженнями, які переважають в певному оточенні, замовчує власні погляди, пасивно реагує на те, що відбувається.

Зазвичай, про критичне мислення говорять, не заглиблюючись у сферу моральності людини. Але оскільки ми розглядаємо особистість як цілісну систему, то чи маємо ми право досліджувати дану проблему без урахування морального компонента. В. Сухомлинський наголошував, що завдання розвитку мислення молодій людині не може бути відокремленим від розвитку духовного та морального аспекта особистості, від її потреби у самовдосконаленні.

Розумове виховання, на думку педагога, не зводиться до засвоєння певного обсягу знань. Їх здобування і якісне поглиблення лише тоді будуть впливати на інтелектуальне зростання особистості, якщо знання стануть духовним багатством окремої людини [5]. Формування критичного мислення особистості має здійснюватися спільно із розвитком моральної сфери. Інакше ми маємо говорити про людину, яка вміє знаходити необхідну інформацію, вирішувати складні питання, але при цьому не можемо гарантувати моральну екологічність діяльності такого індивіда. Якщо ми розглядаємо критичне мислення як здатність до вибору оптимального варіанту у вирішенні проблем, то це доводить, що тільки високоморальна особистість може прийняти таке рішення, яке не зашкодить людям і людству в цілому.

Особистість, яка ефективно мислить, здатна до об'єктивної оцінки своєї діяльності, своїх моральних якостей, своїх взаємостосунків з іншими. Така особистість здатна погодитися з тим, що інший має право на власну думку. Виходячи з цього, можна сказати, що критичне мислення є також передумовою формування толерантності. В. Болотов, Дж. Спіро вважають, що навички критичного мислення необхідні для сприяння взаємоповазі і продуктивній взаємодії між людьми; мають полегшувати розуміння різних "поглядів на світ" та гарантувати цілісність і самореалізацію особистості. Тільки критично мисляча людина може оцінити свої можливості, зробити висновки щодо особистісного розвитку.

Важливим завданням сучасного педагогічного ВНЗ є пошук та застосування технологій формування критичного мислення на етапі професійної підготовки. Продемонструємо це на прикладі.

На початку вивчення курсу "Вікова психологія" студентам педагогічного коледжу пропонуємо написати есе на тему "Власна активність людини у становленні її як особистості". У виконанні цієї роботи студентам рекомендується розкрити такі питання: Які фактори та чинники мали найсуттєвіший вплив на формування Вашої особистості? Охарактеризуйте свої особистісні та професійні досягнення. Чи може активність особистості стати вирішальним фактором у її саморозвитку? Які ви маєте ресурси і потенціал для особистісного та професійного зростання?

У процесі вивчення курсу "Сучасні педагогічні технології у початковій школі" застосовуємо інтерактивні методи роботи. Для прикладу подаємо розробку одного із практичних занять.

Тема. Сучасний учитель початкової школи в інноваційному просторі

Ділова гра "Модель ідеального вчителя початкової школи"

Мета: формування у студентів умінь аналізу й систематизації знань про якості особистості педагога; створення спільними зусиллями моделі ідеального педагога початкової школи; поглиблення розвитку навичок взаємодії у мікрогрупі; розвиток комунікативних здібностей; підведення студентів до розуміння важливості усіх компонентів моделі ідеального вчителя; формування навичок самопізнання та самовдосконалення, розвиток критичного мислення.

Зміст підготовчого етапу гри. Оголошення теми, мети гри. Пояснення ходу гри, її сюжету та правил. Розподіл учасників на мікрогрупи. Вибори у мікрогрупах із поясненням ролей учасників: "координатори", які керують процесом обговорення, стежать за залученням до роботи всіх членів; "секретарі", які записують усі пропозиції учасників своїх мікрогруп; "скептики", які відшуковують негативні моменти у висловлених пропозиціях; "аналітики", які узагальнюють думки своєї мікрогрупи, надають їм завершеної форми. Постановка завдань мікрогрупам та надання викладачем, у разі необхідності, методичної допомоги студентам. Перша мікрогрупа працює над частиною "Моделі ідеального вчителя початкової школи" ("Модель"), яка має розкривати особистісні якості вчителя; друга мікрогрупа – професійні якості вчителя; третя мікрогрупа – професійні вміння, необхідні вчителю у здійсненні інноваційної педагогічної діяльності.

Головною умовою роботи є опора на дослідження, проведені студентами у процесі підготовки до практичного заняття.

Зміст основного етапу гри. Кожна із мікрогруп захищає свою частину "Моделі". Усі студенти у цей час уважно слухають виступ та фіксують у бланку складові "Моделі". Після виступу кожної мікрогрупи відбувається обговорення. Мікрогрупа, яка доповідала, порадившись, відповідає на запитання, які ставлять опоненти. Учасники інших мікрогруп мають право доповнити відповідь. Після виступу і обговорення пропозицій усіх мікрогруп проводиться

доповнення та уточнення до "Моделі".

Зміст заключного етапу гри. Висновки про складену модель ідеального вчителя початкових класів. Викладач ставить перед студентами проблемне запитання "Яка з частин "Моделі" є найважливішою?". Студентам пропонується замислитися про наявність таких компонентів у власній особистості.

Взаємооцінювання роботи учасників ділової гри за такими параметрами: наукове обґрунтування та повнота відповіді, активність учасників, лаконічність, прояв творчості тощо.

Етап післядії. Індивідуальна робота студента. Складання індивідуального портрета ідеального вчителя (викреслити ті складові, з наявністю яких Ви не згодні і дописати ті якості та вміння, які не було враховано колегами в процесі роботи, але, на Вашу думку, є надзвичайно важливими для сучасного педагога).

Самоаналіз. З'ясуйте, на якій позиції на шляху до ідеального педагога Ви знаходитесь; яких якостей, знань, умінь, навичок ще треба набути. Проведіть ранжування останніх. Виберіть ті, над якими будете працювати першочергово за програмою самовдосконалення (не більше 3-4).

### *Зразок (як працювати за програмою самовдосконалення)*

<b>Професійна або особистісна якість, яку я хочу мати</b>	<b>Які ресурси я можу використати для досягнення бажаного</b>	<b>Що я маю зробити протягом 1-2 років</b>	<b>З чого я розпочну вже сьогодні</b>	<b>Що я отримаю в майбутньому; як це вплине на моє життя; що я відчуватиму?</b>
Толерантність	(Це може бути позитивний приклад іншої людини; внутрішні ресурси: велике бажання, власні успіхи у минулому, які надихатимуть на нові звершення, ін.)	Я навчуся жити з думкою, що люди мають право бути іншими, не такими як я, вони можуть думати інакше. Це не означає, що вони погані, вони просто інші.	Намагатимусь не дратуватись протягом двох днів. Якщо все ж так станеться, я буду вести записи, щоб в кінці дня проаналізувати їх та відшукати інший варіант позитивного реагування в подібній ситуації.	Я не буду дратуватись через дрібниці. У мене буде менше конфліктів. Я не витрачати свій час на те, щоб обговорювати чужі недоліки. Я отримуватиму задоволення від спілкування і від життя в цілому.

Завдання для самостійної роботи у процесі підготовки до практичного заняття. Провести дослідження наукових джерел (наукові статті, посібники, автореферати дисертаційних робіт, ін.), що розглядають проблему індивідуальності вчителя початкових класів. Обґрунтувати важливість певної якості у структурі індивідуальності вчителя, що працює в інноваційному просторі. Узагальнити результати дослідження.

Завдання для самостійної позааудиторної роботи студентів: складання та реалізація "Програми самовдосконалення".

**Висновки.** У статті ми розглянули тільки деякі якості майбутнього вчителя початкової школи, які можуть розвиватися у процесі формування критичного мислення особистості. Вважаємо за необхідне повернутися у наступних роботах до висвітлення цього питання.

### **Література**

1. Болотов В. Критическое мышление – ключ к преобразованиям российской школы / В. Болотов, Дж. Спиро // Директор школы, 1995. – № 1. – С. 67-73.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление / Д. Клустер // Критическое мышление и новые виды грамотности. – М.: ЦГЛ, 2005. – С. 5-13.
3. Липкина А.И. Критичность и самооценка в учебной деятельности. / А.И. Липкина, Л.А. Рыбак – М., "Просвещение", 1968. – 218 с.
4. Попков В.А. Критическое мышление в контексте задач высшего профессионального образования. / В.А. Попков, А.В. Коржуев, Е.Л. Рязанов – М.: Издательство МГУ, 2001. – 168 с.

5. Сухомлинский В.А. Об умственном воспитании / В.А. Сухомлинский / Сост. М.И. Мухин – К.: Радянська школа, 1983. – С. 193.

### Резюме

*В статье автор обосновывает необходимость формирования критического мышления у будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки. Раскрывает составляющие данного качества личности и практические пути их формирования у студентов педагогического колледжа.*

*Ключевые слова: критическое мышление личности будущего учителя начальной школы, самостоятельность, толерантность, интерактивные формы обучения.*

### Summary

*The article deals with the importance of primary school future teacher critical thought forming in the process of professional training. The author depicts personality features and their students' forming practical ways at Pedagogical College.*

*Key words: critical thinking of a future elementary school teacher, independence, tolerance, interactive learning.*

УДК 372.881.1

С.П. Гірняк, А.С. Зимудінова

## РОЛЬ І МІСЦЕ ВЧИТЕЛЯ-МАЙСТРА У ЗАСТОСУВАННІ ДІАЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ

*У статті розкрито роль і місце учителя-майстра під час застосування діалогічних методів навчання на уроках української мови в початкових класах. Розглянуто навчально-мовленнєві, проблемні ситуації і завдання під час вивчення рідної мови з молодшими школярами, які виступають комунікативними засобами. Учитель-майстер навчає молодших школярів обмінюватися інформацією, організувати мовно-мовленнєву взаємодію, що сприяє опануванню учнями мови і мовлення на достатньому рівні.*

*Ключові слова: учитель-майстер, гуманіст, висококваліфікований, спілкування, взаємодія, діалогічні методи, мовно-мовленнєва діяльність, навчальні й проблемні ситуації.*

**Постановка проблеми.** У сучасній початковій школі завершено процес реформування змісту освіти, тому актуальним постає проблема, як донести до молодших школярів новий зміст навчання, як залучити їх до продуктивної праці на уроці рідної мови та допомогти їм навчитися спілкуватися [2]. Відомо, що до 70% часу в житті більшості людей зайнято процесом спілкування, яке розглядається психологами як ставлення до світу, до інших людей, до себе. "Адже ставлення людини до світу, в якому вона живе, діє, спілкується, – це ставлення не тільки до світу явищ і предметів, а й світу людини, оцінка їх відносин, зв'язків, залежностей" [6, с. 179]. Саме тому такою важливою є роль учителя-майстра на уроках рідної мови, який покликаний навчити молодшого школяра вільно спілкуватися рідною мовою. Застосування діалогічних методів дає змогу вчителю навчити учнів обмінюватися інформацією, організувати мовно-мовленнєву взаємодію за допомогою різних комунікативних засобів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Значна частина сучасних досліджень присвячена професійному становленню вчителя в педагогічних навчальних закладах різних типів (В. Бондар, Н. Кузьміна, О. Мороз), удосконаленню педагогічної майстерності майбутніх учителів (С. Барбіна, І. Зязюн), дослідженню творчої особистості вчителя (Ю. Бабанський, В. Загвязінський, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Р. Скульський); аналізу форм і методів роботи з розвитку особистості під час навчальної діяльності (Ш. Амонашвілі, С. Логачевська, В. Сухомлинський, О. Савченко); використанню методів взаємодії навчання під час здійснення

мовно-мовленнєвої підготовки молодших школярів (О. Савченко, М. Вашуленко, Л. Варзацька, В. Бадер та ін.).

**Мета статті** – з'ясувати роль і місце учителя-майстра у процесі застосування діалогічних методів навчання на уроках рідної мови в початкових класах.

**Виклад основного матеріалу.** Зміни, що відбуваються в суспільстві, ставлять низку проблем перед освітянами, оскільки система освіти України постійно переживає докорінні перетворення. "Вперше, – зазначає І. Зязюн, – школа відчула справжню свободу, практично зняті будь-які обмеження на особистісний творчий пошук, на використання у навчальному процесі авторських концепцій, ефективної педагогічної діяльності. Нарешті ми... інтенсивно рухаємося шляхом диференціації і варіатизації освіти" [1, с. 7-8]. Отже, виникає питання, хто повинен звернути увагу на ці зміни і, відповідно, сприяти їх впровадженню. На нашу думку, здійснювати це завдання повинен учитель-майстер, оскільки професія вчителя не терпить шаблону чи відставання від вимог часу. Людина, яка присвятила своє життя цій професії, повинна сама бути носієм усіх тих якостей, які вона хоче виплекати в своїх вихованцях. Адже нова людина може бути вихована тільки новою людиною. Учитель у нашому суспільстві – це людина, яка прийшла до дітей для того, щоб запалити їх мрією про майбутнє, навчити їх утверджувати сьогодні ідеали майбутнього. Отже, зупинимося тільки на одному аспекті діяльності вчителя-майстра, його культурі спілкування.

Нові шкільні програми передбачають широке застосування теоретичних положень, абстрактних понять, підвищення наукового рівня навчального матеріалу. Водночас відомо, що молодші школярі краще запам'ятовують конкретний зміст навчальних дисциплін, тому вчителю потрібно враховувати особливості сприйняття і запам'ятовування абстрактних понять учнями початкових класів. Ефективному вирішенню поставлених завдань у конкретних навчальних (шкільних) ситуаціях учителю допомагає як точність мовлення, так і її образність та виразність. З метою навчити учня спілкуватися у ситуаціях, наближених до життя, необхідною умовою педагогічного спілкування, яке б давало добрі сходи, повинна бути любов дітей, до свого вчителя та вчителя до дітей. Педагогу потрібно думати про те, як поводитися, щоб діти побачили в ньому друга, наставника, ватажка, відкрили йому свій світ.

Кожен педагог, який прагне виховати повноцінну особистість, повинен уміти розв'язувати як завдання, так і надзавдання, а відтак – проектувати особистість. Але поряд з цими змінами потребують переосмислення вимог щодо особистості педагога. Тому у педагогічних навчальних закладах важливе місце має посісти питання розвитку професійної культури майбутнього вчителя.

Як і будь-яка кваліфікована, цілеспрямована, планомірна й систематична праця, виховання людини є професією, спеціальністю. "Тисячі професій народжуються і вмирають. Але живуть і до цього часу найдавніші з них – хлібороба, будівельника, лікаря, вчителя. Та й серед цих вічних професій учительська посідає особливе місце: вона – початок усіх професій" [4, с. 10]. Ось ця особлива професія, яку не порівняєш ні з якою іншою, має низку специфічних якостей і особливостей. По-перше, педагог має справу з найскладнішим, неоціненним, найдорожчим, що є в житті – з людиною. Від нього, від його вмінь залежить її життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті. По-друге, кінцевий результат педагогічної праці можна побачити не сьогодні, не завтра, а через певний, тривалий час. Те, що ви зробив учитель, сказав, зумів прищепити дитині, інколи виявляється через п'ять-десять років. По-третє, на дитину впливають події, однокласники, дорослі. Однак цей вплив може бути позитивним і негативним. І тому найважливіше завдання вчителя – навчити дитину протистояти негативним впливам і давати простір розвитку позитивних. А для цього необхідно, щоб особистість учителя найбільш яскраво й дієво впливала на особистість учня. Ш. Амонашвілі неодноразово зауважував, що вчитель повинен бути особистістю; він сам має бути високогуманним, тому що гуманність можна прищепити дитині лише добротою душі; він обов'язково повинен бути широко освіченою і творчою людиною, адже жадобу до знань здатен запалити лише той, хто сам охоплений нею.

По-четверте, об'єкт праці вчителя – найтонші сфери духовного життя особистості, що розвивається, – розум, почуття, воля, переконання, самовідданість. Впливати на ці сфери можна тільки адекватними якостями та властивостями педагога. Найважливіші інструменти впливу на

духовний світ школяра – слово вчителя, краса навколишнього світу й мистецтва, створення обставин, у яких найяскравіше виражаються почуття – весь емоційний діапазон людських відносин. Саме тому ми пропонуємо дотримуватися під час спілкування таких вимог як точність, ясність, виразність, а тому учитель-майстер повинен саме засобом слова:

- доносити до учнів зміст навчального матеріалу, впливати на хід їхніх думок – ясність, точність, зрозумілість, дохідливість;
- впливати на почуття учнів – виразністю, образністю, емоційністю;
- допомагати впливати на волю учнів – переконливістю, власним прикладом, послідовністю втілення задумів;
- демонструвати правильність використання літературних норм вимови.

Надзвичайно важливо, щоб учитель беріг і зміцнював свій авторитет серед дітей та використовував його для добродійного впливу на становлення особистості кожного школяра.

Отож, важливою є роль учителя-майстра в житті молодшого школяра. Підвищений інтерес до такої особи вчителя з боку батьків, науковців і зумовив нас замислитися над тим, яким же повинен бути вчитель початкових класів сьогодні, в період гуманізації освіти, яка у свою чергу передбачає максимальну її індивідуалізацію.

Відповідно до вимог Державного стандарту загальної початкової освіти передбачено мовленнєво-практичне вивчення української мови в початкових класах [1, с. 4-12]. На перший план висувається важливе завдання – навчити молодших школярів володіти мовою і мовленням в усіх формах, видах та типах мовлення з метою участі їх у процесі спілкування. Звідси змінюється мотивація навчально-пізнавальної діяльності – у молодших школярів з'являється новий стимул до здобуття знань, їм потрібно буде опанувати рідною мовою як засобом спілкування та пізнання навколишнього світу [5].

Розв'язання цієї проблеми значною мірою залежить від учителя. Якщо вчитель користуватиметься монологічними методами, то учень й надалі буде об'єктом навчання й виховання. Оскільки в початковій школі відбувається реформування змісту, методів і форм навчання й утверджується особистісно орієнтований підхід до навчання дітей, то їй потрібні не просто хороші вчителі, а вчителі-технологи, новатори, майстри. Це вони здатні взяти на себе відповідальність за формування особистості, яка постійно розвивається. Одним із найголовніших секретів учителя-майстра є організація і проведення конструктивного діалогу з учнями. Для цього вчителю треба зуміти сформулювати в учнів позицію активних суб'єктів навчання. Важливою передумовою проведення уроків рідної мови є побудова їх на діалогічній взаємодії учителя з учнями.

Як зазначає О. Савченко, потрібно досягти навченості всіх дітей, вимога "дійти до кожного учня" стає обов'язковою ознакою ефективності кожного уроку [7, 5]. Діалогічні методи ми розглядаємо з позиції гуманізації освіти, розвитку особистісного потенціалу учня і вчителя.

Діалог специфічна форма спілкування, коли особистість сприймається як партнер із правом на власну позицію, на свій індивідуальний спосіб сприйняття навколишньої дійсності. Діалог дає можливість самовираження кожному із учасників спілкування.

Сьогодні українська мова є засобом формування мовленнєвих умінь молодших школярів, підготовки їх до життя, навчання висловлювати думки в усній та писемній формах у будь-яких життєвих ситуаціях, використовуючи мовні засоби [5, с. 12].

Сутність суб'єкт-суб'єктного принципу детермінує основні ознаки діалогічного педагогічного спілкування. Це і є критеріями його визначення:

1. Визнання рівності особистісних позицій, відкритість і довіра учасників спілкування. У педагогічному спілкуванні це визначення активної ролі, реальної участі учня у процесі навчання й виховання. Для того, щоб стимулювати успішне самовиховання учня, учителям треба давати учневі інформацію про нього, однак той повинен сам учитися давати собі оцінку.

2. Зосередженість учителя на співрозмовникові і взаємовплив поглядів. Особистісна рівність у педагогічному діалогічному спілкуванні передбачає різні позиції його учасників стосовно їхніх інтересів.

Гуманізація педагогічної взаємодії полягає в децентралізації учителя щодо всіх інтересів, які не збігаються з інтересами розвитку дитини, а в діалозі – зосередженості на співрозмовникові. Тому зосередженість на співрозмовникові – така позиція педагога в



професійному спілкуванні, коли в центрі уваги вчителя є особа співрозмовника, його мета, мотиви, погляди, рівень підготовки до діяльності. У такій позиції учень стає цікавим і важливим для педагога. Він уважний до реакції дитини, будує свою взаємодію в площині інтересів співрозмовника і пропонує шляхи розв'язання проблем залежно від його потреб. Звернення педагога в діалозі завжди має настанову на відповідь партнера, яку він цінує, обирає з визнанням права на особисту позицію кожного у взаємодії.

3 Зосередженість на співрозмовникові передбачає не лише увагу до іншого, а й готовність змінювати свої наміри, свої думки відповідно до реакції співрозмовника.

4 Модальність висловлювання і персоніфікація повідомлення. Спілкування – діалог пов'язаний з відкритою позицією, засобом реалізації якою є особистісна манера висловлювання.

Персоніфікація тексту повідомлення – критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає виклад інформації від першої особи, звернення педагога та учнів до особистого досвіду, що пов'язаний з предметом повідомлення.

5. Поліфонія взаємодії і надання учителем розвивальної допомоги. Поліфонія у спілкуванні – критерій діалогічного педагогічного спілкування, який передбачає можливість для кожного учасника комунікації викладу своєї позиції.

Учитель-майстер своєї справи продумує, як найкраще вступати з учнями в діалог на будь-яку тему, продумуючи систему мовних і позамовних запитань, йому треба пам'ятати про їхні функції: одні – спрямовані на встановлення фактів, актуалізацію відомих і сприйняття нових, організацію різнобічного сприймання; другі на формулювання понять, виявлення нових зв'язків між мовними фактами чи явищами; інші – на застосування знань, активізацію мислення, контроль і оцінку виконаного. Правильність відповідей учнів значною мірою залежить від постановки запитань. Вимоги до запитань для організації діалогу в класі учителем:

- *змістовність;*
- *логічна послідовність;*
- *чіткість;*
- *однозначність за змістом і формою;*
- *лаконічність формулювання;*
- *зв'язок з попередньою темою.*

Наприклад, у бесіді-діалозі мають бути такі запитання, які зосереджують увагу на відповідному мовному явищі чи факті. До тексту можна також поставити запитання і розв'язати їх у діалогічній формі, мета їх – допомогти зрозуміти головне, побачити важливі деталі, замислитися над головною думкою. Можна запропонувати й допоміжні прийоми відтворення тексту в малюнках. Ці запитання мають мати загострену увагу на тому, що учень, який читає або коментує "для себе", швидше за все, обминув би. Запитання для дискусії містять відповідь на питання чому? Для цього слід добирати тексти, які спонукають висловити власний погляд. До цих запитань належать такі, що їх ставить учитель, беручи до уваги знання учнями змісту тексту. Вони повинні допомогти з'ясувати сутність, характери героїв, зробити висновки, провести аналогії, зіставити прочитане з фактами чи процесами, що відбуваються наяву.

Наприклад, учитель, підсумовуючи дискусію і визначаючи мету диспуту, ставить запитання: Чи є у героя мета життя? Чи потрібна вона взагалі людині? Чи обов'язково її ставити перед собою?

До цих запитань додаються запитання проблемного характеру (чи можна?). Вони не тільки підводять до оцінних суджень та висловлювань, а й змушують поставити себе на місце героя, задуматися над тим, як би ти сам вчинив у тому чи іншому випадку. Саме ці запитання допомагають живому й глибокому сприйняттю тексту, вчать критично мислити.

Формулювання запитань для бесіди, дискусії, диспуту, дидактичної гри з коментуванням тексту – дуже відповідальна справа. Це мають бути такі запитання, на які не можна відповісти "так" чи "ні". Бажано ставити запитання такого типу: *Чи подобається вам вчинок Улянки?* ("Лісовою стежкою" О. Донченка) тощо. Такі запитання мають викликати в учнів бажання захищати власні думки, водночас прислухаючись до чужих, тобто брати участь в діалозі через взаємодію учня з учнями, учня й вчителя.

Проведений аналіз дає змогу дійти таких **висновків:**

Роль і місце учителя-майстра у педагогічному процесі – незаперечні, виховати та навчити учнів зможе тільки той учитель, якому притаманне нове педагогічне мислення. Він, передусім,

має бути гуманістом, оптимістом та високоерудованим спеціалістом, здатним уявити весь навчально-виховний процес, у центрі якого – дитина з усіма її переживаннями, можливостями, щоденними досягненнями і невдачами.

Навчаючи учнів рідної мови, учитель-майстер створює реальні та уявні навчально-мовленнєві та проблемні ситуації, співпрацює з учнями, застосовуючи діалогічні методи навчання. А це вимагає від нього працювати по-новому, створюючи нові методики роботи на уроках української мови.

### Література

1. Державний стандарт освіти // Початкова освіта, 2006. – № 2. – С. 8-14.
2. Закон України "Про загальну середню освіту" // Початкова школа, 1999. – № 8. – С. 1-12.
3. Зязюн І.А. Філософія освіти теоретичний аспект / І.А. Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти : Збірник наукових праць / Голов. ред.: І.А. Зязюн. – Львів : Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 5-12.
4. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривоніс та ін.; [За ред. І.А. Зязюна]. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
5. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 296 с.
6. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
7. Савченко О. Підсумки першого етапу функціонування початкової школи у складі 12-річної / О. Савченко // Початкова школа, 2006. – № 1. – С. 4-8.

### Резюме

*В статье раскрыты значение и роль учителя-мастера во время использования диалогических методов обучения на уроках украинского языка в начальных классах. Рассмотрены учебно-речевые, проблемные ситуации и задания во время изучения родного языка с младшими школьниками, которые выступают как коммуникативные средства. Учитель-мастер учит младших школьников обмениваться информацией, организовывать языковое и речевое взаимодействие, способствующее овладению учащимися на достаточном уровне языком и речью.*

*Ключевые слова: учитель-мастер, гуманист, высококвалифицированный, общение, взаимодействие, диалогические методы, языковая и речевая деятельность, учебные и проблемные ситуации.*

### Summary

*In the article the teacher's role as a master, his and place while using the conversational methods of teaching at the lessons of the Ukrainian language at primary school are studied. The educational, communicative, problematic situations and assignments are observed while learning the native language with young school children that appear as communicative means.*

*Key words: teacher, humanist, highly qualified, communication, interaction, dialogue methods, language activity, educational and problematic situation, educational and communicative situations.*

**МЕТОД ПРОЕКТУ ЯК ОСОБЛИВА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ФАКУЛЬТЕТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

*Стаття присвячена проектній діяльності викладача української мови, зокрема проекту, який збагачує словниковий запас студентів, сприяє розумінню семантичного та стилістичного сприйняття тексту. У статті подаються етапи дослідної роботи студентів, спрямовані на виявлення авторських неологізмів Михайла Стельмаха, їх структурної характеристики по відношенню до норм української літературної мови.*

*Ключові слова: технології проектування, інноваційні підходи, метод проектів, авторські неологізми, потенціальні слова, okazіональні слова, okazіонально-потенціальні слова, авторські новоутворення, структурна характеристик, семантична характеристика, продуктивні способи словотворення, непродуктивні способи словотворення.*

**Постановка проблеми.** Актуальність застосування нових педагогічних технологій на заняттях з української мови зі студентами факультету підготовки вчителів початкових класів зумовлена Державним стандартом, навчальними планами освітньо-кваліфікаційного рівня "Спеціаліст" та "Бакалавр". Навчальні курси "Інноваційні підходи до вивчення галузі "Технології" та "Технології вивчення галузі "Мова і література" передбачають запровадження компетентнісного підходу в навчанні, суть якого полягає в осмисленому сприйнятті матеріалу, здатності спостерігати, аналізувати, міркувати, узагальнювати й аргументувати власну думку. Одне з головних місць у вирішенні цієї проблеми у ВНЗ належить методу проектування.

**Метою статті** є з'ясування важливості застосування методу проекту в підготовці майбутніх учителів початкових класів.

**Виклад основного матеріалу.** Слово "проект" має декілька визначень: "Проект – це задуманий план" [13], "Проект – це інноваційна форма організації освітнього середовища, в основі якої – комплексний характер діяльності тимчасового колективу спеціалістів в умовах активної взаємодії з навколишнім середовищем. Проект – це сукупність нових дій, документів, текстів для створення реального об'єкта, предмета, створення теоретичного і практичного продукту" [4].

Використання технологічного проектування на заняттях з української мови сприяє не тільки глибшому вивченню рідної мови, а й набуттю студентами певного досвіду щодо постановки проблемних питань проекту, створення нових підходів у його підготовці. Важливо, щоб на цьому етапі майбутні вчителі початкових класів зрозуміли суть проектування і мали бажання користуватися ним на уроках у початкових класах.

В основі мовного проекту, який передбачає дослідження авторських неологізмів М.П. Стельмаха, лежить формування проблеми, постановка мети, планування, реалізація процесу, одержання результату, його аналіз, практичне застосування.

Пошуково-дослідницька робота студентів з вивчення авторських неологізмів складних іменників М.П. Стельмаха планується за таким планом:

*А) Підготовчий етап.*

1) *Вибір теми.* Вивчення історії питання про авторські неологізми, зокрема okazіональні, потенціальні, okazіонально-потенціальні слова. Аналіз досліджуваної проблеми, її актуальність.

Досліджуючи авторські неологізми (складні іменники) М.П. Стельмаха, студенти звертають увагу на умови виникнення та функціонування нових слів, намагаються встановити причини їх появи. Характеристика способів утворення авторських неологізмів письменника, їх відношення до словотворчих норм української літературної мови дає можливість розкрити закономірності авторського словотворення.

2) *Поділ студентів на групи:*

- дослідження авторських неологізмів-іменників із ускладненою суфіксами опорною основою;

- дослідження авторських неологізмів-іменників із неускладненою суфіксами опорною основою.

*Б) Пошуково-дослідницький етап.*

1. *Об'єкт дослідження* – авторські мовленнєві одиниці М.П. Стельмаха. Знайти авторські неологізми, скласти картотеку мовних одиниць. Авторським вважалось слово, якщо воно не зафіксоване Словником української мови (134 тис. слів).

2. *Предмет дослідження* – структурна характеристика авторських неологізмів М.П. Стельмаха.

3. *Завдання дослідження:*

а) виявити й описати авторські новоутворення М.П. Стельмаха: складні іменники;

б) зробити словотворчий аналіз авторських неологізмів М.П. Стельмаха, установити їх продуктивні типи;

в) укласти Словник авторських неологізмів М.П. Стельмаха.

Результати експериментування (складні іменники) фіксуються в таблицях. На занятті кожна група інформує про зібрані й проаналізовані авторські неологізми, доводить свою точку зору.

*В) Презентація результатів дослідження.*

Щоб результати були справжнім дослідженням, яке можна назвати науковим, студенти мають усвідомити корисну мету своєї діяльності, тобто збір та аналіз авторських неологізмів, укладання Словника.

*На захист виносяться положення:*

1. Структурна характеристика авторських неологізмів М.П. Стельмаха дає можливість повніше розкрити способи словотворення, виявити найактуальніші моделі авторських новоутворень.

2. Створення Словника авторських неологізмів М.П. Стельмаха сприяє подальшому вивченню індивідуального стилю письменника, глибшому знайомству з художніми особливостями його творів.

Досліджено такі твори письменника: повість "Гуси-лебеді летять" та "Щедрий вечір", роман "Дума про тебе" та "Чотири броди". У процесі дослідження використовувалися методи: описовий, за допомогою якого описувався й систематизувався матеріал; контекстуальний – базується на вчитуванні в текст; метод кількісної оцінки фактів.

Подаємо фрагмент дослідницької роботи студентів, які вивчали складні іменники.

*Структурна характеристика складних авторських неологізмів – іменників у творах*

*М.П. Стельмаха*

Авторські неологізми виступають емоційно-експресивним засобом розкриття авторського бачення світу, викликають у читачів відповідні почуття.

*Складні авторські неологізми-іменники*

Складні авторські новоутворення в науковій літературі розглядаються досить часто, але саме складні іменники на матеріалі творів українських письменників мало досліджені.

У "Курсі сучасної української літературної мови" Жовтобрюха М.А., Кулика Б.М. говориться: "В основоскладанні іменників слід розрізняти ускладнену суфіксами опорну основу і неускладнену" [5, с. 264].

*1. Авторські неологізми із ускладненою суфіксами опорною основою*

"За структурно-морфологічними ознаками та способом і характером сполучення основ" [5, с. 264] існують такі типи складних іменників:

1. "Іменники, утворені сполученням двох іменників, семантично і синтаксично рівноправних: англосакс, вагон-ресторан.

Цей тип поділяється на такі підтипи:

а) іменники, які відмінюються тільки в другій своїй частині і основи яких з'єднуються як за допомогою сполучного звука (наприклад: *овцебик, залізобетон, верболози, людино-день*), так і без сполучного звука (наприклад: *генерал-майор, грам-молекула, дизель-мотор, кіловат-година*);

б) іменники, які відмінюються в обох частинах: *міністр-президент, фабрика-кухня, пістоlet-кулет*" [5, с. 264].

Авторський неологізм *клятвовідступник* утворений за першим типом словотворення. У сучасній українській мові суфікс *-ник* є продуктивним і вживається "у словотвірних типах від субстантивних іменників на позначення людей за родом діяльності, фахом".

Першою (*клятва*) і другою (*відступник*) частиною новоутворення є іменники. Суфікс *-ник* допомагає визначити характер діяльності означуваної особи. Семантика слова досить зрозуміла, що дає можливість віднести його до *потенціальних* слів.

До другого типу складних іменників сучасної української мови відносяться:

2. "Іменники, першою частиною яких є прикметникова основа, а другою – іменникова безсуфіксна (*чорнослив, суходіл, Краснодар*) або ускладнена суфіксом (*босоніжка, молодогвардієць, Магнітогорськ*)" [5, с. 264].

До даного типу словотворення належить авторське новоутворення *слизькоумець, голубоцвіття*.

Авторський неологізм  *голубоцвіття* утворений сполученням основ прикметника *голубий* та іменника *цвіття* (цвіт), який є новою одиницею, ускладненою подовженням звуків. Сучасна українська літературна мова про таке явище зазначає, що "українська мова має і такі подовжені звуки, які утворилися не внаслідок збігу однакових приголосних, а внаслідок фонетичного процесу уподібнення. До подовжених приголосних цього типу належать [d<sup>l</sup>, t<sup>l</sup>, z<sup>l</sup>, c<sup>l</sup>, ʦ<sup>l</sup>, l<sup>l</sup>, n<sup>l</sup>, ʒ<sup>l</sup>, ʧ<sup>l</sup>, ʃ<sup>l</sup>] у таких розрядах слів:

а) в іменниках середнього роду II відміни перед кінцевим – а: *приладдя, знання, бездоріжжя* (фонет. *п р и<sup>е</sup> л а d<sup>l</sup>: а, з н а н<sup>l</sup>: а, б е<sup>u</sup> з д о р<sup>l</sup> і ʒ<sup>l</sup> а*). Подовжені приголосні зберігаються в цих іменниках в усіх непрямих відмінках, крім родового множини: *приладдя, приладдю, приладдям, приладдях; статті, статтю, статтями, в статтях, але приладь, статей*" [5, с. 152].

Прозорість семантики дає підстави вважати цей неологізм *потенціальним*. Підтвердженням цього служить контекст: "Машина ще проїхала кілометрів зо два і з шляху вихопилась на польову, в  *голубоцвітті* Петрового батога дорогу, що одразу ж закурилася, мов хто підпалив її" [8, с. 416].

У сучасній українській літературній мові "суфікс *-ець(-ець)* – досить продуктивний; під час відмінювання слова звук *e* випадає. Цей суфікс уживається в іменниках на означення осіб за такими ознаками:

а) за приналежністю до партії, до громадських організацій: *партієць, комсомолець*; або за ідейно-політичними поглядами, переконаннями: *ленінець*;

б) за характером діяльності: *стрілець, боєць, борець, жнець, співець, промовець, виконавець*;

в) на означення носія прикмети: *старець, мудрець, пихотинець*;

г) за походженням чи місцем проживання: *полтавець, криворожець, чернігівець*, а також за національною приналежністю: *італієць, англієць*" [5, с. 254].

Складний авторський неологізм *слизькоумець*, утворений поєднанням прикметника та іменника *умець* (від російського *умный*), що є відхиленням від словотворчого типу (прості іменники), з одночасною суфіксацією на означення носія прикмети.

Сполучення частин слів неологізму *слизькоумець* не зовсім закономірне, оскільки твірні основи далекі одна від одної за змістом (оказіональна ознака). Потенціальність новоутворення полягає в прозорості семантики, яка суттєво розкривається в контексті: "Скільки живу, а вперше бачу ката. Ізиді, породження єхидні, ізиді, срібноголовий *слизькоумець!*" [10, с. 321].

Дане новоутворення відносимо до *оказіонально-потенціальних* слів.

2. *Авторські неологізми з неускладненою суфіксами опорною основою.*

У сучасній українській літературній мові виділяється ще один тип основоскладання іменників:

1. "Іменники, першою частиною яких є іменникова основа, а другою – дієслівна безсуфіксна чи ускладнена суфіксом: *сталевар, лісовод, водомір, рукопис, законодавець, звуковловлювач, м'ясорубка, сироварня, мовознавець*" [5, с. 264]:

а) більша частина складних іменників, вилучених із творів М.П. Стельмаха, твориться за даними типами словотворення. Це такі авторські неологізми: *гноєлаз* (гній, лазити), *верборуб* (верба, рубати), *горшкограй* (горщик, грати), *гноєвоз* (гній, возити), *гріхоплут* (гріх, плутати), *криложер* (крило, жерти), *книшохап* (книш, хапати), *мішконос* (мішок, носити).

Наведені новоутворення можна поділити на дві групи:

– *верборуб, горшикограй, гріхоплут, мішконос, гноєлаз, гноєвоз* відносимо до потенціальних слів. Підтвердженням цього є прозорість їх семантики та відповідність законам словотворчого типу, хоча значення їх остаточно розкривається в контексті: "Його ж, бо цей *гноєлаз* усе зробить, що скаже Хворостенко" [9, с. 195], "Цей *гноєвоз* найсвятішу ідею забруднить" [9, с. 201];

– *криложер, книшохап* вважаємо *оказіонально-потенціальними* словами, оскільки вони характеризуються дещо своєрідною сполучуваністю слів та частково затемненою семантикою. Походження другої частини слова від емоційно забарвленого дієслова *жертви* є також *оказіональною* ознакою: " – Й пам'ятай: усякій людині, при охоті можна обламати крила. – Я й не знав, що ти такий *криложер*! – навіть здивувався дядько Себастьян" [8, с. 132].

Авторський неологізм *книшохап* також можна віднести до емоційно забарвленої лексики. Семантика його розкривається в контексті: "Не своячок, *книшохап* [11, с. 188]. Це ще раз підтверджує нашу думку щодо приналежності цього новоутворення до *оказіонально-потенціальних* слів.

У сучасній українській мові у творенні складних іменників можна виділити такий тип:

2. "Іменники, перша частина яких є дієслово у формі другої особи наказового способу, а друга – іменник, або його основа: *перекотиполе, горицвіт* (рослини) і Підопригора, Тягнирядно, Убийвовк, Вернигора, Перебий ніс (*прізвища*)" [5, с. 265].

Першою частиною слова *вертопрахами* виступає дієслово *вертити*, яке не відповідає зазначеній словотворчим типом формі (*оказіональна* ознака), другою частиною є іменник *прах*, який ужито у множині (*оказіональність*). Відхилення від законів словотворення та своєрідність поєднання твірних основ, затемненість семантики дають підставу віднести авторське новоутворення до *оказіональних* слів. Наприклад: "Де вже побачити кого *вертопрахами*, коли неодмінно їм треба то через річку, то через ворота перескакувати" [10, с. 166].

**Висновок.** Авторські неологізми – складні іменники нараховують 12 слів: потенціальних – 9, *оказіонально-потенціальних* – 2, *оказіональних* – 1. Найбільшою є група авторських неологізмів-іменників з неускладненою суфіксами опорною основою (9слів). Потенціальні слова цієї групи мають досить прозору семантику, незважаючи на незвичність поєднання частин складних слів, і утворюються за законами словотворення сучасної української мови. *Оказіонально-потенціальні* слова утворюються з незначними відхиленнями від законів словотворення сучасної української мови. *Оказіональні* слова характеризуються затемненою семантикою та новизною щодо законів словотворення.

Застосовуючи метод проектних технологій на заняттях, викладач має можливість перевірити вміння студентів застосовувати теоретичні знання на практиці, здатність майбутніх учителів спостерігати за мовними особливостями в процесі дослідної роботи над твором.

### Література

1. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа взаємодії вчителя та учнів. / Т. Башинська – ПШ, № 6, 2003. – С. 58-59.
2. Белова Б.А. Оказиональное слово в синонимических отношениях (на материале советской поэзии) / Б.А. Белова // Русское слово в языке и речи. – Кемерово, 1977. – Вып. 2. – С. 3-12.
3. Богданов Н.А. Речевые словообразования и принципы их классификации (Формирование стилистических навыков в процессе работы над грамматической темой) / Н.А. Богданов – Алма-Ата, 1977. – С. 12-17.
4. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів. / Г. Ващенко – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 280 с.
5. Жовтобрюх М.А. Курс сучасної української літературної мови. / М.А. Жовтобрюх, Б.М. Кулик – К. : Вища школа, 1972. – 402 с.
6. Зуева Р.С. Оказиональные существительные в поэзии А. Вознесенского / Р.С. Зуева // Вопросы русской филологии : сб. статей. – Алма-Ата, 1978. – 536 с.
7. Ремех Т. Метод проектів у громадянській освіті / Т. Ремех // Директор школи. Україна, 2004. – № 8-10. – С. 163-184.
8. Стельмах М.П. Гуси-лебеді летять : повість. – К. : Веселка, 1966. – 158 с.
9. Стельмах М.П. Дума про тебе : роман. – К. : Дніпро, 1976. – 850 с.
10. Стельмах М.П. Чотири броди : роман – К. : Радянський письменник, 1979. – 327 с.

11. Стельмах М.П. Щедрий вечір : повість. – К. : Радянський письменник, 1967. – 231 с.

12. Шеляховская Л.А. Словообразовательный аспект изучения некоторых групп окказионализмов / Л.А. Шеляховская, Н.А. Богданов // Новые слова и словари новых слов. – Л., Наука, 1983. – С. 82-92.

13. Словник української мови : в 11 томах (Академія наук УРСР. Інститут мовознавства імені О.О. Потебні) – К. : Наукова думка, 1970-1980. – 350 с.

### Резюме

*Стаття посвячена проектній діяльності преподавателя українського языка, в частности проекта, который обогащает словарный запас студентов, способствует пониманию семантического и стилистического восприятия текста. В статье даются этапы исследовательской работы студентов, направленные на выявление авторских неологизмов Михаила Стельмаха, их структурной характеристики по отношению к нормам украинского литературного языка.*

*Ключевые слова: технологии проектирования, инновационные подходы, метод проектов, авторские неологизмы, потенциальные слова, окказиональные слова, окказионально-потенциальные слова, авторские новообразования, структурная характеристика, семантическая характеристика, продуктивные способы образования, непродуктивные способы образования*

### Summary

*The article deals with Ukrainian language teacher's project activity enriching the vocabulary of the students, promoting the semantic and stylistic apprehension of the text. Some stages of students' research work are given in the article providing understanding the author's neologisms of M. Stelmah, their structural characteristics to the formal Ukrainian literature language.*

*Key words: technological projects, innovation approach, the method of the project, author's neologisms, potential words, occasional words, author's newly built words, productive ways of word-building, non-productive ways of word-building, structure characteristic, semantic characteristic.*

УДК 378.147:78

І.А. Хижняк

## РІЗНОВИДИ ГІПЕРТЕКСТОВИХ ЗАВДАНЬ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

*У статті окреслена актуальність проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес у педагогічних вузах, переваги поєднання їх з традиційними технологіями навчання, охарактеризовано поняття "гіпертекст" як необхідну складову мультимедійних ресурсів, наведено його специфічні ознаки. На основі аналізу науково-методичної літератури виявлено педагогічні та психологічні аспекти застосування гіпертекстової технології у вузі, вимоги до них, а також класифіковано використовувані у власному досвіді роботи автора різновиди практичних завдань з методики вивчення української мови.*

*Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мультимедійні освітні ресурси, гіпертекст, практичні завдання з методики навчання української мови.*

**Постановка проблеми.** Концепція інформатизації освіти, витоки якої містяться в законі України "Про Концепцію Національної програми інформатизації" (№75/98-ВР від 04.02.1998 р.) зі змінами, внесеними згідно із Законом №3421-IV (3421-15 від 09.02.2006) орієнтує педагогів усіх освітніх ланок на створення й застосування в навчально-виховному процесі різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій. Особливу роль при цьому перебирає на себе вища педагогічна освіта, оскільки перед нею постає завдання готувати майбутніх учителів до залучення цих технологій та засобів у власний досвід роботи в школі від відбору з уже наявних до самостійної розробки інформаційних ресурсів.

Вочевидь також, що досягти принципи створення інформаційно-комунікаційних технологій та роботи з ними студенти ВНЗ мають не лише теоретично, але й у процесі власного навчання. Це обумовлює потребу розроблення й апробації різноманітних мультимедійних технологій, упровадження їх у навчальний процес педагогічного ВНЗ на заняттях з усіх освітніх галузей.

Використання мультимедійних ресурсів у процесі підготовки майбутнього вчителя дає можливість сформувати у студентів принципово нові прийоми інтелектуальної діяльності, що пов'язані з усвідомленням і структуризацією інформації [8, с. 243-247].

Усе це орієнтує викладачів ВНЗ на якомога ширше використання в навчальному процесі мультимедійних технологій з урахуванням, проте, їх постійного й органічного поєднання з традиційними, усталеними освітніми технологіями ВНЗ, адже мультимедіа в навчанні почасти виконує роль ефективного комплексного засобу, який спонукає переглядати методику застосування традиційних методів і прийомів опрацювання матеріалу.

Із цього приводу в "Білій книзі національної освіти України" зазначено: "На основі поєднання традиційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання вдається значно ефективніше розвинути і примножити природні задатки і здібності людини" [1, с. 95].

**Аналіз досліджень і публікацій.** Актуальність порушеної проблеми підкреслюється численністю наукових доробків щодо різноаспектних проблем упровадження педагогічних технологій, пов'язаних з інформатизацією освіти (А.А. Абдукадіров, І.В. Альохіна, Л.В. Белецька, Б.С. Гершунський, В.Ф. Горбенко, М.І. Жолдак, С.А. Жданов, А.М. Коломієць, Є.І. Машбиця, В.М. Монахова, Л.Є. Петухова, Б. Скіннер, Дж. Хартлі та ін.).

Значна низка вітчизняних та зарубіжних науковців висвітлили в своїх працях й питання використання комп'ютера в навчанні: В.Г. Афанасьєв, Ю.М. Батурін, Д. Белл, В.Ю. Биков, Р.О. Брієн, Н. Вінер, Р.С. Гуревич, А. Девід, М.І. Жолдак, Ю.О. Жук, Л.М. Землянова, М.М. Мазур, П. Росс, А.Д. Урсул, К.М. Шоломій, В.Ф. Шолохович та ін.

Водночас більшість сучасних українських науковців (М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, В.Г. Кремінь, В.І. Луговий, В.М. Мадзігон, Н.І. Побірченко, О.Я. Савченко, В.М. Синьов та ін.) наголошують, що досі практично не розв'язувалися завдання щодо масового формування ІКТ-компетентностей учителів і учнів, керівників та інших категорій працівників освіти [1].

Вважаємо, що все зазначене вище, обґрунтовує **актуальність** порушеної проблеми та важливість комплексного її вирішення, особливо на заняттях у педагогічних ВНЗ.

**Метою** статті є характеристика різновидів гіпертекстових завдань та можливостей їх застосування під час запровадження ІКТ на заняттях з методики навчання української мови у ВНЗ.

**Виклад основного матеріалу.** Невід'ємним складником інформаційно-комунікаційних технологій є *гіпертекст*, що в сучасній науці не має єдиного визначення, пор.:

- форма письма, яке відгалужується або здійснюється "по запити", нелінійне письмо, більше, ніж текст – Т. Нельсон (1987 р.) [3];

- електронний текст, де написання та читання здійснюється на комп'ютері, в нелінійному просторі, який створює комп'ютер – Роберт Кувер (*The New York Times*, 21.06.1992) [3];

- текст, упорядкований таким чином, що він перетворюється в систему, ієрархію текстів, одночасно складаючи єдність і велику кількість текстів – В.П. Руднев ("*Словник культури ХХ століття*") [3];

- текст для перегляду на комп'ютері, який містить зв'язки з іншими документами ("гіперзв'язки" чи "гіперпосилання") – *електронна енциклопедія Wikipedia*;

- звичайний текст із картинками, у якому виділено (найчастіше кольором) окремі знаки, слова, фрази або картинки, що називаються *полями* – *освітній сайт "Острів знань"* та ін.

Вочевидь, що протягом досить тривалого періоду використання технології "гіпертекст" (термін "гіпертекст" запроваджено в роботі Теодора Нельсона 1965 року) у визначенні поняття виокремлювали різні ознаки, провідними з яких, проте, завжди виступали *нелінійний (нелінійний) простір для читача та гіперзв'язки*, які його забезпечують і здійснюються через гіперпосилання (поля).



Гіпертекст від початку задумувався й наразі використовується як Інтернет-технологія, адже його найбільша зручність полягає в тому, що він може містити як внутрішні перехресні посилання, так і посилання на інші документи, що зберігаються на тому ж самому або на будь-якому іншому сервері, можливо, у тисячах кілометрів один від одного і від того комп'ютера, на якому йде перегляд гіпертексту. Потрібно лише, щоб усі гіпертексти були записані за одними і тими самими правилами.

Водночас, осмислюючи можливості гіпертексту в освітньому сенсі, переконуємося, що гіпертекстовий характер з можливістю негайного доступу до документів за гіперпосиланнями якнайкраще відповідає характеру засвоєння наукової інформації, яке в кожній людини може проходити у різному порядку, із різною швидкістю, глибиною засвоєння тощо. Тим самим гіпертекст зменшує обмеження, що накладаються на студентів, не вимагає однозначного висновку, пропонує нові можливості для доступу до великих і складних джерел інформації. Отже варіативність порядку й темпу опанування матеріалу й виконання практичних завдань, гнучкість системи навчання, що надає гіпертекст, обумовлюють ефективність його широкого застосування в електронних підручниках і посібниках для студентів.

М. Візель навів такі провідні лінгвопсихологічні характеристики літературного гіпертексту, що їх, вважаємо, має і навчальний гіпертекст:

1. Дисперсність структури.
2. Нелінійність гіпертексту.
3. Різноманітність та мультимедійність [4].

Такі особливості, на думку І.М. Богданової, роблять гіпертекст "практичним засобом, який суттєво збільшує можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальній діяльності" [2, с. 77]. Авторка зауважила, що звична позиція спостерігача, яку посідає студент у разі роботи з лінійними мультимедійними ресурсами, трансформується у його активну роботу, що надає змогу визначити технологію нелінійного подання інформації у мультимедійних засобах навчального призначення досить вдалою основою для розвитку діяльнісного підходу до навчання [2].

Переконавшись у важливості й необхідності застосування гіпертекстової технології на практичних заняттях у ВНЗ, перейдемо до вимог щодо правильної організації гіпертексту та гіперпосилань у ньому, які ми, на основі аналізу науково-методичної літератури, розподілили на психологічні, змістові та вимоги до оформлення гіперпосилань.

*Психологічні* особливості опанування гіпертекстової інформації розглядав І. Роберт, зазначаючи, що розробка мультимедійних ресурсів та методик їх використання має орієнтуватися на те, що в кожній конкретній людини найбільш розвинена лише одна із систем чуттєвого відображення. В одних отримана інформація пов'язується з візуальними образами, другі – вербалізують її, треті отримують кінетичні відчуття, тому для того, щоб підвищити ефективність сприйняття мультимедійного матеріалу, слід використовувати всі зазначені види чуттєвого відображення інформації [7].

Так, О.М. Науменко вважає, що добір змісту мультимедійної інформації повинен відповідати трьом загальним вимогам:

- висока ефективність;
- коректність;
- достовірність [7].

Норми оформлення гіперпосилань у гіпертексті знаходимо в праці А. Лебедева, де він наводить такий їх перелік:

1. Цілісність тексту.
2. Зручність прочитання.
3. Цінність.
4. Повнота інформації.
5. Доцільність інтонації та [6].

Зважаючи на окреслену дидактичну цінність гіпертекстової технології та враховуючи наведені вимоги до її використання, ми розробляємо практичні завдання з методики навчання української мови для студентів факультету ПВПК СДПУ, задля зручності у створенні й використанні класифікуючи їх за такими ознаками:

- рівнем складності;
- кількістю виконавців;
- специфікою гіперпосилань;
- характером практичного завдання.

Попередній розподіл практичних завдань за *рівнем складності* надає змогу кожному студенту, самостійно прогнозуючи рівні власної обізнаності з матеріалом теми та загального інтелектуального розвитку, обирати завдання одного з трьох запропонованих рівнів складності. Ці рівні ми позначили як I, II, III, не даючи їх вербальної оцінки, але пояснюючи студентам, що I рівень містить завдання, найлегші для виконання, II – середньої складності, III – найскладніші завдання. При цьому завдання кожного рівня розташовано також у порядку зростання складності і всі рівні містять як завдання репродуктивного характеру, так і конструктивного та творчого. У разі, якщо студент, обравши певний рівень, відчуває його залегким чи надто складним для себе, він може змінювати його в ході практичного заняття чи підготовки до нього.

Під час оцінювання результатів виконання практичного блоку певного рівня бали за кожне завдання мають тенденцію до зростання. Так, якщо в блоці 5 завдань, то 1-2-е оцінюються по 1 балу, 3-4-е – по 2 бали і 5-е – 4 бали. Таким чином, розподіл завдань за рівнем складності уможливило використання індивідуального та диференційованого підходу до формування лінгводидактичної компетенції майбутніх учителів початкових класів.

Класифікація практичних завдань за *кількістю виконавців* дає можливість упроваджувати на заняттях різні форми організації навчального процесу. З-поміж розроблених зразків виокремлюємо: індивідуальні (для самостійного виконання), кооперативні та фронтальні.

Індивідуальні завдання переважно використовуються для самостійного виконання студентом під час підготовки до практичного заняття. Вони можуть передбачати аналіз науково-методичної, навчально-методичної, довідкової літератури, укладання схем, таблиць за змістом теоретичного матеріалу тощо на основі пов'язаних із завданням системою гіперпосилань електронних варіантів документів, їх частин, самостійної роботи в мережі Інтернет.

Самостійне виконання студентом індивідуального завдання під час підготовки до заняття використовуємо як підвалину застосування кооперативних та фронтальних форм роботи на самому занятті, спрямовуючи студентів на обговорення здобутих результатів, обґрунтування власної думки, дискутування тощо.

Кооперативна форма роботи на практичних заняттях із методики навчання української мови із залученням гіпертекстових завдань найчастіше набуває вигляду роботи в малих групах біля комп'ютера. З метою розробки певних пам'яток, тестів, різновидів наочності для молодших школярів студенти аналізують подані зразки чи відшукують їх за поданими параметрами, а потім створюють власні за аналогією чи з використанням знайденого матеріалу.

Фронтальні форми роботи застосовуємо переважно під час первинного закріплення понять з певної теми або за можливості неоднозначного виконання завдання.

Таким чином, взаємозв'язок завдань, різних за кількістю виконавців, на практичних заняттях із методики навчання української мови дає можливість урізноманітнити хід заняття, використати потенціал як самоосвіти студентів, так і інтерактивних форм взаємонавчання, навчання в дискусії тощо.

За *специфікою гіперпосилань* виокремлюємо завдання: із текстовими, звуковими, мультимедійними та Інтернет-посиланнями. Залежно від специфіки документа, пов'язаного з гіперпосиланням, завдання належить до того чи іншого різновиду. Чергування різних за специфікою гіперпосилань завдань сприяє врахуванню психологічної вимоги щодо необхідності впливу на різні органи сприймання інформації студента під час навчання. Причому зауважимо, що всі ці завдання кількісно неоднаково застосовуємо на заняттях, зважаючи на обмеженість кількості чи незадовільну якість звукових та відеофайлів, технічні особливості зв'язку з Інтернетом тощо. Крім того, завдання, пов'язані із цими типами документів, вимагають більше часу для виконання, тому на самих заняттях використовуються рідше, ніж завдання з посиланнями на текстові файли. Їх застосування більше характерне для індивідуальних самостійних завдань.

І нарешті, найбільша класифікація – *за характером практичного завдання*. Залежно від методичної дії та логічної операції, яку здійснюють студенти в ході виконання завдання виділяємо 6 їх основних груп: підготовка та укладання матеріалів, розробка за зразком, добір матеріалів, доповнення, доведення, визначення та класифікацію на основі спостереження. Охарактеризуємо їх докладніше.

Перша група – *завдання на підготовку та укладання матеріалів* – містить такі їх різновиди:

1. Підготовка повідомлень на основі аналізу електронних документів, перегляду нормативних документів на інформаційних сайтах тощо (у цих завданнях подається посилання на 1 джерело і тема потрібного повідомлення).

2. Підготовка доповідей на основі:

- узагальнення результатів аналізу 2-4 електронних документів;

- порівняльного аналізу 2 документів, поданих у електронному вигляді чи з посиланнями на них;

- матеріалу певного джерела в електронному вигляді та висловів науковців про нього,

- порівняння визначень одного й того самого поняття в різних джерелах.

3. Характеристика певного методичного явища чи поняття:

- за поданим документом.

- порівняльна характеристика за різними джерелами;

- за зразком, поданим у електронному вигляді.

4. Укладання переліків:

- узагальнювальних переліків методичних явищ чи понять за 1 чи декількома джерелами.

- бібліографічних переліків за допомогою мережі Інтернет;

- за поданим зразком.

5. Укладання схем, блок-схем, таблиць:

- за результатами аналізу науково-методичної, навчальної, довідкової літератури, матеріалів лекції тощо;

- на основі переглянутого чи проаналізованого в текстовому вигляді фрагмента уроку;

Друга група – *завдання на розробку за зразком* – містить завдання, які студенти виконують, переглянувши поданий зразок (текстовий, звуковий чи мультимедійний) і намагаючись відтворити його на іншому навчальному матеріалі, часто з використанням мережі Інтернет для пошуків дидактичного матеріалу. Група складається з таких варіантів розробки за зразком:

1. Рольових ігор, мовленнєвих ситуацій:

- для застосування на практичному занятті серед студентів;

- для молодших школярів.

2. Пам'яток дій, навчальних алгоритмів, тестів, тренувальних вправ тощо.

3. Мультимедійних презентацій до певної теми.

4. Фрагментів та планів-конспектів уроків мовно-літературного циклу в початкових класах.

У завданнях такого типу поданий зразок іноді має негативний характер, тобто містить методичні помилки. У будь-якому разі спрямовуємо студентів на критичний аналіз поданого зразка, обговорення його й розробку власного правильного варіанту. Із цієї ж причини завдання на розробку за зразком застосовуємо переважно для кооперативної та фронтальної форм роботи.

Завдання на *добір матеріалів* привчають студентів користуватися пошуковими системами та аналізувати літературу з метою поповнення власної методичної скарбнички чи підготовки до заняття:

1. Добір фактичного матеріалу з метою:

- підготовки до диспуту;

- унаочнення теоретичних положень;

- ілюстрації дотримання теоретичних принципів у певній розробці тощо.

2. Добір дидактичного чи методичного матеріалу:

- мовного;

- методичного;

- мультимедійного.

Завдання на *доповнення* застосовуємо в таких варіантах:

- доповнення навчального тексту (з наявністю довідки чи без неї) на основі аналізу документа в електронному вигляді;
- поданої схеми (з використанням 1 чи більше джерел);
- поданої таблиці на основі аналізу навчально-методичної, науково-методичної, довідкової літератури, матеріалів лекцій тощо.

Завдання на *доведення* передбачають:

- доведення поданих тверджень із використанням прикладів з 1 чи більше пропонованих документів;
- обґрунтування власної думки, оцінки того чи іншого методичного факту чи явища.

Завдання на *визначення на основі спостереження* полягають у:

- класифікації методів, прийомів, засобів навчання, типів уроків тощо в переглянутих, прослуханих чи спостережуваних особисто фрагментах уроків мовно-літературного циклу в початковій школі;
- визначенні принципів побудови програм, підручників, вправ, пам'яток дій і т.п.

**Висновки.** Ми окреслили важливість застосування інформаційно-комунікаційних технологій та їх елементів на практичних заняттях із методики навчання української мови у ВНЗ, зокрема гіпертекстової технології, якій у власному досвіді роботи наразі приділяємо значну увагу. Використання гіперпосилань у тексті завдання надає йому варіативності, забезпечує компактність, нелінійну структуру, позбавляє студента необхідності подовгу відшукувати потрібну літературу, а відтак – економить його час, що є важливим показником за умови переваженості сучасних студентів. Застосування ж гіпертекстових завдань у системі, з урахуванням різних їх класифікацій, уможливорює комплексний вплив на різні органи сприймання й переробки навчальної інформації, урізноманітнення форм роботи на заняттях, а також використання індивідуального та диференційованого підходу до формування лінгводидактичної компетенції майбутніх учителів початкових класів.

### Література

1. Біла книга національної освіти України / Акад. пед. наук України; [за ред. В.Г. Кременя]. – К., 2009. – 376 с.
2. Богданова І.М. Інформаційно-модульна технологія як умова забезпечення саморозвитку особистості майбутнього вчителя / І.М. Богданова // Наука і освіта, 2002. – № 1. – С. 76-79.
3. Бумбур Ю.М., Конвенційний текст та гіпертекст. / Ю.М. Бумбур, І.Є. Кутепова – [Електронний ресурс]: Режим доступу: ([http://www.rusnauka.com/ONG\\_2006/Philologia/17920.doc.htm](http://www.rusnauka.com/ONG_2006/Philologia/17920.doc.htm))
4. Визель М. Поздние романы Итало Кальвино как образцы гипертекста. / М. Визель – [Електронний ресурс] : Режим доступу :[www.litera.ru/slova/viesel/viesel.htm](http://www.litera.ru/slova/viesel/viesel.htm)
5. Жарый С.В. Потенциал мультимедийных технологий при формировании информационной компетентности студентов / С.В. Жарый // Четвертая Международная конференция "Новые информационные технологии в образовании для всех: инновационные методы и модели" (24-26 ноября 2009, Киев). – С. 582-586.
6. Лебедев А. Секреты хорошего гипертекста. – [Електронний ресурс]: Режим доступу: (<http://www.artlebedev.ru/kovodstvo/sections/83/>)
7. Науменко О.М. Використання мультимедійних засобів у підготовці студентів педагогічних коледжів / О.М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Гол. ред.: В.Ю. Биков; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Ун-т менеджменту освіти АПН України, 2008. – № 4 (8). – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em8/content/08nomscp.htm>
8. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. У 2-х част. / Ред. кол. : І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ДОВ "Вінниця", 2000. – Ч. I. – 486 с.

### Резюме

*В статтє очерчена актуальность проблемы внедрения информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс в педагогических вузах, преимущества*

сочетания их с традиционными технологиями обучения, охарактеризовано понятие "гипертекст" как необходимая составляющая часть мультимедийных ресурсов, приведены его специфические признаки. На основе анализа научно-методической литературы выявлены педагогические и психологические аспекты применения гипертекстовой технологии в вузе, требования к ним, а также классифицированы используемые в собственном опыте работы автора разновидности практических заданий по методике изучения украинского языка.

*Ключевые слова:* информационно-коммуникационные технологии, мультимедийные образовательные ресурсы, гипертекст, практические задания из методики учебы украинского языка.

### Summary

*The article gives the actuality of problem of using the information-communication technologies in the educational process in the pedagogical higher education. Advantages of combining them with traditional technologies of teaching, a concept "hypertext" as necessary component of multimedia resources is described, its specific signs are resulted. On the basis of analysis of scientifically-methodical literature the pedagogical and psychological aspects of application of hypertext technology are exposed in the institute of higher education, requirements to them and experience works are classified in the study of Ukrainian.*

*Keywords:* information-communication technologies, multimedia educational resources, hypertext, practical tasks of the methodic of studies of Ukrainian.

УДК 378

В.А. Каліш, В.О. Собко

## ФОНЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті розглядаються складові фонетичної компетентності вчителя початкових класів та пропонується технологія її формування з орієнтацією на майбутню професійну діяльність.*

*Ключові слова:* компетентність, фонетична компетентність, фонетичні знання, фонетичні уміння і навички, лінгвометодична підготовка.

**Постановка проблеми.** Значна роль у лінгвометодичній підготовці майбутніх учителів початкових класів відводиться вивченню мовних одиниць найнижчого рівня мовної структури – фонетико-фонологічного, що є предметом дослідження фонетики і фонології. Значущість засвоєння фонетичного матеріалу зумовлюється тією роллю, яку виконують фонетичні одиниці в системі мови як засобу спілкування. Як відомо, мова є матеріальним явищем тільки тому, що в ній наявні фонемі, які виражаються звуками [2]. Відтак, у процесі комунікації будь-яка інформація виражається і доводиться до відома інших за допомогою звуків, які завдяки своїй фізичній природі можуть сприйматися, що й уможливило існування мови. Без звукової сторони мова існувати не могла б, оскільки все інше в її складі є планом змісту, ідеальним компонентом, який без звуків реалізуватися не може [2]. Крім того, знання з фонетики необхідні для удосконалення графіки й орфографії, для навчання орфоепії рідної та іноземної мов, для виправлення недоліків мовлення і навчання розуміння звукової мови глухонімими (сурдопедагогіка) тощо.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Теоретичні засади дослідження фонетичної будови мови в різних аспектах склали праці вітчизняних (Багмут А., Булаховський Л., Житецький П., Жовтобрюх М., Карпенко Ю., Курило О., Коструба П., Кримський А., Левицький В., Михальчук К., Наконечний М., Науменко В., Потєбня О., Павловський О., Прокопова Л., Синявський О., Тимченко Є., Тоцька Н. та ін.) і зарубіжних (Аванесов Р.І., Богородицький В.О., Бодуен де Куртене І.О., Бондарко Л.В., Зіндер Л.Р., Крушевський М.В., Матусевич М.І., Панов М.В., Трубецької М.С., Реформатський О.О., Шахматов О.О., Щєрба Л.В., Якобсон Р.Й.)

лінгвістів. У наукових розробках психологів і психолінгвістів (Виготський Л.С., Жинкін М.І., Залевська О.О., Зимня І.О., Лурія О.Р., Леонтьєв О.О., Рубінштейн С.Л., Узнадзе Д.М.) досліджено механізми породження і сприйняття мовлення. Питання вивчення фонетичного рівня мови у загальноосвітній школі та у вищих навчальних закладах розглядаються у науково-методичних дослідженнях Біляєва О.М., Блик О.П., Богущ А.М., Босак Н.Ф., Вашуленка М.С., Донченко Т.К., Карамана С.О., Мельничайка В.Я., Паламар Л.М., Пентилюк М.І., Плиско К.М., Прокопової Л.І., Тоцької Н.І., Хорошковської О.Н. та ін.

Актуальність дослідження лінгводидактичних проблем вивчення фонетичного рівня мови зумовлюється і провідним у сучасній освітній парадигмі компетентнісним підходом, зорієнтованим на формування готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності, яка забезпечується сукупністю ключових (загальних), базових (галузевих) і спеціальних (для виконання конкретних професійних дій) компетенцій [3, с. 31].

**Мета нашої статті** – окреслити оптимальні шляхи формування фонетичної компетентності майбутнього класовода як складової його загальної мовно-методичної підготовки.

Зауважимо, що проблема компетентності вчителя на сьогодні є однією з актуальних і знайшла багатогранне висвітлення у низці монографій, дисертаційних досліджень, численних публікаціях у фахових виданнях. Різномасштабність дослідження цієї проблеми засвідчують терміни типу "професійна компетентність", "комунікативна компетентність", "мовна компетентність", "мовленнєва компетентність", "предметна компетентність", "соціальна компетентність", "психологічна компетентність" тощо. Науковці спрямовують свої зусилля на розмежування понять компетенція і компетентність, визначення складових компетентності, умов і чинників її формування тощо. Посилення уваги до цього поняття зумовлене також рекомендаціями Ради Європи щодо відновлення освіти, її наближення до замовлення соціуму. Необхідність формування школою ключових компетентностей відзначена в законодавчих освітніх документах та державних освітніх стандартах [1].

**Виклад основного матеріалу.** Синтезуючи дефініції педагогічної компетентності учителя, подані науковцями (А. Хуторський, О. Савченко, Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Єрмаков, О. Локшина, Л. Мацько, О. Пометун та ін.), можна охарактеризувати її як єдність теоретичної та практичної готовності фахівця до здійснення педагогічної діяльності; як сукупність знань, умінь, навичок, які потрібні для успішного виконання його функцій навчання, виховання, розвитку особистості дитини; як інтегрування відповідного рівня його професійних знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що виявляються в результаті діяльності.

На наш погляд, основними складовими фонетичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є система теоретичних фонетичних знань, фонетичних умінь і навичок та професійна готовність майбутніх класоводів до формування відповідних знань, умінь і навичок у молодших школярів, спрямованих на розвиток мовленнєвої діяльності, зокрема слухання-розуміння, говоріння, читання, письма.

Зміст і структура фонетичних знань визначаються основною метою вивчення розділу фонетики – опанування студентами теоретичними знаннями про артикуляційно-акустичні властивості мовних звуків, закономірності їх сполучуваності у мовленнєвому потоці і пов'язані з ними функціональні зміни, роль звуків у формуванні, розпізнаванні і розрізюванні значущих мовних одиниць вищих рівнів мовної структури – морфем, слів та їх форм, ознайомлення із процесами становлення звукової системи української мови протягом історичного періоду її розвитку, з'ясування виникнення або занепаду звуків, еволюцію звукових явищ у розвитку фонетичної системи сучасної української мови, роль суперсегментних засобів мови.

Окреслені цілі вивчення розділу "Фонетика" передбачають розв'язання таких завдань:

- вивчення звука як фонетичної одиниці, його акустичної природи та особливостей творення, критеріїв поділу звуків на голосні і приголосні, принципів їх класифікації;
- характеристика звукових змін у мовленнєвому потоці;
- з'ясування сутності фонем як функціональної одиниці мови, її ознак та функцій, особливостей реалізації в мовленні;
- вивчення закономірностей фонологічної системи сучасної української мови;
- характеристика складу як фонетичної одиниці, з'ясування принципів складоподілу в українській мові;

- вивчення фонетичних засобів (наголосу, інтонації), що забезпечують оформлення потоку мовлення;
- характеристика різних видів модифікацій фонем та історичних чергувань.
- Викладене вище зумовлює і відповідне структурування теоретичних знань студентів.

Зокрема, майбутні вчителі початкових класів повинні знати:

- Предмет і завдання фонетики і фонології як розділів мовознавства, їх зв'язки з іншими науками;
- Акустичну та артикуляційну природу мовних звуків, класифікацію голосних і приголосних звуків;
- Фонетичну природу складу, ритмічної структури, фрази, наголосу та інтонації, принципи складоподілу;
- Ознаки і функції фонем, принципи виділення фонем, закономірності фонологічної системи, особливості реалізації фонем в мовленні (інваріант та алофони);
- Зміни звуків у потоці мовлення, причини та особливості історичних чергувань.

Свідомому засвоєнню теоретичної інформації змістових модулів розділу "Фонетика" (ЗМ – 1 "Фонетика і фонологія" та ЗМ – 2 "Морфонологія"), одержаної на проблемно-установочних лекціях, у процесі самостійної та індивідуальної роботи, сприяють завдання когнітивного і креативного характеру. Майбутнім фахівцям пропонується підготовка лінгвістичних повідомлень, рефератів, складання опорних схем і таблиць, заповнення таблиць за зразком, пошук наукових фактів для аргументування висунутих припущень, робота з додатковими науковими джерелами (виписування тез, складання анотацій) та довідковою літературою тощо.

Наприклад:

- Підготуйте лінгвістичне міркування на тему "Звуки – природна матерія мови".
- Дайте розгорнуте аргументоване пояснення відмінності мовних звуків від звуків природи.
- Доберіть наукові факти для обґрунтування потреби виділення трьох аспектів у вивченні звуків мови.
- Підготуйте тези за рекомендованими науковими працями українських учених-фонетистів для наукової доповіді на тему "До питання про лінгвістичну природу складу в українському мовознавстві".
- Підготуйте лінгвістичні розвідки на теми: "Фонетична структура складу старослов'янської мови" та "Зредуковані голосні ь та ъ у старослов'янській мові".
- Підготуйте реферати (на вибір) на теми: "Вчення про фонему у мовознавстві", "Фонологічні школи".
- Скласти опорну схему "Зв'язок фонетики з іншими науками".
- Скласти опорні таблиці за матеріалами лекцій і навчальної літератури: "Комбінаторні модифікації голосних української мови", "Позиційні модифікації голосних в українській мові".
- Розгляньте опорну таблицю "Співвідношення фонем і звука", побудуйте лінгвістичний опис-міркування за цією таблицею.

Таблиця 1

**Співвідношення фонем і звука**

<b>Фонема</b>	<b>Звук</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– соціальне явище</li> <li>– мовна одиниця</li> <li>– абстрактна одиниця, існує в свідомості мовців;</li> <li>– величина стала;</li> <li>– у мові точно визначена кількість фонем;</li> <li>– кожна фонема є звук</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– індивідуальне явище</li> <li>– мовленнєва одиниця</li> <li>– конкретна одиниця, фізичне явище, яке сприймається на слух;</li> <li>– величина залежна (залежить від позиції у слові, впливу сусідніх звуків)</li> <li>– звуків у мовленні практично невизначена кількість;</li> <li>– не кожен вимовлений звук є фонемою.</li> </ul>

- Заповнити опорну таблицю:

Таблиця 2

**Чергування /О/ та /Е/ з фонемним нулем. Вставні та випадні голосні**

Звуки	Наукове пояснення	Причини появи	Приклади
Випадні О, Е			
Вставні О,Е			

– Підготуйте мультимедійну презентацію на тему: "Походження голосних звуків української мови"

– Прочитайте висловлювання. Продовжіть його власним обґрунтуванням про національно-мовну своєрідність фонетичної системи мови: *Фонетист із тонким звуковим відчуттям, почувши декілька фраз незнайомця, може багато чого дізнатися про нього. Згадайте професора Хіггінса з "Пігмаліона" Б. Шоу, який із перших слів безпомилково визначав, звідки родом його співбесідник...*

– Укладіть лінгвістичний словник до теми "Класифікація голосних і приголосних звуків".

– Порівняйте артикуляційну та акустичну класифікації звуків української мови, з'ясуйте їх відмінність. Розкрийте їх практичне значення.

– Підготуйте авторський проект "Роль фонетичних знань в освітній діяльності вчителя початкових класів".

Як показує практика, завдання такого типу не лише забезпечують глибоке, осмислене опанування мовознавчою теорією, а й сприяють активізації діяльності студентів як суб'єктів навчального процесу, розвитку їхнього пізнавального інтересу та рівня компетентності, розкриттю їх творчого потенціалу.

Другою складовою фонетичної компетентності є фонетичні вміння і навички. Засвоївши основні положення мовознавчої теорії, студенти повинні вміти:

– членувати потік мовлення, визначати основні його одиниці - фразу, такт, склад, звук, визначати словесний, логічний наголоси, виділяти й характеризувати склад;

– визначати фонемний і звуковий склад слів, давати артикуляційно-акустичну характеристику звуків;

– виявляти й характеризувати функціональні зміни, історичні чергування фонем, пояснювати причини їх появи;

– добирати слова для ілюстрації функціональних та історичних змін;

– записувати слова та текст обома видами транскрипції – фонетичною та фонематичною;

– робити повний фонетичний аналіз слова та тексту.

З цією метою до практичних занять та самостійної роботи добирається система вправ репродуктивного, репродуктивно-креативного та креативного характеру, зорієнтована на виявлення, розрізнення, аналіз фонетичних, фонематичних та морфологічних явищ з урахуванням всіх наукових аспектів, добір ілюстрацій; удосконалення культури мовлення студентів на фонетичному рівні, формування лінгвометодичних умінь і навичок. Наведемо зразки таких завдань до різних змістових модулів розділу "Фонетика":

– Випишіть із наведених висловлювань слова у дві колонки: у першу – слова лише з лабіалізованими голосними звуками; у другу – слова лише з нелабіалізованими голосними. Обґрунтуйте відмінність у їх вимові.

1. *Під звук бандури я не плачу. Але ніколи й не сміюсь. Я просто душу без остачі вкладаю в те, на що дивлюсь під звук бандури (П. Воронько).* 2. *О слово! Будь мечем моїм! (О. Олесь).* 3. *Поруч хай вітер буде, а вдалині – мета. Чорно кругом чи біло, не зупиняти рух. Може зламатись – тіло, але ніколи – дух (О. Стефанович).*

– Запишіть подані слова, розташовуючи їх відповідно до ступеня підняття спинки язика під час творення наявних у них голосних. Доповніть їх власними прикладами.

*Банан, берег, білі, богомол, бойкот, бити, берет, бурун, відбій, баран, вереск, брикливий, бусус, болото.*

– Прочитайте висловлювання. Випишіть слова, у яких голосні звуки протиставляються за місцем підняття спинки язика.



1. Не поет, у кого думка не літає вільно в світі (Л.У.). 2. Віддав себе я праці без вагання; я йшов туди, де розум посилав (Б. Грінченко). 3. Живи, моє серце, живи не для себе, для себе ж бо ти й не жило (В. Сосюра). 4. Поети – це біографи народу, а в нього біографія тяжка (Л. Костенко).

– Записати подані речення фонетичною і фонематичною транскрипціями. Виділити слова із сонорними приголосними звуками, пояснити відмінність у їх вимові.

1. Як мрію чистую з найкращих мрій, я заховаю в серці Україну, і мрія та, як світище ясне, шляхом правдивим проведе мене (В. Симоненко). 2. Єднаймося усім миром і родом у святому ореолі рідної Неньки України (Я. Гоян).

– Наведіть 5 загадок про пори року чи природні явища, слова-відгадки яких починаються на губні приголосні звуки. Запишіть відгадки фонетичною транскрипцією. Проведіть спостереження за вимовою губних приголосних у різних фонетичних умовах і зробіть висновок.

– Запишіть текст обома видами транскрипції. Дайте артикуляційно-акустичну характеристику голосних і приголосних фонем виділених слів, визначте інваріант та алофони.

**Одкам'янійте, статуї античні, одкам'янійте і кричіть на гвалт! В Лос-Анджелесі пальми синтетичні уже **вростають** коренем в асфальт. Дерева вже **тримаються** за стіни, вони ідуть із міста ледь живі. Невже колись і їх уже не стане, ні коника в **реліктовій** траві? Ліси мої, гаї мої **священні!** Пребудьте нам навіки **незнищенні!** (Л. Костенко).**

– Запишіть слова фонетичною транскрипцією, знайдіть і проаналізуйте явище асиміляції.

Без жарту, зідидити, відчувати, схилитися, натхнення, зшивати, копитце, не мучся, після, дні, вокзал, з тобою, вогко, косьба,

– Проаналізуйте усі можливі фонетичні явища у поданих словах.

Сердешний, брести, рушник, краций, вулиця, пристрасний, найзниця, масний, стиснути, слати, рослий, вести, капость (рос. пакость), жевріти (із жервіє), горіх, він (рос. он).

– Запишіть слова, поділіть їх на склади та на частини для переносу з рядка в рядок. Поясніть відмінність фонетичного та орфографічного складів.

Явір, місто, рідний, гострий, дріжджі, співучасник, чорніє, олія, майструвати, бездонний, безіменний.

– Перепишіть речення, уставляючи замість крапок О або Е. Згрупуйте однотипні випадки відповідно до закономірного чи не закономірного вживання О та Е після шиплячих та j. Обґрунтуйте.

Їх душі – горіння і криця – у наш...му завжди гурті (О. Ольжич). 2. Одвіку земля не знала бо ця такого безкрай...го вітру (О. Ольжич). 3. Та її голос – ти...ничний колос, аж за серце хапає (І. Франко). 4. А вже тії куч...рі мені надокучили (н.тв.). 5. Добрі ж...рна все перемелють (н. тв). 6. І тепер, де вгледжу високу ч...рняву молодицю в ч...рвоній хустці, то мені здається, ніби я побачила матір рідну (Н.-Л.). 7. Освіту та освіч...них людей січ...ве товариство вельми поважало (К.Г.) 8. Вдивляйся в очі пристрастей і зреч...нь!(О.Т.) 9. Ми були в повній бой...вій готовності (В.Н.). 10. Павлінка з батьками веч...ряла (Сліп.).

– Записати текст обома видами транскрипції. Проаналізувати всі можливі та наявні історичні чергування голосних і приголосних звуків. Виділити слова, в яких комбінуються випадки функціональних та історичних змін. Пояснити.

Зараз над поворонілою водою в ріст людини, мов прив'язана, висить тонка й прозора намітка синьої імлі. На березі й досі лежить довбаний човен, знизу він взявся льодом, а зверху притрушений снігом, посеред озера плавають дві пари крижнів. Вони то пірнають у воду, то, пропливши трохи, ховають голови під крила, наче збираються спати. Максим помахом шапки вітає птахів, що з року в рік зимують у цьому закутку, і з розгону стрибає в човен, посковзнувшись, вискакує на лід і ледве не влітає у воду, а качка неквапливо відлітає до протилежного, наче виплетеного купинами дерева (М.Стельмах).

Важливою складовою формування фонетичної компетентності студентів є індивідуальна робота, яка охоплює низку завдань, виконуваних безпосередньо на заняттях та в позааудиторний час. Доцільними видами під час вивчення фонетики є лабораторні роботи, які пропонуються до окремих тем, до змістових модулів або до розділу в цілому і виконуються за варіантами. Наприклад, до теми "Наголос" рекомендуємо такі завдання:

**Завдання 1.** Запишіть слова, поставте наголос. У складних випадках користуйтеся словником. Охарактеризуйте наголос. Виділіть слова, які можуть мати додатковий наголос. Позначте його.

*Гуртожиток, кілометр, договір, абетковий, агрономія, алкоголь, болотяний, бородавка, жаровитривалість, валовий, веземо, вигнання, витрата, газометр, первіснообщинний.*

**Завдання 2.** Прочитайте подані слова російської мови, поставте в них наголос. Перекладіть українською мовою, запишіть і поставте наголос. Порівняйте наголоси в російських та українських відповідниках.

*Пряатель, страшный, верба, высоко, узкий, середина, малый, грабли, кроить, дочка, доска, колесо, отчим, крапива, кухонный, новый, косой, летопись.*

Узагальненню і систематизації фонетичних знань, умінь і навичок сприяє фонетичний аналіз тексту, який охоплює комплекс завдань такого типу:

- Прочитати текст. Записати обома видами транскрипції.
- Поділити текст на фрази і такти (ритмічні структури).
- Виділити у кожній фразі фразовий наголос.
- Визначити у ритмічній структурі проклітики та енклітики.
- Виділити слова з різним співвідношення фонем, звуків і букв, обґрунтувати.
- Підкреслити позиційні алофони фонем однією рисою, комбінаторні – двома.
- Виявити слова, у яких відбуваються функціональні зміни. Згрупувати однотипні явища, дати їх характеристику.
- Знайти випадки наявних або можливих історичних чергувань голосних, згрупувати однотипні випадки, пояснити причини. Окремо виділити слова, у яких голосні вживаються не закономірно, пояснити.

– Зробити повний фонетичний розбір підкреслених слів.

**Зразок тексту:** *Сидів удома, дивився у вікно. У світлі погожого дня Дніпро виблискував чистотою, святковою блакиттю. І вільний простір над рікою здавався святковим, легким, немов одухотвореним, і гаї на протилежному березі, збігаючи з кручі на кручу, уже усміхались молодю зеленню. Мабуть, Поляруш найдужче любив саме таку зелень, коли в її ніжному свіченні наче живе сам дух весни, її радісна снага. Тоді єство відкривається назустріч радості природи, ніби на якійсь потаємній його гілці теж зазеленів один-другий листочок (Є. Гуцал).*

Окреслені в межах статті завдання є лише окремими зразками цілісної системи, яка охоплює різні форми і види навчальної діяльності студентів і забезпечує бездоганне володіння майбутніми учителями початкових класів фонетичними аспектами мови на теоретичному і практичному рівнях, умінь фонетично правильно оформлювати своє власне мовлення та виробляти відповідні умінь й навички молодших школярів.

Третьою складовою фонетичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів є методична.

Зміст підготовки студентів до навчання основ фонетики і графіки учнів 1-4 класів відповідно до програми з курсу "Методика викладання української мови" [4] охоплює розкриття таких питань:

- Роль і завдання вивчення елементів фонетики і графіки; вивчення фонетики у зв'язках з орфоепією і графікою.
- Процес навчання: зміст і послідовність роботи по класах, ознайомлення з особливостями звуків і букв (голосні звуки і позначення їх буквами на письмі; м'які і тверді приголосні звуки, позначення м'якості приголосних на письмі буквами і, я, ю, є та знаком м'якшення; дзвінки і глухі приголосні, їх позначення на письмі); ознайомлення зі складом і наголосом (поділ слова на склади, перенос слів, наголошений і ненаголошений склад; напрями роботи над наголосом: засвоєння нормативного наголосу у вживаних словах, формування вмінь і навичок визначати наголос у словах, робота над усвідомленням смислорозрізнавальної ролі словесного наголосу).
- Робота над усвідомленням учнями взаємозв'язку знань з фонетики, графіки, орфоепії, орфографії.

– Методи і прийоми роботи, види вправ з фонетики. Звуковий і звуко-буквений аналізи, методика їх проведення. Вимоги до вмінь по класах щодо розташування слів в алфавітному порядку.

– Структура і методика уроку на вивчення фонетичного матеріалу.

– Труднощі у засвоєнні елементів фонетики і графіки. Недоліки в знаннях і вміннях молодших школярів, причини виникнення, шляхи усунення.

Оскільки первинні уявлення про фонетичні і графічні одиниці учні мають одержати уже в 1 класі, значну увагу в організації різних видів діяльності студентів з методики викладання української мови (аудиторної, індивідуальної, самостійної, навчально-дослідної роботи) приділяємо засвоєнню майбутніми фахівцями лінгвістичної основи методики навчання грамоти.

Досвід роботи переконує, що ефективною формою опанування студентами методичних засад вивчення звукової і графічної систем української мови у їх взаємозв'язку є самостійне дослідження означеного питання на основі опрацювання рекомендованої літератури та аналізу методичної діяльності вчителів.

Так, готуючи "Методичну скарбничку" до педагогічної практики (розділ "Методика навчання грамоти"), студенти визначають, які особливості української фонетики і графіки мають брати до уваги класоводи, формуючи у першокласників початкові навички читання і письма, розробляють завдання і запитання для взаємоконтролю, що дає можливість включитись в організацію педагогічної взаємодії у навчанні. На практичних заняттях вони презентують дібраний матеріал, обґрунтовують його роль у засвоєнні майбутніми спеціалістами початкової ланки освіти звукової системи української мови. Наведемо приклади завдань для навчального діалогу "Студент – студенти": 1. На основі яких істотних ознак учні одержують уявлення про фонетичні і графічні одиниці? 2. Яку роль виконують букви **я, ю, є** ? 3. Які приголосні звуки у початкових класах зараховують до м'яких? 4. Наведіть приклади слів, у яких м'якість приголосних графічно не позначається. Як учні засвоюють правильне читання і написання таких слів у першому класі? 5. Обґрунтуйте необхідність формувати в першокласників уже на початку букварного періоду складове читання. 6. На що треба звернути основну увагу учнів у процесі ознайомлення з буквами **б, г, д, з, ж**, буквосполученнями **дж, дз** ? 7. Якою особливістю українського складоподілу слід керуватися учителеві під час поділу слів зі збігом приголосних на склади?

Успішне формування методичної складової фонетичної компетентності майбутніх учителів можливе за умови ґрунтовного опанування ними особливостей сучасного звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти. Аналіз його науково-методичних засад дає можливість зробити висновок про важливість фонетичного слуху у розвитку мовленнєвої діяльності школярів.

Фонетичний слух, як зазначає дослідник проблем теорії і методики навчання української мови в початковій школі М.С. Вашуленко, є основою свідомого оволодіння звуковими одиницями мовлення. Від того, як буде розкрито для дитини будову звукової форми слова, залежатиме не тільки засвоєння грамоти, а й усе наступне засвоєння мови – граматики і пов'язаної з нею орфографії [5, с. 42].

Дотримуючись провідного принципу звукового аналітико-синтетичного методу навчання грамоти (*від звука до букви*), класовод уже в добукварний період має формувати у першокласників такі знання і вміння: правильно вимовляти всі звуки сучасної української літературної мови; розрізняти на слух за способом артикулювання голосні і приголосні звуки, тверді і м'які приголосні, правильно їх вимовляти – коротко, без призвуків голосних; утворювати злиття будь-якого твердого чи м'якого приголосного з голосними звуками; ділити слова на склади та у дво- й трискладових визначати наголошений склад; називати послідовно звуки в невеликих словах та, користуючись умовними позначеннями (фішками), будувати звуко-складові схеми таких слів.

Вдумлива робота з дітьми у добукварний період, як наголошує Н.І. Тоцька, може значною мірою запобігти труднощам, що виникають під час оволодіння грамотою [7, с. 168]. У цей час треба вчити дітей прислухатися до мовлення дорослих і до свого власного, а вчитель має приводити вимовні навички дітей у відповідність з орфоепічними нормами літературного мовлення.

Вирішення проблеми підготовки майбутнього вчителя до формування фонетичного слуху першокласників великою мірою залежить від створення комунікативного забезпечення навчання, включення студентів у співпрацю у процесі пізнавального пошуку. Це переконливо ілюструє використання активних методів і прийомів роботи на практичному занятті з теми "Зміст, структура, методика уроків мови до букварного періоду навчання грамоти", зокрема:

– розробка і проведення фрагментів уроків на ознайомлення з поняттями *голосні і приголосні звуки, тверді і м'які приголосні* з урахуванням технологічного підходу (ігрова технологія, інтерактивне навчання, диференційоване навчання та ін.);

– презентація завдань на формування елементарних аналітико-синтетичних умінь у роботі над звуками мовлення (відтворювати ланцюжок звуків у слові; називати перший і останній звуки; пояснювати зміну значення слова у результаті заміни одного зі звуків; додавати звук, щоб утворилося слово; поєднувати окремі звуки у склад тощо);

– використання предметних і сюжетних малюнків для називання першокласниками предметів, ознак, дій, поділу слів на склади, виокремлення звуків, розмежування їх на групи, побудови звукових моделей тощо.

– робота над загадками, скоромовками, чистомовками.

Проведення на практичних заняттях з методики навчання грамоти вправ на звукові спостереження, звуковимову та аналіз сприяє повторенню і закріпленню знань студентів про фонетичну систему рідної мови, робить їх активними учасниками власного процесу навчання, готує майбутніх учителів до використання здобутих методичних умінь під час педагогічної практики, дає можливість організувати діяльність учнів, спрямовану на розвиток фонетичного слуху, удосконалення звуковимови, зацікавленість дітей мовою взагалі та її звуковою стороною зокрема.

**Висновок.** Отже, знання фонетичних процесів артикуляції звуків, їхніх акустичних властивостей, закономірностей сполучуваності, усвідомлення функціональних та морфологічних явищ, засвоєння лінгвістичних особливостей сегментних та суперсегментних одиниць визначають підґрунтя для опанування методичними технологіями формування фонетико-орфоепічної компетентності молодших школярів, забезпечують удосконалення літературної вимови, дикції, підвищення культури усного мовлення в цілому.

Відтак, процес формування фонетичної компетентності як системи передбачає не тільки засвоєння знань, оволодіння вміннями і навичками, а й спроможність студентів мобілізувати і реалізувати означені компоненти в майбутній професійній діяльності.

#### Література

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 23-44.
2. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства : підручник / Ю.О. Карпенко. – К. : Академія, 2009. – 334 с.
3. Климова К.Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / Катерина Яківна Климова. – Житомир, 2010. – 558 с.
4. Методика викладання української мови : Програма навчання курсу (за вимогами кредитно-модульної системи). – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2008. – 48 с.
5. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За наук. Ред.. М.С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
6. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : Початкова школа, 2007. – 429 с.
7. Тоцька Н.І. Фонетика української мови та її вивчення в початкових класах / Ніна Іванівна Тоцька – К. : Радянська школа, 1976. – 176 с.

#### Резюме

*В статтє рассматриваются составные фонетической компетентности учителя начальных классов и предлагается технология её формирования с ориентацией на будущую*

профессиональную деятельность.

*Ключевые слова: компетентность, фонетическая компетентность, фонетические знания, фонетические умения и навыки, лингвометодическая подготовка*

### Summary

*The article deals with the component parts of the phonetic competent of the teacher of elementary school and the technology of its forming with the orientation on the future professional activity is suggested.*

*Key words: competent, phonetic competent, phonetic knowledge, phonetic skills, linguistic and methodic training.*

УДК 372.3

Г.С. Демидчик

## ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ ПРИЙМЕННИКІВ

*У статті розкриваються методика ознайомлення молодших школярів із семантико-стилістичними властивостями прийменників з метою удосконалення граматичного ладу їхнього мовлення.*

*Ключові слова: прийменники, семантичні і стилістичні властивості прийменників, граматичний лад мовлення.*

**Постановка проблеми.** У мовознавстві встановлено, що прийменники відіграють важливу роль у граматичній будові сучасної української літературної мови. Маючи більш абстрактне значення порівняно із самостійними частинами мови, вони виражають різні відношення між повнозначними словами або відтінки у значеннях повнозначних лексем і служать важливим засобом зв'язності слів, речень у тексті. Тому завдання вчителя вбачаємо у навчанні дітей свідомо зв'язувати слова у словосполучення й речення, доречно, відповідно до комунікативного завдання користуючись прийменниками.

Аналіз мовознавчої літератури та лінгвістичних наукових розвідок дав можливість визначити семантичні й граматичні функції та семантико-стилістичні властивості прийменників, їх роль як засобу розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь. Це є важливим теоретичним підґрунтям для ознайомлення молодших школярів з прийменниками на теоретично-практичному рівні, на що націлює комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення шкільного курсу рідної мови. **Метою статті** є долучити молодших школярів до виявлення семантико-стилістичних властивостей прийменників у ході лінгвістичного аналізу доступного мовного матеріалу, що забезпечить свідоме використання їх у висловлюваннях різних типів і стилів, навчання яких передбачено програмою.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Незважаючи на те, що окремі дослідники не відносять прийменники до частин мови, інші надають їм другорядного значення, вони складають структуру мови, її "внутрішню і зовнішню національну специфіку" [6, 3], і роль їх досить значна. Прийменники та прийменниково-відмінкові конструкції становлять "именной облик" мови. Розвиваючи та збагачуючи іменникову відмінкову парадигму, вони виконують не менш важливу роль як семантико-синтаксичні та стилістичні мовні засоби, розкривають своє функціонально-семантичне значення залежно від лексичної і фразової ситуації.

З приводу прийменників і їх лексичного значення висловлювалися різні думки. Деякі вчені не вважають прийменники навіть словами. Так, Є.Курилович стверджує, що "прийменник – це не слово, а морфема, яка складає єдність з відмінковим закінченням" [3, с. 66]. Аналогічної думки у визначенні статусу прийменника дотримується й І.Р.Вихованець. В.В.Виноградов дотримувався іншого погляду. Називаючи прийменники лексичними одиницями, він відзначав, що вони не втратили лексичну відокремленість і не стали "звичайними відмінковими

префіксами", та разом з тим "власне значення прийменника не може проявитися поза зв'язком з відмінковою формою якої-небудь назви особи чи предмета" [1, с. 531]. Виявляючи лексичне значення, прийменники виражають просторові, часові, причинові, об'єктні та інші відношення. Водночас прийменники можуть виражати і "відношення один до одного тих предметів і дій, станів, ознак, які цими словами називаються" [5, с. 706].

Про наявність значення у прийменників, на думку професора І.К. Кучеренка, свідчить можливість назвати поза контекстом низки прийменників з протилежним значенням: *від - до, на - з, перед - за, під - над, за - проти* та ін. Можна також виділити і прийменники-синоніми: *коло – біля, при, близько; між – серед; крізь – через* та ін. Значна частина прийменників є багатозначними і виражає різний характер відношень між повнозначними словами: *на, в(у), з, за, від, до*. З небагатьма функціями вживаються прийменники *без, крізь, крім, об*. Про семантичну значущість прийменника свідчить і логічне умотивування його в реченні. Так, логіка думки умотивовує використання прийменника *між* з іменником, що називає багато предметів. Та все ж для повного виявлення значення прийменника завжди потрібен контекст, де особливо яскраво сприймається семантика прийменника, відчувається його змістова вага [4].

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки прийменники виконують у мовленні винятково важливі граматичні функції – служать одним із найголовніших засобів вираження синтаксичних відношень між словами – робота з ними в початковій школі, за нашим переконанням, потребує більшої уваги.

Досліджуючи проблему розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь, ми аж ніяк не можемо обійти ці маленькі слова, які найкраще виявляють свою природу на рівні мовлення – різножанрового і різностильового безпосереднього спілкування. Покажемо, яку роботу з мовним матеріалом може проводити вчитель, щоб ознайомити школярів з "ресурсами" прийменників і навчити правильно використовувати їх у мовленні, тим більше, що в сучасній методиці це питання розроблене недостатньо.

Щоб показати виражальні можливості прийменників, тобто здатність виражати просторові, часові, причинові, об'єктні відношення, вчитель може органічно поєднувати вивчення програмового лексико-граматичного та граматико-орфографічного матеріалу зі спостереженням за роллю і властивостями цих слів. Доцільними є метод спостереження, прийоми бесіди й розповіді, загальномовленнєві і стилістичні рецептивні (потребують сприйняття, усвідомлення і запам'ятовування певної інформації), репродуктивні (спрямовані на відтворення набутих знань) та продуктивні (вимагають творчого застосування знань у новій мовленнєвій ситуації) вправи.

Збагачення словникового запасу молодших школярів прийменниками, засвоєння їх ролі та властивостей і формування на цій основі комунікативно-мовленнєвих умінь можливе в результаті спланованої й систематичної роботи, розпочинаючи з періоду навчання грамоти, коли учні дізнаються про "маленькі слова", що складаються з однієї – чотирьох літер, спостерігають за їх уживанням, сполученням з іншими словами, правописом.

*Фрагмент уроку*

*Учитель.* Погляньте на малюнки і скажіть, що ви на них бачите. (На малюнках: у зошиті написано слово "мама"; аркуш з альбома). Де написано слово?

*Діти.* Слово у зошиті.

*У.* З чого цей аркуш?

*Д.* Аркуш з альбому.

*У.* Послухайте як я вимовлю по черзі ці речення і порахуйте кількість слів у кожному. (Повільно вимовляє).

*Д.* У першому реченні три слова. У другому реченні також три слова.

*У.* Змодельуйте ці речення.

*Д.* (Виконують). І \_\_\_\_\_ . І \_\_\_\_\_ .

*У.* Вимовте речення ще раз, показуючи на позначення того слова, яке вимовляєте.

*Д.* (Виконують).

*У.* Нам уже й раніше зустрічалися такі маленькі слова у та з, що позначаються однією літерою. Але це не букви, а окремі слова і писати їх слід окремо від інших слів. Називаються вони прийменниками. Чому вони мають таку назву, ви дізнаєтеся пізніше. Ми ще будемо зустрічатися з прийменниками, що складаються з двох, трьох, чотирьох букв.

У. Розгляньте малюнки і скажіть, кого або що на них зображено. (На малюнках: хлопчик танцює з дівчинкою; ваза з квітами; у котика бантик; у склянці молоко).

Д. Хлопчик танцює з дівчинкою.

Д. Ваза з квітами.

У. А як по-іншому можна сказати про квіти? У чому вони?

Д. Квіти у вазі.

Д. У котика бантик.

У. А як по-іншому можна сказати про котика? З чим котик?

Д. Котик з бантиком.

Д. У склянці молоко.

У. А по-іншому? З чим склянка?

Д. Склянка з молоком.

У. Ну от ми й навчилися вживати прийменники у та з і пам'ятатимемо, що прийменники – це окремі слова, хоч і зовсім маленькі. І писати їх треба окремо з іншими словами.

Принагідно вчитель знайомить і з нормами співзвучності слів, коли до прийменника для благозвучності слід додавати звук [і].

Трохи пізніше, вивчаючи букви "де", "ен", "пе", після читання складових таблиць учитель повертає увагу до "чарівних" складів, які перетворюються в окремі слова. Це, звичайно, прийменники *до, на, по*. А синтетична вправа на зразок "На + д" та її казкове продовження ознайомлять першокласників з новими прийменниками *над і під* [2, с. 17].

Розповідаючи казкові історії з життя прийменників, учитель збагачує мовлення школярів такими словами, активізує їх уживання. Першокласники складають речення, будують їх графічні моделі, позначаючи ці маленькі слова коротенькими рисочками. Метою подібних вправ є не тільки розвиток мовленнєвих умінь, а й засвоєння норм орфографії.

Розвиток мовленнєвих умінь, пов'язаних з уживанням прийменників, забезпечується використанням вправ, які на основі попередніх знань про прийменники мають завдання виявити їх у запропонованому мовному матеріалі, встановити їх зв'язок з іменниками, зробити висновок про те, чому прийменники так називаються, повернути увагу до лексичного значення прийменників, їх ролі у реченні, запам'ятати окремі комунікативно важливі конструкції з прийменниками. Нижче наводимо приклади тренувальних вправ, завдання яких – удосконалити граматичний лад мовлення учнів.

1. Прочитай вірш. Про що він? Добери до вірша заголовок.

*Встала серед степу, Я не пам'ятаю  
Воду п'є з долини, Ще таких веселок.  
Вішає по небу Що це там літає -  
Кетяги калини. Голуб чи метелик?  
Все рожжеве: заводь, І мені б злетіти  
Берег і дерева. До веселки в небо,  
Од веселки навіть Кетягів нарвати  
Я стаю рожжева, На вінок для себе.*

В. Швець

2. Випиши прийменники разом з іменниками, до яких вони відносяться. Подумай, чому прийменники так називаються.

2. З кожної групи слів склади і запиши речення, додаючи прийменники.

*Сплять, клени, снігом. Жовтіє, дубках, листя. Зелені, стоять, шапках, ялиночки, снігових.  
Лунко, вітри, степах, співають. Деревя, потаємну, ведуть, розмову.*

2. Підкресли прийменники. Для чого вони служать у реченні?

3. 1. Дай відповіді на запитання.

1. У якій школі ти навчаєшся? 2. З ким ти сидиши за партою? 3. Де ти відпочивав під час канікул? 4. Які книжки тобі подобається читати? 5. В які ігри ти любиш гратися?

2. Відповіді запиши, підкресли прийменники. Згадай, як їх треба писати.

4.1. Прочитай. Запам'ятай, як правильно треба говорити.

*Сумувати за подругою, слідкувати за підручником, за життя письменника, згідно з умовою задачі, протягом тижня, один день на місяць, о третій годині, розказати про брата.*

2.3 двома словосполученнями (на вибір) склади речення.

5. 1. Прочитай слова.

*Підсніжник, підберезовик, прикордонник, безробітний, прийменник, заробіток, залісся, Прикарпаття, закарпатський.*

2. Подумай, чому так називаються предмети? Дай розгорнуте пояснення.

6. 1. Утвори прикметники від іменників з прийменниками. До утворених прикметників добери іменники.

*Без хмар, без голосу, на березі, без краю, при дорозі, біля школи, без міри, біля садиби, без ніг, за морем.*

2. Запиши утворені сполучення слів. Познач у прикметниках префікси.

7. 1. Склади і запиши речення з прийменниками *на, під; у, з; перед, за; до, від.*

Що ти можеш сказати про пари цих прийменників?

2. Біля іменника у дужках познач відмінок.

8. 1. Прочитай речення.

*1. Біля школи учні посадили берізки. 2. Андрійко стояв перед мамою з понурою головою. 3. По саду тихо ходить осінь. 4. Правила треба вивчати задля грамотного письма. 5. По закінченні лінійки всі розійшлися по класах.*

2. Заміни прийменники близькими за значенням і запиши свої речення.

Ефективною формою засвоєння прийменників може стати лінгвістична казка "Пригоди з прийменниками" [2, с. 17]. Вона викличе інтерес до вивчення цих слів, допоможе усвідомити їх роль у мовленні, активізує вживання прийменників у висловлюваннях молодших школярів.

**Висновки.** Наведені вправы ілюструють лексичні і стилістичні властивості прийменників, вчать свідомо будувати потрібні мовні конструкції з ними на основі зразка, урізноманітнюють і збагачують мовлення школярів. Проте вони не є вичерпними. Щоб показати учням роль прийменників, їх різноманітність, вчитель повинен мати глибокі знання з мови, бажання долучити своїх вихованців до пізнання мовної глибини.

### Література

1. Виноградов В.В. Русский язык : Грамматическое учение о слове / В.В. Виноградов. – М. : Наука, 1986. – 784 с.
2. Демидчик Г. Зміст і форми вивчення прийменників з комунікативною метою / Г.С. Демидчик // Початкова школа, 1999. - № 6. – С. 14-17.
3. Курилович Е. Очерки по лингвистике : сб. статей / Е. Курилович. – М. : Изд-во ин. лит., 1962. – 456 с.
4. Кучеренко І.К. Семантична основа ад'єктивних слів / І.К.Кучеренко. // Українське мовознавство, 1989. - № 16. – С. 13-22.
5. Русская грамматика : в 2-х т. – М. : Наука, 1980. – Т. 1. – 783 с.
6. Скиба Ю.Г. Категория служебных слов и развитие языка как системы: Введение в спецкурс / Ю.Г.Скиба. // Учебное пособие. – Черновцы, 1974. – 42 с.

### Резюме

*В статье раскрывается методика ознакомления младших школьников с семантико-стилистическими свойствами предлогов с целью совершенствования грамматического строя их речи.*

*Ключевые слова: предлоги, семантические и стилистические особенности предлогов, грамматический строй речи.*

### Summary

*The article deals with the methods of junior pupils getting acquainted with semantic and stylistic peculiarities of prepositions with the purpose of improving the grammar structure of their speech.*

*Key words: prepositions, semantic and stylistic peculiarities of prepositions, grammar structure of speech.*



## ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*У статті розмежовуються поняття "спілкування", "мовлення", "мовна особистість", "мовленнєва особистість", "комунікативна особистість"; дається визначення комунікативної компетентності з російської мови майбутнього учителя початкової школи, яку необхідно сформувати в процесі професійної підготовки учителя початкових класів.*

*Ключові слова: комунікативна компетентність з російської мови; учитель, початкових класів; професійна підготовка.*

**Постановка проблеми.** Сучасне соціальне замовлення, визначене документами державної ваги, активізує проблему підвищення якості освіти, що й визначає характер підготовки майбутніх учителів, передусім за рахунок кардинальних змін у системі професійної підготовки педагогічних кадрів. Сьогодні ринок праці потребує конкурентноспроможних фахівців – учителів, здатних викладати кілька навчальних предметів, володіти багатьма мовами, зокрема й російською. Європейський вектор розвитку освіти, обраний Україною в третьому тисячолітті, спрямований на врахування плюрilingualізму (багатомовності). Україна належить до багатонаціональних держав, і перед нею постає завдання підготовки молодшої генерації до мирного життя й конструктивної діяльності за умов, по-перше, історично зумовленого культурного різноманіття нашого суспільства і, по-друге, зростаючої відкритості глобальному світові. Отже, постає потреба у цілеспрямованому формуванні в майбутнього вчителя комунікативної компетентності, яка є надзвичайно важливою професійною якістю.

**Мета та завдання публікації.** Основною метою публікації є розгляд основних позицій провідних мовознавців, лінгводидактів щодо трактування понять "мовна особистість", "мовленнєва особистість", "культуромовна особистість", "комунікативно компетентна особистість".

**Аналіз наукових джерел, виклад основного матеріалу.** Сучасний етап розвитку національної школи характеризується відродженням уваги до мовної освіти в країні, потребою формування особистості, яка б відзначалася свідомим ставленням до вивчення мови, високою культурою спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності. Російська мова, за ключовими позиціями підписаної нашою державою Хартії Європейських Мов національних меншин, визначається однією з 13 мов національних меншин України і, за Рекомендаціями Ради Європи та Державним стандартом початкової освіти визначається як предмет варіативного компонента початкової школи. Відтак, зростає потреба у фахівцях, здатних реалізувати європейські та вітчизняні вимоги сьогодення засобами комунікації через педагогічну взаємодію. Учитель початкової школи має бути зразком для молодших школярів у побудові взаємостосунків на основі діалогу, поваги, толерантності. Саме від сформованості комунікативних умінь та досвіду (запитувати, повідомляти, заперечувати, відповідати, переказувати тощо) залежать успіхи школяра в оволодінні знаннями з інших предметів, підвищення культуромовного рівня, розширення світогляду, ефективна соціальна адаптація.

У теоретико-методичних обґрунтуваннях досліджуваного питання ми спиралися на ідеї психологів, мовознавців та лінгводидактів І.А. Бодуена де Куртене, М. Вашуленка, В. Виноградова, Є. Голобородько, І. Гудзик, В. Жайворонок, С. Єрмоленко, О.О. Леонтьєва, Ю. Караулова, Л. Мацько, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Щерба.

Глибинна суспільна сутність спілкування полягає у задоволенні потреби у великому багатстві, яким є внутрішній світ іншої людини, у вмінні поділяти її почуття. Всім відомий вислів Антуана де Сент-Екзюпері: "Єдина справжня розкіш людського буття – розкіш спілкування". Будь-які стосунки людей з використанням мови мають багато спільних ознак, що дозволяє стверджувати, що спілкування є універсальною категорією. Поняття "спілкування" й "комунікативна діяльність" для нас є синоніми. Поняття ж "спілкування" є значно ширшим за "комунікацію", бо включає в себе перцепцію, інтеракцію та комунікацію (Ф. Бацевич), вони розмежовуються нами. Однак, з свідомо і лише із стилістичною метою ми вживаємо термін

"комунікація" поряд із терміном "спілкування".

Аксіоматичною є думка, що соціалізація особистості відбувається в діяльності, й спілкуванні, і саме мова як знак, культури відіграє провідну роль у навчанні й вихованні людини. Про це наголошував Е. Сепір: "Мова – могутній фактор соціалізації, можливо, наймогутніший з існуючих". Мова (як мовна компетентність) не зводиться до системи чисто формально лінгвістичних правил та категорій подібних до тих, з якими ми маємо справу на уроках вивчення мови. Мова є частина соціальної пам'яті, сукупність значень, що становлять орієнтовну основу діяльності (наприклад, професійної). Тому дуже слушною для нас є порада О.О. Леонтьєва: *в другомовній аудиторії мову потрібно викладати як відображення соціокультурної реальності*.

Спілкування є однією з сторін взаємодії людей у процесі їх діяльності. Комунікативна діяльність є необхідною і специфічною умовою життя людини в суспільстві. Спілкування "провокується" проблемною ситуацією і починається з того, що людина відчуває якусь потребу у сфері своєї діяльності, яку обслуговує спілкування. Спілкування в психологічному сенсі завжди є процес розв'язання комунікативної задачі. Однак, оскільки спілкування має двосторонній характер, то в процесі комунікації вирішується і перцептивна задача, яка опосередковує процес сприйняття мовлення і мовця, й інтерактивна задача: координація дій, задоволення потреби виразити внутрішній стан (В. Красних). Комунікація, як будь-яка діяльність, має свої мотиви і мету. Ми підтримуємо думку вчених, які наголошують, що основна мета комунікації – ефективний мовленнєвий вплив (Р. Каспранський). Отже, спілкування – це процес взаємодії двох або більше мовних особистостей з метою передачі/отримання/обміну інформацією, тобто того чи іншого впливу на співбесідника для здійснення спільної діяльності.

Інтерес до особистості, до "Я" знайшов своє відображення в багаточисельних і різноманітних працях дослідників різних галузей знання: філософії, психології, соціології, лінгвістики, лінгводидактики тощо. Сучасний погляд на "Его" характеризується розумінням особистісного "Я" як багаторівневого, багатоаспектного явища, що має різні форми: феноменологічне, біологічне, матеріальне, інтерактивне, мовне, ідеологічне (М. Макаров).

В останній час все більшу популярність серед дослідників має вчення про *мовну особистість* (наприклад, Г. Богин, Ю. Караулов, Є. Сидоров, В. Красних, С. Сухих). В основу лінгвістичних досліджень проблеми особистості покладено дослідження І.А. Бодуена де Куртене, Л.В. Щерби, В.В. Виноградова, О.О. Леонтьєва, Ю.Н. Караулова. Суть їхніх досліджень цього напрямку полягала в тому, що вчені людську діяльність розглядали як ланцюг дій взаємопов'язаних дій: трудова, ігрова, навчальна тощо, які супроводжуються комунікативною діяльністю.

Сам термін "мовна особистість" був уведений у повсякденний науковий лексикон Ю. Карауловим. Термін "мовна особистість", безумовно, відноситься сьогодні до числа "модних", його використовують дуже часто, але до цього часу не існує єдиного, прийнятого і визнаного всіма трактування. У своєму дослідженні ми будемо притримуватися структури мовної особистості, яку запропонував Ю. Караулов [5, с. 3-8]. Структура, мовної особистості, на думку вченого, складається з трьох рівнів: 1) вербально-семантичного; 2) когнітивного; 3) прагматичного. *Вербально-семантичний рівень* (слова, їх значення) передбачає нормальне природне володіння мовою. *Когнітивний рівень*, одиницями якого є поняття, ідеї, концепти, що складають більш-менш упорядковану і систематизовану картину світу та виражають систему цінностей. Когнітивний рівень мовної особистості передбачає розширення значень і перехід до знань, тобто охоплює інтелектуальну сферу особистості: можливість виходу через мову і мовлення до знання, пізнання світу і людини в ньому. *Прагматичний рівень* включає мотиви, інтереси, установки та інтенціональності. Цей рівень забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний і обумовлений перехід від оцінок її мовленнєвої діяльності до усвідомлення реальної діяльності в світі.

У зв'язку з проблемою мовної особистості видається актуальним питання співвідношення *мови і мовлення*, вживання термінів "мовна особистість", "мовленнева особистість", "культуромовна особистість", "комунікативно компетентна особистість". Сьогодні ця проблема розглядається рядом дослідників скрізь призму мовної особистості, а мовна особистість усвідомлюється в світлі зазначеної дихотомії (мова і мовлення).

Так, В. Виноградов, досліджуючи мовну особистість, зупинявся на визначальній ролі мовлення, хоч у процесі формування особистості важливу роль відіграє і слухання, і читання, й письмо. Послідовник антропоцентричного підходу, видатний український лінгвіст О. Потебня наголошував, що "мовна індивідуальність виділяє людину як особистість, і чим яскравіша ця особистість, тим повніше вона відображає основні якості суспільства". На переконання Д. Овсянникова-Куликовського, "національність разом з мовою перетворюється у ту психологічну форму особистості, яка надає їй своєрідного душевного складу". Відомий лінгвіст Ю. Караулов зазначає, що мовна особистість – це поглиблення, розвиток, насиченість додатковим змістом поняття особистості взагалі. Вчений дійшов висновку, що існує глибинна аналогія між мовною особистістю і національним характером. Вона полягає в тому, що мова є носієм національної основи, продуктом довгого історичного розвитку й об'єктом міжпоколінної передачі досвіду та відносно сталою в часі часткою структури мовної особистості.

Сучасна лінгводидактика розглядає мовну особистість як багатоаспектний набір мовних здібностей, вмінь з усіх видів мовленнєвої діяльності. Мовна особистість постає як здатність користуватися мовою, як властивість людини. Лінгводидактика користується і орієнтується на генезу мовної особистості. Тому центральним поняттям лінгводидактики є мовна особистість, що виконує мовленнєві дії. Розвиток людини як мовної особистості залежить від всієї її діяльності, в тому числі й комунікативної. Поняття "мовна особистість" лінгводидактика пов'язує з поняттями "повне і правильне володіння мовою" [2, с. 21-31].

М. Вашуленко під мовною особистістю розуміє людину, готову виконувати мовленнєві дії, а також, привласнювати мову, роблячи її мовленням. На думку С. Єрмоленко і Л. Мацько, мовна особистість – це той носій мови, який не лише володіє сумою лінгвістичних знань чи репродукує мовну діяльність, а саме той, у кого виробились навички активної роботи зі словом. За твердженням Н. Бабич, формування мовної особистості можливе за умов доброго знання оточуючого світу (у тому числі й історії) і доброго знання, виробленого попередніми поколіннями носіїв системи даної мови (її історії, стилістики). Дослідниця процесу професійної підготовки майбутнього вчителя української мови й літератури О. Семенов наголошує на необхідності формування, культуромовної особистості педагога-словесника у навчально-пізнавальній, виховній, науково-дослідній підсистемах професійної підготовки на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях у ВНЗ [8, с. 125-126].

Особливо цінною для нашого дослідження є думка про формування мовної особистості академіка Є. Голобородько. Вона зазначає: "Мовна особистість формується мовою, в першу чергу, рідною, за допомогою якої людина здобула перші відомості про навколишній світ і про закони, що керують його розвитком. Тобто мовець стане мовною особистістю тоді, коли він пізнає психологію, культуру й етнографію народу, мовою якого він говорить, і коли знання ці будуть органічно пов'язані з його життєвою і розумовою діяльністю. Таким чином, національну мовну особистість визначає національна культура; білінгвістичну мовну індивідуальність – дві (обидві) національні культури; багатомовну особистість – полікультурні реалії. Отже, як зазначають фахівці, без знання психології, культури (та історії) народу, мовою якого хочеш говорити, особистістю щодо цієї мови стати неможливо" [1, с. 8-11].

І далі автор наголошує: "Багато важить у вихованні мовної особистості приклад: мова батьків, товаришів, підручників, художніх творів, дикторів, учителів, вихователів – тобто мовне середовище. Але того, що засвоєно із уст батька-матері, у житті замало. Коли дитя йде до школи, критерієм істини для нього в багатьох випадках стає слово вчителя. І не лише бездоганне знання свого предмета, не лише педагогічна майстерність, досконалість і сучасність методичних прийомів, технологій, а й словесно-естетичний рівень подання знань формує юну особистість" [там само].

Досліджуючи питання культуромовного аспекту підготовки майбутнього учителя-філолога в білінгвальному середовищі, М. Пентиліук [7, с. 20-27] наголошує, що важливим компонентом навчання студентів... стала технологія удосконалення культури їхнього мовлення на орфоепічному, словотвірному, лексико-граматичному та комунікативному рівнях. Підвищення культури професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника визначає важливість забезпечення культуромовного підходу, оскільки він безпосередньо пов'язаний із функціонуванням на одній території двох мов – української (державної) та російської. При

цьому виявляється необхідним урахування структурної й лексичної близькості чи віддаленості двох мов. Дослідниця вважає найбільш продуктивним у формуванні культуромовної особистості майбутнього вчителя також і комунікативно-діяльнісний підхід, який є тим засобом, що поєднує в єдине ціле мовний і мовленнєвий зміст фахової підготовки студентів.

Відносність володіння мовою, зокрема другою, помічено давно, проте обставини, що обмежують цю "повноту", стали розглядатися лише в останні роки, бо володіння мовою є складним процесом, що включає комунікативну діяльність під час навчання, праці, гри, творчості тощо. У рамках особистісно-орієнтованого підходу до навчання у сучасній лінгводидактиці активно розвивається теоретична платформа, яка ґрунтується на концепції "потужної особистості", з позицій якої навчання другої мови розглядається як процес формування "вторинної мовної особистості". Під концептом мовної особистості розуміють сукупність здатностей/готовностей людини до здійснення мовних вчинків, до адекватної взаємодії з представниками інших культур в умовах автентичного спілкування з ними, результатом чого є володіння другою мовою. Рівень розвитку вторинної мовної особистості проявляється у спроможності мотивованого обміну текстуально організованою смисловою інформацією, що структурована з урахуванням мотивів та цілей спілкування, у цілеспрямованому породженні та інтерпретації цілісних, ієрархічно організованих семантико-смислових структур. Дослідники професійної підготовки майбутніх фахівців в структурі вторинної мовної особистості виділяють три рівні: 1) вербально-семантичний (слова, граматичні, текстові, дискурсивні моделі); 2) лінгвокогнітивний (тезаурусний – поняття, концепти, ідеї, ідеологічні стереотипи тощо); 3) мотиваційний (діялісно-комунікативні потреби, мотиви мовної поведінки) [9, с. 107-111].

В умовах вищого навчального закладу формування вторинної мовної особистості можливе лише в обмежених рамках, що визначаються потребами майбутньої професії, тобто міжкультурного навчально-професійного спілкування. Тому необхідною метою формування мовної особистості має відбуватися відповідно до особливостей професійно значущих сфер і ситуацій другомовного спілкування. З методичної точки зору, саме підвищення мотиваційного рівня повинно стати центральною ланкою всієї системи, формування мовної особистості, оскільки "мовне спілкування не є самоціллю ні соціуму, ні індивіду, потреба у ньому породжується суспільними взаємовідносинами і відповідними цим взаємовідносинам видам соціальної діяльності" (там само, с. 109).

Огляд психолого-лінгвістичної літератури засвідчує певну неоднорідність у визначенні дослідниками мовної, мовленнєвої чи культуромовної особистості. Для визначення комунікативно компетентної особистості майбутнього вчителя початкових класів ми взяли за основу систему особистісних феноменів, запропоновану О.О. Леонтьєвим [6], який розмежував мовлення і мову, а в мову розглядав як *предмет*, як *процес* і як *здатність*. Запропонована О.О. Леонтьєвим система складається із феноменів, з якими, на наш погляд можна співвіднести явища, про які ми дискутуємо в нашій статті: мовна особистість співвідноситься з мовою як предметом, мовленнєва особистість - з мовою як процесом, комунікативно компетентна особистість - функціонально спроможна брати участь в комунікації "тут і зараз". Отже, дамо визначення трьох феноменів особистості вчителя початкової школи з огляду на опанування мови:

- *мовна особистість* – особистість, що виявляє себе у мовленнєвій діяльності і володіє певною сумою знань та уявлень;
- *мовленнєва особистість* – особистість, що реалізує себе в комунікації, вибираючи і здійснюючи ту чи іншу стратегію й тактику спілкування, використовуючи той чи інший репертуар засобів (як власне лінгвістичних, так соціокультурних);
- *комунікативна особистість* – конкретна особистість, конкретний учасник комунікативного акту, що реально діє в реальній комунікації.

Наголосимо, що подібне розмежування можливе виключно з метою теоретичного усвідомлення, оскільки очевидно, що кожна людина у момент своєї комунікативної діяльності виступає у трьох іпостасях: як мовна особистість, мовленнєва особистість і комунікативна особистість. Для *нашого дослідження виокремлюємо поняття "комунікативна особистість"*, яку маємо сформулювати у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Аналіз зарубіжних літературних джерел переконує у впровадженні комунікативного і компетентнісного підходів у освітню практику європейських навчальних закладів. Так, у Рекомендаціях Ради Європи з мовної освіти виділено складові комунікативної компетентності в процесі оволодіння мови, відповідно до яких і необхідно формувати комунікативно компетентного майбутнього вчителя початкової школи. За основні компоненти досліджуваної компетентності нами беруться *мовна, мовленнєва, соціокультурна* [3].

Комунікативна компетентність – одна з провідних професійно сформованих якостей/здатностей особистості, що сприяє успішній інформаційній взаємодії і допомагає вирішенню конкретних питань. На її формуванні наголошують усі сучасні гуманістично спрямовані педагогічні концепції (педагогіка співробітництва, педагогіка добра, педагогіка успіху, гуманістична педагогіка, особистісно орієнтована педагогіка). Комунікативна компетентність є інтегративною здатністю, сукупністю певних комунікативних якостей особистості, що забезпечують сприйняття, засвоєння, використання й передачі спрямованої на навчання й виховання учнів інформації з певного предмета, зокрема з російської мови. Вона полягає у професійній здатності педагога до спілкування російською мовою, здатності навчати російської мови, стимулювати позитивні емоції у співрозмовника й відчуття задоволення від спілкування.

Формування комунікативно компетентної особистості з російської мови майбутнього вчителя початкових класів забезпечують комунікативні здібності. В. Кан-Калик називає основними такі комунікативні здібності : психологічна готовність до організаторсько-комунікативної діяльності, комунікабельність, соціальна спорідненість, альтруїстичні тенденції [4, с. 79].

Важливим показником розвитку комунікативних здібностей учителя початкової школи є наявність комунікативного характеру, професійно-комунікативних знань, навичок, умінь і досвіду забезпечувати навчання молодших школярів через якісне, нормативне мовлення. Якісними показниками сформованості особистості комунікативно компетентного учителя початкової школи є *комунікативні знання, комунікативні навички, комунікативні вміння, комунікативні звички, комунікативний досвід, комунікативний характер, комунікативні цінності, професійна комунікативна харизма*.

**Висновки.** Отже, результати аналізу психологічних, лінгвістичних і методичних джерел переконують, що на часі впровадження *комунікативно-компетентісного підходу* в практику професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи у ВНЗ. Названий підхід забезпечує формування й розвиток комунікативно компетентної особистості майбутнього фахівця з російської мови (другої), яка характеризується свідомим ставленням до вивчення мови, розвиненим мовленням, мисленням, пам'яттю, естетичним сприйняттям мовлення та володіє професійною комунікативною харизмою.

Під *комунікативною компетентністю з російської мови майбутнього вчителя початкових класів* ми розуміємо сукупність здібностей, знань, умінь, навичок, ставлень, цінностей, ініціатив та комунікативного досвіду особистості, необхідних для розуміння чужих та продукування власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілям, сферам, ситуаціям спілкування; здатність до активної взаємодії та навчання інших мовленнєвих суб'єктів.

#### Література

1. Голобородько Є.П. До питання мовної особистості вчителя й учня початкових класів / Є.П. Голобородько // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : педагогічні науки. Випуск 8. – Глухів : ГДПУ, 2006. – 278 с. – С. 8-11.
2. Жайворонок В.В. Мова і функціональний розвиток народу / В.В. Жайворонок // Мовознавство, 1991. – № 3. – С. 21-31.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання : посібник / [наук. ред. проф. С.Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
4. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении: учебн. пособ. / В. Кан-Калик. –М. : Просвещение, 1987. – 130– с. – С. 79.

5. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения / Ю.Н. Караулов // Язык и личность. – М., 1989. – С. 3-8.
6. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М., 1969.
7. Пентилюк М.І. Культуромовний аспект підготовки майбутнього учителя-філолога в білінгвальному середовищі / М.І. Пентилюк // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Випуск 13. – Глухів : ГДПУ, 2009. – 272. – С. 20-27.
8. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О.М. Семенов. – Суми : ВВП "Мрія-1" ТОВ, 2005. – 404. – С. 125-126.
9. Танана С.М. Формування мовної особистості майбутніх економістів у процесі навчання ділової іноземної мови / С.М. Танана // Вісник Глухівського державного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. Випуск 13. – Глухів : ГДПУ, 2009. – 272с. – С. 107-111.

### Резюме

*В статті розграничуються поняття "общение", "речь", "языковая личность", "речевая личность", "коммуникативная личность"; дається определение коммуникативной компетентности по русскому языку учителя начальной школы, которую необходимо сформировать в процессе профессиональной подготовки учителя начальных классов.*

*Ключевые слова: коммуникативная компетентность по русскому языку; учитель начальных классов; профессиональная подготовка.*

### Summary

*The primary school teachers communicative competence in Russian language in the process of their professional training is studied in the article.*

*Key words: communicative competence in Russian language, intending primary school teachers, higher professional educational training.*

УДК 373.3.042

М.В. Коченгіна, Л.М. Дяченко

## ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті висвітлюються аспекти керівництва літературною творчістю учнів початкових класів.*

*Ключові слова: літературна творчість, учні початкових класів*

**Постановка проблеми.** За останні десятиріччя в соціальній, морально-ціннісній сферах життя, особистісних освітніх пріоритетах наших співвітчизників і громадян інших країн світу відбуваються якщо не радикальні, то суттєві зміни. Глобалізація, комп'ютеризація, інформатизація зумовлюють не лише позитивні тенденції у розвитку особистості людини, а й мають негативні наслідки, одними з яких є занепад духовності, поступове зникнення бажання читати і, як наслідок, – падіння рівня загальної культури, моральності й освіченості.

Освітня спільнота перебуває в стані пошуку ефективних технологій, методик, окремих методів і прийомів, застосування яких допоможе дітям усвідомити і прийняти загальнолюдські цінності, сприятиме підвищенню культурного рівня, виникненню усвідомленого та мотивованого прагнення здобувати нові знання тощо.

У цьому пошуку є сенс ще раз звернутися до педагогічної системи В. Сухомлинського виховання молодшої людини, а саме до його невичерпаного досвіду застосування літературно-творчої діяльності молодших школярів на матеріалі притч, оповідань-мініатюр і казок, які педагог вважав не лише засобом мовленнєвого й естетичного розвитку дітей, а й джерелом мислення, шляхетних почуттів і прагнень, засобом залучення підростаючого покоління до системи гуманістичних цінностей. Так, Василь Олександрович сам писав вірші та художні

твори. Улюбленим жанром педагога були дидактичні невеличкі оповідання, притчі, казки. "Я написав хрестоматію "Думи про людину". Це короткі оповідання і казки, які викликають у дітей роздуми про людину", – пише педагог. Своїх учнів він також залучав до літературної творчості. У Павлівській школі був такий звичай: чотирирічний процес навчання казкарів закінчувався святом: у присутності багатьох гостей, учителів і батьків, кожен учень читав свою казку. А директор школи В. Сухомлинський в урочистій обстановці вручав кожному учневі книгу з відповідним надписом: "За кращу казку".

**Аналіз сучасних досліджень і публікацій.** Сучасний етап реформування початкової освіти, побудований на засадах особистісно зорієнтованої педагогіки, а саме, гуманістичної педагогіки, передбачає надання кожній дитині можливості реалізувати себе в різноманітних видах діяльності, у тому числі – й у творчій. Однією з форм творчої діяльності є літературна, значущість якої в молодшому шкільному віці зумовлена тим, що вона є важливим засобом:

- формування мислення й мовлення;
- розвитку творчої уяви, фантазії, комунікативних здібностей, художнього смаку, почуття гумору, елементів самопізнання, рефлексії й толерантності;
- залучення до системи загальнолюдських гуманістичних цінностей, способом пізнання дитиною себе, своїх здібностей і навколишнього світу, соціалізації;
- виховання у дитини потреби читати;
- стимулювання виникнення у дітей взаємного інтересу, взаємної уваги;
- формування ставлення до продуктів художньої діяльності як до засобів спілкування.

Значущість літературної творчості в молодшому шкільному віці зумовлюється й тим, яке значення вона має для становлення писемного мовлення дитини: мовлення формується та розвивається в процесі спілкування; в основі породження будь-якого висловлювання лежить мотив. На початку шкільного навчання у більшості учнів немає потреби в писемному мовленні, тому необхідною умовою його успішного розвитку є формування у школярів позитивної мотивації його засвоєння (Л. Виготський, М. Львов, А. Маркова, К.І. Пономарьова та ін.). У дітей молодшого шкільного віку такою психічною структурою, яка породжує думку, намір, почуття, потребу у висловлюванні, є творче уявлення, фантазія; тобто молодший шкільний вік – сенситивний період для розвитку літературно-творчої діяльності дитини.

До того ж, на сучасному етапі реформування системи освіти в Україні, літературно-творча діяльність є загальноновизнаним обов'язковим компонентом системи початкового курсу мовленнєвої освіти: "Молодші школярі беруть участь у посильній творчій діяльності, яка організовується вчителем на уроках класного і позакласного читання і в позаурочний час. Для стимулювання творчих здібностей використовуються такі види завдань: словесне малювання, графічне ілюстрування, творчий переказ, читання за ролями, інсценізація, складання з допомогою вчителя казок, лічилок, загадок, віршів тощо" [1, с. 85].

Поняття "літературна творчість" має широке й вузьке тлумачення. У широкому розумінні літературна творчість – це процес створення будь-якого мовленнєвого твору (усного чи письмового) відповідно до умов, мети і задуму, мовленнєвої ситуації. У цьому розумінні літературна творчість завжди присутня на уроках мови, розвитку зв'язного мовлення, читання, коли учень створює висловлювання, відповідаючи на запитання вчителя, розповідаючи про щось або спілкуючись з однолітками. У вузькому розумінні літературна творчість – це створення учнем усних і письмових текстів, які можна співвіднести з жанрами художньої літератури. При цьому формуються як мовленнєві, так і читацькі вміння дитини. Отже, у сучасній методиці рідної мови літературна творчість розглядається як метод розвитку зв'язного мовлення та як метод вивчення літературних творів.

Літературна творчість як метод розвитку зв'язного мовлення, поєднує в собі складання будь-яких видів творів, перекази з творчим завданням. Літературна творчість як метод вивчення літературного твору реалізується за допомогою таких прийомів: словесне малювання, складання оповідання або тексту казкового змісту за аналогією до творів художньої літератури; вигадкування продовження творів. Але при цьому зв'язок завдань літературно-творчого характеру з літературним матеріалом повинен бути завжди. Якщо такого зв'язку немає, тоді літературна творчість із методу вивчення літератури перетворюється на метод розвитку зв'язного мовлення.

Використанню творчих письмових робіт (письмових творів за добре знайомими для учнів темами) як найбільш ефективному засобу розвитку дітей молодшого шкільного віку на уроках рідної мови приділяли велику увагу відомі педагоги минулого – К. Ушинський, Л. Толстой, В. Вахтеров та ін.

У ХХ ст. до питань літературно-творчої діяльності учнів початкових класів звертаються Н. Бершадська, П. Блонський, Н. Берхін, Л. Виготський, М. Жинкін, В. Ляудіс, І. Негуре, М. Львов, М. Рибнікова, В. Сухомлинський та ін. На думку педагогів, дитяча літературна творчість – це не тільки величезний потенціал мовленнєвого розвитку школярів, а й засіб самопізнання, самовираження та формування самооцінки дитини.

Протягом другої половини ХХ ст. фахівцями в галузі мовленнєво-творчого розвитку учнів початкових класів визначаються показники, за якими можна відстежити схильність дитини до літературно-творчої діяльності: поетичність і безпосередність сприйняття навколишнього світу; підвищена вразливість; образність мислення; здатність сприймати літературні зразки; підвищена схильність до творчості взагалі і до словесної зокрема.

Проте слід зазначити, що літературна творчість – це вид діяльності не лише для талановитих й обдарованих дітей, дітей, які багато читають і мають гарне мовлення. Ні! Літературна творчість – це діяльність для всіх дітей і, можливо, передусім, для тих, хто не читає, має низький рівень мовленнєвого розвитку, оскільки завдяки систематичному застосуванню творчих літературних вправ і завдань розкривається й розвивається внутрішній потенціал кожної дитини.

Цікавий досвід з розвитку літературної творчості дітей молодшого шкільного віку був продемонстрований Дж. Родарі в Італії та С. Френе у Франції: педагоги у своїй педагогічній діяльності відводили провідне місце дитячій літературній творчості, вважаючи її найважливішим засобом розвитку мовлення дитини, головним засобом пізнання дитиною навколишнього світу.

Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. увага фахівців до проблеми літературно-творчої діяльності учнів початкових класів підвищується, вона визнається обов'язковою складовою мовленнєвого та творчого розвитку учнів початкових класів.

**Метою статті** є висвітлення аспектів тривалого досвіду застосування літературно-творчих вправ і завдань на матеріалі оповідань-мініатюр, казок і притч В. Сухомлинського, чарівних авторських і народних казок, казкових повістей. Результати досвіду було представлено на виставці-ярмарку педагогічних ідей у 2010 р. в м. Харкові, де досвід використання літературних мініатюр В. Сухомлинського (автор педагогічного досвіду – Л. Дяченко) було визнано одним із переможців ярмарку. Досвід навчання дітей вигадувати казкові історії оформлено в авторську програму факультативу "Розвиток літературної творчості учнів 2-4 класів" (автор – М. Коченгіна), яка визнана одним із переможців Всеукраїнського фестивалю педагогічних інновацій у номінації "Інновації в організації навчально-виховного процесу в дошкільному, загальноосвітньому та позашкільному навчальних закладах". Досвід формування у вихователів ДНЗ і вчителів початкових класів компетентностей у галузі керівництва літературно-творчою діяльністю дошкільників і молодших школярів відбито в авторській програмі спецкурсу для вчителів початкових класів і вихователів дошкільних навчальних закладів "Літературна творчість дошкільників і молодших школярів" (автори – Г. Назаренко, М. Коченгіна).

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Наша система розвитку творчих літературних здібностей ґрунтується на загально дидактичних, лінгводидактичних, мовленнєвих та "системотворчих" ("системотворчих" принципи – це "принципи-механізми", які забезпечують роботу системи методів і прийомів) принципах: комунікативної спрямованості навчальної та творчої діяльності; гуманізації педагогічного спілкування; взаємопов'язаного розвитку всіх видів мовленнєвої діяльності; активного застосування в навчальному процесі вправ і завдань, які забезпечують розвиток спостережливості, кмітливості й уяви; систематичного використання дитячої книги та читання. Схарактеризуємо деякі принципи.

*Принцип комунікативної спрямованості.* Його сутність полягає в розвитку вмінь користуватися мовою як засобом спілкування та пізнання. Комунікативна спрямованість навчання можлива за умов застосування ефективної системи вправ, яка передбачає систематичне застосування активних форм мовленнєвого спілкування відповідно до віку дітей, їхніх інтересів, пізнавальних здібностей та ін.



*Комунікативна спрямованість* передбачає зміну характеру взаємодії вчителя й учня: педагогічний процес має будуватися на *принципах гуманістичної педагогіки*, характерними рисами якої є взаємоповага, взаєморозуміння, співпереживання, співтворчість, педагогіка співпраці.

*Взаємопов'язаний розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності на кожному занятті* означає, що "слухання – говоріння" та "читання – письмо" є невід'ємними складовими *кожного* заняття, формування *кожного* нового мовленнєвого вміння молодшого школяра, що забезпечує ефективність усього процесу навчання побудови зв'язних висловлювань.

*Активне застосування читання в процесі розвитку зв'язного мовлення.* Письмові структури дитина сприймає й запам'ятовує, головним чином, завдяки читанню (оскільки читання – це завжди розуміння написаного) й тим самим оволодіває новим засобом оформлення власної думки, який є відмінним від того, яким вона володіла раніше (Д. Ельконін).

Одним із основних резервів підвищення ефективності формування мовленнєвих умінь й усунення втомлюваності учнів є активне застосування в навчальному процесі вправ і завдань, які забезпечують *розвиток творчих здібностей, допитливості, спостережливості*. При цьому необхідно враховувати, що учень, беручи участь у творчій діяльності, може діяти, керуючись певним зразком (пасивно-імітаційна діяльність), із багатьох запропонованих варіантів рішень може самостійно обрати лише один із них (активно-імітаційна) й нарешті, він може створити щось якісно нове (власно творча діяльність).

Розвиток у дітей інтересу один до одного, поваги до почуттів і думок своїх однолітків, однокласників, інших людей. Цей принцип є умовою реалізації принципу комунікативної спрямованості: якщо в класі панує атмосфера взаємоповаги між дітьми, це сприяє справжньому спілкуванню й обміну думками, виключає небезпеку бути осміяним або неправильно сприйняти.

*Формування у кожного учня уявлення про те, що він – унікальна, неповторна особистість. Визнання кожним учнем унікальності та індивідуальної самоцінності будь-якого іншого школяра.* Кожний учень, визнаючи унікальність іншої людини, повинен уміти взаємодіяти з нею на гуманних засадах. Для того, щоб бути сприйнятим у групі або колективі однокласників, щоб учні класу із задоволенням і зацікавленістю спілкувалися з конкретним учнем, необхідно навчати школярів бачити й поважати в інших людях їхні індивідуальні "родзинки", взаємодіяти на основі загальнолюдських чеснот. Отримані учнем освітні результати повинні рефлексивно виявлятися й оцінюватися як ним самим, так і педагогом відповідно до індивідуальних освітніх цілей учня, які співвідносяться із загальноосвітніми цінностями.

Провідними методами та прийомами навчальної діяльності школярів є такі: *інформаційно-рецептивні, імітаційні, конструктивні, творчі та комунікативні методи*. Мовлення педагога, його мовленнєва поведінка є не тільки взірцем для наслідування, а й методом навчання. У якості провідного методу виступає літературна творчість. Імітаційні та конструктивні методи та прийоми навчання переважно застосовуються на початку залучення учнів до літературно-творчої діяльності (у 2-ому класі), у подальшому навчанні на перше місце виступають творчі та комунікативні методи і прийоми.

Перелічимо прийоми навчання учнів складати твори-роздуми, вигадкування казок та оповідань:

- бесіди за літературними мініатюрами;
- "Знайомі герої у нових обставинах" (головні герої казок попадають у нові обставини або ситуації);
- "Колаж із казок" (в одній казці переплутуються герої із різних казок або один герой мандрує по казках);
- "Казка від назви" (казка складається за назвою);
- "Казка від вірша" (казка є продовженням вірша);
- "Казки за змішаними образами" (в одному героєві поєднано ознаки двох образів);
- "А що буде потім?" (вигадкування продовження казки);
- "Казка за зміною ситуації в знайомій казці" ("Уявіть, що батько, залишив третьому синові не kota, а когось іншого");
- "Казка навпаки" (позитивні герої стають негативними, а негативні – позитивними).

Важливими *педагогічними умовами*, які забезпечують ефективність навчально-виховного

процесу, є такі:

- створення у класі атмосфери шанування книги;
- всебічний розвиток читацького кругозору учнів;
- звертання під час проведення занять до широкого кола дитячої літератури;
- активна участь педагога у вигадуванні текстів казкового змісту, казок, оповідань;
- обов'язкове читання усіх текстів, складених дітьми (для письмових творчих робіт).

*Орієнтовна структура уроку літературної творчості* в 3-4 класі, на якому відбувається вигадування тексту казкового змісту, може бути такою:

I. Організаційний момент.

II. Актуалізація опорних знань.

Завдання цього етапу – організувати пригадування учнями змісту певних творів дитячої художньої літератури; зосередити увагу дітей на героях цих творів, їхніх особливостях; почати створювати позитивний емоційний настрій; сформулювати уявлення про літературне різноманіття з теми майбутнього твору. Для цього застосовується репродуктивна бесіда, розглядання дитячих книжок на виставці, читання уривків з цих творів. Читання супроводжувалося з'ясуванням питань, хто головні герої казок та казкових історій та які вони, від чийого імені ведеться розповідь у казках, хто автори казок (для авторських) та ін.

III. Створення позитивної мотивації.

Головне завдання цього етапу – зацікавити учнів майбутньою письмовою роботою, створити позитивний емоційний настрій, націлити на свідоме сприйняття навчальної інформації, окреслити літературну тему роботи.

IV. Визначення теми заняття.

V. Формування опорних знань.

Завдання цього етапу – продовжувати роботу з формування зацікавленості учнів майбутньою творчою письмовою роботою, створювати позитивний емоційний настрій для розвитку навичок писемного мовлення, активізувати опорні знання.

З цією метою також використовується читання уривків із творів літератури та репродуктивна бесіда, відтворення прочитаних уривків за поданим планом-інструкцією.

VI. Демонстрація вчителем декількох можливих зразків казкової історії.

VII. Написання робіт.

VIII. Підбиття підсумків: наприкінці заняття здійснюється читання й обговорення учнівських робіт.

Пропонуємо види творчих робіт та тематику усних і письмових творів для учнів 2-х класів:

- усне складання тексту-розповіді казкового змісту за серією сюжетних малюнків;
- усне складання тексту-розповіді казкового змісту за аналогією до творів дитячої літератури (на матеріалі казок В. Сутєєва "Під грибом" та Д. Чередниченка "Той, що прийшов захищати від дощу");
- усне складання тексту-розповіді казкового змісту за аналогією до творів дитячої літератури (на матеріалі казок О. Іваненко "Чорноморденький" та "Казки про білочку-мандрівницю", казки В. Бірюкова "Уперте кошеня");
- усне складання тексту-розповіді казкового змісту за аналогією до творів дитячої літератури (на матеріалі казки Г. Каменної "Пригоди старої ляльки");
- усне вигадування казкової історії "Чарівні речі – помічники добрих казкових героїв" ("Чарівний капелюх", "Чарівна крейда", "Чарівні черевики", "Чарівний горішок", "Чарівна парасолька" та ін.);
- "Чарівні речі – помічники добрих казкових героїв": вигадування "нових", незвичайних і фантастичних чарівних речей. Малювання вигаданих чарівних речей;
- усне вигадування казкової історії "Дивовижний будинок". Малювання вигаданого будинку;
- усне вигадування казкової історії "Дивовижні рослини". Малювання вигаданої рослини;
- усне вигадування казкової історії "Дивовижний (чарівний) птах". Малювання вигаданого птаха;
- усне вигадування казкової історії "Моя казкова країна". Малювання вигаданої країни.

Надамо методичні рекомендації щодо проведення творчих робіт за морально-етичними

оповіданнями В. Сухомлинського (за М. Урнім):

перед читанням оповідання не називати його заголовок, дати можливість учням самостійно його дібрати, подумати над своїм вибором, адже у заголовку, як правило, міститься ідея твору.

якщо діти складають письмові роботи за аналогією до творів Сухомлинського, не можна критикувати роботи тих учнів, хто написав по-своєму, може, навіть, неправильно.

перед написанням творів батьками, необхідно спочатку провести з ними відповідну бесіду.

Одним із ефективних прийомів роботи над оповіданням-мініатюрою є такий:

- роздати кожному учневі аркуш з надрукованим текстом мініатюри без заголовка або без кінцівки;
- учень має прочитати текст пошепки, подумати;
- придумати заголовок, кінцівку;
- усно перед класом обґрунтувати свій вибір.

Теми уроків людяності, на яких відбувається опрацювання літературних мініатюр В. Сухомлинського, можуть бути такими:

- "Людина починається з добра",
- "Найцінніші людські якості"
- "Природа і я"
- "Дружба – велика сила"
- "Де найкраще місце на землі"
- "Я мову рідну бережу"
- "Краса землі рідної".

**Висновки.** Літературна творчість молодших школярів – складний різноаспектний процес, успішність якого залежить від багатьох важливих, але доступних для кожного вчителя початкових класів, чинників. Завдяки різноманітності форм, методів і прийомів літературної творчості, літературно-творчі вправи завжди можуть знайти місце на уроках у початкових класах. А користь від їх застосування для духовного, морального, мовленнєвого, емоційного, інтелектуального розвитку кожної дитини буде незаперечною.

#### **Література**

1. Програми для середньої та загальної школи. 1-4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 432 с.
2. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах / О.Я. Савченко. – К. : "Магістр – S", 1997. – 256 с.
3. Геруля Г. Літературознавча компетенція – основа літературного розвитку школярів / Г. Геруля // Початкова школа. – 2010. – №3. – С. 7-10

#### **Резюме**

*В статтє освещаютя аспекты руководства литературным творчеством учащихся начальных классов.*

*Ключевые слова: литературное творчество, учащиеся начальных классов.*

#### **Summary**

*The article deals with the aspects of management of junior pupils' creative work.*

*Key words: creative work, junior pupils.*

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті автор аналізує ефективні прийоми роботи з учнями молодшого шкільного віку, спрямовані на формування мовної та мовленнєвої компетенції. Доводить думку, що майбутній учитель повинен зрозуміти, як завдяки застосуванню нових підходів до навчання рідної мови в учнів формується мовна та мовленнєва компетенції.*

*Ключові слова: мовна, мовленнєва компетенція, фонетичні написання, ейдетика, орфографічна навичка, розвиток зв'язного мовлення.*

**Постановка проблеми.** У єдиній системі навчання і виховання, що склалася в Україні, важливе місце належить початковій ланці загальноосвітньої школи. Знання, уміння, набуті у цей період, визначають у подальшому наступне навчання і виховання учнів. Серед предметів початкового шкільного курсу вирішальна роль у навчанні, вихованні і розвитку належить рідній мові. Адже саме знання з рідної мови забезпечують успішне засвоєння інших предметів.

Мовна освіта в Україні передбачає удосконалення технології навчального процесу, наближення до вимог сучасного суспільства, що потребує високоосвічених, інтелектуально розвинених громадян, які вільно можуть спілкуватися між собою, утверджуючи статус української мови як рідної і державної. Досягти цього сучасна школа може за умов підвищення рівня навчання мови, розв'язання методичних проблем, пошуків нових підходів до навчання мови в школах усіх типів. Це чітко відзначено в Законі про освіту в Україні, концепціях мовної освіти і Державному стандарті базової і повної середньої освіти. Основи цих знань закладаються у початковій школі.

М.С. Вашуленко зазначає, що основною метою навчання рідної мови в початкових класах є "формування й удосконалення умінь і навичок висловлюватися і спілкуватися, володіти мовою в усіх сферах і видах мовленнєвої діяльності, доступних для молодших школярів". Він відмічає, що "введення до нових програм та підручників з української мови для початкових класів розділу "Мова і мовлення" дає можливість учням дійти висновку, що мовлення – це діяльність, сукупність практичних умінь людини, які формуються в процесі *слухання, говоріння, читання, письма*, власне, – це сам *процес спілкування*, а мова – це *засіб спілкування*, знакова система, яка використовується в мовленні" [2, с. 12].

Проблема мовленнєвої підготовки учнів містить поняття мовленнєвої компетенції. Поняття компетенція сприймається як похідне, вужче від поняття *компетентність*. Це соціально закріплений освітній результат.

Компетенція – об'єктивна категорія, суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень тощо в певній сфері діяльності людини. Складовими предметної компетенції є знання, вміння, ставлення та навички [8].

У мовленнєвій діяльності розрізняють мовну компетенцію і мовленнєву, яка охоплює лексичну, фонетичну, граматичну, діалогічну компетенції. А. Богуш тлумачить *мовну компетенцію* як засвоєння й усвідомлення мовних норм, що склались історично у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови. "Мовна компетенція – це інтегративне явище, що охоплює цілу низку соціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, установок задля успішного здійснення діяльності в конкретних умовах спілкування" [1, с. 87]. Мовленнєва компетенція (аудіювання, говоріння, читання, письмо) спирається на мовні знання і залежить від їх рівня. Під час застосування знань з мови у школярів формуються мовленнєві уміння і навички. Результатом мовленнєвої діяльності є текст (висловлювання). Як вважають С. Єрмоленко і Л. Мацько, мовленнєва діяльність має бути покладена в основу вивчення мови.

Мовленнєва компетенція є однією з провідних складових характеристик особистості, що формується у процесі її розвитку. Особлива роль у цьому процесі належить початковій ланці освіти, де виявляються і планомірно розвиваються здібності дитини, формуються вміння,

навички та бажання вчитися, створюються умови для розвитку всіх якостей особистості, її самовираження.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблема розвитку мовленнєвої компетенції учня займає одне з провідних місць у сучасній педагогіці, адже мовленнєвий розвиток особистості є одним з найважливіших показників її цілісності та самодостатності. Психологічні аспекти проблеми формування мовленнєвої компетенції відображені у працях Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Синиці, Л. Щерби. Педагогічні і методичні питання формування мовленнєвої компетенції розробляли й сучасні вчені: В. Бадер, О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Гудзик, Т. Ладижинська, В. Мельничайко, Л. Мацько, М. Пентилюк, Г. Шелехова.

Формування мовленнєвих умінь і навичок, набуття мовленнєвої і мовної компетенції під час засвоєння мовної системи – це головні завдання навчання мови. Мовленнєва компетенція виявляється у виробленні вмінь користуватись усною і писемною мовою, багатством її засобів виразності у залежності від цілей та задач висловлювання і сфери суспільного життя. Важливим для розробки методики розвитку мовлення є положення про мовну особистість (її рівень володіння мовою, інтелектуальний розвиток, духовне багатство, уміння розвивати і зберігати мовні традиції тощо); про розмежування понять "мова" й "мовлення"; про розуміння тексту як продукту мовленнєвої діяльності, що реалізується в певному дискурсі. Основними змістовими лініями програми та підручників з української мови є мовленнєва і мовна.

Мовленнєва змістова лінія передбачає формування, закріплення й удосконалення вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіюванні, читанні, говорінні, письмі), що забезпечує мовленнєву компетенцію.

Мовна змістова лінія забезпечує засвоєння школярами системних знань про мову і формування у них відповідних мовних умінь як засобу спілкування, пізнання, самовираження, що становить мовну компетенцію учня. Майбутній учитель початкової школи повинен глибоко розуміти ці поняття і вміти розрізнати їх в практичній діяльності. Це передбачає створення таких умов на уроці, які сприяли б бажанню учнів висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником (слухачем, читачем), впливати на нього. Майбутній фахівець повинен усвідомити, що треба створювати умови для свідомої практичної мовленнєвої діяльності і залучати до неї учнів.

**Мета статті** полягає у розкритті ролі нових підходів до навчання рідної мови і підготовки майбутнього педагога формувати мовленнєву компетенцію в учнів молодшого шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** З метою ефективного формування в учнів 1-4 класів необхідних мовних і мовленнєвих умінь та навичок учителі початкових класів вдаються до застосування нових підходів до навчання. Вважається, що учні можуть засвоїти рідну мову як систему на основі засвоєння словникового складу, фонетичної і граматичної системи тощо. Набуті знання вони зможуть використовувати для спілкування. Однак на практиці часто маємо протилежне: знаючи лінгвістичну теорію, учні не набули комунікативних умінь, і практичне володіння мовою залишається на низькому рівні. Проблемним постає питання про практичну спрямованість навчання рідної мови, формування мовної особистості, яка вільно і легко висловлюється з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якості свого мовлення. Адже формування мовної особистості учня є одним із найважливіших завдань початкового курсу української мови. Практична спрямованість вивчення української мови передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а насамперед навчання діяльності спілкування.

Отже, готуючись до уроків з розвитку мовлення, учитель повинен підібрати (або створити самостійно) інформаційно насичений матеріал, який можна подати за допомогою мультимедійних засобів і який би спонукав учнів до розв'язання комунікативних завдань з метою оволодіння спілкуванням. Прикладом є уроки розвитку зв'язного мовлення, зокрема, написання різних видів творів. Робота над твором сприяє розвитку особистості учнів: збуджуються їхні емоції, розвивається спостережливість, мислення, активізується розумова самостійність, формуються вміння оцінювати і систематизувати побачене, пережите і засвоєне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, робити висновки. На підготовчому етапі основна роль педагога – дати учням настанови до написання твору, збудити їхню думку. Цей етап містить лексико-семантичну (створення словника настрою, пояснення та уточнення

значень слів, які будуть використані у творі) та лексико-орфографічну роботу (пропонуються групи слів за спільним семантичним та орфографічним принципом, які допоможуть правильно написати слова у творі; учні послідовно називають слова, подані в таблиці, які візьмуть для своїх творів, одночасно читаючи цілу групу слів за спільною темою та орфограмою, пояснюють їх правопис). Пропонуємо презентацію, створену студентами для організації таких видів роботи до написання твору-опису на основі власних спостережень "Калина під моїм вікном" (3 клас).

**Виберіть із поданих слів ті, які допоможуть вам передати свій настрій при описі калини**

Радість    Зачарування  
 Неспокій    Спокій  
 Замилування    Чарівність  
 Здивування    Сукня    Закопчення

**Чим корисна ця рослина?**

- корм для птахів
- лікувальна рослина
- оберіг
- національний символ

**Калина**

Чарівний кущ	Похитуються від вітру
Зеленолиста Красуня	Схиляється під вагою кетягів
Українське диво	Тягнеться до сонечка
Родинний оберіг	
Символ України	

**Кетяги**

Грона	Червоніють
Ягоди	Наливаються соком
Кетяги	Нахиляють віти
Китиці	

**Лексико-орфографічна робота**

Милується	Під вікном	Кетяги
Красується	Під кущем	Червоний
Пишається	Над водою	Оберіг
Тягнеться	Під вагою кетягів	Символ

Цікаві види роботи пропедевтичного характеру, які сприятимуть формуванню мовленнєвої компетенції школярів можна запропонувати під час вивчення елементів офіційно – ділового стилю (складання привітань)

📌 *Тато Карло вирішив своїх знайомих жінок привітати зі святом 8 Березня. Уявіть собі, що Буратіно вирішив додати до привітань тата Карла свої побажання. Вибери і підкресли побажання, які б сподобались адресатам.*

Буратіно – черепаці Тортилі.

1. Нехай Дуремар ніколи не тривожить Ваше болото!
2. Приєднуюсь до татових привітань, але він забув про п'явок і жаб, привітайте їх, будь ласка, від нашого імені.
3. Дорога Тортила! Я теж вітаю Вас. Чи немає у Вас чого-небудь із золота? Я зайду при нагоді!

*Яке побажання може засмутити Тортилу? В якому випадку вона може подумати, що Буратіно писав привітання не для того, щоб зробити їй приємне, а щоб щось отримати від неї.*

Буратіно – лисиці Алісі .

1. Бажаю, щоб до наступного 8 Березня ти стала головою комерційного банку "Лисиця Аліса".
2. Бажаю тобі стати благородною дамою, для цього пофарбуватися в чорно – бурий колір.
3. Бажаю тобі брати участь і перемагати в усіх хитромудрих конкурсах і лотереях.

*Яке побажання більш за все сподобається Алісі ? В якому з них є прихована насмішка, яка може образити Алісу?*

Буратіно – Мальвіні

1. Бажаю тобі перемогти на такому конкурсі краси, де головою журі буде Карабас Барабас.
2. Бажаю, щоб всі твої знайомі служили тобі так вірно, як і пудель Артемон.
3. Бажаю тобі ніколи не виховувати неслухняних хлопчиків.

*Які побажання Буратіно Мальвіні прочитає з посмішкою ?*

📌 Визнач, яким героям адресуються ці побажання.

## Підказка

Не забудь, побажання повинно бути приємним :  
Найдобріший Іван Побиван  
Найпрацьовитіша Кривенька качечка  
Найспритніший Заєць

Кому?

*Бажаю, щоб знайшов гарних помічників, які б допомагали тобі у випіканні хліба, не хворіти і берегти своє голосисте горло від простуди.*

*/ півникові Голосистому Горлечку, казка "Півник і двоє мишенят"/*

Кому?

*Мати гарний слух та силу, щоб визволяти свого товариша півника із біди. / Котикові, "Котик та півник"/*

Кому?

*Я хочу, щоб на твоєму шляху зустрічались тільки гарні люди, а твоя доброта та винахідливість допомогла прожити життя щасливо і без злої мачухи. / Дідовій дочці, "Дідова й бабина дочка"/*

А тепер сміливо можна приступати до самостійної роботи – складання власних привітань. І тут діти проявлять творчість, кмітливість і власну безпосередність.

Підсумовуючи, зазначимо, що оволодіває майстерністю слова тільки той, хто прагне писати, кого охоплює натхнення. Тому не можна дозволити, щоб холодна байдужість чи невмілість учителя загасили іскорку творчості в душах наших учнів.

Основою для формування мовленнєвої компетенції з орфографії є міцна орфографічна навичка. Вирішуючи питання про роботу над формуванням у школярів молодшого шкільного віку орфографічної навички, вчитель повинен передусім враховувати її психологічну природу.

У педагогічній та методичній літературі орфографічними вміннями називають орфографічні дії, засновані на чіткому усвідомленні орфограм і правил, а також операцій по застосуванню цих правил. Т.Ф. Потоцька стверджує, що "орфографічні вміння в міру їх автоматизації переходять у навички. Таким чином, орфографічна навичка – це автоматизована дія, яка формується на основі умінь, пов'язаних із засвоєнням комплексу знань і їх застосуванням па письмі" [5, с. 239].

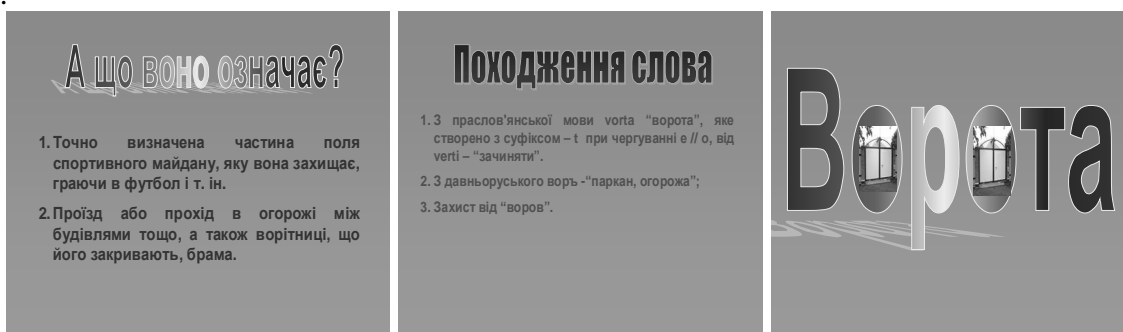
Оскільки орфографічна навичка формується в діяльності і є результатом багаторазових дій, у методиці навчання орфографії приділяється серйозна увага вивченню закономірностей такої діяльності, а також шляхів і засобів підвищення ефективності навчання орфографії з урахуванням цих закономірностей.

Сучасний український правопис, або орфографія, ґрунтується на теоретичних положеннях, які визначають правила написання. На думку Д.І. Ганича, С.Я. Єрмоленко, А.П. Медушевського, І.С. Олійника, М.М. Пилинського, В.М. Русанівського, основу української орфографії становлять чотири принципи: фонетичний, морфологічний, історичний або традиційний і диференціюючий. За традиційним принципом слова передаються так, як вони писалися в історичному минулому, тобто традиційно, без урахування особливостей їх вимови чи морфологічного складу. Закріплення правильного графічного образу таких слів (так званих "словникових слів") учнями початкових класів має здійснюватись практично під час виконання різноманітних творчих, пошукових, дослідницьких завдань та вправ. Це дасть змогу вчителю розкрити комунікативний зміст мовного навчання й виховання, орієнтований на спілкування, вплив, дію і сприймання слова. Важливою частиною роботи з орфографії в початкових класах є засвоєння списку слів, вимову і написання яких школярі відповідно до програмних вимог повинні запам'ятати.

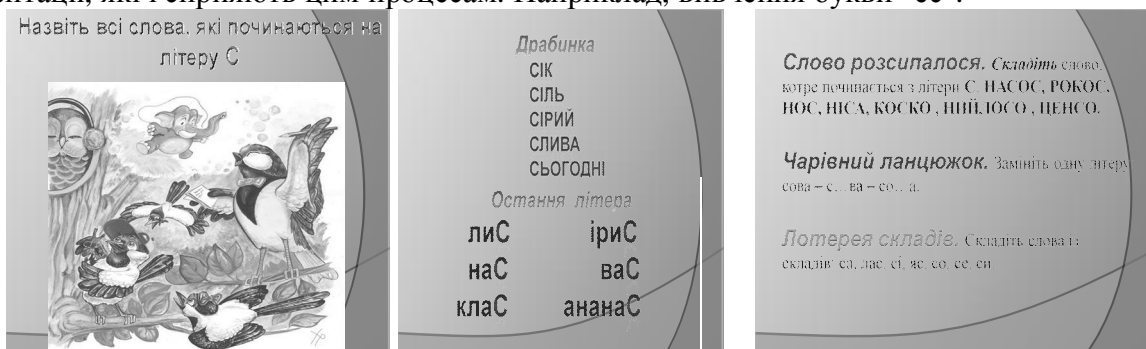
Вправи і завдання мають носити різносторонній характер, але передусім звертається увага на лексичне значення слова. Якщо учневі трапляється зустрічає слово вперше, він не знає його значення, не вміє його правильно вимовляти, то і на письмі не зуміє його вжити і написати правильно. Тому в основі роботи над правописом таких слів, крім традиційних вправ, належне місце повинні займати вправи творчого характеру, які б активізували роботу учнів на уроці. Основою вивчення таких слів є запам'ятовування, тому необхідно розвивати в учнів усі види

пам'яті: слухову, зорову, емоційну, тактильну. Водночас актуальним залишається завдання розвитку пізнавального інтересу учнів. Кожен студент працював над створенням "енциклопедії" словникового слова, а значення деяких слів, пояснювали, застосовуючи технологію ейдетики. Ейдетика – наука, яка вчить запам'ятовувати інформацію через світ образів. Учні завдяки своїй яскравій дитячій уяві можуть швидко і надовго запам'ятовувати потрібну інформацію. А головне – таке навчання, яке ґрунтується на грі та фантазії, зовсім не обтяжує дитину, навпаки – переключає її на діяльність іншої півкулі, а отже, – дитина відпочиває. З цією метою передбачаємо у процесі підготовки до практичних занять з методики навчання української мови виконання студентами творчих завдань, зокрема, створення "енциклопедії" словникових слів.

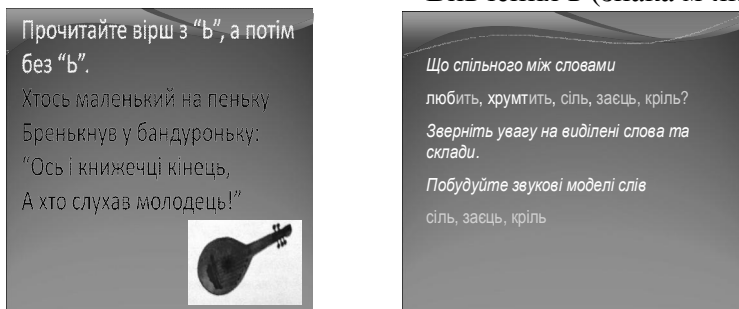
Ми пропонуємо зразок презентації, створеної студентами до словникового слова *ворота* (1 клас).



Учні 1 класу повинні засвоїти слова, які пишуться за фонетичним принципом. За цим принципом кожна фонема передається на письмі однією літерою або сполученням двох літер, як це встановлено правилами української графіки. Тому вже з 1 класу особливо важливо враховувати наявність активної взаємодії між усним і писемним мовленням, між вимовними і правописними навчальними діями школярів. Отже, навички грамотного письма неможливо формувати в учнів у відриві від навичок вимови. Тому в методичній літературі рекомендується під час вивчення фонетичних написань усю роботу спрямовувати на активізацію артикуляційних умінь, розвиток фонетичного слуху. З цією метою студенти створили презентації, які і сприяють цим процесам. Наприклад, вивчення букви "ес":



### Вивчення ь (знака м'якшення)



Розглянуті інноваційні підходи зумовлюють створення ціннісно-мотиваційного, полікультурного простору, суб'єктних, партнерських відносин між викладачами і студентами; змістової насиченості теоретичних та практичних курсів у їх оптимальній єдності; використання інноваційних методів та форм організації навчальної діяльності студентів, які розвивають творчі здібності особистості майбутнього вчителя початкових класів, стимулюють інтерес до інноваційної педагогічної діяльності, педагогічного експериментування у підготовці до уроків



української мови.

Метою навчання української мови в початковій школі є формування комунікативної компетенції учнів, що означає не тільки засвоєння знань мовної системи, вироблення умінь і навичок, але й формування в них свідомого ставлення до рідної мови, прагнення до спілкування українською мовою в різних життєвих ситуаціях. На допомогу сучасному вчителю приходять мультимедійні засоби навчання, які дають змогу імітувати реальне комунікативне середовище, створювати ситуації, в яких учень навчається розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням, це і сприяє формуванню мовної особистості учня молодшого шкільного віку. Виховання інтересу дитини до навчання значною мірою залежить від особистості вчителя. Тому однією з визначальних умов формування мовленнєвої компетенції молодшого школяра є здатність педагога організувати творчий пошук учнів. Бажання творити рідко виникає саме по собі. Для цього потрібні передумови: постійний творчий пошук учителя в навчально-виховному процесі; його висока педагогічна майстерність, сприятливий мікроклімат в учнівському колективі; творче натхнення всіх учасників процесу навчання. Бо, як зазначав Плутарх: "Голова учня – не посудина, яку треба наповнити, а факел, який треба запалити".

### Література

1. Богуш А.М., Шиліна Н.С. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. / А.М. Богуш, Н.С. Шиліна – Одеса : ПНЦ АПН України, 2003. – 335 с.
2. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М.С. Вашуленко – Київ : Освіта, 2006 – 268 с.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28–41
4. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2101 "Русский язык и литература" / М.Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 240 с.
5. Дорошенко С.І. Методика викладання української мови / С.І. Дорошенко, М.С. Вашуленко, О.І. Мельничайко та ін. [ за ред. С.І. Дорошенка] – К. : Вища школа, 1992. – 400 с.
6. Методика навчання української мови в початковій школі : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів [за ред. М.С. Вашуленка] – К. : Літера ЛТД, 2011 – 364 с.
7. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-4 класи. – К. : Початкова школа, 2006, – С. 7 – 59
8. Ткачук О.С. Мовно-мовленнєва компетенція на уроках на уроках української мови в початкових класах [Електронний ресурс] / О.С. Ткачук. – Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/3028/> – Назва з екрану.

### Резюме

*В статтє автор анализує ефективні приєми роботи з учениками младшого шкільного возраста, которые направлены на формирование языковой и речевой компетенции. Доказывает мысль, что будущий учитель должен понять, как благодаря использованию новых подходов к обучению родному языку в учеников формируется языковая та речевая компетенция.*

*Ключевые слова: языковая и речевая компетенции, фонетические написания, эйдетика, орфографический навык, развитие речи.*

### Summary

*In the article the author analyses the effective methods of working with primary school pupils directed at forming the linguistic and speech competences. The author proves that future teacher must understand how pupils linguistic and speech competences are formed owing to the new approaches usage in learning the native language.*

*Key words: linguistic and speech competence, phonetic inscriptions, orthographical habit, connected speech development.*

## АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ

*Стаття присвячена проблемі актуальності інтегрованого підходу до навчання різних видів мовленнєвої діяльності учнів 1-2 класів. У статті доведено, що взаємозв'язок видів мовленнєвої діяльності забезпечить більш стійке і збалансоване оволодіння навичками мовленнєвої діяльності з усіх її видів.*

*Ключові слова: мовленнєва діяльність, види мовленнєвої діяльності, взаємозв'язок видів мовленнєвої діяльності.*

**Постановка проблеми.** У пошуках удосконалення, раціоналізації і підвищення ефективності навчання рідної мови дослідники-методисти останні два десятиріччя дедалі більше уваги звертають на те, що види мовленнєвої діяльності перебувають між собою у природних і тісних зв'язках, усе більше приходять до правомірних ідей можливості і необхідності взаємопов'язаного навчання видів мовленнєвої діяльності, усвідомлюють корисні і продуктивні перспективи цього процесу. Це знаходиться в руслі тенденцій ефективного навчання рідної мови і становить собою маловивчений аспект цього напрямку лінгвометодичної науки.

Нааявні наукові роботи – методичні, а також лінгвістичні розглядають лише часткові питання взаємодії видів мовленнєвої діяльності і комплексного їх навчання, рідше описують їх теоретичні передумови, окреслюють практичний вихід і орієнтовні результати. На наш погляд, цього недостатньо. У методичній літературі замало інформації щодо актуальності проблеми інтегрованого підходу до навчання різних видів мовленнєвої діяльності, зокрема учнів 1-2 класів.

**Мета нашої статті** – довести необхідність взаємопов'язаного навчання різних видів мовленнєвої діяльності учнів 1-2 класів.

Зазначимо, що в реальному спілкуванні жоден із видів мовленнєвої діяльності не існує ізольовано, оскільки реальне спілкування – це взаємодія партнерів. У того, хто говорить, наприклад, завжди є мовленнєвий намір вплинути на слухача – отже, очікується відповідна реакція. Для того, щоб брати участь у спілкуванні, учень повинен володіти як продуктивними вміннями (говоріння, письмо), так і рецептивними (аудіювання, читання).

Роль спілкування посилюється зі вступом дитини до школи (6-7 років), що зумовлено її новою статусною позицією – учень, взаємовідносинами у системі "учень-учень", організацією навчальної і позанавчальної діяльності, які збільшують і видозмінюють контакти учнів із навколишнім середовищем, передусім – батьками, вчителями, однолітками. Поряд із зовнішніми змінами характеру спілкування відбувається його внутрішня змістова перебудова, яка виражається в тому, що змінюються мотиви і тематика спілкування. Віковий період учнів 1-2 класів вважається найбільш сензитивним для становлення мовної особистості за всіма рівнями компетенції. Цей вік найбільш відкритий у плані розвитку і вдосконалення мовленнєвої культури та цілеспрямованого інтегрованого навчання усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Актуальність проблеми інтегрованого навчання учнів 1-2 класів різних видів мовленнєвої діяльності розглядалася вченими різних галузей знань – педагогами, психологами, психолінгвістами, методистами, (О.М. Леонт'єв, Л.С. Виготський, І.А. Зимня, Д.Б. Ельконін, А.М. Богуш, Л.О. Варзацька, М.С. Вашуленко, М.Р. Львов, К.І. Понамарьова та ін.).

Продовжуючи розвиток теорії мовленнєвої діяльності, І.А. Зимня (1989) дала їй таке визначення: "Мовленнєва діяльність – активний цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовий) процес видачі і (або) прийому сформованої, за допомогою мови, думки спрямованої на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування" (І.А. Зимня, 1989 – с. 121).

Згідно з дослідженнями Д.Б. Ельконіна (1969), мовленнєва діяльність формується і розвивається в єдності з загальним інтелектуальним розвитком, у якому вона опосередковує становлення і функціонування вищих психічних процесів і станів, які в свою чергу обумовлюють сам мовленнєвий розвиток. Результатом мовленнєвої діяльності можна вважати в

одному випадку зворотну реакцію (іноді не виражену словами), а в іншому – розуміння або нерозуміння думки, вираженої автором тексту, співрозмовником. Наявність зворотної реакції обумовлює процес комунікації.

Цікавими є і зауваження О.О. Реформатського: "...на перший погляд, спілкування відбувається дуже просто: Я говорю, ти слухаєш, і ми розуміємо один одного... Але, якщо замислитися над тим, як це відбувається, то ми наштовхуємося на доволі дивне явище: говоріння зовсім не схоже на слухання, а розуміння ні на те, ні на інше. Виявляється, що той, хто говорить, робить одне, слухач друге, а той, хто розуміє, третє. Процеси говоріння і слухання дзеркально протилежні, те, чим закінчується процес говоріння, є початком процесу слухання... артикуляційний комплекс (те, що ми говоримо) не схожий фізично з акустичним комплексом (те, що ми чуємо). Однак в акті мовлення ці два комплекси утворюють єдність, це дві сторони одного і того самого об'єкта. Справді, чи вимовляємо ми слово *дім*, чи чуємо його – з погляду мови те ж саме." [8; с. 26]. Крім того, – додає О.О. Реформатський, – той, хто говорить, завжди підсвідомо перевіряє себе слухом, а слухач артикуляцією.

Ми переконуємося, що з *лінгвістичного боку* в осмисленні мовленнєвої діяльності суттєвим є нерозривність сторін цієї дії, єдиного об'єкта, хоча він і має різні сторони.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до результатів досліджень у галузі мовленнєвого розвитку школярів, відомо, що породження всіх видів мовленнєвої діяльності має ідентичний фазовий характер (потреба, мотивація й орієнтування, планування, реалізація програми, контроль). Саме тому процес мовлення, відповідно до теорії мовленнєвої діяльності О.О. Леонтєва, охоплює такі необхідні етапи: 1) орієнтування в умовах спілкування; 2) планування ходу думки; 3) добір найбільш відповідних мовних засобів для її вираження; 4) забезпечення зворотного зв'язку. Усі ці етапи мовлення постійно змінюють один одного, перебувають у постійній взаємодії [7; с. 45].

Так, наприклад, репродуктивна мовленнєва діяльність співвідноситься з фазами її породження в такий спосіб: з фазою орієнтування співвідноситься етап до читання або слухання тексту (осмислення потреби читання або слухання, трансформація потреби в мотив, осмислення мети, вибір виду читання або слухання, вибір прийому ефективного сприйняття тексту, прогнозування (змісту, стилю, жанру, типу мовлення); з фазою реалізації програми діяльності – власне сприйняття тексту: загальне уявлення про зміст, поділ тексту на частини, визначення ролі кожної в розкритті теми, виявлення основних смислових етапів, встановлення зв'язків між етапами і з'ясування задуму; фаза контролю – етап співвіднесення цілей із результатом, коректування сприйняття.

Таким чином, актуальність проблеми інтегрованого навчання учнів 1-2 класів різних видів мовленнєвої діяльності зумовлена *фазовим характером породження мовлення*.

Розглядаючи види мовленнєвої діяльності з *психофізіологічного погляду*, можемо виділити їх загальні параметри. Аудіювання і говоріння характеризуються наявністю складної мисленнєвої діяльності, яка ґрунтується на внутрішньому мовленні і механізмі прогнозування. Основними відмінностями цих двох процесів є їх кінцеві ланки – породження висловлювання для говоріння і сприйняття мовлення для аудіювання. Проте, як доводять психофізіологи, діяльність мовнорухового і слухового аналізаторів знаходиться в певних взаємозв'язках. У процесі сприйняття мовлення "працюють два основних мовленнєвих механізми – мовленнєворухове кодування і декодування мовлення, яке звучить, а це, в свою чергу, становить канал спілкування". Короткий порівняльний аналіз аудіювання і говоріння свідчить не тільки про тісну взаємодію аудіювання і говоріння, а й про їх органічний зв'язок із читанням і письмом [2; 5].

Письмо виникло на основі мовлення, яке звучить, як спосіб фіксації звуків мовлення для збереження і наступного відтворення інформації. За словами М.І. Жинкіна: "Робота мовленнєворухового аналізатора різко змінюється під час писемного мовлення... Це означає, що відбувається перебудова слухового прийому. Здавалося б, той, хто пише реально не чує ті слова, які він записує... Проте, виключення слухового контролю з механізмів мовлення неможливе ні за яких умов... Замість сприйнятих звуків виникає уявлення. У дію вступає специфічний внутрішній мовленнєвий слух". [5, с. 328]. Це свідчить про необхідність особливо ретельного врахування зв'язку письма і аудіювання, підбору таких вправ, які б поєднували в собі роботу над цими видами мовленнєвої діяльності і сприяли б розвитку внутрішнього мовленнєвого слуху.

Читання є ніби перехідною формою від усного мовлення до письма, поєднуючи в собі ознаки того й іншого. Навчання як читання так і письма пов'язано з розвитком зв'язків між мовленнєвим слухом і артикуляцією.

З психологічного погляду взаємодія і систематична зміна видів діяльності сприяє продуктивності навчально-виховного процесу. Оскільки мовленнєва діяльність – це також діяльність, то методика навчання рідної мови з урахуванням зазначеного аспекту передбачає розв'язання і такої важливої для кожного вчителя проблеми, як створення комфортних умов перебування учнів 1-2 класів у школі, врахування їхнього психофізичного стану швидкої втоми. Взаємодія і систематична зміна видів мовленнєвої діяльності допомагає зняти психологічну напругу, змінюючи в потрібний момент вид діяльності на уроці.

У методичному відношенні, суттєвим є те, що всі види мовленнєвої діяльності перебувають у тісній взаємодії і сприяють розвитку один одного у процесі навчання. Тому ізоляція видів мовленнєвої діяльності в навчанні може спричинити те, що учні оволодіють уміннями висловлюватися на певну тему, але не будуть сприймати мовлення на слух і тому чином не зможуть брати повноцінну участь у спілкуванні. Або, навпаки, розуміючи зміст прочитаних або почутих фраз, не зможуть сформулювати свого власного висловлювання. Крім того, відсутність взаємопов'язаної основи навчання продуктивних і рецептивних видів мовленнєвої діяльності гальмує формування кожного з них, не сприяє досягненню ефективних результатів. Наочне підтвердження цих фактів відображено у схемі.



Рис. 1 Взаємозв'язок видів мовленнєвої діяльності

Актуальність інтегрованого вивчення різних видів мовленнєвої діяльності учнів 1-2 класів пояснюється ще й тим, що в умовах дефіциту навчального часу це дає можливість без додаткових часових витрат забезпечити належний рівень розвитку мовлення 6-7-річних учнів.

Беручи до уваги зазначене вище, можемо зауважити, що сучасна методика навчання рідної мови учнів 1-2 класів знаходиться на такому етапі свого розвитку, коли стало можливим і запитаним саме взаємозв'язане навчання усіх видів мовленнєвої діяльності як найбільш ефективний методичний шлях формування мовленнєвих умінь і навичок.

Актуальність теми нашого дослідження зумовлює подальше вивчення розглянутих проблем. Їх перспективність передбачається, по-перше, в тому, що лінгвістам і методистам слід шукати, встановлювати і формулювати конкретні об'єктивні закономірності переходу навичок читання в уміння і навички говоріння, навички аудіювання – на навички говоріння, навички говоріння – на навички письма і т. ін.

### Література

1. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М.С. Вашуленко. – К., 2006. – 268 с.
2. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.-Л., 1934. – 352 с.
3. Гудзик І.П. Аудіювання українською мовою : посібник / І.П. Гудзик. – К. : Педагогічна думка, 2003. – 144 с.
4. Дубовик С. Аудіювання на уроках української мови / С. Дубовик // Початкова школа, 2002. – № 3. – С. 49.

5. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М. : Из-во Академии педагогических наук, 1958. – 371 с.
6. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку (на материале русского как иностранного) / И.А. Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.
7. Леонтьев А.Н. Язык, речь и речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. – М., 1969. – 214 с.
8. Реформатский А.А. Введение в языковедение. / А.А. Реформатский. – М., 1967. – 536 с.

### Резюме

*Статья посвящена проблеме актуальности интегрированного подхода в процессе обучения разным видам речевой деятельности учеников 1-2 классов. В статье доказано, что взаимосвязь видов речевой деятельности на уроке родного языка обеспечит более стойкое и сбалансированное овладение навыками всех видов речевой деятельности.*

*Ключевые слова: речевая деятельность, виды речевой деятельности, взаимосвязь видов речевой деятельности.*

### Summary

*The article deals with the relevance of an integrated approach to the process of learning different kinds of speech the 1-2 forms pupils'. It is proved that the relationship between types of speech activity at the lessons of the native languages will provide more stable and balanced skills in all types of speech activity.*

*Key words: speech activity, kinds of speech activity, kinds of listening comprehension interconnection.*

УДК 373.31:82(100)

М.С. Лисенко

## ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА У КОЛІ ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

*Стаття присвячена проблемі читання зарубіжної літератури в початковій школі. Розглядається читацький кругозір студентів факультету початкового навчання та дошкільного виховання, учнів початкової школи та аналіз рекомендованих списків літератури для дітей зарубіжних авторів у перекладах та переказах українською і російською мовами. Пропонується рекомендований список книг англійських авторів для дітей.*

*Ключові слова: коло читання зарубіжної літератури, рекомендовані списки англійської літератури для дітей, періодичні видання для дітей.*

**Постановка проблеми.** Останнім часом одним з провідних напрямів у педагогіці кінця ХХ – початку ХХІ ст. стало компетентнісно-орієнтоване навчання, яке передбачає створення такого освітнього середовища і таких педагогічних умов, які змогли б забезпечити формування різних компетентностей у студентів, майбутніх учителів початкової школи та вихователів дошкільних закладів. Сьогодні вимоги до загальнокультурного рівня розвитку людини значно зростають. Його потреба у більш успішній соціальній адаптації зумовлює актуальність лінгвокультурологічної підготовки, під якою розуміємо цілісну систему знань про культури різних країн, яка втілена у певній національній мові та яку засвоюють студенти у процесі роботи з зарубіжною літературою. Питання лінгвокультурологічної освіти відображено в роботах В.А. Маслової, В.П. Фурманової. Культурологічний підхід до процесів освіти закладено в методичних принципах. Серед них провідними є принципи науковості, історизму, зв'язку навчання і виховання, доступності, аналізу твору у єдності форми та змісту, а також і нові, які треба ще осмислити – принцип країнознавства, контекстного розгляду літературних явищ, міжнаціонального підходу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У початковій школі починається перший крок

знайомства дітей з зарубіжною літературою. Було проаналізовано "Книги для читання" для шкіл з російською мовою навчання (автор-упорядник І.П. Гудзик) та "Читанки" для шкіл з українською мовою навчання (автор-упорядник О.Я. Савченко). З'ясувалося, що світова література подана у підручниках епізодично. У 1-3 класах діти знайомляться з 18-20 творами, серед яких в основному казки Ш. Перо, братів Грімм і Г.Х. Андерсена. У 4 класі подано зарубіжні народні казки, уривки з творів А. Ліндгрена, Р. Кіплінга та Дж. Свіфта. Таким чином, коло навчального читання учнів початкової школи досить обмежене.

**Мета публікації** – звернути увагу на проблему читання зарубіжної літератури в початковій школі, намітити можливі шляхи її розв'язання.

**Виклад основного матеріалу.** Анкетування учнів початкової школи (3-4 класи) спрямоване на виявлення ставлення дітей до зарубіжної літератури, її сприйняття, знання зарубіжних письменників та їхніх творів показало, що в багатьох школярів не сформоване поняття "зарубіжний письменник", "зарубіжний твір". Однією з причин цього, як показало опитування, є те, що дітям не вистачає країнознавчої інформації. В середньому один учень називає не більш одного зарубіжного автора, це Шарль Перо, брати Грімм та Г.Х. Андерсен. Таким чином, велике значення має розширення та формування кола читання молодшого школяра.

У відборі літературних творів для початкового етапу навчання читанню провідним визначається: урахування вікових особливостей учнів, ступінь підготовки дітей до сприйняття художньої літератури, інтереси школярів. Одним із шляхів практичного вирішення цієї проблеми є використання у навчально-виховному процесі періодичних видань для дітей, серед яких найбільш популярними є журнали "Мурзілка" російською мовою та "Барвінок" українською.

Перший етап знайомства з зарубіжною літературою відбувається ще в початковій школі на уроках літературного читання. Літературне читання – це один з основних предметів у системі початкової освіти України. У зв'язку з введенням нового курсу літературного читання в освітні стандарти другого покоління України підвищується потреба у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів та вихователів дошкільних закладів освіти на сучасному рівні. Завдання вчителя – ввести дитину у світ художньої літератури та допомогти їй осмислити образність словесного мистецтва, за допомогою якого художній твір розкривається в усій своїй повноті та багатогранності. У початковій школі основу літературного читання становить знайомство з зарубіжним твором, де учні опановують позитивний соціальний, художній та естетичний досвід, тобто відбувається засвоєння морально-естетичного досвіду людства засобами художнього слова, формується уявлення про специфічну мову літератури та удосконалюється мова дитини. Уже в початковій школі необхідно виокремлювати вивчення зарубіжної літератури в особливий напрям у читанні. Знайомство з зарубіжним твором дає змогу школярам ближче познайомитися з явищами світових національних культур, країнознавчою інформацією, сформувані уявлення про національні, культурні, історичні особливості різних народів світу. Вивчення зарубіжної літератури у початковій школі потребує специфічних підходів, де провідним є аспект співвідношення дитиною загального і національного у сприйнятті культур, уміння виділити національне як елемент загального в аспекті загальноприйнятої культури.

У школах України разом з *рідною* літературою вивчається і зарубіжна. Метою зарубіжної літератури як шкільного предмета є вивчення найкращих творів світових письменників, розвиток художнього смаку, опанування закладених у слові духовних та загальнокультурних цінностей. Вивчення літератури в школі ґрунтується на дидактичних та літературознавчих.

Аналіз журналів за останні 10 років, з 2000 по 2010 роки показав, що в кожному номері журналу "Барвінок" друкують одну з казок народів світу у рубриці "Книга золотих казок", де також представлено міфи Стародавньої Греції та авторські казки, які часто супроводжуються "Словничком незрозумілих слів". Перед кожним твором є рубрика і для читачів, яка закінчується конкурсом і подарунками, що мотивує школярів до читання. Вірші, літературні казки та зарубіжний фольклор представлені у журналі "Мурзілка" епізодично. Недоліком цих публікацій є відсутність імені перекладача твору, це природно зробить роботу над текстом складною. Практичне дослідження роботи показало, що вчитель має змогу долучати цікавий матеріал зі сторінок журналів на уроках розвитку мовлення та позакласного читання: це ігри, кросворди, шаради, конкурси, головоломки. Цей матеріал дає можливість організувати системні

заняття з зарубіжної літератури на уроках позакласного читання та використовувати його в курсі "Дитяча література" та мовних методик у підготовці вчителів початкової школи.

Моніторинг читацького кругозору серед студентів першого курсу факультету початкового навчання та дошкільного факультету, які прагнуть здобути професію вчителя, стати керівниками дитячого читання показав, що серед усіх названих авторів українські становлять 35%, російські 42%, зарубіжні 23%. Серед названих авторів на першому місці відзначають німецьких письменників братів Грім (70% студентів), на другому місці – датський письменник Ганс Христіан Андерсен (61% студентів), на третьому – французький письменник Шарль Перо (39% студентів). Опитування студентів четвертого курсу показало, що знання зарубіжних авторів, які входять у коло дитячого читання значно збільшилось після засвоєння студентами курсу "Дитяча література". В середньому кожен студент називає 10-12 зарубіжних авторів (Е. По, Р. Кіплінг, брати Грім, А. Ліндгрєн, М. Твен, Р. Стівенсон, Д. Лондон, Ш. Перо, Г.Х. Андерсен, А.А. Мілн, Л. Керролл, Дж. Свіфт).

Поповнити знання з зарубіжної дитячої літератури студенти можуть, користуючись посібниками та збірками з зарубіжної літератури для початкової школи, де представлено мінімально необхідне коло читання з даного напрямку. Це підручник "Зарубіжна література, 2-4 класи" (автор-упорядник А. Мовчун), хрестоматія "Чарівна книга. Казки народів світу" українською та російською мовами (упорядники А.А. Ємець, Т.М. Пономаренко, О.В. Шапка) та ін.

В організації самостійного ознайомлення студентів із зарубіжною дитячою літературою у процесі дослідження ефективним стало звернення до бібліографічних посібників таких, як: "Книги зарубіжних писателів – дітям", рекомендований покажчик книг для школярів молодшого, середнього та старшого віку (автори-упорядники Е. Гормунова, О. Корф), В.И. Панков. "Ваши помічники книги", Л.Я. Зіман, "Зарубіжна література для дітей і юношества", (навчальний посібник), "Что читать?" рекомендований покажчик книг для молодших школярів, (автори-упорядники В. Гревская, Г. Патынская). Зарубіжні автори, які найбільше повторюються, це Е. Блайтон (Англія), М. Гауф (Німеччина), Ф. Зальтен (Австрія), Д. Дефо (Англія), А.-А. Мілн (Англія), Р. Кіплінг (Англія), Дж. Свіфт (Англія), Э. Сетон-Томпсон (Канада), Дж. Лондон (США), Дж. Родарі (Італія), М. Твен (США), П. Треверс (Англія), Т. Янсон (Фінляндія), В. Гюго (Франція), А. Ліндгрєн (Швеція).

Однак такого виду посібників для вчителя недостатньо, тому необхідність рекомендаційних списків, якими можуть керуватися вчителі й студенти в професійній діяльності, очевидна.

У розробці рекомендаційного списку для засвоєння дитячої зарубіжної літератури для дітей було використано матеріали Національної бібліотеки України для дітей, яка пропонує такі твори зарубіжної літератури російською мовою.

Сучасне орієнтування шкільної освіти спрямоване на вивчення англійської мови. Оволодіння мовою нерозривно пов'язане з читанням, а оволодіння англійською мовою дає можливість школярам ближче познайомитися з явищами англійської національної культури, країнознавчою інформацією, багатим джерелом якої є художня література. Сформувані у школярів уявлення про національні, культурні, історичні особливості англійського народу допоможуть твори англійської дитячої літератури в перекладах і переказах на українську та російську мови, рекомендованим списком яких можуть скористатися вчителі початкової школи. Подані нижче списки в ході дослідження в умовах школи дали позитивні результати, оскільки сприяли розширенню кола читання англійської літератури у дітей.

*Рекомендований список англійської літератури для дітей:*

*1 кл.*

Англійські народні пісеньки. Переклад А. Григорука, Н. Забіли.

Английские детские песенки. Перевод С. Маршака, К. Чуковского.

Е. Блайтон Знамените каченя Тім. Переклад з англ. О. Тереха.

Э. Блайтон Знаменитый утёнок Тим. Перевод и пересказ с англ. Э. Паперной.

Л. Муур Малий Єнот і той, що сидить у ставку. Переклад О. Тереха.

Л. Муур Крошка Єнот и тот, кто сидит в пруду. Пересказ О. Образцовой.

*2 кл.*

Д. Биссет Казки. Пер. з англ. О. Матвієнко.  
Д. Биссет Сказки. Пер. с англ. Н. Шерешевской.  
Б. Поттер Ухти-Тухти. Пересказ с англ. О. Образцовой.  
Д. Харрис Сказки дядюшки Римуса. Пер. с англ. М. Гершензона.  
Д. Чиарди Ещё одно эхо. Пер. с англ. Р. Сеф.

3 кл.

Л.Ф. Баум Мудрец из страны Оз. Пер. с англ. В. Гобарева.  
Дж. Даррелл Говорящий свёрток. Пер. с англ. Н. Рахмановой.  
Р. Киплинг Слононя. Рикки-Тикки-Тави. Пер. з англ. Л. Солонька, В. Прокопчука.  
Р. Киплинг Слононок. Рикки-Тикки-Тави и другие сказки. Пер. с англ. К. Чуковского.  
Л. Керролл Алиса в країні чудес. Переклад з англ. Г. Бушиної. •  
Л. Кэрролл Алиса в стране чудес. Пересказ с англ. Б. Заходера.  
Дж.Р.Р. Толкин Хоббит, или Туда и Обратно. Пер. с англ. Н. Рахмановой.

4 кл.

Дж. Барри Питер Пэн. Сокр. пер. с англ. И. Токмаковой.  
Дж. Даррелл Сороки Карнавал світлячків. (Уривок з повісті "Моя сім'я та інші звірі")

Перекл. з англ. Л. Гончар.

Дж. Даррелл Говорящий свёрток. Пер. с англ. Н. Рахмановой.  
Р Киплинг Маугли. Пер. с англ. Н. Дарузес.  
А.А. Милн Винні-Пух і всі-всі-всі. Пер. з англ. І. Ільїна, О. Калініченко, І. Хмельницької,  
А. Милн Вино-Пух и все-все-все... Пересказ Б. Заходера.  
М. Твен Приключения Тома Сойера. Пер. с англ. Н. Дарузес.  
П. Трэверс Мэри Поппинс. Пер. с англ. Б. Заходера.

### Література

1. Брандис Е. От Эзопа до Джани Родари / Е. Брандис. – М. : Дет. Лит., 1980. – 384 с.
2. Детская литература : хрестоматия. – М. : Просвещение, 1987. – 447 с.
3. Зарубежная детская литература. [Сост. Чернявская И.С]. – М., 1982.
4. Зарубежная литература для детей и юношества : учеб. пособие : в 2 ч. – М., 1989.
5. Зиман Л.Я. Зарубежная литература для детей и юношества : учеб. пособие / Л.Я. Зиман. – М. : Русская школьная библиотечная ассоциация, 2007. – 288 с.
6. Ємець А. Знайомство з англійським фольклором. / А. Ємець, Т. Пономаренко // Початкова освіта, 2008. – №15. – С. 3-9.
7. Книжки зарубешних писателів – дітям. [Оформ. И. Куклекса]. М. : Дет. лит., 1973. – 88 с.
8. Что читать? Рекомендательный указатель книг для младших школьников. – М. : Дет. лит., 1969. – 63 с.

### Резюме

*Статья посвящена проблеме чтения зарубежной литературы в начальной школе. Рассматривается читательский кругозор студентов факультета начального обучения и дошкольного воспитания, учеников начальной школы, анализ рекомендательных указателей книг для детей зарубежных писателей в переводах и пересказах на украинский и русский языки. Предлагается рекомендательный список книг английских авторов для детей.*

*Ключевые слова: круг чтения детской зарубежной литературы, рекомендательный список английской литературы для детей, периодические издания для детей.*

### Summary

*The article is devoted to the problem of reading foreign literature at primary school. The reading range of students of primary and preschool education faculty, pupils of primary school is examined. The recommendation list of English authors' books for children is offered.*

*Key words: circle of reading of foreign literature for children, recommendation list of English literature for children, magazines for children.*



## РОБОТА ЗА СПЕЦКУРСОМ "ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ВИРАЗНОСТІ"

*Стаття присвячена проблемі розвитку писемного мовлення майбутніх вчителів початкових класів, проблемі вивчення ролі мовних зображувальних засобів у процесі розвитку мовлення. Пропонується варіант спецсемінару мовного курсу, спрямованого на формування мовної, комунікативної компетенції та знання дитячої літератури.*

*Ключові слова: культура мовлення, писемне мовлення, образність мовлення, засоби мовної виразності, тропи.*

**Постановка проблеми.** Мовленнєва освіта майбутнього вчителя – це процес і результат пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння мовою й мовленням, на саморозвиток і становлення студента як особистості.

Реалізувати програму мовленнєвої освіти, що охоплює мовний, мовленнєвий, літературний аспекти, виховання школяра як мовленнєвої особистості, здатен лише кваліфікований учитель початкових класів. Для одержання відповідних знань, умінь і навичок, що дають можливість успішно вирішити поставлені завдання, майбутньому вчителеві необхідна цілеспрямована мовленнєва підготовка.

У професійній готовності вчителів початкових класів підготовка з мови й літератури є провідною, оскільки професія вчителя належить до ряду комунікативних, що передбачає вільне володіння мовленням, уміння спілкуватися, взаємодіяти з аудиторією. Ця підготовка у вищому навчальному закладі забезпечується низкою базових і професійних курсів.

**Метою статті** є представити розробку професійного курсу для викладання студентам, майбутнім учителям початкових класів, окреслити завдання курсу та його зміст, основні напрями роботи.

**Аналіз сучасних наукових досліджень**, з огляду на проблему, дав можливість з'ясувати, що різні аспекти формування культури мовлення викликають науковий інтерес учених, зокрема, можна відзначити праці Іпполітової Н. [3], Казарцевої О. [4], Ладигенської Т. [6], Львова М. [7], Пономарева О. [8] та інших науковців.

Значення в мовленнєвій підготовці вчителя вміння розуміти й володіти образним мовленням, використовувати його в роботі з дітьми є суттєвим компонентом комунікативного розвитку. Оскільки навчання в початковій школі здійснюється шляхом занурення дитини в мовленнєве оточення, розвиток грамотного образного мовлення учнів залежить від рівня розвитку володіння образним мовленням учителя. Дитина навчається шляхом наслідування зразків мовлення вчителя та текстів вправ, запропонованих на уроці, тому важливо сформулювати в майбутніх учителів високу культуру мовлення та вміння добирати навчальний матеріал для уроків мовленнєвого циклу.

У курсі "Формування культури писемного мовлення майбутніх учителів початкових класів засобами мовної виразності" розглядаються: загальні питання формування культури писемного мовлення, теоретичні основи формування образності мовлення молодших школярів, проблеми формування культури мовлення в умовах україно-російської двомовності, лексичні та граматичні засоби як джерело виразності мовлення, засоби і методи здійснення виховної ідеї навчання у системі мовної, мовленнєвої і літературної освіти, розвиток пошукової діяльності, формування читацької самостійності учнів і майбутніх учителів початкових класів.

Предметом навчального курсу "Формування культури писемного мовлення майбутніх учителів початкових класів засобами мовної виразності" є процес вивчення закономірностей формування образності як складової культури мовлення, та їх практичного використання. У курсі поставлено завдання навчити студентів визначати мету і способи формування образності мовлення з урахуванням специфіки мовлення як засобу комунікації, психолого-педагогічних закономірностей процесу навчання; розглянути комунікативний аспект виразності мовлення, прослідити залежність добору засобів мовної виразності від різноманітних факторів.

Уведення навчального курсу в практику навчання студентів допомагає майбутнім учителям зрозуміти закономірності формування в учнів мовленнєвих умінь і навичок, взаємозв'язку рівня розвитку образності мовлення й загальної мовленнєвої культури.

Метою вивчення навчального курсу є підвищення комунікативної компетентності майбутніх учителів, засвоєння студентами теоретичних основ методики розвитку мовлення, основ літературознавства, дитячої літератури; вироблення вмінь добирати матеріал з різних тем, уміти реалізовувати плани та використовувати матеріал на уроках під час викладання української мови та розвитку мовлення.

Перед навчальним курсом було поставлено завданнями сформувані в студентів такі знання й уміння:

- знати зміст і систему мовної і літературної освіти і мовленнєвого розвитку (державний стандарт і варіативні програми);
- мати уявлення про систему мови, про основи системи понять мовленнєвої комунікації і систему літературознавчих понять;
- уміти створювати письмові й усні тексти різних жанрів;
- уміти публічно виступати з підготовленим текстом;
- володіти системою методів і прийомів, які дають можливість розкрити перед молодшими школярами багатство і красу української мови і літератури, навчити дітей володіти мовленням, любити книгу й уміти читати виразно, а також сформувані стійкі уявлення про основи культури комунікації і толерантності;
- орієнтуватися в різноманітні дитячої літератури, уміти добирати тексти за різними темами;
- самостійно добирати і правильно використовувати навчальний матеріал з української мови (дитячі книги і додаткові тексти для навчання, вправи з орфографії, тексти для диктантів і граматичного розбору, для переказу, тематику і матеріал для творів тощо), демонструвати учням зразки читання, письма, мовлення, забезпечувати цілеспрямованість мовленнєвого оточення й високу культуру мовлення на уроках;
- готувати і проводити з учнями бесіди різних видів, твори, перекази, розповіді, виразне читання, творчі роботи, лексичну роботу, диктанти, мовний аналіз тощо, використовувати наочні посібники і технічні засоби навчання, забезпечуючи при цьому високу пізнавальну активність і самостійність учнів.
- самостійно планувати вивчення розділів і тем курсу української мови, окремі уроки, позакласні заходи, проводити їх у класі;
- добирати навчальний матеріал для роботи у двомовному середовищі: тексти переказів, диктантів, тексти для списування. Розуміти та вживати образні вирази, вміти знаходити відповідні аналоги в близькоспорідненій мові.

Спецкурс проходив апробацію на факультеті початкового навчання, розрахований на один семестр та один модульний контроль наприкінці курсу. Спецкурс "Формування образності як складової культури писемного мовлення майбутніх учителів початкових класів" охоплює вивчення шести тем, теоретичного матеріалу, виконання практичних аудиторних робіт, опрацювання літератури, виконання самостійних й індивідуальних завдань і має такий зміст.

Перше лекційне заняття присвячене темі "Культура мовлення. Предмет і завдання. Образність мовлення як предмет методичного дослідження та передбачає засвоєння теоретичних основ курсу, основних понять, сутності та змісту культури мовлення як культури мовленнєвої діяльності; критеріїв культури мовлення; поняття нормованості як механізму культури мовлення; напрямів комунікативної діяльності педагога; поняття "образності" як специфічної властивості слова; критеріїв рівня розвитку образності мовлення студентів і учнів початкових класів; розгляд вимоги програми [2, 3, 4, 10].

Оскільки проведення самостійних робіт є ефективною формою поточного контролю за діяльністю студентів, у межах кожного заняття учасники спецсемінару виконують завдання для самостійної підготовки. Після лекційного заняття студенти отримують наступні завдання.

1. Проаналізувати програму для початкової школи. Законспектувати основні вимоги програми з розвитку мовлення на кінець 4 класу.
2. Написати конспект однієї зі статей журналів "Початкова школа", "Начальна школа"

за темою "Розвиток мовлення молодших школярів на уроках мови й читання". Підготувати доповідь за обраною темою.

Метою першого практичного завдання є формування знань про реалізацію принципу розвитку мовлення молодших школярів, образність (засоби мовної виразності) та її основні умови вживання; закономірності та напрямки формування повноцінного писемного мовлення, комунікативні завдання писемного мовлення, жанри писемного мовлення. Формування уявлень про співвідношення образу і значення слова в специфіці національної мови, комунікативну спрямованість словесного образу; словесний образ у лінгвістичному та літературознавчому аспектах (співіснування прямого значення і нових семантичних елементів), реалізацію комунікативної функції образного мовлення; складність засвоєння образного мовлення молодшими школярами; образність мовлення зарубіжної перекладної літератури [4, 5, 7, 8].

За темою першого практичного заняття студенти виконують завдання для самостійної підготовки.

1. Розкрити основні напрями роботи з розвитку мовлення в початковій школі.
2. Підготувати доповідь на тему: "Види переказів у початкових класах".
3. Написати переказ тексту і виділити в ньому образні вирази, які слід пояснити учням 4 класу.

Друге практичне заняття присвячене розгляду лексики як основного джерела багатства мовлення. У межах заняття розглядаються поняття активного і пасивного словника людини, семантичного забарвлення словника, поняття багатозначності, фразеологізми як джерело мовленнєвого багатства; словотворчі можливості мови, найбільш розповсюджені види тропів, використання тропів у дитячих творах [3, 5, 6, 7, 8].

Для уточнення та закріплення матеріалу з теми студенти виконують завдання для самостійної підготовки.

1. Виписати визначення основних тропів: метафора, епітет, порівняння, перифраз тощо.
2. Виписати дані про кількість і якість словника дитини в процесі її розвитку.
3. Дібрати текст з підручника для читання (3-4 клас) і дати пояснення п'яти метафоричним виразам, що в ньому містяться.

На третьому практичному занятті розглядається тема "Граматичні засоби як джерело виразності мовлення". Зміст нього заняття становить практичне ознайомлення з синонімією і варіантністю граматичних форм як основним джерелом багатства мовлення на морфологічному рівні; синтаксичними конструкціями як засобом вираження стилістичних відтінків; основними джерелами мовленнєвої виразності в області морфології (на прикладі окремих частин мови) [3, 5, 6, 7].

Студенти отримують завдання для самостійної підготовки.

1. Виписати з підручника з української мови для 4 класу дві вправи, спрямовані на роботу з багатозначними словами або синонімами.
2. Розробити вправу для роботи з різними граматичними формами слова у 4 класі (за поданим прикладом).

Метою четвертого практичного заняття є розгляд понять *багатство мовлення, точність мовлення*; виявлення критеріїв надмірного використання засобів виразності.

На практичному рівні засвоюються поняття *мовленнєве багатство й функціональні стилі, виразність* і її основні умови. Розглядаються норми сучасної української мови. Шляхом аналізу літературних зразків студенти у текстах виявляють тропи, уточнюють поняття антонімії, омонімії і точності слововживання [3, 5, 7].

Для більш глибокого засвоєння матеріалу студентам у межах завдань для самостійної підготовки пропонується проаналізувати підручники з української мови, дібрати дидактичний матеріал.

1. Виписати з підручника з української мови для 4 класу 2 вправи, спрямовані на роботу з антонімами або омонімами.
2. Підготувати конспект за темою: "Лінгвістичний експеримент у початковій школі".
3. Дібрати текст (твори української літератури) для проведення лінгвістичного експерименту в 3 або 4 класі. Самостійно провести лінгвістичний експеримент (письмово) даного твору.

На останньому, п'ятому, практичному занятті розглядається тема "Культура мовлення в умовах україно-російської двомовності", оскільки проблема формування культури нормованого мовлення й усунення основних мовленнєвих помилок найчастіше пов'язана з регіональними особливостями розвитку мовлення. У межах практичного заняття розглядаються особливості функціонування україно-російської двомовності, лексико-граматична близькість російської та української мов, інтерференція як одне з найактуальніших питань у проблемі близькості родичного білінгвізму та особливості образності мовлення перекладної літератури [1, 8, 9].

Завдання для самостійної підготовки, що отримують студенти, спрямовані на практичне засвоєння запропонованої проблеми.

1. Дібрати текст для диктанту-перекладу (4 клас).
2. Дібрати мовний матеріал для словникового диктанту-перекладу (для студентів факультету "Початкового навчання").
3. Провести в групі диктант-переклад. Виділити в текстах (оригіналі й перекладі) засоби мовної виразності.

Результати спостережень за самостійною роботою студентів, підготовкою до практичних занять, виконанням самостійних робіт диктували необхідність індивідуального підходу до кожного учасника спецсемінару з метою усунення прогалин у засвоєнні основ проведення роботи з формування культури писемного мовлення засобами мовної виразності. З огляду на це передбачалося проведення індивідуальних консультацій, під час яких студенти отримували додаткові завдання для більш глибокого опрацювання матеріалу.

Було запропоновано такі завдання для індивідуальної роботи.

1. Проаналізувати журнали "Початкова школа", "Начальная школа" за останні 5 років. Скласти список статей за темою "Розвиток писемного мовлення молодших школярів".
2. Дібрати три твори для дітей (української літератури), за допомогою яких можна показати значення порівнянь і метафор у тексті.
3. Дібрати два різні переклади одного зарубіжного твору. Порівняти переклади щодо відмінностей у передачі мовних засобів виразності.
4. Дібрати й проаналізувати твори: оригінал – російською мовою й переклад цього твору українською мовою (або навпаки: оригінал – українською, переклад твору – російською) щодо точності передачі емоційного забарвлення твору.
5. Дібрати текст, доступний дітям, що відповідає вимогам до тексту для переказу з мовним розбором.
6. Проаналізувати текст учнівського переказу щодо точності викладу матеріалу, вживання засобів мовної виразності.
7. Проаналізувати зразковий текст переказу щодо вживання в ньому засобів мовної виразності.

**Висновок.** Запропонований курс, як показала практика роботи зі студентами, сприяє розвитку образного писемного мовлення, підвищує рівень мовленнєвої майстерності, комунікативної компетенції, виразності мовлення майбутніх вчителів початкових класів. Програма курсу носить інтегративний характер: вона охоплює знання матеріалу та передбачає засвоєння зв'язків різних філологічно спрямованих курсів, а саме: мовну й комунікативну сторону, знання дитячої літератури.

### Література

1. Арват Н.Н. Сопоставительное изучение русского и украинского языков в школе : пособие для учителя. / Н.Н. Арват, Ф.С. Арват – К. : Рад. шк., 1989. – 192 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта, 2006. – № 2/338/ січень.
3. Ипполитова Н.А. Русский язык и культура речи : учеб. / Н.А. Ипполитова, О.Ю. Князева, М.Р. Савова / [под ред. Н.А. Ипполитовой]. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2005. – 440 с.
4. Казарцева О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : учебное пособие / О.М. Казарцева. – 5-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2003. – 496 с.
5. Ковалев В.П. Выразительные средства художественной речи : пособие для учителя /

В.П. Ковалев. – К. : Рад, шк., 1985. – 136 с.

6. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения : учебное пособие для студентов. – 2-е изд. / Т.А. Ладыженская. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 136 с.

7. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. – 3-е изд., перераб. и доп. / М.Р. Львов. – Тула: ООО Издательство "Родничок". – М. : ООО "Издательство Астрель" : ООО "Издательство АСТ", 2003. – 238 с.

8. Пономарів О. Культура слова: Мовностилістичні поради : навч. посіб. 2-ге вид., стереотип. – К. : Либідь, 2001. – 240 с.

9. Федоров А.В. Основы общей теории перевода (Лингвистический очерк) / А.В. Федоров. – М. : Высшая школа, 1968. – 396 с.

10. Юртаев С.В. Влияние тенденции речевого развития на организацию образовательного процесса / С.В. Юртаев // Начальная школа, 2007. – № 5. – С. 29-35.

### Резюме

*Статья посвящена проблеме развития письменной речи будущих учителей начальных классов, проблеме изучения роли языковых образительно-выразительных средств в процессе развития речи. Предлагается вариант спецсеминара языкового курса, направленного на формирование языковой, коммуникативной компетенции и знание детской литературы.*

*Ключевые слова: культура речи, письменная речь, образность речи, языковые образительно-выразительные средства, тропы.*

### Summary

*The article is devoted to the problem of development of written language of primary school teachers, the problem of studying the role of figurative language-expressive means in the process of language development. The variant of the language course special seminar aimed at improving the linguistic, communicative competence and knowledge of children's literature.*

*Key words: culture of speech, writing, figurative speech, language, figurative and expressive means of trails.*

УДК 378:[373.3:7

Ю.М. Криворучко

## **ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІННЯ ЗДІЙСНЮВАТИ ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО РОЗВИТКОМ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ**

*У статті розкрито структуру та особливості формування уміння майбутнього вчителя початкових класів здійснювати педагогічне керівництво розвитком художньо-творчих здібностей учнів.*

*Ключові слова: художньо-творчі здібності, художньо-творча діяльність, готовність майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів.*

**Постановка проблеми.** Формування творчої особистості набуває особливого значення в умовах соціально-економічних реформ. Саме тому стратегічним завданням реформування освіти в Україні є всебічний розвиток особистості, розкриття і реалізація її творчого і духовного потенціалу у різних видах діяльності. Це відображено у Національній доктрині розвитку освіти, Державному стандарті початкової загальної освіти [2]. Значні можливості у цьому напрямі мають уроки образотворчого мистецтва. Розвиваючи свої творчі здібності в образотворчому мистецтві, дитина зберігає творчий характер ставлення до будь-якої справи, що в сучасному суспільстві є просто необхідним. Саме тому у процесі професійної підготовки у студента повинна сформуватися готовність до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Дослідженням проблеми підготовки майбутнього

вчителя до розвитку творчої особистості учня та творчої професійної діяльності займалися Ю.П. Азаров, Ю.К. Бабанський, В.І. Загвязинський, В.А. Кан-Калик, Н.В. Кічук, Ю.М. Кулюткін, М.М. Мішеченко, М.Д. Нікандров, М.М. Поташник, С.О. Сисоєва, Р.П. Скульський та ін. Методичний аспект розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів засобами образотворчого мистецтва досліджували О.І. Кульчицька, Н.С. Лейтес, О.О. Мелік-Пашаєв, О.І. Савенков, Г.Г. Савенок, Н.П. Саракуліна та ін. Формуванню професійних умінь майбутніх учителів присвячено дисертаційні дослідження О.М. Івлієвої, Ж.Є. Сироткіної, О.В. Ткачук, Г.Б. Шульги, М.П. Парфьонова, О.О. Хращевської та ін. Однак спеціальних досліджень, присвячених проблемі формування умінь майбутніх учителів здійснювати педагогічне керівництво розвитком художньо-творчих здібностей молодших школярів, не проводилося.

**Мета статті** полягає у визначенні структури уміння майбутнього вчителя здійснювати педагогічне керівництво розвитком художньо-творчих здібностей молодших школярів та окресленні основних шляхів його формування у процесі фахової підготовки.

**Виклад основного матеріалу.** Узагальнюючи різні погляди у визначенні готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності та враховуючи особливості розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів, ми розуміємо *готовність майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів* як цілісне стійке особистісне утворення, що дає можливість організувати навчальну діяльність молодших школярів, спрямовану на розвиток їхніх художньо-творчих здібностей [3, с. 56].

У структурі досліджуваної готовності нами виділено особистісно-мотиваційний, змістово-процесуальний та оцінно-рефлексивний компоненти [3, с. 62-65]. Складовою змістово-процесуального компонента означеної готовності є уміння майбутнього вчителя здійснювати педагогічне керівництво розвитком художньо-творчих здібностей молодших школярів.

Аналіз Галузевого стандарту підготовки вчителів початкової школи за спеціальністю "Початкове навчання" (освітньо-кваліфікаційний рівень – "бакалавр") доводить, що в ньому передбачено значні можливості щодо формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів [3, с. 28-31]. Зокрема, серед комплексних кваліфікаційних умінь, якими повинні володіти майбутні вчителі, визначено таке: "вміти здійснювати цілеспрямоване педагогічне керівництво художньою діяльністю дітей з природи і зразком; вміти відповідно до теми і мети уроку обирати найбільш оптимальні форми і методи роботи; вміти використовувати величезні навчальні та виховні можливості різних видів образотворчої діяльності на заняттях з образотворчого мистецтва з метою опанування учнями мовою візуального мистецтва; вміти здійснювати аналіз і оцінювання різних видів учнівських практичних робіт з образотворчого мистецтва спільно з учнями, використовуючи відповідні форми, методи та прийоми роботи" [1, с. 28].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначимо *уміння майбутнього вчителя здійснювати педагогічне керівництво розвитком художньо-творчих здібностей учнів початкової школи* як уміння виявляти рівень розвитку художньо-творчих здібностей учнів, уміння планувати й організовувати художньо-творчу діяльність учнів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей.

Результати проведеного констатувального експерименту показали переважання у майбутніх учителів початкової школи низького та середнього рівнів сформованості уміння здійснювати педагогічне керівництво розвитком художньо-творчих здібностей молодших школярів [3, с. 73-75].

Було розроблено і впроваджено систему формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів, яка має три етапи та передбачає доповнення змісту психолого-педагогічних дисциплін, фахових методик, педагогічної практики та включення у навчальний процес спецсемінару "Розвиток художньо-творчих здібностей молодших школярів" [3]. Ми виходили з того, що майбутній учитель початкової школи у процесі фахової підготовки повинен не тільки оволодіти знаннями про сутність, структуру та шляхи розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів, а й – умінням здійснювати педагогічне керівництво розвитком цих здібностей в учнів.

Значні можливості для формування означеного уміння майбутніх учителів мають заняття з

фахових методик, педагогічна практика та заняття зі спецсемінару.

На *практичних заняттях* з фахових методик студенти аналізували зміст навчальних предметів початкової школи щодо можливостей розвитку художньо-творчих здібностей учнів, розробляли плани-конспекти інтегрованих уроків (наприклад, читання і образотворче мистецтво, українська мова і образотворче мистецтво, математика і образотворче мистецтво, музика і образотворче мистецтво та ін.), проводили фрагменти розроблених уроків, здійснювали їх аналіз та обговорення.

Особливо плідними в цьому напрямі були заняття з курсу "Образотворче мистецтво з методикою викладання", на яких студенти вдосконалювали уміння планувати й організувати художньо-творчу діяльність молодших школярів на уроках образотворчого мистецтва.

На практичних заняттях зі спецсемінару увага студентів зверталася на організацію діяльності учнів з різними рівнем розвитку художньо-творчих здібностей; аналіз педагогічних умов забезпечення розвитку художньо-творчих здібностей учнів (залучення ігрових, казкових фрагментів, створення відповідного до теми уроку емоційного настрою, колективна творча робота тощо); можливості інтегрованих уроків (образотворче мистецтво і трудове навчання, образотворче мистецтво і музика, образотворче мистецтво і читання тощо) щодо розвитку досліджуваних здібностей учнів.

Ефективним також є демонстрування фрагментів уроків образотворчого мистецтва, проведених досвідченими вчителями або студентами під час проходження ними педагогічної практики. Надзвичайно важливо не тільки переглянути відеозапис уроку, а й обговорити його зі студентами. Кожен студент повинен мати право висловити власну думку, зробити зауваження. З відеозаписом уроку можна працювати двома способами: спочатку переглянути запис усього уроку, а потім обговорювати його або переглянути урок в режимі "стоп-кадр" (перегляд відеозапису уроку з перервами на обговорення кожного фрагмента).

Важливо також сформувати у студентів уміння оцінювати навчальні досягнення школярів з урахуванням рівня розвитку художньо-творчих здібностей. Традиційні критерії аналізу творчих робіт з образотворчого мистецтва не завжди дають можливість учителеві об'єктивно підійти до визначення особистісних зрушень дитини в опануванні засобів образотворення, що негативно впливає на формування позитивної самооцінки дитини. З цією метою на практичних заняттях відбувалося оцінювання й обговорення творчих робіт учнів з погляду їх виразності (вираження емоцій, почуттів, передачі настрою).

Значний інтерес студентів викликало запрошення на практичні заняття досвідчених учителів, які ділилися власним досвідом організації художньо-творчої діяльності учнів на уроках образотворчого мистецтва, представляли свої методичні розробки, демонстрували відеозаписи фрагментів уроків, демонстрували й аналізували разом зі студентами творчі роботи учнів. Студенти були дуже активними, задавали багато запитань, які мали здебільшого практичний характер. Наприклад, "Як організувати художньо-творчу діяльність учнів з різним рівнем розвитку художньо-творчих здібностей?", "Як заохочувати до роботи на уроці учнів, яким не подобається малювати?", "Чи використовуєте Ви у своїй роботі зошити з друкованою основою? Чому?", "Як Ви оцінюєте творчі роботи учнів?", "Які нестандартні форми організації навчального процесу та методи Ви використовуєте?", "Чи організуєте Ви виставки творчих робіт учнів?" та ін.

*Лабораторні заняття* з фахових методик та спецсемінару проводились на базі початкових класів шкіл. Студенти відвідували уроки образотворчого мистецтва, проведені досвідченими вчителями та обговорювали їх, вивчали досвід роботи вчителів і відвідували тематичні педради з означеної проблематики, відвідували та брали участь в організації виставок творчих робіт учнів.

Як відомо, *педагогічна практика* є важливою складовою практичної підготовки студентів до професійної діяльності загалом та до організації художньо-творчої діяльності молодших школярів зокрема.

Розробленню додаткових завдань для педагогічної практики передував аналіз змісту навчальних програм різних видів педагогічної практики в аспекті формування уміння майбутніх учителів здійснювати педагогічне керівництво розвитком художньо-творчих здібностей молодших школярів. У процесі експериментальної роботи розроблено й апробовано додаткові завдання для студентів на різні види педагогічної практики. Наведемо деякі з них.

1. Написати дидактичну казку про засоби виразності в образотворчому мистецтві, дібрати назву казки.
2. Написати дидактичну казку про виражальні можливості кольорів (ліній, форми), дібрати назву казки.
3. Виконати творчу роботу "Мій настрій" (жанр та техніка виконання – за вибором студента).
4. Виконати творчу роботу з використанням цікавих художніх технік ("малювання" мильними бульбашками, "малювання" нитками, "малювання" губами, створення малюнка з відбитків долонь, створення малюнка шляхом роздмухування краплі чорнила, малювання на склі та ін.) тощо.

Дуже творчо підійшли студенти до написання дидактичної казки про засоби виразності в образотворчому мистецтві та про виражальні можливості кольорів (ліній, форми). Студенти у фантастичній, захопливій та водночас доступній формі розкривали виражальні можливості різних видів образотворчого мистецтва. Назви цих казок, які потрібно було вигадати, також вражають своєю фантастичністю й оригінальністю. Деякі студенти виконали ще й ілюстрації до написаних казок. Виконання цього завдання сприяло не тільки глибшому розумінню майбутніми вчителями початкової школи виражальних можливостей різних видів образотворчого мистецтва, а й формуванню у них умінь навчати учнів розуміти мову візуального мистецтва.

Ефективною формою організації співпраці студентів під час вивчення спецсемінару було виконання ними групових та індивідуальних проектів.

Так, для виконання групового проекту "Завдання для розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів" студенти об'єднувались у групи по 4-5 осіб. Кожна група отримувала завдання: дібрати або розробити завдання для розвитку якостей окремого рівня розвитку художньо-творчих здібностей учня [3, с. 44-47]. Можливий інший варіант: усі групи добирають завдання для розвитку якостей всіх рівнів означених здібностей учнів. Після завершення роботи кожна група здійснювала презентацію своїх завдань. Це дало можливість усім студентам ознайомитися із завданнями на розвиток усіх компонентів художньо-творчих здібностей молодших школярів. Після презентації відбувалось колективне обговорення й оцінювання проектів.

Протягом семестру студенти також виконували індивідуальні проекти "Програма розвитку художньо-творчих здібностей учня початкової школи", презентація, обговорення та оцінювання яких здійснювалось на останньому практичному занятті зі спецсемінару.

Наприкінці формувального експерименту було виявлено, що в експериментальних групах значно зросла кількість студентів, які мають високий та середній рівні сформованості вміння здійснювати педагогічне керівництво розвитком художньо-творчих здібностей учнів початкової школи, а кількість студентів, які мають низький рівень сформованості означеного уміння, значно зменшилась, порівняно з контрольними групами.

**Висновки.** Рівень сформованості уміння майбутніх учителів здійснювати педагогічне керівництво розвитком художньо-творчих здібностей молодших школярів значно підвищиться за умови доповнення змісту фахових методик та педагогічної практики завданнями, спрямованими на формування у них уміння визначати рівень розвитку художньо-творчих здібностей учнів, планувати й організувати художньо-творчу діяльність учнів відповідно до їхніх індивідуальних особливостей, а також впровадження у навчальний процес вищих педагогічних навчальних закладів спецсемінару "Розвиток художньо-творчих здібностей молодших школярів".

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні ефективної системи формування умінь майбутніх учителів початкових класів здійснювати педагогічне керівництво розвитком художньо-творчих здібностей молодших школярів у позакласній та позашкільній роботі.

#### Література

1. Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 "Початкове навчання" [Текст] / За заг. ред. В.І. Бондаря. – К., 2006. – 57 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Текст] // Початкова школа. – 2006. – № 2. – С. 8-31.



3. Криворучко Ю.М. Формування готовності майбутнього вчителя до розвитку художньо-творчих здібностей молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. [Текст] / Ю.М. Криворучко. – Чернігів, 2010. – 247 с.

### Резюме

*В статье раскрыты структура и особенности формирования умения будущего учителя начальных классов осуществлять педагогическое руководство развитием художественно-творческих способностей учеников.*

*Ключевые слова: художественно-творческие способности, художественно-творческая деятельность, готовность будущего учителя к развитию художественно-творческих способностей младших школьников.*

### Summary

*The article is devoted to the structure and peculiarities of future primary school teacher's forming guidance skills in developing pupils' artistic and creative abilities.*

*Key words: artistic-creative abilities, artistic-creative activity, a future teacher's readiness to develop the artistic-creative abilities of primary school children.*

УДК 371.72:373.3

С.М. Кондратюк

## ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

*У статті розглядаються питання застосування у виховній роботі початкової школи здоров'язбережувального компонента. Автор пропонує впровадження у навчально-виховний процес початкової школи моделі інтегрованого підходу до виховання у молодших школярів здорового способу життя. Висвітлює основні напрями виховної роботи щодо збереження здоров'я молодших школярів.*

*Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, молодші школярі, модель, виховна робота.*

**Постановка проблеми.** Збереження здоров'я людини визначається суперечностями сучасного цивілізаційного процесу. Умови життя зазнали кардинальних змін завдяки досягненням науково-технічного прогресу, причому найбільш кардинальні зрушення припадають на наш час. Поряд із багатьма сприятливими результатами розвитку науки, техніки і культури доводиться брати до уваги наростаючу тенденцію постійного погіршення стану здоров'я населення України.

Статистичні дані свідчать, що за роки незалежності нашої країни демографічна ситуація так і не покращилася, а в деяких регіонах, зокрема Сумському та Чернігівському, кількість населення різко зменшилася, ці області знаходяться на стадії вимирання, і основною причиною такої ситуації є різка різниця між народжуваністю і смертністю. Тому особливо на часі є актуалізація питання збереження здоров'я підростаючого покоління. Але в сучасній школі питання здоров'я, здорового способу життя, формування в учнів потреби бути здоровими вирішене не повною мірою, про що свідчать результати медичних обстежень. Так, перше місце серед виявлених відхилень у стані здоров'я дітей посідають захворювання верхніх дихальних шляхів – 84,9%, друге місце посіли хвороби органів травлення – 40,2%, на третьому місці знаходяться відхилення опорно-рухового апарату – 28%. Тому ставимо за **мету** показати можливості застосування інтегрованого підходу до виховання у молодших школярів здорового способу життя.

Тому основним завданням сучасної початкової школи стає здоров'язбережувальне (валеологічне) виховання особистості, яка не тільки володіє знаннями, а й уміє застосовувати їх у житті, діяти адекватно у відповідних ситуаціях, адаптуватися до складних соціальних умов,

підтримувати своє здоров'я на належному рівні, чинити опір негативним впливам зовнішнього середовища [1, с. 17].

**Аналіз досліджень та публікацій.** Основні підходи до формування і зміцнення здоров'я дітей і молоді в Україні визначені у Державній національній програмі "Діти України", законі "Про фізичну культуру і спорт", наказі Міністерства освіти України та Міністерства охорони здоров'я України "Про Міжгалузеву координаційну раду з валеологічного виховання та освіти", "Концепції фізичного виховання у системі освіти України", наказі Міністерства освіти України "Про наукове, організаційно-методичне забезпечення Українсько-Канадського проекту "Партнери в охороні здоров'я" та ін. [2, с. 63; 3, с. 2; 4, с. 12].

Проблему збереження здоров'я школярів досліджували в Україні Воленко О.Н., Горашук В.П., Дубогай О.Д., Лапаєнко С.В., Оржеховська В.М., Свириденко С.О. та ін.

Зросла кількість експериментальних майданчиків щодо формування у школярів здорового способу життя та збереження і зміцнення їхнього здоров'я, тобто прикладів передового педагогічного досвіду з цієї проблеми. Менш досліджено напрями комплексного розв'язання проблеми інтегрованого підходу до виховання у молодших школярів здорового способу життя.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасний стан виховної роботи з формування здорового способу життя молодших школярів та визначення можливостей її удосконалення досліджувалось на констатувальному етапі педагогічного експерименту. У ньому брали участь 400 молодших школярів, 36 педагогів, 6 медичних працівників, 6 психологів та 108 батьків у школах № 4, 24, 15 та класичній гімназії № 2 м. Суми. За результатами експериментального дослідження виявлено такі педагогічні суперечності у процесі виховання здорового способу життя молодших школярів:

–валеологічні питання висвітлюються у навчальних предметах початкової школи, але переважна більшість молодших школярів не достатньо розуміє сутність змісту здорового способу життя;

–рівень знань про здоровий спосіб життя у молодших школярів не високий, але збільшення обсягу знань про збереження здоров'я покращує ці показники в учнів третіх-четвертих класів;

–учителі розуміють важливість проблеми формування у молодших школярів здорового способу життя, але на практиці ця робота проводиться епізодично;

–батьки визначають здоровий спосіб життя як головний чинник збереження здоров'я, але вважають цю проблему справою школи;

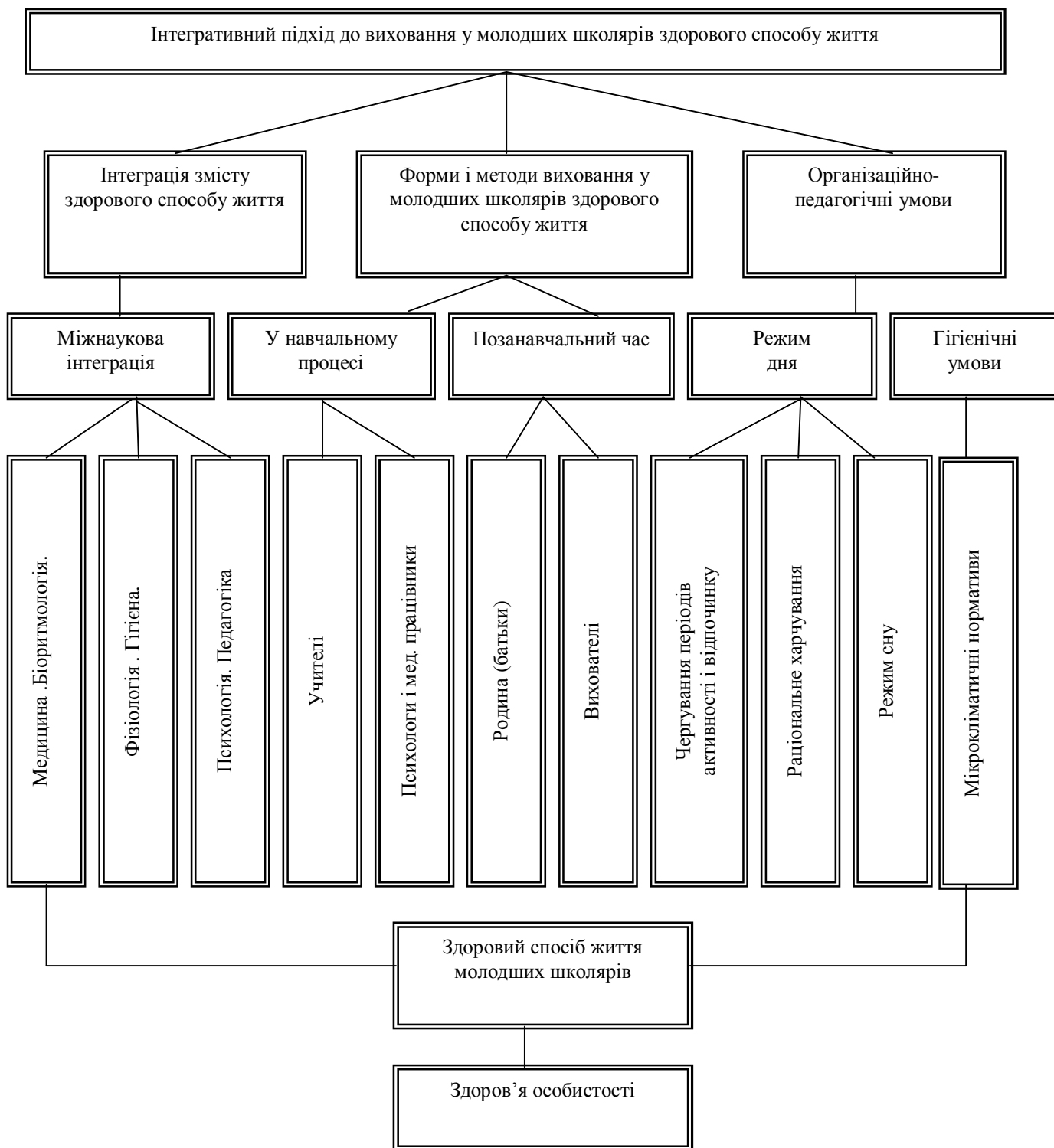
–медичні працівники шкіл вважають основним завданням з виховання здорового способу життя дітей запобігання і лікування захворювань, але, як відомо, лікувати потрібно не хворобу, а хворого;

–вихователь намагається добитися гармонійного розвитку всіх позитивних здібностей у дитині, а лікарі розглядають здоров'я як фізіологічний стан, з погляду вікової норми.

Враховуючи виявлені педагогічні суперечності сучасного процесу виховання здорового способу життя молодших школярів, ми намагалися забезпечити комплексний, систематичний, цілеспрямований виховний вплив не лише під час навчального процесу, але й у позаурочний час.

Зважаючи на це, ми створили модель інтегрованого підходу до виховання у молодших школярів здорового способу життя (мал. 1).

Розробляючи модель інтегрованого підходу, ми спиралися на ряд виховних принципів: принцип єдності свідомості і поведінки; принцип поєднання педагогічного керівництва з ініціативою і самостійністю; принцип урахування вікових і індивідуальних особливостей молодших школярів; принцип єдності вимог і координації дій усіх учасників виховного процесу; принцип міцності засвоєння знань, умінь, навичок.



Мал. 1. Модель інтегративного підходу до виховання у молодших школярів здорового способу життя

Таким чином, модель інтегрованого підходу до виховання здорового способу життя молодших школярів базується на соціально обумовленій цілісності активно взаємодіючих учасників оздоровчого процесу (педагогів, медичних працівників, психологів, батьків), духовних і матеріальних факторів, спрямованих на формування в умовах школи і поза її межами фізичного і психічного здоров'я особистості, здатної до саморозвитку і вдосконалювання.

Інтегрований підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя реалізовувався в ході дослідження шляхом:

- систематизації й узагальнення знань молодших школярів про здоровий спосіб життя завдяки міжнауковій інтеграції;

– об'єднання виховних зусиль усіх учасників навчально-виховного процесу з формування здорового способу життя молодших школярів: учителів, вихователів, психологів, батьків, медичних працівників шкіл;

– діяльності і самоконтролю учнів початкових класів щодо виконання основних компонентів здорового способу життя: режиму дня, раціонального харчування, рухової активності, режиму сну, чергування праці і відпочинку, загартування, відсутності шкідливих звичок.

Усі три напрями тісно взаємопов'язані й об'єднані.

Знання основ здорового способу життя та оволодіння відповідними вміннями слугують підґрунтям для вироблення стійких поглядів і переконань, які є спонукальною системою до здійснення дій і вчинків. У процесі засвоєння знань і умінь формуються поняття норм способу життя, ставлення до дійсності і своєї особистої ролі у збереженні власного здоров'я.

Досягнення цієї мети вирішувалося шляхом визначення можливостей виховання здорового способу життя молодших школярів, збагачення змісту шкільних навчальних предметів валеологічними складовими.

Так, перший напрям виховного впливу в інтегрованому підході полягає в ознайомленні і розширенні уявлень молодших школярів про здоровий спосіб життя. Збагачення змісту навчальних предметів інформацією про здоровий спосіб життя відбувається завдяки включенню відомостей з різних наукових дисциплін: медицини, фізіології, біоритмології, гігієни, психології, педагогіки, що зумовило потребу в досягненні максимуму міжнаукових взаємодій у процесі виховання в учнів початкових класів здорового способу життя.

Знання про збереження здоров'я школярі отримують з різних джерел, але основними є навчальні предмети. Проаналізувавши програми навчальних предметів, ми виявили їх можливості щодо формування здорового способу життя, кожен з предметів несе в собі певний потенціал з цієї проблеми.

Так, предмети "Основи здоров'я" та "Безпека життєдіяльності" передбачають застосування біологічних, медичних, фізіологічних, гігієнічних та психологічних аспектів здорового способу життя. "Природознавство" дає можливість ознайомити молодших школярів з основами біоритмології, тобто з взаємозв'язком і взаємозалежністю людини і природи. "Фізична культура" передбачає підвищення рівня знань і оволодіння навичками та вміннями ведення здорового способу життя засобами гігієни і фізичної культури.

Розширення змісту поняття здорового способу життя в процесі вивчення валеологічно спрямованих предметів все ж не може забезпечити нерозривність, цілісність та єдність у вихованні здорового способу життя молодших школярів.

Враховуючи, що виховний вплив на молодших школярів здійснюється не лише у навчальному процесі, але й поза ним, доцільним є не тільки збільшення обсягу інформації про здоровий спосіб життя, а й удосконалити взаємодію вчителів, батьків, психологів, медичних працівників шкіл, тобто тих, хто формує його в дітей.

Тому другий напрям виховного впливу при інтегрованому підході передбачає об'єднання форм і методів виховання у молодших школярів здорового способу життя.

Така діяльність виявилася найбільш ефективною завдяки:

– застосуванню традиційних і нетрадиційних методів оздоровлення;

– врахуванню індивідуальних і вікових особливостей учнів початкових класів;

– прищепленню молодшим школярам навичок дотримання основних компонентів здорового способу життя, особистої і суспільної гігієни, необхідних у повсякденному житті, навчанні і праці;

– удосконаленню організації і методики проведення занять з фізичної культури, що забезпечувало розвиток в учнів початкових класів основних фізичних якостей, фізичну підготовленість до навчально-виховної діяльності тощо.

Учасники виховного процесу застосовували відповідні заходи, методи і форми роботи з дітьми (див. табл. 1):

Форми	Методи	Прийоми	Засоби
Бесіда Співбесіда (індивідуальна, групова) Дискусії Експерсії Зустрічі з цікавими людьми Доповіді Проблемні завдання Рольові ігри Вікторини Конкурси Інсценування Спілкування з природою, прогулянка	Вербальні (інформаційний, читання, обговорення) Діяльнісні (дискусійний, пошуковий, "мозкова атака") Практичні Наочні (візуальні) Аудіовізуальний Демонстраційний Ігровий	Розповідь про здоров'я та його роль у житті людини Залучення учнів до валеологічної діяльності Опосередкування Постановка перспективи Педагогічне підключення Опора на авторитет учителя і батьків Раптове педагогічне втручання Постановка і подолання труднощів	Слово Музика Плакати Слайди Схеми Кінофільми Фізкультурні хвилини Діафільми Фізичні вправи Матеріали з газет і журналів Спеціальна інформація (на конкретний випадок) Статичні вправи

Таким чином, молодші школярі набували уявлення про здоровий спосіб життя та збереження здоров'я під час вивчення різних предметів. Ці знання поповнювалися, зміцнювалися та закріплювалися у позаурочній діяльності. Особливе місце у системі оволодіння учнями знаннями та вміннями щодо здорового способу життя посідали ігри – дидактичні, рольові, імпровізовані та інші. Часто вони відігравали роль домашнього завдання. Наприклад, під час гри "Айболить!" діти, використовуючи свої знання та життєвий досвід, пропонували різні лікувальні та оздоровчі заходи. Результати гри ставали темою розмов не лише у класі, але й вдома. Це є однією з переваг інтегративного підходу.

Третій напрям виховного впливу у формуванні здорового способу життя молодших школярів під час інтегрованого підходу спрямований на об'єднання й удосконалення організаційно-педагогічних умов шляхом:

- створення оптимальних гігієнічних умов життя молодших школярів;
- підготовки учасників виховного процесу до формування у молодших школярів здорового способу життя;
- практичного оволодіння дітьми оздоровчими технологіями формування здорового способу життя.

**Висновок.** Таким чином, запропонована модель інтегрованого підходу до виховання у молодших школярів здорового способу життя допомагає, як показує наше дослідження, ефективно вирішити завдання оздоровлення дітей, підвищити рівень сформованості здорового способу життя.

Зазначений підхід до виховання здорового способу життя молодших школярів сприяє безперервному удосконаленню організації оздоровчого процесу, з використанням усіх сфер виховного впливу на дитину.

Інтегрований підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя в системі безперервного навчально-виховного процесу дає можливість побудувати цілісну систему саморозвитку дитини, у тому числі в плані зміцнення і збереження здоров'я, підготовки до майбутнього життя.

### Література

1. Алимova Т. Профілактическая программа формирования здорового образа жизни в гимназии / Т. Алимova, И. Комарова, И. Умняшова // Воспитание школьников, 2007. – № 8. – С. 11-15.
2. Бережна Л.К. Програмно-цільовий підхід до організації роботи школи сприяння здоров'ю / Л.К. Бережна // Управління школою (Основа), 2007. – № 19-21. – С. 63-66.
3. Ващенко О. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О. Ващенко, О. Свириденко // Початкова освіта, 2005. – № 46. – С. 2-4.

4. Дубогай О. Навчання в русі: Здоров'язберігаючі педагогічні технології в початковій школі : методичні рекомендації / О. Дубогай. – К. : Вид. дім "Шкільний світ", 2005. – 112 с. – (Б-ка "Шкільного світу").

5. Семенова Н.О. Технологія проектування школи сприяння здоров'ю / Н.О. Семенова, М.В. Левчук // Виховна робота в школі, 2007. – № 4. – С. 4-15.

### Резюме

*В статті розглядаються питання використання в виховній роботі початкової школи здоров'єохоронюючого компонента. Автор пропонує ввести в навчально-виховний процес початкової школи модель інтегративного підходу до виховання у молодших школярів здорового образу життя. Розкриває основні напрями виховної роботи по збереженню здоров'я молодших школярів.*

*Ключові слова: здоров'я, здоровий образ життя, молодші школярі, модель, виховна робота.*

### Summary

*The article deals with the use of educational work of primary school component, keeping health. The author proposes to introduce into the educational process of primary school model of the integrative approach to education in primary school children a healthy lifestyle. The main directions of educational activities to maintain the health education of schoolchildren are shown.*

*Key words: health, healthy lifestyle, younger students, model, educational work.*

УДК 378.147: 51(043)

Г.І. Непомняща

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті з'ясовано послідовність формування математичних понять у процесі підготовки майбутнього вчителя, встановлено, якими знаннями та вміннями повинен він оволодіти для повноцінного їх формування у молодших школярів.*

*Ключові слова: підготовка вчителя, математичні поняття, зміст навчального матеріалу.*

Розбудова системи освіти України потребує суттєвого оновлення її змісту, використання новітніх технологій навчання, зміни методології освіти та її спрямування на особистість учня.

Пріоритетним напрямом реформування початкової освіти є створення необхідних умов для набуття школярами якісно нових знань у процесі вивчення базових навчальних предметів, зокрема математичних знань, що сприяють розвитку логічного мислення та формуванню всебічно розвиненої особистості.

Рівень математичної підготовки випускників початкової школи, найважливішою складовою якої є розвиток понятійного мислення, не відповідає сучасним вимогам навчально-виховного процесу і не забезпечує достатньої бази для успішного оволодіння математичною діяльністю на наступних етапах. Саме від свідомого оперування математичними поняттями залежить успішність учня у навчанні, його інтелектуальний розвиток загалом. Тому вчитель початкової школи має бути добре обізнаним із системою понять початкового курсу математики і підготовленим до їх формування в учнів.

Навчання учнів молодших класів математики вимагає від учителя глибокого розуміння змісту кожного математичного поняття, його обсягу, означення, родо-видових та логічних зв'язків тощо.

У теорії і практиці навчання існують наукові напрями, які збагачують досвід формування понять в учнів початкових класів, зокрема: значення аналізу і синтезу під час формування понять (Н.О. Менчинська, Д.М. Богоявленський.); логічні прийоми формування математичних

понять, їхні означення (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна, Д.Б. Ельконін, В.П. Стрекозін, М.В. Богданович, З.І. Слепкань, О.Я. Митник); поєднання слова вчителя і наочності під час формування математичних понять (Л.В. Занков, Г.С. Костюк, М.М. Шардаков); теорія змістового узагальнення (В.В.Давидов і Д.Б.Ельконін); теорія розвивального навчання (О.К.Дусавицький, І.С.Якиманська) та інші.

Аналіз наукової літератури свідчить про незначний відсоток праць присвячених підготовці майбутнього вчителя до формування математичних понять у молодших школярів. Це викликає потребу у дослідженні освітніх питань щодо математичної і методичної підготовки вчителів початкових класів.

**Мета статті** – розкрити особливості підготовки майбутнього вчителя початкової школи до процесу формування математичних понять у учнів молодшого шкільного віку.

Початковий курс математики є цілісним навчальним предметом. Він складається із понять, суджень (істинних висловлювань про ці поняття) та елементарних доведень. Його змістом є теорія, що розкриває зв'язки між властивостями реальних об'єктів, відношеннями та математичними поняттями.

Математичні поняття – це результат узагальнення, який відображає загальні суттєві і відмінні (особливі) ознаки та властивості предметів або об'єктів. Вони існують у мисленні учнів у вигляді знаків і символів, які утворюють математичну мову.

У початковій школі математичні поняття поділяються на арифметичні (число, арифметична дія, задача), геометричні (пряма, точка, кут, багатокутник, прямокутник, квадрат, коло, круг), алгебраїчні (числовий вираз, рівність, нерівність, рівняння тощо).

В.В.Давидов зазначав, що поняття становлять фундамент для побудови всього навчального предмета, з них має починатися вивчення математики в школі [2].

У методиці традиційно виділяють два підходи до формування математичних понять: генетичний та аксіоматичний [4]. Аксіоматичний підхід передбачає високий рівень оволодіння школярами математичною мовою. Генетичний підхід полягає в тому, що життєві, емпіричні поняття в мисленні учнів перетворюються на математичну мову і закріплюється у формі математичних понять. Формування математичних понять у початкових класах відбувається на основі аналізу реальних життєвих ситуацій добре знайомих учням. Цей процес називається «математизацією» емпіричного матеріалу і відповідає здібностям молодших школярів. Такий підхід прослідковується і в інших методиках формування математичних понять.

У процесі навчання методики формування математичних понять слід звернути увагу майбутніх вчителів на те, що рівень їх засвоєння учнями початкових класів визначається не тільки повнотою розкриття змісту або формулювання означення, а й умінням правильно оперувати поняттями, тобто підводити під них нові об'єкти, бачити узагальнені суттєві ознаки поняття в нових умовах. Для міцного й осмисленого засвоєння знань дуже важливо ознайомлювати школярів не лише з одиничними поняттями, а й їхніми групами, класами, розкривати зв'язки підпорядкування, тобто підводити до вивчення понять у певній системі. Впорядкована система математичних понять має відносно елементарний характер і відображає об'єкти у їхніх взаємозв'язках і взаємозалежностях на доступному для учнів молодших класів рівні.

Поняття в межах теми, розділу, класу поступово розширюється за обсягом і поглиблюється за змістом. Від рівня його сформованості залежить свідоме вивчення школярами математичних дисциплін в середній та старшій школі, що, у свою чергу, істотно впливає на просування в цій галузі знань у подальшому.

Зміст методики викладання освітньої галузі «Математика» передбачає таку послідовність формування математичних понять:

- подача мовного матеріалу навчального предмета різного рівня узагальнення (числа, цифри, компоненти арифметичних дій, назви величин та геометричних фігур тощо);
- розкриття почерговості виконання навчальних дій (обчислення, вимірювання, проведення практичних робіт тощо);
- введення символів, схем та знакових систем математичних об'єктів;
- усвідомлення математичних уявлень та понять.

Отже, сформованість математичних понять в учнів початкових класів включає усвідомлення ними суттєвих властивостей, означень, термінів, що забезпечується переважно просторовим та зоровим сприйняттям, мовленням та зоровою пам'яттю, а також відповідними операціями мислення (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, групування тощо).

Процес формування понять і на етапі становлення, і на етапі функціонування нерозривно пов'язаний з певними діями, виконання яких є інструментом побудови поняття. Сформоване поняття має бути продуктом особистих дій учнів. Якість його засвоєння визначається тим, наскільки учень може свідомо оперувати ними. Тому слід зазначити, що математичні поняття не можна вивчати поза системою початкових логічних знань і вмінь.

Майбутній вчитель початкових класів має знати закони, принципи й етапи формування розумових, мовних, перцептивних та інших дій, розуміти співвідношення навчання і розвитку, знайти гуманний і демократичний стиль спілкування та взаємодії з учнями. Усе це вказує на необхідність поєднання психологічних, предметних і методичних знань у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів.

Щодо формування математичних понять практична підготовка майбутнього вчителя початкової школи включає знання про чуттєву та логічну форми пізнання. В основі чуттєвої форми лежать відчуття, сприйняття і уявлення, а логічна (раціональна) спирається на абстрактне мислення. Джерелом пізнання є об'єктивна реальність матеріального світу, суспільне життя і діяльність людей. Процес пізнання оточуючого світу розпочинається з переходу його об'єктів і явищ у поняття визначеної предметної галузі. Процес трансляції об'єктів навколишнього світу в предметний зміст подано у такому вигляді (див. рис. 1).

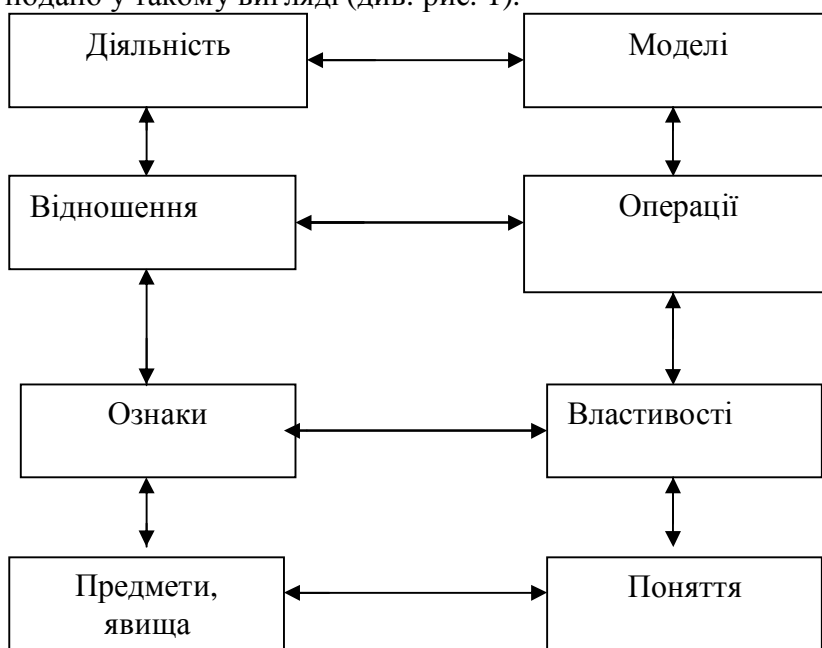


Рис.1 Схема трансляції об'єктів оточуючого світу в предметний зміст

Так, наприклад, під час вивчення першого десятка геометричні фігури використовуються як «моделі» для утворення натурального числа; у подальшому натуральні числа використовуються для характеристики властивостей геометричних фігур. Співвідношення між числами можна продемонструвати на натуральному ряді чисел. Властивості множення демонструються на моделі розбитого на однакові клітинки прямокутника. Умову задач доцільно моделювати схемами, таблицями, малюнками тощо. Тобто, математичні поняття формуються у постійному взаємозв'язку між собою.

У ході нашого дослідження ми визначаємо особливості формування математичних понять у молодших школярів, з якими необхідно ознайомити майбутніх вчителів: 1) кожне нове поняття необхідно мотивувати і утворювати з опорою на реальну ситуацію чи особистий досвід учня; 2) воно має розкриватися на основі зорового сприйняття конкретних прикладів, супроводжуватися схематичним закріпленням і відповідними навчальними діями; 3) нове



поняття формується з опорою на вивчені раніше з врахуванням розумових та практичних дій учнів; 4) воно вводиться у систему математичних понять із встановленням зв'язків та відношень між ними.

Таким чином, учитель, який готується до формування в учнів початкової школи математичних понять, на нашу думку, повинен діяти у такій послідовності:

визначити роль і місце нового понять у матеріалі, що вивчається;

розкрити зміст навчального матеріалу, що викладений у шкільному підручнику, провести його логіко-дидактичний аналіз;

конкретизувати мету і завдання вивчення нового поняття;

дібрати відповідні дидактичні засоби;

розробити технології та методичні прийоми вивчення нового поняття;

проаналізувати знання учнів та з'ясувати рівень засвоєння ними попередніх понять;

порівняти різні варіанти пояснення, обрати найдоцільніший;

скласти план вивчення нового поняття.

Готовність майбутнього вчителя початкових класів до формування в учнів математичних понять залежить від сформованості таких методичних умінь:

доступно пояснювати новий навчальний матеріал;

вдало і доцільно використовувати дидактичні засоби;

організувати різні види діяльності, що забезпечать засвоєння учнями математичних понять;

будувати уроки математики з урахуванням науковості, наступності, цілеспрямованості, логічної послідовності;

використовувати сучасні технології навчання, різні методи і прийоми, творчо підходити до їхнього застосування;

звертатися до системи завдань підвищеної складності;

проводити інтегровані уроки з метою засвоєння міжпредметних понять.

Поряд із методичними вміннями не менш важливим є вміння вчителя здійснювати діагностику засвоєння окремих понять. Показниками сформованості поняття в учня є його інваріантність, тобто сталість змісту незалежно від умов, у яких вживається поняття, вміння учня встановлювати зв'язки між більш узагальненими і менш узагальненими поняттями, вміння оперувати поняттями під час розв'язання різних задач.

Таким чином, основними показниками готовності майбутнього вчителя до формування математичних понять у молодших школярів є: знання математичного змісту початкової освіти, значення і місця формованого поняття у сучасній науці; знання вимог до засвоєння уявлень і понять; бачення перспективи у розвитку понять; мотивоване введення кожного формованого поняття; вибір оптимального способу формування поняття з урахуванням специфіки навчального предмета, вікових особливостей учнів, наявної у них понятійної бази, рівня їхнього розумового розвитку і життєвого досвіду; організація активної пізнавальної діяльності учнів на всіх етапах формування понять; здійснення наступності у розвитку понять і забезпечення єдності в їхній інтерпретації під час вивчення різних розділів математики, а також під час вивчення суміжних дисциплін; швидке включення кожного нового поняття у систему раніше сформованих, розкриття його місця і ролі в цій системі; оперативний контроль за засвоєнням кожного поняття; нерозривний зв'язок процесу формування понять з виробленням умінь оперувати ними під час розв'язання пізнавальних і практичних завдань.

На нашу думку, основний напрямок поліпшення професійної підготовки вчителя початкових класів полягає у посиленні особистісно зорієнтованого аспекта навчально-виховного процесу у вищій школі, у розвитку креативності майбутніх вчителів, у фундаменталізації професійної підготовки за рахунок поглиблення інтегративних зв'язків як між циклами предметів, так і в середині них.

### Література

1. Біда О. Удосконалення системи підготовки майбутніх учителів – проблема сьогодення / О. Біда // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. - Вип. 19, Частина 1. – Львів: Видавництво Львівського університету, 2005. – С. 247-253.

2. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.

3. Державний стандарт початкової загальної освіти [Чинний від 20.10.2005] // Довідник учителя початкової школи в запитаннях та відповідях / Упоряд. О. В. Ковтун. – Х. : Веста: Видавництво "Ранок", 2006. – 608 с. – С. 80 – 85.

4. Методика начального обучения математике : учебное пособие для пединститутов / В. Л. Дрозд, А. Т. Касатанова, Л. А. Латонин и др. ; под общ. ред. А. А. Столяра, В. Л. Дрозда. – Минск : Высшая школа, 1988. – 254 с.

5. Найн А. Я. Инновации в образовании / А. Я. Найн. – Челябинск : ФИНО РФ, 1995. – 218 с.

6. Програма для середньої загальноосвітньої школи : 1–4 класи / [відп. за вип.: Л. Ф. Щербакова, Г. Ф. Древаль]. – К. : Початкова школа. – 2006. – 432 с. – С. 161–186.

### Резюме

*В статтє обозначено последовательность их формирования математических понятий в процессе подготовки будущих учителей, установлено, какими знаниями и умениями должен он овладеть для полноценного формирования понятий у младших школьников.*

*Ключевые слова: подготовка учителя, математические понятия, содержание учебного материала.*

### Summary

*The article is devoted to analysis of formation the mathematical notions in the process of schooling future teachers. There are determined the amount and quality of the future teacher's knowledges and skills, witch are necessary for fullness of forming the mathematical notions during the study of junior pupils.*

*Key words: schooling the teacher, the mathematical notions, substance of the training material.*

УДК 373.3

Л.М. Мироновська, Г.І. Борисенко

## МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ І ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

*Жоден з напрямків не може побудувати сучасного процесу навчання у завершеному вигляді, якщо ігноруються ідеї проблемного навчання.*

*І.Я. Лернер*

*У статті розкрито методику створення і застосування проблемних ситуацій на уроках математики в початкових класах.*

*Ключові слова: проблемне навчання, проблемна ситуація, проблемна задача, проблемна вимога, розумові здібності, пізнавальна активність.*

**Постановка проблеми.** Теорія проблемного навчання почала розроблятися досить давно. Нею займалися відомі російські педагоги та психологи М.І. Махмутов, І.Я. Лернер, І.А. Ільницька, О.М. Матюшкін та інші. Ця проблема є однією з головних закономірностей процесу пізнання. Вчені визначають проблемне навчання з різних позицій: як новий тип навчання, як метод навчання, як принцип навчання, як технологію.

Нині проблемне навчання розглядається як технологія розвивальної освіти, спрямована на активне здобуття знань, формування розумових здібностей та прийомів дослідницької діяльності, залучення учнів до наукового пошуку, розвитку їхньої пізнавальної активності, творчості і самостійності. Можна сказати, що це система методів і прийомів, за допомогою яких учень включається в діяльність, яка потребує творчого, свідомого і міцного засвоєння знань у процесі розв'язування певних навчальних і життєвих ситуацій.

**Виклад основного матеріалу.** Відомо, що успіх засвоєння програмного матеріалу багато в

чому залежить від того, наскільки вміло вчитель забезпечить інтенсивну розумову роботу учнів, організує їхню навчально-пізнавальну діяльність на уроці. В активізації розумової діяльності школярів на уроках математики важлива роль відводиться умілому створенню вчителем проблемної ситуації.

Відомий психолог О.М. Матюшкін проблемну ситуацію визначає як особливий вид мисленнєвої взаємодії суб'єкта і об'єкта і характеризується таким психологічним станом, який виникає у суб'єкта (учня) під час виконання ним завдання і який вимагає засвоєння нових, раніше невідомих суб'єкту знань чи способів дій.

Плануючи процес навчання, учитель створює проблемну ситуацію таким чином, щоб викликати в учнів не тільки зацікавленість, а й бажання самостійно відкрити для себе нові знання. Учні зосереджені, зацікавлені, уважні, їхнє мислення направлене на розв'язання поставленої проблеми.

Творчий учитель усвідомлює значення проблемного навчання і вже з першого класу тренує дітей давати конкретні відповіді на евристичні запитання: *Хто? Що? Де? Звідки? Чому? Коли? Як?* Вчить ставити подібні запитання іншим і собі.

У підручниках з математики (авт. М.В. Богданович) новий навчальний матеріал в основному подається в готовому вигляді, що не сприяє учням самостійно дійти певного висновку. Так, ознайомлення учнів з правилами виконання арифметичних дій у виразах з дужками передбачається без будь-яких пояснень, чому треба обчислювати так, а не інакше. А можна дати проблемне завдання:

"Два учні розв'язували приклад з однаковими числовими даними й однаковими діями, а відповіді одержали різні. Чому так сталося?"

Перший учень:  $24-10+7=21$ ;

Другий учень:  $24-10+7=7$

У цьому завданні закладено суперечність між формою і змістом, між причиною і наслідком, між даними і вимогою. У науці це питання розв'язується шляхом введення поняття "дужки", але учні ще про це не знають. Діти досліджують, міркують, доходять такого висновку: перший учень виконав арифметичні дії в тому порядку, як вони записані, а другий – спочатку виконав дію "додавання", а потім "віднімання". Учитель повідомляє, що в такому разі треба використати такий арифметичний знак, як "дужки", і показує учням новий для них запис  $24-(10+7)=7$  і правильне читання: від числа 24 відняти суму чисел 10 і 7.

Після цього учні роблять висновок: якщо у виразах є дужки, то спочатку треба виконати дію в дужках, а потім іншу дію. Поставлене перед учнями завдання має умову і вимогу, яка спрямована на досягнення мети, хоча й не сформульованої. А мета – з'ясувати значення порядку виконання арифметичних дій.

У результаті мислительної діяльності учнів, аналізу прикладів, їхніх дій і відповідей з допомогою вчителя діти зробили важливий висновок: відповіді неоднакові, бо учні виконували дії у різному порядку, а порядок виконання арифметичних дій впливає на відповідь.

Створену проблемну ситуацію розв'язано.

На закріплення можна виконати з підручника завдання такого самого виду:

$$15-7-3=5$$

$$15-7-3=11$$

Чому це так? Поясніть.

Або інше завдання:

$$13-(9-3)$$

$$16-(7+2)$$

$$7+(2+5)$$

$$13-9-3$$

$$16-7+2$$

$$7+2+5$$

Чому відповіді у першому і другому стовпчиках неоднакові, а в третьому стовпчику однакові? Доведіть свою думку.

Такі проблемні завдання можна давати учням для самостійної та позакласної роботи, починаючи з першого класу. Наприклад: між числами  $5 \times 5 \times 5 \times 5$  поставити арифметичні знаки, щоб відповіді були 25, 5, 15, 40, 50, 100. Такі приклади можна пропонувати з будь-якими числами.

Програмою передбачено ознайомлення учнів першого класу з многокутниками: трикутник, чотирикутник, п'ятикутник, шестикутник, порівняння п'ятикутника з шестикутником. Можна поставити такі проблемні питання:

- Чому це трикутник (чотирикутник, п'ятикутник, шестикутник)?
- Чому їх так називають?
- Чим вони схожі?
- Чим відрізняються?

Так молодші школярі вчаться розпізнавати геометричні фігури на моделях, малюнках, у навколишніх об'єктах. Ці знання засвоюються дітьми не на основі визначень, а в результаті виконання ними доступних практичних дій.

Під час ознайомлення першокласників з новою одиницею довжини дециметром можна створити проблемну задачу:

1. Діти, перед вами на парті чотири смужки (біла – 1 см, жовта – 6 см, зелена – 10 см, червона – 14 см). Виберіть одну з них і виміряйте висоту зошита (вчитель показує, де висота). Доведіть свій вибір.

Діти вимірюють, прикладаючи різні за кольором смужки. Зауважимо, що вимогу проблемної задачі сформульовано чітко, а мету приховано і вона полягає у "відкритті" учнями нової одиниці вимірювання – дециметра. Вимірювали різними смужками, але більшість учнів вибрала зелену смужку, бо вона двічі вкладалась по висоті. Ті, хто вимірював іншими смужками, відстали, або забували, скільки разів відклали смужку, або не вистачало смужок, чи навпаки, їх було більше.

Аналізуючи виконану практичну роботу, вчитель і учні дійшли висновку, що краще висоту зошита виміряти зеленою смужкою. Так зручніше. Вимірявши лінійкою довжину зеленої смужки (10 см), дійшли висновку, що зручніше міряти не 1 см, як це робили раніше, а відразу десятком їх. Що й треба було довести.

Усвідомили, що головне не в тім, щоб мірка була найбільшою чи найменшою, а в зручності лічби десятками сантиметрів. Повідомляємо, що 10 см – це 1 дм.

Отже, ми ознайомили учнів з новою одиницею вимірювання довжини. Учителеві залишається тільки повідомити, що відкрили для себе нову одиницю довжини, яка називається *дециметром*, і містить у собі 10 см. Пошуки шляхів виконання вимоги завдання привели до виконання прихованої мети уроку. Проблемна задача досягла мети.

Ознайомлюючи учнів другого класу з новою арифметичною дією множенням, пропонуємо розв'язати задачу: "На одну сорочку потрібно пришити 4 гудзики. Скільки гудзиків необхідно пришити на 3 такі сорочки?" Задачу можна проілюструвати:

□ □ □

4г. 4г. 4г.

Учні дадуть відразу правильну відповідь: до 4 гудзиків додати 4 гудзики, додати 4 гудзики, буде 12 гудзиків. Учитель ставить проблемну задачу:

2. А на 9 таких сорочок скільки потрібно гудзиків?

□ □ □ □ □ □ □ □ □

4г. 4г. 4г. 4г. 4г. 4г. 4г. 4г. 4г.

Дією додавання учні знаходять, що треба пришити 36 гудзиків.  $4+4+4+4+4+4+4+4+4=36$  (г.)

- А на 20 таких сорочок?

- А якщо ще на більшу кількість таких сорочок треба пришити гудзики?

Учитель повідомляє, що в математиці, крім дій "додавання" і "віднімання" є ще дія "множення", яка позначається знаками "." або "x".

Тоді розв'язання першої задачі можна записати так:  $4 \cdot 3 = 12$  (г.) ;

Другої –  $4 \cdot 9 = 36$  (г.).

Ознайомлення з темою "Множення на двоцифрові числа" у 4 класі можна розпочати з розв'язання таких виразів:  $36 \cdot 2$ ,  $400 \cdot 3$ ,  $4 \cdot 120$ ,  $18 \cdot 200$ ,  $40 \cdot 50$ ,  $70 \cdot 12$ ,  $76 \cdot 10$ ,  $76 \cdot 2$ ,  **$76 \cdot 12$** . Діти самостійно чи коментуючи розв'язують їх, бо їм це знайоме і труднощів не викликає. А вираз  $76 \cdot 12$  вони розв'язати ще не можуть. Тому виникла проблемна ситуація: як же виконати множення такого виду?

Учні пропонують свої способи виконання дії множення цього виразу:

- Можна дізнатися суму із 12 доданків ( $76+76+76+76+76+76+76+76+76+76+76+76=912$ ).

- Можна другий множник 12 замінити сумою двох доданків і виконати дію множення числа на суму:

$$76 \cdot (10+2)$$

$$76 \cdot (8+4)$$

$$76 \cdot (9+3)$$

Діти знають, як помножити двоцифрове число на суму двох одноцифрових чисел і на 10. Тому такі пропозиції можуть внести.

- Можна перший множник замінити сумою двох доданків (70+6) і помножити на 12. Використовуємо розподільний закон множення відносно додавання і виконуємо дію.

- Можна 76 помножити на добуток чисел.

- І, використовуючи сполучний закон множення, число 76 треба помножити на перший множник і отриманий результат помножити на другий множник. Одержуємо результат 912.

$$76 \cdot (6 \cdot 2) = (76 \cdot 6) \cdot 2 = 912$$

$$76 \cdot (2 \cdot 6) = (76 \cdot 2) \cdot 6 = 912$$

$$76 \cdot (3 \cdot 4) = (76 \cdot 3) \cdot 4 = 912$$

$$76 \cdot (4 \cdot 3) = (76 \cdot 4) \cdot 3 = 912$$

Можливо, хтось запропонує ще спосіб округлення множника:

$$76 \cdot 12 = (80 - 4) \cdot 12 = 80 \cdot 12 - 4 \cdot 12 = 912$$

Бачимо, яким би способом не розв'язували, відповідь буде однаковою. Запитуємо учнів: Який зі способів найзручніший? Відповіді будуть різними: кому який більш зрозумілий. Але більшість називає множення числа на суму чисел, бо вже вчилися виконувати такі приклади.

І знову можна сформулювати проблемну задачу.

- Справді, найзручніше число 76 помножити на 12 так:  $76 \cdot (10+2) = 76 \cdot 10 + 76 \cdot 2$ . А чи можна спочатку число 76 помножити на одиниці (2), а потім на десятки (10)?

- Чи зміниться результат?

- Скільки дій виконали, щоб знайти значення цього виразу?

$$1) 76 \cdot 2) 76 \cdot 10 = 760 \quad 3) 152$$

x +

$$2 \cdot 760$$

$$152 \cdot 912$$

Отже, є ще інший, більш раціональний спосіб множення двоцифрового числа на двоцифрове число. На основі переставної властивості дії множення можна спочатку помножити число 76 на одиниці, а потім на десятки. Так роблять при письмовому множенні. Учитель подає алгоритм множення.

- Порівняйте добутки: чому вони однакові?

- Який запис зручніший?

- Чи можна зробити висновок про те, як помножити двоцифрове число на двоцифрове?

Учні роблять висновок, читають алгоритм множення за підручником.

Таким чином, учитель сформулював проблему, наблизив її до учнів так, що вони її сприйняли і з інтересом виконали складне для них завдання. Створена проблемна ситуація допомогла учням відшукати відповідь на проблему, яка перед ними постала.

Можна з упевненістю сказати, що на уроках математики закладено сприятливі умови для створення проблемних ситуацій. Вони вчать учнів розмірковувати, доводити, розвивають діалогічне і монологічне мовлення, критичне мислення, самостійність, дають можливість створити ситуацію успіху. Успішність створення і виконання проблемної ситуації значною мірою залежить від риторичності й емоційності мовлення.

Ознайомившись із дослідженнями вітчизняних і зарубіжних учених в освітній галузі, ми дійшли **висновку**, що проблемне навчання просто необхідне, оскільки воно формує гармонійно розвинену творчу особистість, здатну логічно мислити, знаходити розв'язання різних проблемних ситуацій, накопичувати й систематизувати знання, які допоможуть розв'язати будь-яку життєву проблему.

## Література

1. Богданович М.В. Методика викладання математики в початкових класах : навч. посібник / М.В. Богданович, М.В. Козак, Я.А. Король – 2-е вид., перероб. і доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 368 с.
2. Волкова Н.П. Педагогіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. / Н.П. Волкова. – К. : Вид. центр "Академія", 2003. – 576 с.
3. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М. : Знание, 1974.
4. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. Кн. для учителей / М.И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977. – 240 с.
5. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. Кн. для вчителя / А.В. Фурман. – К. : Рад. школа, 1991. – 191 с.

## Резюме

*В статті раскрыта методика создания и применения проблемных ситуаций на уроках математики в начальных классах.*

*Ключевые слова: проблемное обучение, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемное требование, умственные способности, познавательная активность.*

## Summary

*The article deals with the methodology of creation and usage of problem situations at the mathematics lessons at primary school.*

*Key words: problem studying, problem situation, problem task, problem demands, mental abilities, cognitive activities.*

УДК 37.03: 504–057.874

А.П. Колишкіна

## ПРИНЦИПИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*У статті висвітлюються питання екологічного виховання молодших школярів. Обґрунтовано принципи, форми і методи виховного впливу, що застосовуються на кожному з етапів технології формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів.*

*Ключові слова: екологічне виховання молодших школярів, екологічно доцільна поведінка, екологічний проект.*

**Постановка проблеми.** Нові світоглядні орієнтири та соціальні завдання, які стоять нині перед людством, актуалізують проблему ставлення людини до природи, корекції ціннісних орієнтацій та утвердження гуманістичних соціально-моральних позицій щодо використання природи суспільством.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Сучасний розвиток педагогічної науки в Україні передбачає обґрунтування і реалізацію нових методологічних засад виховання. Законами України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", проектом закону "Про виховання дітей та молоді", державними програмами "Освіта" (Україна ХХІ століття), "Діти України", Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті визначено, що центром виховного впливу має стати дитина, а метою – формування соціально активної, творчої, гуманістично спрямованої особистості. При цьому особливої уваги набуває єдність виховних впливів протягом усього періоду становлення особистості, та особливе місце в цій системі займає початкова школа.

Наукові підходи до екологічного виховання в сучасних умовах розроблено в дослідженнях А.Н. Захлебного, І.Д. Зверева, І.Т. Суравегіної, які визначили мету, принципи, завдання і зміст екологічної освіти та виховання.

**Мета статті** полягає в обґрунтуванні принципів та етапів технології формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу.** Розробка технології формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів ґрунтується на розумінні виховної технології, що сформувалось у педагогічній науці. Протягом останніх років педагогічні технології виступають предметом дослідження багатьох учених. Визначення сутності терміна в різних роботах досить широке – від прийому до принципу та філософії, проте загально визнаним є той факт, що педагогічна технологія характеризує процесуальну сторону виховання. Технологія виховання – це науково обґрунтована система педагогічних засобів, форм, методів, їх етапність, націленість на вирішення конкретного виховного завдання. Технологія формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів ґрунтується на принципах екологічного виховання та засадах особистісно орієнтованих технологій виховання [3; 5].

Найзагальніші принципи особистісно орієнтованих технологій виховання сформульовано у сучасній вітчизняній педагогічній науці. Серед них:

- 1) принцип цілеспрямованого створення емоційно збагачених виховних ситуацій;
- 2) принцип особистісно розвивального спілкування;
- 3) принцип використання співпереживання як психологічного механізму у вихованні особистості;
- 4) принцип систематичного аналізу учнем власних і чужих вчинків [1, с. 169-175].

Основні принципи екологічного виховання (коеволуції; гуманізації; взаємозв'язку знань і практичної діяльності; інтеграції; неперервності й системності; взаємозв'язку глобальних, регіональних і локальних підходів до розкриття проблем навколишнього середовища; взаємозв'язку інтелектуальних, емоційно-почуттєвих та діяльнісних проявів особистості) узгоджуються із загальними принципами виховання і відбивають специфіку екологічного виховання [4, с. 290].

Крім згаданих вище, у розробленій технології враховано такі загально-педагогічні принципи:

1) цілеспрямованості – підпорядкованість роботи передбачуваній меті – формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів, усвідомлення мети роботи вчителем та школярами, забезпечення конкретності та перспективності в роботі. Усвідомлення вчителем та молодшими школярами мети та завдань формування екологічно доцільної поведінки спрямовує роботу на якісне вирішення поставлених завдань, дотримання наступності у досягненні конкретизованих цілей, прогнозування результатів; надає процесу наукового характеру, сприяє учням у самореалізації [2, с. 152];

2) суспільної спрямованості, зв'язку з життям – формування екологічно доцільної поведінки у молодших школярів з урахуванням кращих традицій виховання українського народу, залучення їх до активної участі в житті класу, школи; ознайомлення учнів із правилами поведінки в довіллі, що склалися в народі протягом століть, формування таких рис характеру, як повага до живого, землі, хліба, відповідальне ставлення до використання природних ресурсів, чуйність у ставленні до рослин і тварин, прагнення доглядати за ними. Народні морально-етичні цінності мають невичерпні можливості для формування в учнів відповідальності за стан довкілля, потреби брати активну участь у розв'язанні екологічних проблем [3, с. 25];

3) використання праці як засобу розвитку й виховання учнів початкової школи. Завдяки застосуванню на заняттях місцевого краєзнавчого матеріалу, заохочення дитячої активності у різних видах природоохоронної діяльності у школі і вдома, у молодших школярів формується шанобливе ставлення до результатів праці інших, почуття відповідальності за свої дії та вчинки у природі;

4) наступності, поетапності, системності та конкретності педагогічного процесу. Цей принцип визначає логіку й послідовність процесу формування екологічно доцільної поведінки;

5) формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів у колективі та через колектив. Виховна сила колективу полягає в тому, що, будучи об'єктом виховних впливів суб'єктів виховання (тобто членів колективу), він водночас виконує функції суб'єкта виховання щодо них самих. Основними характеристиками колективу є сприятливий морально-психологічний клімат, згуртованість, творча активність, спрямованість на успіх, висока

вимогливість тощо. Колектив сприяє залученню молодших школярів до якісного виконання завдань щодо поліпшення стану навколишнього середовища, об'єднує їх спільною екологічною діяльністю, забезпечує формування особистого досвіду ціннісного ставлення до природи [7, с. 145];

6) гуманізму і демократизму в поєднанні з високою вимогливістю й повагою до особистості молодшого школяра – взаєморозуміння й гуманність спільної екологічної діяльності вчителя й учнів, єдність їхніх інтересів і прагнень; доброзичливе ставлення молодшого школяра до людей, живих істот; суб'єктна діалогічна взаємодія і співробітництво вчителів і учнів, які є повноправними учасниками навчально-виховного процесу і власного самовдосконалення; врахування соціальних, психічних особливостей, життєвих прагнень кожного учня [3, с. 51];

7) врахування позитивних якостей особистості молодшого школяра – зосередження основної уваги вчителів на позитивних якостях вихованців, їхньому зміцненні й розвитку з метою творчого вдосконалення. Головними прийомами тут є переконання, приклад, що спираються на позитивну мотивацію й досягнення успіху [4];

8) поєднання диференційованого та індивідуального підходів у формуванні екологічно доцільної поведінки молодших школярів полягає в організації роботи з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей молодших школярів, застосування різноманітних методів та форм виховних впливів, надання переваги методам, що спираються на педагогіку співробітництва, аналіз і наступне коригування результатів роботи [8, с. 98].

У процесі розробки технології формування екологічно доцільної поведінки виховні завдання було конкретизовано відповідно до типів поведінки молодших школярів у природі.

У сучасній українській школі екологічною інформацією наповнені різною мірою практично всі предмети початкової школи, і формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів може здійснюватися засобами цих предметів. Проте не весь матеріал, закладений у цих предметах, однаково сприятливий для формування зазначеної поведінки. Також існує низка екологічних проблем, вивчення яких не передбачено шкільними програмами, проте елементарна обізнаність з ними необхідна школярам.

Отже, курси "Навколишній світ", "Природознавство", "Я і світ", "Я і Україна. Довкілля" та "Основи безпеки життєдіяльності" несуть головне навантаження у розкритті екологічних проблем. Програми курсів передбачають формування вмінь застосовувати спеціальні методи пізнання природи: спостереження за природними явищами і процесами, проведення дослідів, експериментів у природі, екскурсій у поле, ліс. Молодші школярі вчать охороняти рослинний і тваринний світ, збирати насіння для підгодовування птахів узимку, робити годівнички для птахів, висаджувати дерева і кущі, турбуватися про чистоту річок, ставків, морів, повітря, ґрунту тощо.

Проте аналіз змісту навчальних програм початкової школи, анкетування і бесіди з учителями в ході констатувального етапу експерименту дають підстави стверджувати, що вивчення деяких екологічних проблем не передбачено шкільними програмами, проте вони необхідні у повсякденному житті молодших школярів, впливають на формування екологічно доцільних поведінкових дій і вчинків. Програмами передбачено недостатню кількість практичних методів роботи, екскурсій у природу, спрямованих на розвиток емоційно-ціннісної та діяльнісної сфери особистості молодшого школяра, удосконалення екологічно доцільних поведінкових дій, навичок і звичок, переходу їх у звичні форми поведінки молодших школярів.

Беручи за основу сутнісне розуміння технології як структурування виховного процесу, обґрунтовано дотримання етапів формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів:

1 етап – передбачає одночасне формування компонентів екологічно доцільної поведінки на основі запровадження комплексу пізнавально-емоційних завдань і екологічних ігор;

2 етап – спрямований на формування у школярів особистого досвіду екологічно доцільної поведінки.

На першому етапі для обґрунтування необхідності дотримання норм та правил поведінки в природі звертаємося до комплексу пізнавально-емоційних завдань. Ці завдання спрямовані на формулювання правил поведінки учнів у природі, виявлення взаємозв'язків у природі, суперечностей у взаємодії людства і природи. У ході розв'язання пізнавально-емоційних



завдань за допомогою фактів, цифр, суджень, з використанням досвіду спостережень за поведінкою в природі, у молодших школярів формується розуміння особистої причетності до вирішення екологічних проблем. Такі завдання виявляють особливості ставлення учня до тварин, рослин, людей. Виконуючи їх, молодший школяр має можливість зрозуміти мотиви свого або чужого вчинку, доцільність вибору того або іншого взірця поведінки, відповідним чином спроектувати свою поведінку в природі. Комплекс пізнавально-емоційних завдань застосовується на різних етапах навчальних занять – під час пояснення нового матеріалу, повторення і закріплення, а також у ході екскурсій, спостережень, у практичній діяльності учнів з охорони природи. Комплекс становлять пізнавально-емоційні завдання, спрямовані на:

1. Виявлення взаємозв'язків тварин і рослин із середовищем існування, пристосувальних ознак живих організмів, ланцюгів живлення у природі.

2. Розуміння універсальної цінності всіх природних об'єктів.

3. Аналіз життєвих ситуацій з метою формування моральної позиції молодших школярів.

4. З'ясування, встановлення норм та правил поведінки в природі.

Беручи до уваги, що гра – найважливіше джерело розвитку довільності поведінки дитини, особлива форма моделювання відношень між дорослими, що фіксуються в правилах певних ролей. Узявши на себе виконання тієї або іншої ролі, дитина керується її правилами, підпорядковує свою поведінку виконанню цих правил. Рольова поведінка в грі є складно організованою. У грі є зразок, що спрямовує поведінку дитини і виступає еталоном для контролю; виконання дій, визначених зразком; порівняння зі зразком, тобто контроль. У грі наявні всі основні компоненти довільної поведінки.

Для розширення і поглиблення знань про норми та правила поведінки в природі, корекцію повсякденної поведінки молодших школярів щодо природи, формування природоохоронних мотивів поведінки, використовуємо комплекс екологічних ігор, що ґрунтується на навчальному матеріалі, передбаченому шкільною програмою.

Комплекс становлять змагальні, рольові та імітаційні екологічні ігри. Дидактичні ігри, які застосовуються в початковій школі, можуть бути рольовими та іграми з правилами. Рольова гра – це вид гри, у якій діти беруть на себе ролі дорослих і в ігровій ситуації відтворюють їхні дії. Роль дорослого містить у собі приховані правила, що регулюють виконання дій із предметами, встановлення відношень з іншими дітьми відповідно до їхніх ролей. Ігри з правилами – це вид групової гри, у якій дії учасників і їхні взаємовідносини регламентовані правилами, обов'язковими для всіх учасників.

Рольові дії в екологічних іграх головним чином зосереджено навколо норм ставлення людини до природи, норм і правил екологічно доцільної поведінки. У грі дитина ніби потрапляє у сферу взаємовідносин людини з природою. Норми і правила, що лежать в основі цих взаємовідносин, стають засобом гри джерелом формування екологічно доцільної поведінки молодшого школяра.

В експериментальному дослідженні екологічні ігри застосовувались з метою розширення і поглиблення знань про норми і правила поведінки в природі, встановлення й вивчення взаємозв'язків у природі; формування природоохоронних мотивів, екологічно доцільних дій та вчинків; корекції повсякденної поведінки учнів щодо природи.

На другому етапі формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів продуктивним виявився метод проектів.

У сучасному тлумаченні метод проектів – це спосіб організації педагогічного процесу, заснований на взаємодії вчителя й учня між собою та з навколишнім середовищем у ході реалізації проекту – поетапної діяльності, спрямованої на досягнення поставлених цілей. Метод проектів розглядається як універсальний засіб впливу на інтелектуальну, емоційно-чуттєву та діяльнісну сфери особистості дитини, як шлях розвитку ініціативної, творчої особистості.

Для екологічного виховання учнів початкової школи сприятливими є такі специфічні особливості методу проектів:

1. Інтегрує педагогічний процес з процесом взаємодії дитини з довкіллям, освоєння навколишнього середовища (природного та соціального). Учитель супроводжує дитину в її життєдіяльності, тобто метод проектів виводить педагогічний процес зі стін шкільного закладу в навколишній світ.

2. Відкриває можливість формування власного життєвого досвіду дитини щодо взаємодії з навколишнім світом: учні навчаються основ організації спільної діяльності, вчать узгоджувати власні дії, інтереси з інтересами та діями інших, відбувається процес соціалізації особистості, що так важливо на перших етапах її становлення.

3. Враховує потреби, інтереси, вікові та індивідуальні особливості молодшого школяра. Актуалізує суб'єктну екологічну позицію дитини, загалом позицію в педагогічному процесі.

4. Стимулює потреби у самовираженні, розвитку творчих здібностей, самостійність учнів.

5. Дає можливість доцільно об'єднати зусилля дітей і дорослих.

6. Створює можливість прогнозувати розвиток особистості [6, с. 75-89].

У роботі з дітьми молодшого шкільного віку, враховуючи їхні психологічні та індивідуальні особливості, доцільні екологічні проекти, різні за домінуючим методом, кількістю учасників, тривалістю здійснення.

Метод екологічних проектів передбачає оволодіння молодшими школярами екологічними знаннями, стимулює інтерес учнів до екологічних проблем, передбачає розв'язання однієї або цілої низки проблем, навчає практичного застосування набутих знань [7]. Молодші школярі із задоволенням й інтересом беруть участь у проектах, виявляють ініціативу, роблять власний вибір і приймають рішення на доступному для них рівні. Робота над екологічними проектами "Моя тварина", "Енергозбереження", "Питна вода", "Наша поведінка у природі" містить усвідомлення кожним учнем мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту. Практична діяльність у проекті орієнтована на вирішення актуальних повсякденних питань і проблем, що виникають у реальній ситуації. Дослідні роботи учнів сприяють розширенню знань про взаємозв'язки в природі, збереження рослин і тварин, заощадження енергії і води тощо.

Проекти мають певну загальну структуру, якої ми дотримувалися:

1. Визначення мети проекту (та його окремих етапів).
2. Розробка проекту – плану діяльності для досягнення поставленої мети.
3. Виконання проекту.
4. Підведення підсумків виконання проекту та визначення завдань для нових проектів.

**Висновки.** Отже, форми і методи виховного впливу, що застосовуються на кожному з етапів технології формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів, спрямовані на розв'язання педагогічних завдань. У цій статті розглядаються лише деякі напрями екологічного виховання молодших школярів, а саме – ігрові завдання, задачі екологічного змісту, проекти з метою формування екологічно доцільної поведінки, що не вичерпує всіх аспектів проблеми. Потребує подальшої розробки комплексу завдань та екологічних проектів для формування екологічно доцільної поведінки у взаємодії школи і сім'ї.

### Література

1. Бех І.Д. Виховання особистості : у 2-х кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід : наук. видання. / І.Д. Бех – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія : навчальний посібник для студентів вузів. / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.
3. Кузь В.Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в навчально-виховному закладі "Школа – Дитячий садок" : монографія. / В.Г. Кузь – К. : Науковий світ, 2001. – 79 с.
4. Крюкова О.В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів / О.В. Крюкова // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. – Збірник наукових праць. – Київ-Житомир : Вид-во Волинь, 2003. – Кн. I. – С. 289-296.
5. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник. / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак – К. : Вид. центр "Просвіта", 2000. – 368 с.
6. Полот Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие / Е.С. Полот, М.Ю. Бухаркина, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полот. – М. : Издательский центр "Академия", 1999. – 224 с.

7. Пехота О.М. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.

8. Смирнова О.М. Дифференцированный подход в обучении природоведению: Методические рекомендации. / О.М. Смирнова – М. : Новая школа, 1997. – 112 с.

### Резюме

*Принципы технологии формирования экологически целесообразного поведения младших школьников. Статья посвящена актуальной проблеме экологического воспитания младших школьников. Предложенная технология формирования экологически целесообразного поведения базируется на принципах экологического воспитания и положениях личностно ориентированных технологий воспитания.*

*Ключевые слова: экологическое воспитание младших школьников, экологически целесообразное поведение, экологический проект.*

### Summary

*The article is dedicated to actual problems of the ecological education of younger schoolchildren. Technology of shaping the ecological expedient behavior based on ecological education are shown.*

*Key words: junior pupils ecological education, ecological expedient behavior, ecological project.*

УДК 378.147:78]:004

Л.Г. Гаврілова

## ЗАСОБИ МУЛЬТИМЕДІА В ЕЛЕКТРОННОМУ ПОСІБНИКУ З ІСТОРІЇ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті висвітлено актуальні проблеми сучасної вишівської освіти – запровадження інформаційних технологій для забезпечення навчального процесу, створення електронних посібників для вищих навчальних закладів із мистецьких дисциплін, призначених для використання на аудиторних заняттях та для самостійної роботи студентів. Уточнено термінологічний апарат (засоби мультимедіа, гіпермедіа, електронний підручник тощо). Проаналізовано структуру та власний досвід роботи з електронним посібником з історії музичного мистецтва для студентів педагогічних ВНЗ.*

*Ключові слова: електронний посібник, засоби мультимедіа, мистецька освіта у вищій школі, історія музичного мистецтва.*

**Постановка проблеми.** Формування інформаційного суспільства обумовило значні зміни в розвитку освіти, адже ХХІ століття висуває до неї нові вимоги – це передусім швидке пристосування до нових технологій навчання, що ґрунтуються на використанні можливостей сучасного комп'ютера, впровадження науково-інформаційних технологій.

Науковці, які вивчають провідні тенденції комп'ютеризації навчального процесу, вбачають у комп'ютері потужний засіб навчання, здатний значно підвищити його ефективність. Нині йде активний пошук нових моделей навчання, розширення можливостей комп'ютерної техніки, що реалізується у розробленні нових інформаційних (інформаційно-комунікативних, мультимедійних) технологій навчання. Одним із напрямків цього пошуку є створення бази мультимедійних електронних підручників та посібників для всіх ланок освіти.

Аналіз ринку електронних навчальних видань доводить, що нині вже створено певну кількість мультимедійних енциклопедій, електронних підручників, посібників, програмованих педагогічних засобів, кейсів із різних предметів, призначених для використання в середній та професійній школі. Вища школа також має певні напрацювання в цьому напрямку: різноманітну електронну продукцію розроблено в галузі інформатики, фізики, економічних, суспільних наук, іноземних мов. Мистецька освіта ВНЗ наразі обмежується переведенням в електронний вигляд

найпоширеніших підручників з естетики та культурології (скануванням паперових видань), окремими посиланнями для студентів на електронні бібліотеки, енциклопедії, галереї тощо. З'являються також окремі мультимедійні Інтернет-видання, наприклад, web-мультимедія енциклопедії певної мистецтвознавчої тематики ("Енциклопедія класичної музики", "Російський іконопис XI-XX ст.", "Вільям Шекспір і Ренесанс", "Рерихівський Петербург" та ін.), які можна використовувати на заняттях мистецького циклу як допоміжні навчальні засоби. Отже, перед викладачами вищої ланки мистецької освіти постає завдання створення власних мистецтвознавчих електронних посібників, призначених для використання на аудиторних заняттях та для самостійної роботи студентів.

**Аналіз досліджень та публікацій.** В останні роки з'явилося багато наукових досліджень, у яких з'ясовуються дефініції термінів "мультимедія", "мультимедійні засоби навчання", "електронний підручник" тощо.

Поняття "мультимедія" (multimedia – буквально: багатосередовищність) визначається як "операційні середовища, що ґрунтуються на використанні технології компакт-диску, дають можливість інтегрувати аудіовізуальну інформацію, представлену в різній формі (відеофільм, текст, графіка, анімація, слайди, музика), використовуючи під час цього можливості інтерактивного діалогу" [5, с. 275]. Під засобами мультимедія розуміється комплекс апаратних і програмних засобів, що дають змогу людині спілкуватися з комп'ютером, використовуючи найрізноманітніші, природні для себе середовища: звук, відео, графіку, тексти, анімацію та ін. [2, с. 29]. Як зазначив Г. Селевко, – різноманітні можливості представлення інформації на комп'ютері дозволяють змінювати й необмежено збагачувати зміст освіти, включаючи до нього інтегровані курси, ознайомлення з історією та методологією науки, із творчими лабораторіями великих людей, з світовим рівнем науки, техніки, культури [6, с. 116].

Слід зазначити, що мультимедія нині перетинається з галуззю інформаційних гіпертехнологій, тобто виникає гіперсередовище, так звана система гіпермедія – структурування мультимедійної інформації за допомогою гіперзв'язків.

Сучасний електронний підручник, створений з використанням тих чи інших мультимедія та гіпертехнологій, може мати вигляд відсканованого паперового підручника (з гіпертекстовими посиланнями), більш складного електронного навчального комплексу (що вміщує підручник, довідник, тести, імітаційні програми тощо). Електронний підручник може бути частиною мережного інформаційного середовища навчального закладу, елементом електронної бібліотеки у мережі Інтернет, а також існувати на компакт-диску.

У мистецькій освіті ВНЗ існує невеликий досвід користування мультимедійними засобами навчання. Так, у Вінницькому державному педагогічному університеті ім. М. Коцюбинського студенти вивчають предмет "Образотворче мистецтво з методикою викладання" з використанням можливостей комп'ютера (за допомогою графічних редакторів Paint, Photoshop, CorelDraw створюють декоративні малюнки, сюжетні композиції; на основі мультимедійних енциклопедій живопису вивчають твори художників). Задля того, щоб майбутні вчителі початкових класів опанували музичну культуру, їм пропонуються комп'ютерні програми "Класична музика", "Музичний клас" тощо.

У Кременчуцькому педагогічному училищі ім. А. Макаренка розроблено комп'ютерну навчальну програму "Кольорознавство", що надає теоретичні знання щодо властивостей кольору, класифікації кольорів, живописних матеріалів та техніки, а також дозволяє малювати, створювати власні живописні композиції.

Пропонуємо опис власного електронного посібника з "Історії музичного мистецтва" з використанням засобів мультимедія, створений для застосування у мистецькій освіті ВНЗ. **Мета нашої статті** – проаналізувати й описати структуру електронного посібника з історії музичного мистецтва, призначеного для майбутніх учителів початкових класів та музики.

**Виклад основного матеріалу.** Пропонований електронний посібник з історії музичного мистецтва (розділ "Російська музика") призначений для студентів 4 курсу факультету підготовки вчителів початкових класів, спеціалізація "Музика" Слов'янського державного педагогічного університету. Він рекомендований для застосування на аудиторних лекційних заняттях та для самостійної роботи студентів.

Використання електронного посібника у процесі вивчення історії музичного мистецтва спрямоване на розв'язання таких завдань:

- розвиток почуттів, емоцій, образно-асоціативного мислення і художньо-творчих здібностей студентів;

- виховання художньо-естетичного смаку, потреби в освоєнні цінностей світової культури;

- засвоєння знань про стилі й напрями в музичному мистецтві певного регіону (Росія) та певної доби (від Давньої Русі до "срібного століття");

- перевірку набутих знань музичних творів та подальшого їх використання для розширення світогляду, формування власного культурного середовища.

Посібник створено з урахуванням основних принципів та вимог до конструювання електронних підручників вищого навчального закладу, виокремлених у сучасних наукових розвідках у цій галузі [1; 3; 4]:

- структурування електронного навчального засобу здійснено за модульним принципом;

- зміст посібника має інваріантну та варіативну частини навчального матеріалу;

- система подачі й пояснення навчального матеріалу має гіпертекстову структуру для оперативного отримання додаткової інформації про окремі терміни, поняття, діячів культури тощо;

- враховано закономірності самонавчання й індивідуальні психологічні особливості студентів.

Зазначимо, що курс історії музичного мистецтва ("Російська музика") пропонується для студентів спеціальності 6.010102 – початкове навчання, спеціалізація "Музика", освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр. Курс вивчається у 8 семестрі, містить 144 години (34 лекційні, 20 практичних та 90 годин самостійної роботи студентів) та завершується екзаменом.

Курс "Історія музичного мистецтва" ("Російська музика") охоплює історичний період від найдавніших часів до початку ХХ століття (від раннього музичного середньовіччя до "срібного століття" російської культури). Історико-культурологічний та музикознавчий матеріал з розвитку музичної культури Росії розподілений на 3 змістові модулі та 7 тематичних блоків:

*Модуль 1. Докласичний етап розвитку російської музичної культури.*

Тема 1. Музика Давньої Русі (фольклор та храмовий спів від найдавніших часів до 17 ст.)

Тема 2. 18 століття в історії російської музики. Розвиток оперного жанру. Хоровий концерт. Представники російської композиторської школи кінця 18 століття.

*Модуль 2. Російська музична класика.*

Тема 3. Музичне мистецтво Росії першої половини 19 століття. М. Глінка – перший класик російської музики. "Великий учитель музичної правди" О. Даргомижський.

Тема 4. Музичне мистецтво Росії пореформеної епохи. Вершини російського музичного епосу у творчості О. Бородіна. М. Мусоргський – невизнаний геній російської музичної класики ХІХ ст. М. Римський-Корсаков: служіння російській музиці.

Тема 5. Світ музики П. Чайковського.

*Модуль 3. Російська музика кінця 19 – початку 20 ст.: жанрово-стильове оновлення.*

Тема 6. Музичне мистецтво Росії кінця 19 – початку 20 ст. Нові стильові тенденції і класичні традиції в російській музиці "срібного століття" (С.І. Танєєв, А.К. Лядов, А.С. Арєнський, В.С. Калінніков, А.К. Глазунов). Пошуки нових шляхів в мистецтві: С. Рахманінов. І. Стравінський.

Тема 7. Художньо-естетичні та стильові риси російського символізму. О. Скрейбін і російський символізм.

Відповідно до такого (завважимо, досить традиційного) розподілу на змістові модулі та теми побудовано тематичну структуру електронного посібника: три тематичні модулі, розділені на певну кількість лекцій.

Кожен тематичний модуль електронного посібника має внутрішню структуру:

- лекція (текст із гіперпосиланнями),

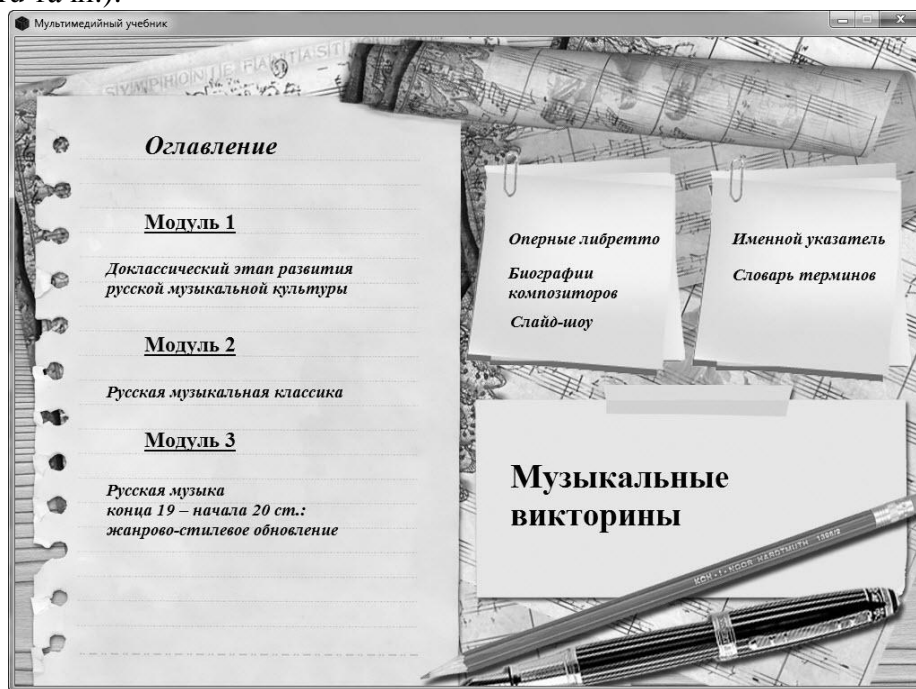
- слайд-шоу (з використанням засобів мультимедіа),

- музика для самостійного прослуховування,

- глосарій (словник музичних термінів),

- іменний покажчик,
- лібрето опер,
- біографії провідних композиторів,
- система контролю знань музичних творів (музична вікторина у двох варіантах).

Текстову частину посібника, розподіл тематичних блоків та модулів зроблено на основі одного із сучасних паперових підручників з історії російської музики (Рапацкая Л.А. История русской музыки: От Древней Руси до "серебряного века": Учеб. для студ. пед. высш. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 384 с.: ноты). Крім того, у процесі його підготовки використовувалися матеріали друкованих навчальних посібників (Орлова Е. Лекции по истории русской музыки. – М.: Музыка, 1979. – 383 с.; Асафьев Б.В. Русская музыка XIX и начала XX века. – Л.: Музыка, 1978. – 188 с.; Левая Т.Н. Русская музыкальная культура начала XX века в контексте художественных тенденций эпохи. – М.: Музыка, 1991. – 212 с.), багатотомних видань з історії російської музики (за ред. А. Кандинського, Ю. Келдиша та ін.), матеріалів мережі Інтернет (сайтів класичної музики mus-info.ru, classic-music.ru, belcanto.ru та ін.). Текстові статті глосарію, іменний покажчик, біографії композиторів та оперних лібрето створено переважно на основі енциклопедичних видань та Інтернет-сайтів (dic.academic.ru, krugosvet.ru, slovari.yandex.ru та ін.).



Малюнок 1. Початкова сторінка посібника: меню

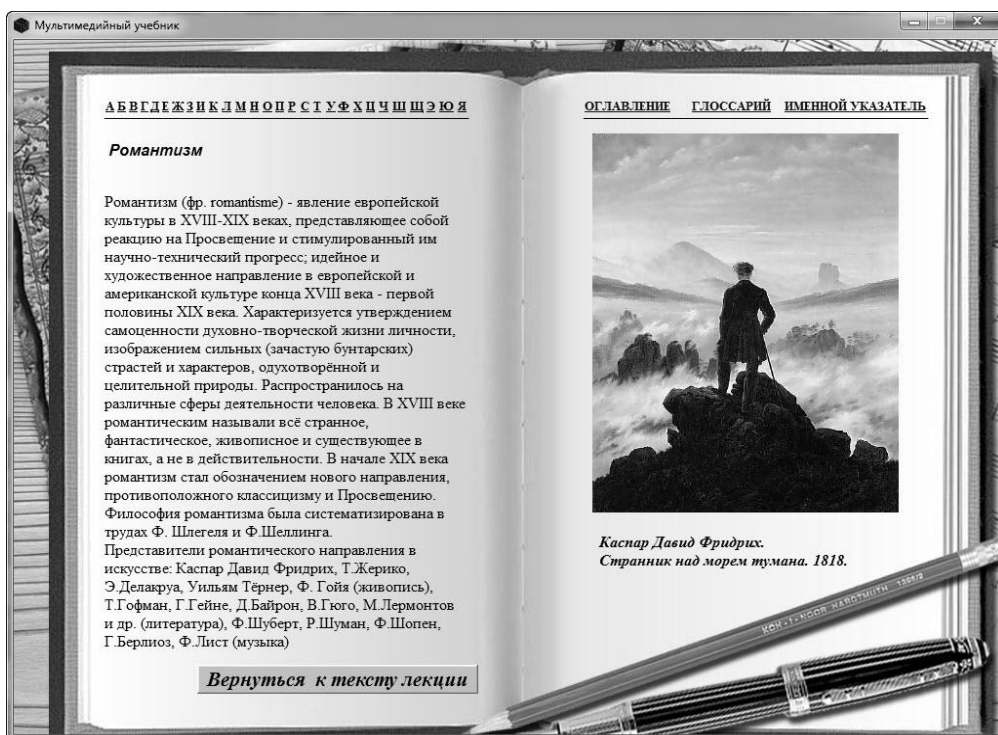
Передбачається, що під час аудиторного лекційного заняття педагог демонструє слайд-шоу (мультимедійну презентацію), яка супроводжує розповідь про життя та творчість композитора або ілюструє положення про особливості розвитку музичної культури певної епохи, специфічні риси того чи іншого мистецького стилю, діяльність творчих об'єднань тощо.

Зауважимо, що використання засобів мультимедіа уможливило додаткове подання інформації з історії музичного мистецтва:

- можливість збільшення (деталізації) на екрані зображень та їх фрагментів, що дуже цінно для презентації творів образотворчого мистецтва, історичних документів, старовинних нотних видань тощо;
- використання гіпертекстових та гіпермедіа посилань, що спрощує орієнтацію в посібнику під час самостійної роботи студентів;
- можливість уведення аудіофрагментів музичних творів, відеофрагментів з оперних та балетних вистав, відеозаписів концертів;
- "вільна" навігація змістом та вихід до головного меню або з програми в будь-якому місці.

Електронний посібник з історії музичного мистецтва (розділ "Російська музика") містить також відібрану для самостійного слухання студентами музику (усі музичні твори надаються у

форматі mp3, опери та балети пропонуються також для прослуховування й перегляду у форматах AVI, VIDEO TS, DVD тощо). Цей обсяг музичного матеріалу міститься на кількох дисках, що додаються до посібника.



Малюнок 2. Сторінка з глосарію: музичний термін – романтизм



Малюнок 3. Музична вікторина. Варіант 2: обрати правильну відповідь

Впровадження мультимедійного посібника з історії музичного мистецтва розпочалося в 2009-2010 навчальному році на музичному відділенні факультету підготовки вчителів початкових класів Слов'янського державного педагогічного університету. Зазначимо, що використання електронного навчального продукту не виключало звернення студентів до звичайної друкованої навчальної продукції (паперових підручників, нотних видань, партитур,

клавирів опер та балетів). Крім того, виходячи з мобільної структури посібника, ми мали можливість постійного оновлення різномірної інформації (звукової, текстової, відео) та її перекомпонування.

Використання посібника дало можливість зробити **висновки та узагальнення**:

1. Уведення мультимедійних засобів, що базуються на зоровому та слуховому сприйнятті матеріалу водночас, значно підвищують інтерес студентів до навчальної дисципліни та процесу навчання загалом (експериментально доведено, що підключення органів зору до усного викладання значно збільшує об'єм засвоєваної інформації).

2. Самостійна робота студентів з мультимедійним електронним посібником сприяє розвитку в них пізнавальних здібностей, прагнення до самовдосконалення, пробуджує їхню творчу уяву, креативне мислення, збагачує професійний потенціал.

3. Уведення до мистецької освіти сучасних інформаційних технологій та мультимедійних засобів навчання забезпечує комплексність вивчення явищ дійсності та мистецтва, тісний взаємозв'язок між гуманітарними, технічними науками та мистецтвом.

Усе це стає запорукою становлення сучасного вчителя, який би відповідав потребам школи сьогодення в інформаційному суспільстві.

### Література

1. Жук Ю.О. Електронний підручник та проблема систематики комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання / Ю.О. Жук, М.П. Шишкіна // Нові технології навчання, 2000. – Вип. 25. – С. 44-49.

2. Інформатика: Комп'ютерна техніка. Комп'ютерні технології. Посіб. / За ред. О.І. Пушкаря – К.: Видавничий центр "Академія", 2001. – 696 с.

3. Красовський О. Основні вимоги структурування змісту електронних підручників для старшої загальноосвітньої 12-річної школи / О. Красовський // [http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc\\_gum/psp/2007\\_7/1\\_06.pdf](http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2007_7/1_06.pdf).

4. Мадзігон В.М. Педагогічні аспекти створення і використання електронних засобів навчання / В.М. Мадзігон, В.В. Лапінський, Ю.О. Дорошенко // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. пр. – Вип. 4. – К.: Пед. думка, 2003. – С. 70-78.

5. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. М.: Ассоциация "Профессиональное образование", 1997. – 512 с.

6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 255 с.

### Резюме

*В статье освещены актуальные проблемы современного вузовского образования – использование современных информационных технологий для обеспечения учебного процесса, создание электронных пособий по художественным дисциплинам, предназначенным для использования на аудиторных занятиях и для самостоятельной работы студентов. Уточнен терминологический аппарат (средства мультимедиа, гипермедиа, электронный учебник и т.д.). Проанализирована структура и собственный опыт работы с электронным пособием по истории музыкального искусства для студентов педагогических вузов.*

*Ключевые слова: Электронное пособие, средства мультимедиа, художественное образование в высшей школе, история музыкального искусства.*

### Summary

*The author of the article touches on creating electronic manuals on artistic disciplines intended to be used by students for seminars and their independent work, which is an actual problem of the modern higher education. Scientific definitions of such terms as multimedia, hypermedia, electronic textbooks, and electronic manuals are specified. The author's own experience in creating and using the electronic manual on the history of musical art for the students of pedagogical universities is analyzed.*

*Key words: electronic manual, multimedia technologies, artistic education in higher school, history of musical art.*



**СТРУКТУРА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ**

*У статті розкривається сутність та структура музично-педагогічної культури як професійної якості особистості вчителя.*

*Ключові слова: культура, музична культура, педагогічна культура, музично-педагогічна культура вчителя.*

**Постановка проблеми.** У світлі сучасних наукових уявлень метою музичного виховання в загальноосвітній школі є формування в учнів музичної культури як важливої і невід'ємної частини їхньої духовної культури. Але, щоб виховувати музичну культуру школярів, учитель сам повинен володіти цією культурою, оскільки високе звання "учитель" набуває свого справжнього значення лише тоді, коли воно невіддільне від поняття культури.

**Аналіз досліджень і публікацій.** У працях сучасних учених (А.І. Арнольдов, Ю.Л. Афанасьєв, Е.А. Баллер, О.В. Боголюбова, В.Е. Давидович, Д.М. Джола, А.Ю. Жданов, В.П. Зінченко, М.С. Злобін, І.А. Зязюн, В.Н. Келле, М.С. Каган, В.О. Кудін, М.С. Кисельова, В.О. Лекторський, Е.С. Маркарян, В.М. Межуєв, Ф.Т. Михайлов, А. Моль, О.В. Толстих та інших) означено численні підходи до визначення сутності поняття "культура". Одні дослідники розглядають культуру як кінцевий продукт діяльності людей; інші – як сукупність особистісних якостей людини; треті в це поняття вкладають діяльність, у якій людина має можливість виявити і розкрити свою внутрішню сутність, виразити її в усій цілісності й універсальності.

**Завдання нашого дослідження:** розкрити сутність і структуру музично-педагогічної культури як професійної якості особистості вчителя музики.

**Виклад основного матеріалу.** Музична культура є частиною загальної культури суспільства і відображає сукупність суспільних цінностей засобами музичного мистецтва. Як певний тип соціально-інформаційної системи, музична культура опосередковує загальнокультурний пафос розвитку суспільства і водночас специфічний зміст й умови його соціального буття. Музична культура є підсистемою художньої культури, виявом творчої активності суб'єктів, їхньої духовної потреби у створенні й засвоєнні музично-естетичних цінностей [6, с. 22].

Музична культура особистості характеризується тим, якою мірою вона засвоїла цінності музичного мистецтва. Зокрема, Ю.Б. Алієв під музичною культурою розуміє індивідуальний соціально-художній досвід особистості у царині музичного мистецтва, що зумовлює виникнення й задоволення високих музичних потреб як потреб вищого особистісного рівня [3, с. 91]. Такий підхід до розуміння музичної культури важливий для педагогіки: він дає можливість виявити своєрідний зміст музичної культури, форми її вияву і сферу впливу на людину.

Музична культура особистості, як підсистема щодо художньої й естетичної культури, є важливим показником рівня естетичного й художнього розвитку особистості.

Виділимо основні показники музичної культури особистості:

*музично-творча діяльність* в усій багатогранності форм музичної поведінки;

*музично-ціннісні уявлення*, які формуються на основі досвіду музичного сприймання й творчості і виявляються в музично-естетичних оцінках, поглядах, переконаннях;

*обсяг, якість, системність* художньо-естетичних і музичних знань практичного й теоретичного характеру як основа формування естетичного ставлення до явищ музичного мистецтва [4, с. 16].

Підводячи підсумок розгляду сутності музичної культури особистості, підкреслимо, що вона виникає в самій людині й може бути визначена як *сукупність якостей музичної діяльності та свідомості особистості, що розкривають міру засвоєння нею музичної культури суспільства, а також творчої діяльності в царині музики.*

Музична культура вчителя музики, відповідаючи означеним характеристикам, має й свою специфіку, яка визначається метою і змістом музично-навчальної діяльності в школі та її педагогічною спрямованістю. Вона охоплює знання основних принципів і методів викладання музики в школі, володіння словом, виконавською майстерністю, методикою позакласної роботи

[1, с. 84]. Тобто, музична культура вчителя має органічно поєднуватися з його *педагогічною культурою*.

Педагогічна культура розглядається як складова загальної культури особистості, що містить професійні знання, уміння і навички; особистісні якості педагога: соціальну активність, свідомість, активну педагогічну позицію, наукову ерудицію, освіченість, уміння зрозуміти учня; педагогічну майстерність, яка визначається досконалим володінням методами викладання, уміння активізувати мислення учнів, розвивати їхні здібності, самостійність, ефективно проводити різноманітну виховну роботу.

Педагогічна культура – це якісна характеристика не тільки особистостей педагогів і батьків, які займаються навчанням і вихованням дітей, але й життєдіяльності й виховних відносин у суспільстві в цілому. Будучи частиною загальної культури, вона безпосередньо пов'язана з економічними, моральними, естетичними аспектами культури суспільства. Як явище суспільного життя, педагогічна культура охоплює всю розмаїтість виявів педагогічної дійсності і є системою, компонентами якої виступають різні рівні педагогічної практики, в тому числі й такі, як педагогічний професіоналізм і педагогічна майстерність.

Узагальнення різних наукових інтерпретацій поняття *педагогічна культура* дає підстави для висновку про те, що її основу становить сукупність сформованих особистісних якостей учителя, які знаходять своє відображення в педагогічних уміннях і виявляються в різних аспектах професійної діяльності.

Проаналізувавши сутність понять *музична* та *педагогічна* культура, виділимо їх спільні риси. Найголовнішим є те, що культура не існує поза людиною. В ній простежуються не лише спосіб духовно-практичного перетворення світу, але й процес реального історичного становлення творчої особистості. У центрі стоїть перетворювальна сила людини, її знання, уміння, світоглядні позиції, здатність до діяльності за законами добра й краси.

Ми трактуємо музично-педагогічну культуру вчителя як складне системно-динамічне утворення, що відображає обсяг, якість та системність педагогічних і музичних знань практичного й теоретичного характеру, професійний розвиток учителя, засвоєння ним способів діяльності спілкування, що дає можливість повною мірою реалізувати себе і свої цілі, свій творчий потенціал.

У структурі музично-педагогічної культури вчителя ми виділяємо п'ять підсистем: *мотиваційну, інформаційну, операційну, оцінну та комунікативну*.

*Мотиваційна підсистема* музично-педагогічної культури вчителя охоплює різноманітні настанови особистості, що зумовлюють музично-педагогічну діяльність: інтереси, переконання, спонуки, плани, програми тощо.

У навчальному процесі вчитель не може бути нейтральним щодо мотивів власної музично-педагогічної діяльності. "Діяльності без мотиву не буває, – писав О.М.Леонт'єв. – Немотивована діяльність – це діяльність, не позбавлена мотиву, а діяльність з суб'єктивно чи об'єктивно прихованим мотивом" [2, с. 102]. Вирішальне значення у формуванні музично-педагогічної культури майбутніх учителів мають такі мотиви, як любов до музики й до дітей, радість пізнання, педагогічна творчість. Мотив як пусковий момент музично-педагогічної діяльності виникає на основі потреби навчати дітей музики, яка за своєю природою є особистісною.

Будь-які детермінуючі впливи виступають як передумови та джерела потреби в музично-педагогічній діяльності. Сама ж потреба зумовлена особистісною значущістю музики для вчителя. На основі потреби формуються різні ланки музично-педагогічної мотивації, які відображають музичні смаки та уподобання, ціннісні орієнтації, загальну спрямованість музичних інтересів, рівень музичних і педагогічних знань. Визначаючи мотиваційну сферу особистості, ми створюємо передумови для розвитку її музично-педагогічної культури в цілому.

*Інформаційну підсистему* музично-педагогічної культури особистості становить сукупність усіх видів і форм знань про музику й педагогіку. Філософи розглядають знання як форму духовного засвоєння результатів пізнання, процес відображення дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності [7, с. 213]. Грунтовність знань може забезпечити лише практика, в процесі якої знання перетворюються на переконання особистості.

Знання про музику та педагогіку відбиваються в свідомості особистості як об'єктивні явища, стимулюючи її розвиток. Передумовами для такого розвитку виступають музичний світогляд, засвоєння значного обсягу музичного та педагогічного матеріалу, знання зображальних та виражальних можливостей музичної мови тощо.

Процес формування музично-педагогічних знань особистості можна розглядати як процес музично-педагогічної освіти. Підвищення її рівня здійснюється шляхом пізнання широкого кола загальних педагогічних і музичних знань, оволодіння раціональними способами розумових дій шляхом музично-освітньої діяльності, яка є необхідною і суттєвою умовою формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів.

Інформаційна підсистема пов'язана з діями особистості, спрямованими на формування у дітей знань основ музичного мистецтва.

*Операційна підсистема* музично-педагогічної культури особистості – це сукупність усіх видів і форм її музично-педагогічної діяльності й тих елементів, на основі яких вона створюється: уміння, навички, методи і прийоми. Операційна підсистема формується в процесі професійного навчання. Операційні можливості можна поділити на *функціональні та інструментальні*. Функціональні – це анатомо-фізіологічні, сенсомоторні здібності та схильності. Інструментальні об'єднують набуті за життя способи спілкування та взаємовідносини із предметами та явищами фізичного й соціального середовища. Операційні можливості певною мірою залежать від сенсорних музичних і педагогічних здібностей, загального творчого потенціалу. Однак функціональні операційні можливості не є вирішальними для успішної музично-педагогічної діяльності. Вони виступають лише як внутрішні рушійні сили музично-педагогічної активності, а головна роль належить соціально-психологічним особливостям особистості [5, с. 14].

*Оцінна підсистема* музично-педагогічної культури особистості вміщує особистісний аспект ціннісних уявлень, які формуються на основі досвіду музично-педагогічної діяльності та творчості.

Формування ціннісних орієнтацій – процес досить складний, багатогранний і передбачає наявність психологічних механізмів. При цьому на перший план виходить такий вид психологічного процесу, як оцінна діяльність, спрямована не лише на засвоєння й усвідомлення об'єктивно-змістовної сторони об'єкта чи предмета, а й на оцінювання його властивостей, задоволення потреб та інтересів особистості в реалізації цілей її діяльності. Отже, оцінювання – це процедура активного, цілеспрямованого й усвідомленого виявлення й визначення суб'єктом істотних для нього якостей об'єкта. У результаті цієї оцінної діяльності відбувається формування ціннісних орієнтацій та особистісного ставлення.

Музично-ціннісні орієнтації, як загальна спрямованість і своєрідна настанова людини на певні цінності музичної культури, як спосіб ціннісного пізнання явищ музичної творчості відіграє визначальну роль у формуванні музично-педагогічної культури особистості, її духовному становленні.

Розвинута музично-ціннісна орієнтація характеризується готовністю самостійно виявляти цінність музичних творів, власною музичною діяльністю збагачувати ці цінності, відстоювати свої музично-естетичні переконання.

Оцінка позначає власне процес, логічно втілений в оцінному судженні, результат усвідомлення позитивної чи негативної значущості будь-яких творів мистецтва, педагогічних явищ, здобутків пізнання для задоволення об'єктивних потреб, схильності, цілей конкретно-історичних суб'єктів; опосередковану форму оцінки знань щодо практичної корисності [7, с. 471].

Суб'єктом оцінки можуть виступати людина чи група людей (слухачів, спостерігачів, комісія тощо). Об'єктом оцінки може бути, з одного боку, виконання музичного твору, а з іншого – твір, що заставляється з виконаним або іншим твором та його виконанням. Завдяки цьому оцінна діяльність набуває усвідомленості, диференційованості, зосередженості.

*Комунікативна підсистема* – це взаємодія між суб'єктами, внаслідок якої відбувається обмін інформацією, створюється і стверджується близька для вчителя й учнів позиція. Типовою ознакою комунікативності є спілкування. Для розвитку музично-педагогічної культури майбутнього вчителя важливе значення має не лише безпосередній діалог із самою музикою, а й "комунікація з приводу музики". Вони формують здатність до естетичної вербальної оцінки

творів, стимулюють пізнання себе та інших людей і в такий спосіб позитивно позначаються на професійній підготовці майбутнього вчителя музики.

**Висновок.** Таким чином, музично-педагогічна культура вчителя – це система музичних і педагогічних знань, умінь і навичок, яка виявляється в інтегративній здатності здійснювати музичне навчання й виховання дітей на основі діяльності художньо-педагогічного спілкування. Показником рівня розвитку музично-педагогічної культури є якість музично-педагогічної діяльності й свідомості вчителя. Музично-педагогічна культура особистості – не замкнута система, а невід’ємна частина її духовної культури.

#### Література

1. Комарова А.И. Эстетическая культура личности /А.И. Комарова. – К.: Вища школа, 1988. – 149 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. // Избр. психол. произв. : в 2-х т. – Т.2. – М. : Педагогика, 1983. – С. 94-231.
3. Методологические проблемы музыкальной педагогики : материалы межреспубликанской научно-практической конференции. – М. : Педагогика, 1991. – 124 с.
4. Тельчарова Р.А. Музыка и культура / Р.А. Тельчарова. – Серия Эстетика. –1985. – №11. – 80 с.
5. Тельчарова Р.А. Уроки музыкальной культуры: кн. для учителя / Р.А. Тельчарова. – М. : Просвещение, 1991. – 158 с.
6. Уланова С.І. Світоглядно-методологічні основи формування музично-естетичної культури /С.І. Уланова //Художня освіта і проблеми виховання молоді. – К. : ІЗМН, 1997. – С. 10-33.
7. Філософський словник / [Під ред. В.І. Шинкарука]. –2-е вид., перероб. і доп. – К. : УРЕ, 1986. - 800 с.

#### Резюме

*В статті розкривається сутність і структура музично-педагогічної культури як професійного якості особистості вчителя.*

*Ключевые слова: культура, музыкальная культура, педагогическая культура, музыкально-педагогическая культура учителя.*

#### Summary

*The article deals with the essence and structure of the music – pedagogical culture as the professional feature of the teacher’s personality.*

*Key words: culture, music culture, pedagogical culture, music – pedagogical culture of a teacher.*

УДК 378

Г.В. Ігнатенко

### ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

*У статті йдеться про проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання проектної технології на уроках трудового навчання.*

*Ключові слова: проектна технологія, метод проектів, метод мозкової атаки, метод фокальних об’єктів.*

**Постановка проблеми.** Підготовка педагогічних кадрів, їхнє професійне удосконалення – важлива умова модернізації освіти в умовах сьогодення. Модернізація – це удосконалення, покращення, оновлення об’єкта, приведення його у відповідність до нових вимог і норм, технічних умов, показників якості. Це зміни у відповідності до вимог сучасності: надання сучасного характеру чомусь, пристосування до сучасних поглядів, потреб. Це мікропроцес переходу від традиційного до сучасного. У Національній доктрині розвитку освіти

наголошується на необхідності підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння і впровадження наукоємких та інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці. Метою Державної програми "Вчитель" є визначення невідкладних і перспективних заходів щодо реалізації основних напрямів модернізації системи освіти з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства, забезпечення економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їхнього високого соціального статусу в суспільстві.

Таким чином, саме педагогічні кадри є рушійною силою реформування освіти. Суспільна потреба в ініціативних, всебічно освічених фахівцях, здатних до подальшого самовдосконалення, актуалізує соціальне замовлення на підготовку педагогів нової генерації.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Низка досліджень спрямовується на осучаснення підготовки майбутніх учителів початкової школи: Вашуленко М., Загоруї Р., Байбара Т., Бібік Н., Прищепа К., Науменко В., Савченко О., Тименко В. та ін.

Складність проблеми полягає в тому, що вчитель початкової школи має ефективно реалізовувати стратегічні цілі цілого ряду освітніх галузей, визначених Державним стандартом: "мова і літератури", "мистецтво", "математика", "здоров'я і фізична культура", "людина і світ", "технологія". Актуальності набуває проблема визначення шляхів удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням особливостей кожної освітньої галузі, що обумовлюються метою та змістовими лініями.

Аналіз наукових розробок, досвіду освітянської практики свідчить про необхідність активізації досліджень, спрямованих на підвищення ефективності процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення уроків трудового навчання.

Метою освітньої галузі "Технологія" у початковій школі є: розвиток особистості шляхом залучення молодших школярів до творчої праці, пропедевтична інформаційна культура й ознайомлення з основами комп'ютерної грамотності, засвоєння знань про властивості оброблюваних матеріалів (предметів праці), вивчення засобів праці (інструментів), формування конструктивного підходу до виконання трудових завдань і обробки інформаційних даних, навчання безпеки праці [2].

Підготовка майбутніх учителів до реалізації завдань освітньої галузі "Технологія" вимагає нових підходів, за якими мають враховуватися і ретроспективний досвід, і умови сьогодення, і досвід організації процесу навчання в європейських країнах.

**Метою статті** є розкриття шляхів підготовки студентів до впровадження проектної технології на уроках трудового навчання у початковій школі.

**Виклад основного матеріалу.** На наш погляд, тільки вкраплення у навчальний процес вищої школи педагогічних технологій, які відображають особливості організації, у світлі вимог сьогодення, шкільного навчального процесу дасть можливість усунути суперечності між фаховою підготовкою майбутнього вчителя і потребою школи не в носіях готових знань для учнів, а в організаторах, координаторах творчої пізнавальної діяльності учнів класу на уроках.

В основу програми з трудового навчання покладено метод проектів. Історичним аспектам питання впровадження у навчальний процес проектної технології (методу проектів), зорієнтованої на предметно-перетворювальну діяльність, присвячено наукові дослідження Коберника О., Пелагейченка М., Матяш Н. та ін. У сучасній науковій теорії простежується ряд намагань проаналізувати поняття "проект", зіставити його з визначеннями проектної технології. У своєму дослідженні ми брали до уваги, що метод проектів є педагогічна технологія, яка відображає реалізацію особистісно зорієнтованого підходу в освіті.

На освітньо-кваліфікаційному рівні "бакалавр" фахова підготовка майбутнього вчителя початкових класів до проведення уроків освітньої галузі "Технологія" здійснюється протягом вивчення дисципліни "Трудове навчання з практикумом". Спрямовуючи трудове навчання з практикумом на підготовку майбутніх учителів до роботи за проектною технологією ми беремо до уваги твердження Дж. Дьюї про те, що педагог передусім має вміти обґрунтовано скласти особистий план (тобто програму навчання конкретно для своєї групи дітей); скласти індивідуальні програми для конкретних учнів. Важливість зазначених завдань підтверджують наші власні дослідження: відповідаючи на питання, у чому найбільші труднощі щодо застосування методу проектів, 80% респондентів, які працюють учителями початкових класів,

вказують на зазначений аспект проблеми. Вбачаємо, що умовою розв'язання зазначеної проблеми є застосування у навчальному процесі технологій та методів творчої діяльності. Адже творчість як процес створення нового виражає конструктивний і перетворювальний характер праці людини, нерозривно пов'язаний з її пізнавальною діяльністю. Залучаючи студентів до творчої діяльності, враховуємо, що її результат може носити характер як об'єктивної, так і суб'єктивної новизни; зазначена діяльність передусім має навчальне спрямування і спирається на змістове наповнення освітньої галузі "Технологія".

Загалом, у час розгляду творчої діяльності в умовах навчального процесу доцільно виділити три етапи.

На першому етапі відбувається прийняття ідеї. Тут можна окреслити декілька шляхів, причому добір конкретного певною мірою буде залежати від рівня підготовленості учасників процесу до творчої діяльності:

- пряма постановка творчого завдання (як показує практика, кожен студент спроможний спрямувати свої зусилля на його виконання) або ж при прийнятті завдання запропонувати своє особисте його бачення;

- підведення студентів до самостійного бачення проблемної ситуації та варіантів її розв'язання;

- студенти самостійно визначають певну суперечність і пояснюють породжену нею проблемну ситуацію.

На другому етапі здійснюється пошук способів розв'язання проблемного завдання.

На третьому – конструкторсько-технологічному – здійснюється технологічна розробка ідеї, втілення її в практику.

Спрямування на проектний вид діяльності потребує розвитку у майбутнього вчителя абстрактного мислення, ініціативності, творчого підходу до справи тощо. Тому і набуває актуальності застосування на всіх формах навчання у вищих педагогічних навчальних закладах евристичних методів і прийомів. Нами у час викладання дисципліни "Трудове навчання з практикумом" апробовано такі загальновідомі методи, як морфологічний аналіз, метод контрольних запитань, мозкова атака, методи асоціацій та аналогій, ділові ігри і ситуації та ін.

Метод "мозкова атака" дає можливість генерувати різні варіанти розв'язання певної проблеми, сприяє активізації притаманної кожній людині здатності до творчої діяльності. У практиці цей метод застосовують тоді, коли загальноприйняті методи не можуть допомогти обрати спосіб вирішення проблеми. Тобто аналізу попереднього досвіду та умов сучасного стану недостатньо для знаходження оптимального шляху розв'язання проблеми. Евристичний діалог Сократа – серцевина цього методу, а сам метод і термін "мозковий штурм", чи "мозкова атака", запропоновані американським ученим А.Ф. Осборном. Які ж чинники покладено в основу поширення зазначеного методу. Передусім – колективне генерування ідей ефективніше, ніж індивідуальне. Досвід свідчить, що певні умови навчального процесу часто стримують прояв активності. А евристичний діалог дає можливість усунути ці явні чи приховані перепони.

На етапі засвоєння майбутніми вчителями змісту трудового навчання у I-IV класах доцільно методом мозкового штурму визначити тематику узагальнювальних практичних робіт. З групи студентів призначається ведучий-організатор (беруться до уваги організаторські здібності та рівень засвоєння знань з попередніх практичних робіт за тематикою вивчення програми трудового навчання). Ведучий повинен забезпечувати дотримання учасниками правил "мозкової атаки", не користуючись при цьому наказами і критичними зауваженнями, а також фіксувати ідеї.

Потім здійснюється формування двох груп учасників "мозкового штурму" за кількістю і складом: "генераторів ідей" та "рецензентів". У групу "генераторів ідей" включають студентів з фантазією, а не природжених скептиків і критиканів. Рецензенти заздалегідь формують робочу записку з темою проблеми та переліком орієнтованої тематики узагальнювальних практичних робіт, що подається програмою, зі своїми коментарями.

Студенти знайомляться з правилами методу "мозкова атака":

- під час висування ідей забороняється їх критика;
- пропозиції подаються короткими лаконічними фразами;
- допускаються багаторазові виступи одного студента, але не підряд;

- всі висловлені ідеї фіксуються на дошці ведучим та кожним рецензентом у протоколі;
- кожна ідея, якою б абсурдною вона спочатку не здавалась, повинна бути ретельно проаналізована;
- оцінка висунутих ідей здійснюється на наступному етапі рецензентами, причому на цьому етапі кожна ідея піддається всебічній критиці з боку учасників "мозкової атаки" на предмет її обґрунтованості;
- допускається пропонування продуктивних контрідей рецензентами, але у цьому випадку ідеї подаються з обґрунтуванням.

Потім складається кінцевий список тематики узагальнювальних практичних робіт, які не спростовані критичними зауваженнями і є обґрунтованими. Таким чином, результатом генерації ідей методом "мозкової атаки" у наведеному випадку має бути таблиця з тематикою узагальнювальних практичних робіт, диференційованих по класах і по модулях. Для активізації колективного обговорення під час "мозкової атаки" ефективним є використання методу контрольних запитань.

У навчальному процесі, спрямованому на підготовку майбутніх учителів до викладання освітньої галузі "Технологія", нами також апробовано методи асоціацій та аналогій, що спрямовані на активізацію насамперед асоціативного мислення людини. Практика показала доцільність їх застосування на етапах визначення змісту практичних робіт, у засвоєнні технологій роботи з різними матеріалами.

За названими методами нові ідеї та пропозиції виникають на основі зіставлення з іншими більш-менш аналогічними об'єктами. До таких методів належать метод "фокальних об'єктів", "синектика", "метод низки випадковостей та асоціацій" тощо.

Зупинимося на методі "фокальних об'єктів". Виріб, який удосконалюють за допомогою цього методу, ставлять у центр уваги (фокус), тому і називають його фокальним. Суть методу ґрунтується на перенесенні ознак випадково обраних об'єктів на фокальний виріб, внаслідок чого отримують незвичні поєднання, тобто це шлях подолання психологічної інерції. Наприклад, якщо фокальним об'єктом є саморобний записник, а випадковим – квітка, то можемо обрати записник зі сторінками у формі пелюсток квітки тощо. Алгоритм застосування методу "фокальних об'єктів": обрати фокальний об'єкт та встановити мету його вдосконалення; визначити навмання зі словника, каталогу 3-4 випадкових об'єкти; скласти перелік ознак випадкових об'єктів; додати вибіркові ознаки випадкових об'єктів до фокального об'єкта; генерувати нові ідеї шляхом вільних асоціацій.

Проектно-технологічна система характеризується творчою діяльністю, кінцевим результатом якої є розробка й виготовлення проекту. Тому наш досвід переконує у доцільності протягом вивчення дисципліни планувати виконання студентами таких проектів, особливою яких є чітко визначений практичний результат. Проектна діяльність передбачає включення студентів до виконання всіх етапів шкільного проектування. Робота над проектом охоплює усвідомлення мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, реалізацію запланованого, підбиття підсумків у вигляді письмового звіту та презентації. Зміст виконання проектно-технологічної діяльності має складатися з таких етапів (стадій), які взаємопов'язані між собою і найефективніше розкривають послідовність розроблення і виконання проекту: організаційно-підготовчий, конструкторський, технологічний, заключний.

На кожному етапі студентами і викладачем здійснюється відповідна система послідовних дій у виконанні проекту. Термін розробки і захисту проекту визначається часом, відведеним на індивідуальну роботу студента.

Перший етап проектно-технологічної діяльності організаційно-підготовчий. Це пошук проблеми, усвідомлення проблемної сфери, вироблення ідеї і варіантів формування основних параметрів, вибір оптимального варіанту та обґрунтування проекту, аналіз майбутньої діяльності, прогнозування майбутніх результатів. Отже, на першому етапі перед студентами постає важлива проблема – обґрунтовано вибрати об'єкт проектування, адже від цього залежатиме успіх подальшої роботи. Заключним елементом цього етапу буде узагальнення та визначення дизайну, а також часу, який буде необхідний для виготовлення об'єкта проектування.

Другий етап проектно-технологічної діяльності – конструкторський, на якому студенти складають ескіз своєї конструкції, здійснюють підбір матеріалів та інструментів, визначають

доцільнішу технологію виготовлення обраної конструкції, виконують економічні, екологічні та міні маркетингові дослідження. Результатом діяльності є графічна документація на виготовлення виробу.

На третьому, технологічному етапі, студенти виконують заплановані операції, здійснюють самоконтроль і оцінку якості виробу. Мета цього етапу – якісне і правильне виконання технологічних операцій, дотримання технологічної, трудової дисципліни, культури праці, оцінка якості варіантів конструкцій.

На заключному етапі здійснюється кінцевий контроль, порівняння і випробовування проекту, його презентація.

Упродовж виконання проекту викладач виконує роль координатора і консультанта. А це приклад того, як реалізація методу проектів у педагогічній практиці обов'язково веде до зміни позиції вчителя.

Таким чином, використання у процесі вивчення курсу "Трудове навчання з практикумом" евристичних методів і прийомів, передбачення застосування майбутніми вчителями початкової школи практично-зорієнтованого проекту формує у них уміння бачити проблеми, планування своєї діяльності, пошуку інформації, презентації результату діяльності, стимулює до прояву творчості, а загалом, здійснюється підготовка до впровадження проектної технології на уроках трудового навчання.

### Література

1. Державна національна програма "Освіта" : Україна ХХІ століття. – К. : ІСД, 1997. – 61 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти (зі змінами, затвердженими колегією Міністерства освіти і науки України від 20.10.2005 р. "Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання"). – К. : МОН України, 2005. – 44 с.
3. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навч. метод. посібник / За заг. ред. О.М. Коберника, Г.В. Терещука. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті // Освіта України, 2002. – №33. – С. 4-18.

### Резюме

*В статті йдеться про проблему підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання проектної технології на уроках трудового навчання.*

*Ключевые слова: проектная технология, метод проектов, метод мозгового штурма, метод фокальных объектов.*

### Summary

*The article deals with the problem of preparing primary school teachers to applying design technology at the labor training lessons.*

*Key words: design technology, method of projects, brainstorming method, method of focal objects.*



## МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті висвітлено специфіку методики формування музичних компетенцій майбутніх учителів початкових класів; проаналізовано поетапний процес їх формування за допомогою комплексу спеціальних методів та прийомів навчання.*

*Ключові слова: музичні компетенції, майбутні вчителі початкових класів, методика, метод.*

**Постановка проблеми.** Процеси розвитку суспільства останніми роками мають компетентісно орієнтовану домінанту. Важливі чинники такого векторного спрямування лежать у площині нових стандартів вищої освіти України, де підсумкові вимоги до випускника педагогічних навчальних закладів різного рівня повинні бути представлені переліком компетенцій. Саме їх ступінь сформованості визначає здатність майбутнього вчителя (зокрема вчителя початкової школи) до виконання різних видів професійної діяльності.

Вагомим компонентом галузевих стандартів за напрямом підготовки "Початкова освіта" є освітні та кваліфікаційні вимоги до певного рівня сформованості музичних компетенцій випускників. Актуалізація музичної складової у професійній діяльності майбутнього вчителя початкових класів вимагає переосмислення не тільки підходів, мети й завдань фахової підготовки, але й упровадження у практику сучасних методик і технологій.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Протягом останніх десятиріч ґрунтовно досліджується проблематика музично-естетичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів (В.В. Мішеченко, С.В. Олійник, В.В. Федорчук, О.П. Хижна та ін.); активізуються пошуки щодо застосування музики у вихованні молодших школярів та формування їхньої музичної культури (І.В. Барвінок, Н.О. Батюк, В.В. Григор'єва, О.В. Лобова, М.В. Матковська, Л.В. Школяр та ін.). Проте проблема формування музичних компетенцій студентів напряму підготовки "Початкова освіта" залишається майже не висвітленою.

Аналіз науково-теоретичної літератури, нормативних документів та стану підготовки студентів дав можливість виявити певні суперечності між існуючими науковими напрацюваннями щодо окремих аспектів музичної підготовки майбутніх учителів початкових класів і недостатньою розробленістю відповідного методичного забезпечення, а також між потребами загальноосвітніх навчальних закладів у компетентних, музично освічених учителів початкової школи і реальним станом їхньої музичної підготовки в межах фаху. Тому **метою статті** стало висвітлення основних позицій методики формування музичних компетенцій майбутніх учителів початкових класів.

У попередніх публікаціях нами обґрунтовано положення про *музичні компетенції студентів педагогічних університетів* (МКСПУ), котрі визначаються як сукупність досвіду музичної діяльності та позитивного ставлення до неї, що зумовлюють готовність та здатність майбутніх учителів до здійснення музично-педагогічного впливу [4, с. 188].

З урахуванням вимог до підготовки майбутніх педагогів, які виписані у складових галузевих стандартів – освітньо-професійній програмі (ОПП) та освітньо-кваліфікаційній характеристиці (ОКХ), а також на основі аналізу досліджень науковців щодо розгляду характеристики та змісту різних видів музичної діяльності, науково-педагогічної літератури щодо освітніх компетенцій, створено загальну модель музичних компетенцій студентів педагогічних університетів. Нагадаємо, що згідно з моделлю МКСПУ визначено такі компетенції: *когнітивно-перцептивні* – історико-теоретичні (елементарні), аудиторні, оцінно-аналітичні; *музично-виконавські* – вокально-мовленнєві, елементарно-інструментальні, ритмічно-рухові; *креативно-інтеграційні* – імпровізаційні, компонувальні, проектувальні [4, с. 187]. Серед них пріоритетними для майбутніх учителів початкових класів є такі: *вокально-мовленнєві, елементарно інструментальні, ритмічно-рухові, компонувальні та проектувальні*.

Сутність методики формування музичних компетенцій (МК) полягає у тому, щоб у процесі лекційних і практичних занять на курсах та спецкурсах, а також у позанавчальній роботі,

залучити студентів до елементарної музичної діяльності; сформувати у них потребу активно використовувати музику у своїй педагогічній практиці.

Для досягнення мети нами виокремлено такі **завдання**: висвітлити основи музичної грамоти та історичні відомості, а також сприяти накопиченню досвіду сприймання та оцінювання творів музичного мистецтва; сформувати комплекс умінь і навичок щодо здійснення різних видів музичної діяльності; активізувати творчий потенціал студентів у процесі різнопланової музичної діяльності. Реалізація завдань передбачає певну поетапну організацію педагогічного процесу із застосуванням таких форм, методів, засобів і прийомів навчання, які б сприяли реалізації поставлених вимог, зафіксованих у державних стандартах вищої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Однією із закономірностей сучасної музично-педагогічної освіти стає впровадження популярних концепцій музичного виховання до навчально-виховного процесу як у школі, так і на музично-педагогічних факультетах ВНЗ різних країн. Теоретичні та методичні засади ритміки Е. Жак-Далькроза, елементарне музикування за системою Карла Орфа, релятивний спів за Золтаном Кодасем або окремі елементи цих концепцій (як загальноновизнаних і таких, що розвивають і "омузичують" дитину) використовуються майже в усіх сучасних технологіях музично-педагогічної освіти [1]. Саме ці теорії покладено в основу методики формування МК студентів, що навчаються за напрямом підготовки "Початкова освіта".

Оскільки ефективні шляхи реалізації значної кількості вимог, зафіксованих в ОПІ, до майбутніх учителів початкової школи лежать у площині активної музичної діяльності, формування МК проходило в межах спецкурсу "Теоретичні та методичні засади елементарного музикування" та на практичних заняттях модифікованого варіанту навчальної дисципліни "Музичне виховання". На теоретичних і практичних заняттях курсів, а також у процесі позанавчальної роботи студенти залучаються до активної музичної діяльності. Цьому сприяють авторські методичні рекомендації "Активні технології навчання музики" [3].

У розробленні активних технологій музичного навчання студентів педагогічних університетів нами використано педагогічні ідеї, принципи та прийоми популярних у Європі концепцій та методик музичного виховання (Е. Жак-Далькроза, Карл Орф, Золтан Кодай, Батія Штраус) доповнені рухливими іграми В. Верховинця та низкою вправ, забав, а також ігор, адаптованих до використання вчителями початкової школи. В основу деяких ігор і забав покладено також дихальні вправи Е. Чарелі [5], З. Савкової, та ритмічні вправи З. Шишкіної [3].

Спецкурс "Теоретичні та практичні засади елементарного музикування" охоплює теоретичну і практичну підготовку; забезпечує майбутніх учителів методикою активного використання музики в межах фахових вимог, її профілактичних можливостей; інтегрує різні елементи усіх видів музичної діяльності; передбачає актуалізацію музично-естетичних, музично-теоретичних знань, особистого перцептивного досвіду спілкування з музичним мистецтвом; у цілому – формування музичних компетенцій студентів.

Основними організаційними формами викладання спецкурсу визначено лекції, практичні, лабораторні та індивідуальні заняття. Зазначимо, що на відміну від специфіки підготовки вчителів музики, де багато предметів викладаються індивідуально, у нас переважають групові форми навчання.

Методика спрямована на поетапне формування музичних компетенцій. Нами виокремлено три етапи: пропедевтичний, основний, підсумковий. Розподіл на етапи має умовний характер, оскільки методика передбачає цілісний, інтегрований процес. Слід зазначити, що низка методів, прийомів та засобів навчання використовується на різних етапах роботи.

Перший етап – *пропедевтичний* – підпорядкований вивченню теоретичної частини спецкурсу "Теоретичні та методичні засади елементарного музичного навчання"; засвоєнню студентами необхідних елементарних музично-граматичних понять і навичок активного сприймання музичних творів; уточненню фахової спрямованості на формування необхідних музичних компетенцій і забезпечення емоційного відгуку на музику, оцінного ставлення до неї. На цьому етапі здійснюється стимулювання інтересу до музичної діяльності, що створює позитивне ставлення до неї. Ознайомленню з теоретичним матеріалом досить часто передують практична діяльність шляхом внесення ігрових елементів у сприйняття музичних творів.

Вирішення поставлених завдань відбувається шляхом застосування *пояснювально-*

*інформаційних* методів (розповідь, діалогічне спілкування, поточний коментар, ілюстраційно-словесне пояснення), *практично-пошукових* – методи активізації процесу слухання музики, *художньо-творчих* – музично-ігрові методи). Для реалізації названих вище методів використовуються такі засоби: навчальна та методична література, елементарні музичні інструменти, значна частина яких вироблялася самими студентами, аудіозаписи.

У процесі навчання студенти набувають певних відомостей про сутність музичних компетенцій та можливість їх застосування у практичній діяльності майбутнього вчителя. За допомогою згаданих методів формуються: настанова на ставлення студентів до музики як до дієвого засобу навчання, виховання і розвитку дітей та молоді; ерудиція щодо елементарних музичних знань, необхідних у формуванні вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, елементарно-інструментальних музичних компетенцій та пов'язаних з ними історико-теоретичних, аудиторних, оцінно-аналітичних.

*Пояснювально-інформаційні* методи були націлені на інформування майбутніх педагогів про актуальність використання музичних компетенцій у певній галузі педагогічної діяльності, про широке коло можливостей музичного мистецтва. *Розповідь* як метод використовувався для ознайомлення з теоретичними відомостями щодо біографії авторів найвідоміших методик музичного виховання, змісту їх концептуальних положень. З метою актуалізації педагогічного впливу на лекціях використовується метод *діалогічного спілкування*, що дає змогу залучити майбутніх учителів до відкритого висловлювання свого ставлення до проблеми використання музики у їхній майбутній професії.

На першому етапі студентам пропонується слухати музичні твори в аудіозаписі, відвідуючи концерти, та фіксувати увагу на тому репертуарі; вони мають звертати увагу на художньо-образний зміст творів а також формулювати власне оцінне ставлення до музики. Окремі твори, з якими студенти знайомляться, використовуються на практичних заняттях під час активного слухання музики, що сприяє формуванню навичок музичного сприймання та здатності оцінювати твори музичного мистецтва.

Іноді у процесі формування МК використовується метод *поточного коментарю*, метою якого є акцентування уваги студентів на внесенні корективів до практичних музичних дій безпосередньо на занятті. Цей метод використовується у процесі групових практичних занять й відіграє допоміжну роль під час слухання музики та застосування музично-ігрових методів.

Метод *ілюстративно-словесного пояснення* полягає у демонстрації виконання музичних творів з метою витлумачення завдяки конкретним прикладам словесно вираженої думки. Пояснення передбачає розкриття сутності основних теоретичних понять, змісту художніх образів, висвітленню прийомів гри на елементарних музичних інструментах. Цей метод дозволяє довести власну думку педагога як на лекційних заняттях, вдаючись до показу музичного твору, так і на практичних, коли необхідно показати (наочно продемонструвати) особливості його вокально-мовленнєвої, ритмічно-рухової і інструментальної репродукції.

Також до методів, що сприяють формуванню МК, відноситься метод *активізації процесу слухання музики* (відтворення, наслідування, зображення елементів музичної мови). З цією метою ми застосовуємо танок, музику і рух – елементи технології активного слухання музики за Батією Штраус, сутність якої полягає у внесенні ігрових елементів у процес сприйняття музичних творів. Слухання музики на заняттях супроводжується рухами, грою на елементарних музичних інструментах, підспівуванням, мелоречитативом та жестикуляцією.

Найбільш ефективно активне слухання музики може використовуватися в початкових класах. Саме тому однією з важливих технологічних вимог є ретельний відбір репертуару для слухання, причому перевага надавалася невеликим за обсягом творам, що написані у простих формах або окремим фрагментам (частинам) найкращих зразків композиторської творчості, а також музичному фольклору різних народів [3, с. 10].

Зауважимо, що в нашій методиці в усі практично-пошукові та художньо-творчі методи вкраплено ігровий метод. У цьому плані показовими є два моменти. Перший: гра сприяє більш легкому формуванню елементарних музичних компетенцій. Другий: надбання студентами досвіду проведення музичних ігор, які можна буде творчо використовувати та інтерпретувати майбутнім учителям у своїй роботі з вихованцями.

На нашу думку, для майбутнього вчителя важливо оволодіти методиками ігрової діяльності, зокрема музичної. Під час музичної гри відбувається комплексний вплив на людину – її психіку (переживання різних станів – радості, суму, бадьорості), моторику, фізіологічні процеси (змінюється пульс, артеріальний тиск). З цією метою ми пропонуємо низку різноманітних цікавих забавок та ігор, проведення яких зумовлюється наявністю у студентів музичних компетенцій [3]. Освоєння студентами прийомів організації музичних ігор відбувалося на практичних заняттях, коли застосовувалися об'єднання різних видів музичної діяльності.

На цьому етапі у процесі сприймання та активного слухання музичних творів студенти за допомогою викладача вибирали, оцінювали музичні твори та визначали прикладне застосування їх у майбутній педагогічній роботі. Це необхідно майбутньому вчителю для обґрунтування й аргументації власного вибору. Визначення необхідних творів здійснювалося за такою схемою: а) особисте ставлення до музичного твору; б) мета використання; в) пропозиції щодо активного слухання (виконавства).

Другий етап – *основний* – спрямований на поглиблення вокальних та мовленнєвих умінь і навичок, досвіду гри на елементарних музичних інструментах, навичок ритмічно-рухової інтерпретації. Під час другого етапу застосовуються методи, які використовувалися на першому етапі. Водночас для поглибленої сформованості музичних компетенцій використовуються такі методи: *практично-пошукові* – залучення студентів до створення ритмічно-рухових аналогій, до ритміко-мовленнєвих ігор, до ескізно-драматургічної репродукції музичних творів; *художньо-творчі* – заохочення студентів до створення музично-ігрових етюдів, ритмічно-рухової інтерпретації музичних творів, а також до здійснення пластичної та інструментальної імпровізації.

Залучення студентів до *створення ритміко-рухових аналогій* дає можливість майбутнім учителям за допомогою рухів тіла зображати зміст народних пісень, віршів, утішок, пестушок, казок, хороводів, які збагачуються літературним, музичним і драматичним компонентами. Наприклад, студентам пропонується створити ритміко-рухову аналогію таких пісень та забавок: "Я коза" (з опери М. Лисенка "Коза-дереза"), "Ладусі", "Сорока-ворона" (муз. В. Верховинця), "Печу, печу хлібчик" тощо.

Для формування вокально-мовленнєвих компетенцій використовується метод *залучення студентів до ритміко-мовленнєвих ігор*. Для цього пропонуються спеціальні дихальні та артикуляційні вправи з метою виховання і розвитку голосу. Вправи розташовані за системою поступово наростаючої складності. Їх вплив має непрямий характер, оскільки вони виконуються за участю певних м'язових груп, але без усвідомлення про їх роботу, тобто безумовно-рефлекторним шляхом. Ці вправи можна виконувати окремо, але у нашій роботі ми користуємося деякими елементами у музичних іграх, які спрямовані на формування вокально-мовленнєвих компетенцій.

Наступним методом, що застосовується на другому етапі роботи, було *заохочення студентів до створення музично-ігрових етюдів*. Складність виконання вправ, ігор та забавок зумовлюють їх фрагментарне опрацювання з метою удосконалення окремих технічних та художніх деталей. Цей метод дозволяє можливість майбутнім учителям початкових класів зрозуміти алгоритм застосування окремих штрихів репродукції музичних творів.

Для формування МК використовується також метод *заохочення студентів до ритміко-рухової інтерпретації музичних творів*, основою якого стали заняття ритмікою. Цей метод дає можливість за допомогою рухів тіла передавати образний та емоційний зміст інструментальних творів. Зазвичай пропонується програмна музика. Метод ритміко-рухової інтерпретації музичних творів має на меті сприяти засвоєнню найважливіших музично-теоретичних понять, розвивати музичний слух і пам'ять, відчуття ритму, активізувати сприймання музики.

Найвідоміший у Польщі та інших країнах Європи спеціаліст з ритміки Анета Пастернак наводить такий перелік класичних далькросовських ритмічних вправ: рухова реалізація окремих ритмічних зразків; рухова реалізація ритмічних ланцюгів; рухова реалізація ритмічних зразків з подвійною швидкістю або у два рази повільніше; ритмічне доповнення; метричне перевтілення; поліметрія і поліритмія; ритмічні канони [6, с. 120]. Усі ці вправи роблять слух чутливим до ритмічних особливостей музики, тому вони використовуються в нашій методиці.

На другому етапі студенти також залучаються до цілеспрямованого тренінгу щодо самостійного проведення музичних ігор. Завдання полягає в самостійному (або з консультацією

педагога) виборі невеличкою словесного твору (скоромовки, потішки, віршика) з подальшим складанням музичної гри.

Важливе значення на цьому етапі є метод *залучення студентів до ескізної-драматургічної репродукції музичних творів*, адже він слугує розширенню кола творів, з якими можуть ознайомитися студенти, а також набуттю досвіду самостійного їх розроблення. Цей метод застосовується з метою усвідомлення студентами змісту художнього образу самостійно обраних творів, а також детального опрацювання окремих технічних моментів під час виконання.

Метод *заохочення студентів до здійснення пластичної та інструментальної імпровізації* застосовується з метою спонукання студентів до активізації їхніх творчих нахилів. Сутність методу полягає у створенні музичного образу за допомогою пластики тіла та елементарних музичних інструментів у момент виконання. Наприклад, студенти отримували завдання без попередньої підготовки ритмізувати на елементарних ударних інструментах незнайомий музичний твір.

На третьому етапі – *підсумковому* – узагальнюється попередній досвід елементарного виконавства, якісно новим показником якого ставала здатність до імпровізації; передбачається активна участь студентів у творчій діяльності (складання ігор, проєктів, компонування музичного матеріалу). Серед *художньо-творчих* методів використовувався метод залучення до творчого проєктування, серед *практично-пошукових* – застосування музично-рольової взаємодії. У реалізації цих методів допомагав прийом входження в роль учителя.

Одним із методів третього етапу обрано метод *застосування музично-рольової взаємодії*, метою якого є активізація і розвиток творчих можливостей студентів щодо самостійної організації музичних ігор, вправ та забавок з перспективою використання цього досвіду у створенні творчих міні-проєктів. Цінність цього методу полягає в тому, що майбутні вчителі використовують зорові, слухові та вербальні засоби комунікації у процесі проведення вправ. За допомогою прийому входження в роль учителя студенти стверджують себе як керівники навчального процесу.

Найважливішого значення на цьому етапі набув метод *залучення до творчого проєктування*, сутність якого полягає у стимулюванні інтересу студентів до питань використання музики в майбутній педагогічній діяльності, а також у демонстрації практичного застосування музичних компетенцій. Використання цього методу може впливати на реалізацію життєвих і професійних проєктів студентів. Участь у роботі над проєктами, максимально наближених до життєвої ситуації, активізує самостійність людини, стимулюючи пізнавальний, емоційний та моторний розвиток, зацікавленість, а також творче мислення студентів. Серед наявних типів проєктів (дослідницьких, творчих, ігрових, інформаційних, практико-орієнтованих) для нашої методики найбільш актуальними є творчі та ігрові.

Студентам пропонується орієнтовна тематика проєктів: "Логоритміка для молодших школярів", "Вплив музично-ритмічних занять на всебічний розвиток дитини", "Музично-ритмічні хвилинки відпочинку", "Веселі музики" тощо. Крім цього, студенти розробляють проєкти згідно зі своїми уподобаннями. Наприклад, "Музична рухово-ритмічна забава "Кукляндія"" (за мету проєкту визначено ритмічно-рухове виховання молодших школярів); "Інсценізація дитячих пісень" (мета – розвиток уваги дітей, почуття ритму, гартування дитячого організму у процесі виконання простих гімнастичних вправ).

**Висновки.** Отже, за допомогою методу залучення до творчого проєктування студенти не тільки навчаються музики, але й вирішують певні життєві проблеми, реалізують свої потреби. Презентація проєктів є одним із показників сформованості музичних компетенцій. Зазначимо, що студенти отримували завдання під час педагогічної практики використати набутий досвід.

Таким чином, ми можемо констатувати, що поетапне впровадження методики (пропедевтичний, основний, підсумковий етапи) дало можливість спрямувати її на досягнення завдання формування музичних компетенцій майбутніх учителів початкових класів відповідно до структурної моделі. Конкретний результат педагогічної діяльності щодо формування МК досягався шляхом використання комплексу спеціальних методів та прийомів навчання, об'єднаних у групи – пояснювально-інформаційні, практично-пошукові та художньо-творчі методи.

Підкреслимо, що проблема формування музичних компетенцій майбутніх учителів

початкових класів потребує більш широкого висвітлення, що й стане темою наших наступних публікацій.

### Література

1. Ніколаї Г.Ю. Музично-педагогічна освіта в Польщі: історія та сучасність : монографія / Г.Ю. Ніколаї – СумДПУ імені А.С. Макаренка, Суми, 2007. – 396 с.
2. Ніколаї Г.Ю. Функціонування художньо-педагогічної концепції Еміля Жак-Далькроза в польській системі освіти / Г.Ю. Ніколаї // Педагогічні науки : зб. наук. праць. Суми: СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2006. – Частина перша. – С. 114-124.
3. Пушкар Л.В. Активні технології навчання музики: методичні рекомендації для студентів педагогічних університетів / Л.В. Пушкар – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2008. – 40 с.
4. Пушкар Л.В. Структура фахових музичних компетенцій майбутніх учителів-гуманітаріїв / Л.В. Пушкар // Наукові записки. Серія : психолого-педагогічні науки (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / За заг. ред. проф. Є.І. Коваленко. – Ніжин : Видавництво НДУ імені М. Гоголя, 2008. – № 4. – С. 185-188.
5. Чарелли Є.М. Начальные приемы воспитания речевого голоса актера Є.М. Чарелли // Культура сценической речи : сборник статей / Отв. редакц. И.П. Козлянинова. – Москва: Всероссийское театральное общество, 1979. – С. 333-403.
6. Pasternak Anetta. Pedagogiczno-artystyczna koncepcja metody Dalkroze'a a jej zastosowanie w polskim szkolnictwie // Мистецька освіта в контексті європейської інтеграції: Зб. наук. праць. – Суми: СумДПУ, 2005. – С. 118-127.

### Резюме

*В статті раскрыта специфика методики формирования музыкальных компетенций будущих учителей начальных классов; дан анализ поэтапного процесса их формирования при помощи комплекса методов и приемов обучения.*

*Ключевые слова: музыкальные компетенции, будущие учителя начальных классов, методика, метод.*

### Summary

*The article dwells upon the methodology of forming the musical competencies of future primary school teachers; it analyses the stages of its forming with the help of the complex of special methods and ways of studying.*

*Key words: musical competencies, future primary school teachers, methodology, method.*

УДК: 371.011.31:784.91

О.І. Поясик

### ФОРМИ І МЕТОДИ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ СПІВУ (1920-30-ТІ РР.): ДОСВІД, РЕКОМЕНДАЦІЇ

*У статті розглянуто досвід роботи вчителів співів, проаналізовано форми і методи їх діяльності.*

*Ключові слова: музично-педагогічна спадщина минулого, музичне виховання, народна школа, урок співів.*

**Постановка проблеми.** Синтез досягнень сучасної педагогічної науки та найважливіших компонентів музично-педагогічної думки минулого, зокрема 1920-1930-х рр., є запорукою вдосконалення загальної системи освіти, передусім такої її складової, як: музична освіта. Теоретичні та практичні досягнення в цій сфері навчально-виховної діяльності педагогів і освітніх діячів першої третини ХХ ст. мають стати підґрунтям для відродження споконвічних культурних цінностей нашого народу, посилення почуття патріотизму шляхом усвідомлення дітьми й молоддю ролі національної музичної творчості, насамперед української народної пісні. Знання минулого допомагає по-справжньому збагнути головну суть і способи розв'язання сучасних проблем вдало визначити майбутні педагогічні перспективи. В. Сухомлинський писав,

що науково-дослідницька робота тісно пов'язана з практикою, суть якої зводиться до того, що успіх у будь-якій практичній справі вимагає не лише знання цієї справи відповідно до сьогоденних вимог, але й своєрідного історичного аспекту мислення [10, с. 58].

**Аналіз досліджень та публікацій.** Проблему професійного становлення вчителів висвітлено в праця М. Барни, Т. Завгородньої, С. Мельничука та ін. учених. Історичний аспект організації навчальних закладів, що здійснювали підготовку вчителів різного рівня кваліфікації у Галичині, розглянула М. Барна. Питання загальної дидактики, системи педагогічної освіти, частково музичної; як однієї зі складових, та її зміст у закладах із підготовки вчителів для українських народних шкіл (1919-1939 рр.) висвітлила Т. Завгородня. Тому **метою** нашого **дослідження** є аналіз форм і методів роботи вчителів співів Галичини у ретроспективному аспекті.

**Виклад основного матеріалу.** У 20-х роках міністр освіти проф. Червінський, говорячи про освіту, зазначав, що предмети навчання, маючи на увазі естетичне виховання молоді, не завоювали в школі тієї поваги, на яку, безперечно, заслуговували. Виховним ідеалом він вважав не якийсь абстрактний загальний "ідеал людини, яка за своєю батьківщиною бачить цілий цивілізований світ, а людину з глибоким почуттям відданості своїй рідній землі. Тому одним з основних завдань шкільництва у міжвоєнні роки було патріотичне виховання учнів та молоді [15, с. 26]. Здавалося, що це завдання повністю могло бути виконане шляхом вивчення історії Польщі, проте проф. Лепський підкреслював, що "без мистецтва патріотичне виховання було б обмеженим до певної міри [15, с. 28].

У свою чергу галицький педагог І. Юцишин у статті "Місце рідної мови в програмах навчання підкреслював, що мистецтво – спів, музика, малярство, рисунки, ручні заняття були "шляхетним відгуком внутрішніх станів душі людини", "вищими свідками її настроїв, емоцій і почувань" [13, с. 49].

Галицький педагог П. Біланюк писав, що одним із найважливіших засобів підтримки народної свідомості була рідна школа "вселюдна школа з рідною мовою навчання і сперта на рідну культуру – зокрема" [2, с. 283]. А народна культура, за висловом автора, – це "його прадідна земля, його церкви, читальні, кооперативи, його рідні школи, його віра, його наука, письменство, його рідна мова, звичаї, пісні, витвори мистецтва тощо [2, с. 282].

Про значення музики в житті народу, зокрема пісні "як виховного чинника" у народних школах, говорив Г. Терлецький. Спираючись на думки філософів стародавнього світу Платона й Арістотеля, він підкреслював, що музика – це один із найважливіших виховних чинників, а навіть і підстава у вихованні молодого покоління. "Сучасна педагогіка перейняла від геніальних племен грецьких ті найвищі ідеали, що їм колись присвячували в вихованні, – пише Г. Терлецький у статті "Виховне значення музики в школі". – Греки дивились на музику не тільки з естетичного погляду, як на штуку, що розвивала почуття краси, але оцінювали її більше з етичної точки погляду: впливала на їхню думку, на почування людини й ублагороднювала її моральний характер. Звідси то й той "етос" в музиці і та знана засада "кальос кай агос" – краса й добро [11, с. 61].

У статті "Естетичне виховання дитини" Р. Шкляр зазначав, що шукання краси – це вроджений інстинкт. А наша українська дитина в цьому відношенні щаслива. Ще в колісці вона чує мелодійну пісню матері. Вона не знає обмежень в естетичних затопленнях: любить музику; любить малювати, співати, слухати байки, трати, танцювати. Тому обов'язкам школи, за твердженням автора, було навчити дітей техніки мистецтв. Цьому сприяли малювання, музика, спів, ритміка й "пластика" [2, с. 79].

І. Юцишин стверджував, що вчитель мусить навчити дитину пізнавати мистецтво як вияв природи й культури, розуміти й відчувати красу мистецтва, виявляти свої емоції через нього і, врешті-решт, творити його. Педагог зазначав, що кожен учитель у розвилку музичного виховання дитини повинен поставити перед собою такі завдання:

- 1) розвивати у дітей здібності свідомо слухати й розуміти музику;

- 2) розвивати здібності творити музику;
- 3) підготувати дітей до участі у хоровому виконанні музики;
- 4) дати дітям елементарну музичну освіту [14, с. 15].

Допомогу вчителям співу надавали педагогічно-методичний місячник "Шлях виховання й навчання товариства "Взаємна Поміч Українського Вчительства" (додаток до нього – журнал "Методика та шкільна практика"), журнал "Учительське слово", ілюстрований часопис "Рідна школа", педагогічно-науковий збірник "Учитель", а також польські видання "Śpiew w szkole", "Muzyka i śpiew", "Lwowskie wiadomości muzyczne i literackie", на сторінках яких педагоги, музиканти ділилися досвідом і давали методичні рекомендації щодо покращення методів роботи своїм колегам.

Методичні поради щодо проведення уроків співу були запропоновані вчителями-практиками у педагогічно-методичному місячнику "Шлях виховання й навчання", журналі "Учительське слово"; Л. Сич – "Зразкова лекція співу" в II відділі народної школи [9, с. 33-37]; М. Моравецький – "До праці". Зразкова лекція співу на III-IV класу народних шкіл [4, с. 33-44]; М. Моравецький – "Необхідність навчання сольфеджіо в народних школах" [6, с. 44-49]; Я. Романенко – "Пісня чи вправи" (8, с. 92-96) та ін.

Також уроки співу подані в журналах "Шлях навчання й виховання" за 1928 і 1929 роки, "Muzyka" (1924-1938 рр.), "Muzyka i śpiew" (1925-1928 рр.), "Lwowskie wiadomości muzyczne i literackie" (1925-1934 рр.) та в інших педагогічних виданнях.

Відповідно до міністерських програмних вимог М. Моравецький (педагог-музикант) ділить кожний урок на такі частини; "а) віддихові вправи; б) ритмічні вправи; в) слухово-голосові вправи; г) пісня" (7, с. 311). Оскільки на предмет співу було виділено мало годин, то він радив обмежитися:

- вивченням у кожному класі по 1-2-і пісні щомісяця;
- прямуючи до релігійно-морального виховання молоді, розучуванням і церковних пісень (одна протягом 2-х місяців);
- музичний репертуар потрібно підбирати від простіших до складніших вправ чи пісень, де важливу роль відіграють діапазон дитячого голосу, музичні фрази, інтервали й природна легкість та співучість мелодії;
- пісні бажано підбирати наполовину веселого характеру, а іншу половину "поважного" (для дітей першого класу пісні повинні бути легкими та веселими, щоб спів для них був забавою);
- звертати увагу на динамічні відтінки;
- двоголосні пісні бажано співати після формування другого голосу, спочатку використовуючи найпростіший гармонічний спів (терція), а потім поступово об'єднувати із секстою та іншими комбінаціями другого голосу;
- кожна пісня повинна відповідати певним теоретичним вимогам [7, с. 311]. Великою заслугою М. Моравецького перед галицьким учительством народної школи була його праця – методичний посібник із співів "Зразкові лекції для першої і другої класи вселюдних шкіл", виданий у Львові в 1927 році. Поштовхом для створення цього посібника для співу, за словами автора, стали "слабе або й ніяке музичне підготованне кандидатів учительського звання, брак добрих методичних підручників, відсуванне предмету на другий план і т.п." [5, с. 3]. М. Моравецький був прихильником використання на уроках співу навчання сольфеджіо тому, що вважав його як "шлях до самостійного відчування голосом усяких пісень" [6, с. 44].

Думку "учімся співати, співаючи" розкрив Я. Романенко, який стояв на позиції того, що теоретичні вправи потрібно "вправляти на пісні, на її матеріалі". Мету науки співу в народній школі автор визначав так:

- а) сам спів як фізіологічну потребу з його впливом на фізичний розвиток;
- б) спів як духовну потребу для вияву почуттів і навик розбудження почуттів – в обох випадках виховна мета;
- в) пізнання певної кількості пісень із доброю інтерпретацією – дидактична мета, до якої входила техніка співу з теоретичним знанням [8, с. 96].

Я. Романенко писав, що найбільших успіхів можна досягти практичною працею; постійним досвідом на конкретних прикладах, природною основою пізнання. Саме пісня й була



для нього цим конкретним прикладом та природною основою пізнання. А для цього потрібно, передусім, мати добре підібраний репертуар пісень.

Прихильником застосування сольфеджіо щодо пісні, яку пропонувалося розучувати, був Л. Сич. Він стверджував, що як і уроки з математики, природи, граматики, так і лекцію зі співу потрібно відповідно підготувати. Перш ніж подавати музичний твір, учитель повинен сам прочитати текст пісні та з'ясувати чи буде зміст зрозумілим для учнів, проаналізувати гармонію твору (інтервали, мелодію), поетичний текст щодо музичних акцентів.

Нові погляди на завдання й методи музичного виховання в народній школі описував М. Макух, який вважав, що музичне виховання в основному спирається на спів "Спів – це музика приладу мови", – писав педагог [3, с. 82]. Він зазначав, що в музиці є три основні складники: ритм, мелодія й гармонія. Крім цього, у вокальній музиці додається ще й текст.

В основу ритму входить буття цілого світу, й він лежить у підсвідомості малої дитини. Вона, ще не вміючи співати, починає відтворювати ритмічні рухи й мотиви. З часом дитина вже реагує на мелодію ритмічними рухами, які чим раз стають правильнішими. Тому значення співу та музики як фізичного й духовного чинника виховання відображається на подальшій поведінці й діяльності людини.

Мелодія, вважав М. Макух, як і ритм, мала велике виховне значення. "Народ, який перестає співати, перестає жити". Таму співом виховується людина. Народна пісня – символ, образ, відбиток настроїв народного життя, де виспіваний цілий побут, уся історія, всі переживання народу. Вчитель писав: "Використати її до сучасних вимог у вихованні, витягнути з неї всі активно-творчі можливості і вже такою поширити і привчити малечу її розуміти, вміти відчувати її мелодійну красу – це чи не найважливіше завдання музичної педагогіки" [3, с. 83].

За твердженням педагога, гармонія є третім основним складником пісні-музики. Автор писав, що коли раніше спів пісні ставив сам для себе мету, то тепер він стає тільки засобом до виховання й усупільнення одиниці й колективу. Шлях, який веде дитину в царство музики, починається від розвивання її власних пісенних засобів.

У складних умовах розвитку вітчизняної музичної освіти все більше відчувався брак українських методичних підручників із навчання співу. Я. Барнич на з'їзді "Рідної школи" в 1929 році зазначав: якщо для шкільної молоді були посібники українською мовою з історії, географії, математики й навіть до "руханки", то з науки співу й музики їх цілком не було. Підручники "Основи теорії музики" І. Левицького та "Загальні основи музики" С. Людкевича, які використовували вчителі у своїй діяльності, були тільки для теорії, а "методичного підручника, який впровадив би ученика чи ученицю учительської семінарії у найважливіші ділянки науки співу, який кинув би світло на головні питання методичного навчання, у нас нема" [1, с. 62]. Над проблемою підготовки методичної літератури для вчителів працювало й багато педагогів-музикантів, які зробили вагомий внесок скарбницю вітчизняної педагогічної літератури музичного спрямування: Ф. Колесса "Шкільний співаник" у 2-ч., "Співаймо", "Збірник народних пісень в укладі на три для ужитку шкільних хорів" та ін.; С. Людкевич "Мала музична енциклопедія" (1929), "Загальні основи музики (теорія музики)" (1921), "Матеріали для науки сольфеджіо і хорового співу" (1930); М. Куцій "Наука сольфеджіо основана на мелодіях з текстом" у двох частинах (1927, 1930); І. Левицький "Основи теорії музики" (1921), "Нарис історії музики" (1921), "Популярна наука гармонії" (1929); З. Лисько "Музичний словник" (1933).

**Висновок.** Отже, 20-30-х рр. минулого століття особливо гостро стояла проблема підготовки вчителя. Це було зумовлено політичними і соціально-культурними змінами в галузі шкільного будівництва. Саме тоді відбувалися шкільні реформи, переглядалося визначення мети школи, проходила переорієнтація основних функцій вчителя. У змісті шкільної музичної освіти у міжвоєнний період головну увагу приділяли розвитку музично-слухових здібностей учнів. Проте, розуміючи важливість предмета співу для розвитку музичної освіти, українські педагоги виступали з пропозиціями щодо покращення існуючих програм, особливо підсилення їх українознавчим змістом, При цьому важливу роль вони надавали народній пісні як одному з головних чинників музичної освіти та виховання молодого покоління галицького краю.

## Література

1. Барнич Я. Дещо про підручники до науки співу й музики / Я. Барнич // Українська школа : Записки "Учительської Громади" за 1929 рік. – Львів : з друкарні Видавничої Спілки "Діло", 1929. – 116 с.
2. Біланюк П. Значіння виховання / П. Біланюк // Рідна школа. – Львів, 1937. – Ч. 20. – С. 282-283.
3. Макух М. Нові погляди на завдання і методи музичного виховання / М. Макух // Методика і шкільна практика. Додаток до журналу "Учительське Слово". – Львів, 1932. – С. 82-85.
4. Моравецький М. "До праці". Зразкові лекції співу на III-IV класу народних шкіл / М. Моравецький // Шлях виховання й навчання. – Львів, 1931. – Ч. 1. – С. 33-37.
5. Моравецький М. Зразкові лекції співу для першої і другої класи вселюдних шкіл / М. Моравецький. – Львів, 1927. – 62 с.
6. Моравецький М. Необхідність навчання сольфеджа в народних школах / М. Моравецький // Методика і шкільна практика. Додаток до журналу "Учительське Слово". – Львів, 1932. – С. 44-48.
7. Моравецький М. Спів у вселюдних школах / М. Моравецький // Учитель. – Львів, 1924. – Ч. 8. – С. 310-315.
8. Романенко Я. Пісня чи вправи / Я. Романенко // Шлях виховання й навчання. – Львів, 1932. – Ч. 1. – С. – 92-96.
9. Сич Л. Зразкова лекція співу / Л. Сич // Шлях виховання й навчання. – Львів, 1931. – Ч. 1. – С. 33-37.
10. Сухомлинський В. Проблеми виховання розвиненої особистості : у 5-ти т. / В. Сухомлинський. – Т. 1. – К : Радянська школа, 1976. – 654 с
11. Терлецький Г. Виховне значіння музики в школі / Г. Терлецький // Учительське Слово. – Львів, 1937. – Ч. 7. – С. 60-62.
12. Шкляр Р. Естетичне виховання дитини / Р. Шкляр // Шлях виховання й навчання. – Львів, 1932. – Кн. 2. – С. 76-79.
13. Ющишин І. Місце рідної мови в програмах навчання / І. Ющишин // Шлях виховання й навчання. – Львів, 1934. – Кн. I. – С. 44-49.
14. Ющишин І. Рецензії / І. Ющишин // Шлях навчання й виховання. – Львів, 1927. – Ч. 5-6. – С. 15-16.
15. Rowid H. Nowa organizacja studiow nauczycielskich w Polsce i zagranica. / H. Rowid – Warszawa, 1931. – 228 s.

## Резюме

*В статтє рассмотрен опыт работы учителей пения, проанализированы формы и методы их деятельности.*

*Ключевые слова: музыкально-педагогическое наследие прошлого, музыкальное воспитание, народная школа, урок пения.*

## Summary

*The work experience of music teachers is examined in the article. Both forms and methods of their teaching are analyzed.*

*Key word: musical and pedagogical inheritance of the past, musical brining-up, public school, lesson of Singing.*

## ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПРОСТИМ УСКЛАДНЕНИМ РЕЧЕННЯМ

*У статті висвітлюється проблема роботи над простим ускладненим реченням на факультеті початкового навчання педагогічних вищих навчальних закладів і вплив цієї роботи на підвищення рівня мовленнєвої компетентності учнів початкових класів.*

*Ключові слова: синтаксис, речення, просте ускладнене речення, члени речення, однорідні члени речення, вставні слова і речення, звертання, зв'язне мовлення, розвиток мовлення дітей, вправи на удосконалення мовленнєвих умінь учнів.*

**Постановка проблеми.** Мова належить до унікальних явищ життя людини і суспільства. У процесі взаємодії людини і суспільства формується особистість, тобто відбувається її соціалізація. І важлива роль у ньому належить передусім мові. Це зумовлено тим, що в мові відображено соціальний досвід попередніх поколінь і всього людства. Оволодіваючи мовою, дитина привласнює цей досвід, робить його складовою своєї особистості. Тому так важливо з раннього дитинства засвоїти багатство української мови.

Українська мова – це державна мова України, вона вивчається в усіх навчальних закладах нашої держави. Основною метою навчання української мови в початкових класах є формування і розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності, а саме аудіювання, говоріння, читання й письма.

Відповідно до освітньої галузі "Мова і література" Державного стандарту початкової загальної освіти галузь (навчальний предмет) українська мова будується за декількома змістовими лініями, в тому числі і мовною.

Мовна змістова лінія, маючи спрямованість на засвоєння школярами знань про мову, мовні вміння, розробляється з урахуванням того, що в початковому курсі формування в учнів знань про мову, умінь виконувати певні види мовного аналізу має пропедевтичний характер. Цю роботу слід підпорядковувати розвитку в учнів орфоепічних, лексичних, граматичних, правописних умінь [9].

У сучасних наукових дослідженнях речення визначається як одиниця мови і мовлення. Воно виконує функцію формування й вираження думки як в усному, так і в писемному мовленні. Робота над реченням є важливою і невід'ємною складовою навчального процесу як у вищих навчальних закладах, так і в школі. Просте ускладнене речення вивчається в початковій школі без уживання терміна. Учні вчать виявляти в реченні однорідні члени (головні і другорядні), звертання, виконують вправи з однорідними членами, вчать вживати розділові знаки при однорідних членах речення, звертаннях, а також поєднувати однорідні члени речення сполучниками *і, та, а, але* (без повторення), правильно інтонувати речення з перелічуванням та протиставленням, зі звертаннями, будувати речення з однорідними членами, звертаннями за зразком, за поданими схемами [9]. Робота над простим ускладненим реченням має пропедевтичний аспект, оскільки учні початкових класів готуються до подальшого вивчення цієї теми в середніх класах. Вивчений матеріал необхідний їм для того, щоб здобути нові знання і вдало їх застосувати як на уроках у процесі вивчення простого ускладненого речення, так і в повсякденному житті. Усі зазначені знання і вміння, які учні початкових класів здобувають у процесі роботи над простим ускладненим реченням, сприяють удосконаленню усного і писемного мовлення. А важливою тому є ґрунтовна лінгвістична та методична підготовка висококваліфікованих учителів.

**Аналіз досліджень і публікацій.** На думку лінгвістів-істориків, однорідні члени речення існують у мові з давніх часів. Термін "ускладнене речення" виник на початку 70-х років ХХ століття. Спочатку тривалий час учені-граматисти, а саме Ф.І. Буслаєв, Н.І. Греч, речення з однорідними членами називали злитими реченнями. О.М. Пешковський вперше злиті речення називає реченнями з однорідними членами.

Проблема засвоєння учнями початкової та основної школи синтаксичних категорій досліджувалася низкою вчених (М.С. Вашуленко, М.В. Коченгіна, Д.М. Кравчук,

О.І. Мельничайко, Н.К. Перцева, Н.Ф. Пічко, К.М. Плиско, Т.Ф. Потоцька, О.М. Проскуріна та ін.).

Питання сутності поняття простого ускладненого речення знайшло своє відображення і в працях багатьох мовознавців. Проблема ускладнених речень, а саме речень з однорідними членами, з відокремленими членами, вставних слів і словосполучень, звертань була об'єктом дослідження А.В. Ананіча, В.А. Белошапкової, І.К. Білодіда, Н.С. Валгіної, І.Р. Вихованця, А.П. Загнітка, Б.М. Кулика, О.М. Пешковського, О.О. Шахматова, К.Ф. Шульжука. І.Р. Вихованець стверджував, що до класу ускладнених простих речень належать речення: 1) із прислівними другорядними членами, не зумовленими валентністю предиката; 2) із детермінантними членами, що стосуються підметово-присудкової основи двоскладного речення в цілому або граматичного центру односкладних речень; 3) з відокремленими членами речення (або напівпредикативними конструкціями); 4) з однорідними членами речення; 5) з компонентами, що перебувають у подвійному синтаксичному зв'язку; 6) із звертанням, що не перебуває в позиції підмета; 7) із вставними словами або конструкціями; 8) з опосередкованими другорядними членами речення [3]. Автори навчального посібника "Синтаксис сучасної української мови: Проблемні питання" розглядали ускладнені речення з сурядними рядами, речення зі вставними реченнями і їх поширювачами, вставлені одиниці, речення з кличними комунікатами та їх варіантами.

На сучасному етапі проблему простого ускладненого речення розглядає К.Ф. Шульжук, саме він дає визначення простого ускладненого речення, визначає його особливості, розкриває сутність речень з однорідними членами, з відокремленими другорядними членами, зі вставними і вставленими компонентами, а також речення зі звертаннями [10].

Автори навчального посібника "Методика навчання української мови в початковій школі" [7] розкривають сутність вивчення однорідних членів речення в початкових класах і стверджують, що з явищем однорідності учні ознайомлюються в четвертому класі не вперше. Вони спостерігають за реченнями з однорідними членами, що в 1-3 класах називають перелічуванням. У даному посібнику сформульовано знання, які повинні засвоїти учні під час вивчення теми "Однорідні члени речення" та розкрито окремі аспекти роботи над реченнями з однорідними членами. На думку авторів навчального посібника "Методика навчання української мови в початковій школі", залежно від рівня самостійності й пізнавальної активності учнів вправи з реченнями поділяються на три групи: 1) вправи за зразком; 2) конструктивні вправи; 3) творчі вправи [7].

Розглядаючи проблему вживання простих ускладнених речень дітьми 6-11 року життя, О.М. Проскуріна дійшла висновку, що типовими ускладненнями простого речення є однорідні присудки і звертання. У більшості випадків у реченні вживається лише один ряд однорідних членів речення. Між ними, переважно, існують єднальні відношення, іноді вживаються протиставні відношення, а розділові відношення одиничні. Можна сформулювати основні закономірності функціонування відокремлених членів речення в мовленні молодших школярів: уживаються всі типи відокремлених членів, з віком їх кількість збільшується. Відокремлені члени речення в більшості випадків виражені одним словом, поширених зворотів мало. Основні особливості вживання вставних слів і вставних конструкцій: з віком кількість вставних слів і вставлених конструкцій у мовленні молодших школярів зростає порівняно мало, але значно збільшується їх різноманітність. Вставних конструкцій у межах ізольованого простого речення молодші школярі майже не вживають, але в межах зв'язного тексту їх багато. Вживання звертань молодшими школярами диктується ситуацією. Вони складаються з одного слова або з кількох [8].

Доктор педагогічних наук В.І. Бадер сформулювала завдання, які необхідно виконувати учням початкових класів під час роботи над реченням, а саме: формувати вміння і навички нормативно використовувати синтаксичні конструкції; збагачувати синтаксичний лад мовлення синонімічними синтаксичними засобами; формувати вміння будувати речення та використовувати їх у текстах адекватно умовам і завданням спілкування, удосконалювати інтонаційні вміння та навички оформляти власні синтаксичні одиниці (речення і тексти) в усному і писемному мовленні; розвивати вміння редагувати, виправляючи допущені помилки чи поліпшуючи продуктивні синтаксичні одиниці. Вона виділяє види завдань, які можна виконувати на уроках, у процесі опрацювання теми "Речення".

В.І. Бадер стверджує, що розвиток уявлень про інтонаційні норми щодо оформлення

однорідних членів речення передбачає ознайомлення молодших школярів з інтонацією переліку, наявністю пауз між однорідними членами речення, вимову їх однаковим тоном, логічне наголошування усіх однорідних членів речення. Відомості про звертання можуть засвоюватися в поєднанні з читанням речень зі звертаннями, спостереженням за їх інтонаційним оформленням, поясненням учителя про те, як виділяють звертання на письмі і в усному мовленні. Зокрема, ілюструється прикладами оклична інтонація звертань, які стоять на початку речення, а також прискорений темп, незначна пауза, знижений голос у вимові тих звертань, що стоять у середині та в кінці речень [1].

**Мета статті** – висвітлення проблеми вивчення простого ускладненого речення в початковій школі та в вищих навчальних педагогічних закладах, аналіз проведеного анкетування вчителів та учнів щодо цієї проблеми, а також розкрити деякі особливості підготовки майбутніх учителів початкових класів до занять з "Сучасної української мови" та "Методики викладання української мови" до викладання теми "Речення", зокрема простого ускладненого речення.

**Виклад основного матеріалу.** Студенти факультету початкового навчання на третьому курсі продовжують вивчати курс "Сучасна українська мова". У розділі "Синтаксис" вивчається тема "Просте ускладнене речення". Студенти поглиблюють свої знання щодо поняття "просте ускладнене речення", вивчають типи ускладнення, а саме речення з однорідними і відокремленими членами речення, зі вставними словами і реченнями, зі звертаннями. Отримуючи необхідні теоретичні знання з теми простого ускладненого речення, студенти використовують їх на заняттях з курсу методики викладання української мови, опрацьовують методику викладання теми "Просте ускладнене речення в початкових класах". Окрім теоретичних знань, здобутих на заняттях з сучасної української мови, студенти виконують на заняттях з методики викладання української мови різноманітні практичні завдання і вправи. Ці знання і вміння будуть необхідні майбутнім учителям початкових класів у подальшій педагогічній роботі, у процесі вивчення простих ускладнених речень у третьому і четвертому класах у роботі над розділом "Речення" та на заняттях з розвитку зв'язного мовлення.

У ході нашого дослідження було проведено анкетування вчителів та учнів Луганської і Харківської областей, а також студентів четвертого і п'ятого курсів факультету заочного навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, які працюють учителями початкових класів. Ми встановили, які недоліки щодо даної проблеми трапляються в учнів початкових класів. Було виявлено, що взагалі існують проблеми зі зв'язним мовленням учнів, це пов'язано передусім з регіоном, де вони проживають, з низьким рівнем культури мовлення батьків, з недостатньою дошкільною підготовкою, зустрічаються учні з дефектами мовлення. Заповнюючи анкету, учні допускали низку помилок. Під час письмового опитування учнів Луганської області було встановлено, що їм було важко скласти речення за поданими схемами, деякі не могли навіть підкреслити в реченні однорідні члени і поширити ними речення. Учні плуталися в завданні, в якому необхідно було підкреслити звертання та скласти свої речення зі звертаннями. У своєму мовленні (усному і писемному) учні мало вживають простих ускладнених речень.

Проаналізувавши недоліки учнів, ми рекомендуємо майбутнім учителям більшу увагу приділити вивченню простих ускладнених речень. Необхідно також виконувати ряд вправ і завдань на вдосконалення знань і вмінь щодо простого ускладненого речення, наприклад: вправи на реконструювання речення, робота з деформованим текстом, побудова власних текстів, написання переказів і творів та подальша робота над ними, складання казок, оповідань, віршів, усні та письмові роботи за пропонованою темою, картиною, за поданим початком чи кінцем.

Виходячи з рекомендованих В.І. Бадер завдань [1] та класифікації вправ за "Методикою навчання української мови в початковій школі" [7], ми розробили ряд завдань для самостійної роботи студентів третього курсу, які, на нашу думку, сприятимуть поглибленню знань, умінь і навичок з цієї теми майбутніх учителів початкових класів, наприклад:

- доберіть із художньої літератури для учнів 4 класу зразки простих ускладнених речень, проаналізуйте їх, знайдіть однорідні члени речення і звертання (наприклад, *Все в лісі пожовкло, посіріло. – Гей, подивись, білочко, який я став товстий і пухнастий! Тільки зайчик про це нічого не знав і навіть не здогадувався. І знову стало все сіре, чорне, руде – і земля, і сухе листя, і*

трава. Вийшов він у своїй білій шубці, став посеред галявини і пишається – дивиться, мовляв, люди добрі, на мене! Іде, підстрибує і свою хвалькувату пісеньку наспівує: "Може й зараз, як раніше, хтось мене не поміча?! Я ж тепер найчепурніше, найпомітніше зайча!");

- сформулюйте п'ять запитань (або завдань) для учнів 4 класу, відповівши на які, учні складуть прості ускладнені речення (з однорідними членами, зі звертаннями). Наприклад, *Які ваші найулюбленіші солодоці? Які види спорту вам подобаються? Які ваші найулюбленіші книжки? Звернись до свого сусіда по парті, прохаючи що-небудь. Звернись до вчителя із запитанням.*;

- побудуйте прості ускладнені речення з окремих слів (усі слова подані в потрібній формі, наприклад, *олівці, узяв, кольорові, от, Петрик, також, аркуш, паперу, чистий, звичайно, олівець, чорний; був, самий, зайчик, це, той, мабуть*; певні слова подані в потрібній формі, а окремі – в іншій, наприклад, *олівці, брати, кольорові, от, Петрику, також, аркуш, паперу, чистого, звичайно, олівець, чорний; бути, самий, зайчику, це, того, мабуть*;

- доберіть для учнів зразки таких простих речень, які б вони могли поступово поширити за допомогою запитань (*Ми ходили на екскурсію. Куди ми ходили на екскурсію? Ми ходили на екскурсію до зоопарку. Кого там бачили? Ми ходили до зоопарку і бачили там бегемота, жирафа і слона.*

*Які птахи літають? Ластівка літає близько до землі, мабуть, скоро буде дощ, горобці жваво стрибають по землі, сокола весело перелітає з гілки на гілку, а чорна, блискуча ворона поважно ходить по траві.*);

- побудуйте речення з однорідними членами, зі звертаннями;

- напишіть, будь ласка, що ви найбільше цінуєте у своїх друзях; які домашні обов'язки ви виконуєте; як змінилася погода з настанням зими; що ви бачили під час прогулянки до парку;

- складіть кілька речень (окличних), які характеризують тваринку чи рослинку, щоб можна було їх переробити на прості, поширені речення з елементами опису, наприклад, *Ти тільки поглянь, яке кошеля я зустріла! Сіреньке, пухнасте! Хвостик маленький, лапки біленькі, мов панчохи! – Я зустріла сіреньке, пухнасте кошеля з маленьким хвостиком і лапками біленькими, мов панчохи.*;

- побудуйте прості ускладнені речення за схемою:

\_\_\_\_\_ ~~~~~, ~~~~~, ~~~~~ ===== - • - • - • .

\_\_\_\_\_ ===== - - - - - , - - - - - , - - - - - • - • - • .

7. • - • - • , - • - • - • ===== ~~~~~ \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_ ===== ..... , ..... , .....

..... ===== \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ .

\_\_\_\_\_ ===== , ===== .

- відредагуйте речення, в яких допущено помилки. *Це мабуть вітер сказала мама дмухнув і стуконув у вікно бузковою паличкою. І на ялинці засвітилися вогники червоні зелені жовті різні різні. Зайчику ти може думаєш твою ялинку забрав дід мороз спитав петрик. Підберіть комплекс речень із таким же завданням для учнів четвертого класу;*

- складіть речення за предметними малюнками (наприклад, натюрморт), а також за сюжетним малюнком (наприклад, пейзаж природи перед грозою);

- побудуйте прості ускладнені речення на задану тему, наприклад, "Спогади з дитинства"; "Школа – храм науки"; "Моя майбутня професія"; "Мій університет – моя гордість"; "Як я люблю відпочивати";

- доберіть необхідні однорідні члени речення (... ..., ... - повсюди лежала роса. Дзвоник задзеленчав ..., .., ... . За вікном ростуть дерева: ..., ..., ..., ... . Уранці пахло нектаром польових квітів: ..., ..., ... .);

- відгадайте загадки, прочитайте прислів'я і приказки, знайдіть однорідні та відокремлені члени речення, звертання (*Вірно людям я служу, їм дерева стережу, дзьоб міцний і гострий маю, шкідників ним добуваю (Дятел). Чом така гладка, корівко, чи не скажеш ти? – Бо я їм щодня листівки і смачні листи (Поштова скринька). Завжди в парі, мов близнята, не гримлять і не риплять... Вдень ходжу в них по кімнаті, а вночі – коти в них сплять (Тапці). Не будиши на чужині, не оціниши по-справжньому рідної. Аби зробити добру річ, треба не поспати день і ніч.*

*Дай, Боже, сто кіп, бо був торік один сніп. Мудрим ніхто не вродився, а навчився. Учителя та дерево пізнають по плодах.).*

Тема простого ускладненого речення широка, але в початкових класах згідно з Програмою для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класів учні вивчають у третьому класі такі теми: "Звертання", "Розділові знаки при звертаннях", а в четвертому класі – "Однорідні члени речення", "Поєднання однорідних членів речення за допомогою сполучників", а також "Залежні слова при однорідних членах речення". Формуючи лінгвістичну та лінгводидактичну компетентність студентів, ми закладаємо фундамент для ґрунтовних знань учнів-початківців.

**Висновок.** Уміння будувати різні типи речень є основою розвитку зв'язного мовлення учнів. Речення виражає думку учня, в ньому реалізується вміння підібрати необхідне слово, утворити необхідну форму, скласти словосполучення.

На заняттях із сучасної української мови та методики викладання української мови слід серйозно готувати майбутніх учителів початкових класів до викладання теми "Речення", особливо треба звернути увагу на викладання матеріалу щодо простих ускладнених речень та на розвиток мовлення у процесі вивчення цих речень.

### Література

1. Бадер В.І. Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням / В.І. Бадер // Початкова школа. – 2000. – №8. – С. 41–44.
2. Валгіна Н.С. Синтаксис современного русского языка / Н.С. Валгина. – М.: Высшая школа, 1991. – 431 с.
3. Вихованець І.Р. Граматика української мови. Синтаксис / І.Р. Вихованець. – К.: Либідь, 1993. – 368 с.
4. Загнітко А.П. Основи українського теоретичного синтаксису. Частина 2 / А.П. Загнітко. – Горлівка: ГДППМ, 2004. – 228 с.
5. Кулик Б.М. Курс сучасної української літературної мови. Синтаксис. Підручник для факультетів мови і літератури педагогічних інститутів. II частина / Б.М. Кулик. – Київ.: Радянська школа, – 1961. – 284 с.
6. Курач С.М. Методика навчання відокремлених другорядних членів речення як засобу розвитку мовлення учнів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання" / С.М. Курач. – Одеса, 1997. – 24 с.
7. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів: [за наук. ред. М.С. Вашуленка]. – К.: Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
8. Сорочан Т.В. Речення як об'єкт вивчення в лінгводидактиці / Т.В. Сорочан // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Серія: Педагогічні та психологічні науки. – 2001. – Вип. 7–8. – С. 28–34.
9. Програма для середньої загальноосвітньої школи 1-4 класи. – К.: Початкова школа. – 2006. – 432 с.
10. Шульжук К.Ф. Синтаксис української мови / К.Ф. Шульжук. – К.: Академія, 2004. – 408 с.

### Резюме

*В статье освещается проблема работы над простым осложнённым предложением на факультете начального обучения педагогических высших учебных заведений и влияние этой работы на повышение уровня речевой компетентности учеников начальных классов.*

*Ключевые слова: синтаксис, предложение, простое осложнённое предложение, члены предложения, однородные члены предложения, вставные слова и предложения, обращения, связная речь, развитие речи детей, упражнения на усовершенствование речевых умений учеников.*

### Summary

*The article deals with the problem of work at simple extended sentence at the department of primary education in teachers training higher educational establishments and the impact of this work on the rise of primary school pupils' communicative competence level.*

*Key words: syntax, sentence, simple extended sentence, parts of the sentence, homogeneous parts of the sentence, inserted words and sentences, connected speech, the development of children's speech, exercises for the development of children's communicative skills.*

## МУЗИЧНО-ХУДОЖНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЯК РЕЗУЛЬТАТ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглянуто проблему розвитку компетентності педагога-музиканта у процесі фахової підготовки. Висвітлено основні підходи до визначення поняття "компетентність". Визначено структуру музично-художньої компетентності та проаналізовано її основні компоненти.*

*Ключові слова: професійна компетентність, музично-художня компетентність, структура, компоненти.*

**Актуальність проблеми.** Підвищення якості освіти є однією з актуальних проблем сучасного суспільства. Вирішення цієї проблеми пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу і, звичайно, переосмисленням мети і результату освіти.

В останнє десятиліття відбувається різка переорієнтація оцінки результату педагогічної освіти з понять "підготовленість", "освіченість", "загальна культура" на поняття "компетенція", "професійна компетентність" майбутнього вчителя. Відповідно, фіксується компетентнісний підхід до професійної педагогічної освіти. У контексті Болонського процесу використання подібного підходу може сприяти подоланню традиційних когнітивних орієнтацій професійної педагогічної освіти, новому баченню змісту освіти, його методів і технологій.

Треба зауважити, що проблема розвитку компетентності продиктована і соціально-економічними змінами в суспільстві і розвитком ринкових відносин, які дозволяють суб'єктам праці вільно розпоряджатися їхнім головним капіталом – кваліфікацією. Самостійність, здатність приймати відповідні рішення, творчий підхід до справи, уміння постійно вчитися, комунікабельність, здатність до співпраці, соціальна і професійна відповідальність – ці якості особистості потрібні в будь-якій професійній сфері і характеризують таку позицію, яку можна назвати компетентністю.

Педагогічний коледж або університет повинен допомогти майбутньому вчителю знайти певне коло ключових професійних компетенцій, які забезпечать йому ефективну поведінку і творчу професійну діяльність у соціальних і професійних умовах, що постійно розвиваються.

Проте в реальній практиці підготовки майбутніх педагогів проблема розвитку ключових професійних компетенцій недостатньо актуалізована і вирішується повільно. У ситуації не алгоритмізованої педагогічної діяльності, що вимагає від педагога професійної компетентності, випускники педагогічних коледжів та університетів залишаються все ще недостатньо досвідченими та знаючими в своїй професійній галузі, не підготовленими до оперативного прийняття конструктивних і нестандартних варіативних рішень.

**Ступінь дослідження проблеми.** Треба відзначити, що у вітчизняній педагогіці ідеї компетентнісного підходу не були принципово новими. Проблема орієнтації на освоєння умінь, узагальнених способів діяльності досліджувалася багатьма вітчизняними вченими, такими, як Д.Б. Ельконін, В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, П.Я. Гальперін, І.Я. Якиманська, І.Я. Лернер та їх послідовниками. У наш час проблемі компетентнісного підходу в системі професійної і шкільної освіти приділяється велика увага (І.А. Зімня, А.В. Хуторський, Е.Ф. Зеєр, В.Н. Введенський та ін.).

На жаль, у галузі музичної освіти проблему компетентнісного підходу вивчено недостатньо широко. Можна сказати, що музична педагогіка на цьому етапі розвитку компетентнісно орієнтованої освіти знаходиться біля витоків проблеми, що розробляється.

**Метою нашої статті** є аналіз поняття "музично-художня компетентність", яка необхідна для успішного здійснення професійної педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики, визначення її структурних компонентів та умов розвитку в освітньому процесі.

**Виклад основного матеріалу.** "Компетентність" – один з термінів, що з'явився в педагогічній науці й практиці не так давно, але став останнім часом чи не найчастіше вживаним у наукових дослідженнях. Саме компетентність сьогодні розглядають як своєрідну альтернативу



традиційним знанням, умінням і навичкам. У наш час поняття "компетентність" вийшло на загально дидактичний і методологічний рівень. У процесі модернізації освіти компетентнісний підхід проголошується як одне з важливих концептуальних положень оновлення змісту освіти, що передбачає орієнтацію освіти не лише на засвоєння учнями певної суми знань, але і розвиток особистості, її пізнавальних і творчих здібностей.

У багатьох дослідженнях термін "компетентність" і утворене від нього поняття "компетентний" трактується по-різному. Поряд с цим поняттям використовується і термін "компетенція", яке також має варіативний опис в різних джерелах. Одні дослідники ототожнюють його з поняттям "компетентність", інші виділяють його, як самостійну структуру, отже, передбачають, що компетентність формується шляхом придбання компетенцій. У рамках ототожнення понять "компетенція" і "компетентність", як правило, підкреслюється практична спрямованість компетенцій (В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рижаків та ін.). У цьому контексті компетентнісний підхід передбачає посилення практичної спрямованості освіти. Позиція нерозмежування понять "компетенція" і "компетентність" характерна і для більшості зарубіжних дослідників цієї проблеми.

Найбільш вдало, на наш погляд, визначають поняття "компетентність" В.В. Краєвський та А.В. Хуторський, які наголошують, що компетентність – це сукупність особових якостей учня (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь, навичок, здібностей), обумовлених досвідом його діяльності у визначеній соціально і особистісно значущій сфері (3, с. 135).

Таким чином, компетенції відносяться до самої діяльності, а компетентність характеризує суб'єкта діяльності і передбачає володіння учнем відповідною компетенцією. У цілому ж обидва поняття – компетенція і компетентність відображають цілісність і інтегральну суть результату освіти на будь-якому рівні і в будь-якому аспекті.

У сфері музично-професійної освіти з позицій компетентнісного підходу, професійно-педагогічна компетентність майбутнього вчителя музики визначається науковцями як системна освіта в єдності ціннісно-мотиваційного, змістовно-орієнтовного, операційно-діяльнісного, особистісно-творчого компонентів, що забезпечують функціонування і розвиток системи професійно-педагогічної підготовки студентів.

Музично-виконавська компетентність майбутнього вчителя розглядається Н.В. Васильєвою як інтеграційне утворення особи, що має системну організацію, складну багаторівневу структуру, та являє собою сукупність і взаємодію особового, когнітивного та рефлексивного компонентів, міра сформованості яких дає можливість ефективно здійснювати музично-виконавську діяльність. У якості критеріїв оцінки музично-виконавської компетентності виступають міра розвитку музичних здібностей, емоційно-вольових якостей, мотиваційно-ціннісних орієнтацій, міра сформованості системи знань, умінь, рефлексивно-виконавської позиції.

Говорячи про професійні специфічні компетенції музиканта (за винятком області композиторської творчості) Петрова Т.Г. виділяє спеціальні компетенції двох основних різновидів:

1. Компетенції в галузі розпізнавання і інтерпретації музичного тексту (текст-музика(звучання)-текст). Компетенції цього роду – розпізнавання і інтерпретація тексту – відносно універсальні усередині професійного середовища і забезпечуються в більшій частині природними слуховими даними, знаннями і розумінням.

2. Технічні (інструментальні, диригентські, вокальні) компетенції. Компетенції цього роду спеціалізовані, досить часто – дуже вузько, і забезпечуються в основному (але не єдино) уміннями і навичками.

У дослідженні М.М. Морарь знаходимо визначення музичних компетенцій, які розглядаються як одна зі складових музичної культури особистості. У структурі музичної культури студентів виділяються два основні компоненти: музичний досвід (якісно-формувальний аспект навчального процесу) і музичні компетенції (кількісно-інформативний аспект), залежно від міри співвідношення яких оцінюється рівень музичної культури студентів.

Згідно зі стратегією модернізації освіти можна умовно виділити три рівні компетентностей:

- ключові (базові) – що визначають рівень функціональної грамотності та загальної культури студентів у різних сферах діяльності;
- універсальні (загальнопредметні) – здібності людини, які є значущі для будь-якої сфери діяльності в різних предметних галузях;
- професійні (предметні) – такі, що мають формуватися в навчальному закладі на рівні діяльності, що відображають специфіку якої-небудь визначеної предметної галузі, а пізніше – на етапі професійної діяльності.

У музичній педагогічній практиці як компетентність останнього рівня виступає музично-художня компетентність учнів. На наш погляд, найбільш природне формування цієї якості особистості здійснюватиметься в рамках музично-театральної педагогіки в процесі музично-художньої діяльності учнів.

Методологічною основою формування музично-художньої компетентності студента є особистісно орієнтований, діяльнісний і компетентнісний підходи, що дає можливість розглядати музично-художню компетентність як інтегральну характеристику особистості, що визначає її здатність вирішувати проблеми і завдання, які виникають у різних сферах музично-художньої діяльності на основі використання знань, умінь, навичок, власного досвіду і особистісно ціннісної орієнтації.

Як якість особистості, музично-художня компетентність має складну структуру, в якій можна умовно *виділити п'ять основних компонентів*:

- когнітивний (інформаційний) – компонент, що містить процес освоєння знань в області мистецтва;
- операційно-діяльнісний – компонент, що визначає здатність реалізації придбаних знань в художньо-творчій діяльності;
- особистісно ціннісний – компонент, що охоплює процеси перетворення особистості на основі присвоєння музично-художніх цінностей, самопізнання, самооцінки, самосвідомості, внаслідок чого відбувається формування системи ціннісних орієнтацій;
- психофізіологічний – компонент пов'язаний з психофізіологічними процесами, що передбачає розвиток фізичних, фізіологічних, психічних можливостей особистості (фізичної і емоційної сфери, творчого (образно-асоціативного) мислення, художньо-мистецьких здібностей та ін.) у процесі здійснення музично-художньої діяльності;
- мотиваційний – компонент, що визначає наявність в індивіда внутрішньої мотивації до якісного здійснення власної художньо-мистецької діяльності.

Зазначені компоненти музично-художньої компетентності взаємозв'язані між собою.

У процесі музично-театральних занять у хоровому класі музично-художня компетентність виступає як інтеграційна якість особистості, яка виявляється в оволодінні відповідної музично-художньої компетенції в галузі хорового мистецтва (музичного, художнього, хореографічного, театрального і т.д.) і визначає готовність особистості до здійснення самостійної музично-художньої діяльності.

Музично-художня компетенція, що виявляється у здатності особистості мобілізувати знання, уміння, навички і творчий досвід для здійснення самостійної музично-художньої діяльності, передбачає сукупність різних умінь і здібностей, які можна класифікувати по основним підвидам:

- художньо-інформаційна компетенція;
- художньо-пізнавальна компетенція;
- музично-виконавська компетенція;
- художньо-продуктивна компетенція;
- художньо-комунікативна компетенція;
- художньо-ціннісна.

**Висновок.** Музично-художня компетентність має складну структуру і є єдиним інтегральним утворенням, формування якого спрямоване на розвиток усіх її компонентів і поетапно здійснюється у процесі самостійної художньо-мистецької діяльності студентів та сприяє активності пізнавальної діяльності, інтересу до нових звершень та відкриттів.

## Література

1. Зеер Е.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : Учеб. Пособие / Е.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Е.Е. Симанюк. – М., 2005. – 216 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 42 с.
3. Краевский В.В. Основы обучения : Дидактика и методика. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Издательский центр "Академия", 2007. – 352 с.

## Резюме

*В статье рассматривается проблема развития компетентности педагога-музыканта в процессе профессиональной подготовки. Представлены основные подходы к определению понятия "компетентность". Определены структура музыкально-художественной компетентности и ее основные компоненты.*

*Ключевые слова: профессиональная компетентность, музыкально-художественная компетентность, структура, компоненты.*

## Summary

*The article deals with the problem of development of educator-musician authority in the course of specialized training. The basic approaches to definition of the concept "authority" are explained. The structure of musical and artistic authority, its main components are defined.*

*Key words: professional authority, musical and artistic authority, structure and its components.*

УДК 371.134:7.0715

Л.В.Костенко, Л.Ю.Шумська

## ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ АСОЦІАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ДИРИГУВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ

*У статті розглядаються основні закономірності процесу навчання диригування, аналізуються принципи і методи формування диригентського жесту. Висвітлюється дидактична модель асоціативного підходу до навчання в класі хорового диригування на початковому етапі.*

*Ключові слова: дидактична модель, диригентський жест, асоціація, інформація.*

**Постановка проблеми.** Сучасні тенденції розвитку суспільства диктують орієнтацію на індивідуальність, неординарність і самобутність кожної окремо взятої особи. Музичне виконання в цілому і диригентське зокрема не мають в цьому відношенні винятків. Більше того, саме ця сфера з огляду на свою специфіку найяскравіше відображає потребу в активному пошуці особистісно-значущого сенсу, прагнення до самовираження на рівні емоційного сприйняття. Багато диригентів розглядають диригентські рухи як засіб передачі індивідуальної творчої інформації (М.Ф. Колесса, А.М. Пазовский, Г.А. Дмитревський, К.А. Ольхов, І.А. Мусин, Л.А. Безбородова, В.Л. Живов та ін.), при цьому наголошується, що основним каналом, через який іде емоційний потік інформації, є асоціації. У кожної людини є свій, індивідуальний життєвий досвід, а отже, і свій особистий асоціативний багаж, який є визначальним чинником у становленні неповторності сприйняття навколишньої дійсності. Саме ця обставина обумовлює безліч трактувань одного і того самого музичного твору.

Для майбутнього вчителя музики, диригента, хормейстера дитячого хору, професійною необхідністю є вміння передати диригентським жестом індивідуальну інформацію, яка сформована на основі його суб'єктивного складного комплексу асоціацій, що формується в класі диригування. Оволодіння диригентською технікою – процес складний і тривалий, тому особливо важливим є початковий етап навчання.

**Метою статті** є визначення ряду питань з основ техніки диригування: зміст інформації

диригентського жесту, які основні закономірності передачі цієї інформації, яке співвідношення понять "асоціація" і "інформація", як вони взаємопов'язані з диригентським жестом, і, нарешті, якими мають бути педагогічні прийоми, що дають можливість виробити навички реалізації в диригентському жесті індивідуальної особистісно значущої інформації, сформованої на основі асоціативних механізмів.

**Виклад основного матеріалу.** Специфіка диригентської педагогіки, обумовлена формуванням художнього образу з погляду асоціативного підходу до учіння, що виражається в процесі встановлення зв'язків (асоціацій) між внутрішньою уявою хорового звучання в свідомості диригента і жестами, що відображають ці уявлення.

Відповідно до виробленого сучасною дидактикою підходу до визначення предмета вивчення в класі диригування ми розуміємо диригування як складний багатокомпонентний процес художньої творчості, що реалізовується в комунікативній взаємодії між диригентом і виконавським колективом на основі системи спеціальних професійних технічних засобів. При цьому основним елементом у наборі професійних технічних засобів, що дають можливість здійснити комунікативну взаємодію між диригентом і виконавським колективом, є диригентський жест, формування якого обумовлене багатьма чинниками. А саме: психофізіологічними особливостями, загальнопедагогічними закономірностями, художньо-мистецькими завданнями, семантичним навантаженням, а також професійною специфікою. Ця обставина вимагає розгляду процесу побудови диригентського жесту зі всіх вище перелічених боків.

Результатом проведеного нами комплексного аналізу основних закономірностей процесу навчання диригування, а також принципів і методів формування диригентського жесту є розроблена дидактична модель асоціативного підходу до навчання в класі хорового диригування на початковому етапі. Ця модель відображає процес навчання основ техніки диригування від початкового ("нульового" рівня), що передбачає відсутність попередньої диригентської підготовки, і охоплює 4 стадії.

Стадія/ рівень	Психофізіологія (Н.А.Бернштейн)	Педагогіка (Ю.А. Самарін)	Акторська майстерність (К.С. Станіславський)	Навчання диригуванню (асоціативний підхід)
0	А М'язовий тонус	Інтуїтивні емпіричні знання	Неусвідомлювані рухи із загальнопобутового репертуару	
1	В Стереотипні рухи	Локальна асоціація	Окремі рухи	Самостійне згадування
2	С Просторова координація	Частно-системна асоціація	Ускладнений рух	Наслідування
3	Д Дрібна техніка	Внутрісистемна асоціація	Рух у динамічному розвитку	Диригентський жест мануально- пластична модель
4	Е Змістовоутворювальний рівень	Міжсистемна асоціація	Сюжетний розвиток руху	Диригування як комунікативний процес

*Нульова стадія* являє собою стартовий рівень, тобто той рівень розвитку навичок, яким володіє студент до початку спеціального навчання. Ця стадія має декілька складових:

1. Особиста фізична форма – рівень фізичного розвитку, який передбачає розвиненість не лише рухового апарату, але координацію рухів;

2. Психологічний розвиток – набір тактильних, зорових, слухових, кінестетичних вражень, об'єднаних у певні асоціативні групи, що створюють досить часто неусвідомлюване смислове наповнення образів, що сприймаються з навколишньої дійсності;

3. Загальнокультурний досвід – навички соціальної поведінки, що містять рухові навички експресивної поведінки (вираження емоційного стану, ставлення відношення до будь-чого, передачі інформації), а також виробничо-функціональні (тобто навички виконання будь-якої діяльності: забивання цвяхів, похитування коляски, приготування тіста, використання тренажера, плавання, написання літер і геометричних фігур у просторі і тому подібне).

Усе це становить базовий фундамент, який робить значний вплив на подальший хід

навчання, але не піддається корекції. Це даність, яку неможливо змінити, її можна лише оцінити або заміряти за допомогою спеціальних тестів і врахувати в подальшій побудові навчального процесу.

*Перша стадія* являє собою власне початок навчання. У цей період здійснюється первинна активізація асоціативних механізмів мислення студента. Освоєння основних елементів диригентської техніки здійснюється як окремий випадок загальної моторики людини.

1. *Асоціативна теорія навчання.* Формування локальних асоціацій – ізольованого знання без системи.

- Жест "увага" – руки диригента в основній вихідній позиції;
- Ауфтакт – підготовчий рух (або замах) до долі;
- "Точка дотик" – момент звукоутворення;
- "Дихання" – затримка руки перед дольовим рухом;
- "Зняття" – завершення звучання.

Побудова асоціативного ряду (вербального, графічного, моторного), виявлення принципу взаємозв'язку елементів побудованого асоціативного ряду.

2. *Асоціативний підхід.* Актуалізація моторних програм, сформованих на попередньому загальнокультурному досвіді через самостійне згадування, – відтворення студентом деяких рухових елементів своєї власної соціально-побутової поведінки.

- звернення до співбесідника;
- відчуття дотику будь-якої поверхні;
- зняття рук з клавіатури та ін.

3. *Акторська майстерність.* Відпрацювання окремого руху у процесі виконання статичних пантомімічних етюдів – перенесення виділених елементів в область кінестетичних відчуттів, трансформація елементів соціально-побутової поведінки в елементи диригентської техніки.

4. *Теорія інформації.* Розгляд диригування як знакової системи. Відтворення студентом певного образу предмета або явища в процесі виконання статичного пантомімічного етюдів, виражається через морфологічні характеристики рухів очей, рук та ін., а також у психодинамічних формах предметного змісту. При цьому почуттєвий і предметний зміст у комплексі стеновлять індивідуальний особистісно значущий сенс відтвореного образу. Здійснюється первинне формування інформативності диригентського жесту під час освоєння комунікативних або умовних жестів ("увага", "зняття", ауфтакт, "дихання").

5. *Психологія.* Формування рухової навички здійснюється на рівні динамічного стереотипу – функціонального комплексу умовних і безумовних рефлексів – концентрація уваги на окремому руховому елементі, чіткості його виконання, включення первинних диригентських навичок у систему асоціативних зв'язків студента.

6. *Музичний матеріал.* Вибір репертуару визначається вище переліченими параметрами. Тому твори, що вивчаються, повинні бути побудовані на основі простого, але яскравого образу без розгорнутого розвитку, що вимагає "зображальності" диригентського жесту, з використанням одного виду звуковедення (легке *legato*). Розмір 3/4, вступ на 1 долю, зняття в кінці твору.

*Друга стадія*

1. *Асоціативна теорія навчання.* Формування асоціацій – що забезпечують вироблення диригентського жесту в рамках конкретного музичного твору.

- Темп – швидкість руху рук;
- Метро-ритм – графічний малюнок руху рук;
- Характер звуковедення – характер руху рук;
- Сила звучання – амплітуда рухів рук;
- Темброве забарвлення звуку – форма кисті.

Формування системних асоціацій здійснюється за допомогою наслідування, яке розглядається як активна власна діяльність студента, що розвивається на основі вражень від образів навколишнього світу. Процес наслідування будується відповідно до такої структури:

- а) уявлення об'єкту наслідування;
- б) уявлення засобів наслідування;

- в) уявлення самого процесу наслідування;
- г) безпосередня реалізація наслідування.

Таким чином, стрижневим елементом наслідування виявляється процес асоціювання, що містить в собі аналіз і виділення якісних характеристик об'єкта наслідування, зіставлення цих характеристик із засобами наслідування, встановлення паралелей між ними (власне асоціативних зв'язків) і відтворення результатів.

Наслідування є підготовчим етапом до подальшого моделювання.

2. *Асоціативний підхід.* Актуалізація моторних програм сформованих у попередньому загальнокультурному досвіді через "самонаслідування", – відтворення студентом деяких рухових елементів своєї власної соціально-побутової поведінки в динамічному розвитку в процесі виконання пластичних "міні-етюдів".

- Темп і динаміка: підбір і відтворення жестикуляції, що характеризує різні емоційні стани;
- Тембр: імітація відчуття в руці різних предметів (гладких, холодних, важких, гострих, та ін.);
- Характер звуковедення: підбір і відтворення моторних програм, що відповідають "пластичним" характеристикам;
- Метро-ритм: підбір і відтворення вказівних регулювальних жестів.

Наслідування є підготовчим етапом до подальшого моделювання, оскільки об'єкт наслідування (власна моторна програма, що вже сформована в попередньому досвіді) у цьому випадку є об'єктом моделювання, а реакція суб'єкта наслідування (відтворення цієї моторної програми) – моделлю.

3. *Акторська майстерність.* Відпрацювання ускладненого руху – одинична дія, ускладнена деякою спрямованістю (дія заради будь-чого) у процесі виконання динамічних пантомімічних етюдів, у центрі яких знаходиться образ або ситуація з попереднього досвіду студента – перенесення виділених елементів в область кінестетичних відчуттів, трансформація елементів соціально-побутової поведінки в елементи диригентської техніки.

4. *Теорія інформації.* Формування інформативності диригентського жесту на основі динамічного образу. Відтворення образу предмета або явища в динамічному розвитку з опорою на один з основних методів побудови моделі – наслідування. Ця стадія передбачає застосування наслідування першого рівня "самонаслідування", де в центрі уваги знаходиться образ або ситуація з попереднього досвіду студента. Первинна стадія моделювання, освоєння основних положень процесу моделювання – взаємовідповідності елементів моделі і оригіналу (хорового звучання і диригентського жесту: темп звучання – темп руху рук, динаміка – амплітуда, тембр – форма кисті, звуковедення – характер руху рук, метроритм – графічний малюнок). Формування описово-ілюстративних (класифікація жестів за Н.І. Смирноюю) або образотворчих (класифікація жестів за С.А. Казачковим) жестів, що передають якісні характеристики відображеного об'єкта, що уможливають "матеріалізацію звучності пластично", підказуючи конкретно спосіб втілення (способи звуковидобування – туше і штрихи, артикуляційні, темброві та образно-жанрові особливості, динаміку, характер звуковедення, темброве забарвлення твору, що виконується).

5. *Психофізіологія.* Формування рухової навички здійснюється на рівні регуляції й організації рухливої активності щодо об'єктів зовнішнього світу – здійснюється аналіз інформації від органів чуття, що отримана у вигляді відчуттів різних модальностей (зорових, тактильних, нюхових, дотикових і ін.). Зосередження уваги на спрямованості окремо взятого руху.

6. *Музичний матеріал.* У центрі уваги простий, але яскравий образ у незначному розвитку, що вимагає "зображальності" диригентського жесту. В основі один вид звуковедення (*marcato*), розмір 4/4, вступ з різних долей такту, міждолевий пунктир, динамічні нюанси *mf* і *f*, дихання між фразами.

*Третя стадія.*

1. *Асоціативна теорія навчання.* Формування внутрішніх предметних асоціацій – що забезпечують уживання раніше придбаних навичок при побудові диригентського жесту в різних музичних творах.

- Диригентський жест – мануально-пластична модель хорового звучання;
- Наслідування і подібність – основні методи моделювання хорового звучання при формуванні диригентського жесту.

Формування предметних асоціацій здійснюється за допомогою методів "акторських міні-етюдів", "візуального повідомлення" і "відеодиригента", що дають можливість систематизувати раніше набуті знання й уміння (локальні і частковосистемні асоціації) і включити їх комплекс асоціативного багажу.

2. *Асоціативний підхід.* Формування деяких моторних програм, відсутніх в активному "словнику" рухів даного студента на сьогоднішній день, – розширення репертуару моторних програм. Основний метод – наслідування – відтворення студентом деяких рухових елементів образу, з яким він не стикався в своєму попередньому досвіді.

3. *Акторська майстерність.* Відпрацювання рухів у динамічному розвитку – прості, односкладові дії і стани, дії з особистою зацікавленістю; побудова асоціативного ряду на основі просторової, функціональної, логічної або психологічної суміжності, перенесення виділених елементів в область кінестетичних відчуттів, трансформація елементів соціально-побутової поведінки в елементи диригентської техніки.

4. *Теорія інформації.* Формування інформативності диригентського жесту на основі динамічного образу. Відтворення образу предмета або явища в динамічному розвитку з опорою на один з основних методів побудови моделі наслідування. Ця стадія передбачає вживання наслідування другого рівня, де в центрі уваги знаходиться образ або ситуація, з яким студент не стикався у своєму попередньому досвіді, тобто об'єктом наслідування стає деякий абстрактний образ або ситуація. Трактують диригентського жесту як мануально-пластичної моделі виділення елементів двох систем (моделі і оригінала), які відповідають один одному вокально-хоровий аналіз партитури з позицій асоціативного підходу безпосередньо процес моделювання.

5. *Психологія.* Формування рухової навички здійснюється на рівні організації предметних дій у процесі цілеспрямованої активності. При цьому активізація рухових реакцій відбувається в результаті зіставлення внутрішнього стану людини із зовнішніми об'єктами або ситуаціями і обробки мозком інформації, що надходить від організму і зовнішнього світу. Така обробка інформації виконується тією чи іншою мірою автоматично при рефлексорних реакціях.

6. *Музичний матеріал.* У центрі уваги образ, ускладнений невеликим розвитком, що потребує виразності диригентського жесту. Зіставлення різних станів образу. Розмір 2/4, дроблений вступ на різні долі такту, фермата на паузі і та, що знімається, розділення функцій рук, зіставлення контрастної динаміки, звернення до різних груп виконавців.

#### *Четверта стадія*

1. *Асоціативна теорія навчання.* Формування міжсистемних асоціацій, що забезпечують вихід за рамки одного предмету (або області діяльності) при побудові диригентського жесту.

- Диригування – комунікативний процес, у центрі якого знаходяться якісні характеристики хорового звучання;
- Ізоморфізм – принцип побудови диригентського жесту як мануально-пластичної моделі хорового звучання.

Формування міжсистемних асоціацій здійснюється за допомогою методів "відеодиригента", самоаналізу по відеозапису і цілеспрямованого спостереження та аналізу диригентського жесту інших студентів і видатних диригентів з позицій асоціативного підходу.

2. *Асоціативний підхід.* Формування деяких моторних програм, відсутніх в активному "словнику" рухів даного студента на цей час за рахунок розширення репертуару моторних програм. Основний метод – подібність. Відтворення студентом деяких рухових елементів здійснюється як процес перенесення якісних характеристик звуку в рухову область (плавність звуковедення – плавність руху руки, округлість звуку – форма кисті і так далі). Уявлення образу і подальше його відтворення на основі методу подібності виділених елементів.

3. *Акторська майстерність.* Відпрацювання руху в сюжетному розвитку – побудова цілісного сюжету шляхом виділення окремих дій, пов'язаних між собою залежно від драматичного розвитку образу.

4. *Теорія інформації.* Формування інформативності диригентського жесту на основі динамічного образу. Відтворення образу предмета або явища в динамічному розвитку на основі

методу подібності.

5. *Психофізіологія.* Формування рухової навички здійснюється на рівні реалізації символічних і умовних смислових дій, до яких відноситься не технічна, а смислова сторона координації поведінки. Побудова рухових актів здійснюється в два етапи. Перший етап – актуалізація конкретного образу реального предмета, явища або ситуації, яке відбувається рефлекторно. Другий етап – визначення спрямованості предметних дій, після чого активізуються конкретні рухові акти, необхідні для досягнення поставленої мети.

6. *Музичний матеріал.* Образ музичного твору містить невеликий сюжетний розвиток. Зіставлення фрагментів контрастних за емоційно-образним змістом з переходом з одного стану в інший, що вимагає показу *crescendo* і *diminuendo*. Поєднання різних штрихових і динамічних нюансів, можливе вкраплення змінних розмірів (2/3 – 3/4, 4/4 – 3/4, і тому подібне), різні види хорових вступів і знять.

**Висновки.** Таким чином, у роботі зі студентами потрібно цілеспрямовано і творчо підходити, передусім, до формування внутрішньо-слухових і внутрішньо-м'язових уявлень, розвиток яких сприяє виробленню виразних диригентських рухів. Важливо, що процес становлення диригентсько-хорових навичок і, зокрема, рухових, повинен будуватися за принципом систематичності й послідовності, що передбачає поступове ускладнення технічних прийомів. Техніка диригування – це засіб для створення художнього образу, що є головним і визначальним моментом у формуванні рухових навичок, тому з самого початку навчання студент повинен підпорядковувати вже освоєні навички диригування художнім завданням.

#### Література

1. Абдуллин Е.Б. Теория музыкального образования : Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений / Е.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева. – М. : Академия, 2004. – 336 с.
2. Дмитревський Г.А. К вопросу о воспитании дирижера хора / Г.А. Дмитревський. – СПб., 2000. – 175 с.
3. Ержемский Г.Л. Закономерности и парадоксы дирижирования / Г.Л. Ержемский. – СПб. : 1993. – 90 с.
4. Сисоева С.В. Подготовка учителя до формування творчої особистості учня / С.В. Сисоева. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.
5. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наукових праць / Вип. кол. Гузій Н.В. (відпов. за вип.) та інші – К. : НПТУ, 2001. – Вип. 6. – 295 с.
6. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : науково-методичний посібник / За ред. І.Г. Єрмакова. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
7. Живов В.Л. О некоторых закономерностях дирижерской выразительности / В.Л. Живов // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете. – М., 1985. – 178 с.

#### Резюме

*В статье рассматриваются основные закономерности процесса обучения дирижированию, анализируются принципы и методы формирования дирижерского жеста. Рассматривается дидактическая модель ассоциативного подхода к обучению в классе хорового дирижирования на начальном этапе.*

*Ключевые слова: дидактическая модель, дирижерский жест, ассоциация, информация.*

#### Summary

*In the article the basic regularities of conducting teaching process are examined, the principles and methods of forming conducting gesture are analyzed. The didactic model of associative approach to teaching in the group of choral conducting on the first stage is shown.*

*Key words: didactic model, conductor's gesture, association, information.*



## КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

*У статті розглядається модель формування майбутнього вчителя початкових класів на засадах компетентнісного підходу в умовах Кременчуцького педагогічного училища ім. А.С.Макаренка.*

*Ключові слова: модель, компетентнісний підхід, соціально-особистісна компетентність, теоретична компетентність, практично-методична компетентність.*

**Постановка проблеми.** Проблема вчителя – його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя – одна з найактуальніших у педагогіці й філософії освіти. Адже саме від учителя, його особистісних характеристик та професійної компетентності залежить якість освітніх послуг. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в Державній програмі "Вчитель" окремо наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні і світі.

**Аналіз досліджень та публікацій.** Зрозуміло, цей процес потребує теоретичного забезпечення. Тому дослідження проблеми формування сучасного компетентного вчителя видається нам завданням невідкладним.

В Україні сформувались певні державні й суспільні вимоги до підготовки вчителя. Водночас помітні застарілі підходи, що орієнтували вчителя на оволодіння знаннями та вміннями з окремих спеціальних дисциплін і далеко не завжди забезпечували його професійну готовність до цілісного навчання і виховання учнів, творчого ставлення до справи, самовдосконалення власної особистості.

Огляд історико-педагогічної та сучасної літератури свідчить, що вченими вивчається проблема формування професійної компетентності педагогічних кадрів і розглядається у різних аспектах у працях В. Адольфа, Д.А. Алферової, І.П. Ареф'єва, В. Бондаря, Н.В. Кузьміної, В.І. Лозової, А.К. Маркової, В.А. Мижерикової, Є.М. Павлютенкова, О.І. Пометун, В. Пилипівського, О.Я. Савченко, С.М. Чистякової, М.А. Чошанова, О.М. Шияна та ін.

Таким чином, маємо підстави стверджувати, що існуючий вітчизняний та зарубіжний досвід розвитку педагогічної думки свідчить про актуальність потреби у розробці теоретичних основ і практичних шляхів формування професійної компетентності майбутнього вчителя загальноосвітньої школи.

**Виклад основного матеріалу.** Під поняттям "компетентнісний підхід" розуміється спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання і містить знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [1]. *Компетентнісний підхід* в освіті розуміють як спрямованість навчального процесу на формування і розвиток основних компетентностей особистості. Це вимагає відходу від інформаційної спрямованості навчання і перенесення акценту із засвоєння нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування і розвиток у школярів здатності самостійно практично діяти, застосовувати індивідуальний досвід та досягнення у нестандартних, творчих, життєвих ситуаціях [1].

Під професійною компетентністю педагога розуміють особистісні можливості учителя, які дозволяють йому самостійно й ефективно реалізовувати цілі педагогічного процесу. Для цього потрібно знати педагогічну теорію, уміти застосовувати її в практичній діяльності. Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

Кременчуцьке педагогічне училище ім. А.С.Макаренка – сучасний педагогічний навчальний заклад, який має давню історію та традиції підготовки вчителів початкових класів, сміливо впроваджує інновації в цей процес. Кілька років педагогічний колектив училища

працює над проблемою підготовки компетентного спеціаліста, вчителя, який відповідає вимогам часу, тим перспективам, які окреслюються в процесі суспільної трансформації.

Під моделлю формування професійної компетентності майбутнього учителя початкових класів ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів даного процесу.

Розроблена нами модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів містить цільову, змістовну, операційну, результативну та діагностичну складові.

Цільову складову моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів становить соціальне замовлення – сформованість професійної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів, мета та завдання процесу формування професійної компетентності.

Метою процесу формування є підвищення рівня професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Конкретизуючи мету процесу формування, нами було виділено його завдання:

- формування мотивів навчальної діяльності, спрямованих на засвоєння знань та саморозвиток;
- забезпечення сукупністю знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення якості та результатів професійної діяльності;
- вироблення навичок самоконтролю і самооцінки в процесі професійної діяльності.

Наступною складовою моделі є змістовна, до якої входить власне модель учителя початкових класів та принципи, на які спирається процес формування професійної компетентності.

Передусім на основі Державного стандарту підготовки вчителя, кваліфікаційної характеристики та традиційних вимог до вчителя викладачами училища було розроблено модель сучасного вчителя початкових класів.

*Модель вчителя початкових класів на основі компетентнісного підходу.*

#### *I. Соціально-особистісна компетентність:*

- Професійні мотиви, інтерес до діяльності.
- Професійно значущі риси особистості (педагогічна цілеспрямованість; урівноваженість; чесність; справедливість; сучасність; гуманність; педагогічний такт; педагогічна ерудиція, педагогічне мислення, педагогічний оптимізм, педагогічна рефлексія тощо).
- Професійна самосвідомість.
- Педагогічні здібності (здібність до розподілу уваги; динамізм особистості; креативність, емоційна стабільність тощо).

#### *II. Теоретична компетентність:*

- Психолого-педагогічні знання (психолого-педагогічна компетентність).
- Спеціальні знання.
- Міждисциплінарні знання.

#### *III. Практично-методична компетентність:*

- Гностичні вміння.
- Аналітичні вміння.
- Орієнтаційні вміння.
- Прогностичні вміння.
- Проективні вміння.
- Організаційні вміння.
- Комунікативні вміння.
- Інформаційні вміння.
- Розвивальні вміння.
- Рефлексивні вміння.

Зміст психолого-педагогічних знань визначається навчальними програмами. Психолого-педагогічна компетентність складається із знань методологічних основ і категорій педагогіки; закономірностей соціалізації і розвитку особистості; суті, цілей і технологій навчання та

виховання; законів вікового анатомо-фізіологічного і психічного розвитку дітей. Вона є основою гуманістично орієнтованого мислення педагога.

Спеціальні та міждисциплінарні знання забезпечуються загальноосвітньою, гуманітарною, соціально-економічною, природничо-науковою підготовкою.

Психолого-педагогічні і спеціальні знання є необхідною, але недостатньою умовою професійної компетентності. Практичне розв'язання педагогічних завдань забезпечують уміння і навички, передумовою яких є теоретико-практичні і методичні знання.

Педагогічні уміння – це сукупність послідовно розгорнутих дій, що ґрунтуються на теоретичних знаннях. Частина цих дій може бути автоматизованою (навички). Засобом педагогічних умінь розкривається структура професійної компетентності педагога.

Зміст теоретичної готовності вчителя виявляється в узагальненому вмінні педагогічно мислити, що передбачає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

Аналітичні вміння охоплюють такі складові: аналізувати педагогічні явища, тобто розчленовувати їх на складові елементи; осмислювати роль кожного елемента у структурі цілого і у взаємодії з іншими; знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності, що відповідають логіці даного явища; правильно діагностувати педагогічне явище; формулювати стрижневе педагогічне завдання; знаходити способи оптимального вирішення його.

Прогностичні уміння пов'язані з управлінням педагогічним процесом і передбачають чітку уяву в свідомості вчителя, який є суб'єктом управління, мету його діяльності, спрямовану на очікуваний результат. Педагогічне прогнозування ґрунтується на достовірних знаннях суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового і індивідуального розвитку учнів. До складу прогностичних умінь учителя входять такі уміння: постановка педагогічних цілей і завдань; відбір способів досягнення цілей, завдань; передбачення результату; передбачення можливих відхилень і небажаних явищ; визначення етапів педагогічного процесу; приблизна оцінка передбачуваних витрат засобів, праці і часу учасників педагогічного процесу; планування змісту взаємодії учасників педагогічного процесу.

Проєктивні вміння забезпечують конкретизацію цілей навчання та виховання і поетапну їх реалізацію. Проєктивні уміння охоплюють: переведення цілі і змісту освіти та виховання у конкретні педагогічні завдання; обґрунтування способів їх поетапної реалізації; планування змісту і видів діяльності учасників педагогічного процесу з урахуванням їх потреб та інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду і особистісно-ділових якостей; визначення аранжованого комплексу цілей і завдань для кожного етапу педагогічного процесу; планування індивідуальної роботи з учнями з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань; планування системи прийомів стимулювання активності учнів; планування розвитку виховного середовища і зв'язків з батьками та громадськістю.

Рефлексивні уміння мають місце під час здійснення педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, на осмислення й аналіз власних дій. Для педагога важливо встановити рівень результативності власної діяльності. У процесі такого аналізу визначається: правильність постановки цілей, їх трансформації у конкретні завдання; адекватність комплексу визначених завдань наявним умовам; відповідність змісту діяльності вихованців поставленим завданням; ефективність застосовуваних методів, прийомів і засобів педагогічної діяльності; відповідність застосовуваних організаційних форм віковим особливостям учнів, рівневі їх розвитку, змісту матеріалу; причини успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань навчання і виховання.

Зміст практичної готовності вчителя виражається в зовнішніх уміннях. До них належать організаторські і комунікативні уміння. Організаторська діяльність педагога забезпечує залучення учнів до різних видів діяльності й організацію діяльності колективу. Організаторські уміння педагога бувають мобілізаційними, інформаційними, розвивальними і орієнтаційними.

Мобілізаційні вміння учителя обумовлені привертанням уваги учнів і розвитком у них стійких інтересів до навчання, праці та інших видів діяльності; формуванням потреби в знаннях, праці, інших видах діяльності; озброєнням учнів навичками навчальної роботи; формуванням в учнів активного, самостійного і творчого ставлення до явищ навколишнього середовища шляхом створення спеціальних ситуацій для прояву вихованцями моральних вчинків.

Інформаційні вміння пов'язані не тільки з безпосереднім викладом навчальної інформації, а й з методами її отримання та обробки. Серед них: уміння і навички роботи з друкованими джерелами і бібліографування, уміння здобувати інформацію з інших джерел і переробляти її відповідно до цілей і завдань педагогічного процесу. Інформаційними є також уміння: доступно викладати навчальний матеріал, із урахуванням специфіки предмета, рівня підготовленості учнів, їх життєвого досвіду і віку; логічно правильно будувати процес передачі навчальної інформації, використовуючи різні методи і їх поєднання: розповідь, пояснення, бесіду, проблемний, індуктивний, дедуктивний виклад матеріалу та інші; доступно, лаконічно і виразно формулювати запитання; ефективно використовувати ТЗН, засоби наочності; оперативно змінювати логіку і спосіб викладу матеріалу.

Розвивальні уміння передбачають: визначення "зони найближчого розвитку" (Л.С. Виготський) окремих учнів, класу в цілому; створення проблемних ситуацій та інших умов для розвитку пізнавальних процесів, почуттів і волі учнів; стимулювання пізнавальної самостійності і творчого мислення, потреби у встановленні логічних і функціональних відношень; формування і постановку питань, які вимагають застосування засвоєних раніше знань; створення умов для розвитку індивідуальних особливостей, здійснення з цією метою індивідуального підходу до учнів.

Орієнтаційні уміння спрямовані на формування морально-ціннісних установок вихованців і наукового світогляду; організацію спільної творчої діяльності, яка розвиває соціально значущі якості особистості.

Комунікативні уміння вчителя – це взаємопов'язані групи перцептивних умінь, власне умінь спілкування (вербального) та умінь і навичок педагогічної техніки.

Перцептивні уміння допомагають розуміти інших (учнів, учителів, батьків). Для цього необхідно вміти проникати в індивідуальну суть іншої людини, визначати її ціннісні орієнтації, які знаходять вираження в її ідеалах, потребах, інтересах, у рівні домагань.

Уміння педагогічного спілкування – це вміння розподіляти увагу і підтримувати її стійкість; обирати відповідно до класу й окремих учнів найдоцільніші способи поведінки і звертань; аналізувати вчинки вихованців, визначати мотиви, якими вони керуються, їхню поведінку в різних ситуаціях; створювати досвід емоційних переживань учнів, забезпечувати атмосферу благополуччя у класі; керувати ініціативою у спілкуванні, використовуючи для цього багатий арсенал засобів, які підвищують ефективність взаємодії.

Педагогічна техніка є сукупністю умінь і навичок, необхідних для стимулювання активності як окремих учнів, так і колективу в цілому. До неї входять уміння обирати правильний стиль і тон у спілкуванні, керувати увагою, темпом діяльності, навичками демонстрації свого ставлення до вчинків учнів.

Серед умінь і навичок педагогічної техніки особливе місце посідає розвиток мовлення педагога, що є одним із важливих виховних засобів і містить такі аспекти: правильна дикція, "поставлений голос", ритмічне дихання і розумне приєднання до мовлення міміки і жестів. Крім названих, до умінь і навичок педагогічної техніки належать: уміння володіти своїм тілом; регулювати власні психічні стани; користуватися технікою інтонування для вираження різних почуттів та інші.

Нами виділено такі принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів: принцип гуманізації, принцип адекватності системи, що моделюється, кінцевим цілям та завданням професійної підготовки вчителів початкових класів; принцип інтеграції змісту навчання; принцип технологічності; принцип професійно-педагогічної спрямованості; принцип індивідуалізації.

Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів містить операційну складову, до якої входять шляхи, етапи, методи, засоби та форми.

Підготовка кваліфікованого спеціаліста, компетентного вчителя початкових класів у Кременчуцькому педагогічному училищі здійснюється в чотири етапи:

#### *1. Інформаційно-теоретичний*

- Опанування студентами теоретичних основ психолого-педагогічних, спеціальних дисциплін та методики навчання молодших школярів.

- Ознайомлення з особливостями технологічного підходу до навчання та можливостями застосування сукупності дидактичних технологій у початковій школі.
  - Вивчення педагогічного досвіду використання перспективних технологій навчання та виховання.
2. *Лабораторно-практичний*
- Обговорення актуальних методичних проблем.
  - Проектування моделей навчальних ситуацій, занять з предметів початкової школи.
  - Аналіз (самоаналіз) проектів уроків у початковій школі (їх фрагментів).
  - Моделювання студентами власних навчальних технологій.
  - Застосування опанованих технологій навчання молодших школярів на практиці в лабораторних умовах під час рольової гри.
3. *Професійно-практичний*
- Використання технологічних ЗУН у процесі активної педагогічної практики студентів на базі середніх загальноосвітніх закладів.
  - Діагностування власне предметних компетентностей учнів.
  - Оволодіння прийомами та способами корегування різних навчально-предметних ситуацій.
4. *Науково-дослідницький*
- Пошук наукової інформації з питань дослідження актуальних проблем початкової школи.
  - Аналіз науково-методичної літератури з питань організації навчання та виховання в початковій школі.
  - Проведення констатувальних, контрольних зрізів навчально-предметних досягнень учнів та рівня їхньої вихованості.
  - Творче використання набутих ЗУН у процесі підготовки студентської експериментально-дослідної роботи (курсова робота).

Педагогічне училище – це життєвий простір особистості, який у комплексі системно і систематично сприяє формуванню компетентного фахівця.

*Шляхи формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів в умовах Кременчуцького педагогічного училища ім. А.С. Макаренка:*

- Навчальний процес (навчальні заняття, самоосвітня діяльність, факультативи, спецкурси, наукові товариства тощо).
- Виховний процес (гуртки художньої самодіяльності, художні колективи, студії, спортивні секції, масові, колективні та індивідуальні виховні заходи).
- Педагогічна практика (практика з позакласної виховної роботи, пробна практика, практика в ДЗОВ, практика "Перші дні дитини в школі", переддипломна практика).

Результативна складова моделі передбачає наявність конкретних результатів реалізації процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів – перехід на наступний вищий рівень професійної компетентності.

Діагностична складова передбачає наявність системи діагностичних методик, які допомагають визначати рівень професійної компетентності студента.

Для визначення ефективності функціонування розробленої моделі нами встановлено рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів – алгоритмічний, базовий, творчий.

– *Алгоритмічний рівень професійної компетентності* вимагає оволодіння знаннями, вміннями, які передбачені Державним освітнім стандартом, і визначається прагненням оволодіти педагогічними технологіями тільки за допомогою репродуктивних та пояснювально-ілюстративних методів і прийомів без конструювання власних варіантів.

– *Базовий рівень професійної компетентності* формується з освоєння знань і умінь у сфері педагогічної діяльності, які сприяють швидкій адаптації майбутнього вчителя початкової школи до умов школи; йому властива частково сформована система знань особистісно-орієнтованих педагогічних технологій; у процесі планування та організації навчальної діяльності учнів студенти виявляють дидактичні знання організації навчально-виховного процесу на засадах певної технології; у майбутнього вчителя виявляються цілеспрямовані дії на основі

сформованих індивідуальних умінь: у процесі організації навчально-пізнавальної діяльності спостерігається часткова реалізація знань форм і методів інноваційної діяльності, на підготовчому етапі періодично потребують допомоги вчителя-методиста.

– *Творчий рівень професійної компетентності* характеризується володінням знаннями і уміннями, які допомагають творчо запроваджувати в практику роботи початкової школи сучасні педагогічні технології, власні підходи.

Кожен із них має підрівні: початковий, середній, достатній, високий.

Визначити, на якому рівні і підрівні сформованості професійної компетентності знаходиться студент, майбутній учитель початкових класів, допомагають тести професійної компетентності, спеціально підібраний набір діагностичних методик, тестів, анкет, опитувальників.

Запропонована модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів розглядається як ефективний інструментарій організації системи підготовки компетентного вчителя початкових класів в умовах педагогічного училища.

### Література

1. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики [Під заг. ред. О.В. Овчарук] – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 49.

2. Грищенко Г.П. Концептуальні засади моделі вчителя (викладача) предметника / Г.П. Грищенко // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2000. – Ч. 1. – С. 14-23.

3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Педагогічна газета, № 7, 2001. – С. 4-6

4. Пометун О.І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [Під заг. ред. О.В. Овчарук] – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 16.

5. Хуторской А. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование, 2003. – № 2. – С. 58-64.

6. Фіцула М.М. Вступ до педагогічної професії : навчальний посібник. / М.М. Фіцула. – Тернопіль : Богдан, 2005. – С. 4-20.

### Резюме

*В статті розглядається модель формування майбутнього вчителя початкових класів на основі компетентного підходу в умовах Кременчуцького педагогічного училища ім. А.С.Макаренка.*

*Ключевые слова: модель, компетентный подход, социально-личностная компетентность, теоретическая компетентность, практико-методическая компетентность.*

### Summary

*The article reveals the model of training primary school teachers by the way of competence approach in the conditions of Khremenchuk Primary-school teachers college.*

*Key words: model, competence approach, theoretical competence, psychological and pedagogical competence, socio-individual competence.*

## ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

*У статті здійснюється аналіз гуманізації навчального спілкування під час підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.*

*Ключові слова: гуманізм, гуманізація освіти, спілкування, механізми перцепції, ситуація успіху.*

**Постановка проблеми.** Освіта України потребує докорінних змін у підготовці спеціалістів, які зможуть на високому рівні реалізувати Державну національну програму "Освіта" (Україна – XXI століття), пріоритетним напрямом, базовим принципом якої є гуманізація освіти. На нашу думку, реалізація цього принципу покладається на такого вчителя, який уміє бачити у кожному учневі унікальну, неповторну особистість зі своїми потребами, інтересами, здібностями; учителя, який буде сприяти саморозвитку, удосконаленню кожного вихованця; учителя, який буде любити і поважати кожну дитину. Такого вчителя, який буде використовувати у своїй професійній діяльності ідеї гуманізації, повинні готувати у педагогічних навчальних закладах різного рівня акредитації. У випадку відсутності поваги до особистості студента, нездійснення належної просвітницької діяльності з питань гуманізації освіти викладачами ВНЗ може призвести до повного знищення спочатку конкретної особистості, а в подальшому – суспільства в цілому. Сучасна школа не може забезпечити людині обсяг знань, умінь і навичок, які будуть достатні для того, щоб успішно діяти все життя. Вона повинна орієнтуватися на розвиток дитини, на її виховання.

Коли на заняттях, на сторінках психолого-педагогічної літератури проголошується ідея необхідності гуманізації навчального процесу, то у студентів не виникає жодного заперечення до впровадження даного підходу, адже кожен із них хоча б один раз зустрічався на своєму життєвому шляху з таким педагогом, до якого не хотілося йти на урок, який жорстоко поведився із учнями. Але ж чому серед педагогів, які не заперечують ідеї гуманної освіти, так мало тих, які активно її впроваджують? Що потрібно робити студентам і педагогам для того, щоб гуманізація навчального спілкування стала активніше впроваджуватися в навчально-виховний процес школи і вищого навчального закладу? На ці запитання ми спробуємо дати відповідь у нашій статті.

**Метою статті** є висвітлення проблеми гуманізації навчального спілкування під час підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності.

**Аналіз психолого-педагогічної літератури** свідчить про актуальність питання гуманізації освіти. Ідеям гуманізації було присвячено праці Я. Коменського, Г. Сковороди, М. Монтессорі, П. Блонського, С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших. Активно цією проблемою займається Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, Н. Бібік, В. Киричук, О. Пархоменко, О. Савченко, О. Сухомлинська, В. Семиченко, І. Якиманська та інші.

**Виклад основного матеріалу.** Для початку з'ясуємо сутність основних категорій статті. *Гуманізм* у перекладі з латинської означає *людський, людяний*. В українському педагогічному словнику гуманізм трактується як "система ідей, поглядів на людину як найвищу цінність" [2, с. 76]. У психологічній енциклопедії гуманізм розглядається як прояв суспільної свідомості, що виявляється в ставленні до людини як найвищої суспільної цінності, у визнанні особистості, яка має права на свободу, щастя і всебічний розвиток своїх здібностей. Як властивість особистості гуманізм виявляється в глибокій повазі до інших людей, їхнього життя і діяльності, в душевній теплоті і в прагненні допомогти в потрібний момент [10, с. 93].

Гуманізація освіти – це центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі людинотворчої функції. Гуманізація освіти означає повагу школи й педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів і інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей і обдарувань дитини, для її повноцінного життя на кожному із вікових етапів, для її самовизначення [2, с. 76].

З погляду гуманістичної психології людина від природи здатна до самоствердження,

розвиває свій потенціал. Прибічники цієї течії стверджують, що люди більшою мірою свідомі і розумні істоти без домінуючих свідомих потреб і конфліктів. У цілому, гуманістичні персонологи розглядають людей як активних творців власного життя, що володіють вільним вибором і розвивають свій стиль життя, який обмежений тільки фізичними і соціальними впливами.

К. Роджерс вважав, що структура "Я-концепції" формується шляхом взаємодії з оточенням. Тобто, в міру того, як дитина стає соціально сприйнятливою і розвиваються її когнітивні і перцептивні здібності, її "Я-концепція" все більше диференціюється й ускладнюється. Відповідно, значною мірою зміст "Я-концепції" є продуктом соціалізації [12, с. 541]. Уся феноменологічна теорія Роджерса сформульована на основі положення суб'єктивності – кожна людина сприймає світ суб'єктивно і відповідно до цього реагує. Поведінка людини завжди буде незрозумілою, якщо не враховувати особистісний світ переживань. Згідно з його поглядами, ми ніколи адекватно не зможемо пояснити дії людини, якщо будемо вивчати тільки об'єктивні умови оточення. Ми повинні завжди розглядати внутрішню сутність людини і намагатися побачити світ її очима, щоб зрозуміти її поведінку [12, с. 554].

Гуманізація школи визначається і проявляється у повазі до вчителя і визнання гідності кожної дитини та у формуванні їхньої суб'єкт-суб'єктної навчально-виховної взаємодії, іншими словами – відносин педагогів і школярів. Як стверджує Ш.О. Амонашвілі, цей процес забезпечується фундаментальністю знань учителя, його педагогічно доцільною поведінкою й емоційно-вольовою сферою, саморегуляцією, новаторством, вимогливою добротою, що дуже важливо для здійснення діалогічної взаємодії [1, с. 37].

У соціальній психології спілкування є одним із найважливіших явищ, оскільки породжує такі феномени, як обмін інформацією, сприймання людьми один одного, керівництво і лідерство, згуртованість і конфліктність, симпатію та антипатію тощо [6, с. 322]. У психологічній літературі поняття "спілкування" трактується по-різному: як особливий вид діяльності, як специфічна соціальна форма інформаційного зв'язку; як форма взаємодії суб'єктів; як самостійна й зведена до діяльності категорія; як процес міжособистісної взаємодії; як обмін думками, почуттями й переживаннями; як суттєвий аспект людської діяльності; як реальність людських стосунків, що передбачає будь-які форми спільної діяльності людей [6, с. 324]. Таким чином, ми бачимо, що спілкування тісно пов'язане із тим чи іншим видом діяльності, адже діяльність дає змогу виявлятися спілкуванню, та й саме спілкування проявляється через діяльність. Нас, передусім, цікавить навчальна діяльність як провідна діяльність у молодшому шкільному віці та важлива для інших вікових періодів, яка не може існувати без спілкування.

Гуманізацію навчального спілкування будемо розглядати з погляду утвердження людської гідності людини, уваги та поваги до неї, необхідності використання механізмів перцепції, тобто механізмів сприймання і розуміння людьми один одного.

Спілкування на занятті є основою для стимулювання навчальної праці, але воно не може орієнтуватися на абстрактного учасника навчально-виховного процесу, а має враховувати актуальні потреби, відповідно до вікових особливостей, відповідати індивідуальним особливостям конкретної слухачької аудиторії.

У ході навчального спілкування ми повинні задовольняти потребу дитини в особистісному контакті з педагогом на занятті. Якщо студент сам зникає до того, що постійно отримує схвалення з боку викладача, відчуває його підтримку, то спочатку під час проходження практики, а потім і в професійній діяльності буде використовувати такі самі прийоми.

Гуманізація спілкування залежить і від швидкості та справедливої реакції вчителя на непередбачувані ситуації поведінки учнів. Досить часто під час пробної, переддипломної практики ми спостерігаємо невміння "молодого педагога" підтримати дисципліну у класі. Вони вдаються до крику ("Тихо", "Заспокойтеся"), до погрози запису зауважень та двійок у щоденник. У подальшому ці способи, які навряд чи можна назвати гуманними, переносяться і в професійну діяльність. У класі панує напружена атмосфера, яка через деякий час переросте знову у порушення дисципліни. Для того, щоб підтримати дисципліну в класі, ми звертаємо увагу наших студентів на можливість використовувати такі прийоми:



1. Зосередьте увагу учнів до того, як розпочнеться урок. Для цього ви повинні зачекати й не розпочинати роботи, доки всі не заспокояться: використовуйте паузу 5-10 с; можна розпочати урок тихіше, ніж завжди.

2. Пряма настанова: початок кожного уроку потрібно розпочати з повідомлення учням плану уроку. Таким чином, учні усвідомлюють, що їх очікує попереду.

3. Контроль виявляється в тому, що вчитель обходить клас, коли учні працюють. Це змусить учнів, які ще не включилися у виконання завдання швидше це зробити.

4. Показуйте приклад своєю поведінкою. Якщо ви хочете, щоб учні не підвищували голос під час роботи, ви маєте також говорити тихіше.

5. Використовуйте невербальні сигнали. У 50-ті роки ХХ ст. звичайним предметом на уроці був нікельований дзвінок, який стояв на вчительському столі. Подзвонивши, вчитель міг привернути загальну увагу класу. Невербальним сигналом є також вираз обличчя, поза, жести. Ретельно підберіть типи невербальних сигналів для використання на уроці. Поясніть учням, що ви хочете від них, коли використовуєте ці сигнали.

6. Ненав'язливе втручання: розумний учитель подбає про те, щоб учень не був покараний за свою погану поведінку, опинившись у центрі уваги. Вжиті ним заходи щодо порушників поведінки мають бути майже непомітними для інших. А отже, решта учнів не відволікатиметься від виконання роботи. Ефективно використати прийом "згадування імені". Тільки-но вчитель бачить, що учень розмовляє або не працює, – просто вставляє ім'я цієї дитини в розповідь так, щоб це виглядало абсолютно природно: "Як бачиш, Денисе, ми розібрали один із десяти стовпчиків". Денис, почувши своє ім'я, знову повертається до роботи, причому, решта класу не зверне на це уваги.

7. Стверджувальна дисципліна: учням пропонують чіткі правила, на потребі виконання яких постійно наголошується.

8. Стверджувальні "Я"-повідомлення. Учитель фокусує увагу учня на тій поведінці, якої від нього чекають, а не на поганій: "Я хочу, щоб ви...", "Мені потрібно, щоб ви...", "Я чекаю, щоб ви...". Недосвідчений вчитель може припуститися помилки: "Я хочу, щоб ви припинили...". Це як правило, породжує конфронтацію на протест. Увага сфокусована на поганій поведінці, й учень готовий до негайної відповіді: "Я нічого не зробив!" або "Це не я..." й починається з'ясування стосунків.

9. Гуманні "Я"-повідомлення. Учитель, якому постійно заважає учень, може одного разу вдатися до досить емоційного висловлювання своїх почуттів: "Я не можу уявити, що такого я тобі зробив, чому ти вважаєш, що я не гідний твоєї поваги, у той час, коли решта учнів так не вважає. Якщо я був до тебе колись надто суворим чи неуважним, будь ласка, дай мені про це знати в будь-якому разі. Я відчуваюся так, ніби чимось тебе образив, а ти тепер вважаєш за потрібне демонструвати мені свою неповагу". Після такої розмови учень має заспокоїтися на тривалий час.

10. Позитивна дисципліна: говоріть дітям, як потрібно поводитися, замість того, щоб перераховувати речі, які вони не повинні робити. Замість "не бігайте" скажіть "ходіть спокійно". Замість "не бийтеся" – "розв'язуйте конфлікти цивілізовано". Передавайте ваші правила як сподівання. Поясніть учням, як ви чекаєте від них спокійної поведінки в класі.

11. Частіше удавайтеся до схвалення. Коли ви бачите, що хтось поводить себе добре, висловіть своє задоволення. Ви можете це зробити словами, але не обов'язково тільки ними. Усмішка, схвальний порух головою – усе це сприяє хорошій поведінці

Майбутні педагоги повинні засвоїти ще з студентських років, що для дитини школа є життям, а не лише підготовкою до дорослого життя, тому дорослі повинні створювати найкращі умови для розвитку особистості, її унікальності; наповнювати життя позитивними емоціями, цікавою діяльністю. Дитина приходять до школи, ще не маючи достатніх знань і досвіду для розв'язання ситуацій, тому в таких випадках учитель повинен правильно діяти як за себе, так і за учня. Водночас, згідно з гуманізацією освіти кожна людина має право вибору поведінки, мислення, право на помилку, за яку, звичайно, повинна сама навчитися нести відповідальність.

Гуманізацію навчального спілкування слід розглядати як перехід від авторитарного до демократичного стилю педагогічної діяльності, до особистісно орієнтованої педагогіки. За авторитарного стилю студент розглядається як об'єкт педагогічного впливу, а не рівноправний

партнер. Викладач сам приймає рішення, застосовує їх, встановлює жорсткий контроль за виконанням тих завдань, які висуває до студентів. Педагог, який використовує авторитарний стиль педагогічної діяльності, застосовує свої права без урахування ситуації і думок інших учасників процесу навчання, не обґрунтовує свої дії перед ними. Внаслідок цього студенти втрачають свою активність або здійснюють її тільки за ведучої ролі педагога, мають занижену самооцінку. За авторитарного стилю всі сили студентів будуть спрямовані на психологічний захист, а не на засвоєння знань і власний розвиток. Головними методами впливу такого педагога є наказ та повчання [3, с. 281]. Педагог-авторитар може виявляти зневагу до студентів.

За демократичного стилю студент розглядається як рівноправний партнер у спілкуванні, колега в сумісному пошуку знань. Педагог залучає студентів до прийняття рішень, враховує їхню думку, заохочує самостійність суджень, враховує не лише успішність, але й їхні особистісні якості. Методами взаємодії є спонукання до дії, порада, прохання. У викладача з демократичним стилем педагогічної діяльності студенти частіше відчують стан спокійного задоволення, високої самооцінки [3, с. 282]. Якщо в ході здобування професії вчителя студенти працюватимуть на заняттях, де панує демократичний стиль спілкування, де викладач поважає його особисту гідність і спирається на позитивне в його поведінці, то в подальшому і самі будуть прагнути всі ці особливості взаємодії втілювати у свою професійну діяльність.

Гуманні стосунки на будь-якому уроці і поза ним мають стверджувати людську гідність кожного учня, здібного і не здібного, запобігати виникненню страху перед покаранням, приниженням. Якщо на уроці встановлюються такі стосунки, дитина не боїться висловити свою думку, яка може не збігатися з тим, як вважає більшість і навіть учитель, реалізує своє право бути мислячою особистістю [11, с. 139].

На заняттях з педагогіки, психології, педагогічної майстерності, окремих методик студенти педагогічного навчального закладу знайомляться з особливостями використання свого мовлення (чіткість, логічність, послідовність викладу думок, емоційність, діалогічність мовлення, врахування вікових особливостей аудиторії, використання невербальних засобів: жестів, міміки, пауз, наявність зорового контакту тощо). Це допоможе їм у майбутньому легше і простіше організувати свою діяльність на засадах гуманізації, оскільки турбота про емоційне благополуччя дитини аж ніяк не знецінює такі найнеобхідніші умови навчального спілкування, як створення сприятливого психологічного клімату, зосередження уваги на навчальному матеріалі, використання вольових зусиль для подолання перешкод, які трапляються на шляху досягнення найкращих результатів реалізації мети, що була поставлена перед учнями вчителем. Таким чином, коли під час уроку учні переходять до вивчення головного, потрібно домогтися зосередження уваги, а для цього вчитель повинен використовувати у своєму мовленні паузу, логічний наголос, виразний жест, вольове забарвлення голосу.

Спілкування на уроці зумовлене навчальною необхідністю, але це – зовнішній бік справи. Головне ж – у внутрішньому змісті, тобто у тих стосунках, які виникають і розвиваються під час навчання між учителем і учнями. Тому необхідно постійно збагачувати й уточнювати знання про мотиви поведінки кожного учня на уроці [11, с. 139]. Гуманізація спілкування майбутнього вчителя зі своїми учнями під час практики насамперед виявляється у способі звертання до школяра, використання ім'я дитини, а не копіювання тих зразків, які демонструє вчитель красу (до одних учнів на ім'я, а до інших використання лише прізвища). Звичайно, запам'ятати всіх учнів класу відразу неможливо, тому студенти, готуючись до виховної години чи пробного уроку, виготовляють візитки. Саме ці знання про школярів допоможуть майбутнім педагогам у потрібний момент виявити уважне і доброзичливе ставлення до кожного з них.

Гуманізація навчального спілкування здійснюється шляхом використання таких механізмів перцепції як: емпатія (здатність до співчуття, співпереживання), ідентифікація (це процес ототожнення себе з іншим індивідом або групою, основою якого є емоційний зв'язок; набуття та засвоєння цінностей, ролей, моральних якостей іншої людини, копіювання суб'єктом думок, почуттів, дій іншої людини [7, с. 259]), рефлексія ("розумовий розвиток, спрямований на пізнання людиною себе: поведінки, дій і вчинків, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших властивостей своєї особистості") [10, с. 300].

Ідеї гуманізації освіти, навчального спілкування втілюються у принципі видатного педагога Антона Семеновича Макаренка: "якомога більше вимоги до людини і якомога більше

поваги до неї" [5, с. 186]. Майбутніх педагогів з перших днів навчання привчають до вимогливості і здатності ставитися до кожного учасника взаємодії з повагою, толерантністю.

Гуманний учитель, поважаючи працю дітей, після виконання ними складного завдання скаже співчутливо й упевнено: "Бачу, діти, нелегко вам було завершити цю роботу. Але спробуємо ще раз поміркувати разом..."; "Я певна, завтра усі будуть лускати ці приклади, як горіхи"; "Вам, діти, буде важко, але ви все здолаєте". І ні в якому разі: "Я з вами вже не маю сил"; "Таких дурних дітей я ще не бачила" [11, с. 139].

Справжній педагог, який працює на засадах гуманної педагогіки, повинен уміти володіти своїм емоційним станом, не переносити негативних переживань на школярів, а для цього студентів на заняттях педагогічної майстерності вчать технік релаксації.

Гуманізація навчального спілкування передбачає вміння педагога допомогти студентові побачити свої переваги, створити для нього ситуацію успіху, що в подальшому допоможе її створити і для своїх вихованців. Позитивні емоції можуть стати важливим стимулом для дитини в навчальній діяльності.

Є.В. Коротаєва пропонує розмежовувати поняття "успіх" і "ситуація успіху". Успіх передусім пов'язаний із почуттям радості, емоційного піднесення, які переживає людина в результаті виконаної роботи. Пам'ятаючи про позитивні емоції, з погляду А.К. Маркової, С.Л. Рубінштейна та інших психологів, суб'єкт діяльності і наступного разу буде із задоволенням виконувати подібну роботу. Відповідно, якщо допомогти людині одного разу досягти позитивного результату, то тим самим можна змотивувати його на майбутню діяльність. Ситуація – це сполучення умов, які забезпечують успіх, а сам успіх – результат аналогічної ситуації. Ситуація – це те, що здатний організувати педагог [4, с. 62].

Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, творця явища [8, с. 198]. А.С. Белкін розглядає ситуацію успіху з педагогічного, психологічного, соціально-психологічного поглядів. З педагогічної точки, зору ситуація успіху – це таке цілеспрямоване, організоване поєднання умов, за яких створюється можливість досягти значних результатів у діяльності як окремо взятої особистості, так і колективу в цілому. Це результат продуманої та підготовленої стратегії і тактики вчителя, сім'ї. З психологічного погляду, ситуація успіху розглядається як переживання стану радості, задоволення від того, що результат, до якого особистість прямувала в своїй діяльності, або збігся з її очікуваннями (з рівнем домагань), або перевершив їх. Ситуація успіху з соціально-психологічного погляду являє собою оптимальне співвідношення між очікуваннями оточуючих, особистості та результатів їх діяльності. У тих випадках, коли очікування особистості збігаються або перевершують очікування оточуючих, найбільш значних для особи, можна говорити про успіх [8, с. 200].

Для створення ситуації успіху використовуються різноманітні педагогічні засоби, насамперед – позитивність і оптимістичність оцінювання учасниками педагогічної взаємодії один одного виявляється в їхньому прагненні позитивно оцінити досягнення особистості, у здійсненні оцінки як себе, так і іншого як умови саморозвитку. Це вміння педагога під час оцінювання діяльності тих, хто навчається, полягає в умінні підкреслити цінність, неповторність, значущість досягнутого результату, індивідуальних досягнень особи, прагнення відзначити і підкреслити позитивні зміни в розвитку особистості. Це потреба педагога підтримати (але ніяк не принизити) людську гідність особи, неприпустимість порівняння досягнень одного студента з досягненнями іншого, опора в оцінці діяльності на позитивне. Це прояв педагогом позитивних емоцій у здійсненні процедури оцінювання. Водночас це право студентів на самооцінку, оцінку діяльності педагога, педагогічної взаємодії, що відбувалася [9, с. 49].

Організуючи на занятті взаємодію, викладач повинен допомогти особистості студента зростати в успіху, щоб він відчував задоволення від спілкування, радість від того, що зміг подолати всі перешкоди, які виникали на шляху до досягнення поставленої мети. Формування умінь долати труднощі на занятті привчить не зупинятися на шляху до досягнення поставленої мети у реальному житті, в професійній діяльності. Викладач повинен зуміти підтримати студента, підказати можливі варіанти шляху до успіху, дати можливість повірити в свої здібності, в те, що він зможе подолати перешкоди.

Водночас, педагог повинен пам'ятати, що ситуація успіху є дуже індивідуальною, що

однакове за складністю завдання успішно виконане відмінником і дитиною із середнім рівнем досягнень, вимагає від кожного із них різного рівня мисленнєвої діяльності, пізнавальної активності. Виходячи із цього, потрібно оцінювати діяльність дитини з урахуванням індивідуальних особливостей, рівня зусиль. Ситуація успіху може виникати тільки тоді, коли студент буде не пасивним об'єктом, а активним суб'єктом навчально-виховного процесу, відчує свою значимість як особистості.

Для того, щоб спробувати створити на уроці ситуацію успіху для учня, майбутній педагог повинен спиратися на сильні сторони дитини, уникати зосередження уваги на невдачах, показувати, що задоволений дитиною, демонструвати оптимізм, по можливості дозволяти самостійно вирішувати проблему, враховувати індивідуальні особливості тощо.

**Висновки.** Отже, гуманізація навчального спілкування у підготовці учителів передбачає формування у студентів поваги як до учнів, так і до інших студентів, вчителів; створення ситуації успіху для дитини; визнанні кожної людини як найвищої цінності. Готовність майбутніх учителів до гуманізації навчально-виховного процесу формується і розвивається в результаті оволодіння професією, гуманного самовдосконалення студента.

### Література

1. Блажеєва З.Д. Гуманістична спрямованість навчального процесу як одна з умов діалогічної взаємодії вчителя і учнів початкових класів. Справжнє виховання дитини – у вихованні самих себе : збірник наукових праць (з матеріалами Третіх Всеукраїнських Читань з Гуманної Педагогіки, м. Київ, 1-2 листопада 2008 р.) / З.Д. Блажеєв / [За заг. ред. С.Л. Крука] – Хмельницький: Подільський культурно-просвітницький Центр імені М.К. Реріха; Всеукраїнський Цент гуманної педагогіки, 2009. – 192 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М. : Логос, 2001. – 384 с.
4. Коротаева Е.В. Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников. / Е.В. Коротаева. – М. : Сентябрь, 2003. – 173 с.
5. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. / А.С. Макаренко – К. : Рад. шк., 1990. – 366 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : підручник : у 2 кн. Кн.1: соціальна психологія особистості і спілкування. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Либідь, 2004. – 576 с.
7. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : посібник. / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 448 с.
8. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / [За заг. ред. О.М. Пехоти] – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
9. Пометун О.І. Технологія інтерактивного навчання як інноваційне педагогічне явище / О.І. Пометун // Рідна школа, 2007. – № 5. – С. 46-49.
10. Степанов О.М. Психологічна енциклопедія [Автор-упорядник О.М. Степанов] – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.
11. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підручник для студентів педагогічних факультетів / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
12. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб : Питер, 2003. – 608 с.

### Резюме

*В статье осуществляется анализ гуманизации учебного общения в ходе подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности.*

*Ключевые слова: гуманизм, гуманизация образования, общение, механизмы перцепции, ситуация успеха.*

### Summary

*The analysis of educational communication humanization to prepare future teachers for their professional activity is fulfilled in the article.*

*Key words: humanism, humanization of education, communication, mechanisms of perception, the situation of success.*

**ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОГО КРАЄЗНАВСТВА В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

*В статті, на основі проведеного наукового дослідження розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти в 20 – 80-ті роки ХХ століття, визначаються основні перспективні напрямки його розвитку в освітньому просторі України.*

*Ключові слова: вітчизняна шкільна освіта, природниче краєзнавство, перспективи розвитку.*

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі реформування вітчизняної школи завдання модернізації загальної освіти набувають загальнонаціональної значущості. Гуманізація вітчизняного освітнього простору, яка визначає за необхідне орієнтування цілісного педагогічного процесу загальноосвітньої школи на формування світосприймання, сучасного наукового світогляду учнів, їх свідомого відношення до природи і суспільства, всебічний розвиток особистості школярів, значно розширила можливості реалізації педагогічного потенціалу шкільного природничого краєзнавства.

В сучасній загальноосвітній школі діяльність з вивчення й перетворення природи рідного краю виступає важливим засобом формування в учнів національної самосвідомості, почуття любові до рідної землі, прищеплення шанобливого ставлення до національних традицій і звичаїв українського народу, надає можливості для об'єднання та самовдосконалення школярів, формування їх громадської позиції, трудової мотивації та соціальної компетентності.

Суттєві недоліки в організації і функціонуванні природничого краєзнавства в школі, на наш погляд, пояснюється, як недостатньою розробленістю змісту, завдань та принципів шкільного природничого краєзнавства, зменшенням питомої ваги краєзнавчої складової в змісті природничої освіти, так і недооцінкою значення краєзнавчої діяльності в формуванні ціннісних орієнтацій особистості, низьким рівнем впровадження в практику природничого краєзнавства досягнень педагогічної науки, недостатнім зв'язком теоретичних знань з практикою, реальним життям, слабким матеріально-технічним і методичним забезпеченням процесу вивчення природи рідного краю, недостатньою професійною компетентністю педагогічних кадрів у галузі краєзнавчої освіти, недооцінкою потреби учнів у спілкуванні з рідною природою.

Вирішення означених проблем вимагає концептуального визначення місця і специфіки природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти, розширення змісту, завдань та принципів краєзнавчої роботи, висвітлення головних чинників підвищення ефективності шкільного природничого краєзнавства, що можливо за умови розуміння шкільного природничого краєзнавства як системи, що історично виникла і закономірно розвивається в часі, та позитивні надбання якої мають бути використані на користь сучасної практики природничого краєзнавства, як складової навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи.

**Аналіз актуальних досліджень.** Висвітлення окремих особливостей генезису шкільного природничого краєзнавства частково вирішується в роботах Л. Зеленської, О. Корнеєва, М. Костриці, М. Крачила, В. Обозного, О. Тімець, присвячених розробці різних аспектів методики організації та використання краєзнавства в системі середньої та вищої освіти на основі історико-педагогічного підходу.

**Мета цієї статті** – на основі проведеного наукового дослідження розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти в 20-ті – 80-ті роки ХХ століття, визначити основні перспективні напрямки його розвитку в освітньому просторі України.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти в 20-ті – 80-ті роки ХХ століття свідчить про динамічний і складний шлях розвитку краєзнавчої освіти в системі вітчизняної школи, в процесі якого природниче краєзнавство набуло певного досвіду, престижу і сформувалося як невід'ємна частина цілісної освіти України.

Природниче краєзнавство ми визначаємо як всебічне, комплексне вивчення компонентів природи рідного краю, їх взаємозв'язків, закономірностей розповсюдження, функціонування і розвитку; як область інтегрованих знань про природу рідного краю і як особливу цілісну систему, яка виступає однією з ланок шкільної освіти і індивідуальної культури людини в цілому і включає комплекс взаємозв'язаних елементів, які ми розглядаємо не як окремо існуючі частини, а як взаємозв'язані і взаємообумовлені елементи цілого. При цьому кожен елемент, що

забезпечує функціонування системи шкільного природничого краєзнавства, має свій упорядкований структурний склад [3, с. 85-86].

Аналіз спадщини шкільного природничого краєзнавства свідчить, що реалізація монодисциплінарного і полідисциплінарного підходів до організації вивчення природи рідного краю розглядалася педагогами як ефективний шлях забезпечення формування наукового світогляду учнів, розвитку їх емоційно-ціннісної сфери, гармонізації стосунків особистості з навколишнім середовищем. Особливої актуальності цей факт набуває в умовах орієнтування сучасної системи освіти на особистісно-орієнтовне навчання, коли особливе значення мають такі компоненти краєзнавчої освіти як емоційно-ціннісне відношення до навколишньої дійсності та досвід творчої діяльності.

Досвід емоційно-ціннісного відношення до навколишньої дійсності, як «здатність емоційно реагувати, тонко відчувати, розуміти красу й правильно оцінювати суттєві ознаки й відношення об'єктів та явищ навколишньої дійсності, бажання гармонізувати свої відносини з навколишнім середовищем» [2, с. 186], пов'язаний з переживанням сприйманого, з естетичним задоволенням красою рідної природи, формуванням потреби в краєзнавчій діяльності, внутрішнім підйомом, активізацією пізнавальних інтересів учнів, бажанням реалізувати власні можливості, поділитися своїм світовідчуттям. Аналіз історії розвитку шкільного природничого краєзнавства дає можливість, на основі узагальнення позитивного досвіду вітчизняної школи в цьому напрямку, виділити оптимальні прийоми формування досвіду емоційно-ціннісного відношення до навколишньої дійсності в процесі вивчення природи своєї місцевості:

– Використання завдань, спрямованих на розвиток сенсорної сприйнятливості й спостережливості учнів під час цілеспрямованих спостережень за природними компонентами своєї місцевості, в процесі якого розширюється коло краєзнавчих знань, змінюється характер образу природи рідного краю, насичуючись новими яскравими, емоційними подробицями, здійснюється активне відображення природних об'єктів та явищ у єдності їх зовнішніх властивостей, накопичується матеріал для емоційного переживання, мислення й конкретних дій, акцентуються увага учнів на власні відчуття й емоційні реакції.

– Включення учнів у рецептивно-естетичну діяльність, яка полягає в сприйнятті краси реального пейзажу своєї місцевості і сприяє не тільки формуванню уявлень про об'єкти та явища природи рідного краю, а й стимулюванню емоційно-ціннісного ставлення до них. Емоційні враження, пов'язані з модальними характеристиками природних об'єктів, які отримують діти, спілкуючись з природою рідного краю, насолоджуючись її красою, гармонійністю й досконалістю, створюють основу для збагачення їх емоційної сфери, забезпечуючи довготривалий емоційний настрій і збереження в пам'яті переживань, пов'язаних з естетичним сприйняттям краси місцевої природи.

– Створення ситуацій емпатичного (розуміється емпатія не тільки як здатність співпереживання людини, здатність брати до уваги її почуття, здатність ідентифікувати себе з об'єктами природи, образами художнього твору, але й як особливий вид пізнання, здійснюваного в процесі емоційної чи пізнавальної ідентифікації [1, с. 22-24]) переживання при сприйнятті реальних об'єктів природи рідного краю, завдяки чому може виникнути стійка внутрішня прихильність, симпатія до цих об'єктів, що природно, виступає стимулом для формування емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності. Емоційні переживання спонукають дітей до усвідомлення цінності природи рідного краю, формування позитивного емоційного досвіду в спілкуванні з природою, почуття відповідальності за стан довкілля, потреби участі в діяльності з вивчення і охорони природи.

– Використання в процесі вивчення природи рідного краю здобутків усної народної творчості, вивченні культурних традицій українського народу, що сприяє збагаченню учнів краєзнавчими знаннями й практичними навичками, розвитку їх спостережливості, уваги до деталей, образного й асоціативного мислення, загостренню емоційних вражень школярів, розвитку уміння визначати багатогранність природного об'єкта чи явища, здійснювати моральну оцінку життєвих подій, формуванню в дітей відчуття особистої причетності до історії свого народу, свого краю.

В нових умовах реформування сучасної системи освіти й актуалізації необхідності формування особистості творчого типу в змісті краєзнавчої освіти на пріоритетні позиції виступає досвід творчої діяльності – надпредметна складова змісту, представлена розумовими діями різного характеру, вміннями застосувати краєзнавчі знання в нестандартних ситуаціях,

здійснювати творчу діяльність.

Аналіз педагогічної теорії та практики шкільного природничого краєзнавства дає можливість визначити основні способи й прийоми формування в учнів досвіду творчої діяльності:

– Організація реальних проблемних ситуацій, що вимагають порівняння досліджуваних об'єктів та явищ; виявлення суттєвих ознак досліджуваного об'єкта; встановлення причинно-наслідкової залежності досліджуваного явища, що забезпечує вивчення природних об'єктів та явищ рідного краю шляхом спостереження, аналіз їх очевидних ознак, оцінки цих ознак на підставі поставленого питання, прийняття певного рішення, обґрунтування власної позиції з цього питання, переживання потреби в певних знаннях про досліджуваний об'єкт чи явище і, як наслідок, розуміння їх значення. Участь учнів у вирішенні реальних проблемних ситуацій сприяє логічному, діалектичному та цілісному сприйняттю учнями навколишньої дійсності, формуванню вміння визначати і розв'язувати життєві завдання, розвитку творчих рис особистості – цілеспрямованості, самостійності, допитливості, критичності розуму, наполегливості, оригінальності, винахідливості тощо.

– Включення школярів у науково-дослідну, пошукову діяльність, що передбачає поширення наукових знань та їх перетворення в інструмент творчого освоєння світу, забезпечує оптимальні умови для розширення і поглиблення засобами краєзнавства вагомих для кожного учня способів практичних і розумових дій в їх навчальній і майбутній професійній діяльності, сприяє постійному зростанню потенціалу творчої діяльності – прагненню систематично здобувати нові інтелектуальні і практичні краєзнавчі знання та вміння, творчо їх використовувати, експериментувати, досліджувати, брати участь в охороні та вдосконаленні місцевої природи. Вітчизняний досвід шкільного природничого краєзнавства свідчить, що залучення учнів до виконання завдань дослідницького характеру, орієнтованих на творче пізнання найближчого оточуючого середовища, може відігравати значну роль у засвоєнні компонентів змісту краєзнавчої освіти, за умови розробки серії програм науково-дослідної роботи школярів.

– Включення учнів в мистецько-творчу діяльність, пов'язану зі створенням художніх образів об'єктів і явищ природи рідного краю, що надає можливість забезпечити сприйняття передусім тих особливостей і закономірностей зображуваних об'єктів і явищ, які є основними у формуванні уявлення про них; загострити спостережливість і сприйнятливність учнів, яка, переростаючи в емоційно-ціннісне ставлення до дійсності, поставляє інтелекту найбільш цінну й потрібну для цілей краєзнавчої діяльності інформацію; розвинути інтуїцію, асоціативне мислення, уяву й фантазію школярів. Творчі завдання допоможуть зробити учнів розкутими, розкрити найбільш приховані риси їх особистості, оскільки вони передбачають застосування особистого досвіду дитини, висловлювання власних переконань. Включення учнів у мистецько-творчу діяльність сприятиме розкриттю для учнів сенсу творчого життя, головною складовою якого виступає бажання реалізувати свій творчий і духовний потенціал у процесі пізнання рідного краю, здійснити творчий підхід до його перетворення на краще.

– Організація розробки й виготовлення засобів наочності з використанням місцевого матеріалу, що ґрунтується на творчості учнів і систематично включається в навчально-виховний процес, забезпечує збагачення наявної в учнів бази краєзнавчих уявлень, активізацію їх пізнавальної й творчої діяльності, сприяє розвитку, стимулюванню та реалізації духовного і творчого потенціалу школярів. Досвід вітчизняної школи в цьому напрямку дає можливість констатувати, що включення учнів у розробку, виготовлення й використання в процесі навчання краєзнавчого унаочнення значно підвищує науково-методичний рівень навчально-виховної роботи та ефективність шкільного краєзнавства, забезпечує максимальну ефективність засвоєння теоретичного програмного матеріалу, складає матеріальну основу процесу навчання природничих дисциплін, сприяє постійному розвитку творчої самосвідомості школярів, що виявляється в адекватній самооцінці та самоорганізації, бажанні висунути власні ідеї, проявити творчу уяву і фантазію.

Орієнтування природничого краєзнавства на розвиток творчості учнів вимагає застосування і поєднання різноманітних активних методів і форм навчання, при правильній організації яких процес засвоєння компонентів краєзнавчої освіти може досягти максимальної ефективності: спостереження, досліді, виконання репродуктивних, конструктивних і творчих завдань, імітаційні та рольові ігри, різні види моделювання природних процесів, вирішення

реальних проблемних ситуацій, проєктивна діяльність можуть реалізовуватися через систему уроків у природі, практичні роботи на місцевості, екскурсії, заняття гуртка, роботу на пришкольному навчально-дослідному майданчику, в куточку живої природи, шкільному краєзнавчому музеї.

Не підлягає сумніву те, що підвищення ефективності організації і функціонування шкільного природничого краєзнавства безпосередньо залежить від державної й суспільної підтримки краєзнавчої діяльності шкіл. Досвід вітчизняного шкільного краєзнавства свідчить, що гармонізація відносин усіх ланок вітчизняного краєзнавчого руху (шкільного, суспільного, наукового), об'єднання зусиль органів місцевої влади різних міністерств та відомств, громадських організацій у створенні сприятливих умов для включення школярів в дослідницьку, суспільно корисну краєзнавчу діяльність сприяє значному зростанню ефективності шкільного природничого краєзнавства.

Об'єднання і координація зусиль усіх державних і суспільних інституцій у напрямку активізації розвитку шкільного краєзнавства може виступити об'єднуючим, консолідуючим фактором суспільного розвитку, спрямованого на реалізацію національної ідеї формування в молоді почуття гордості за свою приналежність до народу України, виховання любові до своєї Батьківщини, вироблення розуміння громадського обов'язку по відношенню до неї.

Шкільне краєзнавство має виступити інтегруючою основою формування національної свідомості, етнокультури підрастаючого покоління. Науково обґрунтована, якісно організована діяльність з вивчення рідного краю надає широкі можливості для розуміння єдності минулих і сучасних поколінь шляхом вивчення й збереження традицій, звичаїв, обрядів своєї місцевості, забезпечує спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток ціннісного відношення й шанобливого ставлення до місцевої природи, засвоєння моральних і правових норм поведінки в природі, формування мотивів і потреб діяльності з активного вирішення проблем краю.

Підводячи підсумки, слід відзначити, що реалізація завдань реформування системи природничого краєзнавства повинна здійснюватися комплексно з урахуванням його прогресивних досягнень розвитку в системі вітчизняної освіти в радянський період й визначати такі перспективні напрямки розвитку:

– Об'єднання і координація зусиль усіх державних і суспільних інституцій у напрямку активізації розвитку шкільного краєзнавства.

– Перенос акценту, в процесі пізнання природи рідного краю, на формування:

- емоційно-ціннісного відношення до навколишньої дійсності шляхом використання завдань, спрямованих на розвиток сенсорної сприйнятливості й спостережливості; включення учнів у рецептивно-естетичну діяльність; створення ситуацій емпатичного переживання; використання в процесі вивчення природи рідного краю здобутків усної народної творчості;

- досвіду творчої діяльності учнів шляхом організації реальних проблемних ситуацій; включення школярів у науково-дослідну, пошукову та мистецько-творчу діяльність; організації розробки й виготовлення учнями засобів наочності з використанням місцевого матеріалу тощо.

– Впровадження в процес шкільного природничого краєзнавства інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на забезпечення особистісно-орієнтованої основи краєзнавчої діяльності, формування в школярів аналітичних здібностей, ключових і предметних компетентностей, розвиток умінь самостійно набувати краєзнавчих знань із різних джерел інформації (використання проєктивної діяльності, створення і вирішення реальних проблемних ситуацій, включення в краєзнавчий процес дидактичних імітаційних, символічних, комп'ютерних ігор, різних видів моделювання, розробка диференційованих, різнорівневих завдань з вивчення природи рідного краю, індивідуалізація краєзнавчої діяльності).

– Розвиток і підтримка дослідницько-експериментальної краєзнавчої роботи шкіл шляхом розробки програм наукових досліджень учнів природних компонентів своєї місцевості з залученням до вирішення цієї проблеми науково-дослідних, освітніх, суспільних організацій, фондів, асоціацій, місцевих підприємств.

– Підвищення практичної і прикладної спрямованості шкільного природничого краєзнавства шляхом включення учнів в різні види суспільно-корисної діяльності, з метою забезпечення спілкування з природою рідного краю в різних формах, розширення політехнічного світогляду школярів, формування в них умінь використовувати краєзнавчі знання та вміння як інструмент освоєння навколишнього світу, набуття навичок і досвіду вирішення проблем краю, задоволення потреб особистості в самовизначенні та самореалізації.



– Максимальна реалізація виховного потенціалу шкільного природничого краєзнавства.  
– Розвиток творчого потенціалу і підвищення професійної компетенції педагогів в рамках післядипломної педагогічної освіти на центральному, регіональному та місцевому рівнях.  
– Розвиток і підтримка краєзнавчої діяльності школярів у рамках позашкільної освіти і виховання.

– Проведення центральних і регіональних семінарів, конференцій, симпозіумів краєзнавчої тематики з метою виявлення, обміну і пропаганди передового педагогічного досвіду з організації й підвищення ефективності краєзнавчої діяльності школярів.

Перспективним напрямком дослідження виступить розробка шляхів модернізації системи краєзнавчої роботи в школі на сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти.

#### **Література**

1. Бучило Н. Ф. Художественное восприятие / Н. Ф. Бучило. – М. : Знание, 1989. – 64 с.
2. Недбайло О. М. Стимулювання емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності як дидактична умова формування цілісних образів об'єктів та явищ / О. М. Недбайло // Вісник Луган. націон. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Пед. науки. – 2004. – № 1. – С. 186-190.
3. Трегубенко О. М. Про необхідність системного підходу в дослідженні процесу розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти / О. М. Трегубенко // Вісник Луган. націон. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка : Пед. науки. – 2009. – № 7. – С. 85-92.

#### **Резюме**

*В статтє, на основании проведенного научного исследования развития природного краеведения в системе отечественной школьного образования в 20 – 80-е годы XX века, определяются основные перспективные направления его развития в образовательном пространстве Украины*

*Ключевые слова: отечественное школьное образование, природное краеведение, перспективы развития.*

#### **Summary**

*The basic perspective directions of the development of school education in the educational sphere of Ukraine are determined in the article. That is done on the basis of the scientific research of the development of study of local lore in the 20<sup>th</sup> till 80<sup>th</sup> years of the XX century.*

*Key words: domestic school education, natural study of a particular region, prospects of development*

### Відомості про авторів

- Бадер В.І.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і практики початкової освіти Слов'янського державного педагогічного університету;
- Біла І.О.** – магістр педагогічної освіти, викладач-методист вищої кваліфікаційної категорії Кременчуцького педагогічного училища імені А.С. Макаренка;
- Бірюк Л.Я.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- Борисенко Г.І.** – учитель-методист загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 6 м. Глухова;
- Вашуленко М.С.** – доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, завідувач кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- Вишник О.О.** – аспірант кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- Врадій К.М.** – викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка;
- Гаврілова Л.Г.** – кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри музики у хореографії Слов'янського державного педагогічного університету;
- Гіряк С.П.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін та методики їх викладання у початковій школі педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;
- Горецька О.П.** – викладач Прикарпатського національного університету імені В. Стефаника;
- Грона Н.В.** викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я. Франка;
- Демидчик Г.С.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- Дяченко Л.М.** – учитель початкових класів Мереш'янської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів №6, науковий кореспондент лабораторії початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України;
- Зимільдінова А.С.** – доцент кафедри педагогіки та методики початкового навчання педагогічного факультету Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;
- Ігнатенко Г.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики технологічної освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- Каліш В.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри української мови та методики її викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- Катруца Н.Б.** – аспірант кафедри педагогіки та педагогічної майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;
- Коваль Л.В.** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти Бердянського державного педагогічного університету;
- Колишкіна А.П.** – викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка;
- Кондратюк С.М.** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка;
- Костенко Л.В.** – заслужений діяч мистецтв України, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;
- Коченгіна М.В.** – доцент кафедри методики дошкільної та початкової освіти Харківського обласного науково-методичного інституту безперервної освіти;
- Кочерга О.М.** – голова циклової комісії викладачів шкільної педагогіки та психології, викладач-методист Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я. Франка;
- Криворучко Ю.М.** – старший викладач кафедри педагогіки і методики початкового навчання, заступник декана з навчальної роботи Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка;
- Криловець М.Г.** – доктор педагогічних наук, професор Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;

- Лисенко М.С.** – аспірант кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;
- Марусинець М.М.** – кандидат педагогічних наук, докторант Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;
- Маценко І.Л.** – аспірантка кафедри теорії та методики викладання філологічних дисциплін у початковій школі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;
- Микитюк Г.Ю.** – кандидат психологічних наук, доцент Коломийського інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;
- Мироновська Л.М.** – старший викладач кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- Мішедченко В.В.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- Московець Л.П.** – магістр практичної психології, викладач психолого-педагогічних дисциплін Кременчуцького педагогічного училища імені А.С. Макаренка;
- Непомняща Г.І.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- Парфілова С.Л.** – старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Інституту педагогіки та психології Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка;
- Пашко Л.В.** – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти Слов'янського державного педагогічного університету;
- Поясик О.І.** – кандидат педагогічних наук, доцент Коломийського інституту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;
- Пушкар Л.В.** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка;
- Решетняк В.Ф.** – кандидат педагогічних наук, доцент, декан факультету дошкільної і початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- Русин Г.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;
- Склярова Г.В.** – викладач педагогіки та психології Вищого комунального навчального закладу Сумської обласної ради Путивльський педагогічний коледж імені С.В. Руднева;
- Собко В.О.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової освіти Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка;
- Стрілець С.І.** – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки і методики початкового навчання Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка;
- Ткаченко Л.І.** – викладач Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я. Франка;
- Трегубенко О.М.** – кандидат педагогічних наук Доцент кафедри географії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка;
- Хижняк І.А.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти Слов'янського державного педагогічного університету;
- Червінська І.Б.** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника;
- Шапка О.В.** – науковий співробітник лабораторії методичного забезпечення системної освіти школа – ВНЗ Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;
- Шумська Л.Ю.** – заслужений діяч мистецтв України, професор кафедри вокально-хорової майстерності Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя;
- Юрченко Н.М.** – викладач російської мови з методикою викладання Прилуцького гуманітарно-педагогічного коледжу ім. І.Я. Франка.

## Зміст

<b>Вашуленко М.С.</b> МЕТОДИЧНЕ ПІДРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНО-МОВЛЕННСВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	3
<b>Бадер В.І.</b> ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГОТОВНОСТІ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	10
<b>Коваль Л.В.</b> ОСОБЛИВОСТІ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ.....	16
<b>Криловець М.Г.</b> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ ТОПОНІМІКИ В ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ .....	21
<b>Решетняк В.Ф.</b> ВИКОРИСТАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	25
<b>Микитюк Г.Ю.</b> ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО УСПІШНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ КРИЗОВИХ ПОДІЙ .....	28
<b>Русин Г.А.</b> ВИКОРИСТАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНИХ ТРАДИЦІЙ У ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ.....	31
<b>Стрілець С.І.</b> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	38
<b>Парфілова С.Л.</b> УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ .....	40
<b>Марусинець М.М.</b> РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	45
<b>Червінська І.Б.</b> ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ГІРСЬКОЇ ШКОЛИ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ.....	52
<b>Склярова Г.В.</b> ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	56
<b>Юрченко Н.М.</b> ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	60
<b>Катруца Н.Б.</b> СИНТОЇЗМ ЯК РЕЛІГІЙНЕ ПІДРУНТЯ ПЕДОЦЕНТРИЧНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ У ЯПОНІЇ .....	66
<b>Кочерга О.М.</b> РОЛЬ КУРАТОРА АКАДЕМІЧНОЇ ГРУПИ У ФОРМУВАННІ СОЦІАЛЬНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ .....	70
<b>Врадій К.М.</b> СТВОРЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ДЛЯ ЕФЕКТИВНОЇ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "ПОЧАТКОВЕ НАВЧАННЯ" В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ПРОСТОРІ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	76
<b>Горецька О.П.</b> ІДЕЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ В ЛІТЕРАТУРНИХ ТВОРАХ ЖІНОК-ПЕДАГОГІВ ЗАХІДНОЇ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧ. ХХ СТОЛІТТЯ.....	80
<b>Ткаченко Л.І.</b> ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК ВАЖЛИВОЇ СКЛАДОВОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	83
<b>Гіряк С.П., Зимульдінова А.С.</b> РОЛЬ І МІСЦЕ ВЧИТЕЛЯ-МАЙСТРА У ЗАСТОСУВАННІ ДІАЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ РІДНОЇ МОВИ ....	87
<b>Пашко Л.В.</b> МЕТОД ПРОЕКТУ ЯК ОСОБЛИВА ДІЯЛЬНІСТЬ ВИКЛАДАЧА УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА ФАКУЛЬТЕТІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	92
<b>Хижняк І.А.</b> РІЗНОВИДИ ГІПЕРТЕКСТОВИХ ЗАВДАНЬ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ ІЗ МЕТОДИКИ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ.....	96
<b>Каліш В.А., Собко В.О.</b> ФОНЕТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА МОВНО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	102
<b>Демидчик Г.С.</b> ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ СЕМАНТИКО-СТИЛІСТИЧНИМИ ВЛАСТИВОСТЯМИ ПРИЙМЕННИКІВ.....	110
<b>Бірюк Л.Я.</b> ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ	

ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....	114
<b>Коченгіна М.В., Дяченко Л.М.</b> ЛІТЕРАТУРНА ТВОРЧІСТЬ ЯК ЗАСІБ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	119
<b>Грона Н.В.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	125
<b>Вишник О.О.</b> АКТУАЛЬНІСТЬ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ МОВЛЕННСВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ 1-2 КЛАСІВ .....	131
<b>Лисенко М.С.</b> ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА У КОЛІ ЧИТАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ТА ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	134
<b>Шапка О.В.</b> РОБОТА ЗА СПЕЦКУРСОМ "ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ВИРАЗНОСТІ" .....	138
<b>Криворучко Ю.М.</b> ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ УМІННЯ ЗДІЙСНЮВАТИ ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО РОЗВИТКОМ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ .....	142
<b>Кондратюк С.М.</b> ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНИЙ КОМПОНЕНТ У ВИХОВНІЙ РОБОТІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ .....	146
<b>Непомняща Г.І.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	151
<b>Миросовська Л.М., Борисенко Г.І.</b> МЕТОДИКА СТВОРЕННЯ І ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ .....	155
<b>Колишкіна А.П.</b> ПРИНЦИПИ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНО ДОЦІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	159
<b>Гаврілова Л.Г.</b> ЗАСОБИ МУЛЬТИМЕДІА В ЕЛЕКТРОННОМУ ПОСІБНИКУ З ІСТОРІЇ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДЛЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	164
<b>Мішедченко В.В.</b> СТРУКТУРА МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....	170
<b>Ігнатенко Г.В.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ .....	173
<b>Пушкар Л.В.</b> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	178
<b>Поясик О.І.</b> ФОРМИ І МЕТОДИ РОБОТИ ВЧИТЕЛІВ СПІВУ (1920-30-ТІ РР.): ДОСВІД, РЕКОМЕНДАЦІЇ .....	183
<b>Мащенко І.Л.</b> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЗНАЙОМЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПРОСТИМ УСКЛАДНЕНИМ РЕЧЕННЯМ .....	188
<b>Костенко Л.В.</b> МУЗИЧНО-ХУДОЖНЯ КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЯК РЕЗУЛЬТАТ ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ.....	193
<b>Костенко Л.В., Шумська Л.Ю.</b> ДИДАКТИЧНА МОДЕЛЬ АСОЦІАТИВНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ДИРИГУВАННЯ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ .....	196
<b>Біла І.О.</b> КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ .....	201
<b>Московець Л.П.</b> ГУМАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ .....	208
<b>Трегубенко О. М.</b> ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОГО КРАЄЗНАВСТВА В СИСТЕМІ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....	214

## ПАМ'ЯТКА АВТОРОВІ

Збірник наукових праць "Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки" друкує статті з питань теорії педагогіки, дидактики, методики і технології навчання, виховання, експериментальної роботи в навчальних закладах, з питань професійної освіти, історії педагогіки та освіти, соціальної педагогіки, зарубіжної педагогіки тощо.

До збірника приймаються статті, що відповідають тематиці видання, що відображається у поставленому зверху зліва УДК (УДК збірника 370, 371, 372, 373, 374, 376, 378, 379) і мають такі необхідні елементи (згідно з постановою Президії ВАК України від 15.01.2003 р. №7-05/1):

- Постановка проблеми, її зв'язок з важливими завданнями;
- Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, виокремлення невирішених її частин;
- Формулювання мети статті;
- Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів;
- Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок з напрямку.

Автор статті повністю відповідає за правильність викладених фактів, цитат, посилань, про що він стверджує своїм підписом на звороті останньої сторінки, вказавши: **вичитано, вивірено, відредаговано, дата, підпис**. Редакційна колегія збірника залишає за собою право відбору та редагування надісланих матеріалів.

### До редколегії збірника надсилаються такі матеріали:

- 1) стаття у відповідності з наведеними вимогами у роздрукованому вигляді;
- 2) електронний варіант: у форматі Word 97-2003 на інформаційному носії;
- 3) на окремому аркуші відомості про автора(ів) (прізвище, ім'я, по батькові, місце роботи, посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса, телефон);
- 4) витяг із засідання кафедри або лабораторії про рекомендацію статті до друку;
- 5) рецензія на кожну статтю відповідним чином підписана і завірена (для осіб без наукового ступеня);
- б) чистий конверт для листування з редколегією.

### Технічні вимоги до оформлення статті:

Стаття повинна бути набрана в текстовому редакторі MS Word 97-2003 шрифтом 14, Times New Roman через міжрядковий інтервал – 1,5, без табуляцій і переносів. Параметри сторінки: формат А 4, орієнтація – книжна, поле зверху – 2,0 см, знизу – 2,0 см, зліва – 2,0 см, справа – 2,0 см. По тексту використовуються заокруглені дужки. Необхідно використовувати однотипні лапки (" "), однотипні маркери для списків (–). Загальна кількість ілюстрацій (креслень, фотокопій, графіків, малюнків, штрихових ескізів тощо), таблиць не повинна перевищувати трьох (ілюстрації і таблиці входять до загального обсягу статті). Таблиці та ілюстрації повинні бути підписані та пронумеровані, всі елементи окремої ілюстрації повинні бути згруповані в один об'єкт, якщо вони виконані як малюнок MS Word. Обсяг статті – від 12000 до 24000 знаків (до 0,6 ум. друк, арк.), до 14 сторінок.

### Матеріали розташовуються в такій послідовності:

- Індекс УДК (окремий абзац з вирівнюванням по лівому краю);
- Ініціали та прізвище автора/авторів
- Назва статті (великими літерами, напівжирний шрифт, з вирівнюванням по центру)
- Анотація (до 600 знаків), ключові слова українською мовою (2-3 речення)
- Текст статті; бібліографічні посилання в тексті беруться у квадратні дужки.

Перша цифра – номер джерела у списку літератури, друга - номер сторінки. Номер джерела та номер сторінки розділяються комою з пробілом, номер джерела крапкою з комою, напр.: [4], [5, с.123], [6; 10]. У реченні крапка ставиться після дужок, посилань.

▪ Література (не менше 3 до 10 літературних джерел) оформлюється за діючими вимогами ВАК України.

- Анотація, ключові слова російською мовою.
- Анотація, ключові слова англійською мовою.

### Статті, подані з порушенням вказаних вимог, РЕДАКЦІЯ НЕ РОЗГЛЯДАТИМЕ!

Адреса: Науковий відділ

Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка  
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,

E-mail: [nauka\\_gnpu@meta.ua](mailto:nauka_gnpu@meta.ua) тел. (05444) 2-33-06 науковий відділ тел/факс (05444) 2-34-74

**ГЛУХІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

# **ВІСНИК**

**ГЛУХІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ОЛЕКСАНДРА ДОВЖЕНКА**

**СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

**Випуск 17**

**Глухів – 2011**

**Наукове видання**

**ВІСНИК**

Глухівського національного педагогічного університету  
імені Олександра Довженка

**СЕРІЯ: ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

Випуск 17

Відповідальний за підготовку збірника до видання Зінченко В.П.  
Комп'ютерна верстка, технічне редагування Ланге Н.В.  
Дизайн обкладинки Кримова Д.В.

Підп. до друку 24.02.2011. Формат 60×84 1/8. Гарнітура Таймс.  
Папір ксероксний. Умов. друк. арк. 25,57. Умов. фарб.-відб. 25,57.  
Облік.–вид арк. 20,11. Тираж 120 прим. Замовлення № 2120.

Віддруковано на різнографі.

Редакційно–видавничий відділ

Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка  
41400, м. Глухів, Сумська обл., вул. Києво-Московська, 24,  
тел/факс (05444) 2-34-74.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців,  
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції  
(серія ДК №678) від 19.11.2001 р.

ISBN 966-376-074-5

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

ББК 74.58

В – 53