

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 13 (272) ЛИПЕНЬ

2013

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

*За матеріалами
Третього Міжнародного педагогічного конгресу
„Розвиток особистості в сучасному медіа-просторі”*

№ 13 (272) липень 2013

Частина III

Засновано в лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
„Україніка наукова” (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 9 від 26 квітня 2013 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор – доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

Випускаючі редактори –

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Глуховцева К. Д.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

Редакційна колегія серії „Педагогічні науки”:

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Лобода С. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Сташевська І. О.**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

Редколегія „Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (*.doc, *.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, правє й лівє) — 3,8 см ; верхній колонтитул — 1,25 см , нижній — 3,2 см .

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13 – 14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Список використаної літератури” або після слів „Список використаної літератури і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 15 рядків (українською, російською) та 22 рядки (англійською) мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора: (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

1. **Бадер С. О.** Модель педагогічної підтримки учнів у Великобританії..... 6
2. **Вахняк Н. В.** Робота дошкільного навчального закладу з формування культури батьківства у молодих сімей: організація експерименту..... 14
3. **Відоменко Д. Д.** Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у освітньому процесі..... 23
4. **Волков В. А.** Психолого-педагогические условия управления инновационным процессом в контексте мультимедиа..... 29
5. **Заблодська О. С.** Візуальна культура в теорії та практиці зарубіжної та вітчизняної вищої освіти..... 37
6. **Зюзіна Т. О.** Освіта в умовах культури інформаційного суспільства: культурологічний аспект розвитку..... 44
7. **Паукова А. С.** Ідея інформаційного захисту дітей на сторінках педагогічної преси США..... 50
8. **Романюк І. А.** Перспективне планування впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес дошкільного навчального закладу..... 58
9. **Стягунова О. О.** Теоретичні засади використання ідей української народної педагогіки в дошкільних навчальних закладах у другій половині ХХ століття..... 67

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

10. **Богуш А. М.** Розмовний дискурс як категорія дошкільної лінгводидактики..... 73
11. **Казанцева Л. І.** Сутність і характеристика ключових україномовних компетенцій старших дошкільників..... 78
12. **Капінус А. М.** Вплив медіа-технологій на формування доброзичливості в учнів початкових класів..... 90
13. **Кіндрат І. Р.** Вплив сучасного медіа-простору на формування світоглядних уявлень дитини дошкільного віку..... 94
14. **Ковшар О. В.** Становлення особистості дитини в процесі взаємодії дошкільної, передшкільної та початкової освіти..... 101
15. **Лопухіна Т. В.** Шляхи виховання національної свідомості учнів початкової школи..... 109
16. **Мордовцева Н. В.** Компетентнісний підхід до формування мовної особистості молодшого школяра..... 114
17. **Недодатко Н. Г.** Проблеми застосування нових інформаційних технологій при ознайомленні дошкільників з природою..... 119

18.	Омелянко А. В. Наочне моделювання у навчанні старших дошкільників складати розповіді-роздуми.....	127
19.	Правова Н. В. Вплив білінгвізму на формування мовленнєвої компетентності з української мови російськомовних молодших школярів.....	132
20.	Савушкіна Е. В. Роль поезії С. А. Есенина в розвитку образної речі дошкільників.....	137
21.	Тишаківа Л. Т. Використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови у початкових класах.....	141
22.	Чулкова А. В. Цифровые технологии в развитии коммуникативной деятельности дошкольников.....	145
23.	Яковлева Т. В. Формирование информационной компетенции младших школьников в процессе изучения русского языка (на материале морфемики и словообразования).....	154

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

24.	Головко М. Б., Крайнова Л. В. Полікультурна освіта як засіб підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі.....	165
25.	Довженко О. В. Роль редакторів у розвитку медіа-освіти.....	172
26.	Корчагіна О. В. Групові технології навчання в процесі викладання дисциплін спеціальності „Реклама та зв’язки з громадськістю”.....	179
27.	Кравченко О. Л. Використання публіцистика С. Петлюри під час вивчення історії української видавничої справи.....	186
28.	Кулініч О. О. Проблеми викладання публік рилейшнз: етичний аспект.....	196
29.	Манич Н. Є. Тестові завдання як форма модульного контролю в дистанційному навчанні (на прикладі дисципліни „Основи реклами та зв’язки з громадськістю”).....	203
30.	Монке О. С. ІКТ у підготовці майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників засобами літератури.....	212
31.	Ильинская И. П. Подготовка будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде.....	219
32.	Регейло І. Ю. Використання інформаційних технологій для дослідження процесу підготовки аспірантів.....	230
33.	Самусь Т. В. Формування готовності до здоров’язбереження майбутніх інженерів-педагогів як психолого-педагогічна проблема.....	240
34.	Козирєва О. А., Шварцкопф Е. Ю., Марініч Н. В. Професійно-педагогічні презентації в структурі формування культури самостійної роботи майбутнього педагога.....	246

ОСВІТА ПЕДАГОГА

35. **Гранько Н. О.** Виховання толерантності у старших підлітків-спортсменів..... 256
36. **Крупенко О. В.** Трансформація мови особистості під впливом масмедіа..... 264
37. **Коноваленко В. О.** Використання мультимедійних технологій в організації співробітництва вчителя та учнів у початковій школі..... 270
38. **Мисан І. В.** Психолінгвістичний та лінгводидактичний аспекти фразеології..... 275

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

39. **Федорова О. В., Шевченко Л. О.** Психолого-педагогічні особливості соціалізації особистості підлітка в неформальних об'єднаннях..... 283
40. **Ивахненко Г. С.** Отдельные проблемы социализации детей в условиях современного медиа-пространства..... 287

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

41. **Спірідонова А. В.** Борис Грінченко – вчитель..... 297
- Відомості про авторів**..... 304

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ТА МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

УДК 364-787.7:373.091.2(420)

С. О. Бадер

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ УЧНІВ У ШКОЛАХ ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Утвердження особистісно орієнтованої парадигми в освіті та індивідуального підходу до дитини у навчанні, вихованні та розвитку зумовлює пошук шляхів всебічної підтримки та допомоги підростаючій особистості у процесі її становлення та самовизначення. Особливої актуальності проблема педагогічної підтримки особистості набуває у зв'язку з мінливими умовами соціуму, що швидко змінюється та не завжди позитивно позначається на процесі соціалізації-індивідуалізації особистості.

Проблема педагогічної підтримки сьогодні привертає увагу багатьох учених як в Україні, так і поза її межами. Так, серед вітчизняних науковців, які досліджують різні аспекти проблеми педагогічної та соціально-педагогічної підтримки можна назвати І. Бабенко, І. Карапузову, І. Макаренко, Г. Сороку, В. Тесленка тощо. Натомість, теоретико-методологічні засади теорії та технології педагогічної підтримки більш широко розкриті у роботах російських учених, зокрема: К. Александрової, О. Газмана, Н. Касиціної, Н. Крилової, Н. Михайлової, С. Полякова, С. Юсфіна тощо.

Незважаючи на ґрунтовне дослідження різних аспектів педагогічної підтримки на теоретико-практичному рівні, упровадженні її у практику роботи різних освітніх закладів, залишається відкритим питання про ефективність особистісного та соціального становлення учнів загальноосвітньої школи. Саме тому, доцільним є звернення до закордонного досвіду надання педагогічної підтримки особистості дітей, а саме досвіду діяльності фахівців Великобританії в означені сфері.

Отже, метою статті є теоретичний аналіз моделі педагогічної підтримки особистості дитини у Великобританії для подальшої адаптації її провідних ідей до практики діяльності сучасних освітніх закладів.

Феномен педагогічної підтримки є доволі складним з огляду на провідний суб'єкт підтримки – особистість дитини. Цим пояснюється відсутність усталеного визначення даної дефініції у науковому педагогічному полі, проте ґрунтовний аналіз проблеми, що досліджується, дозволяє визначити провідні характеристики педагогічної підтримки, серед яких ключовими є такі:

– тлумачення підтримуючої діяльності в руслі педагогіки свободи, де дитина априорі визнається суб'єктом власного розвитку, такою, що має право на вибір, реалізацію власних задатків, визнання її інтересів тощо. На

відміну від „педагогіки необхідності”, в контексті якої дитина позбавлена права на вибір, педагогіка свободи передбачає таку співпрацю та взаємодію з підростаючою особистістю, що ґрунтується на добровільній згоді дитини, визнанні її самостійності та незалежності у процесі її власного становлення;

– позиція педагога у процесі педагогічної підтримки є допоміжною, фасилітуючою, оскільки пріоритетна роль у будь-якому виді діяльності належить саме дитині;

– процес педагогічної підтримки набуває рис технологічності, адже має всі ознаки педагогічної технології: концептуальну основу, мету, етапи діяльності, специфічні форми та методи роботи на кожному з етапів, чіткий, діагностований результат.

Таким чином, педагогічна підтримка виступає як гуманістичний принцип роботи з дітьми з одного боку, та як послідовна діяльність педагога, спрямована на подолання перешкод, що заважають дитини успішно самореалізуватись – з іншого.

У Великобританії педагогічна підтримка пов’язана з такими видами діяльності фахівців як шкільне консультування (school counselling) та пасторська турбота (pastoral care).

Практика надання шкільного консультування розпочалась у Великобританії у 1960-х рр. З цією метою Національна Асоціація Психічного Здоров’я (National Mental Health Association) провела семінар, присвячений проблемі взаємозв’язку школи з організаціями, що здійснюють консультування учнів з різних проблем. Згодом було вирішено готувати кваліфікованих фахівців у продовж п’яти років університетського навчання, які б могли надавати ефективне консультування на високопрофесійному рівні [1, с. 2]. Однак, за свідченням англійських учених (P. Lang, V. Robinson), шкільне консультування не одразу знайшло своїх прихильників серед шкільних учителів, більшість з них не розуміли її сутності та ігнорували співпрацю з консультантами (counsellors). Лише за останні два десятиріччя шкільне консультування у Великобританії набуло широкого розмаху – школи почали активно співпрацювати з консультантами, запрошувати їх до роботи з учнями щодо підтримки процесу їхнього особистісного зростання останніх, надання їм навичок успішного долаття виникаючих життєвих труднощів [Там само, с. 3].

У 2000 році у Великобританії було створено Британську Асоціацію з Консультування та Психотерапії (British Association for Counselling and Psychotherapy – BACP), метою діяльності якої виступає розповсюдження ідей підтримки та консультування дітей, що опинились у складних життєвих обставинах та потребують допомоги, а також підвищення рівня компетентності вже існуючих консультантів. Асоціація розробляє стандарти шкільного консультування, висуває певні вимоги до фахівців, що нею займаються, розповсюджує ідеї надання педагогічної підтримки учням [2].

Окрім BACP у Великобританії існує Національна Асоціація Пасторської Турботи в Освіті (National Association for Pastoral Care in Education – NAPCE), яка виникла дещо раніше – у 1982 році. Провідна мета

діяльності асоціації полягає у підтримці та інформуванні фахівців, які здійснюють пасторську турботу у школі, пропагуванні та розповсюдженні ідей пасторської опіки та турботи в освіті, співпраці з іншими організаціями, які займаються підтримкою дітей в освітньому процесі [3].

Вищезгадані асоціації видають наукову періодичну літературу, де висвітлюються актуальні проблеми пасторської турботи та консультування, зокрема: *Pastoral Care in Education* та *British Journal of Guidance and Counselling*. Деякі статті знаходяться у вільному доступі в мережі Internet.

Шкільне консультування та пасторська турбота у Великобританії не є тотожними поняттями та різняться за формою й місцем здійснення. Якщо пасторська турбота передбачає роботу фахівців, які працюють безпосередньо в школі, то консультування (*formal counselling*) може відбуватися у навчальному закладі та поза межами школи й здійснюється фахівцями з інших установ за попередньою домовленістю з дитиною, тобто можна стверджувати, що консультування являє собою складову частину педагогічної підтримки та виступає в ролі допоміжної ланки у процесі вирішення певних життєвих труднощів учнів [4, с. 4].

Консультування (*counselling*) являє собою процес допомоги клієнту у розумінні власних інтересів, розвитку спроможності досягати необхідного результату, вирішувати специфічні проблеми, робити вибір, долати кризові стани, внутрішні конфлікти, працювати над власними почуттями та досягати взаєморозуміння з оточуючими; допомога людині у становленні її емоційного здоров'я [1, с. 6]. Важливим є той факт, що консультування орієнтовано, у першу чергу, на профілактику негативних проявів з боку дітей, попередження розвитку кризових ситуацій та їх наслідків тощо.

Консультування дітей у школах Великобританії відбувається на засадах певних *принципів* діяльності, а саме:

- згода дитини на допомогу, підтримку, консультацію;
- добровільність дій дитини, відсутність психологічного тиску на дитину як суб'єкта власного саморозвитку;
- пріоритетність самої дитини у процесі вирішення її труднощів та проблем, де консультант може пропонувати різні шляхи рішення, проте, безпосереднє вирішення проблеми та відповідальність за наслідки приймає на себе дитина;
- конфіденційність під час та після консультацій тощо [1, с. 2].

Ґрунтовний аналіз досліджень, що стосуються різних аспектів консультування учнів у школах Великобританії, дозволив узагальнити коло проблем та труднощів дітей, вирішення яких має на меті система педагогічної підтримки. До них відносяться:

- проблеми у навчанні (неуважність, відсутність мотивації, академічна неуспішність тощо, що спричинено різними зовнішніми та внутрішніми чинниками);
- перешкоди на шляху професійного самовизначення;
- проблеми в поведінці (агресивна поведінка та гіперактивність, різні види залежностей, зокрема: алкогольна, тютюнова, наркотична тощо);

– проблеми емоційної сфери розвитку (відчуття депресії, тривоги, пригнічення, наявність страхів, фобій, нав'язливих думок, ідей, суїцидальна поведінка тощо);

– соціальні проблеми (практична відсутність навичок ефективного спілкування, налагодження стосунків з однолітками та дорослими, невміння заводити друзів, товаришувати, взаємодіяти з іншими);

– сімейні проблеми та їх наслідки (розлучення батьків, смерть одного з батьків або близьких родичів, низький матеріальний рівень родини, жорстоке ставлення батьків до дітей, фізичне покарання, виховання в асоціалній родині тощо);

– проблеми сексуального характеру (сексуальне насилля, ранній сексуальний досвід та його негативні наслідки, незапланована вагітність та раннє материнство тощо);

– проблеми медичного характеру (частий головний біль, анорексія) [1, с. 9; 4, с. 5; 5, с. 20 – 21].

Згідно опитування, що було проведено серед учнів, які відвідували консультанта, найбільш типовими є такі проблеми як: сімейні конфлікти та розлучення батьків, хуліганство та агресивна поведінка, негативно забарвлена самооцінка, злість та агресія, стосунки з протилежною статтю, депресія, відмова від відвідування школи, ненависть до уроків, внутрішні конфлікти, самотність тощо [5, с. 70].

На думку А. Jones більшість дітей отримують підтримку та допомогу, у разі необхідності, в родині чи у колі друзів. Консультант стає необхідним тоді, коли дитина самотужки вже не в змозі впоратися з тією чи іншою проблемою [6].

Система педагогічної підтримки у Великобританії сьогодні є доволі розвиненою та має декілька моделей практичної реалізації. Зупинимось на кожній з них окремо.

Педагогічна підтримка як консультування, що є *частиною роботи мультидисциплінарної команди* в школі, до складу якої входять: консультанти, фахівці з успішного навчання, соціальні працівники. Перевагою такого виду консультування є всебічна підтримка дитини з боку різних фахівців, їх взаємодія для комплексного вирішення певних проблем учнів. З іншого боку, велика кількість спеціалістів, що залучені до вирішення проблеми дитини у певній мірі порушує принцип конфіденційності, адже фахівці можуть спілкуватись між собою, з іншими суб'єктами освітнього процесу в школі (вчителями, іншими учнями тощо). Відповідно, діяльність щодо вирішення проблем дітей відбувається у межах шкільного приміщення, що інколи заважає дитині звернутися по допомогу.

Педагогічна підтримка як *турбота шкільного персоналу про здоров'я дитини* передбачає комплексну роботу медичної сестри та інших фахівців зі здоров'язберігаючих технологій, що спрямована на підтримку фізичного, психічного та психологічного здоров'я учнів. Натомість, така модель передбачає дещо інший контекст, ніж традиційне уявлення про

консультування та пасторську турботу та має більш регламентований характер, коли до такої підтримки залучені майже всі учні школи.

Педагогічна підтримка як діяльність педагогічного колективу у межах здійснення пасторської турботи відбувається безпосередньо у межах школи. Вчителі, які здійснюють пасторську турботу, можуть і не мати спеціальної освіти консультанта, та їх робота зосереджена переважно на вирішенні академічних труднощів дітей. З одного боку, така модель є доволі зручною для школи, адже не має потреби залучати фахівців з інших організацій, з іншого – учень може розуміти таку підтримку як необхідність, а встановлення довірливих стосунків в системі „педагог – дитина” стає доволі складним процесом, адже учню доводиться спілкуватися з тим самим вчителем у межах уроку.

Наступна модель педагогічної підтримки – *підтримка з боку однолітків* – ґрунтується на ідеї про те, що більш ефективно взаєморозуміння можливо між людьми, які знаходяться в приблизно однаковій віковій групі. Отже, така модель базується на співпраці учнів між собою у невеликих групах, де провідною метою є обговорення проблем, пошук можливих шляхів їх вирішення. Натомість, таке консультування не є професійним, та не завжди дає позитивний результат, що зумовлено віком учнів, варіативністю та складністю деяких проблем. Слід відзначити, що частіше за все модель підтримки з боку однолітків використовується як ефективний прийом, метод роботи під час комплексної педагогічної підтримки, а не як її самостійний різновид.

Доволі популярною моделлю педагогічної підтримки є *централізоване надання допомоги з боку місцевих консультаційних центрів*. У такий спосіб педагогічна підтримка здійснюється шляхом консультування учнів з боку кваліфікованих фахівців, які працюють у спеціальних місцевих консультаційних центрах. Для запрошення таких фахівців до здійснення роботи з учнями школа укладає з центрами угоду та сплачує послуги консультантів. Реалізація такої моделі передбачає роботу з учнями поза межами школи та значною її перевагою є абсолютна конфіденційність. Учні відвідують консультанта, який не співпрацює з фахівцями школи, його контакт з іншими учнями є мінімальним. Отже, ризик розголошення приватної інформації учня доволі низький.

Інша модель – *централізоване надання допомоги з боку місцевих консультаційних центрів у межах школи* – доволі схожа на попередню, проте, робота з дітьми здійснюється у межах школи, тобто школа наймає на роботу консультантів з центру, та вони працюють з учнями відповідно до плану.

Педагогічна підтримка як *консультування незалежним фахівцем*, який має спеціальну освіту. Такого консультанта наймає на роботу одна – діві школи, він не є працівником спеціального центру та здійснює педагогічну підтримку учнів у межах навчального закладу. Перевагою такої моделі є те, що консультант краще обізнаний з правилами школи, її розпорядком, має можливість оперативно реагувати на зміни, що

відбуваються, адаптувати модель консультування до умов життєдіяльності учнівського колективу. З іншого боку, якість здійснення педагогічної підтримки учнів на пряму залежить від рівня компетентності та кваліфікації такого консультанта [7, с. 13 – 20].

Таким чином, у Великобританії існує чимало моделей педагогічної підтримки учнів та кожна з них може бути як самостійною моделлю практичного здійснення підтримки учня так і використовуватися в комплексі з іншими моделями.

Процес консультування може бути різним за терміном проведення. Так, короткотривале консультування передбачає 6 зустрічей (sessions) консультанта та дитини, середньотривале – від 6 до 12 зустрічей та довготривале – від 13 і більше зустрічей. Якщо зустріч учня з фахівцем призначено на навчальний час, консультант заповнює та підписує спеціальний бланк-звільнення, що дає право дитині не прийти на урок. У бланку позначається прізвище, ім'я учня, дата та час, на який призначено консультацію [4, с. 17 – 18].

Традиційно пріоритетність у консультуванні віддається індивідуальним формам роботи, хоча існують і групові сеанси. Як правило, одна зустріч триває від 40 до 60 хвилин [8, с. 5].

Оскільки консультування є абсолютно добровільною процедурою, учень може сам обирати кількість сеансів та тривалість часу консультування. З іншого боку, консультант може запропонувати дитині запросити її батьків або інших членів родини на консультацію, але діяти лише за умови згоди учня [9].

До консультанта у Великобританії висуваються певні вимоги як професійного, так і особистісного характеру. Зокрема, такий фахівець має отримати спеціальну освіту (Diploma in School Councelling), володіти навичками слухання, встановлення різного роду соціальних контактів, налагодження стосунків, мати достатній рівень розвитку емпатійних здібностей тощо. Перш ніж працювати з учнями школи, консультант має пройти спеціальну підготовку – 180 годин безпосередньої індивідуальної роботи з різними клієнтами та бути членом Британської Асоціації Консультування та Психотерапії (BACP), або Великобританської Консультації з Психотерапії (UKCP), або Британської Психологічної Спілки (BPS).

Переважає більшість консультантів – жінки у віці від 40 до 50 років. Фактично кожна школа у Великобританії співпрацює з одним – двома консультантами, які діють безпосередньо на території закладу, двічі на тиждень, здійснюють від 5 до 9 зустрічей з учнями за цей час [8, с. 5]. Консультант, з яким співпрацює школа, має досконало володіти знаннями про внутрішню структуру закладу, особливості освітнього процесу, організаційну структуру педагогічного та учнівського колективів тощо [4, с. 3]. Консультант проводить індивідуальну роботу з учнями (face to face work) не більше 20 годин на тиждень [Там само, с. 6].

Реалізація принципу конфіденційності у процесі підтримки учнів віддзеркалюється на процесі взаємодії консультанта з адміністрацією школи. Директору надається загальна інформація щодо процесу консультування, прізвища дітей, які прибігають до консультації, місце та час проведення зустрічей з дітьми. Натомість, консультант не має права розголошувати проблеми учнів, ту інформацію, яку він отримав у процесі індивідуальної роботи з дитиною.

Обов'язковим правилом шкіл Великобританії є висвітлення інформації про консультування та пасторську турботу на офіційному сайті закладу, де у лаконічній формі прописані провідні завдання педагогічної підтримки дітей, відбувається он-лайн консультування учнів (якщо дитина з певних причин не може відвідувати консультації), подана інформація про консультантів, їх вік, освіту, напрямки роботи тощо.

У свою чергу, шкільна адміністрація має право здійснювати моніторинг діяльності служби консультування та періодично проводити анонімні опитування, анкетування серед дітей, з'ясовуючи наскільки компетентною виявилась допомога консультанта, ступінь його зацікавленості під час вирішення проблем учнів, кількість зустрічей та їх ефективність тощо [Там само, с. 8]. Обов'язковою складовою ефективного контролю та моніторингу є рефлексивний компонент у діяльності служби шкільного консультування, коли адміністрація сумісно з консультантом підбиває підсумки роботи, узагальнює отримані данні, прогнозує шляхи подальшої співпраці.

Таким чином, педагогічна підтримка у Великобританії є доволі варіативною та може здійснюватись безпосередньо у школі, поза її межами або комплексно, тобто як у навчальному закладі, так і в умовах інших установ. Частіше за все, з метою вирішення різних життєвих труднощів дітей з ними працює не один, а декілька фахівців, як і з педагогічного колективу школи (pastoral care), так і спеціалісти з різних центрів (counselling, formal counselling). Якщо перші намагаються допомогти дитині вирішити труднощі, пов'язані з академічним життям, то діяльність других спрямована на подолання переважно соціальних проблем.

Список використаної літератури

1. Baginsky W. School Counselling in England, Wales and Northern Ireland: A Review. / W. Baginsky. – London: NSPCC, 2004. – 50 p. **2. About** British Association for Counselling and Psychotherapy (BACP). [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.bacp.co.uk/about_bacp/#q0. **3. The National** Association for Pastoral Care in Education [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.napce.org.uk/about/>. **4. Medway** Council [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.medway.gov.uk/educationandlearning/schoolsandcolleges/schoolpolicy/counsellingguidelines.aspx>. **5. Contact** Youth Counselling Services. Outcomes evaluation report. – Belfast, 2006. – 116 p. **6. Jones A.** School counselling in practice. / A. Jones. – London : Ward Lock Education. – 1970. – 191 p.

7. **Pattison S.** Counselling in schools: A research study into services for children and young people, commissioned by the Welsh Assembly Government. / S. Pattison, N. Rowland, K. Cromarty, K. Richards, P. Jenkins, M. Cooper and others. – Lutterworth : BACP, 2007. – 73 p. 8. **Cooper M.** School-based counselling in UK secondary schools: a review and critical evaluation. / M. Cooper. – Glasgow :University of Strathclyde. – 2013. – 34 p. 9. **School Counselling Service Policy.** [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.stjohns.wilts.sch.uk/>. 10. **Зайковська С. В.** Зарубіжний досвід надання педагогічної підтримки. / С. В. Зайковська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі. – Вип. 6. – 2010. – С. 169 – 175. 11. **Watts A. G.** Guidance in the United Kingdom: past, present and future. / A. G. Watts, Jennifer M. Kidd. // British Journal of Guidance and Counselling. – 28:4. – 2010. – P. 485 – 502.

Бадер С. О. Модель педагогічної підтримки учнів у Великобританії

У статті досліджено практику надання педагогічної підтримки учням у школах Великобританії. Проаналізовано провідні поняття, пов'язані з наданням педагогічної підтримки у Великобританії; виокремлено принципи педагогічної підтримки, проблеми учнів, що зумовлюють упровадження консультування та пасторської турботи як різновидів педагогічної підтримки. Охарактеризовано основні моделі реалізації педагогічної підтримки у Великобританії. Презентовано форми та методи надання педагогічної підтримки у школах Великобританії.

Ключові слова: педагогічна підтримка, пасторська турбота, консультування, консультант, школи Великобританії.

Бадер С. А. Модель педагогической поддержки учеников в школах Великобритании

В статье исследована практика оказания педагогической поддержки ученикам в школах Великобритании. Проанализировано основные понятия, связанные с оказанием педагогической поддержки в Великобритании; выделены принципы оказания педагогической поддержки, проблемы учеников, которые обуславливают внедрение консультирования и пасторской заботы как разновидностей педагогической поддержки. Характеризованы основные модели реализации педагогической поддержки в Великобритании. Презентованы формы и методы оказания педагогической поддержки в школах Великобритании.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, пасторская забота, консультирование, консультант, школы Великобритании.

Bader S. A. The Pedagogical Support Model in School of Great Britain

The practice of providing pedagogical support for pupils in schools of UK is investigated in this article. The main definitions of pedagogical support in UK

are analyzed; the principles of pedagogical support, the problems of students who cause the introduction of counseling and pastoral care as a variety of educational support are highlighted. The main models of implementation of pedagogical support in the UK are characterized. The forms and methods of providing pedagogical support in schools of UK are presented.

Key words: pedagogical support, pastoral care, counselling, counselor, schools of Great Britain.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК 373.2.064.1(477)

Н. В. Вахняк

**РОБОТА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
З ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВСТВА У МОЛОДИХ
СІМЕЙ: ОРГАНІЗАЦІЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ**

Значні трансформації в суспільстві й соціальному вихованні, розширення й поглиблення особистісно-орієнтованих й розвивальних парадигм психології та педагогіки впливають на розвиток соціально-педагогічних теорій й створюють фундамент для досконало нової соціально-педагогічної практики, що зростає на іншій виховній культурі, яка базується на внутрішній свободі й гуманізмі взаємовідносин дорослих та дітей.

Проблема формування педагогічної культури викликає гострий інтерес у суспільстві. Адже одним із головних завдань прогресивного розвитку суспільства є виховання всебічно розвиненої дитячої особистості, при залученні всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, приймаючи до уваги соціокультурні, економічні та політичні зміни в навколишньому середовищі, де різні соціальні інститути сприяють виконанню даного завдання.

Закон України „Про освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Закон України „Про дошкільну освіту”, Базовий компонент дошкільної освіти (оновлений), Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” чітко визначили, що в умовах оновлення суспільства, відродження національної культури орієнтація на формування педагогічної культури особистості є світоглядною засадою сучасного виховання та освіти [1; 2; 6; 8].

Актуальність теми дослідження зумовлена вищезазначеними документами, що вказують на підвищення ролі взаємодії молоді сім'ї та дитячого навчального закладу, також зазначають, що за виховання дітей

несуть відповідальність батьки, а всі інші соціальні інститути покликані лише допомагати, направляти їхню діяльність.

Аналіз сучасних наукових доробок свідчить про те, що достатньо широко вивчаються проблеми молоді сім'ї, сімейного виховання (А. Антонов, Ю. Гіппенрейтер, А. Захаров, А. Варга, Н. Кузнецова, С. Ковальов, В. Леві, А. Мудрик А. Прихожан, А. Співаковська та ін.); підготовки молоді до сімейного життя (З. Зайцева, Т. Поспілий, І. Трухін, Т. Трапезніков, В. Постовий, Є. Сичова, Н. Феоктисова та ін.); сутності батьківства та усвідомленого батьківства в психологічному аспекті (О. Безпалько, І. Братусь, Л. Буніна, І. Зверева, І. Кон, В. Кравець, Г. Лактіонова, Р. Овчарова, А. Співаковська, Г. Філіпова, І. Хамітова М. Єрміхіна, та ін.); взаємозв'язку сім'ї та ДНЗ у формуванні особистості дитини (А. Богуш, Л. Загик, В. Іванової, В. Котирло, Н. Кот, С. Ладивір, Л. Островської, Т. Пагути), але формування культури батьківства як соціально-педагогічна проблема, залишається досить новою для нашого суспільства. Тому передовою метою педагогів дошкільних навчальних закладів є педагогічна просвіта молодих сімей, формування у них культури батьківства.

Метою статті є розкриття організації дослідження роботи з формування культури батьківства молодих сімей в умовах дошкільного навчального закладу.

Проведенню основного експерименту передувала підготовча робота у кінці 2010 – початку 2011 рр. Протягом даного періоду відбувалося виокремлення молодих сімей; підбиралися діагностичні методики для визначення рівня педагогічної культури молодих сімей; з'ясувалися основні проблеми виховання у сім'ях, що брали участь в експерименті; відпрацьовувалася процедура збору інформації.

Критеріями педагогічної культури молодих сімей є їхні вміння враховувати, виявляти та об'єктивно оцінювати вікові зміни у дітей, їх особистісні особливості та прагнення до педагогічного самовиховання. Зазначаємо, що критеріями оцінки виховного потенціалу є:

– ціннісно-мотиваційний, показниками якого є оточуюче середовище сім'ї (шкала сімейного оточення за С. Купріяновим); наявність мотивів формування педагогічної культури батьківства (опитувальник афіліації за А. Меграбян); спрямованість родини на оволодіння вміннями, навичками, здібностями до оцінки процесу та результату власної педагогічної культури або педагогічної культури інших (опитувальник для батьків „Типи виховання дітей” за А. Барканім).

– когнітивний полягає у сформованості у молодих сімей комплексу знань про вікові зміни у дітей, особливості особистісного розвитку (аналіз сімейних взаємовідносин за Е. Ейдемільер, В. Юстицькіс) [5]; орієнтація на педагогічну культуру як цінність („Ціннісні орієнтації” М. Рокича); визначення педагогічної культури батьків (тест „Які Ви батьки?” А. Баркана) [3].

– комунікативно-діяльнісний, що визначається через такі показники: вміння будувати конструктивні взаємини з дітьми („Тест PARF” Шеффер-Белла) [7]; стиль дитячо-батьківських стосунків (А. Варга і В. Столін) [4]; діагностика ефективності педагогічних комунікацій (тест за А. Леонтєва) [9].

Аналіз педагогічних фактів, одержаних у ході вивчення досліджуваної проблеми, дозволив на підставі встановлених критеріїв, самооцінки молодих сімей та показників вихованості їхніх дітей визначити умовно три групи батьків, які відповідають трьом рівням сформованості педагогічної культури (О. Курбатова): високому, середньому і низькому, на які ми й акцентували увагу педагогів дитячих садків, що брали участь в експерименті. Вони характеризуються наявністю і якістю психолого-педагогічних знань, розкривають глибину, повноту базових якостей особистості дошкільника, показників її сформованості; необхідністю формування компетентнісної особистості у дошкільному віці, вмінням поводитися гнучко, адекватно, співвідносити вимоги зі своїми бажаннями та можливостями; ціннісним ставленням до дітей; стабільністю зацікавленості до питань виховання в цілому.

Перший рівень – високий – характерний для молодих сімей з достатньо повними і глибокими психолого-педагогічними знаннями. Вони систематично займаються вихованням дітей, орієнтуючись на їх вік та індивідуальні особливості; постійно прагнуть до розширення своїх знань; творчо реалізують їх у процесі сімейного виховання. Для цієї групи батьків характерними є висока відповідальність за виховання дітей, активна життєва позиція.

Другий рівень – середній – характеризується відсутністю системи знань з педагогіки і психології, уявлень про методи і прийоми сімейного виховання, інтуїтивними підходами до розв’язування питань, що стосуються організації життя дитини. Вихованням дітей такі батьки займаються несистематично, замінюють його доглядом, часто не вміють використовувати в практиці свої знання.

Третій рівень – низький – властивий молодим батькам з повною або частковою відсутністю знань з питань сімейного виховання і пасивним ставленням до своїх виховних функцій, поведінки дітей. У таких сім’ях частіше спостерігаються типові помилки у вихованні дітей: відсутні єдині вимоги, наявні грубощі та авторитарний стиль виховання, застосування фізичних покарань, невимогливість батьків до дітей і до себе.

Батьківське ставлення тлумачать як систему різноманітних почуттів стосовно дитини, поведінкових стереотипів, практикованого спілкування з нею, особливості сприйняття і розуміння характеру й особистості дитини, його вчинків. Трактуючи думку І. Сікорського, жорстоке виховання сприяє формуванню в дитини страху, „ніжне” виховання формує суб’єктивізм і мінливість характеру у дітей, зневага у вихованні веде до труднощів у виховному відношенні взагалі. Акцентують увагу на батьківські відносини й зарубіжні вчені-дослідники В. М’ясищев, Є. Яковлева, Р. Зачепицький та

С. Файнберг. Вони стверджують, що надмірна увага і задоволення всіх бажань дитини веде до розвитку істеричних рис характеру з егоцентризмом, підвищеною емоційністю і відсутністю самоконтролю [9, с. 126].

У процесі експериментально-дослідницької роботи з молодими сім'ями нами було використано ряд форм та методів просвітницької роботи з молодю родиною; анкетувань та тестувань для виявлення рівня педагогічної культури батьків; тренінги для підвищення педагогічної культури молодих сімей; інноваційні підходи до формування культури батьківства молодих сімей та низку методик.

У процесі констатуючого зрізу ми намагалися охарактеризувати рівні соціалізаційної культури батьків та з'ясувати стан, зміст, форми спільної соціально-педагогічної діяльності сімей з різними фахівцями соціальних інституцій щодо виховання дітей дошкільного віку.

З метою з'ясування, яка ж робота здійснюється у сім'ї з дітьми, а також ставлення батьків до досліджуваної проблеми, на початку експерименту нами було проведено низку анкетувань: „Які ми батьки”, „Чи знаєте Ви свою дитину?”, „Ви і Ваші діти”, „Дітей виховують батьки. А батьків?” та ін.

Всього участь у експериментальному дослідженні прийняло 690 молодих сімей. Найперше було проведено методики, що стосуються ціннісно-мотиваційного критерію, а саме: шкала сімейного оточення за С. Купріяновим, опитувальник афіліації за А. Меграбян, опитувальник для батьків „Типи виховання дітей” А. Барканого.

Соціальний клімат родини – це правила поведінки, які склалися у сім'ї та впливають на взаємовідносини у ній. Деякі сімейні правила встановлюються відкрито, а інші правила – приховані, які зазвичай виводяться з повторних ситуацій, що відбуваються у родині. Правила задані соціумом та культурою поділяють багато сімей, але бувають й унікальні правила для певної родини, що відомі лише членам сім'ї. Шкала сімейного оточення призначена для оцінки соціального клімату у сім'ях всіх типів. У основі шкали сімейного оточення лежить оригінальна методика Family Environmental Scale, запропонована R. Moosy 1974 році, а в нашій країні вона адаптована С. Купріяновим [9, с. 316].

За даною методикою батькам було подано опитувальник, що містить у собі 90 тверджень, з яких потрібно було визначити які з них вірні по відношенню до родини, а які ні. Дана шкала сімейного оточення включає в себе десять шкал, де кожна представлена дев'ятьма пунктами, що мають відношення до характеристики сімейного оточення.

Тож, за результатами даної методики, єдність опитуваних сімей, що характеризується турботою одне про одного, допомогою членам своєї сім'ї, вираженим почуттям приналежності до родини. Позитивно до таких якостей ставляться 64% батьків експериментальної групи та 66% контрольної. Та навпаки, батьки у яких такі якості слабо виражені складають 36% експериментальної та 34% контрольної групи. Позитивно ставляться до відкритих дій та почуттєву родині 56% батьків

експериментальної та 59% контрольної групи, з протилежним ставленням зафіксовано 44% у експериментальній та 41% у контрольній групах. Конфліктність також відноситься до показників відносин між членами родини. За результатами опитування відкрите виявлення гніву, агресії та конфліктних взаємовідносин в цілому характерно для 37% сімей експериментальної та 41% сімей контрольної груп. Протилежний бік у сімейних конфліктах приймають наступні: 63% експериментальної групи та 59% контрольної групи.

Наступна шкала визначає незалежність членів родини, що у нашому дослідженні склало 48% у експериментальній та 50% контрольній групах, де члени родини заохочуються до самоствердження, незалежності та самостійності у вирішенні проблем та прийнятті рішень. Також зазначимо, що 52% респондентів експериментальної групи та 50% у контрольній групі не схвалюють незалежність членів своєї сім'ї. У даній методиці ми визначали у якій мірі до різних видів діяльності у родині приділяють увагу досягненням, успіхам та змаганням, що становить: позитивне ставлення – 26% опонентів експериментальної групи та 31% контрольної; негативне ставлення – 74% сімей експериментальної та 69% контрольної групи. Інтелектуально-культурна орієнтація членів родини високо цінується у 43% молодих сімей експериментальної групи та 47% опитуваних з контрольної групи. Проте більша кількість респондентів, а саме 57% експериментальної та 53% контрольної групи не схвалюють соціальної, інтелектуальної, культурної чи політичної активності членів родини. Щодо активного відпочинку та занять спортом позитивно ставляться 39% молодих батьків експериментальної групи та 40% контрольної, а негативно – 61% опитуваних з експериментальної групи та 60% з контрольної групи. Ступінь виявлення духовно-моральних аспектів яскраво виражений у 55% сімей експериментальної та 59% контрольної групи, й слабо виражена у 45% респондентів експериментальної групи та 41% батьків контрольної групи.

Порядок та організованість є важливими елементами сімейного благополуччя. Такої ж думки дотримуються 33% молодих сімей експериментальної та 43% контрольної груп. Проте більша кількість опитуваних не схвалюють цих поглядів, так як 67% батьків експериментальної та 57% контрольної груп не вважають за потрібне завчасно розподіляти, планувати сімейні обов'язки, правила, й взагалі, сімейну діяльність. Зате контролювати, як виявилось, полюбляє більша частина батьків. Так, високу ступінь ієрархічності, ригідності сімейних правил та контролю членами родини одне одного виявляють 56% експериментальної та 51% контрольної групи. Протилежне ставлення до таких відносин та контролю мають 44% батьків експериментальної групи та 49% опитуваних контрольної групи.

Наступною проводилась методика на наявність мотивів формування педагогічної культури батьківства – опитувальник афіліації за А. Меграбян. Взагалі, під афіліацією розуміється потреба людини в установках, збереженні добрих відносин з людьми. Індивід, що володіє такою потребою,

не лише постійно прагне до людей та відчуває задоволення від емоційно позитивного спілкування з ними, але в людських відносинах бачить один з головних сенсів буття. Існує декілька методик для оцінки афіліації. Найбільш валідною, надійною, але разом з тим й найважчою є проєктивна методика. Але для діагностування такої потреби можуть бути використані й методики опитувального типу.

Проаналізувавши відповіді респондентів за шкалою тесту оцінки „прагнення до людей” та „страхом бути знехтуваним”, можемо зробити такі висновки. Високий рівень розвитку мотиву „прагнення до людей” членів родини, у поєднанні з високим рівнем розвитку мотиву „страху бути знехтуваним” склав 19% від усієї кількості опитуваних. Такі батьки характеризуються сильно вираженим внутрішнім конфліктом між прагненням до людей та їх униканням, що виникає кожен раз, коли їй доводиться зустрічатися з незнайомими людьми. Високий рівень розвитку мотиву „прагнення до людей”, у поєднанні з низьким рівнем розвитку мотиву „страху бути знехтуваним” становить 32%. Такі батьки активно шукають контакту й спілкування зі своїми дітьми, відчуваючи від цього загалом лише позитивні емоції. Найменшу кількість респондентів – 15% – становить високий рівень розвитку мотиву „страху бути знехтуваним” у поєднанні з низьким рівнем розвитку мотиву „прагнення до людей”, що свідчить про те, що молоді батьки, які мають таке поєднання мотивів, навпаки, активно уникають контактів з дітьми. Поганою картиною, на наш погляд, є 34% низького рівню розвитку обох мотивів. Таке поєднання мотиваційних тенденцій характеризує батьків, які мешкаючи зі своєю родиною, спілкуючись з нею, не відчувають від цього ні позитивних, ні негативних емоцій та гарно почувають себе як з членами сім’ї, так і без них. Хочемо зазначити, що педагогічно правильним поєднанням є сильно розвинуте „прагнення до людей” та слабо або середньо розвинутий „страх бути знехтуваним родиною”, якого, на жаль, не виявилось у нашому дослідженні.

Остання методика за ціннісно-мотиваційним критерієм, – це опитувальник А. Барканого „Типи виховання дітей”, що дозволяє визначити тип виховання дитини у сім’ї [3, с. 243]. Зважаючи на аналіз результатів даної методики можемо зазначити, що якщо у попередніх опитуваннях було добре видно, що батьки контрольної групи мають вищий рівень педагогічної культури, ніж експериментальної, то за опитувальником А. Барканого ми такого сказати не можемо. Адже, відповіді варіюються, немає характерної динаміки домінування однієї групи над іншою.

Тож, з усієї кількості опитуваних „кумирами сім’ї” є 10% експериментальної групи та 4% респондентів контрольної групи. Батьки з даним типом виховання потурають всім бажанням дитини, занадто обожають її та характеризуються надмірним заступництвом. Вищезазначені характеристики є одними з елементоутворюючих одиниць наступного типу виховання – „гіперопіки”, – яка визначається підвищеною увагою та турботою про дитину. У нашому дослідженні це становить 20%

опитуваних з експериментальної та 16% молодих сімей з контрольної групи. У таких сім'ях батьки дуже багато забороняють своїм дітям та обмежують у виконанні більшості завдань, беруть на себе основну частину дитячих обов'язків, контролюють дітей „крок за кроком”.

Наступний тип виховання, що стоїть на третьому місці у рейтинговій шкалі за даною методикою, – це „гіпоопіка”. Так як за результатами опитування 13% експериментальної групи та 11% контрольної групи не достатньо опікуються вихованням дітей і майже не контролюють їхню поведінку, не займаються їхнім розвитком. У таких батьків спостерігається недолік тепла й турботи, вони не втручаються в життя дитини, – все це ґрунтується на фрустрації потреби в любові і приналежності, емоційному відкиданні дитини, не включення його в сімейну спільність.

Недостатність опіки і контролю за поведінкою, що доходить до повної бездоглядності, проявляється як брак уваги і турботи до фізичного, соціального і духовно-морального благополуччя дитини. Діагностика респондентів фактору бездоглядності майже не відрізняється, – у експериментальній групі 10% опитуваних, а в контрольній – 9% молодих сімей.

Найбільшим рейтингом володіє тип виховання „Попелюшка”, якому характерне ігнорування потреб дитини, нерідко жорстоке поводження з нею, Приховане емоційне відкидання проявляється в глобальному незадоволенні дитиною, постійному відчутті батьків, що він не „той”, не „такий”. Іноді воно маскується перебільшеною турботою та увагою, але видає себе роздратуванням, недоліком щирості в спілкуванні, несвідомим прагненням уникнути тісних контактів, а при нагоді звільнитися як-небудь від тягара. Такий тип виховання обрала більша кількість батьків, а саме 25% опитуваних експериментальної групи та 29% з контрольної групи.

Тип виховання „Залізний кулак” у нашому дослідженні обрала 8% експериментальної та 5% контрольної групи. Даний тип характеризується неприйняттям індивідуальних особливостей дитини, спробами „поліпшення”, „корекції” природженого типу реагування, що сполучаються з жорстким контролем, регламентацією всього життя дитини, з імперативним нав'язуванням йому єдиного „правильного” типу поведінки.

Підвищена моральна відповідальність у опитуванні зайняла один із найменших відсотків, а саме: у експериментальній групі – 2%, у контрольній – 3%. Батьки характерного типу виховання не відповідають віку і реальним можливостям дитини, вимогам безкомпромісної чесності, почуттям обов'язку, порядності, покладанням на дитину відповідальності за життя і благополуччя близьких, наполегливі очікування великих успіхів у житті – все це природно поєднується з ігноруванням реальних потреб дитини, її власних інтересів, недостатньою увагою до його психофізичних особливостей.

Наступний тип виховання, такий як „кронпринц” отримав прихильність у 5% сімей експериментальної групи та 10% опитуваних контрольної групи. Такий тип виховання все частіше і частіше

культивується в досить забезпечених, заможних родинах, члени яких мають значне місце у суспільстві і в ньому займають високі посади, що є недосяжними для більшості людей. Віддавши самих себе кар'єрі, батьки не можуть займатися власною дитиною, тому недолік своїх почуттів вони зазвичай компенсують штучною батьківською любов'ю – обдаровуючи дитину подарунками.

Дуже часто зустрічається, особливо у молодих сім'ях, що між подружжям виникає конфлікт з приводу виховання дітей. Нерідко виховання перетворюється на „поле битви” конфліктуючих батьків, де вони мають можливість найбільш відкрито висловлювати невдоволення один одним, керуючись турботою про благо дитини. При цьому різниця в поглядах батьків найчастіше буває діаметральною: один наполягає на досить строгому вихованні з підвищеними вимогами і заборонами, інший же батько схильний жаліти дитину, йти у неї на поводу. До такого типу виховання схильними виявилися 3% експериментальної групи та 8% опитуваних контрольної групи. Характерним проявом даного типу виховання – є вираження невдоволення виховними методами одне одного. При цьому виявляється, що кожного цікавить не стільки те, як виховувати дитину, скільки те, хто правий у виховних суперечках.

Однакову кількість відповідей отримали такі типи виховання як „культ хвороби” та зміна зразків виховання. У експериментальній групі їх кількість становить по 2% з загальної кількості опитуваних та по 1% з контрольної групи.

„Культ хвороби” характерний тим, що батьки мають підвищену невпевненість, страх помилитися, перебільшені уявлення про тендітність дитини, її хворобливості, не спроможність до самостійних дій і т. д. Цей страх змушує батьків тривожно прислухатися до будь-яких побажань дитини і поспішати задовольнити їх, в інших випадках, навіть, постійно опікувати їх.

Зміна зразків виховання характерна молодим сім'ям, де дитину до якихось пір виховували одним методом і раптом через сімейні обставини (появи новонародженого, розлучення батьків) стиль виховання раптово змінився.

Також зазначимо, що 3% молодих сімей контрольної групи поєднують декілька типів виховання одночасно, таких як: гіпоопіка, бездоглядність та „залізний кулак” поєднують 1% батьків, а 2% сімей використовують у своєму вихованні гіперопіку, „кумир сім'ї” та „культ хвороби”.

Одержані результати початкового зрізу інформації щодо формування культури батьківства підтвердили, що існує нагальна потреба у соціально-педагогічній підтримці молодих сімей. Тому для подальшого проведення дослідницької роботи у кожному дошкільному навчальному закладі було заплановано проведення безлічі просвітницьких робіт, консультацій, батьківських лекторіїв, тренінгів, ділових ігор, брейн-рингів, „круглих столів”, різних форм та методів взаємодії дошкільного навчального закладу

з молодими сім'ями, насамперед, експериментальної групи. Беручи до уваги гіпотезу нашого експерименту вважаємо, що саме після впровадження системи роботи з формування культури батьківства рівень педагогічної культури молодих сімей набагато підвищиться.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти України: Науковий керівник: А. М. Богуш. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с. **2. Базова** програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі” / М-во освіти і науки України ; Акад. пед. наук України; наук. ред. та упоряд. О. Л. Кононко. – К. : Світич, 2008. – 430 с. **3. Баркан А. І.** Практична психологія для батьків, або як навчитися розуміти свою дитину. Його Величність Дитина – який він є / А. І. Баркан. – М., 1999. – 429 с. **4. Варга А. Я.** Структура и типы родительских отношений / А. Я. Варга. – М. : Педагогика, 2005. – 258 с. **5. Ейдемиллер Е. Г.** Психология и психотерапия семьи / Е. Г. Ейдемиллер, В. В. Юстицкис. – СПб. : „Питер”, 1999 – 656 с. **6. Закон України** „Про дошкільну освіту” // Уряд. кур'єр. – 2001. – 8 серп. – С. 3 – 8. **7. Методика PARI** (Е. С. Шефер, Р. К. Белл; адаптація Т. В. Нещерет) / Психологическлетесты. Ред. А. А. Карелин – М., 2001, Т.2., С.130 – 143. **8. Національна** доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті// Освіта України. – 2001. – № 1. – с. 22 – 25. **9. Шапарь В. Б.** Практическая психология. Психодиагностика отношений между родителями и детьми / В. Б. Шапарь. – Ростов н/Д. : Феникс, 2006. – 423 с.

Вахняк Н. В. Робота дошкільного навчального закладу з формування культури батьківства у молодих сімей: організація експерименту

В статті звертається увага на проблему формування педагогічної культури молодих сімей, рівні сформованості педагогічної культури; виокремленні критерії педагогічної культури сім'ї. Автор розкриває початковий етап організаційної частини експериментального дослідження, діагностичну методикку з формування культури батьківства у молодих сімей в умовах дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: дошкільний навчальний заклад, педагогічна культура, молода сім'я, батьки, експеримент, діагностична методика.

Вахняк Н. В. Работа дошкольного образовательного учреждения по формированию культуры отцовства в молодых семей: организация эксперимента

В статье обращается внимание на проблему формирования педагогической культуры молодых семей, уровни формирования педагогической культуры; выделены критерии педагогической культуры семьи. Автор раскрывает начальный этап организационной части экспериментального исследования, диагностическую методикку с

формирования культуры отцовства у молодых семей в условиях дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, педагогическая культура, молодая семья, родители, эксперимент, диагностическая методика.

Vakhnyak N. V. The Work of Pre-school Educational Establishment on Forming of Culture of Paternity at Young Families: Organization of Experiment

The article draws attention to the problem of formation of the pedagogical culture of young families, levels of formation pedagogical culture; is shown the criteria for the pedagogical culture of the family. The author reveals the initial stage of the organizational part of the pilot study, diagnostic with a culture of fatherhood among in young families in conditions of pre-school educational institution.

Key words: pre-school educational institution, pedagogical culture, young family, parents, experiment, diagnostic method.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 378.14

Д. Д. Відоменко

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ (ІКТ) У ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ

Процес інформатизації суспільства є найперспективнішим шляхом до розвитку економічної, соціальної та освітньої сфер української держави. Інформатизація освітньої сфери є головним чинником формування інформаційного суспільства в Україні. Саме на цьому наголошується в Указі Президента України „Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні” [9] та Державної цільової програми впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій „Сто відсотків” на період до 2015 року [2].

Необхідність і важливість впровадження ІКТ у процес навчання обґрунтовувалася багатьма експертами і вченими, як українськими, так і закордонними. ІКТ впроваджуються у всі сфери діяльності людини, але, на нашу думку, найбільш потужно і позитивно вони впливають на освітню сферу, тому що відкривають можливості використання абсолютно нових

методів навчання і викладання. Глобальне впровадження ІКТ у всі сфери людської діяльності, формування нових комунікацій і високоавтоматизованого інформаційного середовища стало не тільки першим етапом перетворення нинішньої системи освіти, а й початком формування інформаційного суспільства.

Одним із найважливіших та найперспективніших напрямків розвитку інформатизації освіти є використання новітніх комп'ютерних технологій. Властива їм інтерактивність викликана ними інтенсифікація навчального процесу, наявна можливість зворотного зв'язку зумовили потребу в їх застосуванні у широкому спектрі галузей повсякденної людської діяльності, у першу чергу в тих сферах, які пов'язані з професійною підготовкою та отриманням освіти. Нині помітно зростає загальне число досліджень, предметом яких є інформаційно-комунікаційні технології у процесі навчання та особливості їхнього використання. Цій темі присвячені праці таких науковців, як Ю. В. Триус, В. Ю. Бикова, О. М. Спіріна, Н. В. Морзе, М. І. Жалдака, І. Д. Малицької, Г. О. Козлакової, О. В. Співаковського, О. В. Овчарук та інших. Однак зовсім відсутні дидактичні розробки використання ІКТ у галузі соціальних комунікацій, зокрема у навчанні майбутніх фахівців із видавничої справи. З цим пов'язана актуальність нашої розвідки.

Метою дослідження є аналіз особливостей застосування інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі. Для цього вважаємо за потрібне проаналізувати існуючі підходи до визначення поняття „ІКТ у навчанні”, вказати на переваги і недоліки використання ІКТ у освітньому процесі.

Об'єктом дослідження є інформаційно-комунікаційні технології у освіті. Предметом дослідження є особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у освітньому процесі.

Аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої використанню інформаційно-комунікаційних технологій у освіті [3; 6; 12], свідчить про наявність декількох тлумачень сутності поняття „інформаційно-комунікаційні технології”. Перша частина вчених (В. М. Глушков, Г. К. Селевко та ін.) розглядають ІКТ у широкому розумінні як всі технології, що працюють з передачею-обробкою інформації. Друга частина (Ю. А. Шафрін, Л. Д. Столяренко, С. І. Самигін) ототожнюють комп'ютерні та інформаційні технології, пов'язуючи їх з використанням як комп'ютера, так і засобів апаратного і програмного забезпечення. Третя частина (М. І. Жалдак, Ю. І. Машбиць, Р. С. Гуревич, В. Ю. Биков, Н. В. Морзе та інші), включає до складу ІКТ комп'ютерні, мережеві та аудіо/відео технології і схиляється до використання найбільш загального терміну „інформаційно-комунікаційні технології навчання” (ІКТН).

У підручнику „Педагогіка вищої школи” (під редакцією В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко та В. І. Лугового) ІКТН визначається як „метатехнологія, оскільки містить всі компоненти педагогічної технології (взаємодію викладачів і студентів, інколи опосередковану і асинхронну;

специфічні форми, методи і програмно-педагогічні засоби) [8, с. 198]. В. Ю. Биков визначає ІКТН як комп'ютерно орієнтовану складову педагогічної технології, яка „відображає деяку формалізовану модель певного компонента змісту навчання і методики його подання у навчальному процесі, що представлена у цьому процесі педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів”[1, с. 141]. П. І. Образцов визначає ІКТН як „дидактичний процес, організований з використанням сукупності принципово нових засобів і методів опрацювання даних (методів навчання), які впроваджуються у системи навчання і являють собою цілеспрямоване створення, передавання, зберігання і відображення інформаційних продуктів з якнайменшими витратами і відповідно до закономірностей пізнавальної діяльності учнів”[7]. О. М. Спирін розглядає ІКТН як „дидактичну технологію, що забезпечує досягнення цілей навчання лише за умови обов'язкового використання інформаційно-комунікаційних технологій” [11].

Отже, зважаючи на визначення авторитетних дослідників, ми у своїй розвідці будемо виходити з того, що **інформаційно-комунікаційні технології навчання** – це комп'ютерно орієнтована частина педагогічної технології, що відображає модель змісту навчання та методику його подання під час навчального процесу, і представлена у ньому програмними засобами педагогіки, передбачає використання комп'ютерно орієнтованих засобів навчання і комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань.

На думку Т. В. Дячкової, головний чинник, що визначає важливість і доцільність модернізації системи освіти – потреба у відповіді на основні виклики, кинуті суспільству XXI століттям:

- 1) необхідність переходу суспільства до нової стратегії розвитку на основі знань та інформаційно-комунікаційних технологій;
- 2) фундаментальна залежність людської цивілізації від здібностей і навичок, які формуються освітою;
- 3) можливість успішного розвитку суспільства тільки на засадах ефективного використання ІКТ;
- 4) щонайтісніший зв'язок між рівнем добробуту нації, національною безпекою держави і станом освіти, застосуванням ІКТ [4, с. 56].

Одна з важливих особливостей і переваг інформаційно-комунікативних технологій порівняно з іншими навчальними засобами полягає саме в тому, що мультимедійні програми здебільшого розраховані на самостійне активне сприймання та засвоєння учнями знань, умінь і навичок. Сама структура, дидактичне спрямування та розв'язання навчальної (наукової) проблеми передбачають активну розумову діяльність учнів/студентів. Вони можуть обирати оптимальний для себе темп роботи з мультимедійними програмами відповідно до індивідуальних розумових,

психолого-фізіологічних можливостей та інтересів; перевіряти правильність відповідей, використовувати у процесі сприйняття та засвоєння знань потрібну зорово-слухову та текстову інформацію. Самостійна робота із засобами ІКТ створює потрібне підґрунтя для застосування практичних та інтелектуальних умінь, поєднання чуттєвого і раціонального пізнання, з тієї причини, що знання, які учні здобувають у результаті самостійної діяльності, засвоюються значно краще порівняно з тими, які повідомляє педагог [5].

Головними недоліками використання ІКТ у навчанні, на думку Т. А. Петренка, є зменшення кількості часу, яке витрачається на безпосереднє спілкування студента з викладачем та з колективом, а також потреба у значних матеріальних затратах на комп'ютеризацію навчальних закладів. Зважаючи на те, що останнім часом комп'ютери перестали бути екзотичним і недешевим засобом для навчання, проблема із витратами на їх купівлю відходить у минуле, зате все більш очевидною стає проблема зниження якості знань студентів. Їм по суті пропонується самостійно розбиратися із величезною кількістю інформації. Таким чином, схвалення самостійності у навчальній діяльності студентів як прогресивної форми навчання є, на нашу думку, передчасним. Справді, людина обов'язково має вміння самостійно здобувати знання, але навряд чи абсолютизація або акцентуація на такому виді діяльності є прогресивною та перспективною. ІКТ мають сприяти ґрунтовному і всебічному вивченню предмета, а не тільки самостійному.

Власне, науковці і практики вже почали говорити про цю проблему. Непродумане застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі негативно впливає на якість засвоєння знань. Введення ІКТ у процес навчання може ускладнити засвоєння знань, умінь та навичок, якщо буде здійснене із механічним перенесенням діючих навчальних посібників та підручників на електронні носії. Тому педагог при підготовці до проведення заняття за допомогою ІКТ повинен уміти планувати та передбачати результати навчання, моделювати навчальні ситуації, розробляти траєкторію розвитку студентів і насамперед опанувати відповідні інформаційно-комунікаційні технології [10].

Незважаючи на те, що використання ІКТ під час навчання студентів різноманітних спеціальностей нині в достатній мірі досліджується, деякі галузі залишаються неохопленими. Зокрема, майже недослідженим залишається питання впливу інформаційно-комунікаційних технологій на розвиток професійних навичок майбутніх спеціалістів з видавничої справи. На нашу думку, галузь видавничої справи потребує спеціалістів, які володіють високим рівнем навичок роботи зі встановленим на персональному комп'ютері спеціальним програмним забезпеченням, яке призначене для здійснення редакційно-видавничих процесів у видавництвах і поліграфічних підприємствах.

Враховуючи вищенаведене, ми вважаємо вмотивованим якомога більш широке використання інформаційно-комунікаційних технологій під

час навчання студентів спеціальності „Видавнича справа і редагування”. Наприклад, на нашу думку, демонстрація спеціальних відеоматеріалів, присвячених розтлумаченню нюансів роботи із дизайнерськими програмами типу Adobe Pagemaker або Adobe InDesign, у значній мірі допомогла б у навчанні основ макетування і верстки. А для унаочнення на моніторі персонального комп’ютера усіх етапів редакційного видавничого процесу можна використовувати спеціальні навчальні програми та короткометражні анімаційні фільми, створені за допомогою мультимедійних Flash-технологій.

Як продемонстрував аналіз досліджень і наукових публікацій, усі визначення терміну „інформаційно-комунікаційні технології” можна поділити на декілька груп. До першої відносяться визначення, у яких ІКТ розглядаються як будь-які технології, пов’язані з передачею-обробкою інформації. До другої частини – визначення, у яких ототожнюються комп’ютерні та інформаційні технології (пов’язанні з використанням як комп’ютера, так і засобів апаратного і програмного забезпечення). До третьої – визначення, у яких до складу ІКТ включаються комп’ютерні, мережеві та аудіо/відео технології.

Тема впровадження ІКТ у навчальний процес для якісної підготовки майбутніх редакторів та видавців нам вбачається перспективною. У центрі уваги наших подальших розробок будуть дослідження технологій на прикладах навчальних дисциплін, які є обов’язковими для вивчення студентами, які працюватимуть у медіа сфері.

Список використаної літератури:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : Монографія/ В.Ю.Биков.– К. : Атіка, 2008. – 684 с. **2. Державна** цільова програма впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів інформаційно-комунікаційних технологій „Сто відсотків” на період до 2015 року. [Електронний ресурс] .– Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/494-2011-п> . **3. Дзюбенко А. А.** Новые информационные технологии в образовании: Учебное пособие/А.А. Дзюбенко. – М.:ВНТИЦ, 2000. – 103 с. **4. Дячкова Т. В.** Педагогіка професійно-технічної освіти: Навчальний осібник /Т.В.Дячкова.–Херсон: Айлант, 2003. – 476 с. **5. Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) та їх роль в освітньому процесі** [Електронний ресурс] / С.А. Дишлева.– Режим доступу : <http://osvita.ua/school/technol/6804> **6. Морська Л. І.** Інформаційні технології у навчанні іноземних мов: Навчальний посібник/ Л.І.Морська – Тернопіль: Астон, 2008. – 256 с. **7. Образцов П. И.** Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения. / П. И. Образцов. – Орел : ОрелГТУ, 2000. – 145 с. [Електронний ресурс].– Режим доступу: <http://www.pavelobraztsov.narod.ru/text/9.htm> **8. Педагогіка вищої школи :** Підручник / [В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук та ін.]; Під ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко та В. І. Лугового.– К.Педагогічна думка. –

2008. – 256 с. **9. Про заходи** щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні: Указ Президента України від 30 верес. 2010 р. № 926/2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/926/2010>

10. Петренко Т. А. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі студентів юридичних спеціальностей у ВНЗ. [Електронний ресурс]/ Т.А.Петренко – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_93/Petrenko.pdf

11. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: критерії внутрішнього оцінювання якості. [Електронний ресурс] / О. М. Спірін // Інформаційні технології і засоби навчання.–2010.– №5 (19).–Режим доступу до журналу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em19/content/10somaqi.htm>

12. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: розв'язування творчих фахових задач засобами інформаційних технологій: Навч.-метод. Посіб/ Сисоєва С.О., Смілянець О.Г. – Вінниця: ЦПННМВ, 2006 – 180 с.

Відоменко Д. Д. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у освітньому процесі

У статті проаналізована науково-педагогічної література, присвячена використанню інформаційно-комунікаційних технологій у освіті, виокремлені існуючі підходи до визначення термінів „Інформаційно-комунікаційні технології” та „Інформаційно-комунікаційні технології навчання”, перераховані переваги (можливість обрання оптимального темпу навчальної роботи відповідно до розумових, психолого-фізіологічних можливостей студента та його інтересів; можливість швидкої перевірки правильності відповідей) і недоліки (зменшення кількості часу, яке витрачається на безпосереднє спілкування студента з викладачем та з колективом, потреба у значних матеріальних затратах на комп'ютеризацію навчального процесу) інформаційно-комунікативних технологій порівняно з іншими навчальними засобами.

Ключові слова: педагогіка, освітній процес, інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології навчання.

Видоменко Д. Д. Особенности использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе

В статье проанализирована научно-педагогическая литература, посвященная использованию информационно-коммуникационных технологий в образовании, выделены существующие подходы к определению терминов „Информационно-коммуникационные технологии” и „Информационно-коммуникационные технологии обучения”, перечислены преимущества (возможность избрания оптимального темпа учебной работы в соответствии с умственными, психолого-физиологическими возможностями студента и его интересами, возможность быстрой проверки правильности ответов) и недостатки (уменьшение количества времени, которое затрачивается на непосредственное общение студента с преподавателем и с

коллективом, потребность в значительных материальных затратах на компьютеризацию учебного процесса) информационно-коммуникативных технологий в сравнении с другими учебными средствами.

Ключевые слова: педагогика, образовательный процесс, информационно-коммуникационные технологии, информационно-коммуникационные технологии обучения.

Vidomenko D. D. Features of the Application of Information and Communication Technologies (ICT) in the Educational Process

The article analyzes the scientific and educational literature on the use of ICT in education, distinguishes the approaches to defining the terms „ICT” and „ICT Learning”, lists the advantages (the election the optimal rate of training according to the mental, psychological and physiological capabilities of the student and his interests, the ability to instantly check the accuracy of answers, which can be used in the process of perception and learning desired visual-auditory and textual information, the creation of the required basis for the application of practical and intellectual skills, the ability of combination of sensory and rational cognition, the ability utilized in the perception and assimilation of knowledge required visual-auditory and textual information, the ability to create the necessary framework for the application of practical and intellectual skills, and a combination of sensory and rational cognition) and disadvantages (the decrease the amount of time that is spent on direct communication with the teacher and the student with the staff, the need for considerable expenses for computerization of educational process) of the information and communication technologies in comparison with other educational means.

Key words: pedagogy, educational process, information and communication technology, ICT training.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 371.2.05.001.76

В. А. Волков

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ ПРОЦЕССОМ
В КОНТЕКСТЕ МУЛЬТИМЕДИА**

В условиях коренных изменений в образовательной системе Украины, возникает объективная потребность в современных исследованиях в области инноваций с использованием мультимедийных средств обучения и управления этим процессом. Анализ результатов

исследований, посвященных проблеме использования мультимедиа в учебно-воспитательном процессе, позволяет сделать вывод об отсутствии общих концепций, которые позволяли бы в единой системе научных понятий охватить и представить множество фактов, накопленных в теории и практике образовательного процесса. В педагогической науке и особенно в практике отечественного преподавания, наблюдается недооценка возможностей информационно-компьютерных технологий в обучении, в том числе и мультимедиа. По сути, отсутствуют фундаментальные исследования в области управления инновационными процессами с использованием мультимедиа.

Цель работы – раскрыть основные психолого-педагогические условия управления инновационным процессом в контексте мультимедиа.

Анализ исследований в области инновационных процессов с использованием мультимедиа, дает основание сделать вывод о необходимости, но недостаточной научно-теоретической базе инновационной деятельности учебных заведений. В работах В. А. Слостенина и Л. С. Подымовой раскрываются методологические основы инновационной деятельности педагогов; теоретико-педагогические – в работах Е. П. Морозова, П. И. Пидкастного; отдельные аспекты управления инновационным процессом в учебных заведениях рассматриваются в исследованиях Л. Карамушки и Л. Даниленко. Психологические аспекты инновационной деятельности раскрыты В. С. Агеевым, О. И. Власовой, В. В. Собольниковым.

В исследованиях Ю. Н. Егорова, О. П. Пинчук аспективно раскрывается использование мультимедийних продуктов в общеобразовательной школе; М. Д. Тукало рассматривает мультимедийные системы обучения как новое методологическое средство интерактивного обучения; И. И. Косенко – применение мультимедиа в процессе подготовки учителей информатики; Н. В. Клемешова – использованию мультимедиа как дидактического средства высшей школы и т. д. Вместе с тем, пока еще отсутствуют фундаментальные работы посвященные использованию мультимедиа в инновационных образовательных процессах.

Анализ современных исследований в области образования позволяет сделать вывод о том, что большинство авторов к инновациям относят подходы к обучению (лично-ориентированный, компетентностный, информационно-компетентностный, акмеологический и т. д.), педагогические, информационные, информационно-педагогические, компьютерные технологии, использование мультимедиа в учебно-воспитательном процессе. Естественно, что тождества между упомянутыми выше понятиями установить трудно, но, по сути, они во многом сходны.

Например, *педагогические инновации, инновации связанные с информационно-компьютерными технологиями равно как и мультимедийные средства обучения, воспитания и развития личности –*

это общее название нового дидактического, педагогического продукта, который воплощается в образовательный процесс: концепции, теории, системы, модели, технологии, методы, приемы. Следовательно, реализация педагогических инноваций, как и применение мультимедиа, – это процесс, ориентированный на повышение качества образования на уровне учебного заведения, который требует управления.

Под управлением инновационным процессом, включая мультимедийные технологии, мы понимаем функционирование системы, направленной на создание, распространение и использование совокупности новых идей и предложений, при осуществлении которых могут быть получены оптимальные результаты образовательного процесса.

В систему внедряемых инноваций мы включаем современные концепции образования: культуросообразное образование – классический вариант, природосообразное – постклассический вариант (ноосферное образование); использование мультимедийных средств как инновационный процесс, современные подходы к обучению: личностно-ориентированный, информационно-компетентностный, акмеологический и др., а также оптимизацию управленческих функций в этом процессе.

Понятие „условие”, „психологические условия”, „педагогические условия” и тем более „психолого-педагогические условия” в науке недостаточно изучены. Современная дидактика трактует педагогические условия как совокупность факторов, компонентов учебного процесса, обеспечивающих успешность обучения и воспитания. В теории воспитания принято рассматривать педагогические условия как среду, как создание необходимого „поля”, обеспечивающего благоприятную почву для инноваций.

Педагогические условия – это структурная оболочка педагогических технологий или педагогических моделей, мультимедиа, благодаря которым реализуются нововведения. Известно, что реализация инноваций включает внешнюю (педагогическую) и внутреннюю (психическую) стороны. Л. С. Выготский утверждал, что „...всякая функция в развитии человека появляется дважды, в двух планах: сначала – социальном, потом – психологическом, сперва – между людьми, как категория интерпсихична, а затем внутри человека, как категория интрапсихическая” [3]. Следовательно, педагогические условия управленческой деятельности реализуются во взаимосвязи с психологическими условиями.

Для систематизации психолого-педагогических условий, ориентированных на инновационный процесс, необходимо определить взаимосвязь их с понятиями „фактор” и „психологический механизм”. Термин „фактор” в научной лексике часто понимается как причина – или движущая сила какого-либо процесса, определяющая его характер [2, с. 187 – 200].

Психологические факторы в ряде случаев трудно разграничить с психологическими механизмами. Вместе с тем, факторы носят более

элементарный характер по сравнению с психологическими механизмами, представляющих собой сложно организованные системные образования. Основные разграничения механизмов и факторов: психологические механизмы менее подвержены влиянию времени, относительно стабильны, а факторы (впрочем, как и условия) – более динамичны и социально детерминированы.

В контексте нашего исследования мотивация, как психологический механизм, является объективно действующим фактором детерминации человеческого поведения и деятельности при любых инновациях. Она как бы „создает напряженное мотивационное поле, в пределах и под силовым воздействием которого детерминирует и осуществляется процесс деятельности. За пределами создаваемого им энергетического поля, деятельность невозможна, он составляет совершенно необходимый компонент структуры деятельности” [1, с. 79].

Таким образом, психолого-педагогические условия управления инновационными и мультимедийными процессами – это комплекс условий, компонентов, совокупность психологических механизмов и факторов, обеспечивающих успешность реализации нововведений.

Можно привести ряд сходных по сути понятий: „инновационная среда”, „информационная образовательная среда”, „мультимедийная среда”. В их основе лежат система или совокупность условий, способствующих возникновению и развитию образовательного процесса, обеспечивающего реализацию информационного, мультимедийного взаимодействия между педагогами (учителями), студентами (учениками).

Например, *информационная образовательная среда* включает средства и технологии сбора, накопления, передачи, обработки и распределения учебной информации, средства представления знаний, обеспечивая связь, обязанности и функционирование организационных структур педагогической деятельности.

Прежде, чем перейти к сути информационной образовательной среды, дадим определение понятию „информация”. Анализ существующих в научных исследованиях дефиниций „информация” дал возможность понять, что *информация* – это некоторая упорядоченная последовательность *сообщений*, отражающих, передающих и увеличивающих наши знания.

В рамках статистического подхода было получено первое определение информации, удовлетворительное с философской точки зрения: *информация есть устраненная неопределенность* [7]. По нашему мнению, ближе к истине понятие о том, что информация – это упорядоченная последовательность со-общений, в основе которой лежит неопределенность или новизна.

Следовательно, если рассматривать новизну как первооснову инновации, то образуется своего рода условный „мостик”, связывающий понятия „информация” и „инновация”.

Назначение информационно-образовательной среды: выявление, раскрытие понятий „информационная грамотность”, „информационная культура”, „информационная компетентность”; развитие способностей и потенциальных возможностей индивида к творческой инициативе; создание условий для самостоятельного получения знаний и их качественного усвоения; обеспечение автоматизации процесса обработки результатов обучения; компенсаторность негативных последствий общения ученика (студента) с мультимедийными средствами.

Мультимедийная среда, включая мультимедийный инструментарий, обеспечивает максимум получаемой информации в единицу времени. Так, зрительно человек воспринимает 500 000 бит (число информации в единицу времени), на слух – 50 000 бит, „мышечно” – 5 000 бит, т.е. около 70 кбт (в 1 байте 8 бит). С позиции интерактивных методов обучения – создание мультимедийной среды – это обеспечение максимального взаимодействия в системе: преподаватель (учитель) – студент (ученик). В связи с этим, рассматривая мультимедийную среду как средство для максимального восприятия человеком информации в единицу времени с помощью взаимодействия зрительного и слухового анализаторов, мы можем утверждать о существовании инновационного поля, ориентированного на образовательный результат.

Основным правилом при построении мультимедийной среды можно считать соблюдение принципа психолого-педагогической целесообразности применения мультимедийных средств в обучении. С точки зрения педагогической целесообразности это означает, что мультимедиа следует рассматривать как инструмент, средство повышения эффективности и дальнейшей оптимизации процесса обучения, а не его цель, которая любой ценой должна быть достигнута. В свою очередь компьютер можно рассматривать как инструмент получения информации, а компьютерные технологии как оптимальный подход к сбору, обработке, классификации, осознанию и принятию человеком необходимой информации. Таким образом, компьютер, являясь универсальным инструментом сбора информации, а мультимедиа – максимального восприятия информации потребителем, в своем взаимодействии дают возможность результативно воздействовать на повышения качества образования на уровне образовательного учреждения.

Психологический аспект проблемы должен учитывать процессы психологической взаимодействия всех составляющих особой реальности, рожденной в новом образовательном среде: субъектов процесса обучения – преподавателя (учителя) и студента (ученика), объекта их наглядной взаимодействия – изучаемого и компьютера, мультимедиа проектора и т. п., как инструментов, средств обучения интерактивного характера.

Психолого-педагогические условия управления инновационным процессом ориентированы на формирование мотивационной и инновационной среды. Таким образом, под управлением инновационным процессом в общеобразовательном учреждении следует понимать

организованное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем, направленных на оптимизацию и гуманизацию образовательного процесса, повышение качества образования на уровне школы.

Мотивационная среда коллектива школы – это достаточно устойчивый элемент ее жизнедеятельности. Ее основу составляют стиль, направленность, инновационные установки членов педагогического коллектива и администрации. Исследование показывает, что для создания мотивационной среды в педагогическом коллективе от руководителя требуется:

- четкое определение цели и основных направлений инновационной деятельности, включение их в планы научно-методической работы учителей и других работников школы;
- осуществление диагностики мотивационной среды и создания условий, потребных для реализации нововведений;
- разработка и внедрение системы оценки (экспертиза) качества работы;
- обеспечение регулярного информирования коллектива о ходе реализации нововведений;
- разработка адекватной оценки труда учителя с учетом результатов нововведений;
- создание оптимальной системы стимулирования работы учителей.

Следует отметить, что определить круг побуждений, входящий в мотивационную систему восприятия инновации, – это еще не значит решить вопрос. А. Н. Леонтьев считает, что главной определяющей для мотивационной сферы, является иерархия, в основе которой лежит ведущий мотив – „структурирующий” [4, с. 273].

Для одних такой мотив – стремление удовлетворить свое самолюбие посредством введения новшеств: удачно пройти аттестацию, повысить свой статус и статус школы; у других – познать себя в самом процессе реализации новшеств; у третьих – побуждение к постоянному научному поиску, новизне; у четвертых – альтруистические или эгоистические побуждения. На основе учета ведущих мотивов П. М. Якобсон выделил типы мотивации: отрицательная мотивация, положительная мотивация [8, с. 76].

Наряду с развитием мотивационной среды в педагогическом коллективе, необходимо развивать инновационную среду. По нашему мнению, инновационная среда – это определенное интеллектуальное пространство, в котором креативность созидательной группы, ее творческий потенциал играет ведущую роль в процессе нововведений. Создание такой группы под силу руководителю, который сам обладает высоким уровнем творческой активности, организаторских способностей, умением выделить среди множества нововведений те из них, которые приемлемы для реализации в руководимом коллективе. Организаторская деятельность руководителя, направленная на обеспечение дееспособности инновационной среды, напрямую связана с обеспечением социально-

психологического климата в педагогическом коллективе, который адекватно относится к идеям созидательной группы.

Основная управленческая роль руководителей в инновационном процессе с использованием мультимедиа – расширение мотивационной, инновационной, информационно-образовательной, мультимедийной среды до уровня школьного коллектива в условиях благоприятного психологического климата. Управление инновационным процессом базируется на трех основных составляющих: изучение инновационного потенциала педагогического коллектива, создание инновационной среды, создание мотивационной среды.

Изучение инновационного потенциала осуществляется по следующим параметрам: отношение членов педагогического коллектива к новому, готовность к освоению нововведений; способность к педагогическому творчеству; наличие специальных умений и навыков, необходимых для осуществления инновационной деятельности; учет возникающих психологических барьеров; уровень творческой активности педагогов; обеспечение хорошей обратной связи; наличие интегративных характеристик высокоразвитого коллектива; развитость коммуникативных связей между педагогами и администрацией [6, с. 25 – 26].

Анализ современных исследований в области образования позволяет сделать вывод о том, что большинство авторов к инновациям относят подходы к обучению (личностно-ориентированный, компетентностный, информационно-компетентностный, акмеологический и т. д.), педагогические, информационные, информационно-педагогические, компьютерные технологии, использование мультимедиа в учебно-воспитательной процессе.

Под управлением инновационным процессом, включая мультимедийные технологии в образовательном заведении, мы понимаем функционирование системы, направленной на создание, распространение и использование совокупности новых идей и предложений, при осуществлении которых могут быть получены оптимальные результаты образовательного процесса.

Психолого-педагогические условия управления инновационными и мультимедийными процессами – это комплекс условий, компонентов, совокупность психологических механизмов и факторов, обеспечивающих успешность реализации инноваций и мультимедиа.

Деятельность руководителей образовательных учреждений по управлению инновационными процессами, с использованием мультимедиа, ориентирована на создание и организацию мотивационной, инновационной, информационно-образовательной, мультимедийной среды в педагогическом коллективе.

Список использованной литературы

- 1. Асеев В. Г.** Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. – М. : Мысль, 1976. – С. 79.
- 2. Березин Ф. Б.** Психическая и

психофизиологическая интеграция / Ф. Б. Березин // Бессознательное. – Новочеркасск, 1994. – Т. 2. – С. 187 – 200. **3. Выготский Л. С.** Собрание сочинений: в 6 т / Л. С. Выготский – Т. 4. – М., 1984. – 432 с. **4. Леонтьев А. Н.** Проблемы развития личности / А. Н. Леонтьев. – М., 1972. – 513 с. **5. Науменко О. М.** Деякі аспекти підготовки майбутніх учителів до використання засобів ІКТ в навчальній діяльності [Електронний ресурс] / О. М. Науменко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – Випуск 4. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals /ITZN/em4/emg.html> **6. Слостенин В. А.** Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Изд-во „Магистр”, 1997. – 224 с. **7. Шрайберг Я. Л.** Справочное руководство по основам информатики и вычислительной техники / Я. Л. Шрайберг, М. В. Гончаров. – М. : Финансы и статистика, 1995. **8. Якобсон П. М.** Психологические проблемы мотивации поведения человека / М. П. Якобсон. – М., 1969. – 484 с.

Волков В. О. Психолого-педагогічні умови управління інноваційним процесом у контексті мультимедіа

Стаття присвячена теоретичним питанням психолого-педагогічних умов управління інноваційним процесом в контексті мультимедіа. Дана сутнісна характеристика формування мотиваційної, інноваційної, інформаційно-освітньої, мультимедійної середовищ.

Ключові слова: психологічні умови, педагогічні умови, інноваційне середовище, мотиваційне середовище, інформаційне освітнє середовище, мультимедійне середовище.

Волков В. А. Психолого-педагогические условия управления инновационным процессом в контексте мультимедиа

Статья посвящена теоретическим вопросам психолого-педагогических условий управления инновационным процессом в контексте мультимедиа. Дана сущностная характеристика формирования мотивационной, инновационной, информационно-образовательной, мультимедийной среды.

Ключевые слова: психологические условия, педагогические условия, мотивационная среда, инновационная среда, информационно-образовательная среда, мультимедийная среда.

Volkov V. A. Psycho-pedagogical Conditions of Management of the Innovation Process in the Context of Multimedia

The article is devoted to the theoretical issues of psychological and pedagogical conditions for managing the innovation process in the context of multimedia. The essential characteristic is given to the formation of motivational, innovative, informational and educational, multimedia environment.

Key words: psychological conditions, pedagogical conditions, motivational environment, innovative environment, informational and educational environment, multimedia environment.

Стаття надійшла до друку 08.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК 378.016:7.01

О. С. Заблодська

ВІЗУАЛЬНА КУЛЬТУРА В ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ ЗАРУБІЖНОЇ ТА ВІТЧИЗНЯНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Педагогіка формує прикладний простір досліджень візуальної культури, яка з 2000 року набуває власного положення в гуманітарних дослідженнях, заснованого на міждисциплінарному контексті у сфері гуманітарного знання. На думку О. М. Полюдової, візуальна культура досягла свого особливого місця завдяки плідному підходу у сфері багатьох традиційних гуманітарних наук, включаючи літературознавство, історію, історію мистецтва, кінознавства, дослідження медіа культури та теорії комунікацій.

Термін „візуальна культура” виник у другій половині ХХ ст. у роботах європейських та американських вчених як міждисциплінарне поле досліджень. В. П. Зінченко відзначає, що з появою великої кількості нових і достатньо різноманітних засобів візуальної комунікації, значним розширенням предметного світу, гостро постає проблема візуальної культури, яка становить невід’ємну частину культури сучасної людини. Тому, стає актуальним систематичний сенсорний розвиток, перцептивне навчання та естетичне виховання дітей та молоді [1, с. 17].

Останнім часом, дослідження візуальних процесів у культурі ведуться у вищих навчальних закладах і науково-дослідних центрах усього світу. Візуальна культура все частіше стає предметом досліджень у теорії та практиці зарубіжної та вітчизняної вищої освіти, тому впровадження візуальної культури в освітні дослідження і результати цих процесів є складною і актуальною проблемою.

Мета статті – з’ясувати та проаналізувати сучасний стан розвитку дисциплін з візуальної культури в теорії та практиці зарубіжної та вітчизняної вищої освіти.

Підґрунтям при розробці цієї теми стали наукові праці зарубіжних науковців Стівена Мелвілла, Дж. Т. Мітчелла, Л. Трафі-Пратса, присвячені дослідженням візуальних процесів в культурі та освітньому просторі; Є. К. Чухмар, О. М. Полюдова, Я. Левченко, К. О. Орех досліджували

візуальну культуру та сучасну художню освіту; П. М. Виноградов, С. С. Зорін, О. В. Мехоношина, Є. Ф. Кузнецов розглядають візуальну культуру особистості, застосовують різноманітні методики щодо розвитку візуальної культури дітей шкільного віку та студентів художньо-педагогічних спеціальностей.

Дослідження візуальних процесів в культурі проводяться у вузах та науково-дослідних центрах світу: США, Нової Зеландії, Литви, Білорусі (Університет в Міддлсексі; Відкритий Соціальний Міжнародний університет; Соціальний університет в Окленді; Вільнюський державний університет, Інститут філософії, культури та мистецтва; Лабораторія візуальних і культурних досліджень (філософський факультет, відділення культурології Європейського гуманітарного університету). У процесі досліджень вони пропонують цікаві стратегії розвитку візуальної культури студентів [2, с. 158].

Зауважимо, що педагогічна теорія до теперішнього часу не асимілювала термін „візуальна культура”, який використовується в основному в середовищі культурологів. Педагогічні словники та термінологічні словники з педагогіки останніх років видання не дають визначення візуальної культури, а педагоги-практики, використовуючи його для опису стану сучасного суспільства, посилаються на культурологічні дослідження: „Визначаючи, що термін візуальна культура використовується в педагогіці мистецтва достатньо широко, сучасні гуманітарні науки (і педагогіка в тому числі) переосмислюють цей термін, визначаючи його як кросс-дисциплінарне поле досліджень” [3].

Дослідження з викладання візуальної культури у вищій освіті отримало розвиток з 1990-х років. Різноманітні дидактичні стратегії розвитку візуальної культури студентів сходяться на загальному принципі: у професійній діяльності художника і педагога важливою є основа, спрямована на розкриття, осмислення художніх образів, в яких є візуальна складова (Дж. Т. Мітчелл, Н. Брайсон, М. А. Холлі, К. Моксі; К. Дженкс, В. Бургін; М. Барнард, С. Холл та ін.)

До поширення цифрових технологій виробництво візуального матеріалу (і творів образотворчого мистецтва також) створювалось вузьким колом спеціалістів зі сформованим візуальним мисленням і проходило багато інстанцій щодо редагування та виправлення.

На сьогодні ситуація склалася так, що учні, студенти, а потім і фахівці образотворчого мистецтва часто демонструють візуальну та естетичну некомпетентність, яку можна прослідити на прикладі створення веб-сайту або оформлення будь-якого текстового матеріалу: жовті букви на блакитному фоні, чотири і більше шрифтів на просторі одного слайду, там же – підкреслювання і курсив, перевантаженість тексту ввідними конструкціями і незначними деталями, прагнення викликати захват візуальними ефектами замість чітко вираженої індивідуальної оцінки, відсутність задумки та ідеї [4, с. 3].

Ця ж тенденція стосується і студентської творчості не лише в плані текстової роботи, а й створення власних живописних, графічних робіт та творів декоративно-прикладного мистецтва. Для покращення цього процесу М. Картер пропонує формувати візуальний та естетичний досвід молоді, концентруючи увагу на особистості учня, змінивши акцент з інформаційного підходу на індивідуально-експресивний. У цьому випадку завдання, засноване на створенні власного візуального образу, стає приводом для вивчення широкого спектру тем в інтерактивному режимі.

Формування ціннісного відношення до образів, тенденція до всезагальної візуалізації дає право говорити про перетворення очікувань студента – він зникає бути глядачем, який сприймає постійне, фонове інформування. Педагогічним завданням стає корекція спілкування з візуальними образами, вихід студента з позицій „візуального користувача” в позицію „творця візуальності” [4, с. 5].

Основний принцип візуального втілення інформації сьогодні – це взаємопроникнення смислу (тексту) і форми (зображення та ілюстрації), що визначає сполучну роль візуальної культури при вивченні різних навчальних дисциплін, „семіотизації” знань через візуальність. Сама синтетична, „багатоканальна” система сприйняття сучасної людини обумовлює необхідність інтегрованого навчання з використанням зв’язків зорових, художніх та інформаційних образів.

Розглянемо деякі з останніх досліджень візуальної культури у сфері художньо-педагогічної освіти.

Л. Трафі-Пратс (Університет Вісконсін, США), у статті „Художньо-історична апропріація в освіті на основі поняття візуальна культура” аналізує викладання історії мистецтва з позицій зміни акцентів у суспільстві візуальної культури, в якому змінюються принципи сприйняття історії мистецтва з історичних на антропологічні: „візуальна культура існує не як модель історії (наприклад, дисципліни історія мистецтв, історія архітектури, історія кіно та ін.), а як модель антропології. Візуальна культура залучає критичну переоцінку перспектив модернізму шляхом переходу від історичного досвіду артефактів до концепції історичної інтерпретації візуального досвіду і візуальних проблем” [5, с. 152 – 167].

Американський дослідник виділяє концепції часу, пам’яті, мас-медіа і візуальної події. Він зауважує на тому, що сучасний підхід викладання історії мистецтва базується лише на знанні фактів і підготовці до текстів, що виключає можливість інтерпретувати твори як з особистісної точки зору, так й історичної. Метою сучасної педагогіки у сфері історії мистецтва стає організація матеріалу як картини світу: культурного і художнього досвіду, географічних і політичних реалій. У зв’язку з цим педагогічні підходи повинні базуватися на вивченні робіт багатьох сучасних авторів, істориків мистецтва і кураторів виставок, які в змозі об’єднати в історії мистецтв, розуміння творів мистецтва та альтернативні візуальні уявлення.

Думки Л. Трафі-Пратса перегукуються із тезою видання „Роль искусства в развитии способностей школьников” (під ред. О. К. Чухман), у

якому звертається увага на те, що викладання мистецтва орієнтоване, передусім, на використання об'єктів культурного спадку у якості ілюстрацій до тих чи інших тем з історії образотворчого мистецтва, що не є ефективним для розвитку дитини. Шляхом вирішення цієї проблеми є реалізація комплексного підходу, особливої культурної політики освітнього закладу, спрямованої, передусім, на розвиток учня, його особистісне зростання, і на створення умов для формування у нього цілісної, а не фрагментарної картини світу [6].

Отже, мета педагогіки в сучасних умовах візуальної культури – максимально індивідуалізувати досвід студента, розвиваючи в ньому особливий смак до естетичного досвіду і художньої діяльності у вигляді створення авторської продукції, яка вимагає постійного обговорення і підтримки з боку викладача.

Аналіз досліджень формування візуальної культури молоді у вищих закладах освіти США доводить, що не зважаючи на те, що курси історії мистецтва у вузах викладаються лише спеціалістами, обов'язковими стали курси „Розуміння мистецтва” (Art Appreciation), „Візуальна грамотність” (Visual Literacy), в основі яких – розуміння основ мистецтва, передусім образотворчого.

Аналіз теорії та практики зарубіжної та вітчизняної вищої художньо-педагогічної освіти доводить посередній ступінь розробленості курсів та дисциплін, пов'язаних з теорією візуального. До таких курсів можна віднести: 1) курс „Візуальна культура новітнього часу” (автор Ян Левченко, Державний університет – Вища школа економіки, м. Москва, 2008 р.), в якому розглядається візуальна культура XIX – першої чверті XX ст., коли відбувається процес революційної зміни оптики та з'являються нові практики індустріального мистецтва.

2) Програма „Візуальна культура” для студентів-культурологів, мета вивчення дисципліни передбачає засвоєння теоретичних основ вивчення візуальних текстів; базується на дослідженні галузі семіотики та візуальних комунікацій, вивчається комунікативний бік візуальної культури та схеми візуальної комунікації.

3) Робоча програма навчальної дисципліни „Візуальна культура радянської епохи” (Орех Катерина Олександрівна, Санкт-Петербурзький державний університет, 2012 р.) ставить за мету підвищення рівня професійної підготовки магістрантів шляхом формування у них умінь і навичок соціологічного аналізу візуального матеріалу на прикладі носіїв інформації про радянське минуле.

4) Є. І. Вдовиченко є автором курсу „Візуальна культура XX – початку XXI ст.” (Нижегородський державний архітектурно-будівельний університет, 2007 р.), який складається з двох частин: теоретичної (являє собою серію екскурсів у галузь теорії та історії мистецтва, архітектури, фотографії та дизайну XX – початку XXI ст.) та демонстраційної (передбачає використання візуального ряду, на основі якого вибудовується форма та зміст кожної лекції).

5) На факультеті дизайну та візуальних мистецтв МДГУ ім. М. О. Шолохова навчають студентів знанням у галузі мистецтва та опанування різними видами художньої творчості, які передбачають розвиток образного мислення. Для вирішення цього завдання на факультеті реалізуються додаткові модулі, пов'язані із розвитком візуальної культури: „Основи теорії сприйняття”, „Основи візуальної культури”, „Символ в мистецтві”, „Міф у мистецтві”.

Таким чином, розглянуті програми можна віднести до категорії таких, що стосуються вивчення розвитку сучасної візуальної культури, її передісторії, яка пов'язана з появою технічних нововведень, що змінили модель поведінки людини і саму картину світу. Ці програми розглядають візуальну реальність як культурний конструкт, як предмет теоретичного аналізу, як медіа-культуру, що формує бачення людини та створює її образ.

Проблема розвитку візуальної культури торкається всіх галузей діяльності людини, що здійснюється на різних етапах дорослішання: у дошкільному віці, коли системоутворюючим у пізнанні дитини є процес сприйняття; в молодшому шкільному, коли процес навчання вимагає опори на наочність; у підлітковому, коли значною мірою з опорою на зоровий образ розвивається процес соціального пізнання; у юнацькому, коли оволодіння науковими знаннями з опорою на сучасні технічні засоби і їхнє практичне застосування неможливі без використання візуального мислення [7, с. 28].

Важливим дослідженням у педагогічній сфері формування візуальної культури дітей є монографія Зоріна С. С. „Формування візуальної культури” (2008).

Аналіз досліджень формування візуальної культури у вітчизняній художньо-педагогічній освіті привернув нашу увагу до останніх дисертаційних розробок з цієї проблеми: 1) Молодцова Н. Г. „Розвиток візуального мислення у дітей молодшого шкільного віку на матеріалі творів живопису” (2001) та ін.; 2) Кузнецов Є. Ф. „Формування візуального сприйняття в образотворчій діяльності: на прикладі навчання студентів художньо-графічних факультетів рисунку та живопису” (2008); 3) Мехоношина О. В. „Розвиток візуальної культури студентів художньо-педагогічних спеціальностей при вивченні мистецтва шрифту” (2011).

Отже, однією з найважливіших проблем вищої художньо-педагогічної освіти є необхідність розробки нових навчальних програм, навчально-методичного забезпечення, спрямованого на професійну теоретичну та практичну підготовку культурологів, мистецтвознавців, фахівців образотворчого мистецтва у галузі сучасного мистецтва та візуальної культури зокрема. Проведений змістовний аналіз досліджень з формування візуальної культури особистості в зарубіжній та вітчизняній художньо-педагогічній освіті, свідчить про те, що вона розглядається за двома змістовними лініями.

Перший рівень досліджень розглядає візуальну культуру, як художньо-комунікативну систему, що домінує в сучасному світі. Візуальна

культура розглядається як явище, що існує на рівні суспільства (соціуму). Тому дослідження у цій сфері спрямовано на виявлення та опис категорій візуальної культури, функцій візуальної культури, вивчення схем візуальних комунікацій та дослідження у галузі семіотики.

Друга змістовна лінія, спрямована на розробку педагогічних підходів вивчення візуальної культури в навчальних закладах освіти, спрямованих на особистісний та професійний рівень розвитку особистості. У межах цих досліджень пропонуються нові принципи педагогіки мистецтва при аналізі реалій візуального простору, явища візуальної культури розглядають з позицій діалогу. На сьогодні відмічають певну візуальну та естетичну некомпетентність студентів, майбутніх фахівців образотворчого мистецтва, що виражається в їх практичній діяльності.

Творчий розвиток особистості, як мета вищої художньо-педагогічної освіти, передбачає удосконалення естетичного пізнання світу та формування візуальної культури особистості у процесі вивчення мистецтвознавчих дисциплін. Тому постає необхідність дослідження особливостей викладання у вищих навчальних закладах мистецтвознавчих дисциплін, як традиційного характеру, так спеціальних дисципліни при підготовці майбутніх фахівців образотворчого мистецтва.

Перспективними темами для подальшого дослідження проблеми формування візуальної культури майбутніх фахівців образотворчого мистецтва може бути розробка спецкурсу та комплексу вправ, заснованих на мистецтвознавчому матеріалі з історії мистецтв, використовуючи які відбуватиметься вдосконалення розвитку візуальної культури студентів.

Список використаної літератури

- 1. Зинченко В. П.** Работа понимания / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 4. – С. 17.
- 2. Усманова А.** „Визуальный поворот” и гендерная история / А. Усманова // Гендерные исследования. – М. - 2000. – 158 с.
- 3. Paul B.** Visual Culture Art Education: Why, What and How, Copyright NSEAD, 2002.
- 4. Полюдова Е. Н.** Визуальная культура и современное художественное образование / Полюдова Е. Н. // Педагогика искусства (Электронный научный журнал учреждения РАО „Институт художественного образования”). – 2012. - № 3. – С. 1 – 11.
- 5. Trafi-Prats L.** Art Historical Appropriation in Visual Culture-Based Education / Studies in Art Education, Reston, winter 2009, v.50, iss.2, p.152-167.
- 6. Роль искусства** в развитии способностей школьников / Под ред. Е. К. Чухман. – М. : „Педагогика”, 1985. – 144 с.
- 7. Виноградов П. Н.** Визуальная культура личности: генезис, структура и функции / П. Н. Виноградов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. - 2010. - №136. URL:<http://cyberleninka.ru/>.

Заблодська О. С. Візуальна культура в теорії та практиці зарубіжної та вітчизняної вищої освіти

У статті розглядається аспект упровадження візуальної культури в сучасні освітні процеси вищої школи. Напрямок візуальних досліджень в академічному просторі поступово набуває статусу перспективної освітньої програми. Визначається специфіка досліджень візуальної культури в зарубіжних та вітчизняних вищих навчальних закладах. Аналізується зміст розроблених курсів та дисциплін, пов'язаних з теорією візуального.

Ключові слова: вища освіта, візуальна культура, візуальні дослідження, семиотизація, візуальна компетентність, художній та інформаційний образ, візуальна грамотність.

Заблодская Е. С. Визуальная культура в теории и практике зарубежного и отечественного высшего образования

В статье рассматривается аспект внедрения визуальной культуры в современные образовательные процессы высшей школы. Направление визуальных исследований в академическом пространстве постепенно приобретает статус перспективной образовательной программы. Определяется специфика исследований визуальной культуры в зарубежных и отечественных вузах. Анализируются разработанные курсы и дисциплины, связанные с теорией визуального.

Ключевые слова: высшее образование, визуальная культура, визуальные исследования, семиотизация, визуальная компетентность, художественный и информационный образ, визуальная грамотность.

Zablodsky O. S. Visual Culture in the Theory and Practice of Foreign and Domestic Higher Education

The aspect of implementation the visual culture in the modern educational process of higher education is described in the article. The direction of visual research in the academic space is gradually acquiring the status of perspective education program. The specificity of visual culture research in the foreign and Ukrainian universities is determined. The courses and disciplines which are connected with the theory of visual are analyzed.

Key words: higher education, visual culture, visual studies, semiotization, visual competence, art and media mage, visual literacy.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК [378. 016:168.522] (043.3)

Т. О. Зюзіна

**ОСВІТА В УМОВАХ КУЛЬТУРИ ІНФОРМАЦІЙНОГО
СУСПІЛЬСТВА: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ**

Розробка стратегії й тактики духовно-морального розвитку підростаючого покоління, формування його загальної культури передбачає розгляд проблеми в широкому соціогуманітарному контексті. Визначення методологічних засад освіти в умовах соціокультурної ситуації, характерної для ХХІ століття, повинен ґрунтуватися на аналізі духовного стану сучасного суспільства, зокрема, і з культурологічних позицій. У зв'язку з цим зробимо спробу окреслити особливості духовної ситуації кінця ХХ – початку ХХІ ст., що полягають, перш за все, у перетворенні суспільства в інформаційне з соціальної точки зору, та значному впливі ідей постмодернізму з культурологічної точки зору.

У роботах провідних сучасних культурологів Г. Аванесової, Г. Драча, А. Панаріна, Т. Савицької та ін. зазначається, що ми живемо в той час, коли відбуваються значні зміни в стилі життя, пов'язані із зміною соціальних, політичних, економічних та інших основ. Ці зміни носять глобальний характер і мовою культурології визначаються як зміна культурних парадигм. З точки зору значної групи вчених, наш час – пора завершення відразу кількох культурних епох. Завершується час давньої новоевропейської культури. „Тієї парадигми, котра наповнювала наш світ високим змістом, гуманітарним світлом, „калокагатійністю”. Ця парадигма була нормативна, і сама її нормативність була всевітньо відомою і все прийнятною”, – зазначає Г. Драч [1, с. 202]. З точки зору культурологів, закінчилась і парадигма модерну; закінчилась у 80-х роках радянська парадигма; почався той період культури, який умовно можна назвати „культурним проміжком”, пов'язаний з культурною ідеологією постмодерну. Це час, коли виникає ненормативний культурний простір. Проте, на думку фахівців, закінчується й парадигма постмодерну: вони вбачають ознаки цього, зокрема, у прагненні до більш цілісної органіки та етичної визначеності, ригоризму як характеристиках суспільних настроїв [1, с. 153]. Значна частина науковців схиляється до думки, що постмодернізм продемонстрував сьогодні свою неспроможність у якості духовної основи суспільного життя. Йому необхідно протиставити піддані критиці та забуттю цінності раціоналізму.

На думку сучасних культурологів, постмодерністський ідеал – ідеал індустріального суспільства; постіндустріальний стан – новий етап, у який увійшла світова цивілізація – повинен знайти новий ідеал, нову систему цінностей. Культурологи вважають, що цей ідеал – ідеал неомодернізму – в основі своїй має цінності гуманізму.

Шлях до цивілізації ХХІ ст. лежить через інформатизацію суспільства, оскільки інформація є безкінечним ресурсом розвитку, що постійно

оновлюється. Надзвичайно важливою є соціально-культурна орієнтація інформації. Вона може носити гуманістичний, націлений на розвиток особистості характер, відкрити шлях до вільного, демократичного суспільства. А може бути процесом, що призведе до посилення негативних соціальних і соціально-культурних наслідків. Характер соціальної зорієнтованості інформації значною мірою буде залежати від покоління, яке сьогодні виховується та навчається, від його ціннісних орієнтацій. Освіта – важливий чинник інформаційного суспільства, який сьогодні впливає на ціннісні орієнтації нового покоління.

З метою визначення теоретичних засад осучаснення змісту, структури, принципів загальнокультурної підготовки підростаючого покоління в інформаційному суспільстві необхідно розглянути духовні домінанти сучасної культури. Вище ми зазначали, що атмосферу духовного життя сучасності визначають ідеї постмодерністського проекту. Культурна ідеологія постмодерну – породження культури ХХ ст. Постмодерн – це не стільки хронологічний період, не тільки сума філософських, літературних, естетичних, мистецтвознавчих, суспільно-політичних течій, шкіл чи напрямків, скільки спосіб мислення. У роботах провідних філософів ХІХ – ХХ століття А. Шопенгауера, О. Шпенглера, М. Вебера, Е. Гусерля, Й. Хейзінги, Х. Ортегі-і-Гассета та інших, які є класикою при розгляді методологічних засад постмодернізму, зазначається, що в епоху постмодерну відбувається зміна розуміння світу, людини, суспільства, історії тощо. Філософи відзначають, що це зумовило втрату людьми прагнення служити вищим цілям і присвячувати своє життя пошуку істини. На зміну образу людства як спільності, що постійно просувається до досягнення змісту істини, добра й краси, прийшов образ „покоління”, що ні до чого не наближаються, а просто змінюються за законами еволюції, яка не має ніякого вищого призначення, а відбувається сліпо та стихійно. Узагальнення наробку видатних філософів дозволяє окреслити духовні домінанти (характерні риси) постмодернізму. Людина в постмодерні живе в радикально зміненому часі й просторі, вона не відчуває себе центром Всесвіту, не ставить себе на місце Господа Бога. Своєрідність пізнавальної ситуації, на відміну від раціоналізму, полягає в тому, що домінує твердження, згідно з яким немає однієї правильної точки зору на проблему, не можна абсолютно однозначно відповісти на одне і теж питання. Те, що відчувалося як однозначне, прямолінійне, адекватне, пов’язане з пошуком абсолютної істини, враз обернулося театралізованим, ігровим пошуком однієї з можливих відповідей. Особливістю постмодернізму є поле культурної невизначеності. Ідеологія постмодерну в цілому орієнтується на іновативну, ігрову, творчу людину [4, с. 51].

Заклик постмодерністів (серед яких, наприклад, Ж. Дерріда, Ж. Дерез, Р. Барт, Р. Рорті та ін.) знищити чіткі й однакові значення та смисли, що закріплені в мові, призводить до утвердження безглуздості, беззмістовності, розмивання розуміння вищих цінностей, знищення моральних засад, національної самосвідомості та самоідентифікації. На думку значної частини науковців, це фактично призведе до краху гуманізму, стане останнім ударом

по засадах класичного раціоналізму й поставить під загрозу саме існування людської цивілізації [2].

Характерними особливостями постмодерністської філософсько-художньої свідомості є: а) полілогічність, полістилістика, „принциповий еклектизм” і релятивізм у якості основного метафізичного посилення; б) втрата етичних критеріїв як домінуючої якості художньої свідомості; в) полегшена трактовка соціальних і морально-психологічних проблем; г) ігровий, стилізаторськи-активний варіант ставлення до попередньої культури; д) дегуманізація й ірраціоналізація суспільної свідомості.

Не оминув дух постмодернізму й педагогічну науку. Прихильники постмодерністського мислення в педагогіці (Е. Браунмюль, Ю Райхен, Рап-Шефер) заперечують необхідність виховання та освіти, які, на їх погляд, за своєю сутністю тоталітарні й націлені на деперсоналізацію особистості. Якщо попередні філософія й педагогіка вважали, що ядро особистості – особистісна самосвідомість – зберігається завдяки тому, що людина ототожнює себе або з розумом, або з державою, або з національно-етнічними спільнотами, то постмодернізм заперечує саму можливість такої самоідентифікації. Постмодернізм конструє образ людини, позбавленої будь-якої здатності до самоідентифікації, рухомої несвідомими прагненнями й підлеглої різним безособовим структурам. Теоретики й практики педагогіки розгледіли руйнівні інтенції постмодернізму. Так німецький педагог Ю. Олькерс зауважує: „Педагогічні теорії завжди мають потребу в протилежній достовірності: у всезагальному розумі, у надії на історичні зміни, у програмі суспільних реформ і стабільному преференційному відношенні мови й дійсності. Якщо все, що є у взаємозв'язку тут, більше не повинно існувати (згідно з постулатами постмодернізму), то класичне розуміння „виховання” руйнується” [2, с. 95]. ще один сучасний педагог-дослідник Р. Рапп-Вагнер також підкреслює в цілому руйнівний вплив застосування постмодерністських ідей у педагогіці, оскільки для них характерна „атака на розум”, нехтування суб'єктом, заперечення науки, моральних цінностей і релятивізм, розрив з європейською духовною традицією й проектами модерну [3, с. 97].

Усвідомлення загрозливих результатів подальшого послідовного розвитку ідей постмодернізму змушує людське співтовариство протиставити цій культурній тенденції іншу духовну лінію розвитку. Ми приєднуємося до тієї частини громадського та наукового співтовариства, яка вважає, що соціальним інститутом, який може бути скарбницею збереження основ раціонального світогляду і утвердження гуманістичних цінностей, є освіта. Освітня система, на наш погляд, повинна протистояти духовним тенденціям постмодерну, бути тим альтернативним соціальним інститутом, що стверджує принципи класичної раціональності та загальнолюдських гуманістичних цінностей.

Розглянемо соціокультурні реалії сьогодення ще з одного боку. На сучасному етапі надзвичайно поширеним є аналіз стану культури світового співтовариства з точки зору синергетичної теорії. Дослідники, які сповідують

методологічні засади синергетики стосовно проблем духовної культури, зокрема В. Бранський, С. Пожарський, Л. Лесков та ін., характеризують сьогодні як цивілізаційний злам або як гігантську біфуркацію. На їхню думку, водночас розвиваються досить небезпечні процеси: екологічна, демографічна, фінансово-економічна, соціально-політична, релігійна, етична кризи [5; 6].

У роботах філософів лейтмотивом проходить проблема визначення головної функції культури. Головне – пошук чинників, що сприяють мікшуванню подальшого розвитку негативних процесів у всьому біфуркаційному просторі глобальної еволюційної кризи. Найважливішими чинниками відродження називають освіту та сповідування традиційних моральних цінностей [6].

Відомий австрійський соціолог і культуролог Макс Вебер уперше в системній формі на рівні наукової проблеми пояснив сутність суспільного протиріччя сучасної культури – це протиріччя між моральною й естетичною системами регуляції на користь естетичної регуляції, що супроводжується невинним ростом моральної та фізичної агресії у світі. Духовно-культурна система європейської цивілізації, зокрема інститут освіти, сьогодні повинен сконцентрувати всі сили та можливості для боротьби з цим злом [5, с. 169].

Група філософів, естетиків вважає, що наступний цикл мистецтва, на цей раз максимально технізованого, скоріш за все можна назвати неомодернізмом. У сучасній літературі ставиться також питання про відношення постмодерну й неомодерну до постіндустріального суспільства й учені доходять висновку, що вони в цьому контексті відіграють скоріше роль антикультури. Неомодернізм, на відміну від постмодерну, позбавленого всяких цінностей і смислів, їх має, але оскільки вони є віртуальними, то фактично є ілюзорними. Ця якість неомодернізму веде до того, що він зникається з Інтернет-культурою.

Культура невіддільна від тих форм та засобів, за допомогою яких відбувається процес акумуляції соціального досвіду, його збереження й передача. Кожна нова зміна способу комунікації змінювала тип свідомості, тип суспільства, його культуру. Важливо дослідити проблему трансляції фонові духовної культури засобами медіа, розглянути теоретичні засади медіа-освіти як нового напрямку педагогічної науки, породженого новими соціокультурними реаліями.

Для сучасної людини навколишній світ не можливий без могутніх інформаційних потоків, що наскрізь пронизують його. Засоби передачі інформації стають усе більш досконалими, тотальна технологізація охоплює всі сфери життєдіяльності суспільства, що тягне за собою зміни не тільки в технократичному середовищі, але і в способі мислення людини. Як відзначив А. Моль, іде процес трансформації культури, зумовлений зміною медіа-технології [5]. На зміну доіндустріальній прийшла технократична, медіатична культура. Сьогодні звертають увагу на ми говорим про розвиток нового виду екранної культури – мультимедійного, що об'єднує статичну візуальну інформацію (текст, графіка) і динамічну – мову, музику, відео, анімацію.

Синтез графічної, аудіо- та візуальної інформації відзначається великим емоційним зарядом і активно увійшов у наше життя. Розвиток екранних засобів комунікації кардинально змінює світовідчуття людини й спосіб її життя, сприяє трансформації свідомості цілому.

Світ став медійним. Вплив медіа є настільки значним для духовної атмосфери сучасної цивілізації, що визначний фахівець у галузі медіа-культури Дуглас Рашкофф зауважує: „Якщо ми хочемо зрозуміти інфосферу як розширення планетарної екосистеми, чи хоч би як живильне середовище, у якому розвиваються нові ідеї нашої культури, тоді ми повинні визнати той факт, що медіа-події, які викликають дійсні, реальні, справжні соціальні зміни, це не просто троянські коні. Це „медіа-віруси” [7].

Сьогодні двома потужними культурно-комунікаційними системами, що інтегрують культуру як арсенал інформації та комунікації, і як сукупність форм і засобів її розповсюдження є телебачення та Інтернет. Телебачення та Інтернет в основному „говорять” мовою екрана – мовою рухливих зображень, пов’язаних зі словом, музикою, шумами, мовою аудіовізуальних образів. ТБ та Інтернет як засоби масової комунікації перетворилися на найпотужніших й найголовніших (упевнено посунувши з цієї посади навіть кінематограф) виробників мрій, ілюзій, образів, стереотипів, знаків, які, зрештою втратили референтний зв’язок з реальністю, створивши нову реальність, симулятивну „гіперреальність”, світ подібностей, відзначає І. Победоносцева [5]. ЗМІ запроваджують новий образ реальності, формуючи фрагментарну, за визначенням А. Моля, „мозаїчну” культуру [7, с. 146].

Загальноприйнятою сьогодні є і думка про те, що різниця між країнами, що йдуть уперед, і тими, що приречені на відставання у ХХІ столітті, буде визначатися якістю системи освіти. Освіта – це той ключ, який дозволяє зберегти за культурою її головну соціальну функцію – розробку й упровадження в життя ефективної стратегії виживання людства в умовах, що швидко змінюються на еволюційному просторі його існування. Конче необхідно виховати людину, яка здатна адаптуватися до цих умов і керувати ними.

Список використаної літератури

- 1. Культурология** : учеб. пособие / под ред. Г. В. Драча. – М. : Альфа, 2003. – 545 с.
- 2. Лесков Л. В.** Синергетика культуры / Л. В. Лесков // Вестник Московского университета. – Сер. 7: Философия. – 2004. – № 5. – С. 28 – 42.
- 3. Моль А.** Теория информации и эстетическое восприятие / Моль А. ; пер. с фр. Власюка Б.; под ред. Зарипова Р., Иванова В.; вступ. ст. Бирюкова Б., Плотникова С. – М. : Мир, 1966. – 351 с.
- 4. Борзова Е. П.** История мировой культуры / Е. П. Борзова. – 3-е изд., стер. – СПб : Лань, 2004. – 672 с.
- 5. Бранский В. П.** Искусство и философия / В. П. Бранский. – Калининград, 1999. – 392 с.
- 6. Огурцов О.** Антипедагогика : виклик постмодернізму / Олександр Огурцов // Вища школа. – 2003. – № 4 – 5. – С. 90 – 103.
- 7. Садохин А. П.** Культурология. Теория культуры : учеб. пособие / А. П. Садохин, Т. Г. Грушевицкая. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ, 2004. – 365 с.

Зюзіна Т. О. Освіта в умовах культури інформаційного суспільства: культурологічний аспект розвитку

У статті розкрито особливості духовних домінант культури постмодерну і неомодерну. Представлено соціальне замовлення системі освіти в інформаційному суспільстві, визначені шляхи її модернізації, адекватні новим тенденціям соціального життя. Доведено, що сьогодні двома потужними культурно-комунікаційними системами, що інтегрують культуру як арсенал інформації та комунікації, і як сукупність форм і засобів її розповсюдження є телебачення та Інтернет. ЗМІ запроваджують новий образ реальності, формуючи фрагментарну культуру.

Ключові слова: система освіти, духовні домінанти культури постмодерну і неомодерну, соціальне замовлення освіти, теоретико-методологічні засади модернізації змісту гуманітарної підготовки.

Зюзіна Т. А. Образование в условиях культуры информационного общества.

В статье раскрыты особенности духовных доминант культуры постмодерну и неомодерну. Представлен социальный заказ системе образования в информационном обществе, определены пути его модернизации, адекватные новым тенденциям социальной жизни. Доказано, что сегодня двумя мощными культурно-коммуникационными системами, которые интегрируют культуру как арсенал информации и коммуникации, и как совокупность форм и средств ее распространения является телевидение и Интернет. СМИ вводят новый образ реальности, формируя фрагментарную культуру.

Ключевые слова: система образования, духовные доминанты культуры модерна и постмодерна, социальный заказ образованию, теоретико-методологические основы модернизации содержания гуманитарной подготовки.

Zyuzina T. O. Humanitarian Education as Means of Forming the World Outlook of University Students

The article reveals certain peculiarities of forming of the world outlook of university students in the process of humanitarian cultural training in higher educational establishments. It is proved that today, two powerful cultural and communication systems that integrate culture as an arsenal of information and communication, and as a set of forms and means of dissemination of television and the Internet. Media introduces a new image of reality, creating a fragmented culture.

Key words: education, humanitarian training forming the world outlook of university students in higher educational establishments; theoretical and methodological basis cultural training contents modernization.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК [070:37]:004.738.5-049.65-053.2/5(73)

А. С. Паукова

ІДЕЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО ЗАХИСТУ ДІТЕЙ НА СТОРІНКАХ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРЕСИ США

Кінець ХХ – початок ХХІ століття у багатьох країнах, зокрема у США, позначився стрімким розвитком та поширенням інформаційно-комунікаційних технологій, які стали невід’ємною частиною життя людей у всіх сферах діяльності. Мобільні телефони, комп’ютери та Інтернет приваблюють широкі верстви населення, особливо молодь. Але найбільшій популярності серед дітей та підлітків набула Інтернет-мережа. Вона розкрила новий спектр можливостей праці, відпочинку, пізнання, освіти, спілкування та творчої самореалізації особистості. Завдяки швидкому розвитку Інтернет-мережа перетворилася на особливий вид реальності – віртуальну реальність, яка є не тільки засобом комунікації, але й інформаційним та розважальним ресурсом.

Швидкість зростання користувачів Інтернет-мережі демонструє вражаючі тенденції. Сьогодні найбільш активними користувачами Інтернету є діти та підлітки. І їх кількість дедалі збільшується завдяки технології Wi-fi та новим можливостям доступу до Інтернету з мобільних телефонів, смартфонів, ноутбуків, ігрових консолей, планшетів, а також обміну інформацією через мережу інших пристроїв.

Незважаючи на безумовно позитивну роль і можливості, які відкриває Інтернет, у віртуальному просторі існують певні загрози і небезпеки. Інтернет може містити інформацію агресивного чи соціально небезпечного змісту. Особливу небезпеку інформаційний простір приховує для дітей та підлітків, які є найбільш уразливою групою Інтернет користувачів. У США зростає стурбованість батьків тим, що діти проводять дуже багато часу в Інтернеті. У зв’язку з цим, ідея інформаційного захисту дітей набуває все більшої актуальності на сторінках сучасної педагогічної преси США. Це свідчить про те, що діти повинні бути поінформовані про загрози віртуального простору та повинні дотримуватись основних правил безпеки в мережі. Отже, інформаційний захист дітей, формування Інтернет-етики і грамотності серед дітей США є актуальною педагогічною проблемою. Враховуюче те, що США є світовим лідером у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, вважаємо доцільним визначити і охарактеризувати основні загрози і небезпеки Інтернет-мережі цієї країни.

Визначеній проблемі присвячена низка праць науковців різних країн світу: Ю. Іжванов, Г. Клейман, Н. Краудер, С. Пейперт, В. Скіннер, О. Спирін, О. Ястребцев, Л. Данильчук. Дослідження різних аспектів мережеских комунікацій є предметом вивчення таких вітчизняних науковців, як: І. Артамонова, Л. Белей, Т. Гиріна, Л. Городенко, О. Жигалін, А. Захарченко, В. Іванов, Е. Кац, С. Патаракін, В. Рябічев, Д. Солов’яненко,

Є. Цимбаленко, О. Шеховцева. Загальні тенденції розвитку Інтернет-мереж та їхній контент активно досліджуються зарубіжними ученими, зокрема Т. О'Рейлі, Б. Хілла, Ш. Баумена та К. Вілліса, М. Гласера, В. Мейера, С. Сільверторна, Д. Бойда та Н. Еллісона, П. Валькенбург, Л. Фарк'юхара та Р. Мідса, К. Еріксона та Ф. Говарда, П. Джерранда, Т. Паулюс та ін.

Мета статті полягає у тому, щоб визначити основні загрози віртуального простору, надати їх комплексний аналіз та характеристику і на базі цього сформулювати правила безпечної поведінки дітей у інформаційному просторі.

Сьогодні Інтернет набув домінуючого значення у житті американської молоді. За даними дослідження „Інтернет і американське життя” (Internet & American Life Project) дослідницького центру Пью (Pew Research Center) у співробітництві з Інститутом сімейної безпеки в Інтернеті (Family Online Safety Institute) 95% американських дітей у віці від 2 до 17 років мають доступ до Інтернету. 25% молоді США користуються Інтернетом за допомогою мобільного телефону або іншого засобу зв'язку, більшість дітей користуються Інтернетом вдома (87%) або у школі (63%) [15]. Тривожну статистику приводить компанія Nielsen Online, яка відображує реальну картину присутності дітей в Інтернет-мережі. У США користувачі Інтернет-мережею у віці від 2 до 14 років становлять більш ніж 16 мільйонів, що складає 9,5% від усієї аудиторії користувачів у США. При цьому 76% батьків не знають, чим займаються їхні діти в Інтернеті і які сайти відвідують [9]. Поява великого обсягу інформації та її неконтрольоване розповсюдження у віртуальному просторі сприяє підвищенню ризику для дітей зіткнутися з онлайн-загрозами.

У відповідь на цю ситуацію у жовтні 2000 року Конгрес США прийняв Закон „Про захист дітей від Інтернету” (Children's Internet Protection Act (CIPA)), який захищає дітей від сексуальних та інших небажаних матеріалів, розташованих у мережі Інтернет. Закон наголошує, що бібліотеки та школи, які беруть участь у федеральній програмі доступу до Інтернету, зобов'язані устанавити програмні фільтри, які перешкоджають перегляду матеріалів порнографічного та іншого шкідливого змісту [6, с. 7 – 11]. За статистикою 74% шкіл США використовують контентні фільтри. 59% батьків у США обговорюють з дітьми правила безпечної поведінки в Інтернеті і користуються контент-фільтрами і антивірусним програмним забезпеченням [10].

Однак, вищезазначені міри не ліквідують проблеми наявності онлайн-загроз. Фахівці визначають 4 групи загроз в Інтернет-мережі: контентні, комунікаційні та електронні (кібер) загрози.

Контентні загрози — матеріали (тексти, зображення, аудіо, відеофайли, посилання на сторонні ресурси), які містять протизаконну, неетичну і шкідливу інформацію для дітей. Наприклад, насильство, зображення сексуального характеру, в тому числі і порнографія, агресивні онлайн-ігри, нецензурна лексика, інформація, яка має відношення до расової, релігійної або соціальної нетерпимості (екстремізм, тероризм,

націоналізм), пропаганда нездорового способу життя (уживання наркотиків, алкоголю, психотропних речовин, тютюну, анорексії, булімії), поради із причинення собі шкоди (матеріали, що містять різноманітні способи самогубства), азартні ігри, сектанство і матеріали, що містять образи, наклепи і неналежну рекламу). З таким контентом дитина може зустрітися на веб-сайтах, у соціальних мережах, блогах, форумах, торентах, відеохостингах. Дуже часто такий матеріал приходиться від незнайомця на електронну пошту у вигляді повідомлень або спаму [1, с. 17 – 21; 2].

Комунікаційні загрози пов'язані з міжособистісними відносинами Інтернет користувачів і містять в собі загрозу зіткнутися з психологічними нападами, які здійснюються через електронну пошту, сервіси миттєвих повідомлень (ICQ, Google talk, Skype), чати, форуми, блоги, соціальні мережі, сайти знайомств, веб-сайти, а також за допомогою мобільного зв'язку. За формою комунікаційні загрози можуть бути не тільки образою. Це можуть бути фотографії або відео, іноді відредаговані, щоб ще більше принизити жертву. До комунікаційних загроз відносять: кібербулінг та його різновиди і кібергрумінг.

Кібербулінг (англ. cyberbullying\bully – хуліган, громило, задирака, кривдник) – залякування, приниження, цькування, психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати у жертви страх і підкорити її собі. [7; 11; 17]. Дослідження компанії Harris Interactive показало, що 43% американських підлітків у віці 13 – 17 років мали справу з кібербулінгом. Найбільш часто від цієї загрози страждають дівчата [10].

Американські дослідники виділили основні різновиди кібербулінгу:

1. Тролінг (англ. trolling – „ловля риби на блешню”) – це розміщення на віртуальних комунікаційних ресурсах провокаційних повідомлень з метою нагнітання конфліктної атмосфери, негативної реакції користувачів, взаємних образ шляхом порушення правил етичного кодексу Інтернет-взаємодії. Особу, що займається тролінгом, називають тролем, що збігається з назвою міфологічної істоти. Основними місцями для здійснення тролінгу є тематичні форуми, конференції, соціальні мережі, портали, чати і сайти новин. Головною метою тролінгу є виклик хвилі флейму. Флейм або флеймінг (англ. flame – полум'я, flaming – розпалювати) – це явище, коли учасники дискусії залишають основну тему обговорення і переходять до взаємних образ і нападків. Іноколи така дискусія перетворюється на затяжний конфлікт – холівар (англ. holywar – священна війна). Агресивні психологічні напади під час тролінгу можуть привести жертву до сильних емоційних переживань [4; 8].

2. Нападки, постійні виснажливі атаки (англ. harassment – приставання, домагання) – повторювані образливі повідомлення, спрямовані на жертву (наприклад, сотні повідомлень на електронну пошту), з переважанням персональних каналів комунікації. Трапляються у чатах і форумах, а в онлайн-іграх цю технологію найчастіше використовують грифери (англ. grieffers) – група гравців, що мають на меті не перемогу, а руйнацію ігрового досвіду інших учасників.

3. Наклепи (англ. denigration – наклеп) – поширення принизливої неправдивої інформації. Текстові повідомлення, фото, пісні, які часто мають сексуальний характер. Жертвами можуть бути не лише окремі підлітки – часом трапляються розсилки списків (наприклад, „хто є хто в школі”), створюються спеціальні „книги для критики” (slam books) із жартами про однокласників.

4. Самозванство, втілення в певну особу (англ. impersonation – удавання когось) – переслідувач позиціонує себе як жертву, використовуючи її пароль доступу до аккаунту в соціальних мережах, у блозі, пошті, системі миттєвих повідомлень, або ж створює свій аккаунт із аналогічним нікнеймом та здійснює від імені жертви негативну комунікацію. Організація „хвили зворотніх зв'язків” відбувається, коли з адреси жертви без її відома відправляють друзям провокаційні листи.

5. Ошуканство, видурювання конфіденційної інформації та її розповсюдження (англ. outing & trickery – обман, обдурювання) - отримання персональної інформації і публікація її в Інтернеті або передавання тим, кому вона не призначалася [7; 8; 12, с. 1 – 5].

6. Онлайн-відчуження (остракізм, ізоляція, соціальне бойкотування). Будь-якій людині притаманне бажання бути включеним у групу. Виключення ж із групи сприймається як соціальна смерть. Що більшою мірою людина виключається із взаємодії, то гірше вона почувається, й то більше понижується її самооцінка. У віртуальному просторі це може призвести до повного емоційного руйнування дитини. Онлайн-відчуження можливе в будь-яких типах середовищ, де використовується захист пароллями, формується список небажаної пошти або список друзів. Кібер-остракізм проявляється також через відсутність відповіді на миттєві повідомлення чи електронні листи.

7. Хепіслепінг (англ. slapping – щасливе ляскання) – назва походить від випадків в англійському метро, де підлітки ляскали перехожих, тоді як інші записували це на камеру мобільного телефону. Зараз ця назва закріпилася за будь-якими відеороликами із записами реальних сцен насильства. Ці ролики розміщують в Інтернеті, де їх можуть передивлятися тисячі людей, без згоди жертви. Починаючись як жарт, хепіслепінг може закінчитися трагічно [18].

8. Секстінг (англ. sex + texting – секс + відправлення текстового повідомлення) – процес відправлення повідомлень сексуального характеру, особистих фотографій за допомогою сучасних засобів зв'язку: електронна пошта, соціальні мережі, сайти знайомств, мобільні телефони. Секстінг є однією із найбільш популярних розваг серед дітей та підлітків у США. Кожен день в Інтернет потрапляють тисячі фотографій еротично-порнографічного змісту. За даними дослідження у США 38% підлітків у віці від 11 до 18 років отримували та відправляли повідомлення та електронні листи із зображеннями сексуального характеру. Психологи, соціологи і представники влади ще не визначилися щодо користі або шкоди секстінгу. Пітер Каммінг, професор університету Йорка в Торонто, вважає, що

секстинг не має ніяких негативних наслідків для психіки підлітків і є одним із способів пізнання своєї сексуальності. Підлітковий сексолог Амбер Файндел упевнений, що секстинг є першим кроком до масового віртуального сексу. Підлітковий психолог Роберт Конрад вважає, що секстинг – це наркотик, на який „підсаджуються” тінейджери: „Діти виставляють свої фотографії у соціальних мережах і рано чи пізно помічають, що найбільш популярними з них є ті, де вони зображені напівголими. Схвалення і захоплення користувачів підштовхує їх до публікації нових, більш еротичних фотографій” [7]. Але соціальна загроза секстинга полягає у тому, що відправлені фотографії можуть легко опинитися у публічному доступі та призвести до скандалу і навіть самогубства. У США секстинг є кримінальним злочином. Інтимні фотографії із зображенням неповнолітньої особи класифікуються як дитяча порнографія [13, с. 7 – 13; 16].

Кібергрумінг (анг. cybergrooming / child grooming) – це спілкування та встановлення довірливих відносин з дитиною з метою подальшої особистої зустрічі для вступу в статеві стосунки, фізичного нападу, шантажу, сексуальної експлуатації і насилля. Такі знайомства відбуваються у чатах, на форумах, в соціальних мережах. Злочинець видає себе за однолітка і намагається дізнатися особисту інформацію (адрес, телефон) і домовитися про зустріч. Іноді злочинці виманюють інформацію, за допомогою якої шантажують дитину, наприклад, просять надіслати особисті фотографії або провакують на непристойні дії перед веб-камерою. Кібергрумінг класифікується як кримінальний злочин [3; 5].

Отже, кібербулінг включає цілий спектр форм поведінки, від жартів до психологічного віртуального терору, який завдає непоправної шкоди, інколи призводить до суїцидів і смерті, так званого буліциду – загибелі жертви внаслідок булінгу.

Електронні (кібер) загрози – це шкідливі програми (віруси, черв'яки, спам-атаки, шпигунські програми, боти), які можуть нашкодити комп'ютеру та порушити конфіденційність особистої інформації. Шкідливе програмне забезпечення використовує широкий спектр методів для проникнення у комп'ютер через носії інформації, електронну пошту, спам, завантажені файли і відвідування веб-сайтів. Основними різновидами електронних загроз є фішинг, фармінг, продаж продукту, що не існують. Усі ці загрози визначаються як кібершахрайство.

Фармінг – процедура схованого переправлення користувача на фальшиву IP-адресу. Шахраї створюють точну копію відомого сайту і після того, як користувач відвідає його, віруси і шпигунські програми проникають на комп'ютер. Таким чином шахраї дізнаються про всі переміщення дитини в Інтернеті і отримують доступ до особистої інформації – від адреси до паролів для входу на різні Інтернет-ресурси.

Фішинг (англ. fishing – рибна ловля, вивуджувати) – різновид кібершахрайства, метою якого є отримання доступу до конфіденційних даних користувачів. Наприклад, на електронну пошту приходить лист з

офіційної установи (банк, страхова компанія) з проханням надати конфіденційні дані (адресу, номер телефону, паспортні дані, номери банківських рахунків, PIN-код).

Продаж продукту, що не існує (програм, аудіофайлів, товарів, інформації). Прохання відправити SMS-повідомлення для отримання коду виявляється звичайним виманюванням коштів. Зазвичай „неможливість відправити повідомлення” призводить до численного зняття коштів з рахунку абонента [1, с. 23 – 24; 18].

Аналіз багатьох джерел і сайтів США з Інтернет-безпеки надав змогу виділити правила безпечної поведінки дітей в Інтернет-мережі і поради батькам щодо захисту дітей у віртуальному просторі [1, с. 27 – 31; 14; 16].

Поради з інтернет-безпеки батькам:

- використовуйте спеціальні програмами батьківського контролю і оновлювальний антивірус;
- підвищуйте власну комп'ютерну та Інтернет-обізнаність;
- повідомте про ризики, яких дитина може зазнати, відвідуючи Інтернет;
- навчіть дитину, як правильно себе поводити у випадках зустрічі з шахрайством та іншими фактами порушення закону;
- розповідайте про різноманітні способи перевірки інформації;
- станьте для своєї дитини другом і радником, опануйте Інтернет разом, намагайтесь бути ознайомленими з сайтами, які відвідує ваша дитина для того, щоб дізнатися чим вона там займається і чим цікавиться.

Правила інтернет-безпеки для дітей:

- ніколи не розголошуйте свою конфіденційну інформацію (прізвище, номер телефону, адресу, номер школи, паролі) без дозволу батьків;
- не відкривайте підозрілі повідомлення електронної пошти, файли або веб-сторінки від незнайомих людей;
- ведіть себе ввічливо у Інтернет-мережі, не робіть того, що може образити інших людей чи входить у протиріччя з законом;
- не призначайте зустрічі з віртуальними знайомими без дозволу батьків. Віртуальний співрозмовник може видавати себе за іншу людину. Якщо ж ви хочете зустрітися, домовляйтесь про зустріч у громадському місці і повідомте батьків про зустріч;
- якщо в Інтернеті (у повідомленні електронної пошти, на сайті, форумі, чаті) щось незрозуміло, хвилює чи загрожує, завжди необхідно звертатися за допомогою до батьків або вчителів;
- завжди перевіряйте інформацію з Інтернет-мережі за допомогою додаткових запитів і звернення до перевірених джерел;
- ніколи нікому, крім своїх батьків, не можна виказувати паролі Інтернету, навіть найкращим друзям;

– питайте поради у батьків перш ніж здійснити покупку через Інтернет або оплатити будь-яку послугу;

– завжди дотримуйтесь правил сімейної онлайн-безпеки [14; 16].

Таким чином, Інтернет у США – потужний інформаційний і розважальний ресурс для дітей, але водночас з тим безпека дитини у віртуальному просторі є однією з найбільш гострих проблем сьогодення. Саме тому знання загроз і небезпек, існуючих в Інтернет-мережі, сприятиме інформаційному захисту дітей. А формування і дотримання певних правил безпеки перетворить віртуальний простір на безпечне місце, де діти різного віку матимуть змогу використовувати увесь спектр можливостей і технологій без обмежень.

Перспективними напрямками подальшого розвитку даної проблеми є: більш детальне вивчення кожної з вищезазначених онлайн-загроз, з'ясування й аналіз причин, що спонукають дітей до насильства в Інтернет-мережі й виділення і дослідження типів дітей, які схильні до Інтернет-насильства, і тих, які частіше всього стають його жертвами.

Список використаної літератури

- 1. Діти в Інтернеті: Як навчити безпеці в віртуальному світі** [Електронний ресурс] / [І. В. Литовченко, С. Д. Максименко, С. І. Болтівець, М. А. Чеп, Н. М. Бугайова]. – К. : Вид-во: ТОВ «Видавничий будинок „Аванпост-Прим”, 2010. – 48 с. (Посібник для батьків). – Режим доступу : http://bezpeka.kyivstar.ua/f/2/materials_for_the_benefit/A5_Ukrainian.pdf.
- 2. Інтернет-риски** / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://detionline.com/helpline/risks>
- 3. Правила** безпеки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://detionline.com/helpline/rules/parents>.
- 4. Тролінг** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki/Тролінг>.
- 5. Basic Internet Safety** / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.netsmartz.org/InternetSafety>.
- 6. Children's Internet Protection Act**. Pub. L. 106-554. Report to Congress. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.ntia.doc.gov/files/ntia/publications/cipareport081420_03.pdf.
- 7. Cyberbullying** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cyberbullying.info/whatis/types.php>.
- 8. Dealing with Cyberbullying** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.helpguide.org/mental/cyber-bullying.htm>.
- 9. Internet Safety Statistics. How are online issues affecting children?** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.netsmartz.org/safety/statistics>.
- 10. Facts and Statistics on Teens and Technology** / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.webwisekids.org/programs-facts-statistics-beseen.html>.
- 11. Gilkerson L.** 7 Dangers of the Internet for Kids, 2012. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.covenanteyes.com/2012/01/03/7-dangers-of-the-internet-for-kids/>.
- 12. Lenhart A.** Cyberbullying and Online Teens. Pew Internet and American Life Project, 2007. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.pewinternet.org/~media/Files/Reports/2007/>

PIP%20Cyberbullying%20Memo.pdf.pdf. **13. Lenhart A.** Teens and Sexting. Pew Internet & American Life Project, 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ncdsv.org/images/PewInternet_TeensAndSexting_12-2009.pdf. **14. Minuesa R.** How to protect your children from Internet Dangers, 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.racknine.com/blog/internet/how-to-protect-your-from-childreninternetdangers/>. **15. Pew Research Center's Internet & American Life Project,** 2011p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pewinternet.org/Reports/2011/Teensandsocialmedia.aspx>. **16. Protect your children.** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.staysmartonline.gov.au/home_users/protect_your_children. **17. What is Cyber Bullying?** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.violencepreventionworks.org/public/cyber_bullying.page. **18. What are the Risks for Children Online?** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kids.getnetwise.org/safetyguide/danger/>.

Паукова А. С. Загрози віртуального простору для дітей у США

Інтернет став невід'ємною частиною життя дітей у США. Тому у статті розглядається проблема інформаційного захисту дітей у віртуальному просторі. На основі аналізу наукових джерел, газет та документів, присвячених захисту дітей в Інтернет-мережі, було визначено основні загрози та небезпеки для дітей у віртуальному просторі. У статті описуються основні групи загроз і явища, що до них належать. Автор з позиції актуальності використання Інтернет-мережі у сучасному житті робить акцент на дослідження особливостей онлайн- загроз і небезпек та їх різновидів, надає їх визначення, загальну характеристику й аналіз. Визначені негативні наслідки основних загроз Інтернет-мережі. Виділяються основні правила Інтернет-безпеки і Інтернет-етики для дітей та поради для батьків.

Ключові слова: Інтернет, контентні загрози, комунікаційні загрози, електронні загрози, Інтернет-безпека, Інтернет-етика.

Паукова А. С. Угрозы виртуального пространства для детей в США

Інтернет став неотъемлемой частью жизни детей в США. Поэтому в статье рассматривается проблема информационной защиты детей в виртуальном пространстве. На основе анализа научных источников, газет и документов, посвященных защите детей в Интернет-сети, были определены основные угрозы и опасности для детей в виртуальном пространстве. В статье описываются основные группы угроз и явления, которые к ним относятся. Автор с позиции актуальности использования Интернет-сети в современной жизни делает акцент на исследовании особенностей онлайн-угроз и опасностей и их разновидностей, дает их определения, общую характеристику и анализ. Определены негативные последствия основных угроз Интернет-сети. Выделяются основные правила Интернет-безопасности и Интернет-этики для детей и советы родителям.

Ключевые слова: Интернет, контентные угрозы, коммуникационные угрозы, электронные угрозы, Интернет-безопасность, Интернет-этика.

Paukova A. S. Dangers in the Virtual Space for Children in the USA

Internet became the integral part of modern life in the USA. So, this article deals with the problem of informational security of children in virtual space. The negative influence of modern informational space on children where a very important role is played by the Internet with its unprecedented socializing capabilities and influences on personality were defined in the article. On the basis of scientific work, laws and documents devoted to the children's online safety, key risks and dangers which can exist in the Internet network were marked out. The article examines three main groups of online dangers and all events relating to them in the USA. The author emphasizes the researching the main peculiarities of each key risk and danger and their various kinds, gives their definitions, general characteristic and analysis. Negative consequences of key risks and dangers which influence on the intellectual and moral development of children and teenagers in virtual space were described. The analysis of approaches to the organization of conditions for safer cyberspace for children was made. The main content of the American law Children's Internet Protection Act (CIPA) and country's experience of organization safer virtual space were presented. Advices for parents and rules for Internet security and Internet ethics for children were defined. The prospects for the development of this problem were shown.

Key words: the Internet, content risks, communicative risks, electronic risks, Internet security and Internet ethics.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 372. 002.2

І. А. Романюк

**ПЕРСПЕКТИВНЕ ПЛАНУВАННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ
КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС
ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

У сучасному світі комп'ютер є своєрідним „інтелектуальним зряддям”, що дає людині змогу вийти на новий інформаційний рівень. Розвиток інформаційної цивілізації понад усе впливає на розвиток освіти, яка є продуктом і рушієм розвитку людини. У методичному листі Міністерства освіти і науки України „Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах” №1/9-306 від 06.06.05р. зазначено, що одним із сучасних засобів інтелектуального розвитку дітей в дошкільному

навчальному закладі є комп'ютер. Забезпечення дієвості й результативності застосування цього засобу передусім залежить від професійного підходу педагогів до планування впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес. Основи комп'ютерної грамотності та ознайомлення з навколишнім світом за допомогою комп'ютера входить до варіативної частини змісту дошкільної освіти.

Впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес у ДНЗ привертає увагу вчених і педагогів-практиків. Дослідження вчених Н. Белікової [2], Н. Булгакової [3], Ю. М. Горвиц [4], Л. А. Леонової [5], Е. В. Зваригіної [6], О. І. Кореганової [7], І. М. Новик [8], С. Л. Новоселова [9], Ф. П. Петку [10] тощо показали, що використання комп'ютера, як одного з принципово нових знарядь дитячої діяльності в системі дидактичних засобів, сприяє успішному вирішенню завдань розвитку особистості дитини, підвищенню її інтересу до навчання, його ефективності. Комп'ютер виступає особливим інтелектуальним засобом для вирішення завдань різноманітних видів діяльності, під час яких дитина вчиться сприймати особливі умови, пропонувані комп'ютерною грою, свідомо обирати спосіб дії тощо.

Метою статті є розкриття значущості та особливостей розробки перспективного планування впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес дошкільного навчального закладу

Для системи дошкільної освіти комп'ютаризація педагогічного процесу – є викликом часу, адже потребує вирішення багатьох завдань, а саме:

- підвищення комп'ютерної грамотності педагогів;
- створення комп'ютерно-ігрового середовища в умовах ДНЗ;
- вивчення існуючого досвіду використання комп'ютерних технологій (далі - КТ) в роботі з дітьми дошкільного віку;
- систематизації, поповнення та розробки комп'ютерних презентацій, розвивальних ігор для оптимізації освітнього процесу;
- розробки перспективного плану використання комп'ютерних ігор, презентацій (фото, відео) відповідно до тематичного принципу тощо.

Практика доводить, що педагоги відчувають надзвичайні труднощі при впровадженні комп'ютерних технологій задля освоєння дітьми завдань програми розвитку, що пов'язано із кількома взаємозалежними причинами: низьким рівнем володіння педагогами КТ, необізнаністю у досвіді використання КТ в роботі з дітьми дошкільного віку, незнанням вимог щодо створення комп'ютерно-ігрового середовища, недостатністю умінь розробляти перспективне планування щодо впровадження КТ в освітній процес. Якщо виключити з цього переліку перші три причини, то, все ж таки, у педагогів найбільші труднощі виникають під час розробці перспективного плану використання комп'ютерних ігор, презентацій відповідно до тематичного принципу.

Розробка перспективного планування впровадження КТ в освітній процес буде найбільш доцільним, якщо складатиметься з *чотирьох розділів*: перелік основних пізнавальних тем на тиждень; комп'ютерні презентації

(фото, відео); комп'ютерні ігри; заняття по ознайомленню дітей з основами комп'ютерної грамотності (див. додаток 1).

Розділ I. Перелік основних пізнавальних тем на один тиждень місяця.

Тематика тижня має відповідати загальноприйнятим у віковій групі темам перспективного планування. Задля якісного планування впровадження КТ в освітній процес необхідно ретельно підходити до добору до певної пізнавальної теми потрібних дидактичних ігор, вправ, художнього слова чи наочності, які б містили лексичні одиниці для пояснення нового матеріалу, для його закріплення та систематизації. Вже відповідно до них мають добиратися комп'ютерні презентації, вправи та ігри. Вони добираються таким чином, щоб матеріал, вже засвоєний дітьми під час вивчення однієї теми, узагальнювався, розширювався, узгоджувався у наступній.

Розділ II. Комп'ютерні презентації. Презентація для дітей дошкільного віку має набір слайдів, де є графічні об'єкти, малюнки тощо, може містити звук, відео та анімацію — три основні компоненти мультимедіа.

Комп'ютерні презентації пропонують дітям під час фронтальних та підгрупових занять та в індивідуальній роботі. Вони допомагають їм краще зрозуміти новий навчальний матеріал, узагальнити отримані знання, активізувати пізнавальний інтерес до нової теми, сприяють засвоєнню ними запропонованого матеріалу.

Комп'ютерні презентації можуть розроблятися як до найбільш складних для опанування дітьми пізнавальних тем (наприклад, „Хліб всьому голова”, „Народні традиції”), так і для кожної („Меблі”, „Перелітні птахи”, „Одяг”, „Овочі, фрукти”, „Кімнатні рослини”, „Домашні птахи, тварини” тощо), представленої у перспективному плануванні освітньої роботи з дітьми. І хоча можна застосовувати презентації, запропоновані Інтернет сайтами, доцільніше здійснювати авторські педагогічні розробки, що пов'язано із особливостями та змістом роботи у групі.

Не менш важливим є застосування комп'ютерних презентацій на заняттях розвитку мовлення, а особливо, вирішуючи завдання розвитку зв'язного мовлення („Склади розповідь про...”, „Складемо казку про...”), під час вивчення віршів. Такі заняття викликають позитивний настрій у вихованців, а перед педагогами відкривається можливість широкого вибору наочності, ігрових вправ у вигляді слайд-шоу, які дозволяють закріпити у дітей навички словотворення, граматично правильного зв'язного мовлення.

Для розвитку у дітей основ громадянськості, патріотизму стануть у нагоді розробки презентацій циклу „Народні свята та традиції”, з яких діти дізнаватимуться про народні свята, національні традиції тощо. Діти мають можливість легше сприйняти складну для них тему, адже крім наочності у презентації можуть пропонуватися цікаві для дітей завдання: заспівати пісеньку з улюбленим персонажем свята, виготовити страву, вивчити вірш тощо.

У розділі, крім назви самої презентації, має бути прописано її мета та перелік компонентів, з яких вона складається, а також зазначатися, під час

якого заняття (з ознайомлення з навколишнім, з розвитку мовлення, з ознайомлення з природою тощо) буде використаною.

Розділ III. Комп'ютерні ігри. У розділі, крім назви комп'ютерної гри, має бути прописано її мета, правила та хід гри, а також відмічено, під час якого заняття буде використаною.

І. М. Новик визначає, що комп'ютерна гра — програмний засіб, що надає можливість спрямувати діяльність дитини на досягнення певної дидактичної мети у ігровій формі. Вони не ізольовані від педагогічного процесу дошкільного навчального закладу; пропонуються поряд із традиційними іграми і навчанням, не замінюючи звичайних ігор і занять, а доповнюють їх, входячи в їх структуру, збагачуючи педагогічний процес новими можливостями. В комп'ютерних іграх пропонуються ті елементи знань, які у звичайних умовах і за допомогою традиційних засобів дидактики зрозуміти або засвоїти важко чи неможливо [8].

Варто розуміти, що якщо у дитини є стійка база практичного, реального, отриманого через різні органи чуттів досвіду, дитину можна поступово переводити до дій без опори на конкретний предмет (звук, запах...) до дій із символом, знаком, який його замінює, тобто до комп'ютерних ігор. Тому під час освітнього процесу необхідно, щоб простежувався тісний взаємозв'язок традиційних ігор (дидактичних, розвиваючих та ін.) і комп'ютерних. Перш ніж грати в комп'ютерні ігри, незважаючи з якою метою вони використовуються — навчальною чи розважальною - необхідно, щоб їм передувала діяльність дітей з опорою на реальний предмет чи реальні дії, а отже ігри зі звичайними іграшками і предметами-замінниками, дидактичними іграми. Вміння дітей грати у певну дидактичну гру впливає на ефективність засвоєння правил комп'ютерної гри. Отже, зміст комп'ютерних ігор необхідно узгоджувати з іграми, які заплановано у плані освітньої роботи в групі.

Комп'ютерні ігри пропонуються дітям під час індивідуальної роботи та на підгрупових заняттях. Це дозволяє педагогу організувати попередню роботу до навчально-пізнавальних занять за новою темою або для закріплення знань з вже вивченої пізнавальної теми, а дітям у цікавій формі отримати знання, вирішити поставлені педагогом завдання.

За допомогою комп'ютерних ігор у дітей формуються уміння: отримувати інформацію; правильно аналізувати та інтерпретувати ігрові дії; формулювати висновки, припущення; досліджувати; коригувати свої подальші дії.

Комп'ютерна гра сприймається дітьми як цікава справа. Саме цей факт робить комп'ютерні ігри незамінним помічником педагога та батьків у вихованні та навчання дошкільників без зайвих настанов, адже не викликають протесту або нудьги. Це означає, що навички, знання, отримані завдяки грі, залишаться в пам'яті надовго.

Розділ IV. Заняття по ознайомленню дітей з основами комп'ютерної грамотності. Крім традиційних навчально-пізнавальних занять, на яких КТ застосовуються як елемент, проводяться спеціальні заняття по ознайомленню

дітей з основами комп'ютерної грамотності (далі - ОКГ), що діляться на пізнавальні, творчі, діагностичні.

Пізнавальні заняття з ОКГ спрямовані на розвиток у дитини інтелектуальних здібностей, пізнавального інтересу, на формування знань, умінь і навичок дитини самостійної роботи за комп'ютером – користування мишкою, клавіатурою.

Метою творчих занять з ОКГ є художньо-естетичний, пізнавальний, мовленнєвий розвиток, корекція психічних процесів: кольоророзрізнення, кольоросприймання, уяви.

Діагностичні заняття можуть бути підсумковими до певної вивченої пізнавальної теми або серії тем, чи проводяться під час психолого-педагогічного обстеження розвитку дітей. Мета діагностичних занять полягає у:

- з'ясуванні наявності у дітей основ комп'ютерної грамотності;
- сформованості знань, уявлень, умінь, навичок відповідно до програми розвитку;
- перевірці розвивального ефекту освітнього процесу і, на цій підставі, визначення напрямів, змісту і методів подальшої роботи.

Комп'ютерні ігрові завдання для проведення діагностики розвитку дітей можуть розроблятися у вигляді презентацій на основі діагностичних методик, запропонованих у професійних джерелах, або аналогічні, запропоновані Інтернет сайтами, з урахуванням санітарних норм.

Структура занять по ознайомленню дітей з ОКГ має підготовчу, основну та підсумкову частини.

У підготовчій частині заняття роль педагога полягає у тому, щоб занурити дитину у сюжет заняття, це період підготовки до комп'ютерної гри через розвиваючі ігри, бесіду, які допоможуть дитині справитись з поставленим завданням. У цій частині заняття доцільно провести пальчикову гімнастику, елементи гімнастики для очей для підготовки зорового, моторного апаратів до роботи. Варто спочатку в ігровій формі навчити дітей правильно сидіти за комп'ютером, утримуючи найбільш природну позу, а вже потім дозволяти їм працювати на ньому.

Основна частина заняття передбачає оволодіння правилами комп'ютерної гри. Педагогу важливо дібрати для дітей ігрові комп'ютерні завдання, які б відповідали пізнавальній темі тижня.

Підсумок заняття – не менш важлива частина. Дитина повторює вивчений матеріал, висловлює свої враження від заняття, оцінює свої дії.

Повертаючись до розділів перспективного плану необхідно зауважити, що розділи плану можуть заповнюватися поступово, в залежності від змісту напрацювань педагога у цьому напрямку. Як правило, педагоги намагаються заповнити „всі клітинки” перспективного плану, вважаючи, що цим вони підтверджують свій професіоналізм у зазначеному питанні. Проте стає зрозумілим, що це формальний підхід до роботи, адже практики розуміють складність процесу добору комп'ютерних ігор та розробки комп'ютерних презентацій. Для педагога необхідно знайти „золоту

середину”, щоб комп’ютерні технології не переважили практичних дій дітей із іншими засобами навчання та живого спілкування з однолітками й дорослими.

Можливе корегування перспективного плану як за його розділами, так і за змістом кожного розділу, що пов’язано із рівнем професійної компетентності педагога у впровадженні КТ, із результатами діагностики розвитку дітей, складністю навчально-виховного матеріалу тощо. Наприклад, перспективний план може мати розділи за освітніми лініями або лініями розвитку особистості дитини (див. додаток 2). У цьому випадку, у розділі, в якому передбачено використання КТ - презентацію або комп’ютерну гру, - прописуються ті ж складові, які окреслено у Розділах 2 та 3.

Але ж практика засвідчує, що впровадження КТ конкретним педагогом здійснюється поступово, починаючи із певного розділу програми. Наприклад, освітня лінія „Дитина у природному довкіллі”, освітня лінія „Дитина в соціумі” або освітня лінія „Мовлення дитини”. А може бути взятою й вужча тема: „Образотворча діяльність”, „Словникова робота”, „Сенсорні еталони” тощо (див. додаток 3). Це забезпечить більш ретельний підхід до підготовки та проведення занять із використання КТ. Відпрацювання запланованого та порівняльне діагностичне обстеження розвитку дітей за визначеною темою дасть можливість педагогу впевнитись у доцільності вибору комп’ютерних технологій та їх змісту, у необхідності їх коригування, а надалі – більш професійному плануванню роботи з КТ у інших напрямках діяльності з дітьми.

Отже, комп’ютер стає розвивальним, збагачувальним сучасним засобом організованої та самостійної діяльності дитини, а використання КТ в дошкільному віці сприяє підвищенню інтересу дітей до навчання, ефективності освітнього процесу. Важливим для оптимізації освітнього процесу є ґрунтовний підхід педагогів до розробки перспективного планування впровадження КТ в роботу з дітьми, форма та змістовні компоненти якого залежать від професійної компетентності педагогів.

Додаток 1

Перспективний план впровадження КТ в освітній процес

<i>Місяць</i>	<i>Тема тижня</i>	<i>Фото (відео) презентації (назва, мета, складові частини; під час якого заняття буде використано)</i>	<i>Комп’ютерні ігри, вправи (назва, мета, правила та хід гри; під час якого заняття буде використано)</i>	<i>Заняття по ознайомленню дітей з основами комп’ютерної грамотності (вид, напрям, назва, мета)</i>
<i>Жовтень</i>				

Перспективний план впровадження КТ в освітній процес

Пізнавальна тема	КТ	Пізнавальний розвиток			Мовленнєвий розвиток				Художньо-естетичний розвиток			Фізичний розвиток		Соціально-моральний розвиток
		Ознайомлення з оточуючим та природою	Народознавства	Формування елементарних математичних уявлень	Розвиток мови				Художня література	Зображувальна діяльність	Музична діяльність	Безпере діяльності	Валеологія КТН	
					словник	граматика	Звукова культура	Зв'язне мовлення						
	Презентації <i>(назва, мета, складові частини)</i>													
	Комп'ютерні ігри <i>(назва, мета, правила та хід гри)</i>													
	Презентації													
	Комп'ютерні ігри													
	Презентації													
	Комп'ютерні ігри													
	Презентації													
	Комп'ютерні ігри													

**Перспективний план впровадження КТ в освітній процес
щодо формування сенсорних еталонів у дітей дошкільного віку**

Місяць	КТ	Кольори та їх відтінки	Форми: об'ємні, площинні	Величина	Орієнтування у просторі	Орієнтування у часі
Вересень	Презентації (назва, мета, складові частини)					
	Комп'ютерні ігри (назва, мета, правила та хід гри)					
	Заняття ОКГ (вид, напрям, назва, мета)					
Жовтень	Презентації (назва, мета, складові частини)					
	Комп'ютерні ігри (назва, мета, правила та хід гри)					
	Заняття ОКГ (вид, напрям, назва, мета)					

Список використаної літератури

- 1. Базовий компонент** дошкільної освіти в Україні / [Електронний ресурс] http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/690/bazovij_komponent-doshkilnoji_osviti_v_ukrajini/
- 2. Белікова Н.** Комп'ютерно-ігровий комплекс // Палітра педагога. – 2001. – № 4. – С. 14 – 17., 2002. № 1. – С. 19 – 22.
- 3. Булгакова Н. Н.** Знакомство с компьютером в детском саду / Н. Н. Булгакова // Информатика. – 2001. – № 18. – С. 16 – 17.
- 4. Горвиц Ю. М.** Новые информационные технологии в дошкольном образовании / Ю.М.Горвиц, Л.Д.Чайнова. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.
- 5. Дошкольник и компьютер** : мед.-гигиен. рекомендации / Рос. акад. образования, Ин-т возрастной физиологии Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т; под ред. Л. А. Леоновой. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 62 с. : ил.
- 6. Зварыгина Е. В.** Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников // Информатика и образование. – 1990. – № 6. – С. 94 – 104.
- 7. Корганова О. И.**

Комп'ютер у дошкільному закладі // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – №3. – С.40. **8. Новик І. М.** Проектування навчальних компютерних ігор в освітньому процесі дошкільного навчального закладу [Електронний ресурс] / http://www.psyh.kiev.ua/Новик_І.М._Проектування_навчальних_компютерних_ігор_в_освітньому_процесі_дошкільного_навчального_закладу

9. Новоселова С. Л. Комп'ютерний мир дошкільника / С. Л. Новоселова, Г. П. Петку. – М.: Новая школа, 1997. – 128 с. **10. Петку Ф. П.** Комп'ютерные игры – особенности использования в дошкольном возрасте // Разнообразии форм воспитания и обучения дошкольников в психолого-педагогическом аспекте: Сб. науч. тр. / Редкол.: Л.А.Парамонова (отв.ред.) и Е. М. Гаспарова. – М.: Изд. АПН СССР. – 1990. – С. 113 – 119.

Романюк І. А. Перспективне планування впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес дошкільного навчального закладу

У статті обґрунтовується значимість перспективного планування впровадження комп'ютерних технологій в освітній процес дошкільного навчального закладу, розкриваються особливості його побудови. Доведено, що комп'ютер стає розвивальним, збагачувальним сучасним засобом організованої та самостійної діяльності дитини, а використання КТ в дошкільному віці сприяє підвищенню інтересу дітей до навчання, ефективності освітнього процесу. Важливим для оптимізації освітнього процесу є ґрунтовний підхід педагогів до розробки перспективного планування впровадження КТ в роботу з дітьми, форма та змістовні компоненти якого залежать від професійної компетентності педагогів.

Ключові слова: перспективне планування, комп'ютерні технології, комп'ютерні ігри та вправи, комп'ютерні презентації, спеціальні заняття по ознайомленню дітей з основами комп'ютерної грамотності.

Романюк І. А. Перспективное планирование внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс дошкольного учебного заведения

В статье обосновывается значимость перспективного планирования внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс дошкольного учебного заведения, раскрываются особенности его построения. Доказано, что компьютер становится развивающим, обогащающим современным средством организованной и самостоятельной деятельности ребенка, а использование КТ в дошкольном возрасте способствует повышению интереса детей к обучению, эффективности образовательного процесса. Важным для оптимизации образовательного процесса является основательный подход педагогов к разработке перспективного планирования внедрения КТ в работу с детьми, форма и содержательные компоненты которого зависят от профессиональной компетентности педагогов.

Ключевые слова: перспективное планирование, компьютерные технологии, компьютерные игры и упражнения, компьютерные презентации, специальные занятия по ознакомлению детей с основами компьютерной грамотности.

Romanyuk I. A. The long-term Planning of Implementation of Computer Technologies in Educational Process of Preschool Educational Institution

The article proves the importance of the long-term planning of implementation of computer technologies in educational process of preschool educational institution, reveals features of its construction. It is shown that the computer is developing, bearing modern means of organized and independent of the child, and the use of CT in early childhood contributes to interest children in learning efficiency of the educational process. Important to optimize the educational process is thorough approach teachers to develop strategic planning implementation of CT in work with children, the form and content components which depend on the professional competence of teachers.

Key words: forward planning, computer technologies, computer games and exercises, the computer presentations, special lessons for acquaintance of children with bases of computer literacy.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК 373.2

О. О. Стягунова

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ
УКРАЇНСЬКОЇ НАРОДНОЇ ПЕДАГОГІКИ В ДОШКІЛЬНИХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ**

У Державній національній програмі „Освіта (Україна ХХІ століття)”, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законі України „Про дошкільну освіту” та інших державних документах наголошено на необхідності національного спрямування освіти, збереженні та продовженні української історико-культурної традиції, використання ідей української народної педагогіки (УНП) в дошкільних навчальних закладах, адже шлях до досягнень світової культури лежить через закріплення національної самосвідомості народу.

Педагогічна народна спадщина, що містить століттями апробовані засоби гармонійного існування людини в суспільстві, є важливим засобом інтеграції особистості до сучасного універсального культурного простору.

Проблеми збереження традицій виховання, відновлення зв'язків між поколіннями, єдності ідей загальнолюдського й національного виховання розглядають у своїх працях І. Бех, П. Дроб'язко, М. Євтух, В. Кузь, О. Любар, О. Сухомлинська, Д. Федоренко, М. Ярмаченко та ін. Цінний досвід наукового вивчення, узагальнення й застосування ідей УНП у навчально-виховному процесі накопичено в працях українських етнопедагогів М. Стельмаховича та Є. Сявавко, що зосередили увагу на дослідженні історії розвитку української системи виховання, ідеалів і принципів української народної педагогіки.

В історико-педагогічних розвідках О. Вишневського, О. Любара, Т. Мацейків, В. Мосіяшенка, Н. Побірченко, Н. Рогальської, Ю. Руденка, О. Сухомлинської, Д. Федоренка та ін. розкрито значення й вплив ідей УНП на формування молодого покоління в різні історичні періоди; практичні аспекти впровадження її здобутків у педагогічний процес початкової школи висвітлено в публікаціях В. Сухомлинського; у галузі дошкільної освіти питання використання потенціалу української народної педагогіки представлено в роботах М. Стельмаховича.

Особливу увагу привертають праці сучасних науковців – М. Євтуха, В. Кузя, Ю. Руденка, Л. Ржепецького та ін., у яких досліджено теоретичні засади УНП; А. Богуш, Н. Лисенко (народнопедагогічні засади українського дошкілля), Н. Рогальської (розвиток надбань української дошкільної етнопедагогіки та їх використання в сучасному дошкільному закладі). Окремі аспекти впровадження засобів української народної педагогіки в роботу з дітьми дошкільного віку розкрито Л. Калуською (формування уявлень про народні ремесла), А. Граціанською, Л. Плетеницькою, К. Щербаковою (ознайомлення з елементами народної математики).

Велике значення для розробки сучасних підходів та методів формування в дітей дошкільного віку елементів національної самосвідомості, долучення до народної художньої творчості, традицій, фольклору мають концепції розвитку українського дошкілля, розроблені Л. Артемовою, Г. Беленькою, А. Богуш, Н. Гавриш, Л. Калуською, Н. Лисенко, Т. Поніманською.

Разом з тим в історико-педагогічній літературі ще недостатньо досліджено питання цілісного використання ідей УНП у вихованні дітей дошкільного віку як дієвої умови формування моральних настанов і життєвих цінностей вихованців.

Мета статті – проаналізувати теоретичні засади використання ідей української народної педагогіки в дошкільних навчальних закладах в другій половині ХХ століття

На підставі аналізу історичної, педагогічної й психологічної літератури, узагальнення передового педагогічного досвіду з проблеми використання ідей української народної педагогіки в ДНЗ визначено три основні групи передумов їх реалізації: *історико-педагогічні, соціальні, психологічні*. Аналіз першої групи передумов дозволив виявити, що видатні педагоги минулого – Я. Коменський, Й. Г. Песталоцці, А. Дістервег – багато

уваги приділяли вивченню педагогічних поглядів народу та його педагогічного досвіду, вважаючи, що народна педагогіка збагачує науку про виховання, є її опорою й підґрунтям. На важливості впровадження ідей УНП у процес виховання дітей дошкільного віку наголошено в працях Г. Ващенко, О. Духновича, С. Русової, К. Ушинського, Я. Чепіги, а також у дослідженнях сучасних українських науковців: І. Бабій, А. Богуш, І. Газіна, В. Лаппо, Н. Лисенко, І. Малафійк, М. Стельмахович та ін. До групи *історико-педагогічних* передумов використання ідей УНП, що вплинули на розвиток педагогічної думки в Україні, зараховано такі: вплив гуманістичних ідей античності, європейського Відродження, епохи Просвітництва; активізація ідей української народної педагогіки та їхній випереджальний розвиток у контексті просвітницької діяльності видатних українських письменників і педагогів.

Соціальними передумовами використання ідей УНП у дошкільних закладах є посилення уваги до проблеми соціалізації дитини, її успішної адаптації до навколишнього середовища з опорою на досвід народної мудрості, що сприятиме підвищенню ефективності процесу виховання й соціалізації дитини дошкільного віку. У різних народів спостерігаємо різні форми соціалізації, але, попри несхожість, вони за своєю сутністю завжди підпорядковувалися єдиній виховній меті успішній адаптації молодого покоління до життя на його традиційному типовому рівні.

Народна педагогіка будувалася на соціальних реаліях, а її зміст, форми й методи визначалися доцільністю господарювання людей, їхнім побутом, спілкуванням. Вихід індивіда за межі свого мікросередовища сприймався упереджено, оскільки це загрожувало стабільності налагодженого способу життя. Але які б завдання не вирішувалися в процесі виховання, усі вони пов'язані з входженням дитини в культуру свого народу – *інкультурацією*. У цьому процесі дитина засвоює властиві культурі світобачення й поведінку, унаслідок чого формується її когнітивна, емоційна й поведінкова схожість із членами цієї культури й відмінність від членів інших культур. Процес інкультурації починається з моменту народження – через засвоєння дитиною перших навичок і сприйняття мови та здійснюється здебільшого під керівництвом старших і на власному досвіді.

Третя група передумов використання ідей УНП – *психологічна*, оскільки в особистісному становленні дитини дошкільного віку важливим є врахування її психологічного віку та сензитивних періодів розвитку. Згідно з народною педагогікою кожен вік дитини потребує відповідного виховання – вона має стати центром уваги батьків та інших членів сім'ї, які впливають на її розвиток. Народна мудрість наголошує на необхідності гуманного виховання, тобто не втручання, не управління, а співучасті в розвитку дитини, врахування її індивідуальних особливостей. Ідеї народної педагогіки про необхідність врахування вікових та індивідуальних особливостей дітей видатні педагоги й мислителі Я. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж. Ж. Руссо, А. Дістервег, Дж. Локк, Л. Толстой,

С. Русова розвинули в педагогічну теорію природовідповідності, згідно з якою виховання дітей має бути адекватним особливостям їхнього розвитку. Реалізація ідей УНП збагачує предметно-розвивальне та соціокультурне оточення й активізує динаміку розвитку зон актуального й найближчого розвитку дитини (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, Ю. Руденко, С. Рубінштейн).

На підставі аналізу наукової літератури в якості базового для нашого дослідження прийнято визначення української народної педагогіки М. Стельмаховичем [1, с. 11]. у нашій інтерпретації: *українська народна педагогіка* – це галузь емпіричних педагогічних знань і досвіду українського народу, що виражається в домінантних поглядах на мету й завдання виховання, у сукупності народних засобів та спирається на народнопедагогічні ідеї й доповнюється наступними поколіннями, виходячи з реалій сучасності.

Ідею народної педагогіки ми трактуємо як складне поняття, що відображає узагальнення соціокультурного досвіду українського етносу й розкриває його ставлення до навколишньої дійсності.

В ході дослідження визначено такі ідеї УНП: опора на моральний потенціал народних свят, урочистостей, звичаїв у вихованні дошкільників; використання народних свят як засобу формування в дитини поняття цінності природи, життя; залучення дітей до пізнання різноманітності природи як джерела формування емпатії та доброти; залучення дітей до діяльності, спрямованої на присвоєння на особистісному рівні цінностей народного фольклору: дум, пісень тощо; опора батьків у процесі виховання на історію рідного народу, його національно-патріотичних цінностей; організація родинного виховання з урахуванням гармонійного поєднання вселюдських і національних цінностей; використання різних видів народного мистецтва як засобів впливу на розвиток емоційного-естетичного компонента свідомості особистості дитини, забезпечення емоційного переживання нею цінностей національної культури; опора виховання на родинні цінності та традиції; залучення дітей до посильної праці, що сприяє формуванню поваги до праці та працелюбності як основного компонента всебічного виховання; використання виховного потенціалу національної символіки як засобу етнізації дитини та формування початків національної гідності й гордості; опора на досягнення козацької педагогіки з метою сприяння вихованню шляхетних якостей, високої моралі, духовному й фізичному самовдосконаленню особистості дитини в перспективі зростання; ідея любові й поваги до землі як основи життя.

З метою більш глибокого розуміння сутності й змісту ідей народної педагогіки проведено історико-педагогічний аналіз наукових джерел з урахуванням особливостей, зумовлених суспільним буттям, – панівною ідеологією, станом культурно-громадської та просвітницької діяльності, розвитком мистецтва й науки. Це дозволило визначити три етапи розвитку ідей УНП, починаючи з кінця ХІХ століття до теперішнього часу:

– *перший етап* кінець XIX століття – 1930 рр., провідною ідеєю якого стала народність виховання та відродження українських національних традицій, що дістало висвітлення в роботах С. Русової, О. Дорошенко, Б. Грінченка, А. Животка, Х. Алчевської, Н. Лубенець, Олени Пчілки;

– *другий етап* – 1930 рр. – 1989 р. – характеризується як період практичної реалізації ідей УНП у дошкільних закладах на тлі комуністичної ідеології з метою виховання нової генерації „радянська людина”, на важливості використання досвіду якого наголошено в працях В. Сухомлинського;

– *третій етап* – 1985 р. – до теперішнього часу – характеризується переосмисленням значущості ідей УНП у вихованні молодого покоління й посиленням наукового інтересу вітчизняних дослідників до проблеми їх використання в умовах сучасної освітньої парадигми (Л. Артемова, А. Богущ, Е. Вільчковський, Н. Гавриш, Т. Кононко, В. Кузь, Т. Поніманська, Т. Пантюк, Ю. Руденко, З. Сергійчук, М. Стельмахович).

Отже, до окремих теоретичних засад проблеми використання ідей УНП в дошкільних закладах можна віднести основні групи передумов їх реалізації, етапи розвитку ідей УНП та характеристику основних понять.

Список використаної літератури

1. Стельмахович М. Народна педагогіка / М. Стельмахович – К. : Радянська шк., 1985. – 310 с. **2. Стягунова О. О.** Використання ідей української народної педагогіки у дошкільних закладах Донеччини в 60-90-х роках ХХ століття : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / О. О. Стягунова. – Луганськ, 2012. – 20 с.

Стягунова О. О. Теоретичні засади використання ідей української народної педагогіки в дошкільних навчальних закладах у другій половині ХХ століття

У статті проаналізовано теоретичні засади використання ідей української народної педагогіки в дошкільних навчальних закладах у другій половині ХХ століття; охарактеризовано групи передумов використання ідей української народної педагогіки у дошкільних закладах; з’ясовано етапи розвитку ідей української народної педагогіки.

Ключові слова: українська народна педагогіка, ідеї української народної педагогіки.

Стягунова О. А. Теоретические основы использования идей украинской народной педагогики в дошкольных образовательных учреждениях во второй половине ХХ столетия

В статье проанализированы теоретические основы использования идей украинской народной педагогики в дошкольных учебных заведениях во второй половине ХХ века; охарактеризованы группы предпосылок использования идей украинской народной педагогики в дошкольных

учреждениях; выяснено этапы развития идей украинской народной педагогики.

Ключевые слова: украинская народная педагогика, идеи украинской народной педагогики.

Styagunova O. O. Theoretical to a Basis of Use of Ideas of the Ukrainian National Pedagogics in Pre-school Educational Institutions in the Second Half of the XX Century

In the article theoretical principles of the use of ideas of Ukrainian folk pedagogics are analysed in preschool educational establishments in the second half of XX age; the groups of pre-conditions of the use of ideas of Ukrainian folk pedagogics are described in preschool establishments; the stages of development of ideas of Ukrainian folk pedagogics are found out.

Key words: Ukrainian folk pedagogy, ideas of folk pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ОСВІТИ

УДК 372.461

А. М. Богуш

РОЗМОВНИЙ ДИСКУРС ЯК КАТЕГОРІЯ ДОШКІЛЬНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

На етапі дошкільного дитинства діти оволодівають усною формою мовлення, різними його видами: монологічним, діалогічним, розмовним. На жаль, у педагогічному обігу методики розвитку мовлення дітей дошкільного віку найбільш уживаним поняттям є тільки „зв'язне мовлення”, у змісті якого асоціюються й інші цілком самостійні поняття, як-от: діалог (діалогічне мовлення), монолог (монологічне, контекстне мовлення), розмова (розмовне мовлення) і звісно „усне мовлення”. Як результат вихователі не планують і не проводять цілеспрямовану роботу з розвитку діалогічного і розмовного мовлення дітей, питома вага якого займає понад 80% відсотків мовленнєвого спілкування дошкільників. Відсутня номінація „розмовне мовлення” і в чинних програмах ДНЗ. Відтак, випускники дошкільних закладів здебільшого не підготовлені до ініціативного активного розмовного мовлення у спонтанних мовленнєвих ситуаціях. Такий стан зумовлює необхідність розглянути в теоретичному аспекті всі супутні поняття щодо феномена „розмовне мовлення” та визначити його місце в понятійному апараті дошкільної лінгводидактики. Розглянемо насамперед сутність усного мовлення, яке досліджувалось психологами (Б. Баєв, Л. Виготський, О. Лурія, І. Синиця та ін.), лінгвістами і лінгводидактами (Н. Бабич, М. Бахтін, М. Вашуленко, Т. Ладиженська, М. Пентилюк, О. Ушакова та ін.). Щодо його визначення, то існує розмаїття трактувань означеного феномена. Зауважимо, що навіть словники визначають цей термін по-різному. Так, у лінгвістичних словниках усне мовлення визначається як „форма мовлення; тип мовленнєвої діяльності, за яким мовленнєва інформація передається за допомогою звуків” [13, с. 127]; „ситуативне мовлення, що створюється у процесі спілкування, розраховане на слухове сприйняття і залежить від реакції слухачів...; передбачає безпосередньо присутність адресата мовлення, що дає можливість мовцеві змінювати своє мовлення залежно від реакції слухача... підготовлене (сплановане) і спонтанне; звучне, вимовне, форма існування мови, протиставлена писемній мові” [5, с. 363]; „мова, втілена у звуках, сприймана на слух, одна із двох форм реального існування мови як засобу комунікації”; [14, с. 691]; „мовлення, якому характерне прагнення до самостійності, предикативності (дієслівності) відрізків мовлення, менших, ніж речення” [7, с. 541]; „мовлення, що характеризується більш вільним відношенням до літературної норми” [10, с. 513].

У педагогічних словниках усне мовлення визначається як „зовнішнє мовлення, що може бути діалогічним і монологічним; діалогічне або розмовне взагалі буває не повністю розгорнутим, адже воно ситуативне, в ньому багато не промовляється, а мається на увазі завдяки контексту, зрозумілому тим, хто розмовляє...” [9, с. 240]. Як бачимо, в педагогічному словнику, розмовне мовлення ототожнюється з діалогічним.

По-різному визначають „усне мовлення” і вчені. Так, І. Синиця усне мовлення тлумачить як первісну і вихідну форму існування мови, засіб безпосереднього спілкування у присутності обох мовців [12, с. 6]. Усне мовлення, за Х. Баранником, – це вербальне узагальнення за допомогою мовних засобів, що сприймається на слух. У процесах породження усного мовлення виокремлюються ланки орієнтування, одночасного планування (програмування), мовленнєвої реалізації та контролю” [2, с. 305].

Усне мовлення має низку особливостей, зумовлених саме усною формою існування мови. Вплив форми існування мови настільки великий, що ці особливості виявляють себе незалежно від ступеня присутності в мовленні мовленнєвих чи книжних елементів. Для мовця усне мовлення може бути як підготовленим (доповідь, лекція), так і непідготовленим (розмовним мовленням). Натомість для слухача усне мовлення завжди є непідготовленим, спонтанним, тому мовець повинен враховувати цей факт, свідомо чи несвідомо будувати своє мовлення, розраховуючи на його успішне сприймання слухачем за тієї умови, що для слухача в будь-якому випадку воно буде непідготовленим. Саме це значною мірою визначає лексико-синтаксичні параметри усного мовлення: короткі речення, по можливості, менше вживають віддієслівних слів, спеціальні типи конструкцій, повтори, звертання до співрозмовника і т. ін. Зауважимо, що в усному мовленні виокремлюють насамперед його непідготовленість, тобто непідготовлене мовлення – це таке, що не готується заздалегідь, а породжується одночасно із його виголошенням. Головною ознакою усного мовлення є те, що тексти, які породжуються, створюються безпосередньо у процесі говоріння. За Т. Ладиженською, усне мовлення виникло та існує як звукове, вимовне, почуте. Натомість не кожне вимовне і почуте мовлення можна віднести до усної форми мовлення, оскільки усне мовлення може бути записаним, а писемне – вимовним [6, с. 11].

Дехто з учених ототожнюють поняття „усне мовлення”, „діалогічне мовлення”, „спонтанне” і „розмовне мовлення” (А. Антипова, М. Кожина та ін.) Вважаємо слід чітко диференціювати означенні поняття для того, щоб дійти висновків щодо завдань і змісту роботи з розвитку навичок розмовного мовлення у дітей дошкільного віку. Що ж характерне для усного мовлення?

Учені виокремлюють такі лінгвістичні особливості усного мовлення: вільний порядок слів у реченні (О. Сиротиніна), повтор окремих слів, словосполучень і частин речення; вживання простих, неповних речень; синтаксична незавершеність речення, зовнішні реакції (О. Лаптева, А. Шапіро); тенденція до розчленування висловлювань, що виявляється у

широкому використанні приєднувальних і вставних конструкцій; повторення прийменника перед постпозитивним визначенням, недослівний характер відтворення прямої мови (А. Нікольський); надлишок словесної інформації, що виступає у використанні уточнювальних зворотів, парафраз, у повторах окремих членів речення; використання різноманітних за структурою „контактних словесних формул” (Д. Баранник); еліптичність, клішованість, фразеологічність мовлення. Як бачимо, здебільшого ці самі особливості притаманні і діалогічному мовленню.

Отже, усне мовлення слугує передусім для спілкування зі співрозмовником в умовах безпосереднього контакту та здебільшого з метою повідомлення. Усне мовлення характеризується тим, що окремі компоненти мовленнєвого повідомлення породжуються і сприймаються послідовно.

Формами усного мовлення є діалог, монолог, трилог, полілог, які водночас виступають складниками розмовного мовлення з різними ступенями їх прояву.

Зауважимо, що в науковій літературі паралельно функціонують терміни „спонтанне” і „розмовне” мовлення. На погляд науковців (А. Антипова, С. Беркер, Є. Земська, О. Лаптева, О. Сиротиніна та ін.), спонтанному мовленню притаманні подвійні характеристики: з одного боку, йому властива непередготовленість (спонтанність), з іншого, – мовці використовують готові, вже давно закріплені в мові форми, вибір яких відбувається безпосередньо у процесі комунікації. Специфічними особливостями спонтанного розмовного мовлення є: усна форма; непередготовленість; спонтанність; неофіційність відносин між мовцями; діалогічний/монологічний характер, що припускає наявність одного чи кількох співрозмовників; реалізація у природних комунікативних умовах, невимушеність, відсутність сподівання на фіксацію; використання готових, закріплених у системі мови форм, вибір яких відбувається в безпосередньому акті спілкування, як результат, – високий рівень ідеоматичності, семантичний синкретизм, синтаксична еліптичність, предикативність, широке використання клішованих форм у системі специфічних моделей інтегрування і просодичного оформлення значеннєвих одиниць у мовному тексті; значимість інтонації, вільний зв'язок синтаксичних структур та інші властивості, які є звичними для розмовного мовлення, але не його особливостями.

Термін „розмовне мовлення” зазвичай вживають для назви непередготовленого, невимушеного мовлення носіїв літературної мови, що виявляється в умовах безпосереднього спілкування при неофіційних відносинах між мовцями, відсутності настанови на повідомлення, що має офіційний характер. Учені (Ш. Баллі, Ю. Скребнев, Л. Щерба, Л. Якубинський) виокремлюють такі функціональні особливості розмовного мовлення: непередготовленість, ситуативність, безпосереднє звертання до адресата.

Аналіз лінгвістичної літератури засвідчив, що більшість учених, які вивчали проблему усного розмовного мовлення, так чи так торкалися таких понять, як текст і дискурс (Н. Аруппова, Ф.Бацевич, І. Борисик, І. Гальперін, В. Мельничайко, Т. Ніколаєва, М. Пентилюк, Є.Селіванова та ін.) Текст – це завершений твір, що має власну внутрішню структуру, певну побудову та є продуктом монологічного й діалогічного мовлення, виражений в усній та письмовій формах. Із-поміж особливостей розмовного мовлення виокремлюють такі, що притаманні всім розмовним текстам, і такі, які виявляють себе саме в діалогах. Ці особливості здебільшого пояснюються специфікою розмовного дискурсу. Під розмовним дискурсом розуміємо зв'язний текст у взаємозв'язку з екстралінгвістично-прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, процес вербального і невербального спілкування.

Визначимося з поняттям „розмовне мовлення” і „розмовний дискурс” стосовно дітей дошкільного віку. Під розмовним мовленням дітей старшого дошкільного віку розуміємо спонтанне діалогічне мовлення з монологічними вставками, що виявляється в умовах безпосереднього спілкування мовців у ситуаціях: педагог – діти, дитина – діти, батьки – діти.

У розмовному мовленні дітей виокремлюємо специфічні мовленнєві різновиди – розмовний дискурс, дискурсивну діяльність і дискурсивну компетенцію.

Розмовний дискурс дитини дошкільного віку розуміємо як, дискурсивну діяльність, спрямовану на живий безпосередній процес спілкування дітей у повсякденному житті у процесі різних режимних моментів упродовж дня.

Дискурсивну діяльність дітей дошкільного віку розглядаємо як вербалізовану мисленнєво-мовленнєву діяльність, складниками якої є мовленнєві дії, мовленнєві акти, мовленнєва поведінка, мовленнєві вміння і навички, різного виду і типу висловлювання (діалог, монолог, бесіда, розповідь, повідомлення, опис тощо) у взаємодії мовних і немовних засобів виразності.

Дискурсивну компетенцію трактуємо як комплексне застосування мовних і немовних засобів виразності з метою комунікації; обізнаність із формулами мовленнєвого етикету та їх доречно використання у процесі спонтанного спілкування; дотримання правил мовленнєвої поведінки; коректний вияв власного емоційного ставлення до співрозмовника та предмета розмови, прагнення творчо самовиразитися.

Розвиток дискурсивної компетенції дітей дошкільного віку залежить від освітнього та мовленнєвого простору, в якому відбувається комунікація дитини, а також від мовленнєвих жанрів, які вона засвоює у процесі взаємодії з дорослими.

Учені (М. Бахтін, Ф. Бацевич, К. Седов) визначають мовленнєвий жанр як: тематично, композиційно й стилістично усталені типи повідомлень – носіїв мовленнєвих актів, об'єднаних метою спілкування, задумом мовця з урахуванням особистості адресата, контексту і ситуації спілкування [4],

поєднання соціальної і мовної реальності [3]; центральна одиниця типології мовлення – це мікрообряд, мовленнєве оформлення взаємодії партнерів комунікації, яке виступає або у формі діалогу, або монологічних висловлювань [11].

Вважаємо, що виникла потреба виокремити в курсі дошкільної лінгводидактики окремий розділ „Розмовний дискурс. Дискурсивна діяльність дітей”, а у змісті варіативних програм самостійний підрозділ „Розвиток розмовного мовлення дітей” та започаткувати серію експериментальних досліджень щодо означеного феномена.

Під нашим керівництвом вперше в дошкільній лінгводидактики було проведено Л.І. Михайловою експериментальне дослідження з розвитку розмовного дискурсу і дискурсивної компетенції дітей старшого дошкільного віку. Мовленнєвими жанрами, які підлягали дослідженню, були: діалог, бесіда (полілог), розмова, монолог (розповідь, опис, повідомлення), етикетні формули. З методикою і результатами проведеного дослідження можна познайомитися у публікаціях Л.І. Михайлової.

Список використаної літератури

- 1. Антипова А. М.** Связь вербальных и невербальных средств в спонтанной разговорной речи. – Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Терези, 1989.
- 2. Баранник Д. Х.** Усне монологічне мовлення. – Дис.докт.філолог. наук. – К., 1969.
- 3. Бахтин М. М.** Проблема речевых жанров// Бахтин М.М. Литературно-критические статьи. – М., 1968.
- 4. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики : підручник. – К. : „Академія”, 2004.
- 5. Энциклопедия.** Русский язык/ Под ред. Ф.П. Филина. – М. : „Наука”, 1970.
- 6. Ладыженская Т. А.** Устная речь как средство и предмет обучения. – М. : Флинта, Наука, 1998.
- 7. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред В. Н. Яйцева.** – М. : Большая российская энциклопедия. – 2002.
- 8. Михайлова Л. І.** Розвиток розмовного мовлення дітей старшого дошкільного віку. – дис.канд.наук, 2010.
- 9. Педагогический энциклопедический словарь/ Под ред. Б.М. Бим.** – М., 2002.
- 10. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А.** Словарь – справочник лингвистических терминов. – М., 1991.
- 11. Седов К. Ф.** Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной компетенции. – 2004.
- 12. Синиця І. О.** Психологія усного мовлення учнів 4-8 класів. – К. : Рад. шк., 1984.
- 13. Словник-довідник з української лінгводидактики/ за ред. М.І. Пентиліук.** – К. : Ленвіт, 2003.
- 14. Українська мова.** Енциклопедія / ред. кол. : Румомівський О. М., Тараненко О. О. – К. : Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана, 2000.

Богуш А. М. Розмовний дискурс як категорія дошкільної лінгводидактики

У статті розкрито теоретичний аспект проблеми усного розмовного мовлення; визначено поняття „усне мовлення”, „спонтанне мовлення”, „розмовне мовлення”; розкрито поняття „розмовне мовлення дітей

старшого дошкільного віку”, „розмовний дискурс”, „дискурсивна діяльність”, „дискурсивна компетенція” як категорії дошкільної лінгводидактики.

Ключові слова: усне мовлення, розмовне мовлення, розмовний дискурс, дискурсивна діяльність, дошкільна лінгводидактика.

Богуш А. М. Разговорный дискурс как категория дошкольной лингводидактики.

Раскрыто теоретический аспект проблемы устной разговорной речи; определено понятия „устная речь”, „разговорная речь детей старшего дошкольного возраста”, „разговорный дискурс”, „дискурсивная деятельность” как категории дошкольной лингводидактики.

Ключевые слова: устная речь, разговорная речь, разговорный дискурс, дискурсивная деятельность, дошкольная лингводидактика.

Bogush A. M. Conversational Discourse as a of Pre-school Category of Linguistics

Disclosed theoretical aspect of the problem of oral colloquial defined the concept of „spoken word”, „Speaking preschool children”, „Elementary discourse”, „discursive activity” as a category of preschool linguodidatiki.

Key words: speaking, conversation, conversational discourse, discursive activity, preschool Linguodidactics.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 372.3:372.461

Л. І. Казанцева

СУТНІСТЬ І ХАРАКТЕРИСТИКА КЛЮЧОВИХ УКРАЇНОМОВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У сучасному світі відбувається активний пошук нових, більш демократичних, гуманних і результативних підходів до функціонування освіти. У світлі даних проєкцій відбувся вихід на перший план особистості в системі освітніх цінностей. В межах нової парадигми освіти, зорієнтованої на формування освіченої, висококультурної особистості, свідомого громадянина, здатного до творчого виконання багатьох суспільних функцій, до гнучкого реагування на нові суспільні виклики, готового до динамічних трансформацій, пріоритетом стає не знанневий, а компетентісний освітній концепт. У його світлі педагогічна наука має не лише відповідати потребам сучасного суспільства, а рухатися з випередженням. Однією з ключових

компетентностей людини сучасного світу є комунікативна, формування якої започатковується в дошкільному віці, що належить до найбільш відповідальних за мовленнєвий розвиток особистості. Зв'язок у формуванні комунікативної компетенції з іншими компетенціями в галузі мовної, і зокрема, україномовної освіти дошкільників, які опановують українську мову як державну, належить встановити і визначити їх сутнісні характеристики.

Компетентісний підхід почав застосовуватися в західній науці (Н. Хомський, Дж. Равен), починаючи з 60-х років ХХ ст. В період 1970 – 1990 років у вітчизняній науці активно розробляється компетентісна парадигма освіти (Є. Бондаревська, А. Деркач, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Мороз, В. Семіченко, В. Сластьонін, Н. Тализіна). Сучасні дослідження наблизились до системного висвітлення принципів питань компетентісного підходу в освіті (Н. Бібік, О. Біда, І. Гудзик, О. Овчарук, Л. Петухова, І. Пометун, О. Савченко, О. Садохін, Л. Сохань, А. Хуторський, Н. Чепелева, В. Шуляр): визначені кваліфікативні риси категорій „компетенція” і „компетентність”, встановлена інтегративна, діяльнісна, особистісна сутність компетентності, виокремлені групи компетенцій, розроблені критерії вимірювання й оцінювання досягнутого рівня компетенцій, на засадах яких запроваджені інноваційні освітні методики. До розмежування понять „компетентність” і „компетенція”, їх тлумачення застосовують два підходи. Перший – концентрується на компетентності людей, які виконують діяльність, і передбачає визначення особистісних рис для забезпечення успіху діяльності (А. Андреева, В. Байденко, В. Болотова, І. Зимняя, Е. Ісламгалієва, О. Смірнова, Ю. Фролов та ін.). У ньому компетентність розуміють як засадничий поведінковий аспект або характеристику людини, яка може проявитися в ефективній і успішній дії, і яка залежить від контексту дії, організації і факторів середовища, а також характеристик професійної діяльності. Другий – вивчає характеристики діяльності і компетенцій, необхідних для її виконання. В цьому підході у визначенні компетенцій виходять із аналізу характеристик самої діяльності, тих її елементів, виконання яких засвідчує досягнення заданого результату, його відповідності стандартам діяльності (Е. Зеєр, А. Омарова, Г. Павлова, Н. Садовнікова, С. Шаронова та ін.). Натомість, дослідники, зокрема І. Гудзик, вважають, що протиставлення компетентності людей, які виконують діяльність, та характеристик діяльності і компетенцій, що її забезпечують, доволі умовне. Два підходи взаємопов'язані і повинні розглядатися в сукупності. Вочевидь, „визначення компетенції повинні враховувати не лише зовнішню дію, але й внутрішні особливості виконавця, а визначення компетентності – так або так описувати зовнішню дію, вказувати на реальні ситуації, в яких потрібна дана компетентність” [3, с. 38].

Отже, термін „компетентність” словники потрактовують як поінформованість, обізнаність, авторитетність, а „компетентний” – це той, хто обізнаний у певній галузі; той, що за своїми знаннями або

повноваженнями, має право робити, вирішувати що-небудь. Компетентність співвідноситься з якостями людини, які цінуються в суспільстві. З акмеологічного погляду, компетентність передбачає наявність не тільки певних умінь, а й переваг у вигляді особистісних якостей, які відповідають поставленим життєвим завданням (А. Деркач, А. Маркова).

Поняття компетенції більш вузьке і пов'язується з конкретними видами діяльності, використовується для позначення набору вмінь, знань, необхідних для ефективного виконання дій у певній галузі. В „Енциклопедії освіти” зазначено, що „ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії)”, а „результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності” [4, с. 409].

Ієрархічну залежність даних понять встановлює Г. Беленька у таких визначеннях: „компетенція – це об'єктивно-ідеальна категорія, що може використовуватися для характеристики будь-якої сфери діяльності людини, окреслювати її повноваження, права і обов'язки; компетентність – це суб'єктивно-реальна категорія, що використовується для характеристики діяльності конкретної людини чи групи людей і свідчить про відповідність чи невідповідність означеній компетенції; компетентність є сукупною характеристикою людини щодо відповідності її діяльності визначеним нормам; компетентний – інтегрована риса особистості, що може бути використана для характеристики діяльності цієї особистості” [1, с. 15].

Сьогодні поняття „компетентності” розуміється як значно більш широке, ніж поняття „компетенції”. На думку багатьох вчених (Н. Бібик, А. Богуш, І. Гудзик, О. Савченко, Л. Сохань), компетентність формується з окремих компетенцій, проте не зводиться до їх суми. Скоріше, компетентність треба розуміти як „метарівень, що в інтегрованому вигляді представляє результати освіти, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й засобами соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті” [2, с. 48]. І. Зимняя вважає компетентність інтегрованим „соціально-особистісно-поведінковим феноменом”, „результатом освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових” [5, с. 37]. Компетентісна парадигма освіти ґрунтується на тому, що компетентності неможливо навчити в прямому сенсі слова; вона відбиває здатність особи накопичувати, інтегрувати знання, вміння і досвід їхнього використання у вирішенні проблем так, що вони стають продуктом його соціального досвіду.

Компетентність також тлумачать як реалізацію компетенцій (А. Богуш, І. Гудзик, М. Кабардов, О. Савченко, О. Садохін). Інтегративна і діяльнісна сутність компетентності дає розуміння останньої як результату набутої інтегративної особистісної характеристики, що проявляється лише в діяльності, а отже, означає „зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку здатності

практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері” [4, с. 408]. Визначальним утворенням компетентності виступає досвід самостійної діяльності особи з опорою на набуті нею знання, натомість вагомими стають не самі знання, а здатність їх адекватно застосувати. Слід зауважити, що дослідники (І. Гудзик, М. Заброцький, Л. Карпова, А. Маркова) однакові в тому, що поняття компетентності не можна ні протиставляти, ні ототожнювати зі знаннями чи вміннями. „Ні знання, ні вміння, ні досвід діяльності самі по собі не є компетенцією. Розглянуті в єдності, вони становлять ядро компетенції. Але в структуру компетенції, окрім знань, умінь, досвіду діяльності, входить позитивне ставлення до сфери, яка охоплюється компетенцією, а також особистісні якості, які сприяють ефективному вирішенню відповідних проблем” [3, с. 49]. Таким чином, компетентнісний підхід не просто проголошує відхід від пріоритетності знаннєвої парадигми, а націлює на формування універсальних, інтегративних компетентностей, які не зводяться до знань і умінь з окремих галузей, а містять зв'язки між елементами всієї системи на рівні знань, умінь, здатностей, готовності, ставлення, обізнаності.

Системний погляд на проблему компетентності відзначився розробкою понять ключових (базових, надпредметних, універсальних), загальнопредметних і предметних компетентностей [4]. Ключові компетентності треба розуміти як такі, що необхідні для здійснення будь-якої діяльності, для досягнення успіху особистістю у швидкозмінюваному світі. Документи Ради Європи і Євросоюзу називають п'ять найбільш важливих компетентностей, якими має володіти сучасна людина, а саме: соціально-політичну, полікультурну, комунікативну, інформаційну і компетентність саморозвитку. Універсальність ключових компетентностей складається з того, що вони затребувані в різноманітних видах діяльності, визначають успішність людини у всіх життєвих і професійних ситуаціях. Наявність ключових компетентностей вважається основним маркером якості освітньої системи.

В педагогічній науці до цього часу відчуваються труднощі у створенні єдиного підходу до визначення ключових компетентностей, що пов'язується з відсутністю єдиної теоретичної основи для їх виокремлення (Н. Бібік). Науковцями називаються різні підстави щодо визначення комплексів компетентностей і їх кількості (Т. Базаров, Г. Беленька, І. Богданова, О. Богиніч, Ю. Варданян, І. Гудзик, І. Зимняя, В. Краєвський, І. Фрумін, А. Хуторський та ін.). Так, І. Зимняя запропонувала три групи ключових компетентностей, а саме: 1) компетентності, що стосуються особистості людини як суб'єкта діяльності; 2) компетентності, що стосуються взаємодії з іншими людьми; 3) компетентності, що стосуються діяльності людини в усіх її проявах, типах і формах. У кожній із трьох груп компетентностей міститься по десять провідних компетенцій [6]. Н. Бібік так визначає перелік ключових компетентностей: уміння вчитися; громадянська, загальнокультурна, інформаційна, соціальна і здоров'язберігаюча компетентності [4, с. 408].

І. Гудзик [3] виділяє такі комплекси ключових компетентностей: 1) ціннісно-смысловий (світогляд; ціннісні орієнтації; здатність розуміти навколишній світ; готовність брати відповідальність за те, що відбувається навколо; освоювати способи фізичного і духовного саморозвитку); 2) комунікативний (успішно здійснювати спілкування; співробітничати у вирішенні різноманітних завдань); 3) навчально-пізнавальний, інформаційний (користуватися різноманітними технологіями доступу до інформації; критично оцінювати різну інформацію; навчатися все життя, включати нове знання до існуючих когнітивних структур).

Для визначення ключових компетенцій дитини-дошкільника, в тому числі й мовних, маємо звернутися до Державного стандарту дошкільної освіти. Оновлений Базовий компонент дошкільної освіти (БКДО) найповніше забезпечує реалізацію принципів дитиноцентризму, наступності, особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів. „Центрована на світі дитинства”, нова модель дошкільної освіти ґрунтується на розумінні знань, умінь і навичок як засобів, а не цілей розвитку дитини. Одним із дискусійних питань в галузі компетентнісного підходу є питання про те, на якому щаблі освіти достатньо можуть бути сформовані компетентності, і чи правомірне застосування даної категорії по відношенню до дошкільної і початкової ланок освіти? З цього приводу А. Богуш, О. Біда, І. Гудзик, Л. Коваль, Л. Петухова, І. Фрумін та ін. зауважують, що будь-які складні утворення формуються поступово, і в даному контексті ключові компетенції не становлять виключення, „тому є сенс говорити про динаміку їх формування на різних ступенях навчання” [3, с. 42].

У відповідності до компетентнісного підходу, БКДО передбачає формування у дошкільників різних видів компетенцій як кінцевого результату засвоєння освітніх ліній. Компетенції – це соціально закріплені результат освіти, задана соціальна норма, вимога до освітньої підготовки дитини, необхідна в певній сфері або діяльності. Результатом набуття дитиною різних видів предметних компетенцій є компетентність. Маючи діяльнісну й інтегративну сутність, компетентність проявляється в певному контексті, в конкретній життєвій (навчальній, побутовій, ігровій) ситуації для розв’язання актуальних завдань. Як інтегрована особистісна якість, вона складається із знань, вмінь, навичок, досвіду, ціннісних ставлень, які цілісно реалізуються в життєдіяльності, тобто охоплює когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти.

Базовий компонент ДО називає компетенції, яких набуває дитина практичним шляхом в різних видах діяльності, а саме: здоров’язбережувальну, особистісно-оцінну, родинно-побутову, соціально-комунікативну, природничо-екологічну, предметно-практичну, художньо-продуктивну, ігрову, сенсорно-пізнавальну, математичну, мовленнєву і комунікативну. Визначені компетенції належать до ключових, адже сфера виявлення відповідних знань, умінь, здатностей, обізнаності не обмежується жодною діяльністю, розглядаються як можливість встановлення зв’язків

між особистим досвідом дитини і найрізноманітнішими ситуаціями для найбільш ефективного вирішення будь-яких проблеми. Компетентність є інтегральним новоутворенням дошкільного віку, в якому реалізувалися всі ключові компетенції як результат розвитку всіх базисних характеристик особистості дошкільника – комунікативної, інтелектуальної, пізнавальної, продуктивної та життєдіяльної. Ключова компетенція дитини дошкільного віку, за визначенням К. Крутій, – „це особистісно-усвідомлювана система знань, умінь і навичок, яка ввійшла в суб’єктивний досвід, має особистісний зміст та універсальне значення, тобто може бути використана в різних видах дитячої діяльності в процесі вирішення безлічі життєво значущих проблем” [7, с. 6].

Розробники Державного стандарту дошкільної освіти (А. Богуш, Н. Гавриш), провідні фахівці в галузі дошкільної лінгводидактики (А. Арушанова, А. Богуш, О. Божович, Н. Гавриш, Л. Калмикова, Я. Коломінський, К. Крутій, Л. Парамонова та ін.) називають мовну, мовленнєву і комунікативну компетенції ключовими і основними у сфері мовної освіти дошкільників.

Визначення сутності мовної і мовленнєвої компетенцій дошкільника залишається дискусійним питанням, адже в прямому трактуванні поняття „мовна компетенція” науковці виходять з того, що це здатності, які набуваються на базі лінгвістичних (теоретичних) знань мовної системи. У традиційному розумінні, мовна компетенція – це засвоєння категорій і одиниць мови, їх функцій, усвідомлення закономірностей і правил функціонування мови. Проте, механізми засвоєння дитиною мови практичним, несвідомим способом виформовують у неї мовну здібність користуватися засобами мови (одиницями, категоріями) у відповідності до законів, правил, норм цієї мови без теоретично засвоєних знань норм, правил і законів. Отже, сучасне розуміння поняття мовної компетенції кореспондується з такою дефініцією: „потенціал лінгвістичних (мовознавчих) знань людини, сукупність правил аналізу і синтезу одиниць мови, що дозволяють будувати й аналізувати пропозиції, користуватися системою мови для цілей комунікації” [6, с. 37].

Своєрідність мовних знань дошкільників відзначали всі, хто досліджував становлення мовлення дітей на ранніх етапах розвитку (О. Божович, Л. Виготський, О. Гвоздєв, О. Ісеніна, Д. Ельконін, О. Леонтєв, М. Лісіна, Т. Науменко, Є. Соботович, Ф. Сохін, О. Шахнарович та ін.). Зокрема, Є. Соботович зазначає: в дошкільника „мовні знання (лінгвістична компетенція), що формуються мимовільно, як побічний продукт діяльності, спрямований не на придбання знань про мову, а на володіння спонтанною практикою мовленнєвого спілкування, у процесі приладжування свого мовлення до зразків, які дитина сприймає з мовлення дорослого” [9, с. 14]. Практичне оволодіння мовою, вважають Л. Виготський, О. Гвоздєв, О. Леонтєв, Є. Соботович, Ф. Сохін, О. Шахнарович, передбачає утворення системи функціональних мовних узагальнень (фонематичних, морфологічних, синтаксичних), які, власне, і

становлять мовні знання і визначають мовну компетенцію дітей, без яких неможливе володіння мовою.

О. Божович розглядає мовну компетенцію як психологічну систему, що містить два основних компонента: мовний досвід, накопичений дитиною у процесі спілкування і мовленнєвої діяльності; і знання про мову, засвоєні у спеціально організованому навчанні. На думку вченої, мовна компетенція становить ієрархізовану або неупорядковану сукупність конкретних умінь, що необхідні члену мовного співтовариства для мовленнєвих контактів з іншими. Більш коректним щодо тлумачення мовної компетенції дітей дошкільного віку, на думку К. Крутій, буде визначення МК як „сукупності конкретних умінь щодо оволодіння новими мовними засобами, збільшення обсягу застосованих лексичних одиниць, розвиток навичок оперування мовними одиницями з метою комунікації” [7, с. 20]. Ми розуміємо мовну компетенцію дошкільника як сукупність здібностей, умінь і навичок, вироблених на ґрунті практично засвоєних (дотеоретичних) знань про мовні норми з усіх ярусів мови, і які успішно застосовуються в усіх видах діяльності у процесі використання мови.

Важливим аспектом розробки питання формування мовної компетенції в дошкільників є врахування того, що мовна компетенція не може розглядатися окремо від формування мовленнєвої компетенції (А. Богуш, О. Божович, І. Зимняя, О. Калмикова, Я. Коломінський, М. Львов). Л. Калмикова вважає необхідним компонентом розвитку мовної компетенції дитини спеціальну мовну і мовленнєву підготовку, яка виступає відповідальним моментом введення дитини в мовну дійсність і провідною умовою розвитку довільності, мотивованості, усвідомленості її мовлення. Абсолютно логічно покласти, в даному разі, на визначення Л. Виготським психологічної системи, якою виступає комунікативно-мовленнєва діяльність дошкільника, як нерозчленованої єдності, в якій кожен з компонентів функціонує та перетворюється тільки у зв'язку з іншими, а процес розвитку складається зі змін цих зв'язків і кожного компонента окремо.

Отже, в нерозривному діалектичному зв'язку виступають мовна і мовленнєва компетенції. У наукових джерелах зустрічаємо різні підходи до тлумачення поняття „мовленнєвої компетенції”, які з більшою або меншою конкретністю відтворюють ті або ті суттєві площини явища, а саме: це комплексне поняття, яке, спираючись на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь для спілкування в різних ситуаціях, вміння користуватися всім багатством мовних, немовних та інтонаційних засобів у залежності від мети висловлювання та сфери суспільного життя; це знання правил вираження розумового змісту за допомогою засобів мови, володіння необхідним для даного виду діяльності операційними структурами й навичками їхньої реалізації; це мовна система в дії, використання певної кількості мовних засобів, закономірностей її функціонування для побудови висловлювання – від простого повідомлення до передачі нюансів інтелектуальної інформації; це наявність необхідних операцій в

мовленнєвій діяльності й усвідомлення норми (М. Бахтін, М. Кабардов, К. Крутій, О. Митрофанова, М. Пентиліук).

Мовленнєва компетенція дошкільника, визначається в БКДО – це інтегроване вміння адекватно і доречно спілкуватися рідною мовою в різних життєвих ситуаціях (виголошувати думки, наміри, бажання), розповідати, пояснювати, розмірковувати, оцінювати, використовувати як мовні, так і позамовні та інтонаційні засоби виразності, форми ввічливості, спостерігати за своїм мовленням та мовленням інших, виправляти помилки, дотримуючись загальної культури мовлення, прагнення до творчої самореалізації.

Мовленнєву компетенцію складають такі компоненти, як мовленнєвий досвід особи, мовні і мовленнєві здібності, навички та вміння. Мовленнєвий досвід дитини має низку своєрідних характеристик, а саме: відзначається віковими обмеженнями, а отже невеликим обсягом; цілком залежить від запропонованого мовленнєвого розвивального середовища; переважно ґрунтується на практичному оволодінні мовою, на емпіричних узагальненнях, які зроблені мовцем без теоретичних знань, шляхом організованого і спонтанного спостереження за мовою. Фахівці з лінгводидактики (А. Арушанова, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Луцан, Г. Лопатіна, О. Ушакова), вказують на ефективні шляхи накопичення мовленнєвого досвіду, а саме: збагачення предметно-просторово-мовленнєвого середовища; ефективно вмотивовану мовленнєву діяльність; творчу продуктивну діяльність; організацію різновекторного спілкування в системах „дитини – дорослий”, „дитина – дитина”, „дитина – діти”.

Компетентність людини залежить від розвитку її здібностей, мовленнєва компетентність залежить від розвитку мовних і мовленнєвих здібностей, однак, не ототожнюється з ними. Мовну здібність розглядають у безпосередньому зв'язку з мовою: це потенційна готовність носіїв мови до розуміння й породження мовлення (Г. Богін); система потенційних мовних уявлень (Л. Щерба); психофізіологічний механізм, що забезпечує оволодіння і володіння мовою – засвоєння, виробництво, відтворення й адекватне сприймання мовних знаків членами мовного колективу (О. Леонтьєв); пристрій, призначений для здійснення певних процесів, які визначаються матеріальним субстратом – мозком (О. Залевська). З позиції оцінки місця мовних здібностей у формуванні компетенцій необхідно зазначити, що вони верифікуються з потенційними можливостями, від яких залежить швидкість, якість і рівень сформованості певної компетенції.

Мовленнєва компетенція дитини-дошкільника є полікомпонентним утворенням, чинниками якого виступають фонетична, лексична, граматична і діалогова компетенції. Як чинники категорії більш високого порядку, ці компетенції належать до розряду предметних. Кінцевим результатом сформованості мовної і мовленнєвої компетенції є комунікативна компетенція.

Комунікативна компетенція дитини-дошкільника має інтегральну сутність, виявляючи сформованість усіх видів мовленнєвої і мовної

компетенції. Можливість реалізувати комунікативну компетенцію відбувається за умов, що дитина опанувала базові засоби мови і набула здатності створювати засобами мови на основі неусвідомлених знань і навичок комбінування цих засобів комунікативні одиниці, які є адекватними ситуаціям спілкування.

Серед типологічних ознак комунікативної компетенції науковці визначають такі: вміння комплексно застосовувати всі набуті мовні, немовні, інтонаційні засоби певної мовної системи; вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування; виявляти обізнаність у застосуванні різноманітних мовних засобів відповідно до обставин спілкування і інтенцій комунікантів; вміння виражати адекватними засобами особистісні характеристики. Так, А. Богуш під комунікативною компетенцією дошкільників розуміє „комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування, виявляти ініціативність спілкування” [8, с. 22].

Усі компетенції дошкільника в галузі мовної освіти разом виформовують його комунікативну компетентність, яка, в решті решт, належить до ключових компетентностей людини, виступає основною метою мовної освіти і найважливішим показником готовності до навчання в школі.

Інваріантна складова Базового компонента дошкільної освіти в освітній лінії „Мовлення дитини” містить розділ „Українська мова як державна” для дітей, рідна мова яких є однією із регіональних мов України. В опануванні державної української мови дошкільники повинні досягти такого рівня компетентності, аби бути спроможними спілкуватися українською мовою в різних нескладних комунікативних ситуаціях.

Метою навчання української мови дітей неукраїнської національності є розвиток культури спілкування у процесі формування всіх компонентів (компетенцій) україномовної комунікативної компетентності. Дані компетенції передбачають формування суто мовних знань на основі порівняння мовних одиниць рідної і нерідної (державної) мов та засвоєння інвентарю мовних засобів української мови; мовленнєвих аудіативних, вимовних, орфоепічних, граматичних, словотвірних, синтаксичних навичок, їх нормативне використання в усному мовленні. Під час вивчення української мови в центрі уваги знаходиться послідовний розвиток у дітей усіх компонентів комунікативної компетенції у процесі оволодіння різноманітними стратегіями говоріння і слухання. Україномовна комунікативна компетенція як ключове новоутворення інтегрує досягнення дітей у мовній компетенції; фонетичній, лексичній, граматичній, діалоговій компетенціях, що є компонентами мовленнєвої компетенції; етнокультурологічній, соціокультурній компетенціях.

Мовна компетенція з української мови дитини-дошкільника складається з комплексу усвідомлених знань про відмінності мовних одиниць (звуків, звукосполучень, слів, флексій, стійких словесних зворотів

тощо) української і рідної мов та неусвідомлених знань з української мови, набутих завдяки і водночас у процесі розвитку мовної і мовленнєвої здібностей, міжмовного чуття, які виформовуються в організованому і спонтанному спілкуванні.

Фонетична україномовна компетенція дошкільників виявляється в умінні вимовляти відповідно до орфоепічних норм української мови всі звуки, звукосполучення та слова, розрізнити звуки рідної та української мов, здійснювати орфоепічну самокорекцію.

Лексична україномовна компетенція – це оволодіння достатнім лексичним запасом словника української мови для вільного розуміння україномовних текстів різних жанрів, типів, видів (казок, оповідань, віршів, етикетних форм, розмовних жанрів) та продукування різноманітних висловлювань; диференціація слів рідної і української мови, усвідомлення їх лексичного змісту; знання і автономне використання у двох мовних системах міжмовних омонімів, образних зворотів, фразем; знання і широке використання приказок, прислів'їв української мови.

Граматична україномовна компетенція – здатність будувати висловлювання різної складності, вживаючи граматичні форми згідно з правилами і нормами української граматики (морфології), продукувати різноманітні прості і складні синтаксичні конструкції; на основі неусвідомлених знань граматики рідної і української мов, міжмовного чуття відрізнити одиниці певних граматичних форм рідної і української мови; здійснювати граматичну самокорекцію.

Діамонологічна компетенція – слухає і розуміє україномовних співрозмовників, адекватно реагує, сприймаючи розмовне мовлення різного змісту, зв'язні тексти різних типів і жанрів; вільно підтримує діалог, продукує ініціативні та реактивні висловлювання (репліки) різного змісту, володіє етикетними формами ведення розмови; переказує тексти, користуючись мовними засобами тексту-зразка та близько до тексту; складає невеликі зв'язні, логічні висловлювання описового, сюжетного виду, розповіді з власного досвіду (повідомлення, міркування, роздуми тощо); здійснює вибір мовних засобів у залежності від типу висловлювання.

Соціокультурна компетенція – демонструє здатність обирати стратегії і тактики мовної поведінки, використовувати адекватні мовні засоби і форми в залежності від мети і ситуації спілкування, від соціальних ролей комунікантів; виявляє готовність до зацікавленого спілкування з носіями української мови.

Етнокультурологічна компетенція – виявляє обізнаність у культурних традиціях українського народу, вміє використовувати в процесі спілкування з носіями різних культур, в тому числі, й української, знання про свята, родинні й суспільні традиції, народні промисли, мистецтво, фольклор, норми поведінки, етикет українців.

Комунікативна україномовна компетенція дитини, чия рідна мова не є українською, акумулює досягнення дошкільників з усіх видів і компонентів компетенцій у галузях рідномовної і україномовної освіти. Це

надзвичайно ємне новоутворення, в якому відбувається інтеграція мовного, мовленнєвого і соціально-мовленнєвого досвіду, мовних знань і умінь у галузі двох мов (рідної і другої, засвоєння якої відбувається з опорою на першу мову), мовного і міжмовного чуття, мовних і мовленнєвих здібностей, культурологічних уявлень, особистісних переживань і ставлень дітей до мов і носіїв мов, і яке в сукупності всіх чинників виформовує готовність і спроможність дошкільника ефективно спілкуватись українською мовою з україномовними співрозмовниками в усіх можливих і доступних ситуаціях комунікації, реалізуючи різноманітні тактики і стратегії спілкування.

Розглянуті положення дозволяють дійти висновків, що поняття „компетенція” втілює зміст будь-якого виду діяльності, а „компетентність” становить сукупність якостей особистості, необхідних для реалізації цього змісту. Співвідношення компетенції і компетентності розглядаються як об’єкт – суб’єктні, як відношення загального, що формується в освітньому процесі, та індивідуального, що набувається внаслідок освітнього процесу. Компетенція охоплює сукупність взаємопов’язаних новоутворень особистості (знань, умінь, способів діяльності), соціально визначених для певного кола проблем або процесів. Компетентність становить результат освітнього процесу, охоплюючи когнітивну, операційно-технічну, мотиваційно-вольову, морально-етичну, соціальну, поведінкову складові.

Комунікативна компетенція належить до числа ключових компетенцій людини, формування якої повною мірою розгортається в дошкільний період життя. Цю компетенцію складає комплекс мовної і мовленнєвих компетенцій.

Комунікативна україномовна компетенція дошкільників, чия рідна мова не є українською, становить надзвичайно складне новоутворення, компонентами якого виступають всі мовні, мовленнєві, соціально-культурні і етнокультурні компетенції.

Список використаної літератури

- 1. Беленька Г. В.** Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу: монографія / Г. В. Беленька. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Гринченка, 2011. – 320 с.
- 2. Бібік Н. М.** Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування/ Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: Світовий досвід та українські перспективи. – К.: „К.І.С.”, 2004. – 112 с. – С. 47 – 52.
- 3. Гудзик И. Ф.** Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) : моногр. / И. Ф. Гудзик. – Чернівці : Видавничий дім „Букрек”, 2007. – 496 с.
- 4. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В. Г. Кремень.** – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- 5. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. Зимняя // Тertia. Альманах.– Днепропетровск: ДГУ, 2005. – 157 с.
- 6. Кабардов М. К.** Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К.Кабардов,

Е.В.Арцишевская // Вопросы психологи. – 1996. – № 1. – С. 34 – 49. 7. **Крутий К.** Формування ключових компетенцій у дітей дошкільного віку в умовах полілінгвальності / Конспекти занять із навчання української мови і розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку: метод посібн. / Крутий К. Л., Котій Н. І. та ін. – Запоріжжя : ТОВ „ЛПС” ЛТД, 2007. – 248 с. 8. **Лінгводидактика** в сучасних закладах освіти : кол. моногр. ; за заг. ред. А. М. Богуш. – Одеса: Вид-во ПНЦ АПН, 2001. – 269 с. 9. **Соботович Е. Ф.** Структура речової діяльності і механізми її формування / Е. Ф. Соботович. – К. : ІЗМН, 1997. – 44 с.

Казанцева Л. І. Сутність і характеристика ключових україномовних компетенцій старших дошкільників

У статті дається характеристика україномовних компетенцій дошкільника на основі аналізу загальнотеоретичних підходів до визначення сутності понять „компетентність”, „компетенція”, „ключові і предметні компетенції”, компетенції в галузі мовної та іномовної освіти.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід в мовній освіті, комунікативна, мовна та мовленнєва компетенції.

Казанцева Л. И. Сущность и характеристика ключевых украиноязычных компетенций старших дошкольников

В статье дается характеристика украиноязычных компетенций дошкольника на основе анализа общетеоретических подходов к определению сущности понятий „компетентность”, „компетенция”, „ключевые и предметные компетенции”, компетенции в области языкового и иноязычного образования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход в языковом образовании, коммуникативная, языковая и речевая компетенции.

Kazantsev L. I. The Essence and the Characteristics of the Key Competencies of Senior Ukrainian Pre-schoolers

In the article is characterized of the Ukrainian purview of the preschool children is given on the basis of general and theoretical approach on the definition of the essence of such concepts as „competence”, „competency”, „key competency”, competencies in the sphere of linguistic and foreign-language education.

Key words: competency, competence, competence approach in the linguistic education, communicative, linguistic, and speech competency.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

УДК [373.3.015.31:17.022.1]:004

А. М. Капінус

ВПЛИВ МЕДІА-ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВОСТІ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Актуальність дослідження зумовлена надзвичайною силою впливу, що здійснюють медіа-технології як провідний засіб інформаційного метаболізму в суспільстві. Медіа, телебачення, комп'ютерні техніки, чисельні друковані видання стали вірним супутником кожної сучасної людини. Вони відіграють велику роль у вихованні, навчанні, культурному розвитку підростаючого покоління, активно беруть участь у процесах управління, у формуванні суспільної думки. Як би критично суспільство не оцінювало якість телевізійної, кінематографічної, друкованої продукції, більшість людей, а також діти є активними її глядачами, читачами, користувачами.

Наукою доведено, що інформаційне середовище не лише позитивно впливає на формування світогляду, цінностей, пріоритетів дітей та молоді, а й здійснює негативний вплив на здоров'я. Надмірне захоплення засобами масової комунікації негативно впливає на зір, психологічний та фізичний стан учнів (А. Бандура, Д. Ельконін).

Учені зауважують на особливу небезпеку, пов'язану з впливом медіа-технологій у дитячому віці, зокрема для дошкільників і молодших школярів (Я. Довгополова, О. Малахова). По-перше, молодший шкільний вік – важливий період активного інтелектуального, фізичного та психоемоційного розвитку дитини. По-друге, практика засвідчує, що молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для формування внутрішньої спрямованості, залучення до загальнолюдських цінностей, оцінки етичних вчинків людей, формування довірчих стосунків з педагогом. Учені підкреслюють важливість вікового розвитку молодших школярів як періоду „вбирання”, періоду щирої зацікавленості, схильності до наслідування. По-третє, психологи підтверджують, що величезна доля у становленні особи дитини приходить на її його молодші шкільні роки (Л. Божович, Д. Ельконін, Е. Еріксон, І. Кулагіна). Тому так важливо, особливо в молодшому шкільному віці, додати стосункам дітей та дитячим взаєминам дух доброзичливості, розвивати у дітей прагнення і уміння допомагати як старшим, так і один одному.

Проблема впливу медіа-технологій на формування доброзичливих стосунків учнів молодших класів, набула особливого значення протягом останнього десятиріччя. Проводяться численні соціологічні дослідження, дискусії, круглі столи (В. Абраменкова, Дж. Брайант, І. Баженова, Н. Голованова, І. Гунтарова, К. Мередит, Л. Нечай, С. Уолтер, А. Федоров та інші).

Медіа-засоби виконують широку палітру функцій (інформаційна, виховна, освітня, соціальна, рекреативна, релаксаційна). Надзвичайність впливів зумовлена їх унікальними можливостями. Їхній світ – віртуальна реальність, де все найкраще так само як і найгірше може бути легко створено, так-от і легко знищено. Проте цей віртуальний світ не завжди вносить у життя та психіку дитину позитив та спокій, вчить доброзичливості у відносинах з однолітками та дорослими. Частіше все ж навпаки: боротьба, перестрілки, вбивства, які входять до сюжету багатьох медіа (в наш час це не є поодиноким) викликають негативні емоції, та не позитивно впливають на виховання дитини (А. Матвєєва, А. Федоров).

Практика засвідчує, що понад 55% телевізійних програм, серіалів, кіно містять сцени насильства; 75% комп'ютерних ігор – з епізодами боротьби, вбивств, насильства; 35% мультфільмів та дитячих передач відображають катастрофи та формують негативне ставлення до оточуючих [6, с. 15].

Психологи зауважують, що дитина молодшого шкільного віку здатна достатньо добре розуміти не лише свої почуття, а й хвилювання інших: вона співчуває улюбленим героям, може передавати їхній емоційний стан (С. Воробйова, І. Муравйова, В. Мухіна). Іншими словами, доволі крихка психіка дитини молодшого шкільного віку в результаті контакту з агресивними медіа текстами отримує серйозну психічну травму, результатами якої нерідко стають страх, заїкання, роздратування, тривога, агресивна поведінка стосовно дорослих та однолітків. Результатом негативного впливу медіа-технологій на поведінку дитини стало збільшення випадків коли учні травмують один-одного, використовуючи різні прийоми боротьби, які побачили телефільмах чи комп'ютерних іграх. Результати досліджень засвідчили, що більше 30% злочинів, скоєних неповнолітніми, відбувається під впливом кінофільмів та телевізійних передач (ЮНЕСКО). Отже, ступінь агресивності дітей зумовлена певною мірою впливом екрану. Згідно статистичних даних, агресивність молодших школярів, які перебувають перед телевізором 2 години на добу у п'ять разів перевищує агресивність тих, хто не дивиться телевізор так довго; 45% учнів, які дивляться телевізор більше, ніж 3 години на добу, часто виявляють агресію, досить часто 20% із них представляють реальну небезпеку для оточуючих [6, с. 23].

Вчителі учнів початкових класів, також відзначають, що при міжособовій взаємодії діти часто проявляють агресію, не можуть спокійно домовитись один з одним, у розмові часто використовують ненормативну лексику, зокрема слова і вирази, почуті у засобах масової інформації.

В окремих країнах державою введено рецензування медіа-продукції. Так, у Греції прийняті наступні вимоги: перед кожною телепередачею з'являється позначка, щодо вікової категорії населення для якої вона призначена. Крім того, з 17 до 22 години заборонено будь-яке транслювання телепродукції, яка може травмувати дитячу психіку [5, с. 48].

У Європі створюються спеціальні комісії, які встановлюють вікову категорію для відповідної медіа-продукції. Для того, щоб відгородити дітей від екранного насильства, аудіовізуальну продукцію такого роду дозволено продавати лише у спеціально відведеному місці [5, с. 54].

На жаль, у вітчизняному медіа-просторі, вікових обмежень майже немає. До того ж, більшість людей навіть не знають, які позначки повинні зображуватись на упаковці з грою, мультфільмом чи кінофільмом. Таким чином, віртуальне зображення жорстокості впливає на реальну поведінку учнів, їх збудливість, провокує спалахи агресії, а з часом підвищує інтерес до подібних сцен. Можна повністю погодитись з висловом професора А. В. Федорова: „Грати в комп'ютерні ігри з елементами насильства і скоювати насильство в реальному житті – різні речі. Але немає сумніву, що інтерактивне включення в процес насильства викликає звикання до нього, притупляє почуття співчуття. Бо у віртуальному світі нічого не варто вистрілити у людину, підірвати її гранатою, розпилити бензопилою тощо” [4, с. 70].

На сьогоднішній день на екрани в необмеженій кількості виходять мультфільми різної якості. Лише деякі з них виконують розвивальну та виховну функції, вчать доброзичливості та повазі („Лунтік”, „Вінкс”, „Смішарики”). На сучасному екрані рідко можна побачити радянські мультфільми, хоч значна частина батьків обов'язково включає їх до сімейного перегляду. Радянські мультфільми проходили, як відомо, експертизу, цензорний аналіз з точки зору впливу мультфільму на психіку дитини. Саме радянські мультфільми вчили доброзичливості, щирості, долучали дитину до світу прекрасного, часто саме мультфільми ставали для дитини першою зустріччю з мистецтвом („Русалочка”, „Кіт у чоботях”, „Попелюшка”, „Червона шапочка”).

Саме це доводить і реакція молодших школярів на сприйняття мультфільму „Великий друг” (П. Носов, 1968 р.). Такий дослід було проведено в початкових класах Новодеркульської ЗОЖ I – III ступенів, де дітям показали мультиплікаційний фільм присвячений темі дружби. Це історія про маленьку дівчинку, яка мала багато друзів: собачку, курча, дзвіночок. До їх числа просився й бегемот – найсильніший і найбільший серед друзів, який стверджував що він є найбільшим другом дівчинки. Трапилась подія, в якій кожен зміг довести дівчинці свою дружбу. От тоді і стало очевидно, що для справжньої дружби розмір не має значення.

Після перегляду мультфільму учні чітко виокремили гарні та негативні вчинки героїв, усвідомили „негативні” дії бегемота. Бесіда, що передувала перегляду мультфільму довела, що сила, міцність цінується дітьми як якості людини, то після перегляду мультфільму діти змінили свою думку. Водночас для окремих дітей ідея мультфільму залишилась незрозумілою.

Гриша: „Гарний мультфільм, але короткий. Я люблю щоб довгий і зі спецефектами. Головне, що мультфільм добрий і з гарним закінченням. Але про роботів теж гарно буває”.

Света: „Це гарний мультфільм, він і веселий, і сумний, а головне, що з музикою. І звірі не страшні. Я тепер також буду з маленькими товаришувати”.

Олег: „Я не люблю мультфільми де над героями насміхаються, дражняться, ображають їх. А цей мультик добрий, як я люблю, про дружбу. Ніколи не буду поводитись як бегемот, це негарно”.

Після перегляду мультика дітям запропонували виконати ілюстрацію до мультфільму, працюючи у групах. Проте, між учнями одразу виникали непорозуміння: вони не хотіли ділитися олівцями, папером, фізично сильніші діти намагалися довести правду силою, виникали сутички. Після повторного перегляду мультфільму, що супроводжувався бесідою, школярі визнали розбіжність між словами і своєю поведінкою, дали оцінку своїм діям і товаришів. Повторна організація групової роботи проходила в більш спокійній атмосфері. Школярі вже поводитися зовсім інакше: пропонували свої олівці, допомагали, якщо в когось не виходило, поступались місцем.

Таким чином, медіа-технології мають як негативний, так і позитивний вплив на формування доброзичливості в учнів початкових класів. Правильно підбрана медіа-продукція за віком, відповідний час перегляду, контроль та підтримка з боку дорослих значно зменшує негативний вплив медіа на здоров'я та психічний стан дітей.

Список використаної літератури

1. Баженова И. М. Медиаобразование школьника (1- 4 кл.). – М.: Изд-во Ин – та, 2004. – 55 с. **2. Баранов О. А.** Медиаобразование. – Тверь.: Изд – во Тверского гос. ун-та, 2002. – 87 с. **3. Гунтарова И. В.** О последствиях восприятия телевизионной информации школьниками // Воспит. школьников. – 2005. – №9. – С. 19 – 21. **4. Федоров А. В.** Медиаобразование и медиаграмотность. – М. : Изд – во Кучма, 2004. – 340 с. **5. Федоров А. В.** Медиаобразование в зарубежных странах. – Таганрог : Кучма, 2003. – 238 с. **6. Сидоров В. С.** Опыт социологического исследования. – М. : Изд-во Мир, - 2000. – 270 с.

Капінус А. М. Вплив медіа-технологій на формування доброзичливості в учнів початкових класів

Медіа, телебачення, комп'ютерні техніки, чисельні друковані видання стали вірним супутником кожної сучасної людини. Вони відіграють велику роль у вихованні, навчанні, культурному розвитку підростаючого покоління, активно беруть участь у процесах управління, у формуванні суспільної думки. Доведено, що інформаційне середовище не лише позитивно впливає на формування світогляду, цінностей, пріоритетів дітей та молоді, а й здійснює негативний вплив на здоров'я.

Ключові слова: медіа-технології, доброзичливість, виховання, здоров'є, суспільство.

Капинус А. Н. Влияние медиатехнологий на формирование доброжелательности у учащихся начальных классов

Медиа, телевидение, компьютерные техники, многочисленные печатные издания стали верным спутником каждого современного человека. Они играют большую роль в воспитании, обучении, культурному развитию подрастающего поколения, активно участвуют в процессах управления, в формировании общественного мнения. Доказано, что информационная среда не только положительно влияет на формирование мировоззрения, ценностей, приоритетов детей и молодежи, но и оказывает негативное влияние на здоровье.

Ключевые слова: медиа-технологии, доброжелательность, воспитание, здоровье, общество.

Kapinus A. N. Mediatechnology Influence on the Formation of Goodwill in Primary School

Media, television, computer technology, numerical prints are faithful companion of every modern man. They play an important role in the education, training and cultural development of the younger generation to actively participate in the processes of governance in shaping public opinion. It is proved that the information environment is not only a positive effect on the formation of ideology, values and priorities of children and young people, but also has a negative impact on health.

Key words: media technology, benevolence, education, health and society.

Стаття надійшла до редакції 08.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Желанова В. В.

УДК 373.21

I. Р. Кіндрат

ВПЛИВ СУЧАСНОГО МЕДІА-ПРОСТОРУ НА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДНИХ УЯВЛЕНЬ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

В сучасній філософській та психолого-педагогічній літературі (Д. Б. Ельконін, Є. В. Субботський, М. М. Поддяков, Д. Й. Фельдштейн та ін.) дитинство розглядається як складний багатомірний феномен, опосередкований біологічними та соціокультурними факторами, як своєрідна культура в культурі, як життєва сфера, повна загадок та непізнаних явищ. Показово, що саме в збереженні дитинства, дитячої інтуїції протягом усього життя П. О. Флоренський вбачав таємницю людської геніальності, в основі якої лежить об'єктивне – цілісне, глибоке і реальне сприйняття світу [6]. Тому важливо з'ясувати, як сучасна дитина сприймає світ, якими є її здібності до присвоєння необхідної інформації та значущі життєві норми, як розвиваються її взаємовідносини з ровесниками

та дорослими, розглядаючи дитинство в сучасному світі. Як зазначає І. Куліковська, світоглядні установки особистості формуються в процесі освоєння культурно-історичного досвіду, отримання освіти і мають визначальне і організуюче значення у пізнанні світу, виборі певної стратегії поведінки в ньому [3]. Однією з найбільш гострих проблем соціально-культурного значення на сьогодні є виявлення специфіки медіа-простору, оскільки засоби масової інформації і комунікації є органічною частиною середовища проживання людини і автоматично – потужним чинником формування світогляду дитини.

Сучасна дитина, починаючи з раннього віку, потрапляє зовсім в інше середовище, ніж її ровесник двадцять років тому. Сьогодні це не просто інший світ, а інше сприйняття нею цього світу, цього середовища. Як зазначає Д. Фельдштейн у своїй доповіді на загальних зборах Російської академії освіти, „широко відкритий, завдяки Інтернету та телебаченню, простір „загальнолюдського життя”, можливість знаходитись відразу в кількох часових, історичних, географічних, етнокультурних та інших просторах, загальний пресинг величезного об’єму недиференційованої інформації призводять часто до стресових станів, а зростаюча потреба в отриманні готової продукції веде до збоїв у творчому розвитку дітей” [6]. Як зазначив один з відомих спеціалістів в сфері інформатизації Мануель Кастельс, сучасна електронно-комунікаційна система відрізняється здатністю конструювати реальну віртуальність, достовірно імітуючи дійсність на екранах відеотехніки. В результаті люди починають вважати електронні зразки дійсності більш істинними, аніж ті, котрі бачать в повсякденному оточенні. „Небезпека, – пише Сідні Дж. Харріс, – не в тому, що комп’ютер одного дня почне мислити, як людина, а в тому, що людина одного дня почне мислити, як комп’ютер” [6]. Тому надзвичайно актуальною є на даний час проблема вивчення особливостей реального впливу комп’ютера, телебачення та Інтернету на формування особистості дитини, її світоглядних уявлень та поведінку.

Дослідженню механізмів впливу засобів масової інформації на когнітивну, емоційну, морально-етичну й інші сфери особистості, яка розвивається, формування її світогляду присвятило свої праці багато зарубіжних та українських науковців (Дж. Гербнер, М. Маклюен, Р. Мертон, У. Шрамм; В. Іванов, Н. Верцинська, Т. Федорченко, Б. Ломов, О. Феофанов, О. Гордякова, Ю. Усов, Л. Зазнобіна, Г. Онкович, О. Юдіна, О. Квашук та ін.).

Метою даної статті є окреслення окремих аспектів впливу сучасного медіа-простору на формування світоглядних уявлень дитини дошкільного віку.

В контексті розгляду даного питання постає необхідність в уточненні його понятійного поля. Аналіз наукової літератури вказує на існування різних наукових підходів до визначення поняття медіа-простору: соціологічний, психологічний, теорія журналістики та філософсько-культурологічний [1]. Наприклад, О. М. Юдіна розглядає медіа-простір як

феномен, який виникає в результаті взаємодії ЗМІ та аудиторії [9]. Автор акцентує увагу на тому, що медіа-простір в символічному вияві на суб'єктивному рівні – це світоглядне бачення соціального простору, яке формується виробниками масової інформації. Дане тлумачення є відповідним філософсько-культурологічному підходу. В свою чергу, з точки зору теорії журналістики синонімічним до поняття *медіа-простір* розглядається поняття *медіа-середовище*, під яким розуміється сукупність технічних і програмних медіа-засобів для передачі дитині соціокультурного досвіду у формі доступних медіа-текстів. В даному контексті поняття *медіа-засоби* включає технічні засоби створення, запису, копіювання, тиражування, зберігання, розповсюдження, сприйняття інформації і обміну нею між автором медіа-текста і тим, хто його сприймає. А *медіа-текст* – це повідомлення, викладене у будь-якому вигляді і жанрі медіа (телепередача, відеокліп, мультфільм, комп'ютерна гра, платформна гра і тому подібне) [1].

З точки зору завдань нашого дослідження найбільш близьким нам вбачається психологічний підхід (Є. Н. Волков, Г. М. Маклюен), за якого увага акцентується на психологічних аспектах функціонування медіа-простору, розглядаються засоби психологічного впливу медіа-простору на особистість [1].

На основі зазначених трактувань ми припускаємо, що у вигляді доступних дітям медіа-текстів через популярні сучасні медіа-засоби пропонуються світоглядні уявлення, які підсвідомо засвоюються дітьми відповідно до психологічних законів сприйняття інформації.

Оцінюючи вплив медіа-простору на особистість дитини, науковці виділяють дві його сторони. Безперечним є той факт, що в освітньому аспекті вплив медіа-простору є позитивним, оскільки сприяє підвищенню грамотності дитини, розвитку її інтелекту (уваги, пам'яті, мислення, уяви), інформативності та загальної обізнаності. Даний вплив забезпечує використання медіа-текстів як наочного супроводу пізнавального змісту в освітньому процесі, а також спеціальних навчально-ігрових програм різноманітного пізнавального спрямування, орієнтованих на розширення загального світогляду дитини. Досвід використання зазначеного жанру медіа в практиці роботи дошкільного навчального закладу та в умовах сімейного виховання (безперечно, з дотриманням дидактичних та гігієнічних норм) свідчить про доцільність їх використання як одного із засобів освітньої діяльності та впливу на формування світогляду дитини. Проте, як засвідчує реальний стан справ, використання якісних медіа-текстів з відповідним супроводом дорослого в житті окремо взятої дитини-дошкільника або відсутнє, або є епізодичним, ситуативним.

Дуже тривожними є результати проведених нами бесід з дітьми 5-6 років, які засвідчили, що 60 – 65% дітей (причому не лише хлопчики, а й окремі дівчатка) захоплюються комп'ютерними іграми деструктивного змісту („Бетмен”, „Черепашки Ніндзя”, „Трансформери”, різноманітні „стріляли”); окремі діти сказали, що їх не лякає в іграх вигляд крові та вбивства („просто вбили – і все”). Звертаючи увагу на вразливість та

сприйнятливості дитячої психіки, психологи наголошують на тому, що дитина легко засвоює те, що надходить із навколишнього середовища і часто зберігає його на підсвідомому рівні упродовж усього життя. А від жахів та потворності того, що дитина бачить на екрані монітора, дитяча психіка захищається зниженням порогу чутливості та притупленням свідомості. Популярними у хлопчиків є також ігри „Гонки”, у дівчаток – „Вінкс”, „Барбі”, що є зрозумілим з точки зору статево-рольових пріоритетів.

Бесіди з дітьми засвідчили також одностайну прихильність дітей до мультфільмів та дозволили скласти перелік улюблених і тих, які діти найчастіше дивляться. Серед улюблених – багато позитивних, неруйнівних у моральному сенсі мультфільмів: „Вінні Пух”, „Пінгвіни з Мадагаскару”, „Кіт Леопольд”, „Чіп і Дейл”, „Даша-слідопит”, „Смішарики”, „Кіт у чоботях”, „Тачки”. Популярністю користуються „Ну, постривай!”, „Том і Джері”, „Лунтик та його друзі”, „Маша та Ведмідь”. Проте серед улюблених називались і такі мультфільми, як „Скубі Ду”, „Губка Боб”, „Черепашки Ніндзя”, „Людина-павук”, серіали про монстрів та навіть „Сімпсони”.

Враховуючи те, що майже стовідсотково діти дошкільного віку надають перевагу мультфільмам, ми вважаємо необхідним звернутись до досліджень щодо впливу мультиплікаційного жанру на формування світоглядних уявлень дитини.

Ми погоджуємося з твердженням О. Квашук, яка зазначає, що сучасне телебачення виступає для дітей як чинник моделювання та формування системи поглядів на світ [2]. Наведемо приклади – насамперед на основі аналізу сюжетів сучасних мультфільмів, які вказують на ряд негативних чинників, що мають вплив на формування світоглядних уявлень дітей:

- Розгляд тем та сюжетних ліній сучасної мультиплікаційної продукції, що пропонується нашим дітям і активно ними „поглинається”, вказує на те, що у більшості мультфільмів простежуються мотиви насильства, причому застосуванню сили надається певна моральна цінність. Так, персонажі мультфільмів часто розв’язують суперечки чи конфлікти за допомогою сили, тим самим показуючи, що використання сили - досить реалістичний та виправданий спосіб розв’язання людських конфліктів. Це призводить до формування розмитих цінностей, де добро начебто і перемагає зло, але з посередництвом жорстокості і насильства [7]. Доведено, що мультфільми з агресивним середовищем знімають табу на агресивну поведінку, розмивають еталони, руйнують у дитини здатність до співчуття та співпереживання.

- Спостерігається прив’язаність тематики мультфільмів до злочинності сучасного життя дорослих: якщо в реальному світі панує злочинність, корумпованість, брехня і нещирість, то вже з дитячого віку дитина має входити в цю реальність. Окрім того, візуальні образи та поведінкові стереотипи, створені іноземними мультиплікаторами (спотворені обличчя, прояви сексуальності, взаємовідносини статей –

кокетство, флірт, насильство) презентуються дитині, яка не розуміє суті того, що відбувається, проте ці еталони та стереотипи проникають досить глибоко, на сильному емоційному фоні, в її душу і непомітно формують її сприйняття світу та майбутню поведінку.

- Насторожує той факт, що створений у мультфільмах образ матері руйнує традиційне для дитини уявлення про маму як ніжну, чуйну, турботливу і мудру людину. В популярних в останні роки мультфільмах („Родина Адамсів”, „Сімпсони” та інші) образ матері характеризується егоїстичністю, істеричністю, неохайністю та обмеженістю, а мультфільми в цілому руйнують уявлення про нормальну сім’ю.

- Під впливом ряду мультфільмів формуються неправильні уявлення про правила безпеки, про дотримання норм поведінки, мирного співжиття та милосердя, оскільки за будь-яких несприятливих обставин з героями нічого не трапляється. В цьому сенсі навіть популярний мультфільм „Том і Джері” є не досить безпечним у контексті соціалізації дітей, оскільки не викликає у них співпереживання чи співчуття.

- У дитячому сприйнятті мультфільми часто є реальністю, нехай і не справжнього, а дитячого світу, де є сусідами гноми і люди, добрі тварини і лісові чудовиська. Проте нереальні істоти, які стають героями мультфільмів (роботи „Воллі”, „Трансформери”, „Покемони”, монстри („Корпорація монстрів”, „Скубі Ду: Монстри на свободі”), мутанти („Черепашки Ніндзя”), наділені надлюдськими здібностями та втілюють агресію, насильство, жадобу до наживи. І серед них дитина обирає собі улюблених героїв, намагається наслідувати їхні дії, закладаючи таким чином основи власного світорозуміння.

Дослідники даної проблеми вказують на те, що мультфільм як засіб соціалізації дитини передбачає презентацію певних норм, правил, моральних якостей, які повинна знати особа для того, щоб повноцінно входити в суспільне середовище. Зразками позитивно спрямованих мультфільмів є ті, в яких герой є втіленням доброти і дружби („Трое із Простоквашино”, „Сірко”), краси і зачарованості („Їжачок у тумані”), наївності та щирості. На жаль, цей потенціал сучасними батьками використовується дуже мало, а поради педагогів щодо вибору телевізійної продукції для дітей майже не враховуються.

В контексті розгляду даної проблеми акцентуємо увагу на одному із джерел сюжетів мультфільмів – казці. Відомо, що будь-який мультиплікаційний сюжет містить елементи казковості, загадковості й чарівності. Проте мова йде про відомі казки, за сюжетом яких створюються мультфільми зі збереженням основних моральних принципів, закладених у казці. Вважаємо, що казка як літературний твір, втілений в мультиплікаційному жанрі як естетично і морально ціннісний продукт, є тією частинкою медіа-простору, яка має позитивний соціальний та емоційний вплив на формування світоглядних уявлень дітей. Це – один із шляхів інтеграції художньої літератури, зокрема, втіленої в мультиплікації, в освітній процес дошкільного навчального закладу.

Зауважимо, що дослідження впливу художньої літератури на формування світогляду дошкільників є предметом дослідно-експериментальної роботи всеукраїнського рівня під керівництвом Н.Гавриш. Саме тому казка, як один із жанрів художнього слова та найближчий жанр для дитини дошкільного віку, розглядається нами в контексті впливу на формування світоглядних уявлень в умовах інтегрованого освітнього простору. Побудова освітнього процесу на інтеграційних засадах дає можливості для розгляду, зокрема, казки як основи освітньої роботи з дошкільниками упродовж тематичних циклів, за якими будується освітній процес. Особливістю планування та побудови освітнього процесу є використання інтелектуальних карт як концептуального поля розгляду теми і основи планування освітньої роботи. Зокрема, тематичний цикл може бути побудованим на основі однієї казки („Рукавичка”, „Троє поросят”) або казки як жанру художньої літератури. Наприклад, зміст та напрямки реалізації тематичного циклу „В гостях у казки” можна представити у вигляді інтелектуальної карти (рисунк 1):

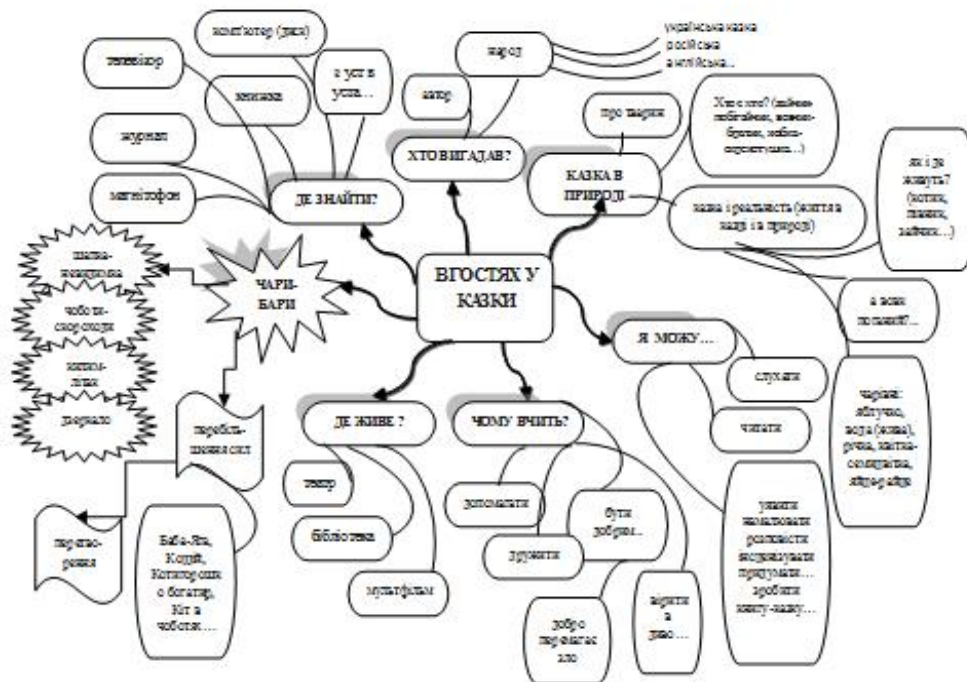


Рис.1. Інтелектуальна карта „В гостях у казки”

Цінність казкового світу полягає в тому, що в ньому діти знаходять простір для польоту фантазії, можливість відновлення душевної рівноваги засобом чарівного слова, а також життєві смисли, які є дуже важливими в реальному житті. Ми погоджуємось з І. Куліковською в тому, що саме завдяки казкам дитина вперше пізнає приховану силу та цінність слів, чудесну природу речей: каменю, деревини, заліза; дерев та трави; диму та вогню; хліба та води [3]. Діти опановують різноманітні способи діяльності за мотивами казок (складають моделі та свої власні казки; придумують

символи, що передають зовнішній чи внутрішній стан героїв або зображують хід подій; реально зображують героїв рухами, словами, мімікою та жестами; порівнюють казковий та реальний світ; створюють творчі роботи та ін.), що сприяє формуванню у свідомості дітей цілісної картини світу, в якій міфопоетична, філософська та наукова картини світу [3] гармонійно пов'язані та взаємодіють.

Таким чином, розгляд питання сучасного медіа-простору є можливим в контексті його взаємозв'язку з художнім словом, а в освітньому процесі дошкільного навчального закладу доцільним є інтеграція медіа-засобів та медіа-текстів як засобу впливу на формування світоглядних уявлень дитини.

Список використаної літератури

- 1. Грицай С. В.** Визначення поняття «медіа-простір» з позицій міждисциплінарного підходу // Вісник. – 2012. – Випуск 36 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: archive.nbuv.gov.ua/portal/.../36-2-18.pdf
- 2. Кващук О. В.** Психологічні чинники впливу телебачення на розвиток моральної свідомості молодших школярів. : Дис... канд. наук: 19.00.07, 2008.
- 3 Куликовская И. Э.** Технологии формирования у дошкольников целостной картины мира : учебное пособие / И. Э. Куликовская, Р. М. Чумичова. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 186 с.
- 4. Онкович Г. В.** Медіа-освіта в Україні: сучасний стан та перспективи розвитку // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія „Філологічні науки”. 2010. № 21. С. 235 – 239.
- 5. Усов Ю. Н.** Основы экранной культуры. – М., 1993. – 91 с.
- 6. Фельдштейн Д. И.** Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века (доклад на общем собрании РАО 18.12.2012) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.pmedu.ru/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis_
- 7. Чудинова В. П.** Социализация личности ребенка и медиа: острые проблемы [Электронный ресурс] / В. П. Чудинова. – Режим доступа : http://schoollibrary.ioso.ru/index.php?news_id=366.
- 8. Шараф Алдін Джихад.** Медіа-середовище як чинник розвитку комунікативної сфери особистості молодшого школяра: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 „Педагогічна та вікова психологія” / Шараф Алдін Джихад. – Одеса, 2012. – 22 с.
- 9. Юдина Е. Н.** Развитие медиапространства современной России (на примере телевидения): автореф. на соискание ученой степени доктора социол. наук: спец. 22.00.04 „Социальная структура, социальные институты и процессы (социологические науки)” / Е. Н. Юдина. – Москва, 2008. – 50 с.

Кіндрат І. Р. Вплив сучасного медіа-простору на формування світоглядних уявлень дитини дошкільного віку

В статті окреслено загальні аспекти впливу сучасного медіа-простору на формування світогляду дитини. Проаналізовано улюблені

комп'ютерні ігри та мультфільми дітей 5-6 років. Особливу увагу приділено ролі мультфільмів у формуванні уявлень дитини дошкільного віку про світ.

Ключові слова: медіа-простір, світогляд, медіа-засоби, медіа-тексти.

Киндрат И. Р. Влияние современного медиапространства на формирование мировоззренческих представлений ребенка дошкольного возраста

В статье очерчены общие аспекты влияния современного медиапространства на формирование мировоззрения ребенка. Проанализированы любимые компьютерные игры и мультфильмы детей 5 – 6 лет. Особое внимание уделено роли мультфильмов в формировании представлений ребенка дошкольного возраста о мире.

Ключевые слова: медиапространство, мировоззрение, медиасредства, медиатексты.

Kindrat I. R. Influence of Modern Mediaspace for the Formation of Philosophical Concepts Child of Pre-school Age

In the article outlines the general aspects of the impact of modern media space in shaping the worldview of the child. Analyzes favorite computer games and cartoons children 5-6 years. Particular attention is paid to the role of cartoons in shaping perceptions of preschool age children about the world.

Key words: media space, outlook, media resources, media texts.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 373.2+373.3

О. В. Ковшар

**СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ В ПРОЦЕСІ ВЗАЄМОДІЇ
ДОШКІЛЬНОЇ, ПЕРЕДШКІЛЬНОЇ
ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ**

Докорінне реформування й модернізацію сучасної національної системи освіти потребує змін основних парадигм на всіх її ланках. У зв'язку з цим особливої уваги набуває дошкільна освіта як вихідна ланка загальної освітянської системи.

В Державній національній програмі „Освіта” (Україна XXI століття), „Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, Законі „Про дошкільну освіту”, „Про охорону дитинства”, Базовому компоненті дошкільної освіти, Державній цільовій програмі розвитку дошкільної освіти на період до 2017 р., Національній стратегії розбудови освіти в Україні до

2021 року – зазначено про необхідність створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя .

Сьогодні пріоритетним визначилась нова тенденція наукового пошуку у дошкільної освіти – наступність в організації взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу дошкільної та початкової освіти – у змісті, методах, формах, технологіях освіти у ДНЗ та початковій школі.

У Законі „Про освіту” наголошується, що саме наступність дошкільного навчального закладу і школи – одна з необхідних умов безперервної освіти, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв’язок мети, змісту, методів, способів, організаційних форм навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей дітей.

Дошкільний вік має особливе значення для подальшого розвитку людини. Саме в цьому віці у дітей закладаються риси майбутньої особистості, формується самосвідомість та світосприймання, відбувається загальний психічний розвиток, дошкільники набувають необхідного досвіду для подальшої життєдіяльності, накопичують враження від пізнання світу, в цей період відбувається інтенсивне становлення пізнавальної активності (Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Годовікова, Г. Люблінська, М. Матюшкін, Л. Обухова, Г. Урунтаєва). Таким чином, відбувається розвиток усіх сфер дитини: особистісної, мотиваційної, емоційної, когнітивної. „Визнання своєрідності, унікальності, особливої ролі дошкільного дитинства у становленні особистості...; забезпечення гармонійного та різнобічного розвитку особистості; створення умов для активного проживання дитиною кожного вікового відрізка життя як важливої передумови її успішного розвитку в наступні роки...” – основні засади створення Базового компонента дошкільної освіти, які визначають зміст роботи з дітьми дошкільного віку на демократичних та гуманістичних засадах .

Мета нашого дослідження виявити та обґрунтувати основні шляхи взаємодії дошкільної, передшкільної та початкової ланок освіти в наступності та неперервності .

Проблема наступності має глибоке історичне коріння.. Вагомий внесок у розвиток і становлення педагогічної теорії зробив відомий чеський педагог Я. Коменський. Учений запропонував інноваційну для свого часу структуру дошкільної освіти, а саме – *материнську школу*, розробивши теорію сімейного виховання дітей до 6-ти років, його зміст і методику, спрямовані на фізичний, моральний та розумовий розвиток особистості. Особливу роль у розв’язанні проблеми наступності відіграла творчість К. Ушинського. У науковій праці „Людина як предмет виховання” він уперше в Росії розробив і обґрунтував систему початкових занять, у яких висунув основні вимоги до організації і змісту сімейного й громадського дошкільного виховання. Педагог радить уже на сьомому році пробувати займатися з дитиною і робити висновок про можливість початку систематичного навчання. Отже, для вітчизняної педагогіки ХІХ ст. характерними є пошуки в теорії й практиці навчання і виховання, які привели до виникнення шкіл

різного рівня, становлення теоретичної бази педагогіки дітей дошкільного віку, її змісту .

Конкретизація принципу наступності для дошкільної та початкової ланок дозволяє сформулювати його таким чином: освітній процес на етапі дошкільної та початкової ланок освіти повинен забезпечити плавний, природний перехід дитини від позиції дошкільника до позиції молодшого школяра. Тому в педагогічній літературі наступність дошкільного закладу та початкової школи традиційно визначається як двобічний зв'язок, що передбачає, з одного боку, спрямованість навчально-виховної роботи в дитячому садку на ті вимоги, які будуть пред'явлені дітям у школі, а з іншого – опору вчителя на досягнутий старшими дошкільниками рівень розвитку, на знання, навички та досвід дітей [1 , с. 187].

„Наступність – це врахування того рівня розвитку дитини, з яким вона прийшла до школи, опора на нього. Вона забезпечує органічне, природне продовження розвитку, виховання та навчання, започаткованих у дошкільному віці, створює умови для успішного переходу молодшого школяра в основну школу”, – відзначає Л. Калмикова, даючи визначення зазначеним поняттям [1 , с. 10].

В реалізації принципу наступності в сучасній освіті виділяють два підходи – функціональний та системний.

Функціональний підхід до забезпечення наступності в навчанні дітей дошкільного й молодшого шкільного віку реалізується на практиці двома шляхами. Перший – ґрунтується на тактиці форсування темпів дитячого розвитку і полягає в прямому пристосуванні соціально-педагогічних завдань дошкільної освіти до вимог школи. Другий – передбачає подальший розвиток у початковій школі тих елементарних знань, умінь і навичок, з якими дитина приходить до школи. Як бачимо, реалізація принципу наступності на засадах функціонального підходу викликає серйозні негативні наслідки і призводить до нівелювання самоцінності дошкільного та молодшого шкільного віку.

За умов системного підходу наступність розглядається як взаємозв'язок між ступенями єдиної системи „дошкільна освіта – загальноосвітня школа”, завдяки чому забезпечується цілісний розвиток особистості дитини.

Як зазначось вище, на сучасному етапі функціонування української системи освіти її стратегічна мета полягає в цілісному розвитку особистості дитини на засадах гуманістичної педагогіки. У цьому контексті з боку дошкільних освітніх закладів наступність повинна виявлятися не тільки в підготовці дитини до школи, але й у забезпеченні її загального психічного розвитку, а з боку школи – передбачати продовження загального психічного розвитку дитини на основі максимального використання того позитивного, що дитина набула в дошкільному віці. Тому, на думку більшості фахівців, сьогодні, говорячи про цільовий компонент наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку, необхідним виявляється відхід від розуміння наступності в контексті функціонування традиційних зв'язків між дошкільною та початковою ланками загальної освіти.

„Наступність в роботі дитячого садка та початкової школи – це не тільки традиційна наступність у змісті, методах, формах і прийомах, але це, перш за все, - бачення та реалізація наступності в лініях, основних аспектах розвитку особистості дошкільника та молодшого школяра” [3, с. 73].

Як бачимо, мета реалізації принципу наступності в навчанні дітей дошкільного і молодшого шкільного віку на сучасному етапі розвитку системи освіти в Україні розглядається науковцями в контексті системного підходу і визначається як завдання щодо забезпечення цілісного розвитку особистості дитини на засадах гуманістичної педагогіки.

Зокрема, це стосується організації передшкільної освіти – зв’язуючого ланцюжка між дошкільною та початковою освітою для реалізації принципу наступності у роботі дитячого садка і школи, забезпечення єдиного рівня підготовки дітей, які йдуть до школи, а також удосконалення взаємозв’язків у змісті навчання дошкільників і першокласників. Адекватне віковим і індивідуальним можливостям гармонійний розвиток дитини-дошкільника дозволить йому бути успішним в школі.

За визначенням Богуш А. М., передшкільна освіта – це проміжна ланка між дошкільною і початковою освітою, яка асоціює спеціальну (засвоєння знань, умінь і навичок) і загальну (готовність дітей до навчання у школі) підготовку з усіма її компонентами (мотиваційний, вольовий, розумовий, комунікативний, мовленнєвий, фізичний), яка відбувається на позитивному, емоційному тлі взаємовідносин педагога і дітей з орієнтацією на особистісно-діяльнісний і комунікативний підходи, які повинні зберегтись і в першому класі [4, с. 7].

Передшкільна освіта – стала, відкрита педагогічна система. Вона включає інтегративні зв’язки зі всіма учасниками цілісного навчально-виховного процесу – педагогами, вихованцями, батьками. Це дає можливість постійно удосконалювати зміст, цілі, методи, технології реалізації освітніх шляхів впливу на дітей дошкільного віку, якість вітчизняної системи дошкільної освіти та перспективними напрямками його розвитку.

Мета передшкільної освіти – створити умови для забезпечення рівних стартових можливостей дітей, які вступають до школи. Результатом передшкільної освіти повинна стати готовність дитини до подальшого розвитку – соціального, особистісного, пізнавального (когнітивного) і т. ін., поява у дошкільника первісної цілісної картини світу, тобто осмислених і систематизованих первісних знань про світ.

Серед основних теоретичних аспектів взаємодії дошкільної, передшкільної та початкової освіти, всіх учасників даного навчально-виховного процесу ми виділили основні принципи її організації.

1. Принцип гуманізації й демократизації вимагає, щоб уся робота сім’ї, дошкільної установи і школи в процесі підготовки була підпорядкована особистісно орієнтованому розвитку дитини. Поняття „гуманізм” означає ставлення до дитини як до найвищої цінності. У відповідності до гуманістичних концепцій видатних педагогів Ш. Амонашвілі, Я. Корчака, М. Монтессорі, С. Русової, В. Сухомлинського, Л. Толстого, Р. Штайнера

дотримання цього принципу передбачає високий рівень загальної і психологічної культури навчально-виховного процесу, усвідомлення самоцінності особистості дитини, що виявляється у системі взаємин дітей і батьків, дітей і вихователів, учнів і вчителів, членів педагогічного колективу. Тому в процесі підготовки дітей до школи на основі взаємодії важливим є забезпечення цілісності розвитку, навчання і виховання дитини. Особистість є найвищою цінністю, але повноцінний розвиток її можливий тільки одночасно з розвитком усіх суб'єктів взаємодії. Тому взаємодія визначається всім соціально-культурним оточенням, до якого органічно вписується перш за все сім'я, дошкільна установа і школа. Гуманна і демократична взаємодія покликана забезпечити партнерські відносини між вихователями і вихованцями, батьками і дітьми, педагогами і батьками, допомогти їм стати рівноправними суб'єктами педагогічної діяльності у підготовці дітей до школи. Формування суб'єкт-суб'єктних відносин, демократичного стилю спілкування не тільки наповнює взаємодію багатим виховним змістом, але й забезпечує необхідну суму знань, виховує гуманні якості дитини – доброту, ввічливість, милосердя, людяність і бажання вчитися.

2. Принцип суб'єктності і модальності для організації взаємодії в педагогічному процесі організації передшкільної освіти є базовим. Усвідомлення виховання як особистісно-соціального феномену, розуміння особистості дитини як суб'єкта і, мети виховання є вихідними позиціями педагогічної взаємодії. Цим принципом визначаються: місце вчителя й учня, вихователя і дитини в навчально-виховному процесі як суб'єктів, їхні відносини — як суб'єкт-суб'єктні, педагогічно доцільні, виховуючі.

Отже, в процесі взаємодії дошкільної, передшкільної та початкової освіти суб'єктами виховуючих відносин є дитина, батьки, вихователі і учителі.

Навчально-виховні заклади у процесі взаємодії генерують стратегію суб'єкт-суб'єктних відносин від низького до високого рівня – від співпідпорядкування, співробітництва до співтворчості дітей, батьків, вихователів і вчителів. Для характеристики взаємодії та пізнання її сутності в цьому принципі важливо те, що риси суб'єкта можуть бути властиві не тільки індивіду, але і різним групам. Так виникає, за термінологією О. Леонтьєва, „сукупний суб'єкт”. Це означає, що суб'єкт може бути полімодальним, відтак сім'я, дошкільна установа і школа в процесі підготовки дітей до школи набувають властивостей сукупного, полімодального суб'єкта [1, с. 135]. Відповідно його суб'єктами виступають також діти, педагоги, батьки, колективи вихованців та учнів.

Таким чином, взаємодію сім'ї, дошкільної установи і школи можна розглядати як суб'єкт-суб'єктну і педагогічно доцільну, системоутворюючу ланкою якої є особистість дитини, її активність.

3. Принцип неперервності. Неперервність – це цілеспрямоване отримання дитиною потрібних знань, умінь і навчочок упродовж усього життя в навчальних закладах та в процесі саморозвитку, самовиховання та самореалізації [3, с. 139]. Неперервність виявляється в особистісних

досягненнях дитини у процесі взаємодії сім'ї, дошкільної установи і школи завдяки перш за все наступності освітніх ланок й послідовності педагогічних впливів як цілісного виховного процесу у межах кожного вікового етапу.

Взаємодія зумовлює цілеспрямовані особистісні зміни дитини як суб'єкта, тобто „саморух” особистості від нижчих до вищих ступенів розвитку. До істотних визначають поняття „зміни”, відносимо розвиток властивостей і якостей дитини (в розумінні її підготовленості до школи), які набувають регулярного характеру і закріплюються у часі. Зміни і розвиток відбуваються передусім у діяльності дитини як суб'єкта в процесі взаємодії дітей, педагогів і батьків. Це дає можливість розкрити перспективу її особистісного розвитку, що є вимогою часу у підготовці до школи.

Неперервність забезпечується наступністю, яка пов'язана із закономірностями організації і побудови навчального процесу та його змісту, використанням методів навчання, реалізації їх у відповідності до мети підготовки до школи. Забезпечення неперервності передбачає цілеспрямоване-формування взаємодії:

- 1) від співвідпорядкування до співробітництва та співтворчості;
- 2) забезпечення наступності дошкільної і початкової шкільної ланок освіти на основі взаємодії;
- 3) спрямування суб'єкт-суб'єктної взаємодії дітей, батьків, вихователів, учителів на формування індивідуального особистісного розвитку дитини з дитинства до повноліття.

Отже, наступність у змісті взаємодії є вимогою й умовою організації перед шкільної освіти, що забезпечує неперервність освіти й становлення особистості дошкільника.

4. Принцип особистісно-соціальної взаємодії реалізується у змісті дошкільної, передшкільної та початкової освіти, спрямованому на забезпечення самотності дитячої субкультури та соціалізацію особистості. Вирішення проблеми поєднання індивідуального й соціального в розвитку дитини є визначальним у формуванні особистості. В данному аспекті можна виділити три напрями: внутрішньо-особистісний, соціально-зовнішній та інтегральний. Інтегральний напрямок забезпечує взаємозв'язок двох основ розвитку людини: біологічної та соціальної. Освітнє середовище, доцільно створене взаємодією сім'ї, дошкільної установи і школи, розглядається нами як центр організації особистісно орієнтованого виховання і навчання. Це зумовлює обов'язкове формування, перш за все, соціальної взаємодії сім'ї, дошкільної установи і школи, а також суб'єкт-суб'єктної взаємодії дітей, педагогів і батьків.

Необхідно відійти від навчання, яке конкретно пов'язане з підготовкою до школи, й переорієнтуватися на особистість, формування якої закладено у сферах „Я і світ”, „Я і люди”, „Я і природа”, „Я і культура”, що утворюють педоцентричний підхід, повноцінність проживання дитиною кожного вікового етапу.

Стратегічна мета дошкільної освіти – це забезпечення не тільки фізичного та психічного розвитку, й соціального, тобто набуття дитиною

соціальної компетентності на основі як повноцінного використання внутрішнього потенціалу особистості, так і взаємодії оточуючим середовищем та людьми. Гармонійний і різнобічний розвиток особистості дошкільника може бути забезпечений завдяки інваріантній і варіантній частинам Базового компонента, лінії розвитку якого будуть продовжені у період шкільного життя .

Отже, на основі соціально- особистісного принципу формується така суб'єкт-суб'єктна взаємодія дітей, батьків, вихователів, учителів, що реалізує особистісно орієнтований і особистісно-соціальний підходи у формуванні особистості дитини .

5. Принцип науковості і природовідповідності вимагає, щоб взаємодія дошкільної установи, школи будувалася на основі досягнень сучасної психолого-педагогічної науки, творчого досвіду вітчизняних педагогів.

Принцип науковості передбачає не лише постійне звернення педагога до нових досягнень педагогічної науки і прогресивного педагогічного досвіду, а й уміння відібрати з нового те, що послужить піднесенню ефективності педагогічного процесу.

Природовідповідність – це основа особистісного виховання, яка виявляється в генетичних, анатомо-фізіологічних, психологічних, вікових, індивідуальних, національних та регіональних особливостях.

У дослідженні організації взаємодії дошкільної , передшкільної та початкової освіти принципи науковості і природовідповідності, є основним, бо функціонування взаємодії сім'ї, дошкільної установи і школи дає можливість забезпечити єдину природовідповідну – стрижневу лінію розвитку дітей на етапах дошкільного, передшкільного і шкільного дитинства як передумови всебічного й гармонійного особистісного розвитку.

6. Принцип комплексності та інтеграції дошкільної та початкової освіти передбачає єдність біологічних, соціальних, педагогічних, психологічних і вікових змін, які постійно відбуваються в навчально-виховному процесі .

Відтак, взаємодія є інтегрований феномен організації єдності виховних впливів сім'ї, дошкільної установи і школи у розвитку особистості дитини Кожен суб'єкт має свої функції, але вони об'єднані взаємодією в єдине ціле і являють собою комплексне поєднання. Отже, процес взаємодії має властивості інтегрованості й комплексності.

Це сприяє ефективній організації дошкільної і початкової освіти на основі взаємодії, завдяки чому відбувається індивідуальний розвиток особистості, формування життєвої компетентності дошкільників, поступове їх включення до системи особистісних і громадських відносин.

7. Принцип інноваційності взаємодії є одним із провідних в організації навчально – виховного процесу . Термін „інновація” з'явився в дослідженнях ХІХ ст., запозичений з латинської мови і розуміється як нововведення, оновлення .

В педагогічній науці інновацією вважається все те нове, що входить до системи навчально-виховних закладів і навчально-виховного процесу в

них, тобто нововведення, реформування, оновлення. Тенденції оновлення сучасної освіти охопили як практику, так і педагогічну теорію. Цьому сприяла сукупність факторів докорінної соціально-економічної перебудови держави, потреба в ініціативних, творчих особистостях, що знайшло відображення в Законі „Про освіту”, Державній національній програмі „Освіта”.

Такою методичною інноватикою у взаємодії дошкільної та початкової освіти є навчально-виховний процес, що відбувається на основі спеціально організованої суб’єкт-суб’єктної взаємодії, педагогічно доцільних гуманних відносин. Нині сім’я стає рівноправною поряд із дошкільним закладом і школою у справі виховання дитини. Сім’я, дитяча установа і школа є суб’єктами виховного процесу. У взаємодії досягається єдність усіх чинників педагогічного процесу, в центрі якого Дитина.

Таким чином, в формуванні та подальшого розвитку особистості дитини важливу роль має взаємодія сім’ї, дошкільної установи, школи можливо досягнути лише при дотриманні гуманізації й демократизації, комплексності та інтеграції дошкільної та початкової освіти, принцип науковості і природо відповідності, принцип особистісно-соціальної взаємодії, неперервності суб’єктності і модальності для організації взаємодії, інноваційного принципу.

Список використаної літератури

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с. **2. Закон України „Про освіту”.** – К. : Генеза , 1996. – 36 с. **3. Наступність** у навчально-виховній роботі дитячого садка-школи / Упор. З.Н. Борисова. – К. : Рад . школа , 1985. – 142 с. **4. Степанова Т. М.** Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині 20 століття : Монографія. – К. : Видавничий Дім „Слово”, 2010. – 171 с.

Ковшар О. В. Становлення особистості дитини в процесі взаємодії дошкільної, передшкільної та початкової освіти

В статті автор розкриває зміст поняття передшкільна освіта та її зв’язки з процесами наступності, співробітництва, неперервності . Також обґрунтовує взаємозв’язок ланок дошкільної, передшкільної та початкової освіти.

Ключові слова: взаємодія, передшкільна освіта, наступність, неперервність.

Ковшар О. В. Становление личности ребенка в процессе взаимодействия дошкольного, передшкольного и начального образования

В статье автор раскрывает содержание понятия передшкольное образование и его связь с процессами преемственности, сотрудничества, непрерывности. Также обосновывает взаимосвязь звеньев дошкольного, передшкольного и начального образования.

Ключевые слова: взаимодействие, передшкольное образование, преемственность, непрерывность.

Kovshar O. V. Formation of Personality Child during Interaction Preschool, Peredshkilnoi And Primary Education

In this article the author reveals the meaning of pre-school education and its links with the processes of continuity, cooperation, continuity. Also justifies the relationship links pre-school, pre-school and primary education.

Key words: interaction peredshkilna osvita,, continuity, continuity.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Ліннік О. О.

УДК.37.018

Т. В. Лопухіна

**ШЛЯХИ ВИХОВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Стрижнем усієї системи виховання в Україні є національна ідея, яка відіграє роль об'єднуючого, консолідуючого фактора у суспільному розвитку, спрямованого на вироблення життєвої позиції людини, становлення її як особистості, як громадянина своєї держави.

Зміни, які відбуваються в усіх сферах життєдіяльності сучасного українського суспільства, не залишили осторонь і систему освіти та виховання, визначивши одним із провідних напрямів її розвитку побудову в Україні національної системи освіти і виховання, що передбачає глибоке оволодіння молодим поколінням українців знаннями з історії рідного народу, надбаннями його культури, духовністю, народною мудрістю, яка знайшла своє втілення в народних звичаях, традиціях, обрядах, нормах моралі.

Сьогодні приділяється велика увага проблемам виховання у молодого покоління високих духовно-моральних цінностей, притаманних українському народу. Однак зміни, які відбуваються в українському суспільстві останнім часом, негативно впливають на свідомість молоді: культ грошей, жорстокість, засмічення мови лайливими словами. Всі ці та інші негативні фактори змушують нас активніше шукати шляхи до виправлення ситуації, яка склалася. Одним із факторів, що, на нашу думку, допоможе протистояти шкідливим впливам на підростаюче покоління чуждих українському народові духовно-моральних орієнтирів може стати формування в них національної свідомості. І тому, проблема формування національної свідомості підростаючого покоління це окремий напрямок, що заслуговує уваги.

Мета – з'ясувати основні теоретичні положення проблеми формування національної свідомості, на які необхідно спиратися у роботі з дітьми початкової школи.

Серед праць зарубіжних філософів різних напрямків, які вивчали проблематику національної свідомості, необхідно виокремити Г. Гегеля, Й. Гердера, М. Монтеня, Б. Рассела, Е. Сміта, А. Тойнбі.

Проблемам створення концептальних положень національного виховання підростаючого покоління присвятили свої дослідження Вишенський О., Злюк В.В., Клепар М.В., Кузь В.Г., Москалець В.П., Паламарчук Л.Б., Руденко Ю.Д., Сергійчик З.О., Сеульський Р.П., Стельмахович М.Г., Чорнобай В.С. та інші вітчизняні науковці.

Значний внесок у дослідження проблеми формування національної свідомості сучасних українців належить Ю. Бадзьо, Г. Касьянову, Л. Костенку, Ю. Римаренку.

З метою визначення сутності поняття національної свідомості вважаємо за необхідне звернутися до аналізу родового поняття “свідомість”, його педагогічного потенціалу.

Педагогічна концепція В.Сухомлинського ґрунтувалася на діалогічному, суб'єкт-суб'єктному спілкуванні вчителя й учня, що характеризувало нові риси розвитку педагогічної свідомості. На жаль, засилля комуністичної ідеології на той час, тиск на школу різних політичних владних структур не дало можливості для утвердження ідей педагога-гуманіста в широкому освітньому просторі, перетворивши їх на декларативні гасла.

У педагогічній літературі 60-70-х років ХХ століття свідомість розглядалась, у першу чергу, як методологічна, філософська категорія і вже потім – як психічний процес, який визначав здатність людини до усвідомлення певної інформації. У своїй монографії, присвяченій формуванню педагогічної свідомості, С. Днепров [59, с. 50] підкреслює важливий момент у динаміці розвитку поглядів на сутність педагогічної свідомості – в освіті свідомість і, перш за все, її провідна властивість – усвідомленість, розглядалась у якості чинника перетворення потреб у інтереси, а інтереси – в усвідомлені збудники навчальної діяльності – мотиви (Л. Божович, П. Якобсон).

У дидактиці свідомість також пов'язувалася тільки з навчанням, тобто активною діяльністю учня. У свою чергу, педагог повинен володіти усвідомлено засвоєними знаннями. Паралельно з таким трактуванням свідомості в педагогіці розвивався принцип свідомості й активності учнів у навчальній діяльності при керівній ролі вчителя (Б. Єсіпов, А. Данилов, Л. Занков). Так у освіті утверджувався принцип єдності свідомості й діяльності.

Загальні тенденції розвитку педагогічної (професійної) свідомості будуть окреслені більш чітко, якщо звернутися до аналізу зарубіжного досвіду вивчення цієї проблеми. Зокрема, в США дослідження ґрунтувалися на ідеї створення умов для особистісної реалізації педагогів. Причому

підкреслено прагматичній, яка походить від Дж. Дьюї. „Персоналісти”, зокрема, А. Маслоу протиставляли звернення до теоретичних орієнтирів. Для розуміння процесу становлення педагогічної свідомості вони використовували психодинамічні й феноменологічні концепції.

Методологічною базою для розвитку феноменологічного напрямку в дослідженні педагогічної свідомості стала феноменологічна психологія К. Роджерса, теорія самоактуалізації А. Маслоу, теорія конструктів Д. Келлі. Педагогічну свідомість вони розглядали, переважно, в гносеологічному плані – у вигляді „індивідуальної” теорії пізнання, яку вчитель вибудовує впродовж усього професійного життя, що дозволяє прогнозувати й структурувати педагогічну дійсність. На їхню думку ядром індивідуальної гносеології стає так зване „феноменальне я”, що складається зі сприйняття, оцінки й аналізу людиною свого місця в світі. Докорінна різниця феноменологічного напрямку порівняно з іншими напрямками дослідження полягає, на нашу думку, у визнанні провідної ролі індивідуальної філософії для сприйняття, осмислення й прогнозування результатів діяльності. Цей напрям близький логіці нашого дослідження, оскільки підкреслює роль суб’єктної активності свідомості в організації педагогічного процесу, допомагає визначити параметри моделі педагогічної свідомості вчителя, орієнтовані в площині його внутрішнього світу як унікального й самоцінного. Отже, цінність суб’єктного підходу не викликає сумнівів, оскільки дозволяє більш повно, урахувавши ціннісні установи, смисли й значення педагога як складові педагогічної свідомості, визначити ефективність його діяльності й перспективи професійного саморозвитку.

Узагальнюючи викладене вище, можна зазначити, що в зарубіжних країнах склалася принципово нова стратегія педагогічної освіти, яка полягає у формуванні в майбутніх вчителів механізмів становлення й розвитку мотиваційно-ціннісних смислових аспектів власної діяльності через рефлексію й самопізнання.

Важливим чинником розвитку педагогічної свідомості американські психологи (і ми поділяємо цю думку) вважають здатність приймати гнучкі й адекватні ситуації професійні рішення. У США, наприклад, широко розгорнута програма Немзера – Хефнера „Учитель-професіонал, який приймає рішення”. Згідно з цією програмою критерієм розвитку професійної компетентності визначено уміння приймати гнучкі рішення, що, як вважають автори, пов’язано з ядром педагогічної свідомості. У вітчизняній психології цей аспект також набуває значущості, про що свідчить дослідження В.Чернобровкіна стосовно психологічних механізмів прийняття педагогічних рішень [4].

У останні роки в США також спостерігається поширення досліджень щодо сутності й структури свідомості, що ґрунтуються на культурно-історичній методології Л. Виготського, яка наголошує на важливості інтерпсихічного рівня функціонування індивідуальної свідомості. Звернення до концепції Л. Виготського, на нашу думку, дозволяє активно використовувати сукупність підходів – інтеракційного, психодинамічного й

феноменологічного для дослідження складного феномену професійно-педагогічної свідомості.

Філософські аспекти розуміння сутності базового поняття „свідомість”, особливо з урахуванням сучасних досліджень онтологічних питань і проблеми генезису феномену, спроб дати логічне визначення поняттю свідомості, переконують у думці, що невизначеність у сучасній науці чітко встановлених фактів щодо „першопоштовху”, який сприяв виникненню якісно нового феномену – свідомості, не дозволяє повною мірою пояснити механізми творення свідомості, вибору пріоритетів (біологічні чи соціальні?), оскільки в акті свідомості задіяне безліч різнорідних процесів, які надзвичайно складно звести до певної елементарної одиниці.

У дослідженні Пенчук І.Л. узагальнено погляди науковців на сутність поняття „національна свідомість”; питання проаналізовано у такому напрямку: „етнічна самосвідомість” – „етнос” – „ідея” – „ідеологія” – „національна самосвідомість” – „народ” – „національна свідомість” – „нація”, що дало змогу сформулювати дефініцію поняття „національна свідомість”.

Аналіз національної свідомості як процесу дозволив зробити висновок, що національна свідомість розвинулася із етносу, який самоусвідомився. Зроблено висновок, що шляхи об’єктивації національної свідомості є внутрішні та зовнішні.

Внутрішні: самопізнання своєї сутності, самооцінка своїх можливостей, самовизначення себе в соціумі, самоактуалізація на індивідуальному та груповому рівнях. *Зовнішні:* утвердження у масовій свідомості думки про безумовну реальність і перспективність побудови незалежної держави як єдино можливої форми задоволення життєвих потреб кожного. Визначено два етапи цього явища.

Перший етап: етнічна самоідентифікація людини, розвиток національної „Я-концепції” як подолання спотвореної уніфікацією людської індивідуальності. На цьому етапі необхідно стимулювати усвідомлення людиною свого минулого, сьогодення і очікувань, пов’язаних з майбуттям; необхідно відродити пам’ять народу, національну свідомість всіх етносів, які живуть в Україні.

Другий етап: процес самовизначення людини в системі „Я – нація – держава – людство” через розбудову національної школи, культури [3, с. 231].

Формування національної свідомості і самосвідомості може здійснюватися за умови, якщо особистість має можливість отримувати об’єктивну інформацію про свою націю, своє історичне минуле, про інші нації, в оточенні яких вона розвивалася. За визначенням, яке наведене в Малій енциклопедії етнодержавознавства „національна свідомість – різновид свідомості соціальної спільноти, що ґрунтується на уявленнях про соціальні вартості, норми, визначальні для віднесення особистості до тієї чи іншої нації, тобто до спільноти національної. Національна свідомість має всі властивості й закономірності свідомості групової і передусім виражає ознаки розрізнення „ми” та „не ми”; вона є засобом і водночас виявом національної інтеграції...” [2, с. 104].

Ознакою становлення особистості учня початкової школи є формування самосвідомості – усвідомлення особистістю сутнісного „Я” через власні ставлення до зовнішнього світу. Ціннісне ставлення до Батьківщини (національний рівень) проявляється через патріотизм, національну гордість і гідність, а також розуміння особистістю своєї приналежності до держави та етнічної ідентифікації, повагу до державних атрибутів, дотримання основних конституційних прав і свобод, утвердження етнокультурних традицій свого народу, – тобто сформованість у яскраве вираження національних цінностей у власній життєдіяльності особистості загалом, через достатній рівень її національної самосвідомості.

Механізм формування національної свідомості учнів початкової школи можна пояснити на прикладі виховного проекту „Моя країна – Україна”. В рамках проекту для осмислення ціннісних ставлень, що переростали у ціннісну орієнтацію були проведені виховні години з національно – патріотичного виховання „Дивись не забудь: людиною будь”, „Друг – це друге Я”, „Як би ми були козацького роду”, „Рідний край – це рідні люди”, „Вірю в соборну Україну”, „Моя мова веселкова”, „Я візьму той рушник, простелю, наче долю...” та ін.

З метою формування у учня ціннісного ставлення до себе як українця, переконання у необхідності захисту національних цінностей на родинних святах „Бабцю рідненька, ти все на світі знаєш”, „Мій рід – моя родина”, „Шануй батька й матір своїх” учні пригадували випадки щодо відстоювання національної гідності з відомих історичних подій та переносили навчально – виховну ситуацію у власне життя.

Отже, рівень сформованості національної свідомості в особистості учня початкової школи можна визначити завдяки з’ясуванню обсягу його уявлень і понять про національні цінності, через усвідомлення їх сутності, вміння правильно оперувати ними, аналізувати їх прояви у життєвих ситуаціях.

Усвідомлення особистістю свого „Я” через власні ставлення до зовнішнього світу є формування самосвідомості особистості учня. Національна свідомість є системою позитивних особистісно і суспільно значущих утворень, яка зумовлює становлення духовної спільності етнічних суб’єктів. Тому основними компонентами сформованості національної свідомості в особистості учня початкової школи є ціннісні ставлення до самого себе, до інших, Батьківщини і людства, які проявляються на рівні інтелекту, емоцій, поведінки.

Список використаної літератури

1. Днепров С. А. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей : моногр. / С. А. Днепров. – Екатеринбург : Уникум, 1998. – 298 с. **2. Мала енциклопедія етнодержавознавства** / НАН України. Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького; Рекол.: Ю.І. Римаренко (відп. ред.) та ін. – К.: Довіра: Генеза, 1996. – 942 с. **3. Пенчук І.** Україномовне інформаційне середовище як

фактор формування національної свідомості. // Поліграфія і видавнича справа : Наук.-техн. зб. / Ред. С.М.Гулько. – Львів : 2002. – С. 230 – 234.

4. Чернобровкін В. М. Психологія прийняття педагогічних рішень : моногр. / Володимир Чернобровкін. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 416 с.

Лопухіна Т. В. Шляхи виховання національної свідомості учнів початкової школи

У статті з'ясовано основні теоретичні положення проблеми формування національної свідомості, на які необхідно спиратися у роботі з дітьми початкової школи.

Ключові слова: свідомість, педагогічна свідомість, національна свідомість.

Лопухина Т. В. Пути воспитания национального сознания учеников начальной школы

В статье раскрыты основные теоретические положения проблемы формирования национального сознания, на которые необходимо опираться в работе с детьми начальной школы.

Ключевые слова: сознание, педагогическое сознание, национальное сознание.

Lopukhina T. V. Ways of Education of National Consciousness of Primary School Pupils

Article rozkryty the basic theoretical problems of formation of national consciousness, to be based in the work with children in elementary school.

Key words: consciousness, consciousness, teaching the national consciousness.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Саприкіна О. В.

УДК 372.881.116.12

Н. В. Мордовцева

**КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ
МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

Учителі початкових класів на сучасному етапі велику увагу приділяють особистісному вихованню молодших школярів, головна мета якого полягає у формуванні мовної особистості, що характеризується національно свідомим ставленням до мови, глибоким знанням її, розвиненим мовленням, а отже, і мисленням, інтелектом, емоційною сферою, естетичним

сприйняттям мови й мовлення, вміти відчувати й розуміти рідне слово, його значення. Мовна особистість характеризується також розвинутою мовленнєвою пам'яттю, мовним етикетом, мовним чуттям, наявністю моральних якостей, тобто виховання в учнів високого рівня мовленнєвої культури, формування мовної та мовленнєвої компетентностей. Вивчення рідної мови в школі спрямоване на формування мовної особистості – „людини, яка любить, знає й береже рідну мову, користується усіма її виражальними засобами” [1, 5].

Базовими в розумінні мовної компетентності є ідеї С. Карамана, Ю. Караулова, Т. Ладиженської, Л. Мацько, Є. Пассова, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін., що розкривають такі основні її характеристики, як здібність до мови, знання мови, реалізація мови в мовленні; Л. Бахмана про комунікативні мовні здібності; К. Дуайє про компоненти мовної компетентності: говоріння, письмо, аудіювання, читання; Г. Шоу та Дж. Вебера про мовну грамотність. Запропоновані вченими визначення в основному зводяться до того, що знання, уміння й навички, які забезпечують здатність школярів уживати слова й синтаксичні конструкції відповідно до норм літературної мови, а також доречно й правильно використовувати синонімічні засоби мови, називають **мовною компетентністю**.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та проаналізувати сутність компетентнісного підходу до формування мовної особистості молодшого школяра; поняття мовної компетентності як основної складової в процесі вивчення української мови.

Мовна компетентність може бути охарактеризована у різноманітних параметрах та аспектах, з яких найбільш очевидними, так би мовити, „поверхневими” є мовлення, письмо, аудіювання (сприйняття на слух) і читання. Останні дві (аудіювання та читання) базуються на ментальних процесах інтерпретації звукових і графічних мовних сигналів, що сприймаються слуховими та зоровими рецепторами.

Більшість методистів оперують термінами *мовна і мовленнєва компетентності* і відносять ці поняття до концептуальних засад навчання рідної мови. Сучасні лінгводидакти О. Беляєв, Л. Скуратівський, Г. Шелехова, О. Горошкіна та інші наголошують на тому, що „основною метою в навчанні мови є формування й розвиток мовної особистості – людини, яка виявляє високий рівень мовної та мовленнєвої компетентності [4, с.79]”. М. Пентилюк вважає, що мовна й мовленнєва компетентності ґрунтуються на усвідомленні основної функції мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток.

Треба зазначити, що термін мовна (лінгвістична) компетентність пов'язаний із обізнаністю з мовою, із знаннями мовних одиниць, їх виражальних можливостей; володінням мовними вміннями й навичками. Зміст мовної компетентності – це засвоєння категорій і одиниць мови та їх функцій, вивчення закономірностей і правил оволодіння системно-структурними утвореннями семантичного, синтаксичного, морфологічного,

фонологічного характеру, які необхідні для розуміння і побудови мовлення, це здатність розуміти й реалізувати граматичну природу висловлювання. Також, мовна компетентність сприяє формуванню уявлень про устрій мови, її розвиток і функціонування, усвідомленню тих відомостей про значення та роль мови в суспільстві, на яких виховується постійний інтерес до предмета, почуття любові й поваги до рідного слова.

Важливим для нашого дослідження є визначення мовної компетентності, сформульоване авторами підручника „Методика навчання іноземної мови”: „мовна компетентність передбачає опанування знаннями (з лексики, граматики, фонетики та орфографії) та формування відповідних навичок: фонетичних, лексичних, граматичних, морфологічних – пов’язаних зі складом слова та частинами мови; синтаксичних – пов’язаних з побудовою речень та їх різних видів; орфографічних, графічних та каліграфічних – засвоєння особливостей написання [3, с. 24 – 26]”.

С. Караман подає чотири типи компетентностей: мовну, мовленнєву, соціокультурну й функціонально-комунікативну [2, с. 3]. На думку вченого, мовна компетентність визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами; мовленнєва – чотирма видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; соціокультурна – рівнем знань національної культури; функціонально-комунікативна – умінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів [2, с. 3 – 6].

Будуючи модель мовної особистості, А. Нікітіна виділяє такі актуальні з методичного погляду п’ять типів компетентностей: мовну, мовленнєву, предметну, прагматичну, комунікативну [5, с. 61 – 65].

У наукових виданнях з лінгводидактики використовують терміни „мовна компетентність” і „лінгвістична компетентність”. С. Єрмоленко, Л. Мацько ці поняття розмежовують. На їхню думку, необхідність цього зумовлена тим, що для володіння мовою, з одного боку, треба засвоїти одиниці мови і правила їх побудови, з іншого боку – знати все про мову, про її систему.

А. Євграфова дотримується тієї думки, що „мовна компетентність включає знання одиниць мови і правил їх поєднання, зв’язку..., має двобічний характер: вона об’єднує мову й мовлення і характеризує особистість як людину, яка володіє мовою і вміє нею користуватися на основі граматичних правил [6, с. 81]”. Лінгвістична компетентність, на відміну від мовної, „характеризується лінгвістичними знаннями, тими, що належать до лінгвістики як науки..., цей аспект реалізується в осіб, які спеціально займаються мовознавством [6, с. 81]”.

Беручи до уваги всі зазначені погляди на поняття „мовна компетентність” і „лінгвістична компетентність”, на нашу думку, ці поняття потрібно розмежовувати. Під лінгвістичною компетентністю розуміємо здатність учнів виконувати елементарний лінгвістичний аналіз мовних явищ різних рівнів. Мовна компетентність – це практичне оволодіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і

писемних висловлюваннях мовних норм. На думку Ю. Апресяна, володіти мовою означає:

1) уміти виражати заданий зміст різними (в ідеалі – всіма можливими в цій мові) способами (здатність до перефразування);

2) уміти обирати зі сказаного зміст, зокрема – розрізняти зовнішньо схожі, але різні за значенням висловлювання (розрізнення омонімії) і знаходити спільне значення в зовнішньо різних висловлюваннях (володіння синонімією);

3) уміти відрізнати правильні в мовному відношенні речення від неправильних;

4) уміти вибрати у великій кількості принципово можливих засобів вираження певної думки ті, які найбільшою мірою відповідають соціальним, територіальним та іншим особливостям характеристики її учасників.

Кваліфікуючи володіння мовою як мовну, комунікативну чи соціолінгвістичну компетентність, слід зазначити, що цей навик надзвичайно складний і тільки лінгвістична його інтерпретація недостатня для адекватного опису реального мовного життя.

Мовна компетентність учнів містить знання одиниць мови і правила їх поєднання, зв'язки між ними. Діти вивчають мову, тобто засвоюють відомості з фонетики, лексики, граматики, стилістики, що складаються з лінгвістичних понять і правил. Отже, мовна компетентність – складне поняття, що поєднує мову і мовлення та характеризує особистість як людину, яка володіє мовою, вміє комунікативно доречно користуватися нею на основі граматичних правил.

Мовна компетентність включає різні мовні навички й уміння: володіння лексикою, граматикою, уміння адекватно сприймати й породжувати тексти, які відповідають комунікативним завданням та ін. Лінгвістична компетентність являє собою узагальнені знання основ науки про рідну мову, комплексне засвоєння понятійної бази курсу, певного комплексу понять. М. Шанський зауважує, що лінгвістична компетентність передбачає формування уявлення про те, як мова взагалі побудована, що в ній змінюється, які ортологічні аспекти в ній є найбільш гострими [7, с. 101 – 105].

Мовна компетентність учнів забезпечується в процесі вивчення всіх розділів мови (фонетики, лексики, словотворення, граматики) і мовлення (його текстової основи, стильових різновидів, типів мовлення), обох його форм – усної й писемної, норм літературного мовлення. Усе це, засвоєне достатньо ґрунтовно, сприятиме формуванню лінгвістичних та мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Отже, мовна компетентність розглядається як сукупність лінгвістичних знань учнів, оволодіння ними мовними одиницями та граматичними правилами; мовленнєва компетентність – мовленнєводіяльна здібність, оволодіння основними засобами формування та формулювання думки за допомогою мовних засобів.

Звичайно, у межах однієї статті неможливо розкрити всі аспекти порушеної проблеми. Подальші наукові розвідки можуть бути пов'язані з встановленням нових положень педагогічної науки про мовну, мовленнєву, комунікативну спрямованість навчання та моделювання у навчальному процесі ситуацій реального спілкування.

Список використаної літератури

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. **2. Караман С.** Методика навчання української мови в гімназії: Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів освіти. / С. Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с. **3. Методика навчання іноземних мов** у середніх навчальних закладах: Підручник / Кол. авт. під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с. **4. Методика навчання рідної мови** в середніх навчальних закладах / За ред. М. І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К. : Ленвіт, 2000.– 262 с. **5. Нікітіна А.** Актуалізація категоріальних понять тексту як важливий чинник формування мовної особистості // Зб. наук. пр. Педагогічні науки. / Алла Нікітіна. – Херсон, 2002. – Вип. 31. – С. 61– 65. **6. Педагогическое речеведение.** Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с. **7. Шанский Н. М., Махмудов Ш. А.** Филологический анализ художественного текста. / Н. М. Шанский, Ш. А. Махмудов. – СПб. : Наука, 1999. – 288 с.

Мордовцева Н. В. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості молодшого школяра

Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню та аналізу сутності компетентнісного підходу до формування мовної особистості молодшого школяра; розкриваються поняття мовної, мовленнєвої компетентностей як основних складових в процесі вивчення української мови; подано теоретичні відомості про поняття мовної компетентності як невід'ємного компонента в структурі загальної підготовки й розвитку особистості. Зроблена спроба виокремити сутність понять мовна та лінгвістична компетентності для засвоєння учнями основних знань про мову та вдосконалення навчально-мовних умінь і навичок.

Ключові слова: компетентнісний підхід, мовна компетентність, мовленнєва компетентність, мовна особистість.

Мордовцева Н. В. Компетентностный подход к формированию языковой личности младшего школьника

Статья посвящена теоретическому обоснованию и анализу сущности компетентностного подхода к формированию языковой личности младшего школьника; раскрываются понятия языковой, речевой компетентностей как основных составляющих в процессе изучения украинского языка;

представлены теоретические сведения о понятии языковой компетентности как неотъемлемого компонента в структуре общей подготовки и развития личности. Сделана попытка выделить сущность понятий языковая и лингвистическая компетентность усвоения учащимися основных знаний о языке и совершенствования учебно-языковых умений и навыков.

Ключевые слова: компетентносный подход, языковая компетентность, речевая компетентность, языковая личность.

Mordovtseva N. V. Competence-based Approach to Formation of the Language Identity of the Younger School Student

Article is devoted to theoretical justification and the analysis of essence of competence-based approach to formation of the language identity of the younger school student; concepts of language, speech kompetentnost as main components in the course of Ukrainian studying reveal; theoretical data on concept of language competence as integral component in structure of the general preparation and development of the personality are submitted. Language competence of pupils is provided in the course of studying of all sections of language (phonetics, lexicon, word formation, grammar) and speeches (its text basis, style versions, speech types), both of its forms - oral and written, norms of literary speech. All this acquired rather thoroughly to promote formation of linguistic and speech skills of pupils. Language competence is considered as set of linguistic knowledge of pupils, mastering by them language units and grammatical rules; speech competence - ability, mastering by fixed assets of formation and a thought formulation by means of language means. Attempt to allocate essence of concepts language and linguistic competence of assimilation with pupils of the main knowledge of language and improvement of educational and language skills is made.

Key words: competence-based approach, language competence, speech competence, language personality.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Желанова В. В.

УДК 373.2 : 502 + 371.315.6

Н. Г. Недодатко

**ПРОБЛЕМИ ЗАСТОСУВАННЯ НОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ ПРИ ОЗНАЙОМЛЕННІ ДОШКІЛЬНИКІВ
З ПРИРОДОЮ**

Третє тисячоліття висуває на перші позиції знання і високі технології, інформація в такому суспільстві стає першочерговою потребою. Тому інформаційна культура стає невід'ємною частиною загальної культури

людини. Тільки за таких умов людина зможе бути в курсі всіх новинок, своєчасно отримувати інформацію, самостійно і відповідально приймати рішення, підтримувати свій культурний і професійний рівень.

У сучасному суспільстві вміння здобувати інформацію є одним з основних показників професіоналізму особистості. Сучасна людина повинна вміти вчитися все життя і робити все раціонально і творчо. Адже в умовах постійного оновлення технологій неможливо навчитися всьому один раз на все життя, кожному необхідно навчатися безперервно, а до цього треба готувати дітей вже в дитячому садочку. Саме тому на перший план виходять технології, що допомагають отримувати знання, виховувати критичне ставлення до інформації. Наразі в науку прийшли нові методики навчання, зокрема такі, що пов'язані з використанням комп'ютера в межах інформаційних технологій.

Нові технології в дошкільному закладі почали застосовуватися порівняно недавно. Відповідно проблема їх застосування в практиці ДНЗ є досить актуальною і недостатньо дослідженою. Вивченням різних аспектів цієї проблеми займається багато вітчизняних вчених і практиків. Зокрема, в дослідженнях висвітлюються такі питання:

- моделювання освітньо-інформаційного середовища дошкільного закладу (З. Дорошенко, О. Червинська, О. Гавриленко, М. Степанова);
- основні аспекти та рекомендації щодо впровадження та використання електронних засобів у роботі з дітьми (Т. Науменко, З. Дорошенко, Г. Лаврентьєва);
- правила організації робочого місця дитини під час роботи з комп'ютером (І. Терещенко, О. Гавриленко);
- проблеми впровадження нових інформаційних технологій в освітній простір дошкільного закладу) І. Стеценко, Т. Науменко, І. Терещенко);
- методичний аспект впровадження інноваційної діяльності педагогів (К. Крутий, Н. Маковецька);
- організація і проведення занять з використанням нових інформаційних технологій (О. Гавриленко, М. Степанова);
- гігієнічні вимоги до комп'ютерних занять для дошкільників (М. Степанова, І. Терещенко);
- критерії оцінювання діяльності дітей з електронними засобами (І. Терещенко);
- вимоги до оволодіння педагогом технічними програмними засобами (З. Дорошенко, І. Терещенко);
- основні принципи використання комп'ютерних програм (О. Червинська) та ін.

З'ясувати місце комп'ютерних інформаційних технологій в освітньому процесі ДНЗ та можливості їх використання в ознайомленні з природою.

Сьогодні нові інформаційні технології дуже стрімко увірвалися в освітньо-виховний процес дошкільного навчального, викликавши своєю

появою неоднозначні погляди педагогів. Та цьому явищу передувала низка чинників, зокрема на законодавчому рівні.

Основні положення означеної проблеми викладені в Законі України „Про національну програму інформатизації”, Концепції Національної програми інформатизації, Указі Президента України „Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій”, Державній програмі „Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006 – 2010 роки”. Інформатизація освіти таким чином спрямовується на вдосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп’ютерних методів навчання для поліпшення рівня освіти.

Ще одним етапом впровадження нових інформаційних технологій стало затвердження базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у Світі”, в якій надається велике значення використанню комп’ютерних технологій для всебічного розвитку дитини. У розділі „Дошкільник і комп’ютер” розкривається роль комп’ютера в навчальному процесі, висвітлені доступні дітям форми роботи з ним. У новій редакції Базового компонента дошкільної освіти цей вид роботи пропонується як варіативний.

Зараз тлумачення терміна „інформаційні технології” неоднозначне, відсутня повна усталеність термінології і часто використовують синонімічні вирази, такі як „інформаційно-комунікативні технології”, „комп’ютерні технології навчання”, „електронно-комунікативні технології навчання”. Аналіз визначень цих понять за різними тлумачними словниками дає змогу визначити ***інформаційні технології як сукупність методів, пристроїв і процесів, що їх застосовує суспільство для збирання, зберігання, оброблення й поширення інформації.***

Останнім часом під „інформаційними технологіями” розуміють найчастіше „комп’ютерні технології”. Зокрема, ІТ мають справу з використанням комп’ютерів і програмного забезпечення для зберігання, перетворення, захисту, обробки, передачі та отримання інформації.

Сьогодні точиться чимало дискусій навколо питання, можна чи ні дошкільникам займатися за комп’ютером. І у противників, і у прибічників аргументів дуже багато. Звісно, неможливо ігнорувати негативний вплив комп’ютерної техніки на здоров’я маленьких дітей. Але переваги комп’ютерного навчання безперечні.

Введення комп’ютерів у систему дидактичних засобів дошкільного навчального закладу може стати істотним чинником збагачення інтелектуального, естетичного та морального розвитку дітей. Та все ж існують певні суперечності, що гальмують ефективно впровадження електронних засобів у педагогічний процес. Так, на думку І. Стеценко, інформаційні технології для освіти розвиваються і впроваджуються дуже стрімко, проте вони не забезпечені науково-педагогічним обґрунтуванням (недостатньо враховані наукові дослідження медиків і психологів щодо впливу комп’ютера на психіку та здоров’я дітей). Технічні стандарти щодо створення комп’ютерних навчальних систем існують і вдосконалюються, а педагогічних стандартів їх розробки досі немає (відсутні методичні розробки

використання комп'ютерних технологій в роботі з дошкільниками). Стихійно підвищується інформаційна компетентність дітей, які активно взаємодіють із сучасним інформаційно-культурним середовищем, в той час, як педагоги відстають у цьому, що призводить до відсутності фахівців, які можуть на досить високому рівні грамотно проводити заняття [11, с. 2].

Проблемою використання комп'ютера в ДНЗ є недостатня матеріально-технічна база. Дошкільників недопустимо вчити на фізично застарілих комп'ютерах, а програмне забезпечення, що є у розпорядженні, не завжди дає можливість використовувати сучасні комп'ютерні навчально-ігрові середовища, які допомагають конструювати завдання, а не просто користуватися „автоматизованими” підручниками.

Ми погоджуємося з думкою Г. Лаврентьевої, що зараз серед розмаїття програмної продукції надто мало якісних електронних засобів освітнього призначення, що ґрунтуються на науково-педагогічних засадах і є результатом роботи колективів фахівців – педагогів, методистів, психологів, дизайнерів, програмістів. Апробація пропонованих засобів у реальних умовах навчання часто проводиться з методичними огріхами, результати педагогічного експерименту перекручуються. Досі не створена цілісна й ефективна система оцінки якості електронних засобів освітнього призначення, тож не можна в повній мірі оцінити вплив інформаційних технологій на розвиток дошкільників [8, с. 8].

3. Дорошенко вважає, що сучасні ІКТ в освітньо-інформаційному середовищі дошкільних навчальних закладів мають виконувати такі функції: 1) виступати як засіб навчання; 2) виконувати роль технічного засобу автоматизації процесу навчання дитини, що включена у пізнавальну, дослідницьку, експериментальну роботу, який дає змогу мобільно працювати з текстом, графічним, звуковим або відео документом, якісно подавати інформацію, обробляти її, спілкуватися зі своїми однолітками; 3) бути зразком сучасних інформаційних технологій та розвивати навички оволодіння ними; 4) виступати ефективним тренажером, що розвиває пізнавальну і творчу активність особистості, спонукає її приймати власні рішення, бачити їх результат, перевіряти їх правомірність [6, с. 11].

Впровадження ІКТ у дошкільну освіту дає змогу розширити світогляд дітей, а вихователю повніше використовувати наявні освітні ресурси, що істотно підвищить рівень освіти. Використання цих технологій під час навчання створює додаткові умови і спричинює появу нових цілей та оновлення змісту дошкільної освіти, дає змогу досягти значно кращих результатів навчальної діяльності, забезпечує для кожного вихованця формування й розвиток його власної освітньої траєкторії.

Ми поділяємо думку О. Гавриленко, що використання комп'ютера в системі дидактичних засобів сприяє успішному розв'язанню завдань різнобічного розвитку дитини, дає змогу не лише формувати інтерес до навчального предмету, але й активізувати у дітей розвиток аналітичного мислення, пізнавальної активності, сприяє вихованню таких якостей особистості, як наполегливість, самостійність, відповідальність [4, с. 38–39].

Першочерговим завданням при використанні ІКТ у дошкільних закладах є створення візуально і психологічно комфортного інформаційного середовища з дотриманням педагогічних та санітарно-гігієнічних вимог. Комп'ютерний клас умовно поділяють на три зони: 1) зону попередньої роботи; 2) робочу зону; 3) зону релаксації, де розміщують необхідне обладнання і розташовують дітей з урахуванням відповідних вимог. До складу комп'ютерно-ігрового комплексу входить 5-7 комп'ютерів для індивідуальних місць дошкільників і 1 комп'ютер для індивідуального місця педагога.

Готуючись до проведення занять з використанням ІКТ необхідно звертати увагу на вибір електронного освітнього засобу, провести аналіз на відповідність його освітнім стандартам, визначити методiku подання нового матеріалу або його закріплення з використанням цього засобу, попередньо оцінити навчально-розвивальний ефект від його використання. Щодо програмного забезпечення, то найкраще використовувати ігрові, навчально-розвивальні та навчально-ігрові програми. Тривалість заняття визначається віком дітей, а тривалість перебування кожної дитини за комп'ютером має не перевершувати 10 хвилин для дітей 5 років і 15 хвилин – для дітей 6 років. Для дітей з хронічними захворюваннями або дітей, які хворіють понад чотири рази на рік, тривалість роботи після перенесеного захворювання протягом двох тижнів має бути скорочено: для 5-річних дітей – до 7 хвилин, для 6-річних – до 10 хвилин.

Структура заняття передбачає чергування різних видів діяльності, розумового та фізичного навантаження, що створює позитивну емоційну атмосферу. Це можуть бути рухливі ігри, фізкультурні хвилини, вправи для зняття зорової втоми, психологічні етюди, які проводяться в середині заняття та після нього.

Окрім комп'ютера, вихователь може підбирати мультимедійний матеріал та розробляти заняття з його використанням. Такі заняття дозволяють подавати дітям візуально привабливий, інформаційно багатий навчальний матеріал та ефективніше розв'язувати педагогічні задачі.

І. Терещенко визначає показники, за якими вихователю слід оцінювати діяльність дитини за комп'ютером:

- емоційне ставлення дитини до роботи (до, під час та після заняття);
- вияв самостійності (повністю самостійна, з незначною допомогою педагога, лише разом з педагогом чи іншими дітьми);
- рівень творчої спрямованості діяльності дитини (виконує завдання за зразком або інструкцією-показом вихователя; виконує завдання за словесною інструкцією; сама приймає рішення і створює нові оригінальні образи);
- усвідомлення дитиною змісту комп'ютерної гри, ігрових цілей, умов гри;
- успішність виконання комп'ютерної гри, усвідомлення способів своїх дій і дій за підказкою;

– ставлення дитини до своїх помилок (негативне, спокійне, ділове, байдуже);

– спілкування дитини (з однолітками та вихователями: емоційне, ініціативне, ділове);

– перенесення досвіду, набутого під час роботи за комп'ютером, на інші види діяльності;

– темп роботи дитини, тривалість зосередженої роботи з програмою;

– природність поведінки, постави, рухів, мовлення [12, с. 25].

Вихователю слід пам'ятати, що використання комп'ютера не самоціль, а один з ефективних засобів навчання дітей і використовувати його слід у випадках його доречності, коли за допомогою технічних засобів можна виразніше передати особливості предмета чи явища, яке вивчається. Так, дошкільникам було б доречно показати за допомогою комп'ютера, як навколо Сонця рухається Земля, як день змінює ніч, як змінюються пори року, як із насінини виростає квітка, народжується курчатко, який вигляд під мікроскопом мають немиті руки тощо, коли комп'ютер вносить щось нове у розв'язання завдання.

Незважаючи на результативність впровадження нових інформаційних технологій в дошкільних навчальних закладах, у педагогів виникають певні труднощі. Для їх усунення у дошкільних закладах рекомендовано створювати психологічний супровід інновацій. К. Крутій та Н. Маковецька виокремлюють в ньому три етапи:

1. Введення інновацій через обговорення доцільності та їх конкретного змісту; визначення результатів, які можуть дати ці новації.

2. „Пробне” часткове введення інноваційних змін, аналіз отриманих результатів.

3. Закріплення інновацій, впровадження їх у педагогічну практику в повному обсязі.

По-різному ставляться педагоги до ідеї нововведення: одні згодні і довірливо ставляться до нових інформаційних технологій, інші – не довіряють їхнім навчальним можливостям, деякі – критикують. У зв'язку з цим виникає потреба створити у педагогів мотивацію і готовність впроваджувати ІКТ, надавати їм інформаційну освіту, допомогу у матеріальному та інформаційному забезпеченні [7, с. 6].

Найчастіше в ДНЗ використовують навчально-ігрові програми для дітей:

- розвивальні ігри (графічні редактори, конструктори малюнка, казок);

- ігри навчального призначення – програми, якими передбачено розв'язання дидактичного завдання в ігровій формі;

- ігри-експериментування, що передбачають розв'язок навчального завдання за допомогою пошукових дій;

- ігри-розваги;

- комп'ютерні діагностичні ігри, що дозволяють виявити рівень знань дитини.

На жаль, більшість інформаційно-комп'ютерних програм повторюють інформацію з паперових носіїв або рівень подачі матеріалу навантажений зайвими термінами, цифрами, без урахування вікових можливостей дітей дошкільного віку. Аналіз навчально-ігрової програми „Дитяча колекція від Атлантик рекордс” свідчить про це. Ми проаналізували такі серії навчально-ігрової програми: „Земля та Всесвіт”, „Природознавство”, „Рослини нашої планети”, „Тварини нашої планети”. Кожен диск її складається з 8-ми рівнів, і містить, крім інформаційного матеріалу, ребуси, кросворди, тести, які можуть бути, за певних умов, використані у роботі вихователя. Мабуть саме тому вихователі самотужки намагаються створити власні комп'ютерні „фрагменти” програм з метою підвищення якості навчально-виховного процесу. Так, наприклад, вивчаючи ознаки весни, в очікуванні прильоту птахів, вихователь нагадує дітям назви перелітних птахів та їх голоси, демонструючи їх на підібраних із Інтернету матеріалах. А добре було б, мати програму з вивчення птахів, яких діти зустрічають в природі: зимуючих, перелітних, кочівних: як виглядають, як розпізнати, де живуть, чим харчуються, як співають, яку користь приносять природі, їх цікаві особливості. І так про інші природні об'єкти.

На даному етапі не всі аспекти використання нових інформаційних технологій в ДНЗ розкриті в достатній мірі. Постає проблема розроблення методичного програмного забезпечення навчального процесу, що відповідає специфіці дітей дошкільного віку (програми мають бути сертифікованими, адаптованими для дошкільника, протестовані спеціалістами в царині дошкільної освіти). Не всі дошкільні заклади мають матеріальне забезпечення для створення інформаційного середовища, не вистачає фахівців для впровадження таких технологій. Без розв'язання цих проблем ефективне використання комп'ютерних технологій неможливе.

Список використаної літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні (нова редакція) // Дошкільне виховання. – 2012. – № 7. – С. 4 – 19. **2. Белікова Н.** Комп'ютерно-ігровий комплекс. Конспекти занять з інформатики для дітей підготовчої групи /Н.Белікова // Палітра педагога. – 2002. – № 1. – С. 19 – 22. **3. Биков В. Ю.** Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем //Інформаційні технології і засоби навчання: зб. наук. праць /за ред. В.Ю.Бикова, Ю.О.Жука / Інститут засобів навчання АПН України. – К., 2005. – С. 5 – 15. **4. Гавриленко О.** Навчання дітей дошкільного віку основ комп'ютерної грамотності / О. Гавриленко // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. - №1. – С. 37-47. **5. Гавриш Н.** Навчально-пізнавальна діяльність: сучасні підходи /Н.Гавриш //Дошкільне виховання. – 2010. - №11. – С. 2 – 5. **6. Дорошенко З.** Складові інформаційно-освітнього середовища сучасного дитячого садка / З.Дорошенко // Дитячий садок. – 2011. – № – С. 10-12. **7. Крутій К.,** Маковецька Н. Інноваційна діяльність у сучасному дошкільному навчальному закладі: методичний аспект / К. Крутій, Н. Маковецька //

Дошкільне виховання. – 2005. – № 5. – С. 5 – 7. **8. Лаврентьєва Г.** Комп'ютер навчає, розвиває, розважає: Рекомендації щодо використання електронних засобів в освітньому процесі / Г. Лаврентьєва // Дошкільне виховання. – 2009. – № 10. – С. 8 – 10. **9. Науменко Т.** Комп'ютер у роботі з дітьми: основні аспекти використання / Т. Науменко // Дитячий садок. – 2011. – № 3. – С. 22 – 23. **10. Степанова М.** Гігієнічні вимоги до комп'ютерних занять для дошкільників / М. Степанова // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2010. – № 1. – С. 47 – 56. **11. Стеценко І.** Коли потрібен комп'ютер? / І. Стеценко // Дитячий садок. – 2006. – № 41. – С. 2 – 4. **12. Терещенко І.** Проблеми інформатизації дошкільної освіти / І. Терещенко // Дитячий садок. – 2011. – № 3. – С. 23 – 25. **13. Указ** Президента України «Про першочергові завдання щодо впровадження новітніх інформаційних технологій» від 20 жовтня 2005 року, №1497/2005. **14. Червинська О.** Інформаційні технології – в освітній процес / О. Червинська // Дошкільне виховання. – 2011. – №1. – С. 12 – 15.

Недодатко Н. Г. Проблеми застосування нових інформаційних технологій при ознайомленні дошкільників з природою

Застосування комп'ютерних технологій у дошкільних навчальних закладах є вимогою часу, однак існує ряд об'єктивних причин, які не дозволяють їх широке впровадження. А саме: фізично застарілі комп'ютери, відсутність кваліфікованого програмного забезпечення, непідготовленість вихователів. Розв'язання названих проблем сприятиме вирішенню питання ефективного застосування нових інформаційних технологій у роботі сучасних ДНЗ.

Ключові слова: інформаційно-комп'ютерні технології, методично програмне забезпечення навчально-виховного процесу, дошкільний навчальний заклад.

Недодатко Н. Г. Проблемы применения новых информационных технологий в ознакомление дошкольников с природой

Применение компьютерных технологий у дошкольных учебных заведениях есть требование времени, но существует ряд объективных причин, по которым невозможно их широкое внедрение. А именно: физически устаревшие компьютеры, отсутствие квалифицированного программного обеспечения, неподготовленность воспитателей. Решение названных проблем будет способствовать решению вопроса эффективного применения новых информационных технологий в работе современных ДОУ.

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии, методически программное обеспечение учебно-воспитательного процесса, дошкольное учебное заведение.

Nedodatko N. G. The Problems of Application of New Information Technologies to Introduce Pre-schoolers to Nature

The use of computer technology in preschool education is the demand of time, but there are some objective reasons which are not allowed their widespread implementation. Namely physically obsolete computers, the lack of qualified software, lack of training educators. Solving these problems will help resolve the issue of effective use of new information technologies in the work of modern preschools.

Key words: information and computer technologies, software methodically educational process, preschool.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК 372.2

А. В. Омеляненко

**НАОЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ У НАВЧАННІ СТАРШИХ
ДОШКІЛЬНИКІВ СКЛАДАТИ РОЗПОВІДІ-РОЗДУМИ**

Базова програма „Я у Світі” наголошує на важливості формування компетентної, самосвідомої особистості, здатної вільно мислити, аналізувати, доводити і відстоювати свою точку зору у будь-якій життєвій ситуації. Одним із способів розв’язання цього завдання є навчання дошкільників складати розповіді-роздуми, в яких зв’язно і логічно висловлювати і аргументувати свою думку, а головне – мати власне бачення питання. При цьому ефективним є використання моделей, які значно полегшують побудову висловлювання та допомагають дитині усвідомити структуру роздуму.

Серед адекватних для дітей дошкільного віку способів формування основ логічного мислення та зв’язного мовлення у значній кількості досліджень (Л. Венгер, Н. Гавриш, В. Давидов, Н. Семенова, Л. Шадріна, Д. Ельконін) називається моделювання.

Моделювання – це специфічне надбання дошкільного віку. Своім походженням воно зобов’язане моделюючому характеру „дитячих видів” діяльності, а саме – гри, малюванню, конструюванню (Л. Венгер, М. Поддяков, Д. Ельконін, Л. Цеханська).

У навчанні дітей дошкільного віку розвитку зв’язного мовлення активно використовується метод моделювання. За допомогою моделей, на думку Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Ткаченко, Н. Семенової, Н. Смольнікової, О. Ушакової, Л. Шадріної, загальні якості мовних явищ набувають матеріальної форми.

Мета статті – розкрити специфіку використання моделей та методів моделювання у навчанні старших дошкільників складати розповіді-роздуми.

Спинимось на аналізі понятійної основи означених термінів. В. Штофф розглядає модель як „систему, яку можливо мислено уявити та матеріально реалізувати, вона здатна відображувати та відтворювати об’єкт дослідження, замінювати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об’єкт” [6, с. 24]. А. Петровський, М. Ярошевський також розглядають модель як систему об’єктів чи знаків, яка відображує певні істотні якості системи-оригінала. Для нашого дослідження більш прийнятними будуть визначення, запропоновані лінгвістами та вченими-методистами. За М. Львовим, моделі – це „засоби узагальнення вивченого матеріалу, схеми явища, яка відображує його структурні елементи та зв’язки” [3, с. 58], за О. Ахмановою, модель – це „правило, дотримання якого забезпечує можливість побудови висловлювання, у відповідності до законів даної мови, та унеможливує побудову неправильних висловлювань” [1, с. 25].

Моделювання – це метод пізнання суттєвих якостей об’єкту через моделі. Це процес створення моделей та дій з ними, які дозволяють досліджувати окремі, цікаві для нас якості, сторони, властивості об’єкту чи прототипу. О. Дяченко, Н. Новоторцева визначають моделювання як опосередковане практичне або теоретичне дослідження об’єкту, під час якого безпосередньо вивчається не цікавий для нас об’єкт, а допоміжна штучна чи природня система, яка знаходиться в деякій об’єктивній відповідності з об’єктом пізнання, здатна замінювати його в певному відношенні та давати під час його дослідження в остаточному висновку інформацію про сам змодельований об’єкт.

Модель створює мову спілкування, яка опредмечуючи зміст об’єкту дослідження, дозволяє виявити його сенс. Характерними рисами моделей є те, що вони динамічні та опредмечують зміст об’єкта.

Особливість моделювання, на думку А. Карпенко, в тому, що об’єкт вивчається не безпосередньо, а шляхом дослідження іншого об’єкту, аналогічного першому.

Е. Сапогова, Н. Салміна як різновид моделювання пропонують розглядати схематизацію. Вони підкреслюють, що під час створення схеми діє той же механізм виділення істотного в об’єкті чи дії що і при створенні моделі. Ці автори зауважують, що в схематизації вибір засобів відбувається за просторово-графічними характеристиками, а в моделюванні – не тільки за просторово-графічними, але й за буквенно-цифровими.

В дослідженнях М. Поддякова визначено роль наочного моделювання як істотного засобу мисленнєвої діяльності дошкільників. Психологічне значення моделювання визначається формуванням своєрідного „подвоєння дійсності”, завдяки якому створюється можливість для дітей діяти в двох різних площинах – реальній та модельній.

Л. Венгером доведено положення про те, що в дошкільному віці формується загальна інтелектуальна здібність до наочного моделювання, яка пронизує всі типи мислення дошкільника та впливає на розвиток як наочно-

образного, так і логічного мислення. Ця здібність розглядається автором як одна з істотних „родових загальнолюдських” здібностей.

Як зазначає Л. Венгер дошкільник оволодіває знаковою функцією та засвоює дії наочного моделювання в грі та продуктивних видах діяльності, не усвідомлюючи всього різномайття зв'язків навколишньої дійсності.

У дошкільному віці моделювання має наочний характер. Воно заключається в побудові та використанні дітьми наочно-просторових моделей.

О. В. Запорожець розглядав наочні моделі як спеціальний засіб, який дозволяє дітям засвоювати узагальнені знання про логічні зв'язки та закономірності явищ довкілля.

У дослідженнях Л. Венгера, Л. Журової, Л. Цеханської показано, що діти дошкільного віку можуть оволодівати способами наочного моделювання різноманітних відношень, які мають абстрактний, опосередкований характер. Ці відношення, за Л. Венгером відображаються в трьох видах модельних уявлень: 1) конкретні, які відображають структуру окремого об'єкту; 2) узагальнені, які відображають структуру загального класу об'єктів; 3) умовно-символічні, які передають наочно – не наочні відношення.

Моделювання визначається характерною рисою логічного мислення в процесі розв'язання пізнавальних задач. На думку В. Давидова, засобами розвитку логічного мислення виступають різноманітні види моделей: а) предметні (макети); б) образні (малюнки, схеми); в) знакові (формули).

П. Гальперін, В. Давидов вважають, що моделі необхідні для того, щоб надати загальним якостям мовних явищ матеріальної форми, яка полегшує наступне перетворення об'єкту.

Г. Леушина рекомендує використовувати та ускладнювати наочні моделі в дошкільному віці таким чином: від конкретних, сюжетних речей до безсюжетних; від матеріальних видів наочності до матеріалізованих: умовних таблиць, моделей.

А. Маркова визначила етапи використання зовнішніх опор під час вивчення мовних явищ: введення розгорнутої структури об'єкту; згортання детальних схем об'єкту; перехід операційного складу дій у внутрішній інтелектуальний план.

Використання моделей в навчанні старших дошкільників складати розповідь-роздум обумовлено закономірностями їх навчальної діяльності. Діти думають, за образним висловлюванням К. Ушинського, „формами, звуками, фарбами, почуттями”. У дітей дошкільного віку формується понятійне логічне мислення, але цей процес відбувається в співіснуванні з іншими формами мислення – образними, образно-схематичними. Образне мислення не заважає, а допомагає дитині правильно відображувати предмети та явища навколишнього світу, добувати різноманітні відомості про них.

Наочне моделювання, на думку Н. Новоторцевої, має два аспекти в педагогічній роботі з дошкільниками: 1) як зміст, який повинен бути засвоєний дітьми в процесі навчання, як спосіб пізнання яким діти повинні

оволодіти; 2) як одна з основних навчальних дій, яка є складовим елементом навчальної діяльності.

Перший аспект передбачає збагачення і удосконалення дітьми моделі навколишньої дійсності, широке використання з дидактичною метою сюжетно-рольової гри та театралізованої діяльності як моделі стосунків людей, а малюнків, конструкцій як моделей предметного світу. Це сприяє розвитку в дітей пізнавальної активності, мовленнєвої комунікації.

Другий аспект моделювання в навчанні передбачає дослідження місця та виду моделювання як найвищої та особливої форми наочності в роботі з дітьми, а також у формуванні дій та операцій наочного моделювання для засвоєння дошкільниками складних абстрактних понять, лінгвістичних узагальнень.

У навчанні дітей дошкільного віку розвитку зв'язного мовлення активно використовується метод моделювання. За допомогою моделей, на думку Н. Гавриш, К. Крутій, Т. Ткаченко, Н. Семенової, Н. Смольникової, О. Ушакової, Л. Шадріної, загальні якості мовних явищ набувають матеріальної форми. Ці дослідники пропонують дотримуватися принципу поступовості в використанні методу моделювання: спочатку модель виступає як відображення структури тексту, а потім як орієнтир для самостійного складання тексту.

У нашому дослідженні в процесі навчання старших дошкільників складати розповіді-роздуми використовувались різноманітні варіанти моделей, які відображують структуру роздуму (теза, аргументація, висновок). Також широко використовувались схеми з обов'язковою присутністю у них певної символіки, яка слугує орієнтиром для логічного роздуму, широкого розкриття мікротем. Аналогічні схеми використовувались у дослідженні Т. Ткаченко в процесі навчання дошкільників складання описів. Виходячи з того, що ознаки опису зі зміною мети висловлювання можуть виступати аргументами в роздумі, означені схеми використовувались на всіх етапах експериментального навчання.

В структурі моделювання як діяльності можна виділити такі складові операції: попередній аналіз, побудова моделі, схеми, або сприйняття готової та робота з мовним матеріалом за допомогою схем, моделей.

Нами була запропонована експериментальна методика навчання дошкільників складання роздумів у різних видах діяльності (навчально-мовленнєва, художня, ігрова), яка складається з трьох етапів: підготовчого, ознайомлювально-репродуктивного, діяльнісного.

Метою першого етапу (підготовчого), було накопичення сенсорно-інформаційного досвіду, на основі якого діти виділяють характерні ознаки явищ, предметів, природи та соціального оточення. Одночасно з цим вивчались особливості моделювання як виду знаково-символічної діяльності, специфіка процесу формування цього засобу на матеріалі літературних творів та його вплив на психічний розвиток дітей. В результаті аналізу отриманих висловлювань в констатувальному експерименті вдалося з'ясувати, що тільки незначна частина дітей самостійно дала відповідь на питання „чому?”.

Висловлювання не були змістовними, тому структура чітко не просліджувалася. Серед аргументів, які були виражені одним-двома реченнями, був опис ознак. Ми зробили припущення, що ознаки опису предмета в роздумі перетворюються на аргументи.

На початку цього етапу вихователь називав якості, ознаки дій, за якими порівнювалися предмети, спонукаючи дітей використовувати в мовленні присутній матеріал. В подальшому роль стимулу виконувала запозичена у Т. Ткаченко „схема опису”, складена нами з умовних позначень ознак предметів: колір, форма, величина.

Метою другого етапу (ознайомлювально-репродуктивного) було навчання дітей складати роздум як суцільне зв'язне висловлювання, яке має тезу, аргументацію, висновок, формування у дошкільників навичок використовувати різноманітні засоби для зв'язку структурних частин. Також на цьому етапі передбачалося ознайомлення зі схемами, моделями, їх особливостями на прикладі казок Д. Родарі „Чому море солоне?”, „Чому папуга розмовляє?”. Ми вважаємо, що необхідно вчити дітей зв'язному, логічному мовленню за схемами, в яких відображується структура роздуму (теза, доведення, висновок). В процесі експериментального навчання широко використовувались запропоновані О. Ушаковою, Н. Семеновою, а також розроблені нами моделі (ромашка, дерево, вітрильник, світлофор, будинок).

Третій етап (діяльнісний) був спрямований на формування у старших дошкільників умінь самостійно складати роздум в різних видах діяльності, творчо використовувати набуту інформаційно-змістову обізнаність для активізації роздуму в нових видах діяльності. Тут навчали дітей створювати схеми на логічно пов'язаному матеріалі. На цьому етапі проводили дидактичні ігри на розвиток здібності використовувати ряд величин як модель серіаційних відношень, моделі словесно позначених відношень між об'єктами, моделі послідовності дій та встановлення причинно-наслідкових залежностей.

Результати контрольного експерименту свідчать, що більшість (85 %) дітей складали самостійно роздум на запропоновану тему. У структурі висловлювань діти чітко виділяли три частини: тезу, де називали проблему; доведення, в якому концентрувалася аргументація; висновок.

Таким чином, використання моделей, схем в навчанні старших дошкільників складати розповіді-роздуми дозволяє здійснювати взаємозв'язок мовленнєвого та розумового розвитку. За аналогією можна використовувати моделі для навчання дошкільників інших видів розповідання.

Список використаної літератури

- 1. Ахманова О. С.** Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М., 1969. – С. 206.
- 2. Выготский Л.С.** Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – С. 41-50.
- 3. Львов М. Р.** Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – С. 115.
- 4. Венгер Л. А.** Развитие

познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Л. А. Венгер. – М.: Просвещение, 1986. – 174с. **5. Ушакова О. С.** Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – М.: Изд-во Инс-та Психотерапии, 2001. – 240 с. **6. Штофф В.А.** Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.; Л., – 1966. – С. 174.

Омеляненко А. В. Наочне моделювання у навчанні старших дошкільників складати розповіді-роздуми

У статті проаналізовано доцільність використання моделей у навчанні старших дошкільників складати розповіді-роздуми.

Ключові слова: моделювання, розповіді-роздуми, старші дошкільники.

Омельяненко А. В. Наглядное моделирование в обучении старших дошкольников составлению рассказов-размышлений

В статье проанализирована целесообразность использования моделей в обучении старших дошкольников составлению рассказов-размышлений.

Ключевые слова: моделирование, рассказ-размышление, старшие дошкольники.

Omelyanenko A. V. The using of evident models in the process of teaching older children under school ages to make up stories-thoughts

The article gives the specify of using of models in the process of teaching older children under school ages to make up stories-thoughts.

Key worlds: models, stories-thoughts, older children under school ages.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Саприкіна О. В.

УДК 811.161.2:372.46

Н. В. Правова

ВПЛИВ БЛІНГВІЗМУ НА ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ РОСІЙСЬКОМОВНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Згідно зі статусом української мови як державної вона вивчається в усіх навчальних закладах України, у тому числі й у школах національних меншин як обов'язковий навчальний предмет. Важко не погодитись із О. Горошкіною, яка зазначає, що „курс української мови в достатньому обсязі повинен обов'язково входити до навчальних планів шкіл усіх типів незалежно від їх профілю. Учити державної мови всіх громадян України – найважливіше соціальне замовлення. Вивчення української мови в наш час є

винятково актуальним і вкрай необхідним. Це питання набуває державної ваги, оскільки стосується підготовки майбутнього інтелектуального потенціалу” [1, с. 34].

На території східного регіону України в більшості існують школи двох типів – з російською та українською мовами навчання. У школах першого типу українська мова вивчається з першого класу. Цього року початкова школа розпочала роботу за новим державним стандартом, новою програмою і новим підручником для 1 класу, які мають компетентісну спрямованість. Ключовою компетентністю предмета „Українська мова” у школах з російською мовою навчання є комунікативна, формування і розвиток якої має відбуватися з урахуванням можливостей та інтересів молодших школярів. Ця компетентність „означає здатність успішно користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності у процесі спілкування» в усній і писемній формах” [2, с. 92]. Ураховуючи це, основною визначена мовленнєва лінія, змістом якої є розвиток й удосконалення вмінь аудіювання, читання, говоріння й письма.

Формування мовленнєвої компетентності російськомовних молодших школярів українською відбувається у різних комунікативних площинах: учень-вчитель, учень – учень, учень – батьки, учень – друзі поза школою, учень – медіа-простір. У цих площинах учасники комунікації здійснюють спілкування двома мовами – російською та українською. Особливий вплив на формування мовленнєвої сфери російськомовних дітей українською мають складові медіа-простору – преса, радіо, кіно, телебачення і, нарешті, Інтернет. Таким чином, процес опанування українським мовленням у школах з російською мовою навчання значною мірою обумовлюються ситуацією білінгвізму, що побутує у комунікативному просторі населення сходу України.

Мета нашої розвідки – з’ясувати деякі особливості формування мовленнєвої компетентності молодших школярів в умовах російсько-українського білінгвізму.

Теоретичною основою нашого дослідження стали теорія мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, О. Леонтьєв, О. Лурія та ін.); закономірності мовленнєвого онтогенезу (П. Анохін, О. Леонтьєв, Т. Ушакова та ін.); вивчення мови з позиції людини, її потреб (О. Залевська, І. Зимня, Л. Щерба та ін.).

Мовленнєва компетентність – складова комунікативної компетентності, діяльність людини, спрямована на розуміння або створення тексту (усного чи писемного), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності. Її сформованість передбачає наявність в учня умінь виконувати мовленнєві дії відповідно до комунікативних умов і мети спілкування.

Процес формування і розвитку мовленнєвої компетентності російськомовних молодших школярів в умовах білінгвізму передбачав опору на психолінгвістичне розуміння двомовності.

Білінгвізм (двомовність) як явище трактують неоднозначно. Існують декілька підходів до визначення цього поняття. Аналіз наукової літератури дозволив виокремити такі: соціолінгвістичний, лінгвістичний,

функціональний. Соціолінгвістичний розглядає білінгвізм з позиції соціальної взаємодії мовних спільнот. Соціолінгвісти (А. Майоров, А. Никольский, А. Швейцер та ін.) визначають білінгвізм (двомовність) як співіснування двох мов у межах одного мовленнєвого колективу, що використовує ці мови у відповідних комунікативних сферах залежно від соціальної ситуації та інших параметрів комунікативного акту. Розуміння білінгвізму з лінгвістичних позицій (М. Імедадзе) передбачає визначення поняття „білінгв” – людина, що володіє (на певному рівні) двома мовами, тобто індивід, який використовує дві мовні системи для спілкування з метою спілкування. Дослідником зазначається, що тут свідомість людини спрямована на зміст висловлювання, а форма є тільки засобом. Таким чином, білінгвізм визначається як однаково вільне володіння двома мовами, коли рівень знань другої мови наближається до рівня знань першої.

Третій – функціональний – підхід передбачає розгляд білінгвізму як альтернативне використання двох або більше мов одним і тим самим індивідом (В. Маккой).

Одним із актуальних питань білінгвізму є його вплив на формування і розвиток мовленнєвої компетентності по відношенню до другої мови.

Проведене нами дослідження дозволяє стверджувати, що формування мовленнєвої компетентності російськомовних молодших школярів в умовах російсько-української двомовності зазнає певних труднощів. Вони пов'язані насамперед із тим, що процес формування мовленнєвої сфери, з одного боку, є керованим, під час шкільного навчання, де спеціальним предметом є не мовні засоби як такі, а мовлення. В умовах навчання двох мов, у тому числі й близькоспоріднених, у свідомості дітей формуються два механізми мовлення, які за визначенням А. Супруна, можуть бути або автономними, або змішаними. Ефективність формування механізму мовлення українською мовою залежить від того, наскільки чітко учні розрізняють мовні засоби української і російської мов, наскільки навчальний процес спрямовано на подолання впливу навичок російської мови. Якщо в цьому плані учитель і учні досягають високих результатів, формується механізм автономного володіння мовою, а отже, діти не змішують мовних засобів обох мов, не переносять умінь з однієї мови в іншу [3, с. 74]. З іншого боку, процес формування мовленнєвої компетентності може бути безконтрольним, стихійним під час спілкування дітей з іншими носіями української мови, зокрема і в медіа-просторі. У цьому випадку діти недостатньо розрізняють мовні засоби української та російської мов, відбувається змішування мовних систем, формується механізм суміщеного володіння мовою. У мовленні дітей виявляються явища інтерференції на всіх мовних рівнях. Якщо інтерференція на фонетичному рівні в українській проявляється в матеріальних, фізичних одиницях мови, але не веде до спотворення змісту, то відхилення від лексико-семантичних норм української літературної мови ведуть безпосередньо до зміни сенсу висловлювання.

Вивчення будь-якої мови починається з оволодіння фонетичною, лексичною і граматичною системами цієї мови. Причому, якщо при

оволодінні фонетичною системою учень спирається на подібні матеріальні фонетичні засоби рідної мови, то при оволодінні лексичною системою української мови, він змушений освоювати нові звукові комплекси і співвідносити їх, з одного боку, з реаліями об'єктивної дійсності, а з іншого боку, з семантикою слів рідної мови, тобто проводити ідентифікацію лексем рідної й другої мов. Оскільки позначення певних понять, предметів, процесів і явищ у рідній та українській мовах не збігається, то в подібній ситуації дитина в мовному акті часто використовує одиниці обох мов. Принцип ідентифікації учень застосовує тільки в тому випадку, якщо йому відома лексична одиниця рідної мови. Найбільш яскраво це явище виявляється у 1 класі, коли російськомовні учні створюють власні висловлювання українською, використовуючи тільки ті лексеми, які можуть ідентифікувати з російськими. Чим досконаліше знання лексичної системи рідної мови, тим більша кількість одиниць піддається ідентифікації. Отже, для формування мовленнєвої компетентності українською велике значення має попередній мовний досвід дітей рідною мовою. Тобто, будь-який російськомовний учень, який увесь свій вільний від навчання час послуговується лише російською, використовує її у побуті та майже в усіх сферах свого дозвілля, буде спиратися на закони та правила своєї рідної мови. У психології це явище має назву апперцепції, завдяки якій сприйняття другої мови відбувається через призму першої (у нашому випадку російської) [3, с. 70]. І це, як ми зазначали раніше, може призвести до інтерференції, якщо процес сприймання й продукування мовлення українською є неконтрольованим. Слід також брати до уваги, що формування мовленнєвого простору українською російськомовних дітей почасти відбувається під впливом ненормативного українського мовлення, що наявне як у побутовому спілкуванні, так і в засобах масової інформації.

Однак, завдяки апперцепції може виникнути і явище транспозиції (позитивний перенос знань, умінь і навичок), оскільки українська і російська мова є близькоспорідненими. З огляду на це перед вчителем стоїть завдання використовувати такі методи і прийоми навчання, які були б спрямовані на підсилення транспозиції.

Численні спостереження за процесом комунікації російськомовних дітей молодшого шкільного віку українською на уроках та в позаурочний час дозволили виявити певні стратегії кодування та декодування мовленнєвих повідомлень. Зокрема, це стратегії редукування (відновлення) формального та функціонального, компенсаторні. У формальному редукуванні учні намагалися уникнути деяких правил мовлення українською, у функціональному уникали тих чи інших мовленнєвих актів, замінювали певні теми іншими, якщо в недостатній мірі володіли відповідною лексикою. Компенсаторні комунікативні стратегії виявилися у двох варіантах: відшукування необхідної лексичної одиниці, граматичної форми чи синтаксичної конструкції у пам'яті та заміна мовних засобів, яких учням не вистачає, позамовними – жестами, мімікою та ін.

Таким чином, формування мовленнєвої компетентності як складової комунікативної російськомовних молодших школярів в умовах російсько-українського білінгвізму має певні особливості. При створенні мовленнєвої сфери може виникати транспозиція – явище, яке слід усіяко підтримувати, та інтерференція, якої слід запобігати. Інтерференція значною мірою обумовлена тим, що у дітей формуються суміщені механізми мовлення двох мов – рідної та української. Однією з причин виникнення даного явища є негативний вплив ненормативного українського мовлення у повсякденні та засобах масової інформації. У процесі комунікації українською молодші школярі відчувають труднощі розуміння висловлювань, що пов'язано із проблемами кодування й декодування мовлення. Усе це призводить до необхідності обирати певні стратегії сприймання та продукування мовлення, найтипівішими з яких є стратегії редукування та компенсаторні.

Список використаної літератури

- 1. Горошкіна О.М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: Монографія / О.М.Горошкіна – Луганськ, Альма-матер, 2004. – 362 с.
- 2. Учебные программы для общеобразовательных учебных заведений с обучением на русском языке. 1-4 классы.** – К.: Видавничий дім «Освіта», 2012. – 144 с.
- 3. Хорошковська О.Н.** Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання. – К, ВАТ УкрНДПСК, 1999. – 306 с.

Правова Н. В. Вплив білінгвізму на формування мовленнєвої компетентності з української мови російськомовних молодших школярів

У статті розглянуто вплив російсько-українського білінгвізму на формування мовленнєвої компетентності з української мови у молодших школярів. Встановлено труднощі сприймання й продукування мовлення дітьми-білінгвами, що обумовлені порушеннями у кодуванні та декодуванні мовленнєвих висловлювань. Виявлено позитивний вплив методично правильно організованого навчання другої мови.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, білінгвізм, двомовність, інтерференція, транспозиція, кодування, декодування мовлення, комунікативні стратегії.

Правовая Н. В. Влияние билингвизма на формирование речевой компетентности по украинскому языку русскоязычных младших школьников

В статье рассмотрено влияние русско-украинского билингвизма на развитие языковой компетентности по украинскому языку у младших школьников. Установлен ряд трудностей в понимании и порождении детьми-билингвами речевых высказываний, обусловленных нарушением процесса

кодирования и декодирования речи. Выявлено позитивное влияние методически правильной организации обучения второму языку.

Ключевые слова: речевая компетентность, билингвизм, двуязычие, интерференция, транспозиция, кодирование, декодирование речи, коммуникативные стратегии.

Pravova N. V. The Impact of Bilingualism on the Formation of Linguistic Competence in the Ukrainian Language of Russian Primary School Children

The article views the influence of bilingualism on communicative development of younger students. The author also defines a number of difficulties in understanding and production of speech statements by children-bilinguals caused by infringement of the process of decoding and coding as the stage of external and internal speech, and also significant improvement in perception and production of a speech statement by children-bilinguals in connection with training.

Key words: speech competence, bilingualism, bilingual, interference, transposition, encoding, decoding, speech communication strategies.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 373.2.016:821.061.1-1

Е. В. Савушкіна

**РОЛЬ ПОЭЗИИ С. А. ЕСЕНИНА
В РАЗВИТИИ ОБРАЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Подлинный смысл речи раскрывается через выразительные моменты – стилистические, интонационные, а истолкование, интерпретация этих моментов играет существенную роль в понимании того внутреннего смысла, который вкладывает в него говорящий. Выразительность является качественной характеристикой речи, в связи с чем, она рассматривается как важный показатель речевой культуры личности. С. Л. Рубинштейн считал, что если выразительность речи не развивать, то она принимает „характер западающей кривой” и становится маловыразительной, поэтому умение выразить свое эмоциональное отношение к высказываемому необходимо развивать и для этого нужна большая и тщательная работа.

Восприимчивость к выразительности, образности речи можно привить с самого раннего детства, что дает в последствии возможность и умение принимать красоту поэзии и пейзажной прозы, наслаждаться этой красотой.

Усвоение выразительности речи зависит от развития у ребенка восприимчивости к выразительным средствам фонетики, лексики и грамматики. Выразительность речи может проявляться при использовании необычных синтаксических оборотов (фигуры) или слов в переносном значении (тропы), с их помощью в воображении описывают картины, просыпается внутреннее видение. Все это – образные средства поэтического языка.

Образность речи предполагает экспрессивность, картинность, красочность, наглядность – это одно из средств порождения сопереживания; она лучше понимается и запоминается. Тот кто говорит красиво – воздействует на слушателя. Говоря об образных средствах художественной речи: о тропах – метафоре, эпитете, сравнении, аллегории, и фигурах, условно делящихся на семантические (антитеза, градация) и синтаксические (анафора, инверсия, умолчание, риторический вопрос), мы подчеркиваем, что с их помощью можно наиболее тесно вызвать представление об описываемом состоянии или действиях.

Слова в художественной речи создают образ. Характерным проявлением этого явления являются тропы. Работа над словарем художественной речи, с эпитетом, сравнением имеет огромное значение в воспитании чутя к слову, вкуса к слову.

Нужно помнить и о том, что существует и такое понятие как „индивидуальная образность” – наиболее ценное в речи личности, именно через выразительность проявляется индивидуальный стиль речи. Об этом говорил Гумбольдт: „Каждый индивид употребляет язык для выражения своей неповторимой самобытности” (1884).

В работах А. И. Леушиной подчеркнута проявление потребности у старших дошкольников „рассказывать красиво” и задача взрослых заметить это и привести ребенка к развитой выразительной речи разными путями: с помощью творческих заданий, знакомства с образным искусством, о котором нельзя говорить иначе как образным языком, знакомство с литературной речью.

При восприятии литературных произведений большая роль отводится ассоциациям представлений – возможным сопоставлениям предметов и явлений. В ассоциациях слушателя, вызываемых словесно-художественными образами, немало субъективного, индивидуального, и это – одно из существенных черт литературы как искусства. Художественное слово так действует на нас, что в воображении возникают живые картины – образы. Они не всегда в сознании обладают зрительной отчетливостью, но обязательно представимы, конкретны (Н. А. Дмитриева). Чем больший круг литературных произведений читается детям, тем больше возможностей у них для всякого новотворчества в области языка, так как накопление словосочетаний, комбинации фраз, изречений, пословиц и т.п. даёт богатые возможности для более точного и образного высказывания своих мыслей.

Проводя наше исследование, мы предположили, что в качестве эффективного средства развития образности речи может выступать поэзия

С. А. Есенина. Предварительно выявив особенности отношения старших дошкольников к поэзии Сергея Александровича, особенности восприятия детьми его поэзии, особенности выразительности речи каждого ребенка при исполнении стихотворений. Мы отметили: в целом зафиксированные факты говорят о недостаточном уровне осведомленности и малой степени „наслышанности” детей в области русской поэзии, что снижает их интерес к ней, поэтому поэзия практически исчезает из сферы читательских и игровых интересов дошкольников. Восприятие выразительных средств затруднено у большинства детей: они чувствуют особенности, необычность языка и интонации, но не понимают их значения т.к. восприятие их недифференцировано. Редко дети демонстрируют при чтении стихотворений уровень творческой выразительности: искренность, эмоциональность, осмысленность. И все же мы убедились в правомерности нашего предположения о необходимости специальной работы, направленной на ознакомление с поэзией С. А. Есенина.

Мы работали с детьми детских садов № 19, 31 города Рязани, предварительно отобрав стихотворения, наиболее сильно воздействующие, на наш взгляд, на дошкольников. В ходе работы знакомили детей с наиболее типичными для произведений С. А. Есенина средствами языковой выразительности и способами их передачи в устной речи. Были отобраны стихотворения: „Береза”, „Поет зима – аукает...”, „Пороша”, „Черемуха”, „Лебедушка”, „Бабушкина сказка”, „С добрым утром”, „Нивы сжаты, рощи голы...”, „Гой ты, Русь, моя родная...”, „Иисус младенец”, „Шел Господь пытать людей в любви...”, „Сиротка” (русская сказка), „Осень”, „Табун”, „Лисица”, „Корова”, „Песнь о собаке”, „Собака Качалова”. Детскую непосредственность есенинского стиха, отношение Сергея Есенина к словам, как и игрушкам, отмечали Николай Клюев и Борис Пастернак.

Мелодичность есенинского стиха можно сравнить с музыкальными пейзажами. Продуктивным в этом отношении может стать взаимодействие различных видов искусства, когда ребенок, воспринимая пейзажную лирику, может „опираться” на более доступные для него изобразительное и музыкальное искусство. Это может помочь услышать и понять поэзию, войти в мир ее сложных образов.

Вначале нашего исследования мы развивали представления детей о средствах выразительности в поэзии С.Есенина в процессе восприятия стихотворений. При этом развивали интерес детей к произведениям автора и желание использовать их в художественно-речевой и игровой деятельности. Развивали художественное восприятие поэтических текстов. Знакомили детей с более простыми, традиционными средствами выразительности языка произведений С. Есенина (сравнение, гипербола, метафора, постоянные эпитеты, устойчивые словесные формулы), с особой манерой их исполнения и побуждали детей активно использовать выразительные средства в собственной речи.

Позднее мы развивали у детей устойчивый интерес к произведениям С.Есенина; углубляли художественное восприятие детьми произведений

поэта в единстве их содержания и формы. Учили понимать значение основных средств образной выразительности. Развивали умение самостоятельно использовать в речи некоторые средства выразительности при использовании стихотворений: интонационные и лексические средства выразительности, средства невербальной выразительности: мимика, пантомимика. В результате у детей развивалось умение творческого применения средств речевой выразительности при импровизационном чтении стихотворений.

В практике работы детских садов стихи должны стать необходимым средством развития выразительной речи дошкольников. Применение стихотворных произведений должно являться системой: не только спонтанное прочтение, но и отлаженная методика использования лирики в разные отрезки дня.

Савушкіна О. В. Роль поезії С. О. Єсеніна в розвитку образної мови дошкільників.

У статті йдеться про проблему недостатнього рівня поінформованості та малою мірою „наслушаності” дітей в галузі російської поезії, що знижує їх інтерес до неї, тому поезія практично зникає зі сфери читацьких та ігрових інтересів дошкільнят. У проведеному дослідженні серед старших дошкільників передбачається, що в якості ефективного засобу розвитку образності мови може виступати поезія С. О. Єсеніна.

Ключові слова: розвиток образного мовлення, дошкільнята, поезія, лірика, засоби, методи.

Савушкина Е. В. Роль поэзии С. А. Есенина в развитии образной речи дошкольников.

В статье идет речь о проблеме недостаточного уровня осведомленности и малой степени „наслушанности” детей в области русской поэзии, что снижает их интерес к ней, поэтому поэзия практически исчезает из сферы читательских и игровых интересов дошкольников. В проведенном исследовании среди старших дошкольников предполагается, что в качестве эффективного средства развития образности речи может выступать поэзия С.А.Есенина.

Ключевые слова: развитие образной речи, дошкольники, поэзия, лирика, средства, методы.

Savushkina O. V. The Role of poetry S. A. Esenin in the Development of figurative speech of preschool children.

The article deals with the problem of lack of awareness and a low degree of „naslyshannosti” children of Russian poetry, which reduces their interest in it, so the poetry virtually disappeared from the sphere of readers and gaming interests preschoolers. In this study among older preschoolers assumed to be an effective means of developing speech imagery can be a poetry SAЕsenin.

Key words: development of figurative speech, preschool children, poetry, lyrics, means, methods.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 36:24=161.2

Л. Т. Тишакова

ВИКОРИСТАННЯ ПІСЕННОГО МАТЕРІАЛУ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Підвищення інтересу до раннього навчання іноземної мови – одна із примітних ознак сучасної школи. Значною мірою це обумовлено певними досягненнями у дослідженні даної проблеми, а також деяким розширенням можливостей масової школи щодо запровадження початкового навчання іноземної мови.

Як відомо, сучасні нормативні матеріали орієнтують вчителів на формування в учнів певного рівня іншомовної комунікативної компетенції, тобто здатності спілкуватися іноземною мовою на міжкультурному рівні. На початковому ступені (відтепер це 1-4 класи загальноосвітньої школи) мають бути закладені основи комунікативної компетенції, необхідні і достатні для їх подальшого розвитку в курсі вивчення іноземної мови в середній школі.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури дозволив установити, що проблема використання музики, а саме автентичної пісні, має великі можливості для реалізації навчально-виховних завдань на уроці англійської мови. Важлива роль полягає у методично правильному відборі пісенного матеріалу і методиці його використання.

В методиці за останні роки розроблено декілька стратегій навчання іноземної мови учнів молодших класів: з використанням системи навчально-комунікативних ігор (М. Сухолуцька); з опорою на лінгвістичну систему рідної мови (З. Никитенко); з національною орієнтацією – вивчення американського варіанту англійської мови (М. Арія); із використанням малих форм дитячого фольклору в процесі паралельного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності (Г. Доля); навчання англійської мови у початковій школі шляхом взаємопов'язаного вирішення завдань навчання, освіти, виховання та розвитку особистості молодшого школяра (С. Роман), навчання англійської мови з опорою на комунікативний підхід (О. Карп'юк) тощо.

Аналіз спеціальної літератури, доповнений надбаннями позитивного педагогічного досвіду, переконує в тому, що початок раннього вивчення іноземної мови містить у собі вагомні психологічні передумови для оволодіння молодшими школярами основами елементарної комунікативної компетенції.

Дослідниками раннього навчання іноземної мови переконливо доведено, що імітація не є основним прийомом оволодіння іноземною мовою в дитинстві. Більш вирішальну роль відіграють процеси мовних узагальнень і так звані лінгвістичні здібності, тобто здатність гнучко і на абстрактному рівні засвоювати мову, помічати її відмінності від явищ рідної мови, свідомо оперувати нею [2, 3].

Проблема, яку ми розглядаємо, вимагає певного узагальнення сучасних вимог до навчання іноземної мови у початковій школі. Метою даної статті є оптимізація навчання англійської мови у початковій школі через інтенсивне використання пісень англійською мовою. Одне із завдань нашої статті - перевірити на практиці ефективність інноваційних прийомів навчання англійської мови з використанням автентичних пісень. Рівень інтелектуального розвитку дозволяє молодшим школярам легко схоплювати й відтворювати пісні англійською мовою, використання цих можливостей здатне внести певну динаміку у процес навчання і посилити його культурний компонент. Присутність музики у навчальній і виховній діяльності створює потужну культурну традицію, що сягає до джерел світової цивілізації.

Методична система раннього навчання склалася під впливом ідей гуманізації освіти і досягнень сучасної методики. Цільова спрямованість на навчання англійської мови як засобу спілкування і способу залучення до нової національної культури передбачає застосування наступної стратегії: відбір і застосування лексики з національно-культурним компонентом; використання автентичних навчальних матеріалів; побудова уроку як моделі театралізованої гри з широким використанням елементів змагання, функціональної музики, пісень, поєднанням індивідуальної, фронтальної форм роботи учнів з діяльністю в парах.

Здобутки сучасної методики раннього шкільного навчання іноземної мови відкривають широкі перспективи для того, щоб зміст і структура кожного уроку сприяли тому, щоб навчання іноземної мови було більш цікавим, інформаційно насиченим, комунікативно орієнтованим і результативним з точки зору реалізації завдань навчання, освіти, виховання та розвитку особистості молодшого школяра. Комунікативний підхід охоплює використання проблемних завдань, різноманітних ігор, вікторин, інтерв'ю, дискусій, діалогів та інших видів робіт, добір яких залежить від віку учнів, їхніх мовних можливостей та мети, яку ставить перед собою вчитель. Серед цього розмаїття видів робіт хотілося б зупинитись на використанні пісень та музики в запланованій серії завдань для виконання на уроці. Учителі використовують пісні з багатьох причин, найголовнішими з яких є презентація певної теми (лексики), відпрацювання граматичних структур (лексичних одиниць), уважне прослуховування з метою розуміння загального (детального) змісту, контроль розуміння прослуханого за допомогою навідних запитань, обговорення і висловлювання почуттів, що виникли під час прослуховування пісні, збагачення учнів соціокультурним компонентом іншої країни, розвиток писемного мовлення (від заповнення пропусків до конструювання самостійних творів на основі прослуханого), розвиток уяви,

створення творчої атмосфери на уроці, активізація емоційної сфери, привнесення елемента різноманітності і розваги в процес навчання.

Сформулюємо методичні переваги пісень у навчанні іноземної мови. Пісні як один з видів мовного спілкування є засобом більш міцного засвоєння й розширення лексичного запасу, тому що включають нові слова й словосполучення. У піснях уже знайома лексика зустрічається в новому контекстуальному оточенні, що допомагає її активізації. У піснях часто зустрічаються власні імена, географічні назви, реалії країни досліджуваної мови, поетичні слова. Це сприяє розвитку в школярів почуття мови, знання її стилістичних особливостей. У піснях краще засвоюються й активізуються граматичні конструкції. Вони написані в сучасному ритмі, супроводжуються текстом з пояснювальними коментарями, а також завданнями (мета яких – перевірка розуміння й обговорення змісту). Пісні сприяють удосконалюванню навичок іншомовної вимови, розвитку музичного слуху, естетичному вихованню учнів, згуртуванню колективу, більш повному розкриттю творчих здібностей кожного. Пісні й інші музичні твори стимулюють монологічні й діалогічні висловлення, є основою розвитку мовленнєвої діяльності школярів, сприяють розвитку як підготовленого, так і непідготовленого мовлення [4].

Мовний матеріал бажано відпрацьовувати в ігровій формі. У початковій школі пісня найбільш широко використовується при навчанні вимови, лексико-граматичного матеріалу, а також для формування вмінь і навичок іншомовного спілкування. Всі вправи умовно поділяються на дві групи: вправи загального профілю, тобто пісенно не специфічні та вправи пісенно специфічні. У ході бесід та інтерв'ю з вчителями англійської мови початкових класів було виявлено наступне: на уроках англійської мови в початкових класах вчителі використовують пісенний матеріал, але це не носить систематичного характеру; більшість підручників для початкової школи не пропонують розробленої методики поетапної роботи з пісенним матеріалом; вчителі англійської мови початкової школи відносяться досить зацікавлено до методики використання пісні і музики і відзначають, що вона значно посилює емоційний фон заняття, а також сприяє всебічному вихованню і розвитку школярів у загальнокультурному плані.

Під час проведення експерименту у контрольній групі 3-А класу було проведено понад двадцять уроків з використанням музики і пісенного матеріалу. В результаті аналізу пісенного матеріалу було відібрано близько 50 пісень, які відповідали віковим особливостям школярів початкової школи і наступним критеріям: критерій актуальності; критерій мовної цінності; критерій лінгвокраїнознавчої цінності; критерій урахування інтересів учнів, відповідної вікової групи; критерій інформативності тексту пісні.

Порівняння показників 3-А і 3-Б класу показує на очевидну динаміку у формуванні навичок говоріння в експериментальній групі.

Висновки. Виходячи з вищевикладеного на основі проведення відповідної дослідницької роботи, ми дійшли до висновку про доцільність та ефективність використання автентичного пісенного матеріалу і музики на

уроках англійської мови в початкових класах середньої загальноосвітньої школи. Результати навчання учнів початкових класів іншомовному спілкуванню на основі пісенного матеріалу і музики, як свідчить практика, будуть достатньо високими, якщо воно проводиться творчими і методично грамотними вчителями. Пісенна методика стимулює як учня, так і вчителя, працювати творчо, з інтересом. У своїх подальших дослідженнях ми плануємо продовжити роботу над використанням інноваційних технологій на уроках англійської мови на різних етапах загальноосвітньої школи.

Список використаної літератури

1. Гнилова Т.Н. Обучение иностранному языку дошкольников и младших школьников с опорой на популярную песенную мелодику. – Автореферат дис. канд.пед.наук. – М., 2001. **2. Доля Г.Н.** Интенсивная методика обучения английскому языку на материале детских песенок и стихотворений. – Дубна, 1991. – 205 с. **3. Роман С.В., Коломинова О.О.** Планирование работы с языковым материалом в учебно-методическом комплексе “Wonderland” для начальной школы // Иноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 42-45. **4. Коломинова О.О.** Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування: Автореф. дис. канд. пед. наук. – К., 1998. – 16 с. **5. Синькевич Г.С.** Песня на уроке английского языка // Иностранные языки в школе, 2002. – №1. – С.50-53.

Тишакова Л. Т. Використання пісенного матеріалу на уроках англійської мови у початкових класах

Стаття присвячена проблемі навчання іноземної мови молодших школярів з використанням автентичного пісенного матеріалу. Методично грамотно підібраний та організований пісенний матеріал сприяє розвитку здібностей учнів молодших класів, розвитку пам'яті, логічного мислення, акторських здібностей, розширенню кругозору, ефективно формує і вдосконалює лексико-граматичні навички, а також їхні лінгвістичні та комунікативні здібності. Використання автентичної пісні у початковій школі значно підвищує емоційний фон заняття, а також сприяє розвитку національно-культурного компоненту.

Ключові слова: комунікативна компетенція, школярі молодших класів, автентична пісня, національно-культурний компонент, інноваційні прийоми навчання.

Тишакова Л. Т. Использование песенного материала на уроках английского языка в начальных классах

В статье рассматривается проблема обучения иностранному языку младших школьников с использованием аутентичных песенных материалов. Методически правильно подобранный и организованный песенный материал способствует развитию способностей учащихся младших классов, развитию памяти, логического мышления, актерских способностей, расширению их

кругозора, ефективно формує лінгвістическіє і коммунікативніє спосібності. Іспользованиє аутентичноїє пієси в начальноїє шкільє значительнєє підвиєшаєє емоціональнийє фон заняття, а також спосібствуєє развиєттю національнє-культурногоє компонента.

Ключевые слова: коммунікативнає компетенція, шкільникиє младшихє класівє, аутентичнає пієсня, національнє-культурнийє компонент, інновационніє приємиє обученія.

Tishakova L. T. Using of Songs Materials during English Language Classes in a Primary School

The article deals with the problem of teaching English for primary school children using authentic songs materials. Teachers of English use songs materials but it is not a systemic process. Most of English textbooks for primary schools do not suggest the technique for forming the necessary linguistic skills in the primary school using authentic songs. Progressive English language teachers use songs for many reasons. The main of them are: presentation of the theme of the lesson, grammar structures, listening comprehension, testing of understanding the text with the help of different questions, developing writing skills, creating the atmosphere of creativity during English language classes, specific emotional sphere, forming national cultural component of the foreign country. Presentation of authentic songs and music opens great possibilities for realization of teaching tasks during the lesson. Achieving educational aims teachers of English in the primary school should adequately choose authentic materials according to the age level and children's abilities and improve methodology of their presentation. In subsequent researches we plan to continue our experimental work in primary classes with the use of innovational techniques in .

Key words: communicative competence, primary school children, authentic songs national cultural component, innovational technique.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Ліннік О. О.

УДК 373.24

А. В. Чулкова

**ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ**

В психологии общение включает три взаимосвязанных процесса: коммуникацию (передачу информации), интеракцию (взаимодействие) и перцепцию (взаимовосприятие). Коммуникация осуществляется в большинстве случаев с помощью речи (устной, письменной, диалога,

монолог). Развитие коммуникативной деятельности у детей обеспечивает формирование важной структуры в их личности – коммуникативной компетентности – способности налаживать общение с окружающими людьми: слушать собеседника и вести с ним диалог, высказывать свое мнение и признавать права каждого иметь свою точку зрения, договариваться о распределении ролей и функций при взаимодействии, разрешать конфликты с учетом интересов сторон и др. Становлению и развитию речевой коммуникации у дошкольников посвящено множество исследований, в которых описываются различные методы и приемы. Интеграция информационных и коммуникационных технологий в дошкольное образование нашла отражение в применении новых методов в развитии коммуникативной деятельности у детей.

Цель нашей статьи – рассмотреть различные методы и приемы использования цифровых технологий в развитии коммуникативной деятельности дошкольников, а также определить условия их интеграции в дошкольное образование.

Под информационными и коммуникационными технологиями (ИКТ) в образовании обычно подразумевают применение как разнообразных цифровых инструментов (ассортимента компьютеров и образовательных цифровых ресурсов, интерактивных досок, проекторов, цифровых видео- и фотокамер, цифрового оборудования для коммуникации, электронных и программируемых игрушек и других подобных устройств), так и методов для поддержки познавательной и развивающей деятельности. Следует отметить, что ИКТ в контексте образования зачастую выступают в двух аспектах: как технологии обмена информацией и как технологии создания чего-либо. Как указывает Сеймур Пайперт¹[4], образование тоже имеет два аспекта: информационный или инструктивный (приобретение информации и навыков), и конструктивный (построение знаний). Оба аспекта одинаково важны, однако конструктивный аспект иногда недооценивают. Поэтому ряд исследователей понятию ИКТ предпочитает термин „цифровые технологии”, подчеркивая необходимость баланса между информационным и конструктивным аспектами их интеграции в образование (в термине ИКТ представлен только первый аспект). В данной статье мы будем считать термины „ИКТ” и „цифровые технологии” синонимами, охватывающими и информационный, и конструктивный аспекты.

В настоящее время Российская Федерация реализует Стратегию развития информационного общества, обеспечивающую доступность информации для всех категорий граждан и организацией доступа к этой информации. Поэтому использование ИКТ является одним из приоритетов российского образования.

¹ Сеймур Пайперт – создатель теории, известной как конструкционизм.

В жизнь детей во всем мире активно проникают электронные средства массовой информации. Исследования, проводимые в Европе и США, показали, что 80% информации, получаемой детьми к 11 годам, они получают из источников, не имеющих бумажных носителей. Очевидный вывод: система образования должна отражать факт сложившейся взаимозависимости медиа и образования; необходимо изучать и учиться управлять воздействием ИКТ на раскрытие человеческих возможностей. При этом надо четко понимать, что мышление ребенка – это та область, которая более всего подвержена влиянию электронных медиа.

Значительные перемены происходят в системе российского дошкольного образования в связи с внедрением федеральных государственных требований. Практика работы дошкольных образовательных учреждений подтверждает необходимость расширения использования ИКТ в организации образовательного процесса. Подавляющее большинство педагогов рассматривают ИКТ как важную составляющую современного учебного процесса, как эффективный инструмент мотивации и развития детей, совершенствования языка, расширения их кругозора и укрепления национальной системы ценностей.

Теоретической основой для разработки проблемы использования цифровых технологий в процессе обучения можно считать работы Л. С. Выготского, в которых обосновывается важная роль социальных взаимодействий в развитии мышления в обучении, а социальная ситуация выступает как источник психического развития. Согласно Л. С. Выготскому, „всякая функция в культурном развитии ребенка появляется дважды, сначала в социальном плане, а потом – в психологическом, сначала между людьми как категория интерпсихическая, а потом внутри ребенка как категория интрапсихическая” [3, с. 145]. Отсюда включение ИКТ в обучение выступает как принцип и как метод: ИКТ – средство организации взаимодействия в процессе решения задач, а также средство организации совместной учебной деятельности (педагог – обучаемый – группа обучающихся).

Социальные взаимодействия, управляемые цифровыми технологиями, служат инструментами для процессов коммуникации, стимулируют еще неразвитые интеллектуальные функции, что позволяет обучаемому действовать на более высоком умственном уровне. По Л. С. Выготскому, обучение только тогда становится успешным, когда оно идет впереди развития и стимулирует функции, находящиеся в процессе созревания или в зоне ближайшего развития. Именно поэтому образование, по его мнению, играет исключительно важную роль в развитии [2, с. 5 – 361].

Исследования отечественных и зарубежных психологов, выполненные в традиции научной школы Л.С. Выготского, свидетельствуют о том, что, участвуя в совместной деятельности, основанной на использовании цифровых технологий, дети включаются в процесс исследования, проявляют интерес и эмоции, что в значительной степени стимулирует их эффективное развитие [5; 9].

В то же время исследователи подчеркивают, что учить детей коммуникативной деятельности в условиях цифровых технологий, организовывать ситуации коллективной и групповой работы, ведущей к развитию взаимодействия и сотрудничества — трудно, хотя и необходимо для развития детей. Несмотря на достижения в исследовании совместной учебной коммуникации, использующей цифровые технологии, остается еще много невыясненных вопросов, от которых зависит правильная организация совместных действий детей и взрослого с детьми: как соотносятся групповые и индивидуальные формы обучения в условиях применения ИКТ, как должны составляться группы детей, как нужно учитывать индивидуальные особенности детей и др. Вместе с тем, накопленные экспериментальные данные о роли социальных взаимодействий в процессе обучения с цифровыми технологиями выявляют новые резервы умственного развития ребенка, благодаря чему они становятся реальной основой для совершенствования содержания и методов обучения, базой для создания новой педагогики, основанной на цифровых технологиях. Ее главным принципом должно стать сотрудничество детей и взрослых, их коммуникация и взаимодействие на основе ИКТ, создающих условия для индивидуального творческого поиска ребенка.

Интеграция цифровых технологий в дошкольное образование — явление сравнительно новое. Однако уже имеется ряд отечественных и зарубежных исследований, посвященных этому явлению (Ю. М. Горвиц, Т. Д. Марцинковская, С. Л. Новоселова, С. А. Парамонова, Г. П. Петку, С. Пейперт, М. Хейс, Д. Уайтберд и др.). Исследователи убеждены, что цифровые технологии развивают навыки и способности дошкольников и оказывают значительное влияние на жизнь детей. Однако использование ИКТ вызывает неоднозначное отношение: ряд исследователей предостерегают от возможных опасностей их внедрения. Опасения зачастую вызваны ошибочным представлением о том, что использование цифровых технологий в дошкольном образовании превратит детей в пассивных потребителей, поглощенных компьютерными играми, одиночек, изолированных от традиционных детских игр. Исследования, проводимые Институтом ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО) с целью изучения возможностей ИКТ для всестороннего развития дошкольников, показали, что: „(а) самый (и единственный) эффективный способ минимизации очевидных опасностей, сопряженных с ИКТ в дошкольном образовании, — интеграция нескольких ИКТ в другие виды деятельности; (б) из широкого спектра ИКТ организации дошкольного образования обычно используют лишь немногие: они пренебрегают некоторыми сложными категориями и типами инструментов или все еще ”не открыли” их для себя. Чаще всего применяют компьютер с „обучающими программами”, во многих случаях с использованием интерактивной доски. Мы знаем, что хорошо сконструированные цифровые образовательные ресурсы стимулируют творчество, предоставляя широкие возможности для реакций детей, их самовыражения. Однако программируемые игрушки часто

дают еще большие возможности. Это относится и к другим категориям ИКТ: такие инструменты могут стать исключительно эффективными мотивирующими факторами в обучении детей. Детям нравится осваивать и совместно использовать такие инструменты, которые помогают решать интересные задачи и предоставляют невиданные ранее возможности для учения. Например, только задумайтесь, насколько меняется и обогащается процесс обучения, когда дети начинают использовать цифровые камеры в детском саду и вне его” [1, с. 11 – 12].

Интересен в этом отношении опыт французской исследовательницы Рашель Коэн, которая изучала применение цифровых технологий в обучении детей 3-6 лет письменной речи на родном и иностранном языке. Р.Коэн использовала компьютерные программы, благодаря которым дети могли услышать, как звучат буквы, набранные ими на клавиатуре. После набранного слова „пробел” осуществлял звучание этого слова и на экране появлялась соответствующая картинка. По окончании набора дети могли услышать целые предложения и фрагменты текста, а из объединенных картинок и слов можно было составлять рассказы. Наблюдения Р.Коэн в ходе исследований: „Дети редко уходят в компьютерный уголок поодиночке. Обычно с компьютером работают группы из 3–4 детей. Вокруг компьютера у детей происходит более интенсивное общение, чем в других зонах классной комнаты. Дети обсуждают то, что они хотят „нарисовать”, где разместить картинку; они поправляют друг друга... и сотрудничают при выполнении задачи, которую сами себе ставят... Картинки, которые выбирают дети, становятся все более сложными и более упорядоченными. Напечатанные детьми истории становятся все длиннее. Начав с историй из нескольких слов, к концу года дети составляли рассказы из многих строк, а иногда – из нескольких страниц” [7, с. 145-149; 8, с. 89-95].

В практике отечественных педагогов, применяющих цифровые технологии в развитии коммуникативной деятельности, часто встречается использование интерактивных досок, компьютерных программ, мультимедийных презентаций и др. Так, например, в Московском детском саду № 2558 дети вместе с педагогами сочиняют истории, далее с помощью компьютера создают задуманные персонажи и декорации. Затем материалы распечатывают, вырезают – и ими можно играть! Спектакли показывают родителям и младшим детям. В дошкольном отделении Московской школы № 627 дети вместе с педагогами создают мультфильмы о русских народных ремеслах и традициях. Цифровые технологии приносят детям деятельность и содержание, которые вызывают у них полезные и сильные эмоциональные реакции, служащие условиями развития ребенка.

Коммуникативная и интерактивная деятельность детей зависит от их умения вступать в диалог и поддерживать его, особенно в младшем дошкольном возрасте. Проведенное нами ранее исследование диалогической речи дошкольников позволило определить этапы её развития, типы вопросов и реплик, употребляемых детьми в разных возрастных периодах, навыки составления диалога, включение в него речевых клише, обращений и слов

вежливости [6]. Широкие возможности для иллюстрации речевых ситуаций, стимулирования речи, составления диалогов и пр. имеют презентации PowerPoint: использование различных форматов графики и текста, изменение фона, эффектное появление и исчезновение объектов, передвижение, анимация, звуковые эффекты, добавление аудио- и видеотрегментов, навигация по слайдам, голосовое озвучивание и т.д. Включение в речевые занятия цифровых технологий повысило эффективность развития диалога в несколько раз. ИКТ стимулируют у детей любознательность и стремление задавать вопросы, сочинение рассказов и слушание историй о себе и об окружающем мире, взаимодействие и игры с другими детьми. Дошкольники с удовольствием сочиняют сказки, иллюстрируют их с помощью нарисованных или найденных в Интернете картинок и самостоятельно озвучивают их.

Интересен и зарубежный опыт воспитателей г. Братислава (Словакия): целью проекта „Мой город” было расширение знаний детей о городе путем объединения обучения с реальным жизненным опытом. Каждый ребенок выбирал три достопримечательности города из оговоренного перечня, в выходные посещал их с родителями и делал цифровые фотографии. Затем дети составляли рассказы на основе фотографий. Следующий этап – „экскурсия по городу” – выступление со своим рассказом, наблюдение и комментирование рассказов других детей. „Работая на компьютере, дети освоили некоторые основные шаги, необходимые для просмотра и поиска информации в Интернете. Поиск они проводили по ключевому слову (если нужно – подсказанному или введенному взрослым). Дети умели переходить по ссылкам и открывать картинки в полную величину, копировать, распечатывать или отклонять изображения... Дети разговаривали друг с другом, пытаясь убедить остальных, как замечательно то, что они увидели и выбрали” [10].

Коммуникация и сотрудничество возникают естественным образом при решении задач, рисовании, видеозаписи или конструировании, обсуждении того, что дети видят на экране, в экспериментах с программируемыми игрушками. Важно активное участие ребенка в разных командах и разных ролях. Но для достижения максимальной пользы от применения цифровых технологий требуется участие взрослых. Состав команды и навыки ее членов влияют на взаимодействия между детьми. Неправильно сформированным командам нужно больше времени для преодоления барьеров в общении. Цифровые технологии — мощное средство, сближающее детей с разными характерами и интересами. Если ребенок не остается в изоляции, его творческий потенциал быстро раскрывается. Дети склонны делиться технологиями, демонстрировать их, пользоваться ими совместно.

Приведем еще пример сотрудничества детей, описанный М. Турчаны-Сабо (Будапешт, Венгрия): исследователь разработала для детского сада при университете ELTE комплексный инструмент, получивший название KIDLOGO. „После года эксперимента я уехала за границу, а единственный преподаватель, умевший пользоваться этой

программой, уволился из детского сада. Казалось, что проект обречен! Однако, вернувшись пять лет спустя, я с глубоким изумлением обнаружила, что всё продолжается: педагоги детского сада (даже сами не зная возможностей оборудования) просто разрешали детям включать компьютеры для выполнения заданий. Старшие дети научили младших пользоваться программой, и этот обмен опытом продолжался несколько лет. Одним из ключевых слов успеха стало „сотрудничество” [12].

Широкие возможности в развитии коммуникативной деятельности и сотрудничества у детей представляют коммуникационные интернет-технологии: сайт, электронная почта, Skype и т.п. Многие детские сады предоставляют психологическую и педагогическую помощь через сайт, на который заходят до 80% родителей и детей: вместе с ребенком всегда интересно заглянуть на сайт группы, посмотреть вместе новые фотографии, выслушать сообщение ребенка о прошедших событиях, получить консультацию, быть в курсе событий группы. Родители прислушиваются к советам воспитателей, активнее участвуют в групповых проектах, мероприятиях. Учитывая, что большинство детей не умеют писать и читать, некоторые детские сады (например, ДООУ в Кампо-Майор, Португалия: www.poissonrouge.com) создают особые сайты, на которых дошкольников, никогда не имевших контакта с компьютером до этого, ожидает множество приключений. Электронная почта, голосовая видеосвязь (Skype, Mail.Ru Агент и др.) - отличная возможность для организации общения детей с другим детским садом или группой, с уехавшим или заболевшим ребенком, с гостями, посетившими детский сад, с детьми, путешествующими в других городах или странах для знакомства с этими местами, с Дедом Морозом и т.д.

Как видим, цифровые технологии уверенно входят в жизнь и образование дошкольников. Чем руководствоваться педагогу при выборе оборудования или программного обеспечения для организации деятельности с детьми? Руководящим принципом, указанным в большинстве опубликованных исследований, посвященных применению ИКТ в дошкольном образовании, является соответствие уровню развития детей. Анализ исследований, проводимых в дошкольных образовательных учреждениях различных стран, позволил Институту ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО) выделить девять критериев определения пригодности инструментов ИКТ (оборудования или программного обеспечения) для дошкольного образования: 1) инструменты ИКТ должны быть образовательными; 2) способствовать сотрудничеству; 3) интегрировать с другими традиционными практиками дошкольного образования (играми, работой над проектами и т.д.); 4) поддерживать игру; 5) инструменты не должны управлять действиями ребенка через программируемое обучение или через любой другой поведенческий алгоритм; 6) их функции должны быть четко определены и наглядны; 7) инструмент должен исключать сцены насилия и навязывание стереотипов; 8) интеграция ИКТ должна поддерживать осознание вопросов здоровья и

безопасности; 9) интеграция ИКТ должна поддерживать вовлечение родителей в дошкольное образование [1, с. 28 – 29].

Главным условием интеграции цифровых технологий в дошкольное образование является создание в дошкольном учреждении информационно-образовательной среды, включающей технологические средства (компьютеры, базы данных, коммуникационные каналы, программные продукты и др.), культурные и организационные формы информационного взаимодействия, ИКТ-компетентность участников образовательного процесса, а также наличие служб поддержки применения ИКТ. Информационно-образовательная среда дошкольного учреждения должна обеспечивать возможность осуществлять в электронной форме следующие виды деятельности:

- планирование, фиксацию хода образовательного процесса;
- размещение и сохранение материалов образовательного процесса (в том числе работ воспитанников и педагогов);
- взаимодействие между участниками образовательного процесса, в том числе – дистанционное посредством сети Интернет;
- контролируемый доступ участников образовательного процесса к информационным образовательным ресурсам в сети Интернет (ограничение доступа к информации, несовместимой с задачами духовно-нравственного развития и воспитания детей);
- взаимодействие образовательного учреждения с органами, осуществляющими управление в сфере образования и с другими образовательными учреждениями, организациями.

Одним из важных условий интеграции ИКТ в дошкольное образование является постоянное повышение квалификации педагогов дошкольного образования. Современный педагог должен не только уметь пользоваться компьютером и современным мультимедийным оборудованием, но и создавать свои образовательные ресурсы, широко использовать их в своей педагогической деятельности. По мнению ИИТО, начальный уровень ИКТ-компетентности педагогов дошкольного образования должен включать три направления подготовки: 1) ознакомление с ИКТ (рисование и черчение, работа с текстами и мультимедиа, подготовка презентаций); 2) обучение с ИКТ (работа в Интернете и социальных сетях); 3) интеграция ИКТ (цифровые: камеры, игрушки, образовательные ресурсы, педагогика применения ИКТ, интеграция ИКТ в дошкольное образование) [1, с. 141].

Таким образом, с развитием информационных технологий появилась возможность изменить традиционную образовательную деятельность в детском саду и сделать её более насыщенной, яркой, увлекательной. Для того чтобы стать полноправными членами общества, дети должны начинать уже в дошкольном возрасте приобретать ИКТ-компетентность, поскольку это их развивает, расширяет их возможности, открывает новые пути к социальному взаимодействию и коммуникации.

Список использованной литературы

- 1. Возможности** информационных и коммуникационных технологий в дошкольном образовании: Аналитический обзор/ Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. – М., 2011. –173 с.
- 2. Выготский Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский Собрание сочинений: в 6-ти т. Т 2. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1982. – 504 с.
- 3. Выготский Л. С.** Собрание сочинений. – М., 1982—84 гг, т. 3.
- 4. Переворот** в сознании: дети, компьютеры и плодотворные идеи. – М. : Педагогика, 1989.
- 5. Рубцов В.В.** и др. Логико-психологические основы использования компьютерных учебных средств в процессе обучения. М., изд-во МГППУ, 2008.
- 6. Чулкова А. В.** Формирование диалога у дошкольников: учебное пособие. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2008. – 222 с.
- 7. Cohen, R.** How New Technologies Question Educational Practices and Learning Theories. In: Wright, J. and Benzie, D. (Eds.) Exploring a New Partnership: Children, Teachers and Technology. IFIP and North-Holland, Amsterdam, 1994.
- 8. Cohen, R.** One computer, two languages, many children. Education and Computing, 4, 1988.
- 9. Salomon G.** The Computer as a Zone of Proximal Development: Internalization Reading-Related Metacognition from a Reading Partner//Journal of Educational Psychology. 1979. Vol. 81, No 4. P. 620–627.
- 10. Електронний ресурс.** – Режимы доступа : www.mssvantnerova.eu
- 11. Електронний ресурс.** – Режимы доступа : www.poissonrouge.com.
- 12. Електронний ресурс.** – Режимы доступа : www.slideshare.net/Turcsi/kidlogo-project

Чулкова А. В. Цифрові технології у розвитку комунікативної діяльності дошкільників

У статті розглянуто різні методи і прийоми використання цифрових технологій у розвитку комунікативної діяльності дошкільників, а також визначено умови їх інтеграції в дошкільну освіту. Автор доводить, що розвиток комунікативної діяльності у дітей забезпечує формування важливої структури в їхній особистості здатності налагоджувати спілкування з навколишніми людьми: слухати співрозмовника і вести з ним діалог, висловлювати свою думку і визнавати права кожного мати свою точку зору, домовлятися про розподіл ролей і функцій під час взаємодії, вирішувати конфлікти з урахуванням інтересів сторін та ін. Встановлено, що однією з важливих умов інтеграції ІКТ в дошкільну освіту є постійне підвищення кваліфікації педагогів дошкільної освіти.

Ключові слова: цифрові технології, комунікативна діяльність, дошкільник, інтеграція, дошкільна освіта.

Чулкова А. В. Цифровые технологии в развитии коммуникативной деятельности дошкольников

В статье рассмотрены различные методы и приемы использования цифровых технологий в развитии коммуникативной деятельности дошкольников, а также определены условия их интеграции в дошкольное образование. Автор доказывает, что развитие коммуникативной деятельности

у детей обеспечивает формирование важной структуры в их личности способности налаживать общение с окружающими людьми: слушать собеседника и вести с ним диалог, высказывать свое мнение и признавать права каждого иметь свою точку зрения, договариваться о распределении ролей и функций при взаимодействии, разрешать конфликты с учетом интересов сторон и др. Установлено, что одним из важных условий интеграции ИКТ в дошкольное образование является постоянное повышение квалификации педагогов дошкольного образования.

Ключевые слова: цифровые технологии, коммуникативная деятельность, дошкольник, интеграция, дошкольное образование.

Chulkova A. V. Digital Technology in the Development of Communicative Activity of Pre-school Children

The article deals with the various methods and techniques of using digital technology in the development of communicative activities preschoolers, as well as the conditions for their integration into pre-school education. The author argues that the development of communicative activity in children provides an important structure in the formation of their personality ability to establish communication with other people: listen to the interlocutor and to conduct a dialogue with him, to express their opinions and to recognize the right of everyone to have their point of view, to agree on the allocation of roles and responsibilities during the cooperation, resolve conflicts with the interests of the parties and others found that one of the important conditions for the integration of ICT in early childhood education is the continuous professional development of teachers of pre-school education.

Keywords: digital technology, communication activities, preschooler, integration, pre-school education.

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Саприкіна О. В.

УДК 372.8

Т. В. Яковлева

**ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО
ЯЗЫКА**

(на материале морфемики и словообразования)

Важнейшим изменением, которое повлияло на ситуацию в образовательной сфере, является ускорение темпов развития общества. В результате школа должна готовить своих учеников к жизни, к переменам, способствовать развитию у школьников таких качеств личности, как

мобильность, самостоятельность, динамизм, конструктивность. Актуальность исследования определяется тем, что такая подготовка не может быть обеспечена за счет усвоения определенного количества знаний на конкретном уроке. На современном этапе требуется выработка умений делать выбор, эффективно использовать информационные ресурсы, сопоставлять теорию с практикой и многих других способностей, необходимых для жизни и деятельности в современном быстро меняющемся обществе.

В последнее время активно обсуждается проблема поворота системы образования к формированию ключевых компетенций, одной из которых является информационная. Вследствие этого появляется необходимость создавать условия для формирования информационной компетенции в начальной школе, в том числе и на уроках русского языка. Таким образом, рассматриваемая в статье проблема относится к кругу наиболее актуальных.

Доказывает значимость информационной компетенции и факт того, что во всех предметных государственных образовательных стандартах содержатся требования к учащимся младших классов: находить, воспринимать и на основе полученных знаний самостоятельно прорабатывать информацию, которая содержится в сообщениях средств массовой информации, сети Интернет, научно-популярных статьях, словарях различного назначения и т. п.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, который представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы начального общего образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию, названы метапредметные результаты освоения программы, которые должны отражать: „...использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с задачами и технологиями учебного предмета” [3, с. 5].

Таким образом, информационная компетенция рассматривается в новом образовательном стандарте как компонент метапредметных и предметных результатов образования.

В педагогике активно ведутся исследования по проблеме формирования информационной компетенции на уроках русского языка. Ведутся дискуссии и по определению и разграничению таких понятий как „компетенция” и „компетентность” (А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, В. А. Болотов, Г. К. Селевко, С. Е. Шишов, В. А. Кальней, Е. В. Доманский и др.). Об использовании информационных технологий для формирования информационной компетенции свидетельствуют работы таких авторов, как З. П. Ларских, Г. И. Пашкова, Ю. В. Прохоров, С. З. Алборова, А. П. Панфилова и др.

Работы этих и других авторов позволяют сделать вывод о том, что формирование информационной компетенции является неотъемлемой

частью уроков русского языка в начальной школе, а применение информационных технологий позволяет решать специальные практические задачи, которые обозначены в программах (применительно к морфемике и словообразованию).

Анализ состояния процесса формирования информационной компетенции, противоречия и недостатки подтверждают актуальность исследования и формулируются нами в виде научной проблемы: каким образом и при каких условиях можно организовать изучение морфемике и словообразования на уроках русского языка в начальной школе, которое бы содействовало формированию информационной компетенции учащихся.

Целью исследования является решение поставленной проблемы.

Значительный интерес в нынешнем начальном образовании представляет характеристика современных детей, выросших в изменившейся социальной ситуации. Исследователи-педагоги подчеркивают, что резко возросла информированность детей. Если раньше школа была основным источником получения ребенком информации о мире, человеке, обществе, природе, то сегодня СМИ оказываются существенным фактором формирования у детей картины мира. Отмечается, что расширение кругозора, рост эрудиции, получение новых знаний о природе и обществе – несомненное преимущество современных детей. По мнению педагогов - современников, уже на первой ступени обучения система образования должна в полной мере использовать новые возможности – информационный потенциал Интернета, новые источники получения информации, различные дистанционные формы обучения и др.

Компетентностный подход является сегодня ключевым направлением развития содержания образования. Данный подход представляет собой ориентацию на формирование основных и предметных компетентностей личности. Хуторской А. В. определяет компетенцию (по нашему мнению, по отношению к младшему школьнику лучше использовать понятие компетенция, а не компетентность) – „отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере” [5, с. 18].

Среди ключевых компетенций отечественного образования А. В. Хуторской называет информационную, под которой ученый понимает «готовность обучающегося самостоятельно работать с информацией различных источников, искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее» [5, с. 24].

По мнению А. П. Панфиловой, „информационная компетенция – способность находить и форматировать необходимую информацию, а также умение ее применить в нужной ситуации” [2, с. 45].

Е. С. Полат рассматривает информационную компетентность как „универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и

передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание” [3, с. 65].

Анализируя опыт ученых и педагогов практиков по внедрению в учебный процесс информационных технологий с целью формирования информационной компетенции младших школьников мы пришли к выводу, что информационные технологии используются недостаточно, имеются лишь некоторые разработки, а система уроков по формированию информационной компетенции младших школьников в процессе изучения морфемики и словообразования в начальной школе как таковая отсутствует. Как правило, используются данные технологии исключительно для того, чтобы показать какой-либо материал – зачастую с помощью программ-презентаций. Применение онлайн-словарей, некоторых полезных сайтов по русскому языку учителями не предусмотрено по самым различным причинам (нехватка времени, малообеспеченность компьютерными технологиями, недостаточная просвещенность в области методики использования технологий и т. п.).

Нами проведена диагностика сформированности данной компетенции у учащихся экспериментального класса (на материале морфемики и словообразования). Данные разделы выбраны не случайно. Во-первых, изучение этих разделов требует развития мышления, умения абстрагировать. Во-вторых, в начальной школе закладываются основы лингвистических знаний обучаемых. В-третьих, по нашему мнению, использование информационных технологий способствует формированию интереса к данному разделу. Мы установили уровень сформированности умений и навыков у учащихся находить морфемы в словах, составлять слова по заданным морфемам, определили уровень знания определений основных словообразовательных категорий, а также выявили уровень сформированности информационной компетенции школьников в соответствии с программными требованиями по русскому языку. Методом анкетирования родителей были выявлены условия использования информационных технологий, дополнительной и специальной литературы при выполнении учащимися домашних заданий.

Как показали экспериментальные данные, уровень знаний учащихся по морфемике и словообразованию довольно низкий, учителя используют информационные технологии, но в основном как презентации уроков. У детей проявляется интерес к использованию компьютерных технологий на уроках, они хотят чаще работать за компьютером при изучении русского языка. Фактически не используются онлайн-словари как важнейшее средство формирования информационной компетенции учащихся.

На основании этих данных нами разработана обучающая программа, направленная на формирование информационной компетенции обучаемых.

„Разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс начальной школы уроков и внеурочных мероприятий, нацеленных на формирование информационной компетенции младших школьников, – важнейшая образовательная задача” [1, с. 3]. Нами разработаны уроки и внеклассные занятия по русскому языку (раздел „Морфемика и словообразование”), на

которых использовались различные информационные технологии, в том числе и компьютерные, применена проектная деятельность, благодаря которым учащиеся могут как самостоятельно, так и под руководством учителя добывать информацию, перерабатывать ее и применять в необходимой ситуации.

Приведем примеры уроков, разработанных нами, нацеленных на формирование у младших школьников информационной компетенции при изучении темы: „Морфемика и словообразование”.

Так, при знакомстве с темой „Родственные слова” на уроке русского языка мы использовали такие компьютерные технологии, как презентации в программной оболочке Microsoft Power Point, использование мультимедийного проектора, работа на интерактивной доске, знакомство с образовательными Интернет – сайтами, электронными словарями и т. п.

Слайдами сопровождалась все этапы урока. Изучение нового материала начиналось с проблемной ситуации. Через мультимедийный проектор на экран или интерактивную доску проецировался видеофильм о ситуации, которая однажды произошла на лугу. Затем с учащимися велась беседа по видеофильму, дети выясняли, кто такие родственники, находили родственников из просмотренного видеосюжета. Когда учащиеся называли такие слова, как гусь, гусыня, гусята, они появлялись на интерактивной доске. Мы просили ребят назвать корни этих слов, которые графически выделялись. Далее дети анализировали значение этих слов при помощи словаря и делали самостоятельно вывод по опорной схеме, проецированной на интерактивной доске, о том, что родственные слова – это слова с похожим лексическим значением и имеющие общую часть. Для закрепления данного понятия дети еще раз повторяли по схеме определение «родственные слова».

На этапе закрепления изученного материала предлагалась работа в малых группах. Класс делился на три группы, каждая из которых подбирала к словам „дом”, „гриб” и „лист” родственные слова. На доске были даны слова для справок: грибок, домик, грибник, листва, домище, грибница, листок, грибной, домашний. Затем учащиеся, глядя на интерактивную доску, сверяли, что у них получилось и как должно быть. Благодаря интерактивной доске, учащимся могут быть предложены грамматические задачи со сверкой и взаимопроверкой. Такая работа была организована как в группах, так и в парах и индивидуально. Данный урок может служить моделью проведения уроков, направленных на формирование информационной компетенции учащихся. Для текущего контроля нами разработаны тестовые задания по теме „Морфемика и словообразование”, включающие вопросы с выбором ответа, с подстановкой, с установлением соответствий.

Нами разработана система уроков и внеурочных мероприятий по проблеме исследования, которые могут использоваться в практической деятельности учителями и студентами педагогических направлений.

Важно помнить, что современные технологии не должны заменять традиционные, поэтому на уроке необходимо проводить смену видов

деятельности. Например, работой по учебнику, работой в тетради на печатной основе, на меловой доске и т.п.

Мы видим, что наиболее эффективным будет обучение данной теме при использовании интерактивной доски, когда учитель образно, последовательно покажет учащимся образование однокоренных слов, дети послушают видеозапись о „родственниках”. А уже затем учащиеся самостоятельно смогут найти решение проблемного задания: выделить на доске корень слов, сделать схему.

Нами представлена система упражнений на интерактивной доске по выяснению родственных слов и по выделению корня:

- 1) выделение корня в однокоренных словах;
- 2) нахождение родственных слов в текстах;
- 3) осмысление значений корней слов;
- 4) образование от данного корня однокоренных слов.

При выполнении подобных заданий все учащиеся были вовлечены в учебную деятельность, каждый мог выйти к доске и поработать с новым материалом, выбрать однокоренные слова, выделить корни и т.п., а компьютер сразу же отмечал, правильно или ошибочно выполнено задание.

Внедрять компьютерные технологии с целью формирования информационной компетенции необходимо, на наш взгляд, и при изучении темы „Общее представление о приставках”. Форма проведения урока может быть самой разнообразной, например урок-путешествие.

На данном уроке спользовались информационные технологии, применялись мультимедийные средства: интерактивная доска, проектор, аудиовизуальные средства: колонки и наушники.

Весь урок русского языка сопровождался презентацией, проецируемой на интерактивную доску. Это способствовало как просмотру видеосюжетов, так и выполнению некоторых практических заданий. Сообщение темы урока происходило через постановку проблемного вопроса, который в течение урока учащимися решался.

На этапе изучения нового материала детям предлагался картинно-словарный диктант с комментированием, выполненный в программе, предназначенной для интерактивной доски. Цель данного задания – образовать новые слова от данных на доске (лошадь, лист, лев, город и др.) с помощью суффиксов: *-к-*, *-оч-*, *-ушк-*, *-ок-*, *-ищ-*, *-ик-*.

После записи каждого слова на интерактивной доске эффектом анимации появлялись иллюстрации к данным словам. Прием анимации иллюстраций будет являться наиболее эффективным средством обучения, учитывая то, что у детей в младшем школьном возрасте преобладает наглядно-образное мышление. Затем предлагалось учащимся правило о написании предлогов и приставок со словами в стихотворной форме.

На этапе закрепления изученного материала было предложено задание образовать слова с приставками *по-*, *под-*, *от-*, *о-*, *до-*. Давалось три слова: *работать*, *бегал* и *смотрит*, над которыми работали три ученика у

доски, остальные самостоятельно в тетрадах. Проверка осуществлялась путем сверки правильных ответов на экране.

При использовании информационных технологий важно учитывать и принцип занимательности. Например, ребятам была предложена игра „Угадай-ка”, в которой необходимо, чтобы дети, прослушав аудиозапись стихотворения, могли из названных морфем составить правильное слово.

Особое внимание мы уделяли работе с информационными источниками, такими как школьные он-лайн-словари. Приведем пример использования различных словарей при изучении морфематики и словообразования.

Важным на уроке является использование словообразовательного словаря, когда учащимся дается задание отметить приставки в отрывке из произведения. Учащимся предлагалось решить проблемную ситуацию: „Если ли приставка в слове „спешит”?” Дети сразу ответить не смогли, этот вопрос требовал обращения к словарю. Из электронного словообразовательного словаря учащиеся почерпнули информацию о том, что „с” является частью корня.

Мы пришли к выводу о том, что на уроках русского языка словари можно использовать как на бумажном носителе, так и в электронном варианте на сайте www.gramota.ru. Применять данную технологию рекомендуем как на этапе изучения нового материала, так и закрепления изученного, когда дети самостоятельно ищут ответы на свои заданные вопросы.

Нами разработаны внеурочные мероприятия по русскому языку, направленные на формирование информационной компетенции учащихся. Приведем пример одного из занятий по теме „В мире словарей”, целью которого было расширить знания младших школьников о словарях – помощниках, о возможностях их использования при подготовке к урокам русского языка, как в школе, так и в домашней обстановке. Формой проведения занятия выбрали соревнование между командами учащихся. Опишем ход мероприятия. В начале занятия учащиеся анализировали смысл высказывания: „Не тот образованный человек, который много знает, а тот, кто знает, где можно найти ответы на возникающие вопросы”. Учащимся были предложены вопросы: „Как вы думаете, где можно искать ответы?”, „Какой литературой можно воспользоваться?”, „Помогает ли при поиске ответов на вопросы сеть Интернет? Каким образом?” и т.п. Участники мероприятия подготовили индивидуальные сообщения. Для достижения поставленной цели ребятам было дано заранее задание. Оно заключалось в том, чтобы ученики самостоятельно нашли материал о различных словарях и подготовили доклады, которые были прочитаны в ходе конкурсов. Докладчики познакомили учащихся с электронными словарями.

На внеклассном занятии были проведены следующие конкурсы: „Узнай слово по его толкованию”, „Картинный словарь”, „Ребусы”, „Доскажи словечко”. Также были предложены задания, связанные со словообразовательным словарем. Например, конкурс, в котором учащиеся из

морфем разных слов составляли одно слово, определяли с помощью словаря, как оно образовалось. Заключительным заданием было определение способа образования различных слов (с использованием словарей), которое ребята с удовольствием выполнили.

Таким образом, формирование информационной компетенции должно осуществляться не только на уроках, но и внеурочных занятиях, а также в домашней обстановке. Поэтому учащиеся получали дополнительное домашнее задание поработать с различными видами словарей, с электронными ресурсами.

При проведении уроков как текущего, так и итогового контроля по русскому языку рекомендуем использовать программную оболочку TestMaker.

Рассмотрим, как можно использовать данное программное средство на контрольном уроке по теме „Состав слова и словообразование”. Как правило, урок должен проходить в компьютерном классе, где каждый ученик будет работать индивидуально. Если большое количество учащихся, то можно проверять знания по группам.

В начале урока следует провести беседу или фронтальный опрос по изученной теме, с целью актуализации знаний школьников, представить алгоритм работы в программной среде Test Maker, после чего учащиеся могут выполнить программу тестирования. Так, второклассники отвечали на все вопросы, после чего на экране автоматически появлялась таблица, в которой указано количество вопросов, количество правильных ответов, процент правильно выполненных заданий и отметка по пятибалльной шкале. Если необходимо, учащиеся имели возможность еще раз проверить свои знания. Данная программа помогла ребенку проверять свои знания по теме „Морфемика и словообразование” не только в школе, но и дома, самостоятельно. При этом школьники самостоятельно искали ответ на тот вопрос, который вызвал затруднение, используя дополнительную литературу, словари, информационные источники и т.п.

Для формирования информационной компетенции нами была организована проектная деятельность учащихся, суть которой была в самостоятельной разработке проектов „Почему медведь так называется?”, „Словообразовательное дерево”, „Являются ли однокоренными словами горный и горе” и т.д. Такая работа также способствовала формированию информационной компетенции.

На уроке проектная деятельность может быть организована следующим образом. Учащимся предлагалось выбрать однокоренные слова в группе: лиловый, фиолетовый, песчаный, тревожный, облако, песок, тревога, лилия, облачный. Одно слово осталось без пары - фиолетовый. Далее ребята исследовали слова фиолетовый и фиалка.

Целью микроисследования являлось определить, являются ли слова однокоренными. Учащиеся высказали гипотезы: слова однокоренные, если значение корня одинаковое, в корне произошло чередование гласных. Были высказаны предположения и сбор информации: в слове фиолетовый – корень

несет значение цвета, фиалка – цветок, названный так по своему цвету, корень слова несет такое же значение. Ребята сделали вывод о том, что четкости в определении нет, надо поработать со словарями. Здесь предлагалась работа с информационными источниками: ребята выяснили, что в Толковом словаре русского языка дается следующее толкование слова „фиалка” – травянистое растение с фиолетовыми, реже белыми или разноцветными цветками, от лат.viola; „фиолетовый” – синий с красноватым оттенком, темно-лиловый, цвета фиалки, от фр.violet. Дети сделали самостоятельно вывод о том, что слова фиалка и фиолетовый являются однокоренными.

На одном из уроков было предложено проектное задание, которое ребята выполнялись, разделившись на три группы. Им было предложено выписать из разных художественных текстов сложные слова, доказать, что они сложные. В качестве домашнего задания ребятам предлагалось оформить свою исследовательскую работу.

Также метод проектов использовался и на внеклассном мероприятии по теме: „Части слова нам всегда служить готовы”. Занятие проводилось в форме представления. Детьми заранее готовились „костюмы” частей слова, по ходу занятия каждая морфема представляла себя, затем предлагалось выполнить разнообразные задания. Например: назвать слова с нулевым окончанием, назвать одним словом, решить грамматическую задачу „Чужак”. Далее предлагалась исследовательская работа по определению значений приставок пре-, при- и составление словообразовательного паспорта слов „подснежник”, „исследователь” и „пришкольный”. Полученные исследования ребята оформляют в виде проектов. Подобную работу учащиеся смогли выполнить, используя словари и электронные ресурсы Интернет.

По окончании опытного обучения мы провели контрольный этап, целью которого было выявление сформированности информационной компетенции второклассников, проверка динамики знаний по морфемике и словообразованию. Были предложены тесты, вопросы, задания, которые помогли сделать вывод о том, что уровень информационной компетенции в целом повысился, знания детей по морфемике и словообразованию стали более глубокими, осознанными. Но проблемы остаются: необходима дальнейшая работа по формированию информационной компетенции при изучении других разделов русского языка.

Экспериментальная работа помогла разработать некоторые методические рекомендации, сделать выводы.

1. Информационные технологии, в совокупности с правильно подобранными (или спроектированными) технологиями обучения, создают необходимые условия формирования ключевых компетенций, прежде всего информационной, повышают уровень качества, вариативности, дифференциации и индивидуализации обучения и воспитания.

2. Для формирования информационной компетенции учащихся важно использовать словари разных типов.

3. Следует разумно сочетать традиционные формы обучения и инновационные, в том числе и компьютерные, которые ни в коей мере не заменят учителя и учебники.

4. Работа по формированию информационной компетенции учащихся может вестись как на уроках, так и на внеурочных мероприятиях.

5. Информационные технологии должны отличаться разнообразием, сочетанием занимательности и научности, доступности и соответствием программному материалу.

6. Особое внимание необходимо уделять организации проектной деятельности младшеклассников.

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно отметить, что внедрение в уроки информационных технологий, работы со словарями, организация проектной деятельности, нацеленные на самостоятельный поиск информации и ее переработку, призваны содействовать формированию информационной компетенции личности ребенка.

Список использованной литературы

1. Ларских З. П. Обучение грамматико-орфографическим темам в начальной школе с компьютерной поддержкой (3 класс). – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007. – 65 с. **2. Панфилова А. П.** Инновационные технологии: активное обучение. – М. : „Академия”, 2009. – 192 с. **3. Полат Е. С.** Новые педагогические и информационные технологии в системе. – М. : Издательский центр „Академия”, 2007. – 272 с. **4. Федеральный** государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение. – 2011. – 32 с. **5. Хуторской А. В.** Современная дидактика / А. В. Хуторской. – М. : Высшая школа, 2007. – 639 с.

Яковлева Т. В. Формування інформаційної компетенції молодших школярів у процесі вивчення російської мови (на матеріалі морфемики і словотворення)

У статті аналізується проблема формування інформаційної компетенції молодших школярів у процесі вивчення російської мови, представлений теоретичний матеріал, пов'язаний з компетентністним підходом в освіті, запропоновані фрагменти уроків російської мови (розділи „Морфемика і словотвір”). Описані вправи та завдання, пов'язані з використанням інформаційних технологій.

Ключові слова: молодший школяр, компетентністний підхід, інформаційна компетентність, інформаційні технології.

Яковлева Т. В. Формирование информационной компетенции младших школьников в процессе изучения русского языка (на материале морфемики и словообразования)

В статье анализируется проблема формирования информационной компетенции младших школьников в процессе изучения русского языка, представлен теоретический материал, связанный с компетентностным

подходом в образовании, предложены фрагменты уроков русского языка (разделы „Морфемика и словообразование”). Описаны упражнения и задания, связанные с использованием информационных технологий.

Ключевые слова: младший школьник, компетентностный подход, информационная компетентность, информационные технологии.

Yakovleva T. V. Formation of Information Competence Younger Schoolchildren in the Process of Studying the Russian Language (on the Material of the Morphemics and Word-formation)

The article examines the problem of development of information competence of schoolchildren in the process of studying the Russian language, presented the theoretical material associated with the competency approach in education, offered fragments of the lessons of the Russian language (sections „Morphemics and word-building”). Describes the exercises and tasks, associated with the use of information technologies.

Key words: Junior schoolboy, competence approach, information competence, information technologies.

Стаття надійшла до редакції 03.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

ІННОВАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ВНЗ

УДК 371.13: 372.3

М. Б. Головка, Л. В. Крайнова

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ГАЛУЗІ

У новому тисячолітті широко обговорюється проблема цілей освіти, концепція формування особистості на засадах природовідповідності, культуровідповідності та індивідуально-особистісного розвитку. До наукового обігу увійшли такі поняття, як освітній простір, освітній регіон, полікультурне інформаційне середовище, освітні технології, полікультурна освіта. Сьогодні світова культура презентує себе як різнобарвна палітра національних культур, в результаті така ситуація вимагає від людини діалогічного мислення, толерантності, розуміння та поваги до культурної ідентичності інших людей. З урахуванням нових соціокультурних реалій педагогічна думка розробляє відповідні напрямки розвитку освіти. Очевидно, що в умовах полікультурного світу та поліетнічного характеру українського суспільства полікультурна освіта стає невід'ємною складовою освітнього процесу і ефективним засобом формування майбутніх спеціалістів, які мають жити і працювати у багатокультурному соціумі.

Різке зростання інформаційних потоків, збільшення засобів передачі інформації та міжкультурного спілкування, інтеграційні процеси українського суспільства в економіці, політиці та культурі підвищують інтерес науковців і практиків до ролі та можливостей полікультурної освіти у вихованні людини як представника етносу, держави, людства, у тому числі й майбутнього професіонала.

Ідеї полікультурності та необхідність їхньої реалізації знайшли відображення у низці державних документів України („Державна національна програма „Освіта”, „Національна доктрина розвитку освіти в Україні”, Закони України про дошкільну, середню та вищу освіту), Концепції гуманітарної освіти в Україні. Феномен полікультурної освіти обґрунтовується у працях українських та російських вчених (М. Бахтін, І. Бесарабова, А. Белогуров, В. Біблер, В. Болгаріна, Є. Бондаревська, І. Васютенкова, О. Гриценко, Л. Гончаренко, Н. Гончаренко, О. Гуренко, М. Красовицький, В. Кузьменко, І. Лощенкова, Є. Мягка та ін.). Досліджувалися різні підходи до викладання фахових психолого-педагогічних дисциплін у вищій школі на засадах полікультурності (Ю. Василькова, Л. Гончаренко, Е. Карпова, І. Колеснікова, Г. Корнетов, В. Кузьменко, О. Піскунов, І. Підласий, З. Равкін, О. Сухомлинська, В. Тушева та ін.). Проте і сьогодні спостерігаються протиріччя між нагальною потребою науково-методичного, змістового та технологічного

забезпечення процесу формування педагога-професіонала до роботи у полікультурному середовищі (яким, наприклад, є наш Донбаський регіон) та недостатньою його розробленістю у педагогіці вищої школи; між наявним полікультурним потенціалом змісту професійної освіти та його слабким використанням у практиці фахової підготовки; між змістом документів щодо дошкільної освіти, які пропонують виховувати повагу до представників різних національностей, до держав-сусідів, і готовністю майбутніх фахівців працювати з дітьми у цьому напрямку.

Мета даної статті полягає в теоретичному обґрунтуванні й аналізі практичних можливостей полікультурної освіти у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів.

Зупинимося на характеристиці сутнісних ознак полікультурної освіти, які становлять ідейне підґрунтя процесу викладання блоку певних професійних дисциплін. Аналіз філософської, соціально-педагогічної та психологічної літератури свідчить, що сучасна освіта має функціонувати на засадах відкритої системи. Поняття „полікультурна освіта” є багатовимірною науковою категорією, і воно не піддається однобічному тлумаченню. Дослідники розкривають сутність полікультурної освіти у декількох напрямках. По-перше, полікультурна освіта розглядається як механізм інтеграції особистості у полікультурний соціум, що являє складну систему, яка поєднує людей різних національностей із усією сукупністю їхніх форм взаємодії, взаємозалежності та взаємовпливу. По-друге, полікультурна освіта визначається як міждисциплінарний процес, що пронизує зміст усіх дисциплін навчального плану, а не окремі курси, методи і стратегії навчання; взаємостосунки між учасниками (суб’єктами) освітнього середовища. По-третє, - як процес залучення до багатства світової культури через послідовне засвоєння знань про рідну і загальнонаціональну культури, формування толерантного ставлення до культурних відмінностей, рис, необхідних для життя у полікультурному світі. По-четверте, полікультурна освіта розглядається як принцип, причому його реалізація у підготовці фахівців має здійснюватися на всіх рівнях розробки змісту освіти: цілепокладання, відбору знань та умінь, етико-гуманітарних цінностей, врахування потреб майбутніх педагогів та запитів полікультурного середовища, в якому їм доведеться жити та працювати. По-п’яте, полікультурна освіта тлумачиться як спосіб мислення, заснований на ідеях свободи, справедливості, рівності. Пропонується, навіть, розглядати полікультурну освіту як освітню реформу, націлену на перетворення традиційних освітніх систем у напрямку відповідності інтересам, потребам і можливостям вихованців незалежно від расової, етнічної, мовної, соціальної, гендерної, релігійної та культурної приналежності.

У якості робочого поняття полікультурну освіту ми розуміємо як процес формування майбутнього педагога, здатного до активної та ефективної життєдіяльності у багатоетнічному та полікультурному середовищі, який володіє розвинутим відчуттям розуміння та поваги до різних культур, умінням жити та працювати у мирі та злагоді з людьми інших

національностей та вірувань та у своїй професійній діяльності творчо застосовувати ідею полікультурності. Додамо, що сьогодні освітня стратегія і тактика відбудовується у діалектиці „глобального”, „національного” та „регіонального”. А у нашому випадку полікультурна освіта – це педагогічний процес, де презентовано як мінімум дві культури: українська та російська, що відрізняються за мовною та етнічною ознаками.

Відзначимо ще декілька принципів моментів в обґрунтуванні можливостей полікультурної освіти у фаховій підготовці, які впливають з нашого досвіду та соціокультурних реалій.

Ми приєднуємося до позиції, що полікультурність має забезпечити запобігання етноцентричної моделі національної культури й самосвідомості (на жаль, у цей процес і ЗМІ вносять велику долю впливу), за якої лише етнічні українці, їхня історія та культура посідають пріоритетне місце, усі інші спонукаються до асиміляції і навіть поступового зникнення [2]. Ось чому у викладанні професійних дисциплін ми орієнтуємося на реалізацію наступних підходів: адаптація студентів до різних цінностей у ситуації існування багатьох різномірних культур; орієнтація на діалог культур (М. Бахтін, В. Біблер); відмова від культурно-освітньої монополії стосовно інших етносів. Викладач повинен допомогти студентам усвідомити, що у світі існує багато цінностей, що деякі з них відрізняються від їх власних, що будь-які цінності укорінюються в традиціях того чи іншого народу і для нього є закономірним плодом історичного розвитку. Існують, однак, і цінності універсальні, найбільш важливі для людства, і вони визначають у певній мірі те, що значить бути людиною.

У цьому контексті у межах курсу „Методика українського народознавства в дошкільному закладі” було проведено опитування студентів щодо цінностей, які сповідує український народ, а також ми мали на меті виявити, що, на думку студентів, народ засуджує. Обстеження дозволило виявити особистісні якості українців, які народ схвалює. Серед них практично всі опитувані виокремлювали: щирість, добросердечність, повагу до батьків і до людей похилого віку, гостинність, гідність, чесність. До життєвих цінностей студенти віднесли також: здоров'я, любов, волю, благополуччя, рідний край, народну творчість. Серед явищ, які народ засуджує називалися: жорстокість, злість, підступність, заздрість, бездуховність, пихатість.

Подібне обстеження проводилося на протязі останніх чотирьох років з різними студентами і дозволило помітити певні тенденції у судженнях опитуваних. Так, звертає на себе увагу, що значно менше студенти стали виокремлювати такі цінності, як патріотизм, готовність захищати Вітчизну, зовсім зникли з переліку цінностей хоробрість та героїзм. Серед сімейних ціннісних орієнтирів практично не згадуються дівоча честь, цнотливість. Аналіз явищ, які засуджує народ, засвідчив, що деякі актуальні для сучасності негативні сторони життя не увійшли у списки. Помітним є відсутність в них „нетрудових доходів” і „хабарництва”, хоча вони відносяться до засуджуваних у народному фольклорі.

Реалізація ідеї полікультурності означає, що у процесі освіти та виховання маємо забезпечувати умови для формування особистості, вихованої у контексті національної культури і разом з тим відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям. Така особистість зберігає і національну ідентичність, і здатна жити в умовах плюралізму, негативно ставитися до будь-яких форм насилля (релігійного, мовного, націоналістичного). Викладачі шукають той делікатний баланс між відкритістю навколишньому світові, іншим культурам та збереженням особистісної національної самобутності, її захистом від девальвації та чужих ідеологічних впливів.

Сучасна політика в Україні в ідеологічному плані на перше місце висуває завдання культурно-мовленнєвої українізації як засобу консолідації суспільства (на виконання цього завдання працюють і медіа-засоби). Проте у загальнолюдському дискурсі (гуманістичному й оптимістичному, миролюбному й конструктивному) держава повинна і де-юре, і де-факто забезпечити виховання людини, яка б з повагою ставилася і до своєї етнічної належності (а в Україні проживають представники біля 150-ти національностей, 75 з яких є корінними народами, вони споконвіку мешкали на території сучасної незалежної держави України), і до своєї належності до українського народу загалом, і відчувала себе людиною світу (усвідомлення себе частиною етносу, держави, людства). Тож, з цієї позиції розв'язання проблеми засвоєння державної мови, рідної (національної) та іноземної має відбуватися на паритетній основі.

У сучасному суспільному просторі існує небезпечна тенденція до перебільшення та акцентування відмінностей, розбіжностей, розходжень між різними типами і моделями культури, її досягненнями, традиціями, рисами характеру, ментальністю тощо. До цього процесу активно залучаються і ЗМІ як найбільш розповсюджений, ефективний та швидкодіючий чинник формування суспільної свідомості та відповідної позиції. На наш погляд, така орієнтація має руйнівну природу, а тим більше її наслідки. З позиції збереження безконфліктності та спокою, миру та злагоди, стабільності та оптимістичної стратегії розвитку, маємо рухатися в іншому напрямку. У цьому контексті повністю підтримуємо наукові позиції тих вчених, які є прихильниками полікультурної освіти, що ґрунтується на трьох ідеях: плюралізм, рівність та об'єднання [1]. У першому випадку мова йде про повагу й збереження розмаїтого культурного простору, у другому – про забезпечення рівного доступу, прав і можливостей отримати повноцінну сучасну освіту, а ось у третьому – про виховання особистості у душі загальнолюдських цінностей. Додамо, що цей шлях – шлях дотримання тих орієнтирів, які поєднують, зберігають як індивідуальність (неповторність) особистості, так і розуміння і сприйняття іншої позиції, світогляду, цінностей, бо основу даної тенденції становлять утворювальні процеси.

Феномен полікультурної освіти полягає в тому, що вона сама творить той насичений, педагогічно сприятливий, взаємозбагачувальний простір, в якому відбувається становлення й самовизначення особистості майбутнього фахівця.

Оскільки завданням вищого навчального закладу є педагогічна адаптація особистості майбутнього спеціаліста до життя і роботи у полікультурному середовищі, то процес цей має здійснюватися за наступними напрямками: освітньо-розвивальний, культурологічний, гуманістично-виховний та інформаційно-комунікативний.

Вимоги до змісту полікультурної освіти реалізуються у процесі викладання професійних дисциплін. Так, наприклад, у процесі викладання історії педагогіки: через відображення у навчальному матеріалі гуманістичних ідей, самобутніх унікальних рис в педагогічних культурах різних народів Європи, нашої країни, Росії; розкриття в педагогічному досвіді різних народів спільних елементів, традицій, що дозволяють жити та виховувати дітей у мирі та злагоді; розкриття внеску представників різної етнічної належності, етнічних груп та народів-сусідів у нашу історію і педагогічну культуру, освітню практику. Такий спосіб викладання дозволяє формувати поліфонічний, вдумливий погляд на розвиток педагогічної теорії та практики, критичне мислення, допомагає долати негативні стереотипи, упередження, однобокості та категоричність мислення, «чорно-біле» сприймання історії розвитку освіти та виховання, запобігати крайнощів в оцінці свого та зарубіжного досвіду.

Досвід роботи у цьому напрямку свідчить, що під час розглядання точок зору різних авторів, пошуку відповідей щодо оцінок тих чи інших підходів тощо у просторі діалогу культур краще спрацьовує білінгвальний підхід при зверненні до різних джерел і формулюванні висновків. Якісне володіння українською і російською мовами, високий рівень розуміння обох мов створює атмосферу істинного діалогу і поваги до висловлених думок.

Слід зауважити, що представники всіх національностей, які проживають в Україні, із розумінням поставилися до необхідності відродження української мови і культури. В усіх регіонах зроблено дуже багато для опанування дітьми державною мовою, для впровадження вивчення українського народознавства. Так, зокрема, в Донецькій області функціонує Цільова державна програма залучення дітей, починаючи з дошкільного віку, до цінностей державної мови [5]. А запорукою врахування національно-мовних і культурних потреб інших народів є відповідні статті Конституції України, де зазначено, що держава має створювати умови для розвитку мов і культур всіх народів, які проживають в Україні [3]. Тому в освітніх закладах передбачається опанування рідної, державної та іноземної мов. Закладене в національній освітній програмі багатомовне навчання вимагає від вітчизняної науки розробки новітніх технологій виховання полікультурної особистості з дошкільного віку. Суспільне дошкільне виховання покликане здійснювати „повноцінний і всебічний розвиток дитини на засадах національної культури і духовності з урахуванням різноманітності національного складу, регіональних умов” [4].

Виходячи з вищезгаданого, ми проаналізували зміст професійних знань та вмій, які свідчать про полікультурність освітнього простору у підготовці майбутніх працівників в галузі дошкільної освіти. Викладання

спеціальних педагогічних дисциплін, зокрема, історії дошкільної педагогіки, методики навчання дітей української мови в дошкільних закладах з російським мовним режимом та методики українського народознавства в дошкільних закладах дозволяє розширити навчальний процес до усвідомлення особливостей полікультурного простору тих регіонів, в яких працюватимуть майбутні спеціалісти дошкільної освіти. В цьому плані Донецький регіон має свої особливості. Історично в Донецькій області проживають представники більше ніж ста національностей, мовою міжнародного спілкування при цьому виступає російська мова. У міжетнічних стосунках для регіону характерні толерантність, взаємопорозуміння, відсутність агресивності, позитивний досвід спільної життєдіяльності представників різних народів на протязі тривалого історичного часу. Щодо ставлення до державної мови, то воно ґрунтується на розумінні необхідності національного відродження, починаючи з відродження українського в Україні. Однак громадяни відчувають занепокоєння щодо відсторонення дітей від російської мови, що відбувається внаслідок політики суцільної українізації без врахування національно-мовних потреб російськомовних громадян.

Методика навчання дітей української мови дозволяє сформувати уявлення майбутніх спеціалістів у галузі дошкільної освіти про явище двомовності, про специфіку національно-мовної ситуації, про можливості залучення дітей до опанування державною мовою в умовах дошкільних освітніх закладів з різними мовними режимами. Студенти вивчають мовний режим в сім'ях дітей, вибудовують стратегію роботи з батьками, враховуючи мовні умови дитини в родині. При цьому враховують, що на сім'ю вихователі не тільки спираються, щоб допомогти дитині у вивченні української мови, але й стараються донести до свідомості батьків відповідальність за функціонування і збереження материнської для дитини мови. Незаперечним у зв'язку з цим є положення про те, що чим більше мов знає людина, тим більше вона розвинена. Діалогова технологія у цьому контексті використовується під час визначення шляхів оптимального вирішення національно-мовних проблем в Донбасі.

Методика українського народознавства в дошкільному закладі передбачає вивчення особливостей ознайомлення дітей з рідним краєм. Студенти виконують творчу роботу з даної теми на матеріалі свого міста чи селища. Вони розшукують краєзнавчий матеріал про природу, історію, культуру, визначних людей, сучасне життя рідної місцевості. Особливу увагу приділяють етнічній характеристиці населення даного міста чи селища. Свій освітній проект спрямовують не тільки на ознайомлення з рідним містом, але й на виховання поваги до представників різних народів, які живуть поруч. Студенти, зокрема, розробляють сценарій свята «Наш рідний дім – Україна», зміст якого спрямований на патріотичне виховання. Наш досвід викладання показав, що залучення студентів до активної пізнавальної діяльності на основі полікультурності та діалогової технології дозволяє поруч з інтелектуальною складовою розвивати емоційно-ціннісну, комунікативну та

вольову сфери особистості майбутнього вихователя, закладати ціннісні основи педагогічного мислення, формувати толерантну свідомість.

Таким чином, удосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів в умовах полікультурності передбачає: збагачення відповідними знаннями (культурологічними, психолого-педагогічними, етнографічними); формування умінь та навичок життя і роботи в полікультурному освітньому просторі (полікультурної компетентності); врахування особливостей структурних компонентів полікультурного середовища; розвиток толерантної самосвідомості як складової професійної компетентності.

Список використаної літератури

1. Джуринский А. История зарубежной педагогики / А. Джуринский. – М.: ФОРУМ-ИНФРА, 1998. 2. **Гриценко О.** Українські типології меншин [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.culturestudies.in.ua. 3. **Конституція** України. – К., 1996. 4. **Національна доктрина** розвитку освіти України. – К., 2001. 5. **Цільова** комплексна програма функціонування української мови в Донецькій області на 2004-2010 роки. – Донецьк, 2004.

Головко М. Б., Крайнова Л. В. Полікультурна освіта як засіб підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі

У статті обґрунтовуються практичні можливості полікультурної освіти та аналізуються особливості їх впровадження в практику викладання фахових педагогічних дисциплін в галузі дошкільного виховання. Наводиться досвід вивчення спеціальних предметів на основі ідеї полікультурності та діалогової технології, яка забезпечує розширення освітнього простору з урахуванням поліетнічності регіону.

Ключові слова: полікультурна освіта, поліетнічний регіон, фахова підготовка, діалогова технологія.

Головко М. Б., Крайнова Л. В. Поликультурное образование как средство подготовки будущих специалистов дошкольной отрасли

В статье обосновываются возможности поликультурного образования и анализируются особенности его внедрения в практику преподавания профессиональных педагогических дисциплин в сфере дошкольного воспитания. Приводится опыт изучения специальных предметов на основе диалоговой технологии, которая обеспечивает расширение образовательного пространства с учетом полиэтничности региона.

Ключевые слова: поликультурное образование, полиэтничный регион, профессиональная подготовка, диалоговая технология.

Golovko M. B. Kraynova L. V. Polycultural Education as a Preparation Approach of the Pre-school Branch Specialists

The article provides a foundation of a polycultural education and analyzes possibilities of its introduction into the teaching practice of professional subjects in the sphere of preschool education. The article suggests the experience of learning

compulsory subjects on the basis of the dialogue technology, which ensures expanding of the education space with regard to the polyethnicity of the region.

Key words: polycultural education, polyethnic region, professional preparation, dialogue technology.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК [37:004]:070.421

О. В. Довженко

РОЛЬ РЕДАКТОРІВ У РОЗВИТКУ МЕДІА-ОСВІТИ

У сучасній науці про редагування спостерігаємо активізацію вивчення роботи редактора в умовах інформаційного суспільства. Соціальна відповідальність редактора підвищується під час роботи над виданнями для дітей. Стурбованість якістю інформаційного продукту, пропонованого дитячій аудиторії, є однією з **найактуальніших** проблем видавців, а також педагогів і психологів. Це і викликало потребу в науковому дослідженні проблеми. Питання медіа-освіти вивчають такі зарубіжні та вітчизняні науковці: Фатеева І. А. [10], Федоров А. В. [11,12], Іванов В. Ф. [6]. Вони говорять про важливість розвитку медіа-освіти, про певні досягнення в цьому напрямку. **Мета** нашої статті – з'ясувати роль редакторів у розвитку медіа-освіти, підготовці якісних видань для дітей, простежити, як реалізується виховний потенціал через дитячі книги та журнали, дати напрямки подальшої роботи редактора у формуванні медіа-освіти. Об'єктом стали видані в Україні дитячі журнали: „Ух малюк”, „Вінні та його друзі”, „Мій Дісней”, „Развивашка”.

Досліджуючи роботу редактора над друкованою продукцією для дітей, ми користувались такими методами: спостереження, порівняння, контент-аналіз текстів, класифікація, групування, типологізація, аналіз документальної інформації.

Дитячі книги і журнали є продуктом мистецтва, педагогіки та психології і займають чільне місце у виховному процесі. Вони сприяють тому, що дитина отримує відомості про світ перш, ніж його побачить. „Ми уявляємо собі більшість речей перш, ніж познайомимося з ними на досвіді. І ці попередні уявлення, якщо вони нас не насторожать, із глибин управляють усім процесом сприйняття” [9, с.159]. Автори книги „Медіа-освіта та медіаграмотність: короткий огляд” зазначають: „аудиторія в умовах надлишку інформації потребує орієнтира” [6, с. 9] і вказують на те, що „педагоги мають намагатися охороняти учнів від шкідливого впливу медіа” [6, с. 10]. Свідомість дитини значною мірою формується за допомогою

засобів масової інформації. Очевидний вплив друкованого слова вимагає великої відповідальності, як самих видавців, так і всього суспільства, а особливо працівників освіти і культури. „Наша картина світу лише на десять відсотків складається зі знань, заснованих на власному досвіді. Усе інше ми знаємо (або вважаємо, що знаємо) з книг, газет, радіо-і телепередач, а також з інтернету” [2, с. 3]. „Завдання медіа-освіти полягають у тому, щоб навчити молоду людину грамотно „читати” медіа-текст; розвинути здібності до сприйняття та аргументованої оцінки медіа-інформації, самостійності суджень, критичного мислення, прищепити естетичний смак” [6, с. 14].

Беручи до уваги об’єктивні тенденції сучасного суспільства, сьогодні досить актуальна потреба формування медіа-культури у дітей. „Масова культура в умовах глобалізації містить чимало негативного. Патогенні тексти існували завжди і, мабуть, існуватимуть ще тривалий час, якщо їм все-таки судилося коли-небудь зникнути. Патогенним текстом може бути публікація в газеті, кадр фільму, сторінка книги або й сама книга. Патогенність тексту виявляється у неминучому негативному впливі на адресата. Цей вплив може бути керованим (замовленим) або випадковим” [9, с. 156].

У зв’язку з тим, що патогенні тексти зустрічаються і в інформаційних продуктах, призначених дітям, „усе частіше йдеться про необхідність медіа-освіти населення й озвучується думка про те, що якщо не вдається переробити медіа, то треба змінити їхню аудиторію, прищепити їй „психологічний імунітет” до патогенного впливу ЗМІ” [9, с. 157]. Увага журналістикознавців до вивчення виховних ресурсів ЗМІ сприяла народженню нового наукового напрямку – медіа-педагогіки. Про важливість такого рішення не доводиться говорити, тому що „ще тридцять років тому було зроблено висновок, що справжня тотальна війна – це війна за допомогою масової інформації. ... Іноді навіть говорять, що маніпуляція свідомістю є „колонізацією всього народу” [9, с. 159]. Розуміючи силу впливу літератури на формування особистості, відомий письменник Олесь Гончар висловлював міркування про якість літератури на сторінках „Щоденника”:

„Про недосконалість людської природи написано багато і влучно. Очевидно, міг би і я. Але чи варто? Ще раз, зайвий раз сказати людині, що вона недосконала? Чи, може, потрібніше зараз підтримати її дух, підняти із занепадності, упевнити в собі, у вірі, як робили це великі поети – творці біблійних саг?” [4, с. 47].

Олесь Гончар ставився дуже відповідально до того, що пропонувалося тогочасному читачу. Про це свідчить і його досвід редагування власних творів. „Не досить художникові мати гострий зір, тонкий нюх, адже у звіра ці якості ще розвиненіше... Художника робить художником душа, її здатність вболівати за людство” [4, с. 62]. Олесь Гончар також був впевнений, що в людині більше гарного, ніж поганого і показувати це – обов’язок митця:

„Широта душі художника виявляється в здатності охопити все розмаїття життя, в здатності поряд зі словом, що викриває зло, знайти такі барви, якими можна відтворити прекрасне. Адже є ж у людині начало світле, добре, животворне, начало пушкінське, шевченківське, моцартівське, і мені

здається, що якраз це світлоносне начало у світовій культурі складає вершину вершин. Світле, сонячне писати важко, але ж саме в людяності людини, в її мужності, здатності любити, в сили творчій, у моральній чистоті полягає найвища духовність, що становить істинний сенс життя людей на планеті.

Література без людини зі світлом у душі була б явно неповноцінною” [3, с. 64 – 65].

У статті „Безнастанна праця душі” Олесь Гончар переконливо радить майбутнім письменникам: „Очищуюча сила любові, мужність і поезія відданості є, будуть і завтра в світі, що нас оточує. Показувати їх – обов’язок митця” [3, с.261] і наводить у „Щоденнику” цитату Ван Гога: „Мистецтвом може бути лише те, що духовно здорове” [4, с. 402].

Наведені висловлювання спонукали переосмислити роботу редактора над виданнями для дітей.

Сучасний ринок видань для дітей різноманітний, але є спільні для всіх недоліки, які потребують уваги редакторів, педагогів і психологів. Наведемо недоліки, які наявні в проаналізованих дитячих виданнях „Ух малюк”, „Вінні та його друзі”, „Мій Дісней”, „Развивашка”.

1. Друкованій продукції треба витримувати конкуренцію з телебаченням і комп’ютером. У гонитві за утриманням уваги дитини видавці іноді нехтують вимогами до дитячої літератури. Книгу „Пан Коцький та його друзі” (видана в 2000 р. у видавництві „Таврида” в Сімферополі) не зміг читати навіть дорослий: „Через кровожерливі подробиці кілька разів хотілося жбурнути цю книгу, призначену, до речі, для дошкільного та молодшого шкільного віку (так зазначено в анотаціях). Наші улюблені з дитинства народні казки перетворили на „трилер” – приправивши каліцтвами, похованнями замордованих і ріками крові” [7, с. 29].

Однак, прагнучи до того, щоб твір здійснював виховний вплив на дітей, редактори можуть забути про літературну цінність і тоді твір набуває моралізаторського характеру. Так, у журналі „Ух малюк” в кожному номері розглядаються, наприклад, такі теми: у номері 1 за 2006 рік „Знайомство” з питанням „А ти знаєш свою домашню адресу?”, у номері 1 за 2009 рік „Не грай із сірниками” з висновком „А ти знаєш, що не можна запалювати сірники без батьків?”, у номері 6 за 2009 рік „Прогулянка лісом” з висновком „А ти бережеш рослини?”. Ми погоджуємось із автором книги „Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки” Е. Огар у тому, що „безперечно, твір дитячої літератури повинен нести виховний заряд, та головним при цьому залишається плекання в дітях любові до літератури, читання, мистецтва. **Тому визначальним при виборі та оцінці твору має бути його художня вартісність, незалежно від того, чи відповідає він педагогічним постулатам** [Виділення наше. – О. Д.]. Без цього виховувати нове покоління культурного і чутливого читача неможливо” [8, с.52]. Більш вдалим на художньому плані є оповідання з рубрики „Сто історій”, у якій виховна складова не є настільки явною, але сюжети більш цікаві, з елементами казковості, що так подобається дошкільнятам: „Уведення чудесного, поетичного в повсякденний плін зображуваного життя, надання побутовим

деталіям казковості – доволі ефективний засіб активізації дитячого читання, вміння переказати зміст прочитаного, а відтак розвитку мисленнєвих і мовленнєвих навичок дитини. Вона легко запам'ятовує зміст твору, коли викладені в ньому факти (у випадку науково-пізнавальної книги) чи персонажі, події (у художній книзі) видаються їй незвичними” [8, с.76].

2. Аналоги закордонної друкованої продукції, присвячені героям Уолта Діснея, хоч і видаються українською мовою, але не містять національної складової. До того ж, редактори приділяють недостатньо уваги якості мови. Наведемо приклади, помилки в яких підкреслимо:

1. *спробуй зробити собі такого хом'яка з шерстяних ниток!* і далі в інструкції: „*Забери картонні кружечки і розпуш нитки*” („Мій Дісней”. – 2009. – травень. – С.23);
2. *розташувати ці склянки від найповнішої до пустої* („Мій Дісней”. – 2009 – квітень. – С.3);
3. *запхай у шкарлупу шерстяну тканину* („Мій Дісней”. – 2009. – квітень. – С.31);
4. *знайди жабку* („Мій Дісней”. – 2009. – березень. – С.16);
5. *на подушечці для булавок* („Мій Дісней”. – 2009. – січень. – С.8);
6. *затонулий корабель* („Мій Дісней”. – 2009. – січень. – С.15);
7. *закинувши вудку він сподівався* („Мій Дісней”. – 2009. – січень. – С.20);
8. *цікава затія* („Вінні та його друзі”. – 2009. – квітень. – С.12);
9. *солодкоїжки* („Вінні та його друзі”. – 2009. – квітень. – С.14);
10. *“Хоч як старайся. Її не дістанеш сачком!” – повчально розважував Кролик.* („Вінні та його друзі”. – 2009. – квітень. – С.24);
11. *мандрівка по лісу* („Вінні та його друзі”. – 2009. – травень. – С.12);
12. *„Це не карта, а птиця-виручалка! – вихотилося у Роха! – Справжній летючий провідник!”* („Вінні та його друзі”. – 2009. – травень. – С. 14);
13. *як вони гасають з берега на берег!* („Вінні та його друзі”. – 2009. – травень. – С. 23);
14. *затійник!* („Вінні та його друзі”. – 2009. – травень. – С.24);
15. *любить вільний простір і старається не потикатися в тісняві закутки* („Вінні та його друзі”. – 2009. – травень. – С.28);
16. *ця пістрява рибка* („Вінні та його друзі”. – 2009. – травень. – С.28);
17. *не дійшов дот дверей, як вони самі розчинилися* („Вінні та його друзі”. – 2009. – травень. – С.32);
18. *ввалився Вінні з чималим горищиком. З якого капає мед* („Вінні та його друзі”. – 2009. – травень. – С.32);
19. *такий не порядок* („Вінні та його друзі”. – 2009. – травень. – С.33).

Основна частина наведених прикладів підтверджує, що “в літературі, надто призначеній для читачів-початківців, важким наслідком українсько-російського білінгвізму стало вживання так званих росіянізмів” [1, с.261].

3. Ігнорування естетичного аспекту в журналі „Мій Дісней”, де вміщені такі матеріали:

- комікс „Супергикавка” (2009. – липень. – С.5): *“Раптом друзі побачили, що від гикавки бандюги попадали на землю. „Тепер ти майстер і в супергикавці!” – засміялася Пенні;*
- комікс „Супер-голос” (2009. – червень. – С.13): *„Вийшовши на двір, він всунув голову у смітник і сказав: „Ау!”. Його голос звучав удвічі голосніше. Потім Вольт посадив хомячка у смітник. „Спробуй тепер щось сказати!” – хитро мовив Вольт. „А-а-а-а-а!” – гукнув Бугай. Його голос став по-справжньому сильним!”.*

Окрім того, ці фрагменти містять граматичні помилки.

4. Недоліки художнього оформлення журналів. У журналі „Развивашка” ілюстрації не витримані в якійсь одній манері. Видно, що деякі ілюстрації взяті з Інтернету, деякі намалював художник видання, хоча у вихідних відомостях така посада не вказана, що негативно впливає на естетику оформлення журналу.

У цьому плані позитивно виділяється журнал „Ух малюк”. Інформація в ньому адаптована до сприйняття дитиною дошкільного віку, ілюстрації займають до 75% площі сторінки. Ілюстрації великі, яскраві, не містять зайвої деталізації. Це важливо, бо „діти по-особливому сприймають навколишню дійсність. Наймолодші, скажімо, бачать світ окремими, завершеними об’єктами, не виділяючи при цьому деталей” [8, с. 76].

Отже, результати аналізу дитячих журналів свідчать про те, що в більшості випадків при створенні дитячих журналів не враховуються результати лінгвопедагогічних та лінгвопсихологічних досліджень, не береться до уваги естетичний потенціал матеріалів, які вміщені у виданні. Як вважає Т. Давидченко, така ситуація склалася тому, що „дитячі видання не контролюються на рівні держави, що знімає будь-яку відповідальність на предмет змістового наповнення з власників, видавничих груп, холдингів та редакторів” [5].

Дітям треба давати основи медіа-освіти, можливо, через улюблені персонажі журналів, мультфільмів, книжок. Автор книги „Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки” Е. Огар звертає увагу, що „опрацьовуючи текст дитячого твору, редактор повинен пам’ятати, що його читацька аудиторія, особливо наймолодша, сприймає все зображене у виданні буквально. Діти розглядають книгу як реальне життя, глибоко переживаючи все, про що у ній написано. Вони часто наслідують улюблених героїв, переймаються їхніми проблемами, разом долають конфліктні ситуації у творі” [8, с.77]. І далі: „Спеціалісти стверджують: психіка малюків влаштована так, що урок є для них одним із засобів адаптації до різних життєвих умов. Досить згадати, як діти полюбляють застосовувати повчальний тон у розмові з іншими дітьми, під час гри, промовляючи до іграшок як до живих істот. Тому пряма повчальність у виданнях для найменших читачів є цілком органічною і навіть бажаною” [8, с. 78]. З розвитком комп’ютеризації майже кожен навчальний заклад може

започаткувати власну газету. Можна запропонувати школярам випускати власні газети, таким чином даючи їм основи медіа-освіти.

Отже, у підготовці якісних видань для дітей важливу роль відіграють редактори, але для кращої реалізації виховного потенціалу через дитячі книги та журнали треба об'єднувати зусилля видавців, педагогів та психологів і в такому напрямку сприяти розвитку медіа-освіти. Інформаційний продукт, який пропонується дітям, повинен відповідати морально-етичним та санітарно-гігієнічним нормам. Така проблема виходить за рамки літератури, освіти та видавничої справи і виходить на рівень державної політики в галузі друкованої діяльності.

Результати, викладені в статті, є частиною комплексного дослідження, що дає змогу переосмислити роль редакторів у медіа-освіті, у розвитку інформаційної політики, розглянути її під новим кутом зору, сприяти духовному розвитку незалежної України.

Список використаної літератури

1. Антипчук Н. Проблеми сучасної дитячої літератури // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Філологічні науки. – Луганськ: Видавництво ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка” „Альма-матер”, 2009. – № 19 (182). – С. 258-264. **2. Володина М.** От редактора // Язык средств массовой информации: Учебное пособие для вузов. – М.: Академический проект; Альма матер, 2008. – С.3-5. **3. Гончар О.Т.** Чим живемо: На шляхах до українського Відродження. – К. : Радянський письменник, 1991. – 382 с. **4. Гончар О.Т.** Щоденники: УЗ-х т.:Т.2 (1968-1983).–К.: Веселка, 2003.–607 с. **5. Давидченко Т.** Дитячі періодичні видання в Україні: контент-аналітичне дослідження змісту // http://www.bdpu.org/scientific_published/conf_zhurn_2009. **6. Медіа-освіта і медіа грамотність: короткий огляд /** Іванов В., Волошенко О., Кульчинська Л., Іванова Т., Мірошніченко Ю. – 2-ге вид., стер. – К.: АУП, ЦВП, 2012. – 58с. **7. Миць Г.** „Хотіли українською? Натє!” // Урок української, 2007, № 6, с.29-30. **8. Огар Е.** Дитяча книга: проблеми видавничої підготовки: навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / Українська академія друкарства. – Л.: АЗ – АРТ, 2003. – 160 с. **9. Серажим К. С.** Текстознавство [Підруч.] / К. С. Серажим. – К. : Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2008. – 527 с. **10. Фатеева И.А.** Медиаобразование: теоретические основы и опыт реализации. Челябинск: Изд-во Челяб. гос. университета. – 2007. – 270 с. **11. Федоров А.В.** Массовое медиаобразование: профессионалы и неофиты // Журналистика и медиаобразование -2010: Сб. тр. IV Междунар. Науч.-практ конф. – Белгород, „Бел ГУ”, 2010. – С.286-295. **12. Fedorov, A.** (2003). Media Education and Media Literacy: Experts Opinions. In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. Paris: UNESCO.

Довженко О. В. Роль редакторів у розвитку медіа-освіти

Дитячі книги і журнали є продуктом мистецтва, педагогіки та психології і займають чільне місце у виховному процесі. Вони сприяють тому, що дитина отримує відомості про світ перш, ніж його побачить. Свідомість дитини значною мірою формується за допомогою засобів масової інформації. Очевидний вплив друкованого слова вимагає великої відповідальності, як самих видавців, так і всього суспільства, а особливо працівників освіти і культури. Соціальна відповідальність редактора підвищується при роботі над виданнями для дітей. Стурбованість якістю інформаційного продукту, пропонованого дитячій аудиторії, є однією з найактуальніших проблем видавців, а також педагогів і психологів. Це і викликало потребу в науковому дослідженні проблеми. Результати аналізу дитячих журналів свідчать про те, що в більшості випадків при створенні дитячих журналів не враховуються результати лінгвопедагогічних та лінгвопсихологічних досліджень, не береться до уваги естетичний потенціал матеріалів, які вміщені у виданні. У підготовці якісних видань для дітей важливу роль відіграють редактори, але для кращої реалізації виховного потенціалу через дитячі книги та журнали треба об'єднувати зусилля видавців, педагогів та психологів і в такому напрямку сприяти розвитку медіа-освіти. Інформаційний продукт, який пропонується дітям, повинен відповідати морально-етичним та санітарно-гігієнічним нормам.

Ключові слова: редактор, медіа-освіта, видання для дітей.

Довженко Е. В. Роль редакторов в развитии медиаобразования

Резюме

Детские книги и журналы являются продуктом искусства, педагогики и психологии и занимают ведущее место в воспитательном процессе. Они способствуют тому, что ребенок получает сведения о мире прежде, чем его увидит. Сознание ребенка в значительной степени формируется с помощью средств массовой информации. Очевидное влияние печатного слова требует большой ответственности, как самих издателей, так и всего общества, а особенно работников образования и культуры. Социальная ответственность редактора повышается при работе над изданиями для детей. Обеспокоенность качеством информационного продукта, предлагаемого детской аудитории, является одной из актуальных проблем издателей, а также педагогов и психологов. Это и вызвало потребность в научном исследовании проблемы. Результаты анализа детских журналов свидетельствуют о том, что в большинстве случаев при создании детских журналов не учитываются результаты лингвопедагогических и лингвопсихологических исследований, не учитывается эстетический потенциал материалов, помещенных в издании. В подготовке качественных изданий для детей важную роль играют редакторы, но для лучшей реализации воспитательного потенциала через детские книги и журналы нужно объединять усилия издателей, педагогов и психологов и в таком направлении способствовать развитию медиаобразования. Информационный

продукт, который предлагается детям, должен соответствовать морально-этическим и санитарно-гигиеническим нормам.

Ключевые слова: редактор, медиаобразование, издания для детей.

Dovzhenko O. V. Editor's Role in the Development of Media Education

Books for children are the product of art, pedagogics and psychology and play an important role in the process of upbringing. They favour that a child receives information about the world before it can be seen. The child's consciousness is been formed mainly by the means of mass information. The obvious influence of printed word demands the great responsibility of publishers as well as of the whole society, and especially of workers in educational and cultural spheres. Social responsibility of editor increase during the work with editions for children. Profound concern of quality of informational product, which is proposed to the children audience, is one of the most topical problems of publishers, as well as of teachers and psychologists. This has caused the necessity of scientific research of the problem. The results of analysis of children magazines proves that in the majority of cases of creation of children magazines the results of linguistic pedagogical and psychological studies are not taken into account, aesthetic potential of materials, which are in the edition, is not taken into consideration. In the preparation of qualitative editions for children editors play an important role but for better realization of educative potential through books and magazines for children it is necessary to combine the efforts of publishers, teachers and psychologists and in this direction contribute into the development of media education. Informational product which is proposed to children must correspond to moral, ethic, sanitary and hygienic standards.

Key words: editor, media education, editions for children.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 37.013.32

О. В. Корчагіна

**ГРУПОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ
ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ „РЕКЛАМА ТА ЗВ'ЯЗКИ
З ГРОМАДСЬКІСТЮ”**

Вища школа протягом всього часу свого існування незмінно стикається з важливим протиріччям. З одного боку, студент майже постійно виступає в навчальному процесі як окрема особистість, самостійно, незалежно від інших учнів вирішуючи всі пов'язані з навчанням задачі (засвоєння інформації, складання іспитів і т.ін.). З іншого боку, сучасне

виробництво і будь-яка ділова активність взагалі практично завжди вимагає вміння роботи в групі, команді, колективі.

Викладання дисциплін спеціальності „Реклама і зв'язки з громадськістю” ставить досить високі вимоги до викладача у зв'язку з тим, що даний процес повинен формувати у свідомості студентів не тільки теоретичну базу, але й стійкі практичні навички майбутньої професії. Стандартні методи роботи в основному вже недостатньо цікаві студентам, так як вони досить креативні та вимагають від викладачів творчого підходу до викладання дисциплін. У зв'язку з цим мають бути знайдені такі форми подачі матеріалу і перевірки знань студентів, щоб максимально зацікавити їх не тільки можливістю отримання позитивної оцінки знань, але й розвинути інтерес до професії в цілому, стимулювати їх до самоосвіти в цій сфері.

В умовах становлення нової освітньої парадигми завдання викладача вищого навчального закладу полягає в тому, щоб забезпечити організацію такої навчальної діяльності студентів, в процесі якої розвивалися б їх здібності, вивільнялися творчі сили і індивідуальність студентів змогла б досягти свого розквіту. Вирішенню цього завдання може сприяти використання групових технологій в освітньому процесі.

Групові форми роботи є одними з найбільш затребуваних в сучасних умовах навчання. Дані форми роботи мають тривалу історію і розроблені у великій кількості навчальних варіантів [2, 3]. До переваг даної форми відносяться:

- Формування умінь вибудовувати індивідуальну траєкторію роботи;
- Формування умінь працювати в команді;
- Формування організаторських якостей і розвиток організаторських здібностей.

Для формування якостей сучасного фахівця з реклами та зв'язків з громадськістю найбільше значення мають вміння працювати в команді та формування організаторських здібностей. Робота в команді спрямована на розвиток комунікативних здібностей студента, тобто здатність домовлятися, доносити свою точку зору до інших, відстоювати її, переконувати у своїй правоті. Організаторські здібності – це, перш за все, вміння брати на себе відповідальність, організувати індивідуальну роботу членів команди, вміння розподіляти обов'язки з урахуванням особистісних потреб та потреб колективу [1].

Зрозуміло, що проблема використання нових технологій у вищій школі сьогодні перебуває у сфері наукової обсервації педагогів. Зокрема, їй присвячено праці І. Дичківської, О. Пехоти та інших дослідників [2; 6]. Комунікативну компетентність тлумачать як орієнтацію в різноманітних ситуаціях спілкування; здатність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню міжособистісних стосунків [5, с. 34] Її формування передбачає набуття вмінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови для сприймання, відтворення і створення висловлювань, установлення і підтримування контакту зі співрозмовниками, аргументованого доведення

власних думок і міркувань, участі в дискусіях, дебатах, виступах, організації самопрезентації [5, с. 88].

Пропонована стаття містить технологічний опис групової роботи та приклади її використання на семінарських заняттях з циклу фахових дисциплін.

Мета статті – розкрити особливості групового навчання в сучасній вищій школі.

Як показує практика, одним з ефективних методів організації семінарських занять у ході навчального процесу є групова робота. Даний вид роботи має кілька безсумнівних переваг:

1. Групова робота дозволяє згуртувати студентів у ході виконання того чи іншого завдання. Використовуються малі групи (3-7 осіб). В основному студенти діляться на групи відповідно до особистих переваг.

2. Даний вид роботи стимулює інтерес студентів до виконання завдання, так як в процесі підготовки студенти спілкуються один з одним, відчуючи себе в групі однодумців, які розуміють один одного з півслова, тісно взаємодіють між собою, що в свою чергу впливає на розвиток їх мови, комунікативності, мислення, інтелекту і веде до взаємного збагачення студентів.

3. Спільне виконання завдання підвищує відповідальність студентів, безпосередня взаємодія студентів здійснюється паритетно, так як зазвичай робота розподіляється між членами групи, і успіх виконання залежить лише від якісної роботи кожного з учасників групи.

4. У процесі мозкових штурмів, які неминуче проводяться при підготовці будь-якого з групових завдань, студенти не лише вчаться працювати в команді і поважати думку інших, але і розвивають власну креативність.

5. У груповій роботі діють закони зараження, тобто більш мотивовані і активні студенти стимулюють менш активних, і, може бути, інертних, до активних дій. Поступово останні звикають до більш активної роботи, свобода самореалізації їх прихованого потенціалу доставляє їм більше задоволення від процесу навчання, і їх показники значно підвищуються.

Використовуючи групові технології в освітньому процесі, викладач керує роботою через усні або письмові інструкції, які даються до початку роботи. З викладачем немає прямого постійного контакту в процесі пізнання, який організовується членами групи самостійно. Таким чином, групова форма роботи – це форма самостійної роботи студентів при безпосередній взаємодії їх між собою.

Групова робота, як правило, починається з фронтальної роботи всіх студентів, в ході якої викладач ставить проблему. Далі здійснюється розподіл студентів на групи і розподіл завдань. З нашої точки зору, в дидактичному процесі вищого навчального закладу доцільно використовувати групову роботу двох видів: єдину і диференційовану. При єдиній груповій роботі всі студентські групи виконують однакові завдання в рамках загальної теми,

диференційована ж групова робота передбачає виконання групами різних завдань.

Слід зазначити, що застосування групової роботи вимагає від викладача знання деяких особливостей організації даної форми роботи.

Перш за все потрібно з'ясувати питання про склад студентської навчальної групи. Позитивний ефект у навчанні досягається найбільш повно в гетерогенних групах, де учасники володіють різними здібностями і різним рівнем інформованості по темі.

При формуванні груп необхідно враховувати і психологічну сумісність студентів, їх симпатії. Бажано, щоб викладач не брав участь в розподілі за групами, а запропонував це зробити студентам, повідомивши, які критерії допоможуть зробити їх роботу плідною.

Наступна практична проблема – внутрішньогруповий розпорядок роботи. Це пов'язано з вибором у групі керівника або відповідального, який розподіляє обов'язки між членами групи, керує обговоренням і ухваленням рішення. Вибір керівника є завданням самої групи.

Один з фахівців в галузі освітніх технологій Г.К.Селевко, виділяє наступні етапи технологічного процесу групової роботи:

I. Підготовка до виконання групового завдання.

1. Постановка пізнавальної задачі / проблеми /
2. Інструктаж про послідовності роботи.
3. Роздача дидактичного матеріалу по групах.

II Групова робота.

4. Знайомство з матеріалом, планування роботи в групі.
5. Розподіл завдань усередині групи.
6. Індивідуальне виконання завдання.
7. Обговорення індивідуальних результатів роботи в групі.

Обговорення спільного завдання групою / зауваження, доповнення, уточнення й узагальнення /.

III. Заключна частина.

9. Повідомлення про результати роботи в групах.
10. Аналіз пізнавальної задачі, рефлексія.

11. Загальний висновок викладача про груповій роботі та досягненні кожної групи.

Слід підкреслити, що групова робота найбільш ефективна, якщо індивідуальний особистий пошук передує обміну ідеями, тобто груповому обговоренню.

Доцільно роздавати робочим групам завдання в друкованому або електронному вигляді. Це дозволяє студентам в ході роботи не відхилятися від заданих умов, а викладач може максимально об'єктивно оцінити повноту виконання завдання.

Одним з найпоширеніших завдань для домашнього виконання є розробка PR-кампанії або низки спеціальних заходів в рамках PR-кампанії для певної організації або фірми. При цьому студентам може бути

запропоновано як одноосібне, так і групове виконання завдання. Слід зазначити, що на молодших курсах виконання групових завдань не лише полегшує роботу студентів, а й сприяє їхній соціалізації у новому колективі.

Так, однією з головних цілей спецкурсу "Види реклами" є осмислення студентами механізму впливу на реципієнта різних видів реклами з метою найбільш повного впливу. Це можливо при розгляді великої кількості реальних рекламних кампаній. Тому такий вид роботи, як „рішення задач з багатьма невідомими”, присутній на кожному семінарському занятті і передбачає вироблення навичок швидкого орієнтування у зразках рекламної продукції.

Пошуки варіантів вирішення пропонує проблем проходить в малих групах. Загальне завдання – обговорення проблемної ситуації – передбачає тісну взаємодію її членів. Кожному члену групи необхідно запропонувати оптимальний, на його погляд, спосіб вирішення. Працюючи на принципах самоврядування і співпраці, група вибирає найбільш ефективний, на думку більшості, варіант. Потім представник, делегований групою, озвучує обраний спосіб вирішення проблеми, з яким (як найбільш конструктивним) погодилися всі.

Наступна група, перш ніж представити свою точку зору, „приймає” пропозицію першої групи, відтворюючи його у вільній формі, але із збереженням точного сенсу, а потім повідомляє свій варіант вирішення. Виходить своєрідна „естафета” творчих варіантів вирішення проблеми.

Слід зазначити, що в процесі роботи від одного члена групи до іншого передається особистісне цінне судження. Кожен має право на власну точку зору і право на вільний самостійний вибір рішення. Знімається стан непевності студентів, що сприяє формуванню соціальних мотивів навчання, в основі яких лежать прагнення до здобуття бажаного статусу в середовищі колег і співпраці з однокурсниками.

У кожного члена групи з’являється реальна можливість побачити поряд з собою людину в його індивідуальному прояві і прийняти його, так як спільна діяльність не дозволяє залишатися байдужим до інших членів групи. Вона змушує ставати на ті чи інші позиції, що означає перегляд відносин між членами групи в кращу сторону і сприяє розвитку навичок адекватного соціального поведінки.

Групова робота це індивідуальні виступи кожного члена групи з одного й того самого питання і колективне обговорення його змісту і логіки викладу. Таким чином, у груп встановлюються взаємні очікування і виникає почуття відповідальності за виконання завдання. Фронтальна робота, наступна за груповою, являє собою звіт спікерів груп про виконану роботу. Зміст кожного звіту - це нова ціннісна інформація для учасників інших груп, що сприяє встановленню соціальних контактів між студентами в аудиторії. Від якості виконання завдання кожною групою залежить те, наскільки добре кожен студент окремо вирішить поставлену на початку заняття проблему.

Підсумкова оцінка кожного студента включає як загальний бал групи, отриманий за виступ спікера, так і індивідуальну відмітку за самостійну

письмову роботу, що припускає узагальнення з проблеми семінарського заняття.

Таким чином, можна відзначити різноманіття існування групових технологій і залежність їх вибору від цілей і змісту курсу, творчості викладача, особливостей студентів. Володіючи досить потужною спонукальною силою, групові технології навчання здатні оптимізувати навчальний процес вищого навчального закладу, зробивши його більш ефективним і особистісно спрямованим.

Групова діяльність не є самоціллю, а розглядається як засіб підвищення якості навчального процесу, здатне полегшити навчання кожного окремого студента. Внаслідок цього, займаючи домінуюче становище, вона поєднується з іншими формами навчальної роботи: індивідуальною, фронтальною і т. д. При виборі оптимальної форми роботи для здійснення конкретної форми навчальної діяльності беруться до уваги всі компоненти процесу навчання: цільовий, мотиваційний, змістовний, операційно-діяльний, контроль-регулюючий, оціночно-результативний.

Список використаної літератури

1. Гузеев В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий: / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 2006. – 192 с. – (Биб-ка ж. „Директор школы”). **2. Дичківська І. М.** Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. **3. Ильин Г. Л.** Педагогическая технология новой образовательной парадигмы / Г. Л. Ильин // Образовательная технология. – 2008. – № 3. – С. 110 – 119. **4. Исламгулова С. К.** Технология учебного процесса общеобразовательной школы / С. К. Исламгулова // Педагогика. – 2007. – № 7. – С. 38 – 42. **5. Коллектив.** Личность. Общение: Словарь социально-психологических понятий / Под. ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенова. – Ленинград: Ленинздат, 1987. – 143 с. **6. Селевко, Г.К.** Энциклопедия образовательных технологий : В 2т. : / Г.К. Селевко : – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816с. – (Серия „Энциклопедия образовательных технологий”).

Корчагіна О. В. Групові технології навчання в процесі викладання дисциплін спеціальності „Реклама та зв'язки з громадськістю”

У статті розглядаються аспекти застосування групових форм роботи у вищій школі. Викладання дисциплін спеціальності „Реклама і зв'язки з громадськістю” ставить досить високі вимоги до викладача у зв'язку з тим, що даний процес повинен формувати у свідомості студентів не тільки теоретичну базу, але й стійкі практичні навички майбутньої професії. Стандартні методи роботи в основному вже недостатньо цікаві студентам, так як вони досить креативні та вимагають від викладачів творчого підходу до викладання дисциплін. У зв'язку з цим мають бути знайдені такі форми подачі матеріалу і перевірки знань студентів, щоб максимально зацікавити їх не тільки можливістю отримання позитивної оцінки знань, але й розвинути

інтерес до професії в цілому, стимулювати їх до самоосвіти в цій сфері. Відзначається різноманіття існування групових технологій і залежність їх вибору від цілей і змісту дисципліни, творчості викладача, особливостей студентів.

Ключові слова: групова форма роботи, колектив студентів, групові технології, семінарські заняття, фахові дисципліни.

Корчагина О. В. Групповые технологии обучения в процессе преподавания дисциплин специальности „Реклама и связи с общественностью”

В статье рассматриваются аспекты применения групповых форм работы в высшей школе. Преподавание дисциплин специальности „Реклама и связи с общественностью” ставит довольно высокие требования к преподавателю в связи с тем, что данный процесс должен формировать в сознании студентов не только теоретическую базу, но и устойчивые практические навыки будущей профессии. Стандартные методы работы в основном уже недостаточно интересны студентам, так как они достаточно креативны и требуют от преподавателей творческого подхода к преподаванию дисциплин. В связи с этим должны быть найдены такие формы подачи материала и проверки знаний студентов, чтобы максимально заинтересовать их не только возможностью получения положительной оценки знаний, но и развить интерес к профессии в целом, стимулировать их к самообразованию в этой сфере. Отмечается многообразие существования групповых технологий и зависимость их выбора от целей и содержания дисциплины, творчества преподавателя, особенностей студентов.

Ключевые слова: групповая форма работы, коллектив студентов, групповые технологии, семинарские занятия, профессиональные дисциплины.

Korchagina O. V. Group Learning Technologies in Teaching Courses in „Advertising and Public Relations”

The paper discusses aspects of group work in high school. Teaching specialty disciplines „Advertising and Public Relations” puts very high demands on the teacher due to the fact that this process should create in the minds of students, not only theoretical basis, but also practical skills sustainable future profession. Standard methods of basically not enough interest to students, as they are quite creative and require teachers to teach creative subjects. In this regard must be found such forms of presentation and testing students to maximize their interest not only to the possibility of obtaining a positive assessment of knowledge, but also to develop interest in the profession as a whole, encourage them to educate themselves in this area. There is a variety of the existence of group technology and dependence of their choice on the objectives and content of the discipline, the art teacher, the characteristics of students. When forming groups must take into account the psychological compatibility of students, their sympathy. It is desirable that the teacher did not participate in the distribution of groups and offered to do the

students notice what criteria will help make their work fruitful. Group activities are not an end in itself but as a means of improving the quality of the educational process that can facilitate the learning of each student. Consequently, occupying a dominant position, it is combined with other forms of training: individual, frontal, etc. When choosing the best forms of exercise for specific forms of learning activities taking into account all the components of the learning process: target, motivational, meaningful, operational active, controlling and regulating, estimate-effective.

Key words: group work, group of students, group technology, seminars, professional discipline.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК [070.4:655] (477) „190/193”

О. Л. Кравченко

ВИКОРИСТАННЯ ПУБЛІЦИСТИКИ С. ПЕТЛЮРИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ

С. Петлюра фігурує серед основних політичних постатей української історії ХХ ст. Пересічному українцеві він відомий як активний учасник РУПу та УСДРП, Голова Директорії, очільник українського екзильного уряду, його ім'я пов'язане зі створенням української армії як основної державотворчої сили. Не менш яскравою була журналістська, видавнича й редакторська діяльність С. Петлюри: він був активним учасником становлення молодії української журналістики в добу надання українськомовному друкованому слову права розвиватися, працював журналістом у часописах „Мир искусства”, „Літературно-науковий вісник”, „Громадська думка”, „Нова громада”, „Україна”, „Слово”, „Голос минулого”, „Дзвін”, „Книгарь” тощо, редагував „Вільну Україну”, „Раду”, „Украинскую жизнь”, був ініціатором заснування, редактором і дописувачем „Тризуба”.

На сучасному етапі написання повної об'єктивної історії українського книговидавничого руху ще триває, тому оцінка діяльності й ролі конкретних журналістів, видавців і редакторів-практиків дозволить неупереджено проаналізувати найбільш значущі його сторінки. Особливо актуальним це завдання постає для студентів спеціальностей „Видавнича справа та редагування” і „Журналістика”, у яких курс „Історія української видавничої справи” відноситься до професійно-орієнтованих дисциплін. Знання ними особливостей розвитку українського друкарства на всіх етапах, висвітлених з урахуванням нових архівних і джерельних матеріалів, дозволить глибше усвідомити суспільне значення книги, зрозуміти трансформацію видавничого

руху на українських землях, прогнозувати розвиток книговидавничої галузі сучасної України.

Тенденцією сучасної навчальної літератури з історії українського книговидання стало активне використання й уведення в текст уривків з першоджерел, наприклад, підручник „Історія видавничої справи” М. Тимошика, навчальний посібник „Видавнича справа та редагування в Україні: постаті і джерела (XIX – перша третина XX ст.)” за редакцією Н. Зелінської. В останньому виданні вміщено найповніше зібрання публіцистичних свідчень формування теоретичних і методичних засад редакторського фаху протягом зазначеного періоду, роботи редактора з автором, аналізу читацького кола тощо [1]. Серед зібраного матеріалу зустрічається й уривки з публіцистичних статей С. Петлюри, проте вони не дають повного уявлення про багатоаспектність порушуваних публіцистом проблем українського видавничого руху. До аналізу публіцистики С. Петлюри зверталися Т. Гунчак („Петлюра як публіцист”), В. Жила („Журналістська спадщина С. Петлюри”), Г. Машталер („Вивчення літературознавчих праць Симона Петлюри в гімназії”), Т. Салига („Симон Петлюра: літературознавчо-мистецький мотив (до 80-ліття з дня вбивства)”) та ін., зосереджуючись переважно на загальній характеристиці його публіцистичного доробку, аналізі літературознавчих і мистецтвознавчих статей. Проте розвідок, у яких би з’ясовувалося, як у публіцистиці С. Петлюри відбилися особливості розвитку української видавничої справи першої третини XX ст., на сьогодні немає.

Мета статті – проаналізувати публіцистичні тексти С. Петлюри як джерельну базу навчальної дисципліни „Історія української видавничої справи”. Аналіз публіцистичного доробку, особливостей редакторської діяльності й поглядів на розвиток українського видавничого руху С. Петлюри доцільно залучити при викладанні тем „Загальна характеристика видавничої справи кінця XIX – початку XX ст.”, „Видавнича справа в умовах цензурних обмежень і заборон” і „Українська видавнича справа в Західній Європі (на прикладі Франції)”.

Українське книговидання початку XX ст. характеризувалася нестабільністю урядової політики, прагненням до фундаментальних видань, особливо в галузі художньої літератури, розширенням діапазону українського друкованого слова після 1905 р., коли на східноукраїнських землях з’явилися газети й журнали українською мовою, інтенсивним зростанням поліграфічної бази, виробленням підприємницько-фінансових засад видавничої справи, заснуванням друкарень у провінційних містах, зародженням бібліології одночасно зі створенням книгорозповсюджувальної і бібліотечної мереж, формуванням фахових критеріїв оцінки творів, появою нових організаційних форм видання книги – перших видавництв й товариств видавничої справи, заснованих діячами української культури. Багато з цих особливостей стали предметом публіцистичних статей С. Петлюри, відповідно, їх варто залучати під час вивчення видавничої справи кінця XIX – початку XX ст. У дописах публіциста „Потреба видання популярних книжок по національному

питанню взагалі і по автономній Україні зокрема”, „Українська преса і її дефекти”, „Про перекладну соціалістичну літературу”, „Негативні риси полеміки навколо українського питання” тощо порушуються наступні проблеми:

- використання потенцій російських культурно-просвітницьких товариств і російської преси для розвитку українства;
- об'єктивне поцінування позитивних тенденцій і вад української журналістики як необхідна умова її розвитку;
- створення в Україні повного типологічного ряду видань як чинник культурного розвою й національного розвитку, зокрема розбудова наукового, науково-популярного й перекладного книговидання.

У статті “Російські культурно-просвітні організації на Україні” (Слово. – 1907. – № 27) С. Петлюра обстоював ідею доцільності українізації російських просвітницьких установ. Із розвитком українського громадянства збільшилася потреба в друкованому українськомовному слові, однак потужності заснованих українських видань через об'єктивні причини не вистачало. Одним із способів вирішення цієї проблеми публіцист уважав участь у налагодженій роботі видавничих осередків при російських культурно-просвітницьких інституціях. Зокрема він проаналізував діяльність Київського і Харківського товариств грамотності (засноване ще 1882 р. Київське товариство грамотності наприкінці XIX – на початку XX ст. видало близько півтора десятка українських книжок, приблизне стільки ж і Харківське).

С. Петлюра запропонував програму українізації цих установ, виявивши себе практиком в організації видавничої справи: „Створивши спочатку окремі філії, спеціально для видавання українських книжок, вони б згодом, в міру розвитку своєї діяльності і власного зросту, могли надати українській напрямку та характер і діяльності цілого товариства” [2, с. 9]. Виходячи з інтересів українства, автор наголошував, що не має значення, ким і чиїми коштами видана книга, головне те, „що на українському книжковому ринку прибавилось новою книжкою, новим живим зерном на українському просвітньому полі” [2, с. 10].

У світлі залучення потенціалу російських просвітницьких інституцій С. Петлюра критично ставився до ідеологічної обмеженості тих українських громадських діячів, які обвинувачували ці установи в русифікації, не намагаючись спрямувати їхню діяльність на свою користь. Автор посилався на статтю М. К-о в полтавському тижневику „Рідний край” (зауважимо, що ця політично-економічна й літературна газета була органом української радикальної інтелігенції, тому позиція її дописувачів цілком виправдана). Визнаючи негативні наслідки розповсюдження російськомовних видань, С. Петлюра робив висновок про недалекозорість українців щодо налагодження спільної з російськими видавничими осередками діяльності.

Використання російськомовної преси з метою поширення українства докладніше обговорювалося С. Петлюрою в статті „До практичних завдань українства” (Украинская жизнь. – 1913. – № № 1, 3). Він критично оцінював

ситуацію з українським пресовиданням як незадовільну, оскільки воно не охоплювало все українське суспільство. Форма української журналістики, а подекуди і її зміст „виявилися не настільки гнучкими й охоплюючими інтереси культурної людини, щоб такі виразники цього слова, як газета і журнал, зробилися бажаним гостем у кожній українській родині” [2, с. 136]. Одним зі нагальних завдань автор уважав українізацію „тієї частини суспільства, яка хоч і численна, щойно пробуджується до свідомого національного життя, і поступово еволюціонує у своєму розвитку, може поповнити ряди свідомих і національно-активних угруповань українського суспільства” [2, с. 139]. Це завдання потребувало переоцінки ставлення до російськомовної журналістики. Посилаючись на те, що пресовидання в Україні зародилося іншими мовами, зокрема російською, С. Петлюра пропонував залучати місцеві російськомовні періодичні органи для поступового переходу від журналістики в Україні до української журналістики. Систематично впливаючи на російськомовну пресу з метою ширшого висвітлення українського життя, орієнтуючись на читацьку аудиторію, що має звичку щоденного читання і може витратити гроші на придбання періодики, українські автори мають можливість формувати соціально активну особистість. Відтак це призведе до пробудження національної свідомості, а це, у свою чергу, – до розвитку національно-визвольного руху, утвердження ідеї незалежності Української держави.

На практиці така позиція публіциста виявилася в тому, що він домовився про запровадження в журналі „Мір” українського відділу, хоч, як писав у листі до А. Жука від 23 жовтня 1908 р., „конкуренція страшна, і треба просто виривати собі місце” [3, с. 90]. Уже через місяць він повідомив, що йому вдалося „протиснутись” до низки столичних видань – „Образование”, „Торгово-промислова газета”, „Обозрение”, де він матиме можливість висвітлювати українські проблеми й розкривати актуальне на той час „галицьке питання”.

Об’єктивне поцінування досягнень українства загалом і української журналістики зокрема – предмет розгляду статті „Критика чи деморалізація” (Слово. – 1908. – № 42). Аналізуючи огляди журналу „ЛНВ”, розміщені на сторінках „Ради” під криптонімом А. Б., С. Петлюра саркастично зауважував: „І от, коли д. А. Б. випише отак заголовки статей, перекаже зміст їх, пересипле цей переказ вивалюваннями, він гадає, що свою роль, як критика, скінчив, що виконав свій обов’язок і перед читачами і перед авторами <...>. Тоді в уяві його встає «відрадна картина багатства, різноманітності і високої вартости того матеріалу, що дає читачеві наш єдиний всеукраїнській щомісячний літературно-науковий журнал». Щасливий українській читач! Певно, йому повинні заздрити всі інші читачі, приміром, російських журналів, німецьких, польських. Щасливий і український критик «Ради», що так нехитро і примітивно розуміє свої обов’язки літератора” [2, с. 74 – 75]. Така критика шкодить і читачам, і дописувачам, оскільки не виконує свого завдання – виховувати смак до високоякісної літературної продукції. Необ’єктивне ставлення до будь-якого українськомовного тексту призводить

до того, що автори „не ростуть, як журналісти, а каменіють, топчуться на «мертвій точці»”, в українців формуються звичка „дивитися на українську журналістику і цілу біжучу літературу нашу” „закоханими очима” [2, с. 77], що деморалізує українське громадянство в цілому. Звідси переоцінка надбань українства, обмеженість світогляду. Тож молода українська журналістика „вимагає не дитирамбів для себе, не диму кадильного, не вихвалювань, а поважної допомоги і безсторонньої оцінки достоїнств і хиб” [2, с. 75].

Однією з особливостей видавничої справи в Україні першої третини ХХ ст. було вироблення фахових критеріїв оцінки творів, редакційно-технічного оформлення й майбутнього поліграфічного втілення книги. Формування фахових вимог до різних за функціональним призначенням видів видань „з орієнтацією на прогресивні моделі „повних” літератур, що не зреклися національних основ” [1, с. 468], свідчило про подальший розвиток самоідентифікації українства. Протягом ХІХ ст. в українському книговидаванні спостерігалось переважання художньої літератури, натомість самоусвідомлення українців спричинило потребу в наукових друках, у яких обґрунтовано, науково виважено розглядалися б питання української історії, культури, мови, і науково-популярних виданнях, де ці знання подавалися б у цікавій і доступній для широкого читача формі.

Питання про необхідність становлення наукового й науково-популярного книговидавання порушувалися С. Петлюрою в статтях „До практичних завдань українства”, „До історії Наукового Товариства імені Шевченка у Львові” (Голос минулого. – 1915. – № 1). Розцінюючи утворення першого українського наукового товариства як „скріплення збудженої національної свідомості і волі у певних організаційних формах” [2, с. 141], автор популяризував його діяльність. Він наголошував на особливих функціях наукового книговидавання – піднесення загальної культури українського суспільства, розвиток самоусвідомлення й національного будівництва. Організація НТШ свідчила про розуміння українцями значення цієї ланки соціального життя, показувала зрілість української нації, була справою „національної честі й волі”. Проаналізувавши діяльність товариства, С. Петлюра закликав українців усіма силами підтримати його учасників. У разі активної допомоги „народ із скромних жертв, колективними зусиллями створив би – собі (розрядка автора. – *О. К.*), для свого культурного розвитку і національного росту, – національний науковий фонд, з допомогою якого могла б проходити максимальна наукова робота створеного тим самим народом” [2, с. 143]. Публіцист наголошував на громадському характері української науки й наукового книговидавання, оскільки їхній розвиток свідчив про історичний поступ усієї нації, піднесення загальної культури суспільства.

Окрім наукової й науково-популярної літератури, С. Петлюра актуалізував становлення перекладного книговидавання (стаття „Про перекладну соціалістичну літературу” (Книгарь. – 1918. – Ч. 15), розділи „Праця над створенням перекладної літератури” й „Організація праці в справі перекладів” у брошурі „Сучасна українська еміграція та її завдання”). Спільне

для них – підкреслення значення перекладної літератури для задоволення наукових і навчальних потреб, думка про необхідність систематичної роботи в галузі перекладознавства. Зокрема публіцист писав: „Та для того, щоб ця перекладна праця була продуктивною, позбавленою паралелізму і непотрібної затрати енергії, треба внести до неї і певні корективи. Коли опрацювання плянів того, що саме слід перекладати, належало б авторитетним людям чи спеціально організованим для цього об'єднанням по кожній колонії окремо, з певним регулюванням програми кожної з них міністром освіти, то одним із головніших корективів для уникнення паралелізму в перекладній праці було би оголошення в органах нашої преси відомостей про те, *хто саме і над перекладом якої чужоземної книжки працює* (курсив автора. – О. К.)” [2, с. 262]. Прагнення С. Петлюра створити „повну” літературу цілком відповідало нагальній потребі видавничої галузі кристалізувати типологічні кордони видавничого продукту, а також загальносвітовим тенденціям – саме в цей час відбувається становлення типології видання як окремої книгознавчої дисципліни.

Під час підготовки теми „Видавнича справа в умовах цензурних обмежень і заборон” у нагоді стануть статті С. Петлюри „Урядові репресії над українською пресою”, „Негативні риси полеміки навколо українського питання”, „Рік мовчання” тощо. У них автор полемізує з правими російськими виданнями щодо українства взагалі і права українського народу на національну пресу зокрема. Чітка позиція С. Петлюри мотивувалася його суспільною діяльністю. Працюючи з 1911 р. бухгалтером у московському приватному транспортному підприємстві, він знаходився в центрі політичного життя, остаточно формуючись, на думку дослідників його діяльності, як політична особистість.

На початку ХХ ст. у Москві діяло багато політичних та культурно-просвітницьких товариств та партій, які розвивали ідеї самовизначення націй у Російській імперії. Українство в цей час переживало піднесення – у Державній Думі організовано українські парламентські фракції, українці брали участь у різноманітних з'їздах у Києві та Петербурзі, мали просвітницькі угруповання та відкривали свої відділи у подібних московських. Як писав сам публіцист 1914 р., „ми, безперечно, переживаємо період зростання українства, перетворення його в суспільну силу, в реальний фактор державного життя Росії. Стихійні вияви українства дедалі більше поступаються перед пляномірними актами національного самоусвідомлення, скріпленого організованими формами й виступами, що пройшли довгий шлях підготовчої, обдуманого та усвідомленої роботи” [2, с. 135]. Однією з таких форм стало заснування членами української секції Московського товариства слов'янської культури журналу „Украинская жизнь”. Її редактори С. Петлюра й О. Саліковський прагнули подати російському суспільству всебічну правдиву інформацію про українство загалом, його завдання та сучасний стан зокрема. Така мета постала перед засновниками часопису через сформовану реакційною російськомовною пресою думку про „сепаратизм” і зрадництво українців, про українство як „варіант російської культури”, „польську

інтригу», про тимчасовий характер українського руху. Тому „від самого початку існування один з основних тематичних напрямків журналу визначився в захисті українського національного руху від тої брехні та інсинуацій, які повсюдно сіялися представниками російського войовничого націоналізму, а також у викритті лженаукових теорій, суть яких зводилася до прагнення якщо не скасувати саму українську національність, то принаймні не рахуватися з нею» [4, с. 14]. До того ж аналіз минулого й тогочасного українського руху сприяв пробудженню національної свідомості в українців. Окреслені проблеми висвітлюються С. Петлюрою на сторінках „Украинской жизни” в статтях „Про переоцінку” (1913. – № 1), „«Скорочене» викривання українства паном Щоголевым” (1913. – № 11), „До практичних завдань українства” (1913. – № № 1, 3), „Негативні риси полеміки навколо українського питання” (1914. – № № 11 – 12), „Державний ясновидець пан Савенко” (1915. – № 5 – 6) та ін.

На основі публікацій „Украинской жизни” редакція випустила російськомовну книгу „Українське питання” (1914 р., перевидання 1915 р.). Після закриття більшовиками журналу 1917 р. вийшло третє перероблене й доповнене видання книги. Про її актуальність і значущість для розвою української національної ідеї свідчило те, що „вже в перші роки радянської влади весь наклад її трьох видань було конфісковано і знищено. Кілька примірників потрапило до спецфондів – протягом більше ніж сімдесят років ідеологи тоталітарного режиму тримали «в арешті» «Українське питання» за надруковане в ньому правдиве слово про Україну і українців, яке здатне було пробудити самовідчуття й національну гідність принижованого століттями багатомільйонного народу» [5, с. 295 – 296].

Отже, С. Петлюра розумів значення друкованого слова для пробудження національної свідомості, вироблення аксіологічної, культурної, історичної й футуристичної напрямних розгортання української спільноти в історії. Своїми публіцистичними текстами він закликав українство усвідомити свою ідентичність, намагався збудити його до активних дій, радикально змінити погляд сучасників на всі аспекти українського життя.

Публіцистика С. Петлюри є вагомою джерельною базою й для вивчення видавничої справи української діаспори, зокрема на французьких землях. Перебуваючи в еміграції, публіцист видав брошуру „Сучасна українська еміграція та її завдання” (1923). У ній автор виписав шляхи, якими повинна розвиватися українська видавнича справа за кордоном. Перше завдання українців – систематична участь в європейських пресових органах з метою розвінчання сфальшованої інформації й висвітлення правдивих відомостей про діяльність українського уряду в екзилі та ситуацію в більшовицькій Україні. Особливо це стосується аналітичних статей, яких бракує в європейських часописах. Це сприятиме налагодженню тісних контактів з європейською громадськістю, а згодом, при здобутті Україною державності, стане в нагоді у формуванні міжнародних відносин. Тож участь у пресових органах європейських країн розцінювалася С. Петлюрою як один

із чинників футуристичного блоку соціокультурних координат української національної ідеї.

Другим завданням української еміграції у видавничій діяльності публіцист уважав розвиток бібліотечної справи. У цьому напрямку він виділяв, з одного боку, формування бібліотечного фонду – збирання „друкованих матеріалів на різних мовах”, які „не будуть тільки збагаченням наших книгозбирань, а не раз стануть до послуги нашим ученим і нашим студентам в їхніх чи наукових справах, чи підготовчих до них вправах” [2, с. 264]; а з іншого – створення бібліографії з українського питання, систематизацію закордонних видань, присвячених українству. Поставлене перед українською діаспорою завдання було виконано, на жаль, через рік після вбивства С. Петлюри. 1926 р. у Парижі засновано Українську бібліотеку імені Симона Петлюри, якій, за визначенням дослідника історії української видавничої справи за кордоном М. Тимошика, „судилося незабаром стати всенациональним культурним осередком українства у вільному світі” [5, с. 406].

„Справою невідкладної ваги”, що „набуває значення державної загальнонаціональної проблеми” [2, с. 271], називав публіцист налагодження роботи українських видавництв за кордоном, позиціонувавши це як третє завдання українських емігрантів. На час виходу брошури центрами української видавничої справи були Німеччина (близько 13 видавництв, найпотужніші серед яких „Українська накладня”, „Українське Слово”, „Українське видавництво в Катеринославі”, „Ратай”), Канада („Руська книгарня”, „Українська видавничка спілка”), варшавське видавництво І. Огієнка „Наша культура”. Однак через економічну кризу, обмежений ринок збуту й інші несприятливі умови більшість видавничих осередків припинили діяльність. С. Петлюра пропонував залучати до створення видавництв фінансистів, що і для самих заможних українців давало можливість „реалізації своїх капіталів для справи з комерційного боку певної, але щодо зисків, то пристосованої до повороту на Україну” [2, с. 271]. Організаційні заходи навколо українського друкованого слова публіцист настільки підносили, що передбачав ввести „спеціальний податок (курсив автора. – О. К.)” на членів центральних і місцевих об’єднань українських емігрантів, таким чином примушуючи заможних осіб „думати не тільки по свої власні грошові інтереси, а й про виконання обов’язків своїх перед Батьківщиною” [2, с. 272].

Подаючи приклад, сам С. Петлюра виступив ініціатором заснування громадсько-політичного тижневика „Тризуб”, перший номер якого вийшов у Парижі 15 жовтня 1925 р. У передньому слові „Розпочинаючи видання...” публіцист пояснював мету нового органу: „Наша ідеологічна праця полягатиме в розгорненні і обґрунтуванні ідеї української державности. Паралельно ми будемо вияснити найдоцільніші шляхи національного будівництва в різних ділянках народного життя. Обидва ці завдання не можуть бути здійснені без правдивого вияснення сучасної української дійсності на всіх землях, заселених нашим народом” [2, с. 311]. Відповідно до поставлених завдань часопис висвітлював життя української діаспори майже

усіх країн, розповсюджувався в США, Канаді, Румунії, Німеччині, Польщі, Чехословаччині. Організуючи навколо себе українські сили, він став прикладом, на який орієнтувалися інші українськомовні закордонні видання.

Таким чином, публіцистика С. Петлюри є важливим джерелом вивчення розвитку української видавничої справи першої третини ХХ ст., яке висвітлює такі її проблеми, як функціонування українського слова в умовах цензурних обмежень і заборон, український видавничий рух діаспори, становлення наукового, науково-популярного й перекладного книговидання, залучення потенціалу російських просвітницьких інституцій для налагодження українського книговидання, об'єктивне поцінування позитивних тенденцій і вад української журналістики як необхідна умова її розвитку. У публіцистичних текстах С. Петлюри чітко окреслені завдання українського друкованого слова: пресо- і книговидання в Україні повинні бути національними за формою і змістом – видаватися українською мовою й відповідати національним інтересам, об'єктивно висвітлювати події українського життя, впливати на формування національної самоідентифікації, організувати українство. Розуміння автором шляху розвитку українського народу, розробка ним ідеї, що може консолідувати народ, сприятиме виробленню у студентів національного світогляду, у чому вбачаємо виховний потенціал проаналізованих тем навчальної дисципліни „Історія української видавничої справи”.

Список використаної літератури

1. Видавнича справа та редагування в Україні: постаті і джерела (ХІХ – перша третина ХХ ст.) : навч. посіб. / [за ред. Н. Зелінської]. – Львів : Світ, 2003. – 612 с. **2. Петлюра С. В.** Статті / С. В. Петлюра / [упоряд. та авт. передм. О. Климчук]. – К. : Дніпро, 1993. – 341 с. **3. Петлюра С.** Народе українській : вибрані статті, листи, документи / Симон Петлюра. – Харків : Лівий берег, 1992. – 149 с. **4. Тимошик М.** Про українське питання – з боєм і надією / Микола Тимошик / Українське питання. – К. : Наша культура і наука, 1993. – С. 9 – 32. **5. Тимошик М. С.** Історія видавничої справи : підручник / Микола Тимошик. – К. : Наша культура і наука, 2003. – 496 с.

Кравченко О. Л. Використання публіцистика С. Петлюри під час вивчення історії української видавничої справи

У статті проаналізовано можливості використання публіцистичних творів С. Петлюри під час вивчення навчальної дисципліни „Історія української видавничої справи”. Доведено, що статті публіциста допоможуть висвітлити такі проблеми українського видавничого руху, як об'єктивне поцінування позитивних тенденцій і вад української журналістики як необхідна умова її розвитку, функціонування українського слова в умовах цензурних обмежень і заборон, українська видавнича справа діаспори, становлення наукового, науково-популярного й перекладного книговидання, залучення потенціалу російських просвітницьких інституцій для налагодження діяльності українського книговидання. З'ясовано, що

розуміння С. Петлюрою шляху розвитку українського народу, розробка ним ідеї, котра може консолідувати народ, сприятиме виробленню у студентів національного світогляду, у чому полягає виховний потенціал проаналізованих тем.

Ключові слова: публіцистика, історія української видавничої справи, С. Петлюра, українське книговидання першої третини ХХ ст.

Кравченко Е. Л. Использование публицистики С. Петлюры при изучении истории украинского издательского дела

В статье проанализированы возможности использования публицистических произведений С. Петлюры при изучении учебной дисциплины „История украинского издательского дела”. Доказано, что статьи публициста помогут осветить такие проблемы украинского издательского движения, как объективное оценивание позитивных тенденций и недостатков украинской журналистики как необходимое условие ее развития, функционирование украинского слова в условиях цензурных ограничений и запретов, украинское издательское дело диаспоры, становления научного, научно-популярного и переводного книгоиздания, привлечение потенциала российских просветительских учреждений для налаживания деятельности украинского книгоиздания. Выяснено, что понимание С. Петлюрой пути развития украинского народа, разработка идеи, которая может консолидировать народ, будет способствовать формированию у студентов национального мировоззрения, в чем заключается воспитательный потенциал проанализированных тем.

Ключевые слова: публицистика, история украинского издательского дела, С. Петлюра, украинское книгоиздание первой трети ХХ в.

Kravchenko O. L. Using Publicism by S. Petliura in the Study of the History of Ukrainian Publishing

The article analyzes the possibility of using publicism by S. Petliura the study discipline „History of Ukrainian publishing industry”. The material of the study were article „Ukrainian press and its defects”, „The conversion of socialist literature”, „The negative features of the controversy surrounding the Ukrainian question” etc. It is proved that the articles by S. Petliura are an important source of study of the development of Ukrainian publishing the first third of the twentieth century, which highlights issues such as the functioning of the Ukrainian word in terms of censorship, publishing of Ukrainian diaspora, formation of scientific, popular scientific and transfer publishing, attracting potential Russian educational institutions for the establishment of Ukrainian book publishing. In nonfiction texts by S. Petliura clearly defined objectives Ukrainian printed word book industry in Ukraine should be national in form and content – issued by Ukrainian language and the national interest, objective coverage of events Ukrainian life, affect the formation of national identity. It was found that the understanding of S. Petliura the development of the Ukrainian people, the development of ideas that can consolidate

the people, will foster in students a national outlook, what is the educational potential of the analyzed topics.

Key words: publicism, history of Ukrainian publishing, S. Petliura, Ukrainian publishing the first third of the twentieth century.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 371.321

О. О. Кулініч

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ ПАБЛІК РИЛЕЙШНЗ: ЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

В Україні спеціальність „Реклама і зв'язки з громадськістю” стала користуватися попитом у зв'язку із потребою суспільства у ПР-фахівцях: в сучасному інформаційному просторі кожна організація повинна мати свій імідж і презентацію, своєрідну проєкцію в мас-медіа. Процеси, які відбуваються зараз у галузі соціальних комунікацій, вимагають глибокого і ретельного вивчення ПР-технологій студентами, які планують своє майбутнє зв'язати із медіа-галуззю.

Під час викладання дисциплін, пов'язаних із вивченням різних аспектів ПР-діяльності, з'ясувалася наявність певних проблем, у тому числі етичних.

Метою нашої розвідки є спроба окреслити етичний аспект проблем, що виникають під час викладання фахових дисциплін для студентів спеціальності „Реклама і зв'язки з громадськістю”. У зв'язку із поставленою метою, планується вирішення наступних **завдань**:

- 1) окреслити стан викладання дисциплін, пов'язаних із вивченням ПР, у вищих навчальних закладах України;
- 2) з'ясувати проблеми із розумінням власне феномену „паблік рилейшнз” як нового для нашого суспільства;
- 3) указати на етичні проблеми, які виникають під час вивчення паблік рилейшнз як сукупності технологій управління.

Питання етики в ПР вже ставало об'єктом дослідження вітчизняних вчених, зокрема Н. Грицюти, В. Г. Королька, Г. Г. Почепцова, В. А. Моїсеєва. Проте вони приділяли увагу власне питанню дотримання етичних норм ПР-фахівцями. Цінним є внесок у вивчення питання освіти ПР-фахівців Н. Грицюти [1]. Дослідниця окреслила низку проблем, які виникають під час викладання паблік рилейшнз у вищих навчальних закладах. У першу чергу вона звертає увагу на низький фаховий рівень і недостатню кваліфікацію зайнятих у сфері ПР, відсутність продуманої і фахово забезпеченої системи

підготовки кадрів із вказаної спеціальності, недостатній науково-методичний рівень навчальних курсів і спецкурсів. На нашу думку, ці проблеми так чи інакше вирішуватимуться із часом. Як відомо, навчальна спеціалізація „Реклама та зв'язки з громадськістю” була затверджена Кабінетом Міністрів України лише у 2006 р., тобто зовсім недавно. Тож лише 7 років тому почали створюватися профільні кафедри, які готують ПР-спеціалістів.

Об'єктом нашої розвідки стали етичні питання, які виникають під час викладання фахових дисциплін з паблік рилейшнз.

Розгляд проблем викладання PR варто розпочати із визначення зв'язків з громадськістю.

Дискусії з приводу чіткого визначення паблік рилейшнз, незважаючи на численні виведені дефініції феномену, до цього часу продовжуються і досить жваво. На нашу думку, однією з причин відсутності одностайності думок учених і практиків у ПР-галузі є суперечливість самої природи зв'язків з громадськістю, які з одного боку тяжіють до створення гармонії і взаєморозуміння в суспільстві, з іншого є по суті технологіями управління суспільством на всіх його рівнях. Учені нараховують уже більше тисячі визначень паблік рилейшнз. Російська дослідниця І. Кужелева-Саган слушно вказує на те, що в сучасному світі PR є однією з найризикованіших комунікативних технологічних феноменів і, на відміну від рекламних технологій, які не приховують своєї мети – формування споживацького інтересу, ПР далеко не завжди відверто декларує свою справжню мету – формування певної громадської думки [2, с. 17–18].

Зважаючи на складність поняття ПР, вчені робили спроби типологізувати підходи до вивчення ПР. У першу чергу слід окремо виділити авторитетних зарубіжних дослідників, яких умовно можна назвати представниками „класичного” підходу до PR. У визначеннях представників названого підходу домінує думка про альтруїстичність зв'язків із громадськістю, які мають служити інтересам суспільства, знімати в ньому напруженість, непорозуміння, а власне зв'язки з громадськістю по суті є засобом пошуку гармонії в суспільстві, співвіднесення інтересів за допомогою інформування і роз'яснення позицій різних цільових аудиторій. Оскільки класичний підхід до вивчення ПР є досить ідеалістичним, оперує поняттями „правда”, „гармонія”, які є суб'єктивними й абстрактними, то поміж вченими є досить велика кількість критики на адресу „класичного” підходу до ПР.

Своєрідним антиподом до розглянутого підходу є підхід технологічний, при якому паблік рилейшнз розглядається як сукупність ПР-технологій, застосованих для впровадження думки певного суб'єкту ПР. Цей підхід вважається більш реалістичним у порівнянні з „класичним”, проте, як на нашу думку, не є вичерпним. Застосування ПР-технологій не є запорукою того, що мета суб'єкту ПР буде досягнена. У першу чергу це пов'язано із специфікою самого поняття „ПР-технологія”.

В. Ф. Кузнецов послідовно розглядає назване поняття за схемою: що власне є технологія і яка специфіка технологій у галузі ПР. Дослідник

зазначає, що власне технологія – це „система цілеспрямованих, послідовних, завчасно ефективних дій, розрахованих на досягнення необхідного (заданого) позитивного результату” [3, с. 222]. З технологіями у галузі ПР складніше: можна знати послідовність дій, але не досягти бажаного результату, оскільки ПР-технології так чи інакше спрямовані на людей, це вплив на людську свідомість і підсвідомість, що є дуже складною дією. Слід також звернути увагу на мету застосування ПР-технологій: „технології у зв’язку із громадськістю не лише впорядковують засоби досягнення мети, але й і закріплюють черговість дій, випрацювання відповідних форм соціальної поведінки груп громадськості... Технології зв’язків із громадськістю – це і процес застосування прийомів, спрямованих на досягнення конкретної мети реально діючим суб’єктом управління, і результат цієї діяльності” [3, с. 222]. На формування і застосування ПР-технологій впливає у першу чергу компетентність і кваліфікація ПР-фахівців, тобто кадровий ресурс. Важливим є також технічний ресурс і, звичайно, стан справ у регіоні або організації.

Термін „ПР-технологія” є дуже модним у наш час. Однією з причин такого поширення даного терміну – це активний розвиток публік рилейшнз як наукового знання. Історично склалося, що поняття „публік рилейшнз” тісно пов’язано із подіями формування США як держави. У підручниках у підрозділах, присвячених історії ПР, так чи інакше початок публік рилейшнз пов’язується із антиурядовими політичними рухами в США наприкінці 18 – початку 19 століття.

Насправді зв’язки з громадськістю існували з давніх часів: при спробі описати історію ПР, дослідник М. Бочаров розпочинає із Біблії [4]. І. Кужелева-Саган, яка зробила серйозну спробу узагальнити і систематизувати знання із піарології – науки про ПР, ділить існування цього феномену на два періоди: „сутінковий” (сумеречный) і „активний” [2, с. 97]. Справді, не можна вважати народження науки про ПР – здобутком виключно XIX – XX століття. „Гени” PR явно існували у давні часи, і дослідниця успішно робить стислий огляд існування зв’язків з громадськістю в античні часи, Середньовіччя, Відродження, епоху Просвітництва й у першій половині XIX століття – тобто у „сутінковий” період. [2, с. 97–107]. Оскільки в 19 – 20 століттях відбувається активний розвиток наук, які дають нам ключі до розуміння механізмів впливу на людину індивідуально і масово, то саме зараз багато технологій у галузі ПР перестали бути таємницею або сенсаційним відкриттям, їх активно обговорюють, про них можна прочитати в підручниках, посібниках, наукових працях. Тож відбулося певне тиражування знань із засобів впливу на людей. Хоча, слід тут же зазначити, що змінився і характер означеного впливу. Зокрема про це говорить видатний учений А. Еделстайн, який вказує на нові закони, за якими формується пропаганда сьогодні: „Якщо стара пропаганда тоталітарна і прямує від невеликої кількості комунікаторів до багатьох, то нова пропаганда демократична і задається як породження комунікації від багатьох до багатьох. Якщо для старої пропаганди були характерні обмежений доступ і гомогенність, то для нової характерними є широкий доступ і різноманітність.

Стара пропаганда характеризується спрощеними повідомленнями і захищеністю своїх форм, нова пропаганда – складністю повідомлень і творенням нових мовних форм... Стара пропаганда зорієнтована на цінності виробництва, нова – на цінності споживання. Якщо перша задається лідерами, то друга – за допомогою консенсусу” [Цит за 5, с. 562 – 563]. Іншими словами, саме в наш час активно впроваджуються різні технології впливу на цільову аудиторію, які не тиснуть і змушують, а підштовхують, маніпулюють.

Власне з такими технологіями знайомляться студенти під час вивчення таких дисциплін, як „ПР-жанри та ПР-технології”, „Сучасні технології у рекламній та ПР-діяльності”, „Основи ПР”, „Управління рекламними та ПР-проектами”, „Політичний консалтинг”, „Рекламна та ПР-кампанія”.

Вивчення ПР-технологій пов’язано із вивченням маніпуляції – дії, яка підштовхує людину до певного рішення, думки. Студенти вивчають, як можна вплинути на людину, змусити її прийняти те чи інше рішення. Таким чином, вивчення ПР-технологій іноді перетворюється на вивчення засобів обману або напівправди. Так зване „золоте” правило паблік рилейшнз – завжди кажи правду, лише правду, але ніколи всю правду – підтверджує нашу думку. Особливо гостро постають етичні проблеми під час вивчення „чорних” або брудних ПР-технологій. Іноді сам опис застосування подібних „технологій” змушує дивуватися „винахідливості” людини у питаннях розпалення ворожнечі, винайдення «винуватого», примусу відчувати негативні емоції. Найбільш яскраві приклади застосування „брудних” технологій дають нам сучасні політичні передвиборчі кампанії. Студенти – майбутні ПР-фахівці – повинні знати ці технології, бачити їх застосування в реальному житті у різних сферах життя. Проте постає проблема – чи не буде вивчення цих технологій для молодих школою, яка навчить їх застосовувати ці технології в майбутньому?

Звичайно, під час вивчення ПР-технологій, викладачі наголошують на тому, що справжній ПР-фахівець не повинен застосовувати нечесні правила гри, повинен дотримуватися етичного кодексу, дбати не лише про імідж – тобто швидко й штучно створений образ суб’єкта ПР, але і його репутацію, яка формується довго, роками і є найціннішим капіталом в інформаційному суспільстві. Під час вивчення „чорних” технологій у галузі паблік рилейшнз студенти дізнаються про зворотну реакцію на застосування подібних засобів впливу, вивчають досвід, взятий із минулих політичних перегонів, і досліджують наслідки брудних ігор у бізнесі. Та все ж виникають побоювання, що дехто зі студентів захопиться ефективністю нечесних інформаційних нападів, у першу чергу ілюзією цієї „успішності”.

Серед студентів, які навчаються на спеціальності „Реклама і зв’язки з громадськістю (у медіа галузі)”, було проведене опитування. Наведемо деякі цікаві спостереження після обробки результатів.

Одним із питань, поставлених студентам, було „Чи є для вас слова „ПР” і „обман” синонімами? Поясніть чому? В основному студенти чітко

розрізняють PR та „обман”, „маніпуляція”, хоча і визнають, що іноді ці поняття мають багато спільного. На нашу думку, сумною тенденцією є те, що для чималої кількості студентів слова **ПР** та **обман** так чи інакше залишилися синонімами, хоча з перших занять викладачі витрачають чимало сил для того, щоб пояснити студентам сутність феномену „паблік рилейшнз”, показати всі важливі і суспільно значущі складові цього поняття. Виникає думка: якщо студенти-майбутні фахівці так вважають, то що ж говорити про звичайних людей, для яких слово „піарити” і „епатувати”, „звернути на себе увагу” – є тим самим. Утім такий поширений стереотипний погляд на «піар» виник не на пустому місці. Наше суспільство, знаходячись під певним тягарем історичного досвіду, сприймає вплив на громадську думку досить вороже, забуваючи про те, що вплив може бути і позитивним. Урешті решт, як не критикують учені „класичний” або „альтруїстичний” підхід до вивчення ПР за його відірваність від життя, ми постійно звертаємося до досвіду класиків паблік рилейшнз, які вважали, що надметою PR є пошук гармонії, взаєморозуміння, врахування інтересів цільової аудиторії. А хіба це не є необхідною умовою управління громадськістю в сучасному суспільстві, зважаючи на зміни, які відбуваються в ньому?

Та все ж позитивна тенденція вимальовується: старші студенти чітко відрізняють поняття „паблік рилейшнз” від суміжних понять, зокрема реклами, пропаганди, маніпулювання, беручи до уваги високі вимоги „білого” або „класичного” ПР.

Вивчення паблік рилейшнз розпочинається вже на першому курсі (дисципліна „Вступу до спеціальності”), студенти знайомляться із поняттям паблік рилейшнз, який включає в себе сукупність заходів, у першу чергу інформаційних, спрямованих на досягнення взаєморозуміння між суб’єктом ПР та громадськістю. Так у майбутніх фахівців формується виважене ставлення до поняття ПР. Але одночасно з цим студенти бачать, що в реальності часто досягнення взаєморозуміння і довіри відбувається за допомогою так званих „сірих” ПР-технологій. Таким чином, існуючий у нашому суспільстві стереотип, що піар – це маніпулятивні технології, на превеликий жаль, поки що має під собою підстави.

У зв’язку із чим ми зустрічаємося із наступною проблемою, яку ми сформуваємо у питанні: *„Чи відчували ви бажання застосовувати знання з маніпулювання у своєму житті? У своїй роботі (якщо ви працюєте)?”* Справді, змістовне наповнення навчальних дисциплін із спеціальності „Реклама і зв’язки з громадськістю” насичене дослідженням різноманітних ПР-технологій. Студенти вивчають психологічне підґрунтя інформаційних впливів, специфіку їх подачі і сприйняття реципієнтом. Звісно, що вивчення маніпулятивних технологій є певною спокусою використовувати їх у житті. У своїх відповідях студенти обіцяли уникати їх або і зовсім не використовувати, або використовувати у „добрих” цілях (наприклад: *„мені іноді хочеться використати „чорну” технологію, але так, щоб вона не наробила лиха іншим людям, а тільки привернула увагу”).* Як це буде в

реальності, поки ми не знаємо. Але радує наявність такого бажання у молодого покоління.

Майже всі опитуванні відзначили, що із вивченням різних технологій у галузі зв'язку з громадськістю, вони отримують досвід, починають бачити їх застосування в рекламних акціях, оголошеннях, роликах та в інших формах. І цей досвід вони оцінюють як позитивний, оскільки вважають, що знання засобів маніпулювання озброюють їх і дадуть можливість забезпечити себе від непотрібного впливу. Тобто студенти хочуть, щоб їх рішення про покупку, певну позицію, думку, дію було лише їх рішенням, яке вони прийняли самостійно.

На нашу думку, етичні проблеми, що виникають під час вивчення ПР-дисциплін, тісно пов'язані із професійними. Глибокі знання викладачів, які досліджують разом зі студентами історію, різні школи ПР, сучасні тенденції у галузі зв'язків із громадськістю, допоможуть студентам розібратися з цим складним феноменом, покажуть варіанти правил гри – маніпулювання чи чесне інформування, обман або ефективне вирішення проблем. Світова практика багата на приклади вдалих і невдалих ПР-кампаній, ПР-акцій, ПР-заходів, ПР-технологій. Вивчення передового досвіду у політичній і бізнес-сферах дасть можливість майбутнім ПР-фахівцям зробити правильний вибір, діяти професійно у складних ситуаціях, враховувати вивчений досвід.

Список використаної літератури

1. Грицюта Н. Професійна освіта та науково-теоретичні дослідження як основа формування фахівців у галузі паблік рилейшнз / Н. Грицюта. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vknukim_ped/2008_18/5.pdf.

2. Кужелева-Саган И. П. Научное знание о связях с общественностью (PR): Философский анализ / И. П. Кужелева-Саган. – М. : Книжный дом „ЛИБРОКОМ”, 2011. – 464 с. **3. Кузнецов В. Ф.** Связи с общественностью: теория и технологии: учебн. для студентов вузов / В. Ф. Кузнецов. – 3-е изд., испр. и перераб. – М. : Аспект Пресс, 2009. – 302 с. **4. Бочаров М. П.** История паблік рилейшнз : нравы, бизнес, наука / М. Бочаров. – М. : РИП-холдинг, 2007. – 184 с. – серия „Академия рекламы”.

Кулініч О. О. Проблеми викладання паблік рилейшнз: етичний аспект

У статті зроблена спроба окреслити етичні проблеми, які виникають під час вивчення студентами феномену паблік рилейшнз. Основний зміст навчальних курсів із паблік рилейшнз – це різноманітні ПР-технології, які використовуються у багатьох галузях суспільного життя, у першу чергу політичній і бізнесовій. Студенти обов'язково вивчають і класичний (альтруїстичний) підхід до вивчення паблік рилейшнз, і „сірі” ПР-технології. Вивчення маніпулятивних ПР-технологій викликає побоювання, що студенти використовуватимуть їх своїй майбутній професії. Опитування показало

наявність такої проблеми, у зв'язку з чим у статті зроблена спроба намітити шляхи її вирішення.

Ключові слова: інформаційне суспільство, паблік рилейшнз, ПР-технологія, маніпуляція.

Кулинич Е. А. Проблемы преподавания паблик рилейшнз: этический аспект

В статье сделана попытка определить этические проблемы, которые возникают при изучении студентами феномена паблик рилейшнз. Основное содержание учебных курсов в указанной сфере – это разнообразные ПР-технологии, используемые во многих областях общественной жизни, в первую очередь политической и бизнесе. Студенты обязательно изучают и классический (альтруистический) подход к изучению паблик рилейшнз, и „серые” ПР-технологии. Изучение манипулятивных ПР-технологий вызывает опасения, что студенты будут использовать их в своей будущей профессии. Опрос показал наличие такой проблемы, в связи с чем в статье сделана попытка наметить пути ее решения.

Ключевые слова: информационное общество, паблик рилейшнз, ПР-технология, манипуляция.

Kulinich O. O. The Problems of PR Teaching: Ethic Aspect

In the article author attempts to define ethical issues that arise during the study of the phenomenon of public relations. The main content of courses of public relations is a variety of PR technologies used in various areas of public life, especially political and business. Students study classic (altruistic) patterns of PR, but in reality "gray" PR-technologies are more common, among them the partial information or half-truth, manipulation with public opinion. When students devote so much time research dishonest and manipulative PR-technologies, there is a fear that they themselves want to use these technologies in their future profession. Teachers pay much attention to studying of high professional standards, the true, classical PR-activity, warn students of the use of "dirty" PR technologies. The survey, conducted among students found that students differ classic PR and manipulation, but the have the temptation to use "gray" technologies. At the same time, students observe that they got the skill to recognize PR-technologies in reality and say that can withstand the manipulative influence of modern information space. Students feel a desire to make decisions themselves, rather than to follow the impact of PR.

Key words: informational society, PR, PR-technology, manipulation.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 378.37.09.659

Н. Є. Манич

**ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ЯК ФОРМА МОДУЛЬНОГО КОНТРОЛЮ
В ДИСТАНЦІЙНОМУ НАВЧАННІ (НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ
„ОСНОВИ РЕКЛАМИ ТА ЗВ’ЯЗКИ З ГРОМАДСЬКІСТЮ”)**

Значення технічного прогресу для розвитку людства на початку 21 століття важко недооцінити: технічні розробки настільки активно входять у повсякденне життя кожної людини, що іноді вона навіть не звертає увагу на нові пристрої, якими мимоволі починає користуватися. З появою віртуального світу мережі інтернет докорінно змінилася й ситуація в галузі виробництва інформації до фактично невичерпних масивів даних отримала доступ необмежена кількість людей. Звісно, швидкий темп розвитку техніки й інформаційних технологій, з одного боку, поступово зумовили вимоги до підвищення рівня кваліфікованості спеціалістів будь-якої галузі, а з іншого, безпосередньо вплинули й на процес підготовки кадрів, зокрема на вищу освіту. Спроби навчання за допомогою комп’ютерної техніки та мережі інтернет призвели до появи нової форми навчання – дистанційної. Тому на сучасному етапі розвитку вищої освіти в Україні актуальною є розробка загальної методики дистанційного навчання, а також часткової методики дистанційного викладання окремих навчальних дисциплін.

Проблемі дистанційного навчання присвячені публікації таких дослідників, як Адамова І., Борисовська Ю. О., Демида Б., Козлова О. С., Копил І. Лисенко О. А., Осадчий В. В., Сагайдак С., Сисоєва С. О. тощо. Тестову методику розглядали Бушак Г. А., Довгополова Я. В., зокрема використання тестів в дистанційному навчанні було предметом досліджень Біленької О. Б. та Григорчука Т. В. Проте питання використання тестових завдань як форми модульного контролю під час викладання рекламознавчих дисциплін досі не було предметом наукових студій.

Метою цієї статті є розглянути використання тестових завдань як форми модульного контролю під час дистанційного навчання рекламознавчим дисциплінам (на прикладі дисципліни „Основи реклами та зв’язки з громадськістю”). Для реалізації поставленої мети виділяємо наступні завдання: з’ясувати особливості дистанційного навчання, які є вирішальними для обрання тестової методики як провідної для модульного контролю, визначити переваги і недоліки використання тестів у дистанційному навчанні на базі платформи дистанційного навчання Moodle [11], зробити висновки щодо доцільності використання тестів як форми контролю під час викладання конкретної навчальної дисципліни. Об’єктом дослідження є дистанційний курс „Основи реклами та зв’язки з громадськістю”, розміщений на сайті сектору дистанційного навчання ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, а предметом

– особливості використання тестів як форми модульного контролю зазначеного курсу.

У 2002 році в Луганському державному педагогічному університеті імені Тараса Шевченка (зараз ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”) відкрито лабораторію дистанційного навчання, яка у 2010 році була реорганізована у відділ дистанційного навчання, а потім і в сектор дистанційного навчання відділу управління якістю планування навчального процесу [1]. Сектор вирішує питання планування, організації і ведення навчально-пізнавальної діяльності студентів з використанням дистанційних технологій навчання, а також здійснює координацію досліджень у сфері створення, розвитку та функціонування дистанційної освіти.

Під дистанційним навчанням прийнято розуміти таке навчання на відстані, яке здійснюється за допомогою сучасних комп’ютерних і телекомунікаційних технологій у реальному часі (чат, відеозв’язок, телефон тощо), або асинхронно (телеконференція, електронна пошта тощо), а педагогічна взаємодія в системі „викладач учень” і пересилання відповідного навчально-методичного забезпечення відбуваються за допомогою сучасних інформаційних засобів. Дистанційна форма навчання – вищий (на сьогоднішній день) технологічний рівень розвитку заочної форми навчання в інформаційному суспільстві, який відображає нову філософію освіти, реалії постіндустріальної культури, які стали причиною зміни парадигми заочного навчання в умовах інформатизації суспільства і глобалізації освітніх процесів [2, с. 80].

Дистанційна форма навчання дає можливість створення систем масового безперервного самонавчання, загального обміну інформацією. Саме ця система може найбільш адекватно і гнучко реагувати на потреби суспільства щодо підготовки високопрофесійних фахівців [3, с. 3].

Дослідники проте зазначають, що „не слід ототожнювати заочне та дистанційне навчання. Їх головна відмінність у тому, що при дистанційному навчанні забезпечується систематична і ефективна інтерактивність [3, с. 4]”.

Адамова І. та Головачук Т. виділяють 11 взаємообумовлених характерних рис дистанційного навчання, серед яких для теми нашого дослідження найбільш важливими є наступні:

„використання в навчальному процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини до світового інформаційного простору, що забезпечує технологічність навчання [3, с. 4]”.

„відкритість і об’єктивність оцінки знань студентів, її незалежність від викладача, оскільки використовуються сучасні комп’ютерні технології і відповідні програми виставлення оцінок за шкалою ЄКТС [3, с. 4]”.

Перша із зазначених характеристик вказує на важливість подальшої розробки форм і методів дистанційної освіти, розвитку всієї системи дистанційного навчання у вищих навчальних закладах з метою влиття в європейський і світовий освітній простір. На це вказує і Осадчий В., зазначаючи, що одним із завдань дистанційного навчання є „підняття рівня

освіти до високотехнологічного рівня розвинених держав, інтеграція у європейський освітній простір [4, с. 8]”.

Друга вказана характеристика визначає одну із основних переваг дистанційного навчання (яка одночасно має бути й основним принципом взаємодії „викладач студент”) прозорість і максимальна об’єктивність оцінювання результатів навчальної діяльності студента. Проте окрім переваг, дистанційне навчання має і низку недоліків, основний з яких технічного характеру. „Технічна проблема виникає в зв’язку з недостатністю технічних комунікаційних можливостей користувачів, відсутністю або невеликою швидкістю інтернет-доступу, відсутністю або дорожнечю програмних засобів, та навіть відсутністю персональних комп’ютерів у студентів, які проживають у сільській місцевості [3, с. 5]”. За три роки власного досвіду роботи з дистанційними курсами ми з’ясували, що приблизно 2% студентів не мають постійного доступу до технічних засобів, за допомогою яких можна здійснювати дистанційне навчання, а також, як наслідок відсутності власного ПК, мають дуже низький рівень навичок роботи з обчислювальною технікою. З одного боку, 2% це відносно низький показник, але, з іншого, виключити із системи навчання цих людей ми не можемо. Тим паче, що йдеться не про дистанційне отримання освіти в цілому, а про дистанційне викладання окремих дисциплін студентам стаціонарної денної форми навчання.

Отже, зауважуємо, що першою (і найважливішою) умовою ефективного дистанційного навчання є його „системне середовище (платформи системи дистанційної освіти, інтернет-ресурси) з необхідними засобами для комунікації учасників дистанційного навчання [4, с. 10]”. Системне середовище дистанційного навчання повинне виконувати найрізноманітніші функції, проте в контексті теми цієї публікації нас буде цікавити лише реалізація в цьому середовищі контрольних заходів, зокрема тестового модульного контролю.

Основною системного середовища є *платформа дистанційного навчання*, під якою розуміють – „програмне забезпечення, призначене для організації дистанційної інтернет-освіти, що дозволяє автоматизувати процес створення і отримання знань у системі дистанційного навчання [4, с. 9]”.

До найбільш використовуваних платформ дистанційного навчання належать Moodle [11], eLearning Server, Blackboard, WebCT Campus Edition, WebCT Vista, IBM Lotus LearningSpace [12], WebTutor, Sakai, Доцент, Прометей, Орокс тощо. Для всіх цих платформ є загальним те, що вони відповідають основним та загальноприйнятим у світі вимогам та стандартам організації дистанційного навчання. Тобто вони доступні, персоніфіковані, модульні, прості у використанні, інтерактивні, адаптовані, відповідають вимогам комп’ютерної безпеки тощо [5, с. 491]. Усі названі платформи є переважно системами управління навчальним процесом і головна їх мета – організація доступу до навчальних матеріалів, забезпечення взаємодії між викладачем та студентом, тестування та оформлення звітності. Загалом, функції, які всі системи виконують майже однакові і є обов’язково необхідними, лише з деякими відмінностями [5, с. 495]. При розгляді різних

платформ дистанційного навчання знов актуалізується проблема готовності студентів до таких форм роботи, зокрема і психологічної готовності. Адже, як показує досвід, навіть у цілому успішні студенти іноді під час модульного тестування не можуть подолати хвилювання і показують результати, які не відповідають їх рівню підготовки. Ці проблеми можна подолати лише систематичними заняттями та стратегічною підготовкою студентів. Про це говорять і дослідники Демида Б., Сагайдак С. і Копил І.: „Для ефективного дистанційного навчання важливим є принцип початкових знань, який полягає у тому, що користувач дистанційного курсу повинен володіти навичками роботи на комп'ютері, мати доступ до інтернету, обов'язковими також є навички роботи в мережі та необхідне технічне забезпечення для повноцінного навчання [6, с. 100]”. Слід зазначити, що вказані навички роботи з ПК бажано формувати, практикуючись безпосередньо із наявною платформою, щоб краще усвідомлювати алгоритми роботи з нею.

Сектором дистанційного навчання Державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” для здійснення такої форми роботи було обрано платформу Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), яка характеризується перш за все „гнучкістю системи, коли викладач, наприклад, може власноруч контролювати доступ до своїх курсів, використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінки знань, контролювати запізнення студентів при виконанні завдань, дозволяти або забороняти перездачу тощо [5, с. 491]”.

Контроль знань здійснюється в системі за допомогою окремого модуля, який представлений різноманітними видами тестів, можливістю перетестування з дозволу викладача, можливістю захисту від списування шляхом рендомізації [випадкового вибору *Н. М.*] питань та встановлення бази даних питань для використання у тестах [5, с. 491].

На думку Демида Б. та його співавторів, „ключовою проблемою є проблема аутентифікації користувача при перевірці знань. Неможливо точно сказати, хто на іншому кінці дроту. Поки що не запропоновано оптимального технологічного рішення, більшістю дистанційних програм використовується очна екзаменаційна сесія. Одним із варіантів вирішення такої проблеми є встановлення відеокамер на боці того, хто навчається, та відповідного програмного забезпечення [6, с. 102]”. Якщо в дистанційному курсі використовуються тестові завдання, особливо, коли це робиться з метою контролю, то така проблема ще більше загострюється. Але про це поговоримо дещо згодом.

Спочатку визначимо специфіку тестової методики як такої. За визначенням Довгополової Я., тести – це завдання специфічної форми, які дозволяють оцінити ступінь оволодіння студентами навчальним матеріалом. Однією з найбільш важливих переваг тестового контролю вважається високий ступінь об'єктивності виставлення оцінок, так як надається можливість точного підрахунку правильних і неправильних відповідей. Використання тестів у процесі навчання є одним із раціональних доповнень до методів перевірки знань, умінь та навичок студентів. Тести є також

відмінним засобом індивідуалізації навчання, так як враховують психологічні особливості студентів [7].

На сьогодні тестування в системі освіти знаходиться в стані постійного вдосконалення і періодичних змін напрацьованих і широко апробованих методик. Це закономірний процес для будь-якого суспільства в цілому і в такій його важливій структурі, як сфера освіти [7].

Буцак Г., досліджуючи потенціал тестів як форми контролю, зазначає, що „застосовуючи тест як інструмент вимірювання навчальних досягнень студентів, можна відстежити, наскільки успішно у процесі навчання було реалізовано такі дидактичні принципи, як: науковість, систематичність і послідовність, доступність навчання, свідомість й активність студентів у навчанні, міцність засвоєння знань, умінь і навичок, індивідуальний підхід до учнів/студентів і частково зв'язок навчання з життям [8, с. 19]. І в умовах розвитку інформаційно-комунікаційних технологій тест як інструмент вимірювання навчальних досягнень студентів забезпечує високий рівень об'єктивності. Саме тому принцип міцності засвоєння знань також реалізується в процесі підсумкового (модульного, семестрового) чи тематичного тестування [8, с. 20]”.

У випадку дистанційного навчання на перший план виходить проблема *якості* тестових завдань. Для викладача, який використовує такого роду засоби для викладання своїх навчальних курсів, найбільша складова його праці полягає в створенні банку тестових завдань для перевірки знань студентів та оцінювання їхньої успішності. При цьому завжди виникає питання про якість розроблених та використаних тестових завдань з погляду їх здатності адекватно розв'язати задачу вимірювання рівня підготовки студентів, правильного їх диференціювання відповідно до рівня їх підготовки. Річ у тім, що тестові завдання, що задовольняють формальні вимоги, наприклад, правильні за формою, логічно чіткі та несуперечливі тощо, на практиці можуть не володіти якостями, які давали б змогу розглядати їх як повноцінний засіб вимірювання рівня підготовки студентів [9, с. 15].

У проектуванні дистанційного навчального курсу дисципліни обсяг тестових питань – прерогатива самого викладача. Однак, очевидно, що чим більше питань для самоперевірки заплановано, тим більшою буде ймовірність забезпечення відповідного рівня якості засвоєння знань. Найкращим підходом у педагогічному проектуванні дистанційного курсу вважається постановка питань для самоперевірки також у вигляді тестів, до яких студент може повертатися кілька разів, перевіряючи власний рівень засвоєння знань. Однак, важливим є й те, що при підсумковому контролі слід застосовувати окремо розроблені тести, що відрізняються від поточних, для самоперевірки та підсумкових, та здійснювати перевірку знань за безпосередньої участі викладача [10, с. 32]. Поки що під час викладання дисципліни „Основи реклами та зв'язки з громадськістю” ми не використовуємо тестові завдання для самоконтролю навчальних досягнень студентів (дана форма роботи була обрана лише для модульного контролю,

який згідно з вимогами кредитно-модульної системи та відповідно до обсягу курсу проводиться двічі на семестр), проте вже працюємо над створенням відповідної бази тестів.

Але, не зважаючи на низку вказаних переваг, тестова методика має і певні недоліки. Зокрема, не можна не погодитися із дослідницею Бушак Г., яка стверджує, що під час проведення таких форм роботи, як підсумкове тестування, навчальні досягнення студента визначаються в основному на рівні знання, розуміння і застосування. Мисленнєві операції вищого рівня – аналіз, синтез, оцінювання – не є пріоритетними під час виконання тестових завдань [8, с. 20].

Дослідниця пропонує наступний вихід із такої ситуації:

1. Розроблення тестових завдань, що охоплюють весь програмовий матеріал, що дає змогу відслідкувати засвоєння базових понять, законів, принципів на рівні „знає, розуміє, вміє застосувати”.

2. Створення проблемних завдань, які не мають наперед визначеної правильної відповіді, але вимагають від студента активізації дедуктивних, індуктивних здібностей. Їх можна пропонувати на практичних заняттях, для самостійної роботи не обмежуючи студента в часі. Якість, рівень виконання завдання студентом оцінюється індивідуально [8, с. 21].

Під час викладання дисципліни „Основи реклами та зв’язки з громадськістю” завдання проблемного характеру використовуємо під час опрацювання студентами теоретичного матеріалу, а завдання творчого характеру (робоча програма передбачає формування таких навичок) вносимо як завдання для самостійної роботи студентів.

Про ще одну проблему використання тестів в дистанційному навчанні було згадано вище маємо на увазі питання аутентифікації учасника дистанційного курсу. Услід за Біленькою О., відзначаємо, що „для протидії можливій компрометації процедури тестування (доступ студентів до бази даних питань тесту тощо) використовується цілий ряд відомих засобів. По-перше, використання в тестових завданнях множинного вибору опції випадкового перемішування відповідей при кожному завданні, що виключає пов’язування правильної відповіді з порядковим номером варіантів відповідей. Крім того, фіксований набір завдань не може бути невідомим та несподіваним для студентів протягом тривалого часу, тому найефективнішим є формування сценарію тесту шляхом випадкового вибору кожного конкретного тестового завдання з множини однотипних завдань, однорідних за рівнем складності [9, с. 17].

Паралельно із проблемою аутентифікації учасника дистанційного курсу процесі такого навчання з’являється й інша складна проблема – можливість списування. Для запобігання її виникнення слід складати тести так, щоб у них не було прямих асоціацій з текстом, представленим у мультимедійному чи іншому навчальному джерелі. Інакше кажучи, питання та варіанти відповідей не повинні текстуально збігатися з назвами пунктів, параграфів і розділів інформаційного джерела. Тому добре, коли тести мають ситуаційний характер [10, с. 33].

Під час дистанційного навчання тестування може проводитися як при безпосередньому контакті викладача зі студентом, так й у формі он-лайн: в попередньо обумовлений час студент входить на контрольну сторінку курсу, де розміщено он-лайн тест з короткою інструкцією. Він відповідає на питання, не виходячи з мережі в режимі реального часу (тобто викладач бачить на моніторі хід відповіді). Оцінка може виставлятися автоматично (якщо в тесті лише вибираються відповіді або відповідь може однозначно відповідати еталону) або викладачем (якщо в тесті є відкриті питання). Час відповідей слід обмежувати – не надана вчасно відповідь на питання змінюється наступним питанням. Для створення таких тестів існують розроблені загальнодоступні спеціальні засоби, а їх розробка є нескладною.

Офф-лайн тестування не „прив’язує” студента і викладача до конкретного моменту часу. Тести в певний час з’являються на сайті, студент виходить з мережі, відповідає на тест, а потім пересилає його результати електронною поштою. Варіант: студент входить на сайт курсу, заповнює відповідні місця тесту і, натискаючи на відповідну кнопку, посилає результати тесту. Час відповіді, як правило, теж обмежений: скажімо, вимагається прислати відповідь через годину після отримання. Час отримання та відправки тесту фіксує програма, тому тут не може бути непорозумінь. Часовий критерій при відповідях на тести вважається дуже важливим і його слід чітко дотримуватися [10, с. 33].

Проте ми погоджуємося з Григорчуком Т., що „забезпечити гарантію реального рівня знань може лише безпосередній контакт під час проведення підсумкового контролю знань [10, с. 33]”.

У власному дистанційному курсі практикуємо таких вихід із ситуації: студенти згідно з розкладом з’являються для модульного контролю в університет (у випадку студентів денної форми навчання, про яких йдеться, це не викликає ніяких ускладнень процесу) і в спеціально обладнаній комп’ютерній аудиторії виконують тестові завдання під безпосереднім контролем викладача. Оскільки сайт сектору дистанційного навчання доступний з усіх комп’ютерів університетської локальної мережі, то для подібних точок контролю навіть не потребуємо доступ до інтернету.

Отже, вважаємо, що використання тестових завдань для модульного контролю з дистанційної дисципліни „Основи реклами та зв’язки з громадськістю” є ефективним для перевірки базових теоретичних знань студентів нерекламознавчих спеціальностей. У поєднанні з іншими проблемними та творчими завданнями, які оцінюються індивідуально для кожного студента, тестові модульні контрольні роботи дають змогу об’єктивно оцінити рівень засвоєння студентами необхідних знань, рівень сформованості необхідних умінь і навичок.

Перспективним вважаємо дослідження специфіки контенту тестових завдань саме для розглянутої дисципліни, а також формування бази тестів для самоконтролю під час вивчення дистанційного курсу „Основи реклами та зв’язки з громадськістю”.

Список використаної літератури

1. Сектор дистанційного навчання ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://do.luguniv.edu.ua/>
2. Сисоєва С. О. Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. III – IV. – С. 78 – 87.
3. Адамова І., Головачук Т. Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми / І. Адамова, Т. Головачук // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 10. – С. 3 – 6.
4. Осадчий В. В. Система дистанційного навчання університету / Осадчий В. В. // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. – 2010. – № 5. – С. 7 – 16.
5. Борисовська Ю. О., Козлова О. С., Лисенко О. А. Аналіз сучасних платформ дистанційного навчання / Ю. О. Борисовська, О. С. Козлова, О. А. Лисенко // Вестник ХНТУ. – 2010. – №2 (38). – С. 491 – 496.
6. Демида Б., Сагайдак С., Копил І. Системи дистанційного навчання: огляд, аналіз, вибір / Б. Демида, С. Сагайдак, І. Копил // Вісник Національного університету „Львівська політехніка”. – 2011. – № 694. – С. 98 – 107.
7. Довгополова Я. В. Впровадження тестової методики в процес навчання у вищих навчальних закладах / Я. В. Довгополова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/vkhnu/Rgf/2011_972/11_duvvvnz.pdf
8. Бушак Г. А. Розроблення тестових завдань та їх застосування для підсумкового контролю знань студентів з гуманітарних дисциплін: аналіз досвіду / Г. А. Бушак // Вісник національного університету „Львівська політехніка”. – 2012. – № 731. – С. 18 – 22.
9. Біленька О. Б. Можливості аналізу та підвищення якості тестових завдань з використанням системи управління навчанням Moodle / О. Б. Біленька // Вісник національного університету „Львівська політехніка”. – 2012. – № 731. – С. 14 – 18.
10. Григорчук Т. В. Використання тестів у дистанційному навчанні / Т. В. Григорчук // Вісник Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”. – 2005. – № 3 (15). – С. 31 – 35.
11. Moodle.org: open-source community-based tools for learning [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://moodle.org/>
12. Lotus Learning Management System Services [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.connectria.com/technologies/lotus_elearning.php
13. Sakai : A vibrant community creating technology that enhances teaching, learning and research.[Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.sakaiproject.org>

Манич Н. Є. Тестові завдання як форма модульного контролю в дистанційному навчанні (на прикладі дисципліни „Основи реклами та зв’язки з громадськістю”)

Стаття присвячена дослідженню окремих особливостей дистанційного навчання. Зокрема автор вивчає ефективність використання тестових завдань як форми модульного контролю під час дистанційного викладання дисципліни „Основи реклами та зв’язки з громадськістю” студентам спеціальностей галузі соціальних комунікацій нерекламнознавчого

профілю (спеціальності „Видавнича справа та редагування” і „Журналістика”). Основну увагу зосереджено на змісті знань та навичках, які можна перевірити за допомогою тестової методики. Автор розглядає переваги та недоліки використання тестової методики в дистанційному навчанні, визначає, що однією із серйозних проблем є ідентифікація учасника дистанційного курсу та особистісна неготовність студентів самостійно керувати власними навчальним процесом. Як шлях розв’язання цієї проблеми пропонується проводити контрольне тестування в умовах аудиторної роботи, за безпосереднього контролю викладача. Також вказано на необхідність поєднання тестових завдань із завданнями творчого характеру для всебічної перевірки рівня засвоєння матеріалу.

Ключові слова: дистанційне навчання, платформа дистанційного навчання, Moodle, тестові завдання, форма контролю.

Маньч Н. Е. Тестовые задания как форма модульного контроля в дистанционном обучении (на примере дисциплины „Основы рекламы и связи с общественностью”)

Статья посвящена исследованию отдельных особенностей дистанционного обучения. В частности автор изучает эффективность использования тестовых заданий как формы модульного контроля при дистанционном преподавании дисциплины „Основы рекламы и связи с общественностью” студентам специальностей области социальных коммуникаций нерекламного профиля (специальности „Издательское дело и редактирование” и „Журналистика”). Основное внимание сосредоточено на содержании знаний и навыках, которые можно проверить с помощью тестовой методики. Автор рассматривает преимущества и недостатки использования тестовой методики в дистанционном обучении, определяет, что одной из серьезных проблем является идентификация участника дистанционного курса и личностная неготовность студентов самостоятельно управлять своим учебным процессом. Как путь решения этой проблемы предлагается проводить контрольное тестирование в условиях аудиторной работы, при непосредственном контроле преподавателя. Указано на необходимость сочетания тестовых заданий с заданиями творческого характера для всесторонней проверки уровня усвоения материала.

Ключевые слова: дистанционное обучение, платформа дистанционного обучения, Moodle, тестовые задания, форма контроля.

Manych N. Ye. Tests as a Form of Modular Control in e-Learning (on the Example of Academic Discipline „The Bases of Advertising and Public Relations”)

The article is dedicated to the research of specific features of eLearning. In particular, the author examines the efficiency of the use of tests as a form of modular control during remote teaching of „The bases of advertising and public relations” to the students specializing in social communications which don't have advertising as the main subject of their studies (in such specialities as „Publishing

and editing” and „Journalism”). It was focused on the content knowledge and skills that can be checked through the test methods. The author considers the advantages and disadvantages of using the test methods in distance learning, determines that the major problem is to identify the participant of distance course and personal unavailability of students to manage their learning process. As a way to solve this problem we propose to carry out control tests in classroom work with the direct control of the tutor. The necessity of combination tests with the tasks of creative nature for the comprehensive checking of levels of learning is emphasised. As a conclusion, author declares that the use of tests for module control with remote subject „The bases of advertising and public relations ” is effective for checking the basic theoretical knowledge of students of specialties which are not connected directly with advertising. In combination with other problematic and creative tasks, which are evaluated individually for each student, control module tests make it possible to objectively measure the level of students’ learning of the necessary knowledge and level of development of necessary skills. As for the perspectives of further research, the author of the article considers that it is possible in the direction of studies of such problems as the content of tests of the particular subject and the creation of tests base for students’ self-control.

Key words: eLearning, eLearning platform, Moodle, tests, form of control.

Стаття надійшла до редакції 28.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 378.14+372+378.6+82

О. С. Монке

**ІКТ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ
ДО МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ
ЗАСОБАМИ ЛІТЕРАТУРИ**

Сьогодні гостро постає необхідність динамічного розвитку освіти на основі сучасних педагогічних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес вищих навчальних закладів особистісно-орієнтованих, розвивальних і діяльнісних педагогічних технологій, зокрема ІКТ. Започатковуючи статтю, згадаємо слова класика вітчизняної педагогіки К. Д. Ушинського про те, що „у вихованні все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ні статuti, ні програми, ані будь-який штучний організм закладу, як би хитро він не був продуманий, не може замінити особистості у справі виховання” [5, с. 134].

Вочевидь, вихованням, зокрема морально-духовним вихованням дошкільників повинні займатися люди з високим рівнем духовної культури і

освіченості. Так само як одним із джерел виховання духовної культури дорослої особистості є її зацікавленість і причетність до мистецтва слова, так само одним із найефективніших засобів морально-духовного виховання дітей завжди була художня література.

В „Естетиці” Гегеля, потреба у спілкуванні з мистецтвом виникає під дією прагнення людини духовно усвідомити внутрішній і зовнішній світ, уявити його як предмет, в якому вона впізнає своє особисте „Я”. На думку філософа, розмірковуючи над мистецькими творами, людина може піднятися до осягнення, закладених в них вищих духовних цінностей, та через них усвідомити саму себе [2]. Отже, знання, отримані у процесі вивчення навчальних дисциплін естетичного циклу, зокрема „Літератури для дітей дошкільного віку”, не тільки допомагають формувати власне духовну культуру майбутнього педагога дошкільної освіти, а й є засобом формування його готовності до морально-духовного виховання дошкільників.

Поряд з використанням класичних методів проведення різних видів занять курсу „Література для дітей дошкільного віку”, ми впроваджуємо як інтерактивні методи, так і інформаційно-комунікаційні технології. Якщо раніше на заняттях використовували купу громіздкого матеріалу (магнітофон, таблиці, репродукції картин, роздатковий матеріал і т. ін.), то сьогодні всі відео-аудіо-файли можна зберігати в комп’ютері. З одного боку ІКТ суттєво збільшує навчальне навантаження, з іншого створює нові ергономічні умови для навчання. Окрім цього гіпермедіа, формуючи нові мотиваційні передумови до навчання, дає нам великі можливості для урізноманітнення занять, дозволяє вносити в них елементи нових типів наочності. Мультимедійне інформаційне джерело, активізуючи діяльність всіх перцептивних каналів свідомості, об’єднавши звук, зображення, анімацію в єдине ціле, стає поліфункціональним засобом навчання, позитивно впливає на результативний, особистісний і процесуальний аспект мотиваційної сфери студентів. Однак, у викладанні літератури для дітей важливо знати міру і доречність використання ІКТ.

Науковими дослідженнями щодо використання комп’ютерної техніки та нових інформаційних технологій в освіті займаються такі науковці, як В. Ю. Биков, А. П. Єршов, М. І. Жалдак, М. В. Киргинцев, Ю. І. Машбиць О. В. Майборода, В. М. Монахов, Н. В. Морзе, О. В. Співаковський, П. В. Стефаненко, О. К. Філатов та ін. В системі естетичної та філологічної освіти використання ІКТ вивчають І. Бакаленко, А. Верлань, Б. Гершунський, М. Ізергін, Н. Морзе, В. Ніколаєва та ін. Однак, особливості використання ІКТ у викладанні літератури для дітей, тим більше з метою підготовки майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників – недостатньо висвітлені в сучасній науково-методичній літературі.

Метою статті є демонстрація правомірності використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників засобами художньої літератури, так як тут передусім слід пам’ятати, що надмірне захоплення ІКТ може перетворити лекцію в формальне механічне відтворення фактів з

використанням ефектного відеоряду або презентації, що створює загрозу в осягненні такого виду мистецтва, як література, яка передає всю красу через слово.

Морально-духовне виховання – одна з найважливіших сторін розвитку дитини дошкільного віку. В його основі лежать загальнолюдські і національні морально-духовні цінності. Як відмічають вітчизняні практики дошкільного виховання В. В. Скрипник і В. Е. Сучок, починати духовно-моральне виховання з першого класу школи вже пізно, адже найбільш активне формування характеру дитини відбувається в перші 6 років її життя [1, с. 7]. Українська народна мудрість свідчить, що „дитину слід виховувати доки вона лежить поперек лавки”. Надзвичайно важливою у морально-духовному вихованні дітей раннього і дошкільного віку є особистість вихователя.

Одним із місць у підготовці майбутніх педагогів дошкільної освіти до морально-духовного виховання дітей є навчальна дисципліна «Література для дітей дошкільного віку». У процесі її опанування майбутні педагоги вчать бачити цілісну картину літератури для дітей як специфічну складову всієї літератури, і як засіб морального та духовного розвитку. Вони також навчаються усвідомленню того, що педагог, який не цікавиться мистецтвом, не здатний виховати інтерес до нього. Вивчення літератури ґрунтується передусім на розкритті її пізнавальної, оцінної і естетичної функції, і забезпечується розглядом всіх складових твору в їх органічному поєднанні. Свідоме вивчення літератури для дітей у такому розумінні посередньо свідчить про ступінь готовності майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників.

На думку К. Д. Ушинського, педагог повинен піклуватися про те, щоб „якомога більше органів чуття – око, вухо, голос, мускульні рухи і навіть, якщо це можливо, нюх і смак – брали участь в акті запам'ятовування” [4, С. 251]. Цей постулат про наочність залишається актуальним і у наш час, як у навчально-виховному процесі дітей, так і дорослих. Стосовно наукової думки К. Д. Ушинського, сформованої ще в 19-му столітті, лише інформаційно-комунікаційні технології 21-го століття мають такі широкі можливості. Дидактичні функції і можливості ІКТ визначені передусім їх інтерактивністю, і зумовлені гіпертекстовими і мультимедійними технологіями. У роботі М. В. Кіргінцева визначено загальні дидактичні функції ІКТ, а саме: 1. Створення сприятливих організаційно - методичних умов для навчальної діяльності: реалізація принципу наочності; управління навчальною інформацією; створення стійкого пізнавального мотиву; багатопланове здійснення принципу єдності навчання й виховання; збільшення можливостей диференціації та індивідуалізації навчання. 2. Покращення психолого-педагогічних умов навчальної діяльності: створення зацікавленості; забезпечення адекватного емоційного стану учнів. 3. Реалізація змісту освіти в нових інформаційних умовах. 4. Управління навчальною діяльністю учнів і формування в них структури світоглядних, поведінкових і творчих якостей [3, с. 65 – 67].

Відмітимо, що у процесі різних видів занять з літератури для дітей важливо зберегти всі прийоми, які успішно розроблені в нашій дидактиці, і вони у жодному випадку не мають бути відкинуті і забуті, а якісно покращені і ефективно використані з метою підвищення пізнавальної і творчої активності студентів. Завдяки ІКТ, теоретична інформація на лекціях виходить не лише з вуст викладача, а і за допомогою тексту, звуку, зображення. Все це викликає непідробний інтерес у майбутніх педагогів. Поєднання мультимедійних засобів навчання з інтерактивною дошкою дозволяє максимально концентрувати увагу майбутніх педагогів на ключових завданнях дитячої літератури, як засобі морально-духовного виховання дошкільників, набагато підсилюючи ефект наочності. Серед мультимедійних засобів навчання передусім відмітимо мультимедійні презентації, які вже стали традиційними. Одним з очевидних достоїнств занять з використанням мультимедіа є багаторазове підсилення ефекту наочності. Вони дозволяють максимально сконцентрувати увагу викладача на досягненні поставлених ним цілей в ході заняття. З появою мультимедійних матеріалів відкрилася можливість включення в заняття фрагментів відеолекцій. Така лекція містить необхідний для студентів відеоряд, важливі теоретичні моменти виділені у ній титрами. Також у ході фільму проєктуються питання, на які студенти повинні будуть відповісти після перегляду. Зауважимо, що значення викладача у проведенні такої лекції ні в якому разі не зводиться лише до попередньої її підготовки, підбору матеріалу і монтування фільму. Навпаки, мультимедіа лише допомагають викладачеві привернути увагу до викладу матеріалу, активізувати студентів, захопити засвоєнням знань, і мотивувати до їх глибшого засвоєння.

Ми давно звикли до письмової інтерпретації ліричного тексту. Але наскільки цікавішою, більш творчою є робота, коли інтерпретація поезії створюється у вигляді фільму або діафільму. Так, під час занять з метою насичення духовно-естетичного досвіду майбутніх педагогів, ми використовуємо читання фрагментів творів під спеціально підібрану музику. Наприклад, лекція на тему „Антологія пісень літературного походження, які використовуються у роботі з дітьми”, обов'язково супроводжується прослуховуванням пісень на слова Т. Шевченка, М. Старицького, С. Воробкевича, М. Сингаївського, Г. Бойка, С. Жупанина та ін. Тут доречно використання слайдів, підібраних відповідно до чуттєвого змісту пісенних текстів. Мультимедійна презентація теми, присвяченої творчості для дітей І. Я. Франка передбачає прослуховування „Мелодії” Мирослава Скорика.

На заняттях з літератури для дітей студенти часто виступають з повідомленнями про біографію того чи іншого письменника. Коректно оформити роботу, представити її у вигляді образотворчого ряду – невід'ємна частина сучасного навчального процесу. Окрім цього, розповідь про біографію письменника може бути оформлена і у вигляді документального фільму.

З метою формування свідомого ставлення до літератури як засобу морально-духовного виховання дітей дошкільного віку, ми підбираємо

декілька педагогічних ситуацій, що передбачають їх вирішення за допомогою творів дитячої літератури. Наприклад, всім знайома ситуація, коли дитина засмучується через те, що інша дитина забрала, або того гірше, забрала і зламала її іграшку. У дитячому серці почасти виникає гірка образа, а інколи і бажання помститися кривдникові. Як вчинити у такому випадку? Як не допустити перших проявів озлоблення дитячого серця, а навпаки, закласти в нього зерна мудрості і позитивного духовного досвіду? Як пояснити дитині, що не прощення і помста – не вихід? Тут нам допоможе і Книга книг – Біблія, і твори дитячої літератури. Наприклад, твори української літератури для дітей: „Перемагай зло добром” Давида Воробйова, „Майже чарівна розмова” Василя Сухомлинського, „Диво” Оксани Стеценко. Аналогічні завдання ми представляємо для вирішення студентам, причому через проектну діяльність засобами ІКТ. Тема проекту повинна мати дослідний характер. Виконуючи означене завдання, майбутні педагоги здійснюють компіляцію творів дитячих письменників, які сприяють вирішенню тих чи інших педагогічних ситуацій, що стосуються морально-духовного виховання дошкільників. Це повинна бути не просто підбірка-перелік відповідних творів, а і представлення педагогічної ситуації, її вирішення настільки глибоко, наскільки сильні творчі і духовні сили майбутнього педагога. Це може бути також компіляція, якої ще не було в електронному вигляді. Наприклад, представлення у вигляді проекту підбірки творів сучасних дитячих українських письменників на морально-етичні теми, доступні старшим дошкільникам. Проект може бути суто творчим, наприклад презентація власної казки на тему: „За мотивами моєї дитячої мрії”.

Курс з літератури для дітей дошкільного віку передбачає не лише всебічне вивчення творів для дітей цієї вікової групи, але і творів, спрямованих на розкриття картини дитинства взагалі. Останні можуть мати у своїй змістовій канві досить довгі описи природи, відчуттів і т. ін. На жаль, більшість студентів не люблять читати пейзажі, але читають, якщо це потрібно у контексті перевірки їхніх знань. Своє ставлення до читання вони коментують так: „не цікаво читати довгі описи”; „краще подивитися кіно, мультфільм”; „читаю, якщо є час”; „не вистачає часу і терпіння прочитати весь твір”. На наш погляд це засвідчує про те, що значна частина майбутніх педагогів не відчуває естетичної цінності твору, не усвідомлює важливості його образотворчо-виразних і емоційно-естетичних функцій.

Під час занять з метою насичення духовно-естетичного досвіду майбутніх педагогів, ми використовуємо читання під спеціально підібрану музику фрагментів творів (тих же описів природи, відчуттів персонажа і т. ін.). Окрім того, під час читання таких уривків (у міру потреби) використовується відповідні відео або слайди з метою занурення в обстановку описуваного. Створювати анімаційні фільми-презентації досить просто за допомогою редактора презентацій Microsoft Powerpoint, а також Movie Maker.

Одним із цікавих типів творчих завдань у процесі вивчення літератури для дітей є робота з фрагментами художніх фільмів, мультфільмів за

мотивами художніх творів, що ілюструють педагогічні ситуації, та їх описання. У мультимедіа галереї пропонується певний набір відеороликів, але студент може поповнити вже існуючу галерею, запропонувавши свій відеофрагмент і опис до нього. Такий підхід змушує майбутнього вихователя, навіть під час відпочинку (перегляду фільмів, спілкування з друзями) дивитися на світ „очима педагога”, формує світогляд і розуміння можливих шляхів розв’язування складних педагогічних ситуацій.

ІКТ використовується на різних етапах вивчення літератури для дітей і як форма перевірки індивідуальної і самостійної роботи, і як спосіб перевірки знань у процесі занять. Тестування з використанням комп’ютерної програми дозволяє зафіксувати рівень знань з тієї чи іншої теми, об’єктивно оцінюючи їх глибину.

Підготовка майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дітей дошкільного віку засобами літератури передусім передбачає паралельне становлення як власне духовної культури майбутніх педагогів, так і усвідомлення ними важливості художньої літератури як засобу морально-духовного виховання дошкільників. Інформаційно-комунікаційні технології органічно вплітаються в канву викладання і вивчення навчальної дисципліни „Література для дітей дошкільного віку”, яка є засобом означеної підготовки. Навчання на основі проєктів – це модель, яка відрізняється від традиційних занять, орієнтованих на викладача, на користь ретельно спланованого міждисциплінарного навчання на користь студента, на перспективу, дозволяє органічно інтегрувати отримані знання студентів із різних галузей навколо вирішення тієї чи іншої проблеми, використовувати отримані знання на практиці, генеруючи при цьому нові ідеї. Все це сприяє постійному внутрішньому зростанню майбутніх педагогів, яке обов’язково позитивно віддзеркалиться на їх професійній діяльності, зокрема у напрямку морально-духовного розвитку дітей дошкільного віку. А постійне вдосконалення викладання літератури для дітей, у процесі оволодіння якою майбутній педагог дошкільної освіти поетапно включається в ситуації духовного пізнання, переживання рефлексії, ціннісної взаємодії і творчості дозволяє організувати якісну підготовку майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників.

Список використаної літератури

1. Духовно-моральне виховання дітей дошкільного віку: програма з духовно-морального виховання дошкільників: навчально-методичний посібник/ Укладачі : Скрипник В.В., Сучок В.Є. ; за ред. В.М.Жуковського. – 2-ге вид. доп. І перероб.– Острог: В-во Національного у-ту «Острозька академія», 2012. – 184 с. **2. Гегель Г. В. Ф.** Естетика: В 4 т. – М.: Искусство, 1969 – 1971. – Т. 1. 1969. – 326 с. **3. Киргинцев М. В.** К вопросу формирования профессиональной компетентности военных специалистов в дидактических информационных средах / М. В. Киргинцев // Новые образовательные технологии: Сборник докладов и тезисов. – Ставрополь, 2004. – С. 65 – 67. **4. Ушинский К. Д.** Человек как предмет воспитания: Опыт

педагогической антропологии. /К.Д. Ушинский// Т. 1. – Собр. соч., Т. 8. – М.; Л., 1950. – 775 с. **5. Ушинський К. Д.** Твори: В 6 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1952. – Т. 1. – С. 134.

Монке О. С. ІКТ у підготовці майбутніх педагогів до морально-духовного виховання дошкільників засобами літератури

У статті описано досвід використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі викладання і вивчення курсу „Література для дітей” у контексті морально-духовного розвитку дітей дошкільного віку.

Ключові слова: література для дітей дошкільного віку, морально-духовне виховання дошкільників, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ).

Монке Е. С. ИКТ в подготовке будущих педагогов к нравственно-духовному воспитанию дошкольников средствами литературы

В статье описан опыт использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в процессе преподавания и изучения курса „Литература для детей” в контексте морально-духовного развития детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: литература для детей дошкольного возраста, морально-духовное воспитание дошкольников, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Monke O. S. ICT in Preparation of Future Teachers to the Moral and Spiritual Education of Pre-school Children by Means of Literature

The article describes the experience of using ICT in teaching and learning the discipline „Literature for Children” in the context of moral and spiritual development of the children of preschool age.

Key words: The literature for children of preschool age, information and communications technology (ICT), the moral and spiritual education of pre-school children.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Гавриш Н. В.

УДК 378

И. П. Ильинская

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

Модернизация российской системы образования, введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) приводит нас к необходимости разработки путей их реализации в современных условиях, поиску новых форм и технологий организации образовательного процесса, его содержания в школах, ссузах и вузах. Одним из ценностно-целевых ориентиров обозначенных в ФГОС является подготовка личности к продуктивной деятельности в условиях поликультурной социальной среды, к взаимодействию с инокультурными проявлениями, готовность к диалогу культур.

Человек живет и развивается в социальной среде. Определяющие значение среды подчеркивали многие ведущие педагоги и психологи (И. В. Василенко, М. В. Лапшин, В. П. Рожин, Э. И. Струнина, Ю. С. Сычев, Н. Н. Иорданский, Н. В. Голубева, В. Н. Гуров, А. В. Мудрик, А. Т. Куракин, Л. И. Новикова, Г. С. Антипина, В. Г. Бочарова, Л. П. Буева, Г. И. Драчева, К. М. Никонов, Л. Н. Давыдова, В. А. Пятин, А. М. Трещев, И. Л. Яцукова, В. А. Ясвин и др.), отмечая одну из основных закономерностей взаимодействия среды и личности: чем большее воспитательное значение имеет среда, тем более воспитаны наши дети.

Одним из доминирующих факторов социальной среды человека в современном мире является ее поликультурный, в частности полиэтничный характер. С развитием информационных и других технологий взаимодействие и взаимопроникновение культур становится все теснее, и мы все больше замечаем отличие „иных” культур от „нашей”. Поликультурный характер носит и современная образовательная среда, то есть те условия, в которых человек не только растет и развивается, но и получает образование, и, прежде всего это школьная среда.

Одним из основных субъектов поликультурной образовательной среды является педагог, учитель, выступающий ключевой фигурой, организатором педагогического процесса. Следовательно, он непременно должен обладать необходимыми профессиональными знаниями, умениями и навыками, позволяющими организовать развитие, воспитание и обучение подрастающего поколения в современной поликультурной образовательной среде, обладать поликультурной грамотностью необходимой в профессиональной деятельности современного педагога.

Вопросы подготовки поликультурного учителя назрели в России достаточно давно. На сегодняшний день результатом осознания этих проблем являются ФГОС профессионального и общего образования, в которых

отражены цели и задачи, соответствующие подготовке мультикультурного педагога, способного осуществлять обучение в поликультурной образовательной среде, готового противостоять барьерам, мешающим нормальному развитию и общению учащихся из разных этнических и культурных групп, установлению между ними продуктивных, гуманных отношений. Вместе с тем, необходимо отметить, что на сегодняшний день значительная часть российского учительства не готова к педагогической деятельности в поликультурной, полиэтнической среде. По данным приведенным А. Н. Джуриным порядка 40 % учителей считают себя неподготовленными к такой работе. Педагоги испытывают трудности „из-за отсутствия научно-педагогических разработок, фрагментарности учебно-воспитательной работы по поликультурному воспитанию, слабой профессиональной готовности учителя к педагогической деятельности в полиэтнической и поликультурной среде” [1, с. 150-151].

Понятия „поликультурная” и „полиэтническая” образовательная среда тесно взаимосвязаны и находятся в соподчинении, тем не менее, их нельзя синонимизировать. В нашем понимании полиэтническая образовательная среда – это совокупность условий совместного существования и развития представителей двух и более этнических групп, создаваемых субъектами образовательного учреждения или системой образовательных учреждений, которая характеризуется этнической идентификацией, способствует диалогу этнокультур, направленному на эффективное межэтническое взаимодействие. Исходя из вышесказанного необходимо подчеркнуть, что для успешного позитивного участия личности в межкультурном диалоге важно изначальное постижение ребенком своей этнической культуры, усвоение родных традиций, формирование ценностного отношения к ним. Только в том случае, если человек знает и любит свою национальную культуру и традиции он способен принять и понять национальную культуру и традиции других народов. Какими же профессиональными качествами должен обладать педагог, чтобы добиться успешного решения поставленной цели? Каковы особенности подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде?

Для того чтобы раскрыть особенности подготовки поликультурного учителя необходимо обратиться к характеристике поликультурной образовательной среды как современного социального феномена.

В современной социальной среде наблюдается бытование и функционирование различных культур, начиная от индивидуальной культуры каждой личности, семьи, сообщества (культура села – культура города) и заканчивая культурой общества в целом. Выделяют профессиональную культуру, возрастную (культура детства, подростковая культура и под.), культуру этническую, культуру различных конфессий и под. Все это многообразие культур находится в постоянном взаимодействии, но степень взаимодействия этих культур, безусловно, разная, и еще более разнится характер взаимодействия и взаимовлияния этих культур. Этот факт и позволяет утверждать, что современный ребенок растет и развивается в

поликультурній середі, насиченій для кожного окремого індивіда інокультурними проявленнями.

Проблеми поликультурного освіти, організації поликультурної освітньої середі, простору вивчалися багатьма вітчизняними і зарубіжними ученими. Ідеї поликультурного виховання оформилися відносно недавно. Воно виникло в 70-80-ті роки минулого століття і активно розвивається в наші дні в багатьох країнах світу, зокрема в США, Великобританії, в країнах Західної Європи, в Австралії і др. В Росії свій внесок в вивчення проблем педагогічної діяльності в поликультурній середі внесли такі вчені як І. С. Бессарабова, В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, А. Н. Джури́нський, Г. Д. Дмитрієв, М. Н. Кузьмін, Л. Л. Супрунова, В. А. Тишков і др. Інтерес до питань поликультурного виховання зумовлений в багатьох відношеннях тим, що сучасне суспільство визнає необхідність виховання нового соціума, де не буде місця проявленню шовіністських ідей і насилью. Разом з тим в дослідженнях різних авторів (А. Н. Джури́нський, Ю. А. Карягинцев, І. П. Ільїнська і др.) відзначається, що поликультурне виховання не завжди зводиться до проблеми взаємодії різних етносів, до проблем виховання в поліетнічній освітній середі, а розуміється значно ширше: як взаємодія представників різних культурних груп, виділяючихся на основі різних ознак – не тільки етнічної приналежності, але і конфесійної, соціального статусу, матеріального достатку, місця проживання і др.

Одне з перших визначень мультикультурного виховання (термін, прийнятий в світовій педагогічній науці для розгляду питань виховання в багатонаціональній соціальній середі (з англійської кальки multicultural education)) наведено в „Міжнародному словнику по освітанню”: виховання, включаюче в себе „організацію і зміст педагогічного процесу, в якому представлені дві або більше культур. Відмінні по мовному, етнічному, національному або расовому ознаку” [1, с. 27; 4]. Американський вчений Дж. Бейкс розумів під мультикультурним вихованням надання рівних освітніх можливостей дітям різних соціальних, расових і етнічних груп. Вітчизняний вчений О. В. Гукаленко розуміє поликультурне освітнє як „процес створення умов механізмів і технологій для адаптаційної інтеграції особистості в світову і національну культуру за допомогою освіти” [2, с. 452]. Так же декілька різних і розуміння поликультурної і поліетнічної середі і простору. О. В. Гукаленко під поликультурним освітнім простором розуміє територіально позначену середу, включаючу „установи, спеціально створені і призначені для виховання і освіти підліткового покоління, а також соціальні системи і явища: люди, установи, предметний світ, суспільні процеси, засоби масової інформації, ведучі ідеї, ціннісні орієнтації, т. є. все те, що

обуславливает глубокие изменения в образовании многокультурного общества” [2, с. 452]. Ее позиция созвучна отечественным ученым В. П. Борисенкову, и А. Я. Данилюку [3]. Вместе с тем Л. С. Мовсесян понимает под поликультурной образовательной средой систему отношений субъектов образовательного учреждения, создающую „условия для развития личностных качеств человека (индивида) в совокупности с осознанием им этнической принадлежности”, способствующую „диалогу между разноэтническими общностями” и стремящуюся к „эффективному межнациональному взаимодействию” [5, с. 15]. Таким образом, мы можем отметить, что одной из основных составляющих поликультурной образовательной среды являются с одной стороны условия, обеспечивающие стремление личности к национальной идентификации, с другой стороны – условия приобщения к общечеловеческим культурным ценностям.

Говоря о многокультурном социальном пространстве нельзя не отметить, что каждый человек обладает своим внутренним миром (микромиром), мировосприятием, отражающим его индивидуальные особенности, унаследованный и присвоенный социокультурный опыт. Индивид, особенно в детском возрасте, с легкостью приемлет знакомое, соответствующее его внутренним критериям оценки окружающего, и настороженно относится к инокультурным проявлениям. Наиболее ярким примером могут служить национальные различия, другой менталитет. Мы с легкостью узнаем человека другой этнической принадлежности, отличаем его, выделяем из группы людей по внешнему виду, речи, интонации, жестам, мимике, темпераментности и под. Мы можем, не задумываясь обратиться даже к незнакомому человеку с банальным вопросом, если идентифицируем его как „своего”, как понятного для своего мировосприятия, но не сделаем не задумавшись, „без запинки” того же, если воспримем его как принадлежащего к другому этносу, социальной группе, к другой культуре. Также отличаются менталитеты людей, принадлежащих к одной национальности, но проживающих в разных природных условиях, регионах. И часто причиной таких различий является не только „кормящий ландшафт” (по Л. Н. Гумилеву), но веками складывающиеся традиции, а также взаимодействия с различными этническими, социальными, культурными группами. Например, можно проследить яркие различия между жителями северных и южных регионов Российской Федерации, принадлежащих к одной национальности, проживающих в единых экономических, политических условиях, в едином государстве многими поколениями. Отличая сельскую школу от городской школы современные российские, (и не только российские) педагоги также имеют в виду в первую очередь культурные и средовые различия между городской жизнью и жизнью на селе. Сравним для примера два представления, принадлежащих одному школьному психологу, приехавшему работать в сельскую школу из большого и шумного города, где подросток с баллончиком краски в руках и острой потребностью употребить это сокровище отнюдь не во благо человечества воспринимался ею такой же природной закономерностью, как закат солнца,

происходящий обычно не реже, чем раз в двадцать четыре часа. Она ожидала, что в сельской школе будет много работы и никаких для этого условий, считала, что в больших городах люди более умные и дети более развитые, что будет работать, чуть ли не с умственно отсталыми детьми и вечно полупьяными родителями. Однако оказалось, что в маленьком поселении мало людей, все друг друга знают и все проблемы лежат на поверхности; контроль за ребенком осуществляется круглые сутки, детям в руки не попадают наркотики и сигареты, никто не продаст подросткам пиво или вино. Можно быть уверенной, что семилетние дети не посмотрят порножурналов. Гораздо меньше неполных семей, люди добрые и отзывчивые и даже более воспитанные, чем в городе; дети грубят редко, а у подростков не бывает суицидов на почве несчастной любви. Вот такая живописная картина культуры жизни на селе.

Безусловно, частные примеры сколь интересными они ни были бы, не могут дать полной картины взаимодействия культур, но наглядно подтверждают некоторые теоретические выводы и предпосылки.

Нельзя не отметить того факта, что расслоение общества по материальному достатку и социальному или профессиональному статусу, принадлежность людей к различным религиозным течениям, доступность культурной информации о разных народах и странах через средства массовой коммуникации и под. также насыщают среду инокультурными проявлениями для каждого индивида. Вместе с тем основным признаком поликультурной образовательной среды остается присутствие и взаимодействие в ней представителей двух и более этнических групп.

Образовательная среда современного вуза, в котором происходит профессиональное становление будущего учителя, сегодня также носит поликультурный полиэтнический характер. Состав студентов неоднороден. Многие из обучающихся в вузе приезжают из сельской местности в город-мегаполис, иные являются выходцами из других регионов с различным менталитетом, третьи выделяются принадлежностью к разным этническим или конфессиональным группам. К сожалению, современная образовательная среда вуза, как правило, строится без учета этих особенностей обучающихся, что создает ряд проблем. К ним относятся трудности в приобретении необходимых будущему специалисту компетенций, трудности в обучении, трудности в общении, как с педагогами, так и в студенческом коллективе, трудности в сфере социально-воспитательной и научной деятельности студентов.

Практически в каждом из субъектов Российской Федерации наблюдается полиэтнический состав населения, как и в стране в целом – на территории региона проживают представители более ста национальностей. В учебной группе часто встречаются представители других стран, являющиеся носителями языка, которым не владеют преподаватели и другие студенты учебной группы. Например, китайские или индийские студенты, принимаемые сегодня в российские вузы, не только не говорят по-русски, но и плохо разговаривают на английском языке, что значительно затрудняет не

только их обучение, но и выстраивание системы взаимоотношений с ними в целом. Также часто непонятен и стиль поведения и общения студентов, приехавших из стран Азии в русско-белорусско-украинскую студенческую среду (по доминирующему признаку). Эти и другие примеры формирования студенческих групп современного российского вуза позволили нам выделить шесть основных категорий студентов, испытывающих трудности в образовательной среде вуза, построенной без учета полиэтничного и поликультурного состава студенчества:

- студенты, не являющиеся носителями русского языка;
- студенты с ярко выраженной этнической принадлежностью;
- студенты с ярко выраженной конфессиональной принадлежностью;
- студенты с ярко выраженным менталитетом другого региона России (например, северяне, приехавшие учиться на юг России);
- студенты, получившие школьное образование и проживающие в сельской местности;
- студенты, имеющие особый социальный статус (сироты, инвалиды, обучающиеся с другими трудностями).

Одним из общепризнанных путей решения проблем обучающихся, оказавшихся в незнакомой образовательной среде является выделение общих универсалий для студентов разных национальностей, принадлежащим к разным культурам. К таким универсалиям относятся природа, труд, слово, искусство, художественный образ, народная художественная культура и др. Они зиждутся на общечеловеческих ценностях, присущих человечеству в целом. Вместе с тем, механизмы трансляции педагогами вуза этих ценностей различны и нередко вызывают затруднения.

Описать пути решения этой проблемы для студентов, обучающихся по разным специальностям сложно, однако, нами накоплен определенный опыт в обучении будущих учителей начальных классов, учителей изобразительного искусства, педагогов дошкольного образования в рамках двухуровневой подготовки. В учебных планах для студентов, обучающихся по этим направлениям, представлены дисциплины художественно-эстетического цикла. В той или степени обучающиеся изучают различные виды народной художественной культуры.

Для современной отечественной системы образования характерно возвращение к народным, национальным традициям, к национальным ценностям. Решить проблему приобщения к этим ценностям подрастающего поколения можно, прежде всего, через правильно организованный учебно-воспитательный процесс в образовательном учреждении, через направленность этого процесса на усвоение эстетических, художественных ценностей, через формирование эстетической культуры обучающихся. Уровень сформированности эстетической культуры напрямую зависит от уровня художественного образования личности. История русской культуры и историческое развитие российской педагогической мысли всегда отдавали приоритет духовной стороне жизни. Эта отличительная черта русского человека хорошо известна за рубежом и всегда притягивала внимание,

вызывая как минимум удивление западной цивилизации. Однако, в эпоху перемен, которую вновь переживает современная Россия, образовался некий духовный вакуум, обернувшийся для многих россиян духовной трагедией, так как времена бездуховности, утраты привычных ценностей являются отражением крушения результатов их многолетнего социально-культурного творчества. Особенно губителен этот духовный вакуум для культуры. В связи с этим усиливается влияние западной культуры на подрастающее поколение. Современные дети лучше знают массовую культуру зарубежных стран. „Американские” герои сказок, мультфильмов, киноактеры и др. им гораздо ближе и понятнее чем национальный былинный эпос и сказки. Мы не всегда знаем, почему это происходит, но с уверенностью можем сказать, что происходящие процессы влияют на становление личности ребенка, образцы этнического сознания других наций приживаются у нас. Окружающая ребенка среда уже не является такой близкой и понятной нам как прежде, и еще более непонятными нам кажутся влияние этой среды на развитие личности и взаимодействие наших детей с этой новой средой. Другими словами современные дети растут и развиваются в поликультурной среде, признаки которой меняются не только в связи с естественным временным развитием прогресса и цивилизаций, но еще и в связи с усложнением и разносторонностью современного социума.

В поликультурном пространстве в процессе взаимодействия различных культур особенно важным становится сохранение культурных традиций, присущих тому или иному сообществу. Для русского этноса такие традиции во многом заключены в национальном самосознании, в православной культуре, в народных художественных традициях, в этнопедагогике, в красоте и богатстве русского языка.

Народная художественная культура, народное искусство представляет собой совокупность духовно-нравственных, эстетических ценностей, постижение которых младшими школьниками – один из педагогических путей их духовного воспитания, один из путей установления позитивного межкультурного диалога. Эстетические идеалы, отношения, воззрения этноса ярче, чем где-либо еще запечатлены в символической образной форме именно в народной художественной культуре, обладающей мощным нравственно-эстетическим потенциалом. С одной стороны народное искусство всегда национально, с другой стороны – искусство это та область, которая не вызывает политических споров, конфликтов, оно принадлежит не только нации, этносу, но имеет свою ценность во всем мире. Достаточным подтверждением этих слов является тот факт, что их можно отнести к искусству любой нации, любого этноса как части искусства в целом. Современный русский школьник может с удовольствием общаться с народным искусством разных этносов, например, любоваться русскими вышивками не меньше, чем украинскими, белорусскими или вышивками северных народов (чукчи, эвенки, ненцы); восхищаться бисерным плетением русских мастериц, так же как и мастериц стран Балтии; в равной степени наслаждаться лоскутной мозаикой русского и английского народов;

приобщаться к русскому искусству плетения из лозы с не меньшим желанием, чем к японскому искусству конструирования из бумаги (оригами) – искусство наднационально, оно почитаемо, любимо и необходимо человеку не зависимо от его национальной принадлежности.

По-новому решать вопросы формирования эстетической культуры молодежи заставляет хорошо прослеживающаяся тенденция к снижению уровня общей культуры нашего общества, рост вандализма по отношению к памятникам культуры, пренебрежительное отношение значительной части населения к национальным культурным ценностям нашего народа, его духовности. Духовность человека проявляется в его потребности и способности познавать мир, самого себя и свое место в мире, стремлении создавать новые формы общественной жизни в соответствии с познанными законами человеческой природы. Духовные искания человека фиксируются в продуктах его художественно-эстетической деятельности – в произведениях литературы, изобразительного искусства, музыки, драматургии, которые включаются в духовную жизнь и культуру общества, влияя на формирование духовности последующих поколений. Именно поэтому так важно уделять внимание процессу наследования и присвоения личностью духовного опыта предыдущих поколений, оптимизировать воспитательные влияния с целью выработки норм личностного развития и социализации, определить условия и механизмы формирования ценностной базы подрастающего поколения, их нравственно-эстетических установок и достойных человека ориентаций.

Наследование нравственно-эстетического опыта человечества как сущность процесса духовного становления личности, отраженного в народном фольклоре, песнях, танцах, обрядах, сказках, декоративно-прикладном искусстве, то есть в различных видах художественно-эстетической деятельности, художественной культуры народа должно осуществляться в единстве, выступать как целостный неразрывный процесс.

Народная художественная культура – целостная саморазвивающаяся система художественной жизни того или иного народа, детерминированная его менталитетом, своеобразной картиной мира, народной верой, архетипами коллективного бессознательного, то есть всем тем, что можно образно назвать „душой народа”. Наследование культурного опыта предшествующий поколений, социализация личности, формирование универсального отношения человека к миру, через которое он создает мир и самого себя предполагает не только наличие внешней – физической, социальной и внутренней среды, но и внутренние процессы присвоения и преобразования человеческого опыта, выражающиеся в смысложизненных ориентирах в личностных смыслах и символических их проявлениях. Следует отметить, что самобытная традиционная национальная культура народов России до недавнего времени не имела должного отражения в содержании образования. Это обстоятельство настоятельно выдвигает необходимость включения в содержание непрерывного образования традиционной культуры этносов. Таким образом, одной из составляющих содержания общего образования подрастающего человека должен стать культурологический компонент

становления личности из-за исключительной значимости традиционной культуры в развитии личности как части общероссийского менталитета, ее национального самосознания и формирования ее внутреннего мира, исходя из необходимости приобщения растущего человека к накопленным веками духовным ценностям, культуре.

Поликультурная многонациональная среда страны, региона, в которой признается равноценность и равноправие всех этнических и социальных групп, недопустимость дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста, должна помочь личности осознать свои корни и тем самым определить то место, которое она занимает в мире, а также привить ей уважение к другим культурам, воспитать толерантность, сформировать более многогранную картину мира и обеспечить быструю адаптацию в изменяющихся условиях существования.

Еще одной из ценностных универсалий, принадлежащих различным народам является труд. Среди воспитательно-образовательных задач, выдвигаемых обществом, вопросы нравственно-трудового воспитания обучающихся всегда стоят на первом месте. Это необходимость прививать обучающимся уважения к людям труда, к человеческому мастерству, к природному и рукотворному миру, в котором формирующемуся человеку предстоит жить. Это воспитание с младшего возраста и до периода полного взросления трудолюбия, сознательного отношения к учению, стремление к созидательной деятельности, что в последствии становится жизненной позицией человека, главным средством самоуважения, мерой его социальной значимости, то есть формирование представлений об эстетической стороне трудовой жизни людей, и не только об эстетике труда, но и эстетике быта, эстетике взаимоотношений, красоте внутреннего мира человека, то есть об эстетической стороне внутренней и внешней социальной среды.

Интересен педагогический опыт школ и учреждений дополнительного образования, а также вузов, в которых изучению народной художественной культуры уделяется достаточное внимание. Как правило, в таких учебных заведениях разработаны концепции развития образовательного учреждения с учетом формирования духовно-нравственной и эстетической культуры обучающихся либо функционируют внешние или внутренние модели учебно-воспитательного процесса, направленные на формирования интеллектуально-нравственной, чувственно-эмоциональной и поведенческой сфер личности средствами народной художественной культуры, традиций обычаев.

Еще один из путей подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде – это введение в учебный процесс вуза соответствующих дисциплин. Учитывая сложившуюся ситуацию в сфере поликультурного воспитания подрастающего поколения в системе высшего профессионального образования на федеральном уровне был принят ряд мер, среди которых в соответствии с предыдущим и ныне действующим государственными стандартами в первую очередь вводились учебные курсы „Педагогика

межнаціонального общения”, „Педагогическая деятельность в полиэтнической и поликультурной среде” и под. и спецкурсы этнокультурной направленности. Одна из современных дисциплин учебных планов подготовки бакалавров и магистров направлений педагогического и психолого-педагогического образования – дисциплина „Поликультурное образование”, включающая вопросы, касающиеся поликультурного воспитания, педагогики межнационального общения, обучения в полиэтнической образовательной среде: сущность и содержание поликультурного образования, методы и технологии поликультурного образования, особенности поликультурной образовательной среды, требования к педагогу в поликультурной образовательной среде. К профессиональным целям дисциплины относится обеспечение выработки у бакалавров готовности: к созданию условий для полноценного обучения, воспитания обучающихся в поликультурной образовательной среде; к созданию условий для полноценного взаимодействия и общения ребенка со сверстниками и взрослыми, социализация обучающихся в поликультурном мире; участие в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды в учреждении с учетом ее поликультурного характера. В содержании дисциплины включены следующие вопросы: сущность поликультурного образования; парадигмальный аспект в поликультурном образовании; политика поликультурного воспитания в современных государствах; содержание поликультурного образования; поликультурное образовательное пространство как среда становления личности; развитие личности в поликультурном образовательном пространстве; участие образовательных учреждений в межкультурном диалоге; методические и технологические основы поликультурного образования; подготовка мультикультурного учителя. Дисциплина помогает формировать у студентов такие компетенции как способность учитывать этнокультурные и конфессиональные различия участников образовательного процесса при построении социальных взаимодействий; способность вести профессиональную деятельность в поликультурной среде, учитывая особенности социокультурной ситуации развития и др.

Посредством описанных методов и форм работы активизируется социальная и профессиональная позиция будущих учителей начальных классов, обогащаются их представления о различных культурах, сосуществующих и взаимодействующих в рамках одного образовательного учреждения, учебного класса, повышается уровень поликультурной грамотности будущего учителя.

Проблемы поликультурного воспитания напрямую связаны с проблемами развития современного социума. Среди таких проблем на первый план выступают формирование толерантной личности, этнокультурная идентификация и самоидентификация, формирование национального самосознания и др. Результатом процесса глобализации культуры на данном этапе становится все большее разнообразие культур. Процесс интеграции в обществе неизменно вызывают обратный процесс его

дифференциации. Не подчинение культур, не их подавление, а взаимодействие на основе общечеловеческих общекультурных ценностей с целью поддержания и развития друг друга и на уровне мировых сообществ, и на индивидуально-личностном уровне – основа для решения современных проблем поликультурного образования в процессе подготовки будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности.

Список использованной литературы

1. Джури́нский А. Н. Педагогика межнационального общения: поликультурное воспитание и в России и за рубежом / А. Н. Джури́нский. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 224 с. **2. Гукаленко О. В.** Поликультурное образование: теория и практика: монография / О. В. Гукаленко. – Ростов-на-Дону: изд-воо РГПУ, 2003. – 512 с. **3. Борисенков В. П.** Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования : монография / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – М. – Ростов н/Д, 2004. – 576 с. **4. Page G.T., Thomas J.B.,** International dictionary of education, L.- N. Y., 1977 (Пейдж Г.Т., Томас Дж. Б., Международный. словарь по педагогике). **5. Мовсесян Л. С.** Поликультурная образовательная среда как условие актуализации национально-этнического сознания / Л.С. Мовсесян // Поликультурное образовательное пространство: пути и формы интеграции сб. материалов Междунар. научн.-практ. конгресса; V Славянские педагогические чтения 1-2- ноября 2006 г. / МГУ им. М.В. Ломоносова. – Бендеры: Полиграфист, Москва: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2006. – С. 13 – 16.

Гльїнська І. П. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі

Стаття присвячена проблемі формування полікультурної грамотності майбутніх педагогів. Автор пропонує можливі засоби підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в полікультурному освітньому середовищі, описує педагогічну діяльність, спрямовану на набуття школярами етнічної ідентичності, на освоєння і присвоєння цінностей і нормативів національної та загальнолюдської культури.

Ключові слова: полікультурна освітнє середовище, взаємодія особи і середовища, соціокультурний досвід особистості, етнокультурна ідентичність індивіда, національна та загальнолюдська культура, підготовка полікультурного вчителя.

Ильинская И. П. Подготовка будущего учителя начальных классов к профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде

Статья посвящена проблеме формирования поликультурной грамотности будущих педагогов. Автор предлагает возможные средства

підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності в полікультурній освітній середі, описує педагогічну діяльність, спрямовану на набуття школярами етнічної ідентичності, на освоєння і присвоєння цінностей і нормативів національної і загальнолюдської культури.

Ключевые слова: полікультурна освітня середа, взаємодія особистості і середовища, соціокультурний досвід особистості, етнокультурна ідентичність індивіда, національна і загальнолюдська культура, підготовка полікультурного вчителя.

Pyinskaya I. P. Preparation of Future Primary School Teachers to Professional Activity in a Multicultural Educational Environment

Article is devoted to a problem of formation of future teachers's polycultural literacy. The author offers possible means of preparation of future elementary school teacher to professional activity in the polycultural educational environment, describes the pedagogical activity directed on finding by school students of ethnic identity, on development and assignment of values and standards of national and universal culture.

Key words: polycultural educational environment, interaction of the personality and environment, sociocultural experience of the personality, ethnocultural individual identity, national and universal culture, preparation of the polycultural teacher.

Стаття надійшла до редакції 08.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В

УДК 378.22:316.7+37:001.8

І. Ю. Регейло

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ

Пріоритетним напрямом розвитку освіти, як зазначається в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки (2012 р.), є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти. Одним із шляхів реалізації поставленого завдання є створення системи інформаційно-аналітичного забезпечення у сфері управління освітою, та інформаційно-технологічного забезпечення її моніторингу [16]. Крім того, з метою входження в європейське і світове освітнє співтовариство та відповідно до умов соціально орієнтованої

економіки та інтеграції України сучасний розвиток суспільства вимагає удосконалення системи підготовки кадрів, зокрема наукових і науково-педагогічних через аспірантуру та докторантуру.

Розбудова національної системи освіти в умовах кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя, історичних викликів XXI століття вимагає критичного осмислення досягнутого і зосередження зусиль та ресурсів на вирішенні найбільш гострих проблем, які стримують розвиток освітньої галузі і не дають можливості забезпечити нову якість освіти. З-поміж таких проблем слід виокремити недосконалість системи національного моніторингу та оцінювання якості освіти, і зокрема з підготовки фахівців вищої кваліфікації та повільне впровадження у навчально-виховний процес інноваційних та інформаційно-комунікаційних технологій [16].

Динамічність підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру і докторантуру, як рушійної сили прогресу суспільства, робить виключно важливими отримання даних про їх розвиток. Прийняття управлінських рішень на рівні інституційних одиниць суспільства нині не може здійснюватись на інтуїтивному рівні, без попереднього оцінювання їх ефективності, побудови прогностичної моделі управління аспірантурою і докторантурою. Саме тому набуває актуальності застосування інформаційно-комунікаційних технологій в опрацюванні вхідних даних, що надає можливість швидкого аналізу явища, прогнозування його перебігу.

Теоретико-методологічні та методичні проблеми впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес на різних рівнях освіти висвітлюються в наукових працях В.Бикова, Б.Гершунського, А.Гуржія, М.Жалдака, Т.Коваль, Ю.Машбиця, Н.Морзе, І.Роберт та ін.

До найбільш ґрунтовних вітчизняних наукових розвідок, присвячених стану й організації докторської (дослідницької) підготовки у європейських країнах у світлі інтеграційних процесів і неперервної ступеневої освіти, відносимо наукові праці В.Лугового та дослідження Ж.Таланової. Питання атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації досліджувались В.Сергієнком, І.Жиляєвим, В.Торкатюком, Б.Мокіним. Важливими для розуміння ролі аспірантури як соціального утворення є результати досліджень, в яких здійснено аналіз соціально-економічних аспектів діяльності аспірантських і докторських студій (М.Бірюкова); узагальнено зарубіжний (К.Корсак, О.Поживілова, В.Куценко) і вітчизняний досвід діяльності аспірантур вищих навчальних закладів (В.Плескач); окреслено проблеми якості вищої освіти і науки у процесі підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів (І.Жовта, О.Литвинюк, Р.Льюшко) та висвітлено генезу підготовки кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру та докторантуру (Т.Сидорчук, О.Котова, О.Поживілова).

Водночас, незважаючи на значну кількість статистичного матеріалу, питання, пов'язані з підвищенням ефективності системи підготовки майбутніх учених, існують і вимагають свого вирішення на основі оперативного і науково обґрунтованого прийняття управлінських рішень.

Формулювання цілей статті полягає у визначенні чинників, які впливають на процес підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру шляхом використання інформаційно-комунікаційних технологій.

Сучасна наука виводить на принципово інший рівень наші знання про людину, зокрема, про психологічні особливості, соціальні та культурні характеристики її існування в світі. Особливо, як зазначає В.Г.Кремень, актуалізація гуманістичних тенденцій сьогодення, відхід від її раціоналістичних, прагматичних імперативів віддзеркалюється у філософії людиноцентризму [7]. Постає необхідність обґрунтування нового знання про людину, на основі якого формується особистість із безумовною перевагою духовно-моральної сторони. Без такого знання не відбудеться культурно-інтелектуального зростання, здатного в перспективі привести до перетворення людства.

Це зумовлює не тільки оновлення парадигми освіти в цілому, але й потребу вирішення проблем щодо підвищення якості вищої освіти у процесі підготовки здобувача третього (докторського) циклу. Нині неможливо намагатися ставити та вирішувати питання підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації поза контекстом дослідження тенденцій її розвитку, не враховуючи соціальні очікування і сподівання особистості здобувача наукового ступеня.

З метою зміцнення наукового потенціалу, підвищення якості докторської освіти, визначення основних чинників, що впливають на результативність підготовки дисертаційного дослідження, та з'ясування важливих проблем організації роботи, які не повною мірою досліджувалися, у наукових установах НАПН України було проведено опитування. У ньому взяли участь 385 респондентів, що навчаються в аспірантурах таких установ системи НАПН України як: Інститут педагогіки, Інститут психології ім. Г.С.Костюка, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Інститут проблем виховання, Інститут спеціальної педагогіки, Інститут соціальної та політичної психології, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання, Інститут професійно-технічної освіти та Університет менеджменту освіти.

До анкети було включено 25 запитань, які висвітлювали різні складові процесу підготовки аспірантів, зокрема визначення структурних змін у чисельності здобувачів і статево-вікових особливостей; з'ясування рівня задоволеності навчанням в аспірантурі, мотивації наукової роботи; соціально-професійних перспектив, світоглядної підготовки в контексті Болонських реформ тощо. У нашій роботі пропонуються результати дослідження, які стосуються організаційного забезпечення підготовки аспірантів, у тому числі з боку відділу аспірантури як органу управління підготовкою здобувачів та здійснення наукового керівництва дисертаційними роботами.

Джерелом емпіричних даних для застосування засобів інформаційних технологій було використано результати відповідей таких запитань:

1. Коли Ви плануєте захищати свою дисертацію?
2. Чи задоволені Ви матеріально-технічним забезпеченням бібліотек?
3. Чи виникають труднощі з публікаціями своїх статей у наукових журналах?
4. Задоволені Ви своєю поінформованістю щодо конференцій, семінарів, конкурсів і грантів, що проходять у науковій установі, де Ви навчаєтесь?
5. Оцініть Ваші стосунки з працівниками відділу аспірантури відповідно до Ваших очікувань.
6. Оцініть участь наукового керівника в плануванні і виконанні дисертаційного дослідження відповідно до Ваших очікувань.

Свої відповіді на запитання анкети респонденти подавали у порядковій шкалі, яка мала п'ять градацій. Головним критерієм успішності функціонування аспірантури вважається вчасна і якісна підготовка аспірантом дисертації, тому відповідь на перше запитання, що давалася аспірантом на основі оцінювання власних можливостей і умов, за яких відбувається його наукова діяльність, було використано як ключову. Тобто, найкращі умови для підготовки науковців створено там, де аспірант вважає за можливе протягом часу навчання в аспірантурі підготувати й захистити дисертацію, а найгірші – там, де такої впевненості аспірант не має.

Для опрацювання даних використовувались електронні таблиці MS Excel. З метою уникнення впливу різної кількості аспірантів у закладах, для опрацювання використовувалися відносні частоти відповідей, подані у відсотках, тобто частки відповідей рівнів, умовно позначених цифрами 0 – 5.

Рівень, позначений як “0”, відповідає відсутності відповіді на певне запитання в анкеті, рівень позначений як “5”, відповідає найвищому з можливих рівню виявлення ознаки. Частка відповідей на запитання 1 – 6 (у відсотках) вказує на рівень виявлення певної ознаки у групи респондентів.

З метою перевірки валідності результатів анкетування, насамперед, було виконано опрацювання всього масиву даних, тобто отримано результати, за якими можна зробити припущення щодо адекватного відображення результатами анкетування взаємозв'язків між факторами впливу (запитання 2 – 6) на результативність, успішність навчання в аспірантурі (рис.1).

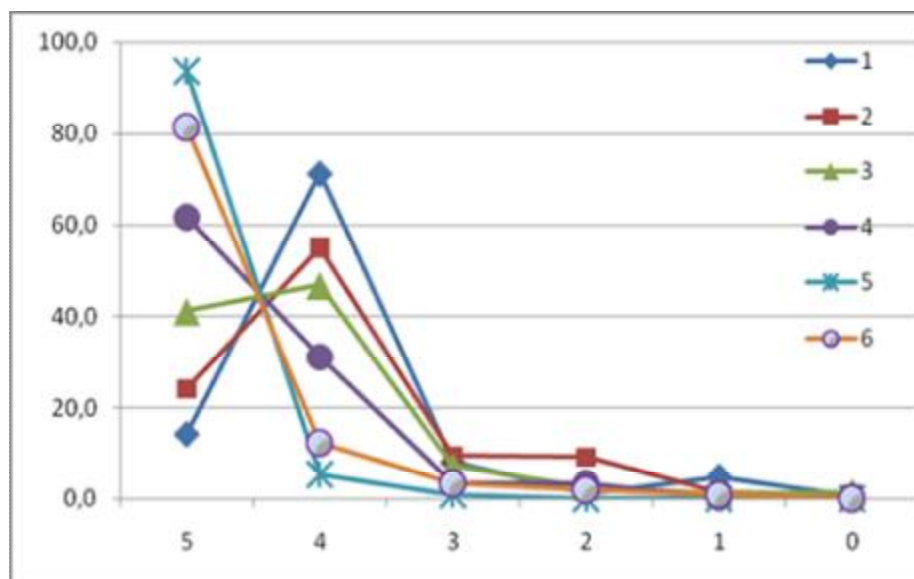


Рис.1. Залежності часток відповідей (у відсотках) на запитання 1 – 6.

По горизонтальній вісі відкладено рівні вияву ознак, по вертикальній – частку відповідей, які мають певні рівні вияву ознаки.

Без додаткового статистичного опрацювання з рисунку 1 очевидно, що найкраще між собою корелюють відповіді на запитання 1 і 2, 1 і 3. Разом з тим, високий рівень вияву ознак 4 – 6 в середньому за об'єктами свідчить про досить високий рівень організованості роботи практично всіх аспірантур, достатності забезпеченості доступу як до апробаційних заходів, так і високим рівнем наукового керівництва.

Подані у таблиці 1 узагальнені дані, отримані в процесі анкетування, також свідчать на користь того, що переважна частина респондентів позитивно оцінює як умови, в яких вони здійснюють наукові дослідження, так і ставлення до них як особистостей, надання допомоги в організації досліджень та впровадженні їх результатів.

Таблиця 1

Результати первинного опрацювання всіх отриманих у процесі анкетування даних

Запитання	Рівні вияву ознаки						
	5	4	3	2	1	0	
	Частки відповідей певного рівня, %						
1	Коли Ви плануєте захищати свою дисертацію?	14,2	71,2	8,0	1,1	4,8	0,6
2	Чи задоволені Ви матеріально-технічним забезпеченням бібліотек?	24,2	55,0	9,4	9,1	1,4	0,9
3	Чи виникають труднощі з публікаціями своїх статей у наукових журналах?	41,0	46,7	7,1	2,6	1,1	1,4

4	Задоволені Ви своєю поінформованістю щодо конференцій, семінарів, конкурсів і грантів, що проходять у науковій установі, де Ви навчаєтесь?	61,5	31,1	3,4	3,4	0,3	0,3
5	Оцініть Ваші стосунки з працівниками відділу аспірантури відповідно до Ваших очікувань.	93,7	5,4	0,9	0,0	0,0	0,0
6	Оцініть участь наукового керівника в плануванні і виконанні дисертаційного дослідження відповідно до Ваших очікувань.	81,5	12,3	3,4	2,0	0,9	0,0

Використання можливостей, які надаються засобами інформаційних технологій для статистичного опрацювання даних, було б далеко не повне, якби ми не скористалися їх вбудованими функціями [0]. Оскільки було поставлено за локальну мету етапу дослідження визначення взаємозв'язків ознак процесу навчання в аспірантурі (запитання 1 – 6), логічним є обчислення коефіцієнта лінійної кореляції Пірсона r_{XY} між вибірками випадкових величин, поданими масивами даних X і Y :

$$r_{XY} = \frac{\sum(X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\sqrt{\sum(X - \bar{X})^2 \sum(Y - \bar{Y})^2}}, \text{ де } \bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{t=1}^n X_t, \bar{Y} = \frac{1}{n} \sum_{t=1}^n Y_t$$

середні значення (математичні сподівання) вибірок.

Таблиця 2

Значення коефіцієнтів лінійної кореляції Пірсона для розподілів частот рівнів вираження ознак 1 – 6 процесу навчання в аспірантурі

	1	2	3	4	5	6
1	1,0000	0,9604	0,7996	0,4290	0,0118	0,0918
2		1,0000	0,9093	0,6217	0,6217	0,0918
3			1,0000	0,8839	0,6065	0,6687
4				1,0000	0,9064	0,9375
5					1,0000	0,9965
6						1,0000

Значення r_{XY} , подані в таблиці 2, вказують на наявність значної попарної кореляції у групах ознак 1, 2, 3 й 4, 5, 6. Разом з тим, візуальний якісний аналіз розподілу частот відповідей у групах ознак 1 – 3 і 4 – 6 однозначно підтверджує тенденцію збільшення ефективності навчання внаслідок дій факторів, визначених як ознаки 4 – 6.

Підсумовуючи в цілому, слід констатувати, що на думку 80,7% опитуваних, дисертаційне дослідження проводиться згідно затвердженого плану. З випередженням графіку виконують роботу 7,7% осіб, 10,9% здобувачів зазначають про порушення графіку виконання роботи. Майже 82% аспірантів вважають, що робота над дисертаційним дослідженням проходить успішно, але їм доводиться багато працювати. Решта – пояснюють причини несвоєчасного виконання індивідуального плану роботи особистою неорганізованістю (10,9%) та труднощами у написанні (7%), незважаючи на докладання багато індивідуальних зусиль.

Водночас здобувачі наукового ступеня звертають увагу на сприятливі умови, які створюються працівниками відділу аспірантури в період навчання: 99,1% респондентів повністю задоволені здійсненим організаційним забезпеченням. 92,5% залучені до апробації результатів дисертаційних досліджень, беруть активну участь в конференціях, круглих столах, читаннях, семінарах; планових розробках лабораторії (відділу, кафедри); публікують результати роботи у фахових виданнях.

Особливо актуальним у процесі підготовки фахівців вищої кваліфікації є визначення чинників, які впливають на ефективність аспірантури. За результатами проведеного дослідження, на думку респондентів, на першому місці – це „професійна компетентність наукового керівника”, на другому – „спілкування з науковим керівником”, на третьому – „організація роботи аспірантури”. У 82% аспірантів очікування щодо керівництва науковою роботою повністю відповідають їх запитам.

Здійснюючи аналіз проведеного дослідження, слід припустити, що і у вищих навчальних закладах зазначені показники щодо організаційного забезпечення підготовки аспірантів і здійснення керівництва дисертаційними роботами не менші. Зважаючи на це, виникає неоднозначне запитання про своєчасний захист дисертаційних досліджень, який відбувається лише у третини випускників аспірантури в Україні. Показовими є дані Державного комітету статистики України щодо ефективності аспірантури та докторантури: в 2010 р. із аспірантури вищих навчальних закладів і наукових установ випущено 8290 осіб, з них із захистом – 23,6%; докторантуру закінчили 459 осіб, у тому числі із захистом – 28,8% [17].

Таким чином, на підставі використання інформаційних технологій та статистично доведеної наявності кореляційного зв'язку між виокремленими ознаками процесу навчання в аспірантурі, слід зазначити, що на ефективність аспірантури, впливають такі чинники: здійснення наукового керівництва (професійна компетентність наукового керівника, спілкування з науковим керівником) та організація роботи аспірантури як органу управління підготовкою здобувачів.

Технологію застосування засобів інформаційно-комунікаційних технологій до аналізу емпіричних даних, отриманих у процесі дослідження, можна поширити на аналіз даних, згрупованих за науковими установами. Також можна вважати за доцільне застосування засобів інформаційних

технологій не тільки для первинного опрацювання емпіричних даних і їх візуалізації, але й для аналізу взаємозв'язків відповідних параметрів.

Список використаної літератури

- 1. Байденко В.И.,** Селезнёва Н.А. Содержательно-структурные особенности европейского докторского образования (статья вторая) / Высшее образование в России, 2010. - № 10. - С.89-104. **2. Бірюкова М.** Аспірантура і докторантура як механізми формування інтелектуального потенціалу держави / М. Бірюкова // Вища школа.— 2010. — № 2. — С. 52 – 59. **3. Жовта І.** Якість науково-педагогічних кадрів вищої школи України / Ірина Жовта // Вища школа. – 2003. – № 4/5. – С. 22–30. **4. Ильющко Р. И.** Подготовка научных кадров высшей квалификации / Р.И.Ильющко // Проблемы науки, освіти та управління: зб. наук. пр. / Харк. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Х., 2003. – Вип. 4. – С. 56–57. **5. Корсак К.** Докторантура в сучасній Франції: кількість і якість / К. Корсак, О. Поживілова // Науковий світ. - 2004. - № 2. – С.4-7. **6. Котова О. Г.** Розвиток системи підготовки і атестації наукових і науково- педагогічних кадрів в Україні (1992- 1998 рр.): Дис... канд. наук з держ. управління: 25.00.05 / АПН України; Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти. - К., 2000. – 195 с.- Бібліогр.: л. 151-158. **7. Кремень В. Г.** Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: матеріали методологічного семінару АПН України 19 березня 2008 р. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 728 с. – С.11- 18. **8. Куценко В.** Аспірантура і докторантура на порозі змін: європейський вимір / В. Куценко // Науковий світ. – 2009. – № 12 (137). – С. 2 – 3. **9. Лапинский В. В.** Методология проектирования информационной образовательной среды / В. В. Лапинский // Вестник гуманитарного института ТГУ – № 2 (13), Тольятти : Изд-во Тольяттинского государственного университета. – 2012. С. 68 – 69. **10. Литвинюк О. І.** Наукові кадри: конкурентоспроможна якість, а не процес і форма / О. І. Литвинюк // Бюлетень ВАК України. – 2004. – № 2. – С. 4 – 9. **11. Лобанова Л.** Архітектура наукових ступенів: міжнародна практика і вітчизняні традиції / Л. Лобанова // Вісник НАН України, 2009. – № 1. – С. 42 – 55. **12. Луговий В. І.** Проблема освітньо-наукової інтеграції в підготовці кандидатів і докторів наук в Україні / В. І. Луговий // Проблеми освіти: наук. зб. / кол. авт. - К. : Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України, 2008. – Вип. 54. – С. 3 – 6. **13. Мирская Е. З.** Новые информационно-коммуникационные технологии в российской академической науке: история и результаты // Социология науки и технологий. 2010. №1. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/novye-informatsionno-kommunikatsionnye-tehnologii-v-rossiyskoy-akademicheskoy-nauke-istoriya-i-rezultaty>. **14. Мокін Б.І.** А чи варто Україні зміцнювати радянську систему атестації наукових і науково-педагогічних кадрів ? / Б.І.Мокін // Бюлетень ВАК України. – 2005. - №5. – С. 24-29. **15. Національна доповідь** про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; [авт.: В.П.Андрущенко, І.Д.Бех та ін.; за заг. ред. В.Г.Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2011. – С. 92-93. **16. Національна стратегія** розвитку освіти в Україні

на 2012 – 2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf. **17. Підготовка наукових кадрів у 2010 році.** Статистичний бюлетень. – К. : Держкомстат України, 2011. – 33 с. **18. Плескач В.** Проблеми підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації у технічних вищих навчальних закладах / В. Плескач // Вища школа. – 2010. – № 2. – С. 48 – 51. **19. Поживілова О.В.** Розвиток систем підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в європейському регіоні та Україні (1990-2005 рр.): Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / АПН України; Інститут вищої освіти. — К., 2006. — 181, [16]арк. : табл. — Бібліогр.: арк. 164-177. **20. Полушкіна Т. В.** Суспільно-економічні аспекти розвитку науки в Україні в 90-х роках ХХ століття : Автореф. дис... канд. істор. наук : Київський нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1996. – С.8-9. **21. Регейло І.Ю.** Соціальний портрет сучасного аспіранта: результати педагогічного дослідження. **22. Сергієнко В.І.,** Жилияев І.Б., Торкатюк В.І. Атестація наукових кадрів вищої кваліфікації в Україні: проблеми і рішення. – Харків : ХНАМГ, 2006. – 228 с. **23. Сидорчук Т.Г.** Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів через аспірантуру в Україні (1920-і - 1970-і роки): Дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Запорізький держ. ун-т. – Запоріжжя, 1998. – 239 арк. – Бібліогр.: арк. 206-229. **24. Таланова Ж.В.** Докторська підготовка у світі та Україні: монографія. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.

Регейло І. Ю. Використання інформаційних технологій для дослідження процесу підготовки аспірантів

Створення системи інформаційно-аналітичного забезпечення у сфері управління освітою на всіх рівнях та інформаційно-технологічного забезпечення її моніторингу є одним із шляхів реалізації завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки. З метою зміцнення наукового потенціалу для входження в європейське і світове освітнє співтовариство, підвищення якості докторської освіти, визначення основних чинників, що впливають на результативність підготовки дисертаційного дослідження, в наукових установах було проведено опитування аспірантів. До анкети включені запитання, які висвітлювали різні складові процесу підготовки здобувачів. Для статистичного опрацювання даних опитування використано інформаційні технології, на підставі яких одержано об'єктивні результати. Головними чинниками, які впливають на ефективність аспірантури, встановлено здійснення наукового керівництва (професійна компетентність наукового керівника, спілкування з науковим керівником) та організація роботи аспірантури як органу управління підготовкою здобувачів.

Ключові слова: інформаційні технології, кореляційний аналіз, аспірант, фактори впливу.

Регейло И. Ю. Использование информационных технологий для исследования процесса подготовки аспирантов

Создание системы информационно-аналитического обеспечения в сфере управления образованием на всех уровнях и информационно-технологического обеспечения ее мониторинга является одним из путей реализации задач Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012 - 2021 годы. В целях укрепления научного потенциала для вхождения в европейское и мировое образовательное сообщество, повышения качества докторского образования, определение основных факторов, влияющих на результативность подготовки диссертационного исследования, в научных учреждениях был проведен опрос аспирантов. В анкете включены вопросы, освещающие различные составляющие процесса подготовки соискателей. Для статистической обработки данных опроса использованы информационные технологии, на основании которых получены объективные результаты. Главными факторами, которые влияют на эффективность аспирантуры, установлено: осуществление научного руководства (профессиональная компетентность научного руководителя, общение с научным руководителем) и организация работы аспирантуры как органа управления подготовкой соискателей.

Ключевые слова: информационные технологии, корреляционный анализ, аспирант, факторы влияния.

Reheilo I. Yu. Use of Information Technology Research Process for the Preparation Postgraduates

Application of information and communication technologies for the study of a process of post graduate learning, described in the paper. The usefulness of using IT tools for the processing of the data displayed. Fields of application of spreadsheets, such as ranking, building statistical descriptions, compute the values of individual statistics, determining the reliability of the results and the effectiveness of decision-making, modeling and forecasting of events justified. Therefore, the using of an information technology for study of integrative prognostic characteristics of a social group as an example of Ukrainian postgraduate student in the article described. As a source of empirical data to explore the feasibility of application of information technology (IT) used the results of a survey conducted in academic institutions NAPS of Ukraine. It involved 385 respondents enrolled in graduate institutions such as system NAPS Ukraine: Institute of Pedagogy, Institute of Psychology, Institute of Teacher Training and Adult Education, Institute of Special Education, Institute of High Education, Institute of Social and Political Psychology, Institute of Information technology and Training, the Institute for Vocational Education and University of Education Management. We can assume the presence of statistically proven correlation between the named features of the learning process in post graduate education. Thus, the use of information technology to the analysis of empirical data collected during the study can be extended to data analysis, grouped by academic institutions. We can also consider the expediency of the use of IT not only for the primary processing of empirical data and their visualization, but also for the analysis of the relationship attributes (parameters).

Key words: information technology, correlation analysis, a post graduate student, features of the learning process.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Лобода С. М.

УДК 378

Т. В. Самусь

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

В умовах реформаційних перетворень в Україні здоров'я громадян є одним із складників національного розвитку. У зв'язку з цим збереження та зміцнення здоров'я молоді є одним із головних завдань соціальної програми нашої держави. Для розв'язання цього завдання необхідно сформувати у студентів стійку мотивацію до здорового способу життя, здійснити комплекс здоров'язбережувальних заходів, спрямованих на усвідомлення ними цінності свого здоров'я.

Здоров'я та фізична підготовленість студентів - найважливіша складова суспільного здоров'я та фізичного потенціалу країни. Пошук оптимальних науково-обґрунтованих шляхів здійснення здоров'язбереження студентів є актуальним і пріоритетним в умовах інноваційної діяльності створення авторських та експериментальних програм.

На сучасному етапі розвитку вищої професійної освіти необхідний ґрунтовний та комплексний науковий аналіз різних форм, моделей і технологій навчального процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ) за участю досвідчених експертів-фахівців у галузі педагогіки, психології, філософії, медицини та соціології.

Дослідженням проблеми здорового способу життя (ЗСЖ) та розробкою педагогічних технологій та моделей здоров'язбереження студентів займається ціла низка вчених: Н. П. Абаскалова, М. О. Агаджанян, В. І. Бондін, Д. Н. Давиденко, Ю. К. Дем'яненко, Т. Г. Коваленко, А. В. Лейфа, А. А. Нестеров, Ю. В. Науменко, Н. А. Рибачук, Г. К. Селевко, Є. В. Ширшов та інші.

Учені відзначають, що аналіз формування готовності до здоров'язбереження є практичним аналізом наявності або відсутності в організації освітнього процесу вищого навчального закладу умов і факторів, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я молоді, сприяють здоровому способу життя та формуванню готовності до здоров'язбереження [1, 2]. Ми поділяємо думку дослідників про те, що проблема формування

готовності до здоров'язбереження студентів, її ефективність, залежить, значною мірою, від методологічних підходів у навчанні.

Метою статті є визначення сутності проблеми формування готовності до здоров'язбереження майбутніх інженерів-педагогів.

Дослідження вчених свідчать про те, що необхідні спеціальні заходи для збереження та зміцнення здоров'я дітей та молоді, створення здоров'язбережувальних технологій. Ці положення увійшли до найважливіших державних документів, що визначають стратегію розвитку освіти України.

Національна доктрина розвитку освіти передбачає створення оптимальних умов для підвищення якості вищої професійної освіти. Передбачаються заходи з охорони та зміцнення здоров'я, які фактично визначають напрями ліквідації основних факторів ризику, пропагування здорового способу життя та виховання культури поведінки населення, передбачають розробку та апробацію перспективних моделей здоров'язбережувального навчального процесу в навчальних закладах різних типів і видів [3].

Внутрішня структура діяльності людини в цілому може бути представлена загальною схемою „потреба - мотив - мета – діяльність – результат”.

Здоров'язбережувальна діяльність, що включена в навчальний процес ВНЗ, утворює єдність з його основними елементами (рис. 1).

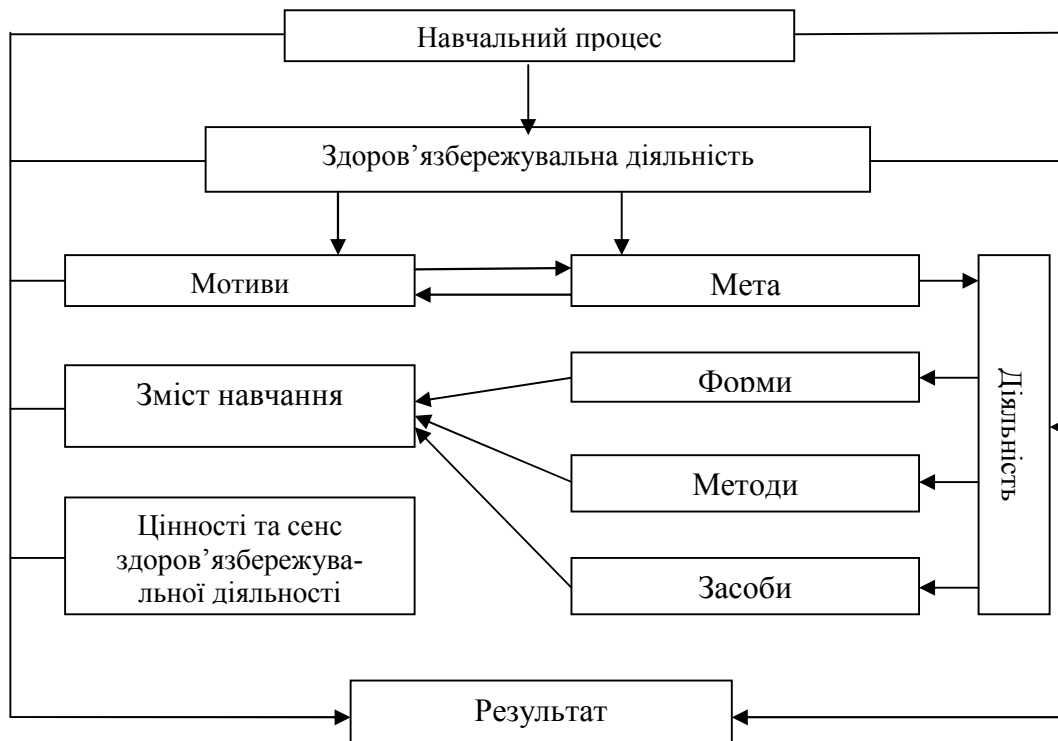


Рис. 1. Схема, що характеризує єдність здоров'язбережувальної діяльності з основними елементами навчального процесу у ВНЗ

Як бачимо, здоров'язбережуюча діяльність є органічним елементом цілісного навчального процесу ВНЗ, пов'язана зі змістом освіти, з різноманітними видами діяльності та мотивами, що визначають особистісно-професійний розвиток майбутнього фахівця.

Певним чином мета діяльності не виникає з нічого, основним фактором є потреба. Згодом виникає мотив діяльності, що є спонуканням до оволодіння конкретним предметом потреби. Іншими словами, мотив - це конкретно-предметна форма потреби або „предметна потреба”. Однак для регуляції діяльності недостатньо одного мотиву, необхідна мета у вигляді ідеального чи матеріального образу бажаного кінцевого результату. Наявність певної мети забезпечує конкретизацію умов та засобів виконання діяльності. Можна констатувати, що сформована „мотивація” представляє собою систему „мотив – мета” [4]. Саме ця система є реальним збудником конкретної діяльності.

У нашому випадку проблема полягає у збереженні та зміцненні здоров'я та формуванні готовності до здоров'язбереження у студентів. „Розумові перевантаження можуть мати шкідливий вплив на організм. У поєднанні з неправильно організованим режимом дня це негативно позначається на стані здоров'я студентів” [5, с. 23].

Формування готовності до здоров'язбереження у майбутніх спеціалістів у процесі їх професійної підготовки вимагає інноваційних підходів з урахуванням розвиваючого навчання. Практика зокрема і показує існуюче протиріччя у вищій професійній підготовці, що полягає в порушенні гармонійного розвитку особистості. Гармонійний розвиток особистості передбачає як мінімум „рівновагу” трьох сторін: фізичної, інтелектуальної та духовної. Загальновідомо, що фізична культура - це частина загальнолюдської культури, яка виховує потребу в розвитку та вдосконаленні своїх фізичних, психологічних та духовних якостей, що сприяють підтримці та розвитку високого рівня здоров'я [6].

Положенням Міністерства освіти і науки України „Про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах” від 11.01.2006 р. забезпечується: „включення в навчальні плани з усіх спеціальностей обов'язкових навчальних занять з фізичного виховання протягом усього періоду навчання, за винятком останнього випускного семестру, в обсязі 4 годин на тиждень”.

Навчальним планом напряму підготовки „Професійна освіта. Технологія виробництва і переробка продуктів сільського господарства” з фізичного виховання студентів Глухівського національного педагогічного університету ім. О. Довженка передбачається планування аудиторних навчальних занять з фізичного виховання в обсязі: 1 курс - 144 години, 2 – 132 години, 3 – 66 годин, 4 – 36 годин (табл. 1).

Необхідно відзначити, що години за курсами навчання розподілені нерівномірно. На наш погляд, такий розподіл не зовсім обґрунтований. По-перше, спостерігається загальна тенденція зниження кількості годин від 1-го до 4-го курсу. По-друге, 5-ий курс повністю звільнений від занять фізичною

культурою. Порушується спадкоємність в організації занять фізичною культурою.

Таблиця 1

**Розподіл кількості годин з фізичного виховання
за роки навчання**

Рік навчання	Всього	Аудиторні години	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота	Індивідуальна робота
I	252	144	4	140	54	54
II	240	132	4	128	54	54
III	174	66	4	62	54	54
IV	144	36	2	34	27	27
Всього годин	756	378	14	364	189	189

Студенти, які не займаються цілеспрямовано та систематично фізичними вправами і спортом, які ведуть малорухомий спосіб життя, схильні більшою мірою до різних захворювань. Безумовно, всі негативні наслідки гіподинамії, що стосуються зростаючого та розвиваючого організму, неодмінно позначаються на його фізичному, розумовому і статевому дозріванні і на здоров'ї в цілому. Уникнути цього можна, включивши в спосіб життя молодого покоління оптимальний режим рухової активності, що є основним вродженим фактором фізичного й психічного розвитку людини, і, як наслідок, його здоров'я.

Залучення студентської молоді до ЗСЖ, як ми вважаємо, необхідно починати з формування у них мотивації здоров'я. Турбота про здоров'я та його зміцнення повинна бути ціннісним мотивом, що формує, підтримує готовність до ЗСЖ студентів.

Здоров'язбереження в освіті постає єдністю заходів, що застосовуються учасниками навчального процесу і спрямованих на поліпшення здоров'я у них самих, а також зростання якості освіченості та професійної кваліфікації.

Як зазначає В. С. Якимович, формування готовності до здоров'язбереження студентів вищої професійної освіти - досить новий рівень, сенс його природи та існування, передбачає найбільш повне використання розмаїття форм особистісно-орієнтованого підходу в освіті [7].

Ми розглядаємо проблему охорони та зміцнення здоров'я студентів як найбільш актуальну проблему держави на сучасному етапі розвитку суспільства. Головна роль у проведенні профілактичних заходів і формуванні потреби в ЗСЖ належить освітнім установам країни.

Актуальність даної проблеми, в нашому дослідженні, пов'язана з необхідністю формування готовності до ЗСЖ студентів на основі розробленої моделі, і науково-обґрунтованої педагогічної технології оздоровлення студентів в умовах ВНЗ. У сучасному суспільстві прийшли до розуміння

того, що лікувати треба „людину”, а не „хворобу”, впливаючи на причини „захворювання”. Людство стало розуміти, що краще не лікувати, а попереджати хворобу, а для виховання здорового покоління необхідно його навчання ЗСЖ. Як ми вважаємо, перш за все, необхідно орієнтуватися на формування потреби ведення правильного способу життя.

Категорія „здоров’я” нами розуміється інтегративно, включаючи в себе основні компоненти: фізичний, психічний, соціальний, духовний. Виходячи з такого розуміння категорії „здоров’я”, необхідно будувати всю діяльність з формування готовності до здоров’язбереження студентів професійної освіти, тобто задіяти всі позначені компоненти.

Виходячи з аналізу проблеми готовності до здоров’язбереження студентів у професійній освіті, її сутності та існуючих структурах, можна зробити деякі припущення, вирішення яких сприятиме вирішенню досліджуваної проблеми:

1. Визнати проблему охорони та зміцнення здоров’я студентів як актуальну проблему держави і суспільства.

2. Реалізація ідей здоров’язбереження у навчальний процес ВНЗ можлива за такими напрямками:

- формування ціннісного ставлення до власного здоров’я, ЗСЖ;
- впровадження сучасних здоров’язбережувальних технологій у навчально - виховний процес ВНЗ;
- розвиток у студентів і педагогічних працівників ВНЗ важливих соціально-педагогічних умінь із саморозвитку та створення (формування) свого здоров’я;
- розробка ефективної системи управління формуванням готовності до здоров’язбереження студентів ВНЗ.

3. Розробити з урахуванням нових соціокультурних умов країни, апробувати та впровадити в систему вищої професійної освіти концепцію здоров’язбережувальної діяльності студентів.

4. На основі цієї концепції розробити державну програму зі здоров’язбережувальної діяльності в системі професійної освіти України.

5. Привести до загальноприйнятої норми систему матеріально-технічного забезпечення спортивно-оздоровчої діяльності в системі вищої школи.

6. Ввести в стандарт освіти як навчальний предмет – дисципліну, що має напрям на вирішення мети і завдань проблеми формування готовності до здоров’язбереження – „Філософія та педагогіка здоров’я”, а також факультативні курси здоров’язбережувального напрямку.

Формування готовності до здоров’язбереження у студентів необхідно вести комплексно, за всіма напрямками, надаючи їм певну методичну та практичну допомогу. Ми вважаємо, що тільки таким чином разом можна досягти необхідних результатів формування готовності студентів до здоров’язбереження.

Список використаної літератури

1. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа / М. М. Безруких. - М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. - 240 с. **2. Смирнов Н. К.** Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы / Н.К. Смирнов. - М.: АРКТИ, 2003. - 272 с. **3. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ ст.** – К.: Шк. світ, 2001. – 21 с. **4. Ломов Б. Ф.** Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. - М.: Наука, 1984. - 444 с. **5. Рейзин В. М.** Физическая культура в жизни студента / В.М. Рейзин (и др.). - Мн.: Высшая школа, 1986. - 175 с. **6. Свиридов С. В.** Технология формирования физической культуры студентов технического вуза: Монография // С. В. Свиридов (и др.). - Новокузнецк: КузГПА, 2005. – 211 с. **7. Якимович В. С.** Цель физкультурного воспитания - человек культуры // В.С. Якимович (и др.) // Теория и практика физической культуры, 2003. - №2. - С. 6 – 9.

Самусь Т. В. Формування готовності до здоров'язбереження майбутніх інженерів-педагогів як психолого-педагогічна проблема

У статті висвітлено сутність проблеми формування готовності до здоров'язбереження майбутніх інженерів-педагогів. Охарактеризовано єдність здоров'язбережувальної діяльності з основними елементами навчального процесу у ВНЗ.

Ключові слова: готовність до здоров'язбереження, здоровий спосіб життя, організація фізичного виховання.

Самусь Т. В. Формирование готовности к здоровьесбережению будущих инженеров-педагогов как психолого-педагогическая проблема

В статье отражена сущность проблемы формирования готовности к здоровьесбережению будущих инженеров-педагогов. Охарактеризованы единство здоровьесберегающей деятельности с элементами учебного процесса в ВУЗе.

Ключевые слова: готовность к здоровьесбережению, здоровый образ жизни, организация физического воспитания.

Samus' T. V. Formation of Preparedness to the Health-care by Future Engineer-teachers as a Psychological and Educational Problem

In the article highlights the essence of the problem of the training of health to future engineer-teachers. The unity of the health-promoting activities with elements of the educational process at the university is characterized.

Key words: preparedness to health-care, healthy lifestyle, organization of physical education.

Стаття надійшла до редакції 10.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чиж О. Н.

УДК 378.1; 371.3

О. А. Козирєва, О. Ю. Шварцкопф, Н. В. Марініч

**ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРЕЗЕНТАЦІЇ В СТРУКТУРІ
ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

Можливість і якість, специфіка та пріоритети в побудови моделей навчання й освіти, соціалізації й самореалізації, саморозвитку й самовдосконалення майбутніх педагогів безпосередньо пов'язана з одержанням знань, формуванням умінь, навичок, компетенцій, а також способами їх одержання, узагальнення, систематизації, трансформації, ретрансляції, модифікації та ін., у даному напрямку безперервна професійна освіта визначає перспективи законодавчої зміни основ здійснення й одержання педагогічних послуг суб'єктами вільного культурно-освітнього простору, громадянами РФ (Федеральний закон від 29.12.2012 N 273-ФЗ „Про освіту у Російській Федерації”), змінюється відношення й до одержання професійно-педагогічної освіти шляхом широкомасштабного усунення педагогічної освіти через скорочення педвузів і зменшення бюджетних місць у вузах, що здійснюють підготовку по педагогічному профілю одержання освіти.

Крім того, реалізація ідей гуманізму, конкурентоспроможності, творчої продуктивності та ін., з одного боку, і переходом на тестову систему проведення підсумкових іспитів – ЕГЭ, з іншого боку, не завжди мають спільні точки дотику й варіанти вирішення виявлених проблем і протиріч суб'єктно-середовищного генезу на теперішній момент розвитку суспільства і суспільних відносин.

Приведемо доводи в напрямку провідних суперечок, негативної думки педагогів-дослідників і практиків, що доводять, дієздатність і заможність ідей батька російської педагогіки – К. Д. Ушинського на противагу недієздатності тестової системи навчання й контролю як формам репродуктивного або, в остаточному підсумку, догматичного навчання (через кількість і відносного відсотка помилок, що приводяться на генеральну сукупність тестових завдань у дидактичному тесті).

Як будь-який вид навчання продуктивне навчання має свою специфіку, обумовлену в сукупності методів, прийомів, засобів, методик, технологій та інших ресурсів і засобів продуктивного навчання. Реалізація продуктивного навчання має інші основи, інші принципи, коріння та інші категоріальні складові планування й реалізації навчальної, освітньої, просвітницької, здоров'зберегаючої та ін. діяльності в порівнянні з репродуктивним навчанням. Особистість, що навчається, включена в мультисередовищні відносини й спілкування, в культуру діяльності й народження ідеї (продукту) особистої та колективної роботи, завжди

стоїться на основах (моделях) гуманно-особистісної взаємодії, у нашому випадку – освіти.

Детермінуємо й уточнимо основні поняття, які нам будуть необхідні для введення двох вище описаних категорій сучасної педагогіки – „професійно-педагогічна презентація” і „культура самостійної роботи”, спочатку пояснивши природу та якість продуктивного навчання в історичному контексті виявлення й впровадження видів навчання в структуру освіти й соціалізації, а потім виділимо модифіковані умови й результати продуктивного навчання в системі середньої та вищої освіти.

Почнемо з того, що види навчання склалися в суспільстві згідно розвитку антропологічного знання. Починаючи з первісного суспільства і дотепер існує два діаметрально протилежні види навчання – репродуктивне й продуктивне навчання. Репродуктивне навчання – вид навчання, в основі якого лежить модель одержання готових знань у системі чотирьох шаблів: 1) одержання нових знань; 2) закріплення отриманих знань, формування вмінь і навичок; 3) узагальнення знань; 4) застосування знань у структурі обумовленої самостійно або із практикуючим педагогом етапів, форм, цілей і результатів діяльності. Усі чотири шаблі (ланки) обумовлені практичною й дидактичною необхідністю, специфіка яких, починаючи з Я. А. Коменського, пройшла багатовікове педагогічне шліфування й модифікацію відповідно до матеріального забезпечення навчального й освітнього процесів і стійкістю ідей колективного навчання в рамках класно-визначеної й лекційно-семінарської систем навчання. Загальновідомо з положення єдності теорії й практики, що неможливо сформулювати якісне знання, якщо не виконати навчальний цикл у складі чотирьох ланок повного репродуктивного циклу навчання. Система радянського навчання в деяких програмах, що спрощуються, що регулярно модифікуються й, стала обмежуватися декількома шаблями й дійшла на сучасному етапі до однієї, тобто – першої – вивчення нового матеріалу. У такій постановці пріоритетів, цілей і цінностей сучасного навчання й освіти не повинно виникати питань про втрату інтересу до навчання, невідвідуванні форм організації навчально-виховного процесу, ігнорування безглузвих вимог і наднеприродних умов педагогічної взаємодії. І в загальному положенні й розподілі потреб, інтересів, схильностей та ін., особистість іде по шляху мінімальних витрат на максимально комфортні умови співіснування. Так заміна продуктивного навчання або тотальне впровадження його підвиду – проблемного навчання без належної підготовки фахівців, що й навчаються в 80-х рр. знизилася якість навчання й освіти. Ігнорування моделі продуктивного навчання, яка будує свої ідеї на тому, що з'являється п'ятий шабель після чотирьох репродуктивних – створення нового – об'єктивна й доцільна в нашому невпинно деградуєчому, нічого не виробляючому суспільстві (приклад підтвердження даного факту – провідний вуз нашої (Росії) країни – МГУ в 2012 році не увійшов у сотню кращих). Таким чином, цінність продуктивного навчання виправдовує себе з позиції розв'язку її засобами

раціоналізму, тобто усунення безладдя й тотальної втрати часу на заняттях, не пов'язаних з релаксацією, гіпнопедією й реабілітацією, стійко створюють передумови для становлення особистості не деформованої, соціалізованої, самореалізованої, стійкої, креативної й інших позитивних соціально й особистісно значимих якостей і цінностей, які легко вписуються в систему визначення основного протиріччя профорієнтології „прагну – можу – треба – є”, що реалізує всі нюанси розвитку особистості й середовища, що створило дану особистість.

У структурі продуктивного навчання повинні формуватися продуктивна самостійність і культура самостійної роботи як критерії сформованості та стійкості особистості, що виявляють та деталізують сукупність методологічного знання, фасилітуючого процес збагнення наукового в структурі педагогічних засобів, які можна моделювати і апробувати, і які реалізують ідеї підвищення якості освіти, інтересу й спроможності особистості в діяльності й спілкуванні й, як наслідок, результативності процесів самовизначення, самоствердження, соціалізації, самореалізації, саморозвитку, самовдосконалення та ін.

Культура самостійної роботи (КСР) – механізм розвитку, формування й становлення особистості, включеної в різноманітну шкільну й позашкільну, навчальну й дозвільну діяльність як загальнонавчальних знань, що визначають формування, умінь, навичок, компетенцій, так і предметно поставлених проблем, що специфічно вирішуються, і задачі в сучасній системі антропологічного знання як ресурсів і матриць перетворення соціального середовища різного масштабу (мікро-, мезо-, макро- і мега-), так відносини і специфіки діяльності особистості, включеної в соціальні, професійні відносини.

Культура самостійної роботи – полідетермінуєма одиниця гносеолого-дидактичного поля. Приведемо визначення феномена КСР, що навчається, визначальні ідеї постановки й реалізації основ полісистемного становлення особистості майбутнього педагога, включеного в систему одержання безперервної освіти.

Культура самостійної роботи відліку того, хто навчається в різних системах, являє собою унікальне новоутворення, що сприяє подальшому саморозвитку й самореалізації особистості, що навчається в соціально й професійному середовищі, так неможливо недооцінити роль даного явища в життєдіяльності кожної людини, де виділені нижче наведені феноменологічний, широкий, вузький і локальний культурологічний зміст моделювання дефініції КСР, того хто навчається.

У педагогіці середньої школи одним з найпоширеніших методів і засобів формування й розвитку КСР у тих, хто навчаються, є формування потреби у використанні сукупності засобів і методів фіксації інформації, при дотриманні вимог і норм, пропонованих до самостійної роботи як поліаспектному феномену, що розглядає самостійну роботу як форму, метод, засіб педагогічної взаємодії, умову й норму самовизначення та самоствердження, самовдосконалення та самореалізації, взаємодії та

взаємодопомоги можна створити сприятливі умови для становлення особистості, що навчається, як носія й творця культури, мистецтва, діяльності, спілкування. Такого роду робота неодноразово перевірена студентами педвузу в ході проходження педагогічних практик, виконання творчих проектів, курсових робіт і випускних кваліфікаційних робіт. У сучасній педагогіці одним з найпоширеніших методів і засобів формування й розвитку КСР у вищій школі є моделювання у своєму різноманітті видів, форм і засобів [9].

Отже, з одного боку, КСР педагога – це сукупність вимог і норм, пропонованих до планування й організації самостійної роботи як механізму й засобу саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації особистості в мікро-, мезо-, макро- і мегапросторі, обумовлених різними включеннями в особистісні, соціальні й професійні відносини, обмежених типологією й сутністю протиріч і факторів розвитку особистості й середовища, у граничному рахунку, що зводяться нами до наступних показників сформованості: продуктивності, активності, затребуваності, креативності, здоров'язбереженню, гнучкості, стійкості, інтерферентності й професіоналізму. Даний список можна продовжити, але, в остаточному підсумку, ми доведемо, що всі нами вище виділені показники сформованості можна звести до одному – продуктивності в широкому сенсі тлумачення цього феномена [9].

З другого боку, – КСР педагога – це сукупність формально-логічних і змістовно-методологічних вимог і норм, пропонованих до самостійної роботи як психолого-педагогічному феномену, що обумовлює формування й розвиток особистості, сприяє відзеркаленню об'єктивних закономірностей, вимог, норм, специфіки діяльності суб'єктів культури в системі суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин, є фундаментальним явищем, що визначають результат саморозвитку й самореалізації в полісистемному ракурсі – це й спілкування, і професійна діяльність, і культура, і дозвілля, і мистецтво, і релігія, та ін. [9].

З третьої боку, – КСР педагога – це інтегративна особистісна освіта, що стимулює педагога до пізнання об'єктивної реальності й перетворенню її згідно системним, культурологічним, діяльним і компетентним можливостям і обмеженням у постановці та вирішенні проблем і завдань мотиваційно-рефлексивної, соціально-середовищної, організаційно-діяльній і професійно-педагогічної складових умов, що розкривають можливості формування даного феномена на етапах і рівнях (об'єктний, індивідуальний, суб'єктний, особистісний) фактори, що враховують (особистісні або психогенетичні, загальнокультурні, соціальні, професійні) і принципи формування (сцієнтизму й майстерності, інтерактивності й спадкоємності, синергетичності й раціоналізму, персоніфікації й співтворчості, спроможності й продуктивності, дихотомічності й взаємодоповнення), що базуються на парадигмах (антропологічної, культурологічної, акмеологічної і гуманістичної) види, що мають свої форми, методи, засоби й технології формування й діагностики [9].

З четвертого боку, – формування КСР педагога – це механізм створення мотиваційно-рефлексивних умов (багатоступеневе перетворення особистості від самовизначення до самореалізації в різних видах діяльності від професійного спілкування, трудової, наукової, культурно-просвітньої, оздоровчої, здоров'язберігаючої... до досугової); *соціально-середових* умов (актуалізація й апробація показників сформованості й моделей формування КСР педагога), *організаційно-ділових* умов (облік факторів формування КСР педагога – особистісних (психогенетичних), загальнокультурних, соціальних, професійних у моделі формування КСР педагога), *професійно-педагогічних* умов (становлення педагога в системі можливостей і обмеження поля його діяльності й спілкування) і їх реалізації в мікро-, мезо-, макро- і мегапросторі в структурі моделі „прагну – можу – треба – є” [9].

З погляду культурологічного підходу КСР педагога – це [9]:

- механізм самовдосконалення й самореалізації, соціалізації й адаптації суб'єктів соціального простору, що визначає орієнтири й особливості соціальної взаємодії суб'єктів-носіїв діяльності й культури.

- сукупність складових векторного, скалярного й матричного генезу, що визначають виявлення, моделювання, апробацію, впровадження, реконструкцію й трансформацію ЗУН, СУД, СЭН, компетенцій, моделей поведінки, відносин, моделей перетворення об'єктивної реальності внутрішнього й зовнішнього, моделей соціалізації й самовдосконалення, саморозвитку й самореалізації, які є вторинним ресурсом такого перетворення норм, що системно забезпечують дотримання, і збереження еталонів культури й діяльності, спілкування й науки. Прикладом такого роду сукупності в етнопедагогіці служить кручена (вита) нитка, що складається з ЗУН, СУД, СЭН, компетенцій соціальних ролей, що визначають типологію відносин, зв'язків і якість життя. А все життя й діяльність – виготовлення виробів просторово-часового генезу тою самою крученою ниткою, яка описана вище.

У рамках культурологічного підходу можна б було відобразити не одне визначення феномена КСР педагога. Це б становило інтерес як для педагогіки в широкому сенсі наукового знання як виду діяльності й способі буття, так і у вузькому загальнопедагогічному й виховному – для вправ у формуванні культури розумової праці, що ілюструє рівень розвитку особистості й соціально-професійний вік. Такого роду робота проводиться зі старшокурсниками й аспірантами [9].

З погляду діяльного підходу КСР педагога – це процес одержання й формування загальнонавчальних і предметних ЗУН-ов, фасилітуючих формування чотирьохрівневої структури компетенцій педагога в умовах безперервної професійної освіти, що конкретно вирішує проблеми й завдання самостійної роботи, самовизначення, саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації [9].

У даному визначенні ми зв'язали два напрямки педагогіки – традиційної педагогіки (загальнонавчальні й предметні ЗУН, стандарти

першого й другого покоління ВПО) й інноваційної педагогіки (компетенції, стандарти третього покоління) [9].

Переходимо до компетентного підходу. З погляду компетентного підходу КСР педагога – соціально, професійно й особистісно орієнтований ресурс, формований у педагога в умовах безперервної професійної освіти нормами, еталонами й моделями культури й діяльності, ФГОС (компетенції), а також ситуативно одержуваним досвідом у системі загальнонародської, індивідуальної, суб'єктної й особистісної взаємодії й росту [9].

З погляду полісистемного підходу культура самостійної роботи (КСР) педагога виступає полімерним, полісистемним, мультисередовищним новотвором особистості, що невпинно розвивається, у контексті трьох компонентів/критеріїв її сформованості – акмеологічному (особистісному), культурологічному (соціальному), діяльному (професійному), специфіка й результат формування якого сполучений із загальнонавчальними, акмеологічними, культурологічними, професійними компетенціями, що визначили моделювання видів, тенденцій, умов, закономірностей, принципів, факторів, етапів, функцій, методів, форм і технологій формування КСР педагога, його формування, що полісистемно виділили ефективність, протягом відрізка життєдіяльності, де створені й реалізовані передумови для моделювання науково-методичного забезпечення вивчення педагогічного знання в системі СПО, ВПО, ПК і аспірантурі в погодженій політиці реалізації гуманістичної парадигми формування КСР педагога в умовах безперервної професійної освіти [9].

Під формуванням КСР педагога будемо розуміти процес реалізації ідеї чотирьохрівневої моделі формування КСР педагога (об'єктний рівень – використання засобів фіксації інформації; індивідуальний рівень – використання моделювання в контексті створення професійно-педагогічних засобів; суб'єктний рівень – апробація й впровадження моделюємих засобів у процесі професійно-педагогічної діяльності; особистісний рівень – включення й/або створення середовища односторонніх, майданчика, школи та ін.) з використанням технологій формування КСР у погодженому виборі принципів, методів, форм, при обліку умов, тенденцій, факторів, функцій, що визначають одержання ідеальних і матеріальних продуктів діяльності [9].

У даній системі знань легко пояснюється будь-яка інновація, уведена в структуру продуктивного навчання для гнучкої побудови навчального процесу в ілюстрації результатів і специфіки досліджуваних феноменів.

Під *предметно-педагогічною презентацією* ми будемо розуміти продукт ресурсно-результативної діяльності педагога, включеного в систему вивчення соціально-педагогічної спадщини микро-, мезо-, макро- і мегасередовищ, трансформацію вивченого в соціально-педагогічний досвід, а також у продукт моделювання, форми вистави яких можуть зводитися до мультимедійних і гіпертекстових звітів; електронним, гіпертекстовим, комп'ютерним, комп'ютеризованим підручникам; карточно-слайдовим

доповідям і презентаціям, електронним портфоліо й професійно-педагогічним кейсам та ін. [6].

Крім того, під предметно-педагогічною презентацією будемо розуміти дидактичний засіб, фасилітуюче одержання знань, умінь, навичок, формування компетенцій у суб'єктів виховно-освітнього середовища, включених в особисто-діяльнісні культосвітні, професійно-ділові, дозвільні та ін. відносини, де засобу інформаційних технологій і ресурси освітніх систем створюють умови для гармонізації відносин, почуттів, учинків і творчості людини, що визначає у його справжньому, непідробленому, природному змісті, призначенні й багатопланових ролях, пов'язаних з антропологічним полем і ноосферою в цілому [6].

Першим продуктом предметно-педагогічних презентацій є презентація „Я – професіонал”, що моделюється студентами факультету фізичної культури КузДПА в структурі завдань курсу „Введення в педагогічну діяльність”. Така практика обговорювалася на заочних науково-практичних конференціях, а підсумок їх зводився до нагородження студентів грамотами й навчальними посібниками, крім того, кращі презентації були поміщені в електронний додаток навчального посібника „Введення в педагогічну діяльність” [1].

Якісно-кількісний аналіз такого роду діяльності можна звести до таблиці 1, тобто оформити у таблицю дані результатів продуктивно засвоєного досвіду моделювання професійно-педагогічних презентацій. У такій роботі не можна не враховувати досвід студентів, отриманий у шкільній практиці моделювання презентацій з використанням програмного забезпечення, фасилітуючого побудову презентацій і фільмів це може бути програма Microsoft Powerpoint, Moviemaker і т.д. Крім того, особистісне і групове налаштування дають свої результати в оформленні результатів особистої діяльності в різних напрямки співтворчості й співробітництва, самореалізації й самовдосконалення.

Таблиця 1.

Розподіл сформованості КСР у майбутніх педагогів по ФК очної форми навчання КузДПА

Рівень	2008/2009 навчальний рік		2009/2010 навчальний рік		2010/2011 навчальний рік		2011/2012 навчальний рік		2012/2013 навчальний рік	
	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%	чол.	%
Високий	30	40,6	36	52,9	22	44,9	28	71,8	37	92,5
Середній	44	59,4	32	47,1	27	55,1	11	28,2	3	7,5
Низький	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Другий досвід у студентів, що одержують освіту по стандарту спеціалітета, складається в студентів у можливості моделювання презентації реферату („Загальні основи педагогіки”), дана робота здійснюється за бажанням. Наступні курси – це „Теорія й методика виховання” і „Теорія навчання. Педагогічні технології”, у яких є можливість

за бажанням моделювати творчі проекти і їх електронні презентації створюють передумови для побудови нової предметно-педагогічної презентації в структурі вивчення курсу „Історія педагогіки й освіти” – це електронний підручник, фасилітуючий вивчення педагогічної спадщини й біографії одного з великих педагогів. У рамках вивчення предмета „Керування освітніми системами” студентами моделюється паспорт школи (організаційно-педагогічна структура школи), також у структурі проходження педагогічної практики на третьому курсі студенти моделюють творчий звіт у формі презентації освітньої установи з його історією й культурно-історичним надбанням. Крім того, на п'ятому курсі як підсумок формування професійно-педагогічної культури й культури самостійної роботи студентів-педагогів по фізичній культурі виступає професійно-педагогічний кейс, моделюємих ними у формі предметно-педагогічної презентації. Перелік завдань, що виносяться на огляд і виконання студентами в рамках вивчення педагогічних дисциплін може бути розширений або скорочений залежно від умов співробітництва, матеріально-технічного забезпечення навчального процесу й інтересу до даної форми звіту.

У процесі моделювання предметно-педагогічних презентацій студент поставлений в умови формування внутрішньої мотивації діяльності й взаємодії в колективі, відповідний рівень вимог і рівень зазіхань студентів забезпечує формування професійно-педагогічної культури, інформаційної культури, культури самостійної роботи, а також загальної культури, що є результатом багатовікового досвіду нашого багатонаціонального народу.

Так, у структурі моделювання професійно-педагогічної презентації освітньої установи як підсумку проходження шкільної педагогічної практики на третьому курсі – вона є моделлю, що відбиває всі історичні, дидактичні, інформаційні, методичні, методологічні та інші ресурси установи, що представляється.

У структурі моделювання й апробації моделей професійно-педагогічних презентацій були проведені різні студентські науково-практичні конференції, проведені після проведення семестрових іспитів. Студентів, презентації яких визнані гідними дипломів I, II, III ступені на початок навчального року 2011-2012 було в Кузбаській державній педагогічній академії (КузДПА) 1405.

На момент 10.04.2013 – це кількість збільшилася ще на 288, разом 1693 диплома одержали студенти, що виступали на внутрішні факультетських конференціях у КузДПА.

Важливо, що наступною стадією участі в моделюванні й апробації різноманітних педагогічних засобів є Міжнародні й Всеросійські конференції з публікацією статті.

Якщо подивитися з початку 2012/2013 навчального року, то можна виділити наступну кількість продуктів, моделюємих у структурі технології системно-педагогічного моделювання й Рр-Технології педагогічної взаємодії в процесі вузівської й післявузівської підготовки, де віжливу участь

у формуванні потреб майбутнього педагога в результатах формувати КСР і професійно-педагогічної культури відіграють видавництва [12] і електронні журнали, фасилітуючі публікації майбутніх педагогів на доступних початках гуманно- особистісної педагогіки, приведемо приклади статистичних даних:

- участь студентів/робіт у науково-практичних конференціях внутрішньофакультетського рівня: 272 чол./робіт;
- участь студентів, слухачів ФПП/робіт у Міжнародних і Всеросійських науково-практичних конференціях (з публікацією в співавторстві з педагогом із загальної кількості за даний період – 120 робіт): 84 статей /128 чіл./стат.;
- публікація результатів НДР у наукових журналах (кількість статей): 4 статті.

Практика й теорія формування культури самостійної роботи педагога як суб'єкта й продукту діяльності й культури й, як наслідок, професійно-педагогічної культури унікальна, не можливо деякою мірою з повною впевненістю відзначити, що інший експеримент (навчальний рік) буде мати аналогічне отриманому розподіл, тому що полісуб'єктність і полісистемність педагогічних ресурсів і практик не можливо звести до чіткого процентно-суб'єктного розподілу через суб'єктність і суб'єктивності, симпатії й специфіки прийняття норм гносеолого-герменевтичного, антропологічного генеза в аксиомологічних продуктах і перспективах зміни процесів і процедур діяльності й спілкування.

Слід побажати всім, хто моделює предметно-педагогічні презентації в структурі завдань по педагогіці й з особистої ініціативи, щоб ця робота була не в тягар, приносила задоволення й залишала який-небудь, нехай крихітний внесок у спадщину культури й педагогічної творчості нашого часу й продуктів його відносин, перетворень і трансформацій.

Козирєва О. А., Шварцкопф О. Ю., Маринич Н. В. Професійно-педагогічні презентації в структурі формування культури самостійної роботи майбутнього педагога

У статті розглядається можливість і якість моделювання професійно-педагогічних презентацій у структурі вивчення педагогічних дисциплін майбутніми педагогами в структурі вузівської підготовки (Кузбаська державна педагогічна академія). Аналіз якості й специфіки моделювання професійно-педагогічних презентацій здійснюється в контексті формування культури самостійної роботи педагога. Наведені дефініції понять „професійно-педагогічні презентації”, „культура самостійної роботи”, описаний досвід формування культури самостійної роботи, моделювання професійно-педагогічних презентацій.

Ключові слова: культура самостійної роботи, професійно-педагогічні презентації, моделювання.

**Козырева О. А., Шварцкопф Е. Ю., Маринич Н. В.
Профессионально-педагогические презентации в структуре
формирования культуры самостоятельной работы будущего педагога**

В статье рассматривается возможность и качество моделирования профессионально-педагогических презентаций в структуре изучения педагогических дисциплин будущими педагогами в структуре вузовской подготовки (Кузбасская государственная педагогическая академия). Анализ качества и специфики моделирования профессионально-педагогических презентаций осуществляется в контексте формирования культуры самостоятельной работы педагога. Приведены дефиниции понятий „профессионально-педагогические презентации”, „культура самостоятельной работы”, описан опыт формирования культуры самостоятельной работы, моделирования профессионально-педагогических презентаций.

Ключевые слова: культура самостоятельной работы, профессионально-педагогические презентации, моделирование.

Kozyreva O. A., Shvartskopf E. U., Marinich N. V. The Professional-Pedagogical Presentations at Structure of Forming a Self-Depending Living Activities Culture Feature Teachers

In article describes analyses models and recurs of educations by pedagogics disciplines at professional-pedagogical presentations (Kuzbass State Teachers' Training Academy, Novokuznetsk, Russia). The analysis of the quality and peculiarities of simulation of professional-pedagogical presentations carried out in the context of the forming a self-depending living activities culture feature teachers. Provides definitions of the terms „professional-pedagogical presentation”, „the self-depending living activities culture”, describes the experience of forming the culture of independent work, the simulation of the professional-pedagogical presentations.

Key words: self-depending living activities culture, professional-pedagogical

Стаття надійшла до редакції 02.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

ОСВІТА ПЕДАГОГА

УДК 159.922.1 – 053.6

Н. О. Гранько

ВИХОВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ У СТАРШИХ ПІДЛІТКІВ-СПОРТСМЕНІВ

На основі вивчення та аналізу технологій роботи з виховання толерантності підлітків мною була розроблена модель взаємодії тренера із підлітками у процесі занять спортивними бальними танцями. Її основним спрямуванням є виховання толерантності.

Толерантність означає повагу, прийняття і правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності.

Для української мови поняття „толерантність” відносно нове і однозначного тлумачення поки що не має. Для того, щоб краще зрозуміти походження цього слова пропонується невеликий лінгвістичний екскурс:

- tolerancia (іспан.) – здатність визнавати відмінність від власних ідей чи помисли;
- tolerance (франц.) – ставлення, під час якого людина визнає, що інші можуть думати чи діяти інакше, ніж вона сама;
- tolerance (англ.) – готовність бути терплячим;
- kuan gong (китайська) – дозволяти, приймати, бути по відношенню до інших милосердним;
- tasamul’ (араб.) – прощення, милосердя, м’якість, терпіння, чуйне ставлення до інших;
- терпіння – здатність стійко, без нарікань витримувати фізичні або моральні страждання, життєві злигодні тощо. Уміння довго та спокійно витримувати щось нудне, неприємне, небажане тощо.

Виховання толерантності підлітків слід здійснювати із застосуванням усіх традиційних методів педагогічного впливу, не зводячи його в ранг чогось особливого, спеціального, а тим більше таємничого. Не все те, що має значення для виховання толерантності, можна використовувати спеціально, більше того, нарочитість деяких ситуацій може лише перешкодити виховному ефекту.

Слід враховувати, що виховання ґрунтується на інформації, яку дістає дитина. Ця інформація може мати словесну або наочно-образну форму – особистий приклад, певна ситуація, в якій дитина є діючою особою чи спостерігачем. Ефективною у відношенні буде та інформація, яка не залишається на рівні запам’ятовування, а стосується особистості. Для цього необхідно, щоб ця інформація впливала на почуття, викликала певні емоції.

Засобами виховного впливу при вихованні толерантності є:

- правильна і своєчасна реакція дорослих на ті або інші особливості поведінки підлітків, їх взаємовідносини з ровесниками, емоційна оцінка цих особливостей; правильна реакція на ті або інші прояви сексуального розвитку дівчат та хлопців, які ґрунтуються на міцному знанні того, що в їх розвитку є нормальним, а що – відхиленням від норми. Педагоги зобов'язані завжди пам'ятати, що їхня реакція на всі ці прояви – один з важливих шляхів виховання толерантності;

- приклади правильних стосунків дорослих з представниками іншої статі, що ґрунтуються на повазі не тільки людини взагалі, а й людини як представника протилежної статі. Дорослі не повинні з'ясувати свої стосунки при дітях, доводити до їх відомо свої конфлікти і т. д. Тренер має спеціально звертати увагу спортсменів на позитивні приклади стосунків людей різної статі, на взаємні прояви любові, уваги й турботи чоловіків і жінок, супроводжуючи їх відповідними коментарями. Це може розглядатися як спеціальний метод статевого виховання – виховання на позитивних прикладах. Приклади можна взяти також з творів художньої літератури, кіно і т. і.;

- повідомлення спортсменам певним чином орієнтованої інформації як відповіді на їх запитання, так і з власної ініціативи, індивідуально або у вигляді спеціально організованих бесід, занять тощо, а також інформації, включеної в зміст навчання. Цю інформацію можна донести як роздільно – за статевою належністю, так і спільно для хлопчиків і дівчаток, юнаків і дівчат. Важливе значення має контроль за прочитаною літературою, відповідні рекомендації, обговорення прочитаних книжок.

Відомо, що для закріплення певних виховних впливів необхідна відповідна діяльність виховуваного.

Специфіка виховання полягає в тому, що людина в будь-якому виді діяльності не може виступати як істота без статі. З одного боку, це означає, що для статевого виховання можна використати будь-які види діяльності, з другого, – що важко знайти якусь особливого роду діяльність, яку потрібно було б спеціально організовувати або стимулювати в інтересах виховання толерантності. Тому будь-який вид діяльності учнів – робота, спілкування пізнання – може служити інтересам виховання толерантності, якщо педагоги дають особливостям цієї діяльності свою оцінку не взагалі, а з позицій існування двох статей, важливості і суспільної цінності певного характеру між ними.

Інформація, що повідомляється підліткам, незалежно від того, відповідь це на запитання, бесіда або ж заняття, повинна мати доступний розумінню підлітків рівень, бути природно-науковою за характером з акцентом на моральний бік, цікавою і достатньо вичерпною, щоб школярі були нею задоволені і не шукали інших джерел інформації, коректною за формою, навіть якщо запитується щось не зовсім пристойне з погляду педагога, за своїм характером спонукаючою, тобто такою, що викликає

прагнення дізнатися щось нове, задуматися над моральним та суспільно значущим аспектом відносин представників чоловічої та жіночої статі.

Основними принципами виховання толерантності є:

- єдність виховних зусиль школи, спортивної школи, сім'ї, громадськості, врахування кола спілкувань і шляхів інформації підлітків, пошук і реалізація можливостей впливу на них;

- повне використання всіх можливостей для виховної роботи, що їх мають тренування, індивідуальні уроки, тренінги, а також їх взаємозв'язок; невіддільність статевого виховання від інших аспектів морального виховання, від усієї навчально-виховної роботи;

- комплексність і систематичність виховних впливів в інтересах виховання толерантності, їх здійснення з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей підлітків, на основі доброзичливості, розуміння, поваги і вимогливості.

Правильне здійснення виховання толерантності є важливим фактором підготовки до самостійного життя, в тому числі й до сімейного.

Зміст виховання толерантності включає такі питання: 1) фізіологічні, педагогічні, психологічні особливості підлітків, пов'язані з її статевою належністю; значення цих особливостей для її взаємовідносин з іншими людьми в усіх сферах людської діяльності; 2) сім'я і взаємовідносини в ній; 3) народження і виховання дітей, наступність поколінь.

Диференціюючи виховання толерантності старших підлітків, слід враховувати, по-перше, рівень загального розвитку виховуваних, здатність їх до сприймання, усвідомлення, аналізу інформації різного ступеня складності; по-друге, об'єктивну та суб'єктивну їх зацікавленість у здобутті певної інформації, буде це словесна інформація або ж інформація у наочно-образній формі; по-третє, характер діяльності виховуваних, а також особливості їхньої поведінки з представниками своєї та протилежної статі, по-четверте, рівень „біологічної” зрілості, характер фізіологічних змін в організмі; по-п'яте, загальні закономірності формування групового колективу, а також конкретні особливості групи; по-шосте, особливості взаємовідносин у сім'ї та її впливу на виховуваних.

Як уже зазначалось, способи і методи виховання толерантності різні. Це можуть бути і спеціальні заняття з учнями з окремих тем, і різні ситуації з життя, і приклади з художньої літератури, історії і т. д. У зв'язку з цим для статевого виховання можуть використовуватися будь-які елементи шкільної діяльності, спільної діяльності педагогів і учнів, спортсменів різної статі.

Здійснюючи виховання толерантності підлітків, слід враховувати, що основною особливістю періоду є їх активна діяльність на основі формування стійких мотивів поведінки. Водночас відбувається розширення сфери спілкування підлітків за межами школи і розширення їхніх інтересів, які більше не обмежуються інтересами навчання. Пошук свого місця серед інших людей, зростаючий потяг до спілкування, інтерес до іншої статі – усе це приводить до того, що старші підлітки можуть опинитися в різних компаніях, які часом дуже різняться між собою.

Діяльна активність і яскрава мотивація поведінки підлітків дають хорошу можливість для формування особистості. Однак у разі незрозуміння дорослими внутрішньої логіки їхніх інтересів і поведінки виховні можливості можуть бути упущені і позитивні в основі спонукання (до спілкування, активної діяльності, до пізнання і т. д.) можуть набути негативної спрямованості.

Найтиповішими несприятливими для цього віку є моменти, пов'язані з неправильними формами спілкування (насамперед погані компанії), що призводять до запозичення шкідливих звичок (куріння, вживання алкоголю), до раннього статевого життя, до антисоціальних вчинків. Слід підкреслити, як правило, виникають саме в зв'язку з втягненням їх у погані компанії. Фактом є те, що в компанії хлопчики і дівчатка можуть інколи дозволити собі те, що вони не дозволили б собі в індивідуальному спілкуванні. Тому, виховуючи старших підлітків, потрібно систематично проводити лінію на диференціювання компанії і колективу й обов'язково роз'яснювати для кожного спортсмена власної лінії поведінки, яка узгоджується насамперед із загальними вимогами суспільства й моральними принципами, а не з вимогами якоїсь вузької групи людей, будуть це ровесники чи дехто із старших.

Особливості розвитку старших підлітків дають можливість рекомендувати такі форми статевого виховання, як диспути, наукові повідомлення спортсменів з проблеми, поставленої тренером перед групою. Матеріал, який подається тренером або спортсменом, може мати наукову форму, звучати проблемно („Стан питання...” або „Сучасні проблеми...” і т. ін.). Корисні обговорення художнього твору, твір на тему, близьку до завдань статевого виховання (наприклад, „Моральні якості людини” або „Якою б я хотіла виховати свою дитину” і т. д.). Постановка таких тем дає крім того можливість для виявлення рівня грамотності учнів, вона, певно, корисніша, ніж переказ відомих літературних творів, оскільки спонукає замислитися над серйозними життєвими питаннями.

У цей період необхідно поглибити питання сімейних стосунків. Значну увагу слід приділити правильній мотивації поведінки людини у сфері взаємовідносин статей, з акцентом на соціальне їх значення. Потрібно формувати в підлітків переконання про необхідність власного стилю поведінки і наявність внутрішньої постійної мотивації поведінки. Це виховує стійкість проти випадкових несприятливих впливів.

Аналізуючи шкідливі звички (куріння, вживання алкоголю), педагоги повинні виходити з того, чим саме вони приваблюють підлітків. Практика показує, що запобігання цим звичкам на основі роз'яснення їх шкідливості недостатньо ефективно; необхідно насамперед переконувати підлітків у сумнівності переваг, які в їхній уяві пов'язані з курінням вживанням спиртного. Шкідливість цих звичок потрібно роз'яснювати саме в тому аспекті, який пов'язаний з сумнівними перевагами, що їх вони начебто дають у спілкуванні. Наприклад, хоч дівчина, яка курить, і привертає увагу певної частини представників чоловічої статі, та привертає

вона її внаслідок більшої її доступності; привертаючи спочатку увагу, потім вона зазнає втрат, оскільки, крім шкоди здоров'ю, гіршим стає колір обличчя, рано з'являються зморшки, хриплість у голосі й т. д. Це різко знижує її привабливість для чоловічої статі.

Саме у старших підлітків найчастіше виявляються дефекти минулих років у вихованні і становленні особистості. Це виражається в пасивності, утриманстві, егоїзмі, в завищеній оцінці власної значущості деякими учнями. Педагог має можливості й зобов'язаний допомогти підліткам знайти собі гідне місце в суспільстві, причому не лише з погляду професійної орієнтації, а й з точки зору правильних життєвих настанов, моральної спрямованості особистості.

У цей період виховання толерантності повинно бути насамперед спрямоване на адаптацію дівчат до нових соціальних умов, що полягають у визнанні їхньої дорослості людьми, які їх оточують, у дедалі більшій свободі їхньої поведінки і спілкування з іншою статтю, організації їхнього дозвілля. Для цього необхідно розглянути широке коло питань і застосувати в статевому вихованні різні форми педагогічного впливу. При цьому слід враховувати, що ефективність виховної роботи можлива лише за умови обов'язкового врахування тренерами нового становища підлітків у «світі дорослих». Це дає можливість сподіватися на встановлення довірчих і рівноправних відносин між підлітками.

У зв'язку з тим, що юнаки і дівчата в основному відповідально ставляться до свого майбутнього, практично немає недозволених меж, в яких можуть обговорюватися основні питання. Важливо лише, щоб пізнання законів і норм взаємовідносин статей здійснювалося в коректній формі і було суворо науковим по суті.

Основними темами для серйозної розмови з підлітками-спортсменами повинні бути такі проблеми, як основні життєві цінності людини, особиста відповідальність людини перед суспільством та ін. Раніше одержані гігієнічні дані необхідно доповнити фізіологією вагітності і родів, про методи запобігання вагітностей й т.д. Велику увагу слід приділити фізіологічним аспектам народження дітей, питанням догляду за дитиною, відповідальність батьків за виховання дітей.

Розглядаючи питання сім'ї і сімейних стосунків, перевагу слід віддати темам, що пов'язані з плануванням дітородіння й демографічною політикою держави. Водночас велику увагу треба приділити питанням надійності сім'ї, психологічної сумісності подружжя, питанням сімейного щастя. Потрібно також розглянути питання законодавства України про сім'ю і шлюб, про характер правових стосунків між подружжям. Необхідно також дати дівчатам основні відомості про сексуальні взаємовідносини між подружжям і основну небезпеку, яка їх підстерігає, особливо на перших етапах спільного життя.

Ефективність виховання толерантності забезпечується усвідомленістю вихователем мети виховання, здатності оцінювати та застосувати певні методи впливу до кожної особистості.

Важливим елементом діяльності вихователя є діагностика рівнів сформованості статевої культури у вихованців за допомогою певних характеристик. Такими характеристиками на нашу думку, є когнітивний, емоційно-мотиваційний і діяльнісний критерії.

Завдання когнітивного критерію полягає у наявності і свідомому засвоєнні анатомо-фізіологічних знань про людину, розумінні різних понять, системи стосунків «людина-людина»; визначення своїх обов'язків і ролі у міжстатевому спілкуванні; можливості робити узагальнення і власні висновки; застосуванні різноманітних методів пізнання самостійного дорослого життя і навколишньої реальності; визначенні рівня логічного і абстрактного мислення у міжстатевому спілкуванні. Когнітивний критерій характеризує рівень знань про такі моральні цінності, як доброта, товариськість, дружба, кохання, відповідальність; розуміння ознак статевої вихованості. Завдяки застосуванню даного критерію можна простежити зв'язки між сформованістю знань про взаємини між представниками різних статей та реальним їх втіленням у взаємодії суб'єкта з власним «Я» і оточуючими людьми; встановити ступінь об'єктивності сприйняття, розуміння і оцінювання суті статевого виховання.

Когнітивний критерій набуває більшої значущості при визначенні проявів ознак толерантності підлітків, коли до оцінювання знань особистості додається аналіз її емоційних станів. Емоції є зовнішнім виявом оцінювання отриманої інформації, вони підкріплюють значущі для особистості знання і відкидають непотрібні, також є мотивуючим фактором. Сильні емоції можуть активізувати весь організм. Емоції стабілізують психічний стан, актуалізують у пам'яті людини позитивний досвід, що сприяє успішному діагностуванню життєвих ситуацій при взаємодії з самим собою, іншими людьми.

При застосуванні емоційно-мотиваційного критерію маємо можливість визначити, наскільки усвідомлено підлітки ставляться до протилежної статі, до ситуацій і явищ, що відбуваються у повсякденному житті; їх ставлення до питань міжстатевих взаємин; соціальну компетентність, ціннісні орієнтації, мотиви, ідеали, переконання.

Даний критерій дозволяє встановити місце емоцій у процесі виховання толерантності, мотиви вчинків особистості.

Знання та мотиви реалізуються в її поведінці. Діялісно-поведінковий критерій характеризує практичний аспект виховання толерантності підлітків. З його допомогою можна оцінити готовність особистості до реалізації власних переконань у міжстатевому спілкуванні, визначити життєву позицію підлітка, наявність елементів статевої культури, уміння спілкуватися з протилежною статтю. Крім того, даний критерій розкриває ступінь сформованості навичок статевої вихованості при взаємодії з людьми, показує, як у процесі діяльності, спрямованої на себе і оточуючих, реалізуються основні завдання статевого виховання. Діялісно-поведінковий критерій дозволяє зіставити рівень знань зі статевої культури з практичними навичками, виявити уміння та звички,

сформовані у процесі статевого виховання, у конкретній ситуації. Він є основним у процесі статевого виховання спортсменів.

Когнітивний, емоційно-мотиваційний та діяльнісно-поведінковий критерії гармонійно доповнюють один одного, виступають індикаторами сформованості рівня толерантності. Завдяки їх поєднанню можливий аналіз кількісних і якісних показників сформованості статевої культури у спортсменів.

На основі даних критеріїв встановлюємо рівневі характеристики виховання толерантності спортсменів: низький, середній, високий.

Низький рівень – недостатнє розуміння морально-етичних норм спілкування з особами протилежної статі. Зовнішні мотиви домінують над внутрішніми. Поверхневі знання з анатомії, фізіології, гігієни людини. Нерозуміння цінності понять „товаришування”, „дружба”, „кохання” у житті людини.

Середній рівень – підлітки з таким рівнем мають слаборозвинену потребу у міжстатевому спілкуванні. Мають місце епізодичні прояви хибної дорослості, проте досить добре володіють анатомо-фізіологічними знаннями про людину. Характерне ситуативне сприймання ними цінності іншої людини як представника протилежної статі.

Високий рівень – відмінні анатомо-фізіологічні та гігієнічні знання про людину мають умотивовану потребу у спілкуванні, товаришуванні, дружбі, пізнанні нового; супроводжується ініціативністю та самостійністю. Характерні моральність поведінки, активність у міжстатевому спілкуванні, попередження і вирішення конфліктних ситуацій, самовдосконалення, самостійне отримання знань з художньої і спеціальної літератури про дружбу, кохання.

Отже, кожен наступний рівень доповнює позитивні ознаки попереднього на більш високому рівні має сформовані ознаки, що відрізняють його від іншого рівня.

Виховання толерантності, не можна вважати успішним, якщо дівчата і юнаки, що ростуть у сім'ї, не розуміють, що обов'язки дружини і чоловіка, матері і батька є для жінки та чоловіка одним з основних у житті. Це – сполучна ланка у їх стосунках. Підготувати дівчат та юнаків до щасливого, міцного шлюбу, метою якого є задоволення взаємних духовних інтересів та фізіологічної статевої потреби, народження і виховання здорової дитини, зміцнення толерантності внутрішньо-сімейних стосунків – одне з головних завдань духовно-статевого виховання [1, с. 33].

Враховуючи вище зазначене була розроблена технологія, яка має три етапи: діагностичний, формуючий та контрольний. Кожний етап забезпечений відповідним методичним матеріалом.

Важливу роль в управлінні своєю поведінкою відіграє самооцінка, визначення свого рівня домагань, забезпечує впевненість у собі, та успішність своїх дій. Процес її не є кінцевим, оскільки особистість постійно розвивається. Цілісна самооцінка формується на основі самооцінок окремих сторін її психічного світу. Це результат самопізнання та самовідношення

індивіда. Основна її функція в психічному житті особистості полягає в тому, що вона виступає необхідною внутрішньою умовою регуляції поведінки та діяльності [3, с. 56]. У підлітковому віці самооцінка особливо впливає на подальше формування міжособистісних відносин з однолітками, побудову відносин з протилежною статтю. Саме тому вважаємо доцільним на початковому етапі визначити рівень самооцінки.

На жаль, сьогодні велика кількість молодих людей не навчені любити. Любити взагалі – батьків, старців, дітей, хворих, слабких, немічних тощо. Вступаючи у шлюб ніби то по любові, вони не вміють цінувати її, не розуміють поняття турбота, увага, самопожертва. Часто молоді люди звикли думати лише про себе, ігнорувати думки, звички, смаки, бажання і настрої дружини та чоловіка. А навчати терпимості, турботі, ласці, витримці, увазі необхідно з дитинства [30]. Тому доречним у формуванні толерантності підлітків є виявлення рівня і розвитку емпатії.

Виходячи з вище зазначеного, на діагностичному етапі треба виявляти рівень самооцінки й емпатії підлітків, щоб надалі будувати взаємодію з ними спрямовану на розвиток даних показників.

Формуючий етап передбачатиме за своєю глобальністю три напрями: робота зі старшими підлітками в умовах спортивної школи:

1). Робота у напрямі розвитку емпатії та самооцінки (у сфері формування статевої культури) передбачає ряд зустрічей з підлітками. На даному етапі головне допомогти підліткам виробити активну відповідальну позицію до своєї долі, свого життя, побачити роль самооцінки на вибір поведінки. Важливо розглянути питання протиріччя між фізіологічним та духовним дозріванням особистості, доцільно зупинитись на ролі здорового способу життя в цей період, на негативному впливі вживання шкідливих речовин.

2). Робота з батьками учнів. У випадку виявлення під час діагностування проблем у взаємовідносинах дітей з батьками у сім'ї необхідно провести індивідуальні та групові зустрічі різних спеціалістів (медиків, психологів) та тренера з батьками.

3). Налагодження, при необхідності, взаємозв'язку між спортивною школою, сім'єю та загальноосвітніми навчальними закладами.

Гранько Н. О. Виховання толерантності у старших підлітків-спортсменів

У статті розкриваються принципи, методи, засоби виховання толерантності у старших підлітків-спортсменів. Обов'язковою умовою здійснення виховання толерантності є зацікавленість тренерів і батьків у міжстатевому вихованні і правильне розуміння суті цього процесу.

Ключові слова: виховання толерантності, засоби виховного впливу, принципи виховання толерантності у старших підлітків-спортсменів.

Гранько Н. А. Воспитание толерантности у старших подростково-спортсменов

В статье раскрываются принципы, методы, средства воспитания толерантности у старших подростков спортсменов. Обязательным условием осуществления воспитания толерантности есть заинтересованность тренеров и родителей в межполовом воспитании и правильное понимание сути этого процесса.

Ключевые слова: воспитание толерантности, средства воспитательного воздействия, принципы воспитания толерантности у старших подростков-спортсменов.

Hranko N. O. Tolerance Education in Older Adolescent-athletes

The article describes the principles, methods, means tolerance in older adolescent athletes. An obligatory condition for tolerance is interested coaches and parents in mizhstatevomu education and proper understanding of this process.

Key words: tolerance, means of educational influence, the principles of tolerance in older adolescent athletes.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Ліннік О. О.

УДК [81:379.823]:159.9

О. В. Крупенко

**ТРАНСФОРМАЦІЯ МОВИ ОСОБИСТОСТІ ПІД ВПЛИВОМ
МАСМЕДІА**

Ритми часу соціального життя людини завжди були деякою похідною від швидкості передачі інформації. Розвиток і удосконалення засобів інформаційного обміну та комунікації неминуче тягло за собою і зростання швидкості, і ускладнення комунікаційно-інформаційних потоків, збільшення обсягів переданої інформації, поява відповідних форм поведінки, зміни в нормах і цінностях. Сучасні електронні інформаційні та комунікаційні технології (information and communication technologies) як сукупність технічних засобів (Телекомунікаційних мереж) і способів дії також виступають в якості посередників і каталізаторів цих соціальних процесів, складають основу сучасних масмедіа.

Медіативність – це неминуча частина комунікації. За допомогою нових електронних технологій зв'язку люди спілкуються, отримують знання, проводять своє дозвілля. З їх допомогою виходять газети, за допомогою супутникових сигналів, підтримуваних цими технологіями, здійснюється сучасне теле- і радіомовлення, а онлайн-версії мовленнєвих і

друкованих ЗМІ, сайти, форуми стають джерелом найрізноманітнішої інформації у всіх сферах життя.

Інтернет в кінці ХХ в. став для медіасистем інтегруючим середовищем і відкрив величезні перспективи для розвитку глобальної медіаструктури, в тому числі і інтерактивних форм телебачення, а вибухообразний розвиток мобільної телефонії в перші роки ХХІ ст. продемонстрував інтегруючий і конвергенційний потенціал цієї технології зв'язку, яка, можливо, стане новим важливим елементом інформаційного простору – на противагу або в додачу до Інтернету [4, с. 24]

Ключовим моментом в оцінці значущості нових інформаційних і комунікаційних технологій є розуміння їх багаторівневого багатостороннього впливу на людське існування: від цивілізаційного (глобалізація уявлень про соціальне часу) до особистісного (робочий час, спосіб життя, стиль життя тощо). На всіх рівнях все більш визначальною стає взаємодія і виникає в її процесі протиріччя між ієрархічними вертикальними соціальними відносинами і сітьовими дисперсними мобільними зв'язками, породжуваними впливом Інтернету. Саме це протиріччя є основним у розумінні пов'язаних з ростом мобільності тенденцій соціального розвитку. Вони проявляються в житті міста в цілому, громадянському суспільстві і мистецтві, професійній діяльності тощо. [1]

Останнім часом в лінгвістиці спостерігається інтерес до дослідження взаємодії мовного потенціалу, семантики тексту з «фоновими знаннями»; формулюється глобальна проблема співвідношення мови і свідомості в процесах текстобудови і текстосприйняття. Найважливіше досягнення сучасної лінгвістики заключається в тому, що мова вже не розглядається «в самому собі і для себе», вона постає у новій парадигмі з позиції його участі у пізнавальній діяльності людини. Вчені виділяють особливу роль мови в житті людини і соціальної спільноти, мова сприймається як когнітивний інструмент усвідомлення світу, зберігання та репрезентації культурного досвіду та і цінностей народу: Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, А. Вежбіцкая, В. В. Колесов, Е. С. Кубрякова, В. А. Маслова, Н. Б. Мечковская, М. В. Піменова, А. Н. Портнов, Ю. Сорокін, Ю. С. Степанов та інші. [2]

Метою даного статті є розгляд трансформації мови особистості з психолого-педагогічної точки зору.

Технологічний підхід залишався одним з авторитетних в 1960-і роки, хоча вже і в роботах дотримувалися цих поглядів дослідників отримувало своє вираження і розуміння соціокультурних факторів технічної комунікації: „медіа – комплексні інституціональні системи навколо організованих комунікаційних каналів зі специфічними виробничими можливостями” [6]. Подібне тлумачення поняття медіа як позначення технічно опосередкованих масових комунікацій (кіно, радіо, телебачення), а останнім часом і глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, є і сьогодні одним із поширених підходів. Згідно з цим поглядом, поняття „медіа” обумовлено тим, що в кінці 1960-х років телебачення з розряду

незвичайних, дивовижних засобів перейшло у статус засоби масової комунікації, керуючого масовою свідомістю, і під медіа стали розуміти „медіа-ансамбль, де домінантою є телебачення, а окремі частини цього ансамблю не стільки відрізняються один від одного своїми рисами, скільки взаємно переплетені і приносять один одному вигоду” [7].

Процеси масовізації суспільства, що одержали критичну рефлексію в традиції Франкфуртської школи, і зростання медіа-індустрії в 1970-1980-і роки в чималому ступені вплинули на підходи до дослідження медіа як масмедіа і призвели до звуження проблеми до 6 рівня вивчення засобів масової комунікації. Підкреслюючи, що світ медіа різноманітний і за цим поняттям „стоїть надзвичайно складне і різноманітна сукупність структур і видів діяльності, кожна зі своїм власним способом комунікації, своєю економікою, своїми кордонами і своєю аудиторією” [8], сучасні англійські дослідники в рамках інституціонального підходу, розглядають світ медіа як сферу діяльності системи засобів масової інформації, нехай і з значно змінилася структурою [5].

Специфічний людський засіб спілкування – мова, яка існує об’єктивно в духовному житті людського суспільства і є системою знаків, які функціонують як засоби такого спілкування. Мова виникла у процесі становлення самої людини як суспільної істоти, у процесі спільної трудової діяльності. Біологічні передумови виникнення мови – звуки та рухи, які були притаманні прашурам людини і слугували засобом спілкування, задоволення потреби в обміні думками, у пізнанні властивостей предметів і явищ, що оточували людину, і позначалися словами.

Мова – суспільне явище, найважливіший засіб організації людських стосунків. За її допомогою люди досягають розуміння, обмінюються думками, здобувають знання, передають їх нащадкам, мають змогу налагодити спільну діяльність у всіх галузях людської діяльності.

Мова є системою знаків, що мають соціальну природу, яка створилася й закріпилася в процесі історичного розвитку діяльності членів суспільства.

Слово як одиниця мови має дві сторони – зовнішню звукову (фонетичну) і внутрішню смислову (семантичну). Обидві вони є продуктом тривалого суспільно-історичного розвитку. Їхня єдність (але не тотожність) творить слово. Зовнішня фонетична форма слова – це умовний знак предмета або явища, що не передає безпосередньо його властивостей.

У слові зливаються функції знака та значення. Останнє історично розвивалося, звужувалося, узагальнювалося, переносилося на нові об’єкти. Унаслідок цього виникла багатозначність слів, що також є продуктом історичного розвитку кожної мови. Основні елементи мови – її словниковий склад і граматична будова. Словниковий склад – це сукупність слів у певній мові. Його специфіка характеризує рівень розвитку мови: що багатший і різноманітніший словник, то багатша і різноманітніша мова. У практиці користування мовою розрізняють словники активний, тобто слова, якими людина користується для вираження власних думок у спілкуванні з іншими

людьми, і пасивний – слова, які вона розуміє, коли їх чує або читає, але сама вживає не всі з них. Обсяг і особливості активного й пасивного словників людини залежать від її освіти, професії, рівня володіння мовою, специфіки та змісту діяльності.

Словниковий склад, окремо взятий, ще не становить мови. Щоб за допомогою слів людина могла обмінюватися думками, потрібна граматики, яка визначає правила зміни слів, сполучення їх у речення. Це забезпечується граматичною будовою мови. Слова, що є в реченні, необхідно не лише розуміти, а й відповідно взаємоузгодити, щоб точно передати зміст думки. Правила зміни слів (морфологія) і правила сполучення їх у речення (синтаксис) формулює граматики й цим дає змогу виражати поняття та судження, робити умовиводи про предмети та явища, їхні ознаки й відношення.

Слово як одиниця мови є носієм інформації, яка завжди співвідноситься з означуваними ним певними об'єктами та явищами дійсності. Фіксація у слові об'єктивної реальності та суспільно-історичного досвіду в різних формах їхнього вияву визначає сигніфікативну (означальну) функцію мови. Іншою функцією мови, що зумовлена потребами людського спілкування та розвитком її граматичної будови, є вираження змісту предмета інформації. Ця функція забезпечує можливість формулювання думки і передавання змісту повідомлення.

Охарактеризовані основні елементи та функції мови стають засобом спілкування, засобом обміну думками за умови, що відбувається процес мовлення між людьми. [3]

Як психологічний процес мова є предметом розділу психології, так званої „психолінгвістики”.

Людська мова відрізняється від засобів спілкування інших тварин тим, що вона дозволяє передати подання також і про те, чого в готівковій ситуації немає. Тому за допомогою мови можна розповідати не тільки про поточні, але і про минулі або майбутні події, навіть якщо вони не мають нічого спільного з власним досвідом мовця.

Однак головне, що ставить людську мову вище всіх інших засобів спілкування - це здатність дитини вже в дуже ранньому віці розуміти і конструювати з декількох десятків звуків рідної мови необмежену кількість мовних сигналів, які в більшості випадків дитина раніше не вимовляв і не чув і які матимуть для нього і для оточуючих певне значення.

Необхідною умовою такої лінгвістичної компетенції служить неявне (імпліцитне) знання закономірностей мови, до цих пір представляє собою загадку для фахівців.

Ці закономірності мови стосуються трьох основних сторін мови:

- Фонології, або знання звуків мови;
- Синтаксису, чи розуміння взаємозв'язку і комбінації між словами, з яких побудована фраза;
- Семантики, тобто розуміння значення слова і фраз.

Завдання психолінгвіста полягає в тому, щоб зрозуміти, яким чином на основі цих трьох типів закономірностей мова засвоюється, розуміється і відтворюється людьми. Що ж стосується фахівців в галузі мовної психології, то їх більше цікавить, яким чином людина більш-менш ефективно спілкується на своїй мові.

Мова є основним засобом людського спілкування. Без неї людина не мала б можливості отримувати та передавати велику кількість інформації, зокрема таке, яке несе велике смислове навантаження або фіксує в собі те, що неможливо сприйняти за допомогою органів чуття (абстрактні поняття, безпосередньо не сприймані явища, закони, правила і т.п.). Без письмової мови людина був би позбавлений можливості дізнатися, як жили, що думали і робили люди попередніх поколінь. У неї не було б можливості передати іншим свої думки і почуття. Завдяки мові як засобу спілкування індивідуальна свідомість людини, не обмежуючись особистим досвідом, збагачується досвідом інших людей, причому в набагато більшому ступені, ніж це може дозволити спостереження та інші процеси немовного, безпосереднього пізнання, здійснюваного через органи почуттів.

У теорії навчання стверджується, що наслідування і підкріплення є основними механізмами формування і розвитку мови у людини. Передбачається, що у дитини є вроджена потреба і здатність до наслідування, в тому числі звукам людської мови. Отримуючи позитивне емоційне підкріплення, наслідування веде до швидкого засвоєння спочатку звуків людської мови, потім фонем, морфем, слів, висловів, правил їх граматичної побудови. Освоєння мови, таким чином, зводиться до наочності всім її основним елементам. [9]

На сучасному етапі мова перебуває у процесі постійної трансформації та перебудови. Майже кожна людина вимушена знаходячись у постійному інформаційному потоці звикати та вживати слова іншомовного походження та нововведені форми. Значна роль при цьому належить засобам масмедіа, як основним факторам, що впливають на свідомість та мову особистості.

Список використаної літератури

1. Соколова М.Е. Социальное время и новые электронные технологии: Аналит. обзор. Центр социальн. науч.-информ. исслед. Отд. социологии и социальной психологии. / Отв. ред. Гирко Л.В. - Сер. Социология / монография // М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН. – 2006. – 105 с. **2. Горковенко А.Е.** Языковая картина мира и творческая личность в условиях трансграничья / Горковенко А.Е., Ерофеева И.В., Петухов С.В. // Трансгранижье в изменяющемся мире. 2010. № 1. С. 16-24. **3. Мова та її функції.** Зона доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-text-4924.html> **4. Журналистика** в современном обществе: Новые возможности и новые вызовы. Материалы круглого стола/Под ред. Т.П. Ершовой.-М.: Институт развития информационного общества, 2005 -184 с. **5. Кузнецова Е.И.** Медиа и медиальное: социально-

философский анализ / Е.И.Кузнецова, А.М.Дорожкин // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. 2008.№ 3. С. 171-186. **6. Saxer, U.** Der Forschungsgegenstand der Medienwissenschaft // Leonard, J.-F., Ludwig, H.-W. Medienwissenschaft/ Ein Handbuch zur Entwicklung der Medien und Kommunikationsformen. Band I. – Berlin, New York, 1999. S. 6. **7. Kübler, H.-D.** Kommunikation und Medien. Eine Einführung / H.-D. Kübler . – Münster, 2003. S. 100-108. **8. Медиа.** Введение / Под ред. А. Бриггза, П. Кобли; Пер. с англ. – 2-е изд. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. С. 1. 9. Психология речи. – Режим доступа : <http://libsib.ru/obschaya-psichologiya/psichologiya-rechi/vse-stranitsi>

Крупенко О. В. Трансформація мови особистості під впливом масмедіа

У сучасному світі під впливом великої кількості інформаційних потоків та наявності активного й безпосереднього впливу масмедіа відбувається активна трансформація мови особистості з урахуванням того в якому середовищі вона знаходиться й які мовні обороти чує. Дана стаття розглядає трансформацію мови особистості з психолого-педагогічної точки зору.

Ключові слова: мова, особистість, трансформація, масмедіа, інформація.

Крупенко О. В. Трансформация языка личности под влиянием массмедиа

В современном мире под воздействием большого количества информационных потоков и наличия активного и непосредственного влияния массмедиа происходит активная трансформация языка личности с учетом того в какой среде она находится и какие языковые обороты слышит. Данная статья рассматривает трансформацию языка личности с психолого-педагогической точки зрения.

Ключевые слова: язык, личность, трансформация, массмедиа, информация.

Krupenko O. V. Transformation of Language Identity under the Influence of Mass Media

In the modern world under the influence of a large number of information flows and an active and direct effect of mass media is an active transformation of language identity, given the environment in which it is located and what linguistic turns listening. This article examines the transformation of language identification of psychological and educational point of view.

Key words: Language, identity, transformation, mass media, information.

Стаття надійшла до редакції 27.03.2013 р.

Принято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 373.3.091.33 – 028.22

В. О. Коноваленко

**ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
В ОРГАНІЗАЦІЇ СПІВРОБІТНИЦТВА ВЧИТЕЛЯ ТА УЧНІВ
ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛИ**

Останнім часом в освіті України продовжується реформування спрямоване на оновлення її змісту, удосконалення технології навчання і виховання. Разом з тим, за останні роки зросли вимоги щодо проблеми встановлення мотивації і зацікавленості до навчального процесу. Традиційне навчання спрощує здатність учнів досягнути навчальний матеріал і перешкоджає їх розумінню структури та змісту навчальних предметів, робить пасивними одержувачами знань. Тож у зв'язку з активним розвитком комп'ютерних технологій та Інтернету сьогодні є досить актуальним використання різноманітних мультимедійних засобів навчання.

Підґрунтям впровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивість мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації. За рахунок інтенсифікації сприйняття школярами навчального матеріалу стає можливим залучити школярів до процесу пізнання як суб'єктів навчальної діяльності. Разом з тим, впровадження мультимедійних технологій в практику початкового навчання й досі залишається на дискусивно-експериментальному рівні [2].

У сучасних науково-педагогічних джерелах акцентується увага на високому потенціалі мультимедійних ресурсів (Н. Савченко, О. Шликова). Зокрема, у роботах Ю. Казакова, Л. Шевченко розкрито педагогічні умови застосування медіа-освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Психолого-педагогічні та організаційні засади використання мультимедійних технологій висвітлені в наукових дослідженнях С. Архангельського, О. Горячева, Т. Корольової, Є. Машбіца, Ю. Первіна. Крім того, на сьогодні набуто певний практичний досвід використання мультимедіа у початковій ланці навчання (Ю. Громова, І. Мураль, Л. Югова), який свідчить про невпинний інтерес педагогів-практиків до пошуку шляхів ефективного використання мультимедіа. Проте, слід зауважити, що деякі аспекти використання новітніх мультимедійних технологій навчання, а саме комп'ютерних технологій у початковій школі потребують подальших досліджень. Це стосується психологічних передумов використання новітніх мультимедійних технологій навчання, умов вибору та функціонування новітніх мультимедійних технологій навчання, організації процесу навчання з їх застосуванням.

Таким чином, вважаємо, що у сучасній психолого-педагогічній літературі спостерігається недостатня розробленість методики використання мультимедійних технологій в організації співробітництва

вчителя та учнів у початковій школі. Враховуючи значущість вказаної проблеми та її недостатню розробленість, **метою даної статті** є визначення комплексу завдань з використанням мультимедіа, що сприятимуть організації ефективного співробітництва вчителя та учнів у початковій школі.

Отже, згідно з поставленою метою, виникає необхідність у розгляді поняття „мультимедійні технології”.

Означене поняття є багатограним і посідає важливе місце в процесі інформатизації освіти. „Мультимедіа” (від англ. multi – багато і від лат. media – носій, засіб, середовище, посередник) часто вживається як аналог терміну „засоби масової комунікації” (друк, фотографія, радіо, кінематограф, телебачення, відео, мультимедійні комп’ютерні системи, включаючи Інтернет) [6]. Водночас слово «технологія» (від гр. techne – мистецтво, майстерність; logos – наука, поняття, вчення) означає сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми матеріалу, що здійснюються під час виготовлення продукції [1]. Тож у загальноприйнятому визначенні „мультимедіа” – це спеціальна інтерактивна технологія, яка за допомогою технічних і програмних засобів забезпечує роботу з комп’ютерною графікою, текстом, мовленнєвим супроводом, високоякісним звуком, статичними зображеннями й відео [8].

Разом із тим, спираючись на сутність проаналізованого поняття, виникає деяке незрозуміння щодо можливостей запровадження мультимедійних технологій в організації співробітництва вчителя та учнів у початковій школі. Це обумовлено наявністю певного стереотипу про використання означеної технології лише в окремих видах діяльності, що передбачають опосередковану взаємодію вчителя та учнів, а саме самостійну та індивідуальну роботу. Крім того, вважаємо недоречним надмірне використання зазначених видів діяльності у роботі з молодшими школярами. Це пояснюється їх психологічною неготовністю до сприйняття матеріалу у такому вигляді, потребі у безпосередньому співробітництві з однолітками та вчителем.

Водночас, нам імпонує думка В. Андрієвської згідно якої використання мультимедійних технологій у навчальному процесі початкової школи вимагає врахування певних факторів:

- особливості психофізіологічного розвитку учнів молодшого шкільного віку;
- особливості навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів;
- дидактичний потенціал мультимедійних технологій, орієнтованих на початкову школу;
- особливості використання мультимедіа у навчанні;
- вимоги до впровадження мультимедіа у навчальному процесі початкової школи (вимоги до влаштування й обладнання комп’ютерних класів; до організації роботи молодших школярів з мультимедіа

продуктами; ергономічні вимоги до мультимедіа продуктів; вимоги до змісту навчального матеріалу в електронному ресурсі).

Враховуючи роль мультимедіа у навчанні вважаємо найбільш актуальними такі форми роботи: створення проектів, створення презентацій, комп'ютерні дидактичні ігри.

Отже, наведемо приклади завдань, що сприятимуть організації успішного співробітництва вчителя та учнів у початковій школі.

Проект „Наші улюбленці”

Мета: створення журналу „Наші улюбленці”, в ході роботи над яким учні виявляють взаємини між дітьми і тваринами, ступеня відповідальності „за тих, кого ми приручили”, рівня усвідомленості утримання домашніх тварин.

I. Підготовчий етап

Створення дитячих співтовариств - любителі кішок, любителі птахів, собак. Даний учнівський проект цікавий тим, що для його реалізації дітям необхідно прийняти рішення - в якому інформаційному середовищі він буде виконаний.

II. Основний етап

Учням пропонується перелік проблемних питань:

- Причини, що спонукають заводити домашніх тварин.
- Які найпопулярніші і найрідкісніші домашні тварини.
- Які відносини виникають між дітьми і тваринами, що живуть у них вдома.
- Наскільки сильний зв'язок між дітьми і домашніми тваринами.
- Хто в основному доглядає за домашнім твариною.
- Чим в основному харчується домашня тварина: домашньою їжею або спеціалізованим кормом.

На основі означених проблемних питань діти створюють сторінки до електронного журналу за різною тематикою.

III. Заключний етап

Результатом проекту стає створений комп'ютерний журнал „Наші улюбленці”, який використовується для проведення уроків „Я і Україна” в початковій школі.

Презентація „Наш клас”

Мета: ознайомити учнів із особливостями створення презентацій у програмі Microsoft Power Point, розвивати навички спілкування у мікрогрупах, виховувати дисциплінованість та самостійність.

I. Підготовчий етап

Ознайомлення учнів із завданням: підготувати фотоальбом при вивченні відповідного навчального матеріалу за допомогою текстового і графічного редакторів, програми презентацій.

Можна не обмежуватися „паперовим” альбомом, і зробити „електронний” альбом (презентацію). У ньому використовувати не тільки фотографії, але і звук (записати побажання однокласників), а також

відеофрагменти (для цього використовуються відеозаписи уроків, класних заходів, походів).

II. Основний етап

Учні створюють презентації у групах використовуючи матеріали типу: фотографії, відео, звук та інше.

III. Заключний етап

Учні представляють свої доповіді у вигляді презентацій, виконаних за допомогою програми Microsoft Power Point. У процесі створення презентації учень може проявити себе і як режисер, і як сценарист, і як художник і, нарешті, як виконавець.

Таким чином, проект розробляється впродовж декількох уроків в груповій формі під керівництвом вчителя. Означена форма діяльності дає змогу учням взаємодіяти, спілкуватися, обговорювати особливості виконання роботи.

Дидактична гра „Розподільчий закон множення” (математика 3 клас)

Завдання для учнів: довільно поділитися на мікрогрупи по 2-3 людини і розсістися за комп'ютери, де вони повинні вирішити завдання з використанням запропонованого вчителем диска за темою „Розподільчий закон множення”.

Основний зміст: Завдання представлені у вигляді невеликих Flash-роликів, що робить роботу більш цікавою та захоплюючою. Всього у даній грі пропонується 9 завдань, кожне з яких незвично і цікаво. При виборі правильних відповідей дітям дозволяється радитися в своїх мікрогрупах, але не з сусідніми групами. В кінці заняття потрібно відзначити групу, яка допустила менше всіх помилок, групу, яка закінчила першою, групу, яка була самою дисциплінованою і не створювала шуму в класі. Означена гра спонукає учнів до отримання нових знань та вирішення поставленої задачі шляхом взаємодії з учасниками групи.

Таким чином, використання мультимедійних технологій на уроках в початковій школі є надзвичайно важливим в організації співробітництва. Це дає можливість розвивати навички спілкування в колективі, вільно використовувати джерела інформації, досягати згоди під час виконання спільного завдання, демонструвати свою роботу одноліткам.

У подальших дослідженнях плануємо дослідити умови впровадження мультимедійних технологій у практику роботи початкової школи.

Список використаної літератури

- 1. Алфімов Д.** Структурно-змістовний контент поняття технології [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/n15/11advkpt.pdf>.
- 2. Андрієвська В.** Методика навчання учнів початкової школи. Наукові записки. / В. Андрієвська, Н. Олефіренко. Серія: Педагогіка. – 2009. – № 4.
- 3. Беспалько В.** Слагаемые педагогической технологии / В. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
- 4. Кузьмина Н.** Методы

системного педагогического исследования: учеб. пособ. / Н. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 123 с. **5. Орлова Е.В.** Элективный курс (предпрофильный дополнительный образовательный курс) для 9-х классов „Электронный Портфолио ученика в среде слайд – шоу”. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru> – Фестиваль педагогических идей „Открытый урок” 2006 г. **6. Підласий І.** Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998.– №12. – С. 3 – 17. **7. Талызина Н.** Управление процессом усвоения знаний / Н. Талызина. – М.: МГУ, 1975. – 343 с. **8. Толковый словарь** современной компьютерной лексики. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://comp.vslovar.org.ru>.

Коноваленко В. О. Використання мультимедійних технологій в організації співробітництва вчителя та учнів у початковій школі

У статті наведено аналіз різних підходів до трактування терміна „мультимедійні технології”, узагальнюється зміст поняття. Висвітлюється низка факторів, які необхідно враховувати при організації роботи учнів молодшого шкільного віку з комп’ютером. Наведено приклади завдань з використанням мультимедійних технологій, що сприяють організації співробітництва вчителя та учнів у початковій школі.

Ключові слова: технологія, мультимедіа, проектна технологія.

Коноваленко В. А. Использование мультимедийных технологий в организации сотрудничества учителя и учащихся в начальной школе

В статье приведен анализ различных подходов к трактовке термина „мультимедийные технологии”, обобщается содержание понятия. Освещается ряд факторов, которые необходимо учитывать при организации работы учащихся младшего школьного возраста с компьютером. Приведены примеры заданий с использованием мультимедийных технологий, которые способствуют организации сотрудничества учителя и учащихся в начальной школе.

Ключевые слова: технология, мультимедиа, проектная технология.

Konovalenko V. A. Using Multimedia Technology in the Organization Cooperation of Teachers and Pupils in Primary School

The article gives an analysis of different approaches to the interpretation of the term „multimedia technology”, summarizes the concept. Highlights some of factors that must be consider in the organization work of pupils of younger school age with the computer. Using the examples of tasks with the use of multimedia technologies, to the organization of cooperation teachers and pupils in primary school.

Ke ywords: technology, media, design technology.

Стаття надійшла до редакції 26.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Желанова В. В.

УДК 81'23'373.7

І. В. Мисан

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ ФРАЗЕОЛОГІЇ

У науці існує значна кількість досліджень фразеологізмів, проте розвідок психолінгвістичного спрямування, що з'являються останнім часом все ще небагато. Саме вони дають нові дані про специфіку функціонування фразеологічних одиниць (далі – ФО) в мовленні людини. Фразеологічні одиниці – це складні семантичні комплекси, процеси сприймання й відтворення яких значно відрізняються від відповідних процесів вільних словосполучень і слів. Незважаючи на психолінгвістичне походження й досить динамічне соціальне функціонування ФО у мовленні, ці оперативні мовленнєві одинці залишаються на сучасному етапі малодослідженою проблемою таких галузей знань, як психолінгвістика і лінгводидактика. Фразеологізми вивчаються традиційно в мовознавчому аспекті, але не як явище реальної міжособистісної комунікації. Саме тому вони не стають об'єктом і предметом широких психолінгвістичних досліджень, хоча деякі науковці актуалізують питання детальнішого вивчення фразеологічних одиниць у межах психолінгвістики і лінгводидактики, порівняно з тим, як це робиться зараз.

Фразеологічні одиниці належать до засобів соціальної і міжособистісної комунікації суб'єктів, якій переважно притаманний переважно побутовий мовний стиль. Використані під час міжособистісної взаємодії фразеологізми надають мовленню кожної людини/дитини особливої влучності, точності, виразності, образності, національного колориту. Вживані фразеологічні звороти в делікатній формі відтворюють негативні риси характеру людини, її життєвий устрій і звички, національні традиції. Ємкість і лаконічність фразеологічних виразів дозволяють виражати найскладніший смисл стисло, дотепно, доречно, економно, точно, дохідливо й переконливо. Фразеологізовані структури (ФС), пов'язані з ментальною, інтелектуальною, емоційною сферою життя людини/дитини, відображають їхню фактичну мовленнєву поведінку і спрямовані на реалізацію потреб мовця як комуніканта.

Саме тому вивчення специфікації функціонування ФО в мовленні й створення методики роботи над ФО в ДНЗ з урахуванням психологічних закономірностей їх сприймання й відтворення є проблемою сьогодення як прикладної психолінгвістики, так і лінгводидактики.

Вивченню фразеологізмів присвятили свої праці такі відомі вітчизняні й зарубіжні вчені, як Л.Г. Авксент'єв, В.А. Архангельський, Н.Д. Бабич, Ш. Баллі, Л.І. Батюк, Н.О. Батюк, І.О. Бодуен де Куртене, Л.А. Булаховський, В.В. Виноградов, С.Г. Гаврина, В. Даль, М.Т. Демський, О.І. Єфімова, В.П. Жуков, Г.П. Їжакевич, А.П. Коваль, М.П. Коломієць,

О.В. Куніна, Б.О. Ларін, Ю.В. Лисенко, Є.Д. Поливанова, О.О. Потебня, Є.С. Регушевський, В.В. Різун, Л.Г. Скрипник, Г.М. Удовиченко, В.Д. Ужченко, Д.В. Ужченко, Ф.Ф. Фортунатов, І.Г. Чередниченко, М.М. Шанський, О.О. Шахматов, Л.Ю. Шевченко, Л.В. Щерба та ін.

Психолінгвістичний аспект функціонування фразеологізмів у мовленні представлено в сучасній науці малочисельними працями, в основному, зарубіжних дослідників (Р. Гіббс, Дж. Данбар, Дж. Ейтчінсон, О.О. Залевська, В. Левелт, О.С. Шумиліна, В. Швейгерт, Д. Свінні та ін.).

У більшості цих робіт представлено проблематику сприймання ідіом. Питання використання ідіом в усному й писемному мовленні індивіда представлені в науковій літературі в обмеженій кількості (Дж. Ейтчінсон, В. Левелт та ін.).

Російський психолінгвіст О.О. Залевська, вивчаючи особливості ідентифікації фразеологізмів, виокремила існуючі в сучасній науці пріоритетні напрямки психолінгвістичного дослідження функціонування фразеологічних одиниць у мовленні (лексиконі) людини. Це передусім такі, що пов'язані з відповіддю на запитання, чи зберігаються ідіоми в спеціальному „відділі” (схові) лексикону, чи функціонують на кшталт специфічних (довгих) лексичних одиниць. Інший напрямок пошуків присвячено спробам з'ясувати, який шлях «прочитання» ідіоми індивід вибирає першим: буквальний чи переносний. Вивчаються питання, розкладаються чи не розкладаються фразеологізми на складові частини в процесах їх розуміння (сприйняття). З'ясовуються ті базові когнітивні процеси, які обумовлюють розуміння ідіом. Досліджуються різноманітні стратегії й опори, що використовуються в процесах розуміння фразеологічних одиниць [4].

Лінгводидактичний аспект засвоєння дітьми ФО розкрито в працях .М. Богуш, Н.В. Гавриш, В.В. Гербової, Л.О. Калмикової, Т.М. Котик М.М. Алексеєвої, А.М. Бородич, Ю.С. Ляховської, Н.В. Горбунової, Л.А. Колунової, І.М. Митькіної, О.С. Ушакової, С.Н. Цейтлін, В.І. Яшиної, в яких робиться акцент переважно на дані мовознавства.

Отже, мета статті полягає у висвітленні нових досліджень психолінгвістичного спрямування, розкритті ролі фразеологізмів у міжособистісних комунікаційних процесах, виокремленні положень, необхідних для врахування лінгводидактикою.

Ідіоми розглядаються в психолінгвістиці в якості стійких, притаманних лише певній мові виразів, що, незалежно від значення слів у них, передають єдине поняття [6]. Ідіоми трактуються і як відхилення від семантично зумовленого зв'язку між компонентами певної мовної одиниці (словосполученням) і її змістом: у міру віддалення від історично первинного значення компонентів словосполучення, що зумовило утворення ідіоми, наявність зв'язку між формою і змістом стає все більш непрозорим, затемненим [13].

М.Л. Ковшова провела асоціативний експеримент зі словом-компонентом *хліб* у складі фразеологізмів як репрезентантом найголовнішого символу російської культури.

Психолінгвістичне дослідження фразеологізмів, здійснене нею, базується на припущенні, що окремі слова-компоненти фразеологізмів є символами, будучи іменами символів-реалій, наділеними особливим смислом у культурі [5]. У цьому випадкові, на думку вченої, фразеологізм не тільки образно описує те, що відбувається у світі, а й передає символічний зміст, який „надбудовується” над семантикою одиниць природної мови і створює їхню символічну семантику, адже слова-символи транслюють особливе, у трактуванні Є.Ф. Тарасова, „соціально сконструйоване значення” [9].

В українській мові існує багато фразеологізмів зі словом „*хліб*” (*хліб усьому голова, хліб-сіль їсти, заробляти на хліб, жити на своїх хлібах, хліб відбивати*). Використання їх в роботі з дітьми виконуватиме культурологічну функцію, передаватиме символічний зміст, сприятиме осмисленню й засвоєнню дітьми символічної семантики, те „соціально-сконструйоване значення”, про яке пише Є.Ф. Тарасов.

О.С. Шумиліна виявила й описала стратегії і засади, що використовуються в умовах навчальної двомовності носіями російської мови при ідентифікації дієслівних одиниць у фразеологізмах англійської мови.

При ідентифікації іншомовного фразеологізму в експериментальних умовах індивід усвідомлено або мимоволі спирається на значення тих компонентів, які входять до складу фразеологізму, але сприймаються (пізнаються) як окремі слова й супроводжуються одночасною актуалізацією стійких асоціативних зв'язків із рідною мовою.

Установлені раніше стратегії ідентифікації неологізмів рідної мови мають універсальний характер, вони проявляються і в розумінні (сприйнятті) іншомовних фразеологізмів. О.С. Шумиліна виявила стратегії, що є специфічними саме для ідентифікації фразеологічних одиниць: ідентифікація від протилежного і міжмовна координація [11; 12].

Спираючись на результати розвідки О.С. Шумиліної, у методиці розвитку мовлення дітей при виборі методів і прийомів роботи над фразеологізмами важливо врахувати, що суб'єкт навчання машинально і окремішно спирається на компоненти фразеологізму і окремо сприймає значення його слів, а не як смислову цілісність, яка набула у фразеологічному виразі нового – метафоричного значення. Отже, потрібна обґрунтована методика роботи саме над фразеологічним значенням.

Психолінгвістичний підхід до опису фразеологічних одиниць використовує А.А. Степанова в експериментальному дослідженні, присвяченому встановленню особливостей породження фразеологічних одиниць у мовленні, типам їх можливих редукцій і трансформацій та стратегій продукування.

Результати дослідження доводять, що в більшості випадків при відтворенні ФО актуалізуються лише ключові компоненти, тобто, відбувається редукція компонентного складу. Такі компоненти названі семантичними опорами, ключовими компонентами ФО, які раніше від інших актуалізуються при відтворенні ФО, озвучуючи її образ, і є достатніми для сприймання ФО носіями рідної мови. При озвучуванні ФО актуалізуються частотні для словосполучень рідної мови структурні типи незалежно від структури самої ФО. Таким чином, А.А. Степанова підсумовує: первинним є озвонішення образів ФО, які, вірогідно, саме у вигляді образів зберігаються в мовній свідомості носіїв мови, а граматика вторинна, тому часто актуалізуються частотні структурні типи російської мови, а не відтворюється структура ФО при її вербалізації [9].

Це дослідження доводить існування додаткових для лінгводидактики ресурсів роботи в ДНЗ під час експлікації дітьми фразеологізмів: потрібні вправи із використанням семантичних опор, які асоціативно актуалізуватимуть в мовленні дітей ФО. Семантичні опори із слабо актуалізованими компонентами передбачатимуть добір одного репрезентованого дітям слова (*байдики, денно*), а із слабо ідеоматизованими – двох слів (*голка – сіно*). Цей спосіб можна назвати методом редукції компонентного складу, тобто активізації ключових компонентів ФО (семантичних опор), які раніше від інших актуалізуються, озвучують образ ФО, і є достатніми при дидактичному сприйманні.

Психолінгвістична проблематика сприймання і продукування стійких виразів, що висвітлена в іноземній літературі, також аналізувалася А.А. Степановою.

Як позитивний внесок зарубіжних учених (Джекендоф, Табоссі, Каттінг, Бок, Спренгер, Левелт, Кемпен), вона відзначає їхнє припущення про вірогідний запуск додаткових процесів, які розкривають переносне значення висловлювань [8, с. 355-357].

Ця думка зарубіжних вчених дає підстави лінгводидактам для пошуку прийомів, які б допомагали дітям розуміти переносне значення ФО через опосередкування прямих значень його компонентів новим значенням, що має один, неподільний компонентами ФО, спільний для них метафоричний смисл. Варто також, на нашу думку, припустити, що ФО не породжуються, а відтворюються як готові частотні стереотипні фрази, за словами Т.В. Ахутіної, без внутрішнього програмування мовлення [1], що вкрай важливо враховувати при створенні методик навчання дітей вживанню фразеологізмів у мовленні.

Теоретичний інтерес для науки становить психолінгвістичне дослідження Н.В. Дмитрюка щодо фразеологічного сомантикона як відображення архетипів мовної свідомості етноса.

Дослідник доводить, що кожна національно-мовна спільнота сприймає і відтворює дійсність під впливом традиційних культурно-національних установок, звичаїв, досвіду і створює власну мовну картину світу. Особливу роль у передачі культурно-національної самосвідомості

відіграє фразеологічний фонд мови. В її образному змісті відбувається кумуляція культурно-національного світобачення. Наявність зв'язку образного змісту ФО зі стереотипами й еталонами національної культури дає можливість авторові говорити про самі фразеологізми як про „культурні стереотипи”. Володіючи в кожному окремому випадку певним конотативним фоном, фразеологічні одиниці відтворюють характерологічні, особливі риси менталітету, притаманні лише даному етносу [3].

Отже, це дослідження здійснює значний вплив на лінгводидактику з огляду розширення й урізноманітнення її меж досліджень. Доцільною, на наш погляд, була б проблематика використання фразеологізмів у формуванні в дошкільників мовної свідомості або в розвитку мовної картини світу дітей, у розширенні уявлень кожної дитини про саму себе, у формуванні культурно-національного світобачення або культурно-національної самосвідомості.

Психолінгвістичний аспект використання речень фразеологізованої структури як синтаксичного засобу буденного спілкування описує в своєму дослідженні А.В. Величко. Використовуючи висловлювання суб'єктивної модальності, мовець може правильно, природно, повноцінно брати участь у мовленнєвому спілкуванні, реалізувати себе як комуніканта. Фразеологізовані синтаксичні структури дослідниця вважає особливим комунікативним типом речень зі значеннями суб'єктивної модальності, які є семантичними універсаліями, а тому зрозумілими, легко засвоюваними.

А.В. Величко виділяє шість семантичних груп ФС, що виражають: 1) оцінку, надають характеристику (*Усім пирогам пирі!*); 2) погодження, прийняття або заперечення (*Їхати так їхати*); 3) модальне значення: а) необхідність (*Як не піти*), б) доцільність (*Ні щоб нам йому подзвонити*), в) непотрібність (*Не сидіти тут до вечора*), г) неможливість (*Де мені це запам'ятати*); 4) обмеженість, єдиність, багатозначність (*Йому б тільки розважатися*); 5) акцентування (*Вже хто-хто, а Ілля добре знає північ*); б) значення логічної обумовленості (*Робота роботою, а відпочивати також потрібно*) [2, с. 234-236].

Щодо дошкільної лінгводидактики, то в ній проблема розвитку мовлення дітей засобами речень фразеологізованої структури до цього часу не досліджувалася, хоча б така розвідка мала значний сенс. Мається на увазі можливість забезпечити кожній дитині розвинену здатність без труднощів вживати в різних ситуаціях мовленнєвого спілкування вислови суб'єктивної модальності, досягаючи у такий спосіб ненапруженої, повноцінної комунікації, відчуваючи себе досвідченим мовцем.

А.К. Новікова розглядає фразеологію не тільки у вербальній, а й у ширшій семіотичній перспективі, з позиції невербального спілкування. Дослідниця аналізує її в понятті комунікативного простору, оскільки усна комунікація передбачає не просто акустичну, а акустично-візуальну перцепцію, що dokonується і сприймається одночасно на трьох каналах зв'язку: вербальному, паравербальному і невербальному. Отже, говорячи по-іншому, дослідниця визначає мовленнєву поведінку людей як

продукування й сприймання лінгвальних сегментів, оформлених в артикуляційному, інтонаційному, просодичному та інших аспектах, що співіснують і взаємодіють із жестами, мімікою, позами і дистанціями, які займають співрозмовники щодо один одного.

Вчена переконує: необхідно вивчати мовленнєву поведінку (і навчати їй) в ситуаціях живого спілкування, піддаючи аналізу не тільки мовну сторону мовлення, а й самі мовленнєві події, що побудовані на взаємодії вербальних і невербальних засобів спілкування [7, с. 40-43].

Невербальні компоненти фразеології – найважливіша, але недосліджена проблема лінгводидактики, адже зрозуміти фразеологічне значення іносказання допоможуть кожній дитині саме одиниці жестово-мімічного мовлення, як конкретні, безпосередньо сприймані реалії. Крім того, при формуванні в дітей мовленнєвої поведінки в живому спілкуванні, важливе врахування реальних мовленнєвих подій, які передбачають взаємодію як вербальних, так і невербальних засобів мовленнєвого спілкування.

Найбільш розповсюдженою, навіть універсальною сферою соціальної комунікації індивідів є побутова, якій відповідає буденна свідомість і відповідне їй мовленнєве спілкування. Мовним матеріалом, специфічним для цієї сфери спілкування, є фразеологізми. Вони властиві саме усному (а не письмову) мовленню, тому, передусім, мають досліджуватися у психолінгвістичному аспекті та трансформування у лінгводидактику, що сприятиме встановленню закономірностей уживання фразеологічних зворотів в мовленні й врахуванню цих взаємозв'язків у навчанні; підвищенню образності, влучності, точності, доречності і культури мовлення носіїв української мови: як дорослих, так і дітей.

Список використаної літератури

- 1. Ахутіна Т. В.** Нейролінгвистический анализ динамической афазии. О механизмах построения высказывания / Татьяна Васильевна Ахутіна. – М. : Теревинф, 2002. – 144 с.
- 2. Величко А. В.** Синтаксические средства обыденного общения. Предложения фразеологизированной структуры / А.В. Величко // Жизнь языка в культуре и социуме-3: Материалы конференции, 20-21 апреля 2012г. / Ред. коллегия: Е.Ф. Тарасов, Н.Ф. Уфимцева, В.П. Синячкин. – М.: Изд-во «Эйдос», 2012. – С. 234-236.
- 3. Дмитрюк Н. В.** Фразеологический соматикон как отражение архетипов языкового сознания этноса / Н. В. Дмитрюк // Вопросы психолінгвистики. – 2009. – № 10. – С. 30-33.
- 4. Залевская А. А.** Введение в психолінгвистику : [учеб. особ.] / Александра Александровна Залевская. – [2 изд., испр. и доп.]. – М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2007. – 560 с.
- 5. Ковшова М. Л.** Лингвокультурологический анализ и ассоциативный эксперимент во взаимодействии: на примере фразеологизмов со словом-компонентом *хлеб* / М.Л. Ковшова // Вопросы психолінгвистики. – 2010. – № 2(12). – 165-176.
- 6. Нечволод Л. І.** Словник іншомовних слів / Любов Іванівна Нечволод. – Харків: ГОРСІНГ ПЛЮС, 2007. – 768 с.
- 7. Новикова А. К.** К вопросу о

невербальном компоненте фразеології / А.К. Новикова // Жизнь языка в культуре и социуме-3: Материалы конференции, 20-21 апреля 2012г. / Ред. коллегия: Е.Ф. Тарасов, Н.Ф. Уфимцева, В.П. Синячкин. – М.: Изд-во „Эйдос”, 2012. – С. 40-43. **8. Степанова А. А.** К вопросу о процессах производства и восприятия устойчивых выражений / А. А. Степанова // Жизнь языка в культуре и социуме-3: Материалы конференции, 20-21 апреля 2012г. / Ред. коллегия: Е.Ф. Тарасов, Н.Ф. Уфимцева, В.П. Синячкин. – М.: Изд-во „Эйдос”, 2012. – С. 355 – 357. **9. Степанова А. А.** Психолингвистический подход к описанию фразеологических единиц русского языка / А.А. Степанова // Вопросы психолингвистики. – 2012. – № 1(15). – С. 124 – 133. **10. Тарасов Е. Ф.** Социальные аспекты формирования языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы. XVI Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. – М. : Эйдос, 2009. – С. 51-56. **11. Шумилина О. С.** Модели переработки идиом носителями языка и их экспериментальная проверка / О.С. Шумилина // Актуальные проблемы психолингвистики: слово и текст. – Тверь, 1996. – С. 43–51. **12. Шумилина О. С.** Стратегии идентификации иноязычных фразеологических единиц (на материале английских глагольных фразеологизмов с соматическими компонентами) : Автореферат дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 1997. – 16 с. **13. Dunbar G.** The cognitive lexicon. – Tübingen: Narr, 1991.

Мисан І. В. Психолінгвістичний та лінгводидактичний аспекти фразеології

Статтю присвячено аналізу важливих для лінгводидактики малочисельних психолінгвістичних розвідок фразеологічних одиниць. Ці дослідження репрезентують опис функціонування у висловлюваннях людини фразеологічних виразів, які розглядаються у функціональному аспекті в якості оперативних мовленнєвих (психолінгвістичних) одиниць, певних блоків сприймання й відтворення стійких виразів. Урахування в методиці розвитку мовлення дітей цих даних сприятиме підвищенню ефективності створюваних методик роботи над фразеологізмами в ДНЗ.

Ключові слова: дошкільна лінгводидактика, фразеологічні одиниці, комунікаційні процеси, мовленнєві одиниці, сприймання фразеологізмів, міжособистісна комунікація, відтворення фразеологізмів, розуміння фразеологізмів, розвиток мовлення.

Мисан И. В. Психолингвистический и лингводидактический аспекты фразеологии

Статья посвящена анализу важных для лингводидактики малочисленных психолингвистических исследований фразеологических единиц. Эти исследования представляют описание функционирования в высказываниях человека фразеологических выражений, которые рассматриваются в функциональном аспекте в качестве оперативных

речевых (психолингвистических) единиц, определенных блоков восприятия и воспроизведения устойчивых выражений. Учет в методике развития речи детей этих данных будет способствовать повышению эффективности создаваемых методик работы над фразеологизмами в ДОУ.

Ключевые слова: дошкольная лингводидактика, фразеологические единицы, коммуникационные процессы, речевые единицы, восприятие фразеологизмов, межличностная коммуникация, воспроизведение фразеологизмов, понимание фразеологизмов, развитие речи.

Misa I. V. Psycholinguistic and linguodidactic Psycholinguistic aspects of phraseology

The article analyzes the important for lingvodidactics minority of psycholinguistic explorations of phraseological units. These studies represent a description of functioning in human expressions the idiomatic expressions that are considered in functional aspect as operational speech (psycholinguistic) units, some blocks of perception and reproduction of set expressions. The account in the methods of speech of these data will improve the efficiency of created methods of work on idioms in PEI.

Key words: pre-school lingvodidactic, phraseological units, communication processes, speech units, idiom perception, interpersonal communication, reproduction of phraseologisms, understanding of phraseologisms, language development.

Стаття надійшла до редакції 29.03.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 37.013.42+316.61-053.6

О. В. Федорова, Л. О. Шевченко

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ПІДЛІТКА В НЕФОРМАЛЬНИХ ОБ'ЄДНАННЯХ

Людина соціалізується протягом усього життя, однак стрижневим періодом у цьому процесі є підлітковий вік. Специфіка соціалізації підлітків полягає в тому, що вони в силу свого особистісного становлення, з одного боку, засвоюють норми та вимоги соціумів критично не оцінюючи їх (переважно підкоряються авторитету і правилам, що склалися в оточуючому їх середовищі), а з іншого – вносять свої корективи в базові ціннісні орієнтації, формуючи таким чином мотивацію нової поведінки, часто – асоціальної. Саме тому аналіз сучасного стану розвитку суспільства, місця та ролі навчальних і культурно-виховних закладів у ньому дозволяє стверджувати, що поряд із цілеспрямованою соціалізаційною діяльністю, яку здійснюють школа, позашкільні навчальні заклади, існує стихійна „вулична соціалізація”, що переважно є більш інтенсивною і результативною. Найчастіше вона реалізується у неформальних молодіжних об'єднаннях.

Актуальність обраної теми зумовлена тим, що значення неформальних об'єднань для соціалізації підростаючого покоління набуває сьогодні особливої уваги. Є всі підстави прогнозувати, що найближчим часом відбудеться сплеск молодіжної активності, представлений широким спектром інтересів і захоплень. Це змушує по-новому підходити до проблем молодіжного руху і вимагає тісної інтеграції різних наук (педагогіки, психології, соціології, філософії, етнографії) з метою вивчення теоретичних і прикладних проблем соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях.

Характеристику процесу соціалізації як системи, розробку основ її теорії здійснено у працях І.Зверевої, А.Капської, Л.Коваль, М.Лукашевича, Л.Міщик, І.Огороднікова, Ю.Сичова, В.Слюсаренка, Т.Філонова, С.Харченка, С.Хлебнік, Н.Щуркової.

Актуальним у психолого-педагогічному розкритті поняття соціалізації підлітка є діяльнісний підхід, який базується на працях педагогів і психологів Б.Ананьєва, Л.Виготського, А.Леонтьєва, С.Рубінштейна та ін. У їхніх дослідженнях особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка сама формується у діяльності і в спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування.

Сьогодні здійснено ряд досліджень, які висвітлюють проблеми творення особистості в підлітковому віці, її ставлення до оточуючого світу, світу дорослих і однолітків, світу власного „Я” (Б.Ананьєв, Л.Божович,

А.Валлон, Л.Виготський, М.Каган, І.Кон, О.Леонт'єв, Н.Менчинська, Ж.Піаже, С.Рубінштейн та ін.).

Історичні аспекти виникнення, розвитку та діяльності неформальних молодіжних об'єднань розглядали М.Малютін, Д.Ольшанський, В.Лісовський, А.Яковлев, Ф.Штибіц та ін. Так, зокрема, вони наголошували на тому, що в період перехідного віку підліток віддаляється від своєї первинної групи – сім'ї, а входить у нову групу – неформальну.

Мета статті – розглянути процес соціалізації підлітка особливості розвитку його особистості в умовах існування молодіжних неформальних об'єднань.

Вперше термін „соціалізація” стосовно індивіда у науковий вжиток було введено американським соціологом Ф.Гіддінсом, який в 1887 р. у книзі „Теорія соціалізації” застосував його в значенні, близькому до сучасного – „...розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людського матеріалу до соціального життя” [2, с. 63 – 75].

Оскільки проблема соціалізації особистості є багатоаспектною, тому досліджується сьогодні різними науками, насамперед, психологією, педагогікою, соціологією, культурологією, історією, етнографією тощо. У загальному науковому, інтегративному контексті проблема соціалізації трансформується філософією в проблему формування особистості.

Зокрема, у педагогічних дослідженнях соціалізація розглядається як система виховання, розвитку, самовизначення та становлення особистості у соціумі. Тобто в педагогіці найбільш повно й системно досліджуються і виявляються всі фактори впливу на особистість, принципи, зміст, мету, організацію, шляхи, засоби та методи її практичної реалізації [4, с. 208].

Соціалізація особистості є процесом, який продовжується протягом усього людського життя. На певних етапах соціалізація здійснюється достатньо спокійно та безболісно для особистості, а в деякі періоди цей процес виходить на одне із провідних місць у системі факторів, які відповідають за становлення особистості. Психолого – педагогічною особливістю підліткового віку є той факт, що від результативності соціалізації на цьому етапі залежить подальший напрям розвитку особистості.

Складний період переходу особистості із дитинства в дорослість супроводжується такими психолого–педагогічними особливостями, як невпевненість, невизначеність, неможливість вирішити різні життєві проблеми, іншими негараздами, які виникають тому, що підліток покидаючи дитинство – період мінімальної відповідальності, вступає в дорослість – період максимальної відповідальності, не маючи належного життєвого досвіду, необхідних знань, умінь і навичок. Для пом'якшення такого переходу підлітку необхідне об'єднання ровесників, які вирішують ті ж проблеми, мають такі ж цінності та ідеали, тобто таке молодіжне об'єднання, яке б акумулювало в собі нагромаджений досвід вирішення різних життєвих проблем.

У педагогіці неформальні об'єднання тлумачаться, з одного боку, як групи чи об'єднання підлітків і молоді, домінантою поведження яких є неформальне (тобто близьке, довірче) спілкування один з одним, а з іншого – масові рухи і групи, які виступають проти стагнації і бюрократизму, висувають і реалізують пропозиції, альтернативні офіційним суспільним і державним органам та організаціям. Так М.Ярмаченко розглядає неформальні об'єднання дітей і молоді як „соціальні групи з різною суспільною орієнтацією” [3, с. 340].

Таким чином, неформальне об'єднання підлітків формується на основі загального інтересу, бажання спілкуватися, разом проводити вільний час. Кожне неформальне молодіжне об'єднання виробляє свою систему цінностей: гасла, символи, форму одягу тощо, на основі яких розвивається специфічне почуття спільності, що актуалізується словом „ми”. Усвідомлення „ми” є виявом психічного зв'язку, який об'єднує всіх членів і основою спільності та солідарності групи. Разом з цим в особистості виникає почуття уособлення, протистояння іншим. Члени об'єднання, зараховуючи себе до „ми”, виділяють цінності, які відрізняють їх від інших, що визначаються як „вони” або „чужі”.

Виділено два головні види неформальності підлітків, які визначаються їхньою мотивацією свого входження в об'єднання: а) бажання виділитися; б) особистісні переконання.

ЧернетаС. Ю. вважає, що найбільш вагомими чинниками виникнення неформального підліткового руху є: деформації в сімейних відносинах, недоліки в навчально-виховній роботі навчальних закладів; порушення нормальної взаємодії підлітків із соціальним середовищем, поява первинних форм дезадаптації та девіації, відсутність у підлітків стійких моральних поглядів і переконань; перенесення суспільно-організаційної та комунікативної активності підлітків у сферу вільного спілкування; поступове відчуження підлітків від первинних соціально корисних груп (сім'ї, класу, навчальної групи, виробничого колективу); поява в цих групах перших ознак неформальності; наявність за межами соціально корисних груп соціально відчужених осіб, які схильні до антисуспільної поведінки та об'єднань неформальної спрямованості та інші [6].

Виділено три функції соціалізації підлітків у неформальних об'єднаннях: інформаційну, адаптаційну і діяльнісну.

Інформаційна функція дає можливість підліткам у процесі соціалізації отримувати інформацію, знання про соціальний досвід, традиції, ціннісні орієнтації, норми взаємовідносин між людьми. Адаптаційна функція дозволяє підліткам включатись безпосередньо в суспільні відносини, засвоювати соціальні норми, а також узгоджувати свою поведінку з очікуваннями оточуючих людей. Діяльнісна функція визначається тим, що, соціалізуючись, особистість підлітка включається в різноманітну реальну діяльність, стаючи при цьому не тільки об'єктом життєдіяльності соціуму, але й творцем нових громадянських відносин.

Результатом соціалізації підлітків у неформальних молодіжних організаціях є їх соціальна активність, сутність яку ми трактуємо як характеристику способу життєдіяльності індивіда, що фіксує свідому спрямованість його діяльності і поведінки на зміну соціального середовища, умов, інститутів відповідно до назрілих потреб, інтересів, цілей, ідеалів; вияв соціальних ініціатив, участь у вирішенні актуальних соціальних завдань, постійна взаємодія з іншими соціальними суб'єктами. За допомогою соціальної активності реалізуються діяльнісний потенціал підлітка-неформала, його культура, уміння, знання, потреби, інтереси, прагнення, здатність охоплювати своєю діяльністю світ. На відміну від соціальної пасивності, яка гальмує та гнітить соціальну активність, відчужує людину від участі у розв'язанні суспільних проблем і завдань, соціальна активність є також особливим способом реагування людських індивідів і соціальних груп на запити, що їх постійно їм «надсилає» суспільство.

Аналіз реального стану поширення неформального молодіжного руху дозволяє констатувати переважно низький рівень соціальної активності підлітків-неформалів. Найважливішим у зв'язку з цим є розробка та впровадження нових змісту, форм і методів соціально-педагогічної роботи з підлітками у неформальних молодіжних об'єднаннях.

Ретельного вивчення потребує дослідження можливих засобів удосконалення розвитку соціальної активності підлітків у молодіжних неформальних об'єднаннях; розробки і наукового обґрунтування педагогічних діагностик для вивчення рівня їх соціалізації; необхідна розробка методики організації виховної роботи з учнівською молоддю в позашкільних закладах тощо.

Список використаної літератури

1. **Виготський Л. С.** Педологія підлітка / Л. С. Виготський.– М., 1998.
2. Жизненный путь личности.– К., 1987.– С. 63–75.
3. **Педагогічний словник** / За ред. **М.Д. Ярмаченко.**– К., 2001.– С. 340.
4. **Сухомлинський В. О.** Павліська середня школа // Вибрані твори. В 5 т. Т. 4 / В. О. Сухомлинський.– К.: Рад.школа, 1977. – С. 208, 211–213.
5. Формальні та неформальні об'єднання і групи // Менеджмент у державному секторі. – Ужгород, 1997. – С. 58–62.
6. **Чернета С. Ю.** Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005.–18 с.

Федорова О. В., Шевченко Л. О. Психолого-педагогічні особливості соціалізації особистості підлітка в неформальних об'єднаннях

У статті аналізується проблема соціалізації підлітків від стану неформальної діяльності молодіжних об'єднань. Автор підкреслює особливості психолого-педагогічних особливостей цього процесу.

Ключові слова: соціалізація, особистість, неформальне об'єднання.

Федорова Е. В., Шевченко Л. О. Психолого-педагогические особенности социализации личности подростка в неформальных объединениях

В статье анализируется проблема социализации подростков от состояния неформальной деятельности молодежных объединений. Автор подчеркивает особенности психолого-педагогических особенностей этого процесса.

Ключевые слова: социализация, личность, неформальное объединение.

Fedorova O. V., Shevchenko L. O. Psycho-pedagogical Features of Socialization Teenager in Informal Unions

The article analyses the problem of the teenagers' socialization on the condition of the informal youth associations activity. The author emphasizes the peculiarities of the psychological and pedagogical features of this process.

Key words: socialization, identity, informal associations.

Стаття надійшла до редакції 01.04.2013 р

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

УДК-37.01

Г. С. Ивахненко

ОТДЕЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО МЕДИА-ПРОСТРАНСТВА

Изучение сущностных характеристик современного детства, перспектив его развития неразрывным образом связано с быстро меняющимся обликом мира, а соответственно и социокультурного пространства, где происходит формирование личности ребенка. Многие происходящие в этом плане тенденции носят общемировой характер, хотя есть и национально-специфические особенности. Если говорить о России, то социальное пространство, в котором происходит развитие школьника, отличается высокой степенью неоднородности и неравномерности. Наблюдается значительное региональное и социальное расслоение, налицо различия в социокультурных особенностях, традициях и подходах к вопросам детства, воспитания и образования. Необходимо отметить, что различные составляющие социального пространства развития современного ребенка, проецируют разнонаправленные, а порой и противоречивые импульсы. Современное социальное пространство развития ребенка характеризуется высоким уровнем неопределенности и тревожности в обществе.

Информационное общество, характеризующееся развитием информационных коммуникационных технологий (ИКТ), глобализацией, предъявляет новые требования к образованию и воспитанию и создает новые возможности для его участников. Социо-культурное пространство, формирующее личность ребенка включает в себя такие компоненты, как семейное окружение, традиционные и новые формы образовательной деятельности, досуг с его расширяющимися возможностями, современное медиaprостранство и т.д. Постоянно увеличивается роль информационной социализации, оказывающей на развитие ребенка колоссальное влияние. Медиасредства и СМИ сделали человека частью общей коммуникативной системы. Коммуникация в современном обществе стали мощным моделирующим средством, формирующим коллективное сознание и управляющим поведением людей. Современный мир по праву называют миром массовых коммуникаций. В дошкольные образовательные учреждения вторгаются информационные технологии, проектная деятельность, дистанционные формы воспитания и получения знаний, электронные искусства. Сегодня как никогда актуально знание о том, что такое медиаобразование, в чем его сущность и характерные особенности. Вопрос – Что же значит для ребёнка дошкольного возраста быть медиаграмотным, и каковы цель и задачи дошкольного медиаобразования? – стал в последние годы одним из самых дискуссионных в научной среде.

В мире накоплен существенный опыт медиапсихологических исследований, и в то же время сегодня наблюдается активизация изучения области отношений личности и медиа. К сожалению, в нашей стране дошкольное медиаобразование, как направление дошкольной педагогики, в настоящее время слабо изучено и носит единичный практический характер (экспериментальная площадка по медиаобразованию в детском саду № 2435, г. Москва – „Развитие коммуникативной культуры в аспекте медиаобразования в дошкольном учреждении”), а теоретически – это всего несколько публикаций отдельных медиапедагогов и энтузиастов дошкольного медиаобразования и нескольких диссертационных исследований.

Медиаобразование в контексте современного развития информационного общества необходимо рассматривать как основной способ формирования информационной, медийной и правовой культуры детей, развития самостоятельности их мышления, что является наиболее эффективной гарантией их защиты от негативного медийного воздействия. Цель дошкольного медиаобразования состоит в том, чтобы способствовать всестороннему развитию личности ребёнка. Результатом этого вида деятельности на наш взгляд, выступает медиаграмотность – значимое качество личности ребёнка дошкольного возраста. Медиаграмотность проявляется в умении понимать сюжет, различать выразительные средства, соответствующих данному возрасту, обосновывать своё отношение к выбору и оценке качества потребляемой медийной информации. Таким образом, дошкольное медиаобразование -это процесс всестороннего

развития ребёнка дошкольного возраста различными средствами (медиатворчество, медиаобразовательная игра и т.д.) с целью формирования личности ребёнка-дошкольника в современных условиях развития информационного пространства и поликультурной среды.

Естественно, что обучение медиаграмотности необходимо в любом возрасте. Однако у дошкольного возраста есть свои преимущества: эмоциональность, пластичность восприятия, способность чрезвычайно интенсивно усваивать и перерабатывать информацию. Понятно, что ребенок не рождается со сложившейся речью и без речевого окружения никогда не заговорит. Чтобы у него появилась и правильно развивалась речь, нужна речевая среда. Важно, чтобы у ребенка появилась потребность пользоваться речью как основным способом общения с близкими людьми и сверстниками. Т.е. должна быть сформирована языковая способность ребенка.

На воспитание и социализацию ребенка, сразу же после появления на свет оказывают влияние несколько факторов. И чем старше ребенок, чем шире круг его общения, тем больше людей влияет на него. Если в начале среда для малыша ограничена близкими родственниками, то чем старше он становится, тем больше становится среда, и тем больше она начинает диктовать свои нормы поведения и мышления.

Кто еще, кроме родственников, воспитателей и друзей может повлиять на языковую культуру маленького человека? Как бы странно это ни выглядело на первый взгляд, но здесь важно вспомнить о СМИ, в первую очередь о телевидении. Многие современные родители, не говоря уже о старших братьях и сестрах, сажают своих чад перед голубым экраном, чтобы занять ребенка, освобождая время для домашних дел и т.п. Какую речевую информацию „считывает” малыш, узнать невозможно. Но результат уже заметен. К детсадовскому возрасту многие наши дети цитируют современную рекламу, фразы из которой не всегда являются образцом русского языка, говорят языком героев из дешевых сериалов.

В детском возрасте восприятие экранного материала имеет определенную специфику. Для них яркий герой на экране, даже если он и отрицательный герой, часто становится героем и в жизни. Поэтому роль взрослого велика. И от того, как будет построен разговор, будет зависеть не только воспитание в семье, детском саду, но и в школе, т.к. именно в дошкольном возрасте формируется основа знаний и умений. Как карандаш, ручка становятся продолжением нарождающихся мыслей маленького человека, его образов и представлений о мире, так и умелое использование различных видов медиа, в том числе и компьютера, превращается в надежный компас в море информации.

Сейчас складывается ощущение, что, достаточно родиться, чтобы тебе купили сотовый, научиться сидеть, и посадили тебя за компьютер. Пользы много, но и вреда не меньше, если не осуществлять за этими процессами постоянный контроль. Сидение в чатах, смс позволяет общаться со сверстниками, но как... Фактически социализируясь, ребенок постоянно

примеряет на себя то, что он слышит и видит. Что подходит, что нет. Тысячелетия основным способом трансляции была устновизуальная передача информации, распространявшейся довольно медленно, она была строго дозирована и доступна далеко не всем. В XX в. появление новых информационных технологий резко изменило ситуацию. В настоящее время огромный и стремительный поток информации буквально захлестывает как общество, так и отдельного индивида.

Компьютерные игры становятся частью развлечения детей еще до школы. Исходя из сложившейся социокультурной ситуации, медиаобразование становится одним из приоритетных направлений воспитания детей с дошкольного возраста. При этом необходимо помнить, что медиаобразование – это не информатика, и не следует ставить цель обучения работе с компьютером. Известный факт, что многие продукты масс-медиа не так безобидны и могут отрицательно влиять на развитие ребенка. Медиаграмотность призвана способствовать формированию умений детей перевода визуальной информации в вербальную, что положительным образом отражается на развитии их речи. Обучение детей дошкольного возраста медиаграмотности на материале лучших образцов мультипликационного кино, других медиаматериалов полезно для этического и эстетического воспитания детей, а также в дальнейшем служит основой для развития медиакомпетентности личности школьника.

Основную роль в развитии дошкольника (а это период первичной социализации) играет общий культурный фон повседневной жизни семьи. Усилия, которые предпринимают педагоги, библиотекари и т.п., отстают на второй план перед тем, что и как читают, смотрят родители, как родители обращаются с медиа. То есть какие-то меры по обучению медиаграмотности детей должны начинаться с обучения и советов родителям. Именно в процессе обсуждения интересных для ребенка материалов масс-медиа начинает развиваться и речь, и мышление, и память, и многое другое.

Для занятий по медиаобразованию с детьми дошкольного возраста необходимо использовать все виды медиа. Выбор в пользу того или иного вида зависит от образовательной цели педагога или родителя, а также от возможностей организационно-технического характера, а также от психофизиологических качеств ребёнка.

Все, кто когда-либо занимался проблемой медиа-воспитания дошкольников, единогласно признают, что наиболее привлекательным и понятным медиатекстом для младшего и среднего дошкольного возраста, а также эффективным средством развития медиаграмотности дошкольников является мультипликационный фильм. Также следует отметить богатый потенциал детских телепередач, детской прессы, компьютерных игр и игровых фильмов для развития медиаграмотности детей младшего и среднего дошкольного возраста. Эти медиатексты интересны, понятны, доступны, что является важным фактором для данной возрастной группы. Однако необходимо проводить тщательную организацию, отбор и фрагментирование любого вида медиа для занятий с детьми: однозначно в

них должны отсутствовать любые проявления агрессивного и жестокого поведения. Необходимо учитывать и санитарно-гигиенические требования к организации просмотра телепередач, фильмов, интернет-сайтов, к компьютерным играм и т.п. Должно быть гармоничное сочетание мультипликации, детского телевидения и радиовещания, игрового кино, детских печатных изданий и детских интернет порталов. Необходимо создание какого-либо рекомендуемого фонда медиатекстов – в форме медиатеки, коллекции материалов на детском портале/сайте, рекомендуемого списка для просмотров. Главная проблема – необходимость методического контроля и частого обновления и дополнения списка, поскольку надо работать на актуальном материале, а это требует наличия механизмов быстрого реагирования. При том условии, что если с этим кто-то может работать, если в этом кто-то разбирается, если это будет использоваться. Информация только тогда становится информацией, когда ее начинают „потреблять”. Если в дошкольном учреждении есть грамотный медиа-педагог, который может работать с этим материалом, если родитель заинтересован в развитии своего ребенка. Создание в дошкольных учреждениях и семьях детей дошкольного возраста медиатеки, сформированной путем обоснованного отбора качественных мультипликационных фильмов крайне необходимо и особенно актуально в связи с увеличением роста низкосортной мультпродукции

Отметим редкое единодушие ученых самых разных отраслей научного знания в отрицательной оценке влияния масс-медиа на культуру. Основой существования культурного пространства в условиях глобализации является диалог. При этом следует отметить, что диалогические отношения мутируют в результате доминирования медиа в пространстве сегодняшней культуры. Массовая коммуникация сыграла злую шутку с диалогом: расширение участников коммуникации, неконтролируемый поток информации лишили его ключевой сущности – ставить вопросы, отвечать на них и тем самым познавать себя, познавать истину. Современные масс-медиа все больше и больше превращаются из средства информирования, актуализации социальных проблем и поисков их решения в средство прямого влияния.

Лингвисты, психологи, социологи, политологи, философы в контексте собственных научных парадигм отмечают антропоцентрический характер коммуникативного пространства XXI столетия, нацеленность медийных текстов на адресата. Однако, с другой стороны, под видимыми диалогичными формами современной массовой коммуникации скрывается углубляющийся разрыв между участниками диалога. Наиболее очевидными причинам дистанцирования говорящего и слушающего – адресанта и адресата – являются манипулятивный характер речи и языковая агрессия в средствах массовой коммуникации. Усилившаяся агрессия в медийном пространстве, как кажется, может быть связана с общими изменениями, которые претерпевает культурное пространство в целом.

Известно, что культура возникает из сознательного, духовного, проходит сложный путь эволюции, в результате которого появляются новые формы ее существования. Инобытием культурной реальности является с определенного периода медиапространство. Удельный вес бессознательного в этой новой реальности увеличивается, а само бессознательное, как известно, тяготеет к агрессии. Все процессы обостряются из-за общей перегруженности культурного и медийного пространства на современном этапе.

При этом под мультимедиа понимается смешанная среда, в которую интегрированы две или более формы коммуникации. В таком широком смысле социально-культурное пространство развития дошкольников приобрело качественно новые черты. В настоящее время повсеместно можно проследить две диаметрально противоположные тенденции, порождаемые распространением и воздействием СМИ и новых коммуникационных технологий на интеллектуальную и эмоциональную сферу ребенка. С одной стороны, отчетливо прослеживается расширение социального пространства современного дошкольника и его кругозора за счет растущей роли телевидения, его доступности и не требующего грамотности.

С другой стороны, расширение виртуального пространства сопровождается сужением реального. СМИ и СМК резко ограничили функции таких традиционных агентов социализации детей как соседи, родственники, товарищи по двору и т.д. Проведение досуга на игровых площадках, городских парках, зонах отдыха постепенно уходит в прошлое. Дети, опекаемые родителями в целях их же безопасности, замыкаются в домашнем пространстве.

Рассмотрим, что представляет собой современное медийное пространство и как сосуществуют в нем его традиционные составляющие

Телевидение как аудиовизуальное средство коммуникации является одним из самых доступных, массовых и эффективных форм информационного обмена. Благодаря своим широким коммуникационным возможностям: оперативности, „эффекту присутствия” телекоммуникация является наиболее действенным инструментом мировоззрения личности на современном этапе. Оно структурирует и кодифицирует реальность, создает образцы культурных норм и ценностей, осуществляет межличностное и межсоциальное взаимодействие, таким образом, влияет на культуру современного общества. Телевидение предлагает аудитории некую виртуальную, вымышленную картину мира, возникающую в процессе взаимодействия аудитории с телеэкраном, то есть выступает, таким образом, в качестве адаптивно-моделирующей модели, а, значит, формирует и мировоззрение, и бытовое поведение человека, прививает ему определенные поведенческие образцы. Как правило, однако, это далеко не такие уж позитивные образцы. Телевизионные картинки, попадая в мозг ребенка, идут преимущественно в правое полушарие – и в силу незрелости левого, «критического» полушария, и из-за особенностей зрительного ряда,

почти не сопровождаемого словами. Таким образом, в мозг ребенка вдавливаются упрощенные принципы жизни, не связанные с какими-то моральными оценками, тем более – запретами. Ведь для возникновения таких оценок и табу должна включиться работа левого полушария. Это еще одно объяснение тому, почему дети сегодня не читают, а, преимущественно, смотрят телевизор. Просто для того, чтобы читать тексты, нужно проявить определенную активность, должны включиться в работу оба полушария, нужна воспитанная привычка. Интерес к чтению снижается или не возникает вовсе, если не запускается механизм развития этого интереса. Значит, ребенка просто необходимо учить смотреть и понимать телевизионные передачи. Этим, кстати сказать, и призвано заниматься медиаобразование. Конечно, необходимы ограничения в распространении „некачественной” телевизионной продукции, поскольку телевизионная продукция тиражирует социальные оценки, образцы и модели поведения. Следовательно, в отечественном законодательстве необходимы законы, регламентирующие качество телевизионной продукции. В этом случае телевизионная коммуникация будет способствовать формированию норм и правил общественной жизни в рамках социо-культурной системы.

В последние как минимум 10 – 15 лет инновационные изменения в большинстве сфер человеческой деятельности происходят благодаря бурному развитию такой инновации, как Интернет. Причем эпитеты „инновационные” и „новые” постепенно становятся несущественными, т.к. „новые” технологии быстро интегрируются со „старыми”, не вытесняя их, а расширяя спектр коммуникативных возможностей. В ходе общественного развития медиа стали новыми каналами, влияющими помимо процесса обучения и воспитания на состояние семьи, на модели поведения, интересы и представления детей. Сегодня мы являемся свидетелями размывания традиционных семейных ценностей, падает авторитет семьи. Содержательный досуг семьи, ценность которого трудно переоценить, заменяется просмотром телевизора и практически полным погружением в радиокоммуникационные и интернет-сети.

Пространство семейных отношений стремительно меняется, в России, как и во многих странах мира. Падает авторитет семьи, стирается специфичность ролей мужа и жены, отца матери. К числу симптомов относятся увеличение количества разводов, рост числа неполных семей, широкое распространение внебрачных и добрачных связей, существование множества безнадзорных и беспризорных детей и т. д.

Многие исследователи отмечают возникновение конфликтов нового типа между сферой личной жизни и трудовыми отношениями. Речь идет о том, что работа активно вторгается в семейное пространство, вызывает некое „размывание границ между ними”. Из-за постоянного использования дома мобильных телефонов, факсов, электронной почты и Интернета в служебных целях квартира (или дом) превращается в некий „домашний офіс”. На семейный досуг, который так необходим ребенку, практически не

остається времени. У взрослых становится все меньше времени на совместную деятельность с детьми. Все чаще возникают конфликты, приводящие к стрессам и даже к проявлению жестокости в семейных отношениях. Все это, конечно, не лучшим образом сказывается на воспитании ребенка, у которого формируется негативный образ семьи со всеми вытекающими отсюда последствиями.

Большие надежды возлагаются на деятельность СМИ и создание проектов в сети Интернет по тематике укрепления семьи. Показательно, что в Интернете уже появились порталы, посвященные вопросам воспитания детей, где родители в режиме online могут обмениваться опытом, практическими советами. В настоящее время мы можем говорить о возникновении феномена „нового родительства” в современной России, которое получило свое развитие благодаря новым информационным технологиям (прежде всего, Интернета). Некоторые специалисты рассматривают новое родительство как ростки нового социального движения, ориентированного на позитивные цели. Информационные ресурсы, адресованные родителям, становятся важным источником знаний относительно многих аспектов повседневной жизни, потребления, воспитания и ухода за детьми.

Однако, сегодня наблюдается явный перекос в сторону распространения информации, несущей негативный оттенок и зачастую деструктивно влияющей на массовое сознание, формирующей модели поведения, ранее считавшиеся неприемлемыми для общественной морали. Многие темы еще два десятилетия назад фактически не обсуждавшиеся публично, сегодня привлекают внимание СМИ и СМК, становятся предметом обсуждения рядовых граждан.

На протяжении последнего десятилетия наше государство делало попытки отрегулировать информационные процессы, влияющие на состояние общественного сознания в рамках демократической традиции. В начале 2000-х годов в „Доктрине информационной безопасности Российской Федерации” было сформулировано понятие информационной безопасности. Под информационной безопасностью Российской Федерации понимается состояние защищенности ее национальных интересов в информационной сфере, определяющихся совокупностью сбалансированных интересов личности, общества и государства. Интересы личности в информационной сфере заключаются в реализации конституционных прав человека и гражданина на доступ к информации, на использование информации в интересах осуществления не запрещенной законом деятельности, физического, духовного и интеллектуального развития, а также в защите информации, обеспечивающей личную безопасность.

Споры, разворачивающиеся сегодня между сторонниками и противниками тех или иных ценностей, тех или иных культурных произведений, мероприятий, общественных акций требуют, чтобы государство выступило в роли третьей стороны и определило правила

игры в информационном пространстве. Однако вопрос о цензуре и ее формах, встречающихся в современных обществах, остается дискуссионным. В Интернете сегодня предусмотрена последующая цензура, т.е. закрытие доступа к ресурсам, несущим противоправную информацию. Таким образом, сегодня фактически субъектами осуществления цензуры помимо государства становятся владельцы СМИ и журналисты как профессиональное сообщество. Вместе с тем гарантии, что под давлением власти или по каким-то иным мотивам, журналисты и владельцы СМИ не станут пренебрегать интересами общества, безусловно, нет. Форм же участия общества в данном процессе на данном этапе не разработано, поэтому вопрос о том, какие формы цензуры возникают в современном мире, в чем причины их возникновения, и как они могут быть устранены иначе, чем введением цензурных ограничений, требует дополнительного изучения и обсуждения на общественном и государственном уровнях.

В заключение необходимо отметить, что объективное изучение процессов, развернувшихся в рамках нового социального пространства, развития современных медиа-технологий, их влияния в поликультурном поле на социализацию дошкольников и формирование их личности, представляется весьма актуальным сегодня. Это поможет в выдвижении новых идей, направленных на теоретико-методологическое и практическое обеспечение процессов образования и воспитания, совершенствования подготовки и переподготовки педагогических кадров, направленных на оздоровление общества в современных условиях.

Список использованной литературы

1. Дейкина А. Ю. Развитие познавательных интересов дошкольников в процессе медиаобразования. Дис. ... канд. пед. наук. - Барнаул, 2000. - 155 с. **2. Кириллова Н.Б.** Медиасреда российской модернизации. М.: Академический проект, 2005. - 400 с. **3. Маклюэн Г. М.** Понимание Медиа: внешние расширения человека. М.; Жуковский: Кучково поле, 2003. - 464 с. **4. Немирич А. А.** Медиаграмотность как результат медиаобразования детей дошкольного возраста // Медиаобразование. – 2011. – № 2. – 75 с. **5. Чельшева И. В.** Медиаобразование для родителей: освоение семейной медиаграмотности. – Таганрог : Изд-во Южного федер-го ун-та, 2008. – 184 с.

Івахненко Г. С. Окремі проблеми соціалізації дітей в умовах сучасного медіа-простору

У статті проаналізовано соціологічні, культурологічні, психологічні, аспекти медіаосвіти дітей дошкільного віку в Росії. Розкриваються сутність поняття, проблеми, завдання дошкільного медіа-освіти.

Ключові слова: дошкільна медіа-освіта, медіа-грамотність, медіатека, медіатворчість, медіа простір, культура, культурний простір, діалог, мовна маніпуляція, мовна агресія.

Ивахненко Г. С. Отдельные проблемы социализации детей в условиях современного медиа-пространства

В статье проанализированы социологические, культурологические, психологические, аспекты медиаобразования детей дошкольного возраста в России. Раскрываются сущность понятия, проблемы, задачи дошкольного медиаобразования.

Ключевые слова: дошкольное медиаобразование, медиаграмотность, медиатека, медиаторчество, медиа пространство, культура, культурное пространство, диалог, речевая манипуляция, языковая агрессия.

Ivachnenko G. S. Selected Problems of Socialization of Children in Today's Media Environment

The paper analyzes sociological cultural, psychological aspects of media-education of pre-school children in Russia. The problems and tasks of pre-school media education are found out by the author. Interrelation of socialization agents such as family, social cultural environment, means of mass information (means of mass communications) are observed in this work.

Key words: culture, cultural environment dialogue, speech manipulation, language aggression, media library, media work, media space, pre-school media education, media literacy.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Докучаєва В. В.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 929 Грінченко : 373.011.3 – 051

А. В. Спірідінова

БОРИС ГРІНЧЕНКО – ВЧИТЕЛЬ

Ми живемо у XXI столітті, де сучасне суспільство ставить перед педагогами якісно нові вимоги. Стан нинішньої освіти в Україні вимагає кардинальної зміни духовного світу вчителя, розширення професійної та національної свідомості, розвитку науково-педагогічного мислення. Прагнення до ідеалу – це прагнення до вдосконалення, без якого вчитель деградує як фахівець. А яким був вчитель сто років назад? Чого чекало від нього суспільство того часу? В цій статті відображене життя одного з найвидатніших педагогів та культурних діячів XIX століття – Бориса Дмитровича Грінченка.

Борис Грінченко – це насамперед талановита, різнобічна людина, яка більшу частину свого життя присвятила розвитку педагогіки та національної культури виховання. В той же час він був персоною неординарною, і тому ставлення сучасників і нащадків до нього неоднозначне. Як вчитель, він поєднав кращі надбання світової педагогічної думки з національними традиціями виховання, з потребою духовного відродження української нації. Б. Грінченко наголошував на тому, що найважливішим принципом загальноосвітньої школи є принцип гуманізму, що полягає в послідовному поєднанні інтересів учнів з інтересами вчителів. Цей принцип знайшов відбиток у Законі України „Про освіту”, де обґрунтовані основні принципи освіти, зокрема і гуманізм.

Народився Борис Дмитрович Грінченко 9 грудня 1863 року на хуторі Вільховий Яр (Харківщина) в сім'ї дрібно-панського поміщика, штабс-ротмістра Дмитра Яковича Грінченка та його законної жони Поліксени Миколаївни Грінченко.

У батьковому домі була велика бібліотека і здібний хлопчик, який в п'ять років навчився читати і писати, виховувався на кращих зразках світової художньої літератури. Світогляд й естетичні смаки Бориса формувалися під впливом творів В.Скотта, Дж. Байрона, А. де Вінї, Е. Еркмана-Шатріана, В. Гюго, М. Гоголя, О. Пушкіна, М. Некрасова, О. Кольцова. Вирішальним для долі Бориса Грінченка як письменника стало знайомство з творами Тараса Шевченка, які він прочитав ще учнем Харківської реальної гімназії й під впливом яких почав писати українською мовою.

Починається педагогічний шлях молодого Грінченка у 1881 році, коли ще юнаком, якому не виповнилося і 18 років, він приїхав у Введенський (Харківщина) вчителювати. Ця школа у Введенському запам'яталась назавжди, але не розчарувала його щодо значення учителя в суспільстві.

У Зміїві на вчительських курсах Борис Грінченко познайомився з молодою вчителькою Марією Гладиліною. Ця зустріч в його житті була найважливішою. 1884 р. він одружується з Марією Миколаївною, яка стала йому вірним другом і соратником у всіх справах, а згодом – письменницею і перекладачем.

Марія Миколаївна надала Борису Грінченко ту підтримку, якої йому так не вистачало.

У 1887 р. молоде подружжя Грінченків приїздить до с. Олексіївка Слов'яносербського повіту Катеринославської губернії (нині Луганської області), куди їх було запрошено вчителювати. Спочатку селяни з підозрою і недовір'ям приглядались до нового вчителя, несхожого до тих, які вже були в їхньому селі. Спершу їх найбільш дивувало, що вчитель і вчителька, які приїхали до них, розмовляють „по-мужицькому”. Але повільно учні та їх батьки почали розуміти і вже не розпитували, чому він, пан, розмовляє так, як вони. Рідне слово запанувало серед учнів і батьків. За короткий час ця школа стала найкращою в повіті. Тут Грінченко проявив себе як педагог-новатор, досвід якого і до наших днів не втратив своєї актуальності, тут ним написано близько двохсот творів.

Працюючи вчителем, Борис Дмитрович навчав дітей найсвятішому, що має кожний народ, – рідній мові. Тим самим він формував їхню національну самосвідомість. Та все одно діти вчилися писати й читати українською мовою, для цього потрібні були підручники, яких, на жаль, не було. Цю проблему Борис Дмитрович теж вирішив – він написав перші школярські книги – „Буквар” та „Читанку”. За таких обставин, хоча школа й не вважалася українською, діти, навчаючись у ній, знали, що вони українці, знали історію й географію України, знали про всіх видатних письменників і свої знання вміли висловити справжньою українською мовою. Б. Грінченко відстоював принцип обов'язковості освіти всіх дітей і підлітків, говорив, що державі й суспільству не вигідно економити на народній освіті, бо це значить економити на майбутньому нації. Необхідність навчання дітей рідною мовою педагог утверджує з позицій принципу природовідповідності. Школа має вчити природній мові, розвивати її, щоб остання стала досконалим засобом духовного життя, формування та розвитку думки.

Однієї грамотності для сільської дитини мало, вважав Б. Грінченко. Безумовно, необхідні глибокі, систематичні знання. Він бере на себе відповідальність допомогти рідному народу зійти з „беспросветного пути” і створити гідну його систему освіти, на ниві якої Б. Грінченко у своїй титанічній теоретичній та практичній Діяльності створив зразок нової національної школи, яка, у його розумінні є основою духовного відродження українського народу, його культурної самобутності.

Б. Грінченко вважав, що становлення юної особистості повинно мати ціленаправлений характер, адже дитина знаходиться в процесі постійного розвитку, зміни (змінювання) всіх сфер – інтелектуальної, емоційної, фізичної.

З гіркотою описує педагог принизливе становище української мови на українській землі: „Нашій українській мові тепер нема ходу: вигнано її зі школи, з суду, з усіх державних і крайових урядів, з церкви – скрізь. Де не піде наш чоловік, всюди до його по-московському озиваються, а як заговорить він по-своєму, то ще з його глузують, знущаються, а як солдатів, то й б'ють за їх рідну мову. По школах школярів теж одучають, щоб по своєму не говорити, і розказують їм, що українська мова, то хохлацька, мужицька, погана мова, що нею тільки дурні хахли, а путящий, розумний, освічений чоловік повинен говорити московською мовою”.

Педагогічна система Б. Грінченка спирається на народну педагогіку, адже це є вічне, невичерпне джерело навчально-виховної мудрості. Цю мудрість видатний педагог плідно використав у своїй практиці. Педагогічні інтереси Грінченка стосувалися насамперед дидактики. Свої дидактичні принципи педагог втілював у власній педагогічній діяльності, пропагував у науково-педагогічних і публіцистичних працях. У справі національної освіти Б.Грінченко був цілком послідовним, ніколи не відмежовувався від справ національного виховання, творив, писав українською мовою, яка лунала в його піснях, думках, в його серці, віддавав усі свої сили справі національного й соціального визволення рідного народу. Носіями цієї ідеї є й герої багатьох його оповідань („Дзвоник”, „Екзамен”, „Непокірний” тощо).

Важливою професійною якістю педагога є його педагогічний такт. Він ніби цементує всі якості вчительської особистості, робить їх корисними у процесі навчання й виховання. Педагогічний такт — характерна риса того вчителя, образ якого постає з оповідань „Украла”, „Непокірний”, „Екзамен”. Пригадаймо, як в оповіданні „Украла” учні під впливом учителя Василя Митровича змінили своє ставлення до Олександри. На дітей вплинула виважена поведінка вчителя, його уважне ставлення до їхньої однокласниці, бажання в усьому розібратися, його тактовність, милосердя й доброта. Привертає увагу та довіра й повага, з якою школярі ставляться до вчителя. Для них дуже важлива саме його думка, вони прислухаються до його порад, діють як їхній наставник. Педагогічна проникливість, і спостережливість, уважність, бережне ставлення до особистості учня, розсудливість, урівноваженість, товариськість допомогли вчителю розв'язати конфлікт і посіяти зерно людяності й доброти в дитячі душі.

Як педагог Б.Грінченко відзначався глибоко прогресивними переконаннями. У численних розвідках („Яка тепер народна школа на Вкраїні”, „На беспросветном пути. Об украинской школе”, „Якої нам треба школи” та ін.) він наголошував на необхідності створення мережі українських національних шкіл. Навчання рідною мовою - один із провідних принципів освітньої системи Б. Грінченка. Спираючись на досвід прогресивних педагогів, психологів, мовознавців, він розвиває їхні думки щодо діалектичної єдності мови і мислення, наголошує на тому, що мова є виразником найістотніших національних ознак: психологічних, світоглядних, етнографічних. Педагогічна потреба навчання рідною мовою

безперечна: „І справді, ми бачимо таку річ, що завжди діти, які вчать своєю рідною мовою, розумніші, більше в їх хисту, й думкою вони моторніші, ніж ті, кому затуркують голову мовою чужою” [6, с. 27].

Б. Грінченко надавав дуже великого значення ролі книжки в житті людини, а особливо дитини. Результатом творчого пошуку педагога була вміло організована робота з книжкою в процесі навчання й виховання. Читання українських книжок на уроці було заохоченням і нагородою за самостійно і задалегідь виконані завдання. Робота продовжувалась комплексом позакласної: учні писали рецензії на прочитані книжки, на твори однокласників тощо. Упродовж 1888 – 1889 років у школі, де працював Б. Грінченко, видавався рукописний журнал „Думка”, куди вміщувалися перші літературні спроби учнів, а також фольклорні матеріали, зібрані у своєму селі. На заняттях із старшими учнями практикувалися навіть лекції з українознавства, які передусім формували національну свідомість [1, с. 137].

Б. Грінченко вважав, що на особі вчителя ґрунтується все навчання і виховання. Він хотів його бачити високоосвіченою, високоморальною особою, яка досконало знає свою справу, сумлінно виконує вчительський обов’язок, є справедливою, послідовною і цілеспрямованою у своїх діях. Педагог висміює обмежених вчителів, які вбивають у дітях прагнення до знань, знущуються над ними морально та фізично. Таким горе-вчителям Грінченко протиставляє образи справжніх народних вчителів, які живуть життям народу і з любов’ю викохують його дітей на культурних здобутках попередніх поколінь. Держава, яка хоче досягти вершин соціально-економічного й культурного розвитку, повинна дбати про своє майбутнє, підвалини якого закладаються у школі. Саме від школи залежить здоров’я суспільства, бо вона визначає рівень моралі та інтелекту майбутніх поколінь.

У „Листах з України Наддніпрянської”, адресованих українській інтелігенції, Б. Грінченко обстоює збереження українського менталітету, прагне пробудити національне самоусвідомлення й закріпити його у свідомості найпершого провідника українського народу. Водночас він підтримує ідею взаємодії й взаємозбагачення культур усіх народів на основі рівноправного й вільного розвитку кожної з них.

Б. Грінченко постає перед нами як справжній гуманіст, демократ і патріот з передовим і всеохоплюючим світобаченням.

До кожного діла на освітній ниві Б. Грінченко брався рішуче і впевнено, з вірою в те, що вселюдська освіта, а разом з нею і національна свідомість, мов «весняна повідь», захопить широкі народні маси. Не лише широта інтересів, ерудиція, працьовитість характеризували цього видатного українця. Йому, була притаманна виняткова принциповість і наполегливість у впровадженні своїх ідей та переконань у життя [2, с. 12].

Завершилося його учителювання в Олексіївці переїздом з родиною до Чернігова. По собі надовго залишив приємні згадки. Бо він щиро любив свою роботу й мав надзвичайний хист (учителя, однаково ставився до дітей з бідних та багатих сімей) Цим заслужив повагу учнів і батьків.

Працюючи вчителем більше десяти років (1981 – 1893), глибоко вивчаючи історію педагогіки, Грінченко пише низку статей про школу і для школи, надзвичайно потрібних у той час: „На беспросветном пути. Об украинской школе”, „Народні вчителі і українська школа” та ін. Він є також автором „Української граматики до науки читання й писання” зі статтею для вчителів і прописами, першої книжки для читання в школі „Рідне слово”, яку він написав разом із дружиною М. М. Грінченко (літературний псевдонім – Марія Загірня).

Важливою рисою педагога, на наш погляд, є також рівень його науково-педагогічного мислення, глибиною якого відзначався Б. Грінченко. Цей талановитий педагог творчо опрацював та узагальнив вітчизняний і зарубіжний досвід навчання й виховання, засвоїв народну основу педагогічних систем, що полягає в урахуванні мови, культури, характеру, побуту, історії конкретної нації, і створив власну педагогічну систему, головним принципом якої є принцип національного. Педагогічна система Б. Грінченка ґрунтується на глибокому знанні й розумінні спадщини Яна Амоса Коменського, Джона Локка, Й. Г. Песталоцці, Д. Дістервега, М. Корфа, В. Водовозова, К. Ушинського.

Навчання рідною мовою – один із провідних принципів освітньої системи Бориса Грінченка. Спираючись на досвід прогресивних педагогів, психологів, мовознавців, він розвиває їхні думки щодо діалектичної єдності мови і мислення, наголошує на тому, що мова є виразником найістотніших національних ознак: психологічних, світоглядних, етнографічних.

Борис Грінченко ідеал особистості будує на конкретних життєвих, історичних обставинах, які не обумовлюються тільки сьогодишнім днем пригнобленої Вітчизни, яка національно й соціально принижується. Образ ідеальної особистості значною мірою проектується ним із майбутньої України: вільної, незалежної, рівноправної у міжнародному світі [7, с. 35].

Б. Грінченко вважав, що на особі вчителя ґрунтується все навчання і виховання. Він хотів його бачити високоосвіченою, високоморальною особою, яка досконало знає свою справу, сумлінно виконує вчительський обов’язок, є справедливою, послідовною і цілеспрямованою у своїх діях.

Борис Грінченко увійшов в історію, культуру, літературу України як оборонець її надбань, інтересів, європейської перспективи розвитку. У нього і літературний псевдонім був промовистий, символічний – „Вартовий” – той, хто стоїть на сторожі, оберігає, охороняє.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості : У 2 кн. / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 848 с. **2. Бойко Б.** Народний театр у розумінні Бориса Грінченка / Б. Бойко // Пам’ять століть. 1999. - №1. – 60-65 с. **3. Грінченко Д.** Спогади про сина. – Інститут рукопису НБУ імені В. Вернадського, Ф. I, №. 32293. **4. Веркалець М.М.** Педагогічні погляди Б.Д.Грінченка /М.М. Веркалець // Радянська школа, 1988. - № 12. – 77 – 80 с. **5. Грінченко Б.Д.** Народні вчителі і українська школа. – К., 1906. – 50с. **6. Неживий О.І.** Борис

Грінченко: вартовий рідного слова. / Неживий О.І – Луганськ; Знання, 2007. С. 187. 7. **Неживий О.І.** Из досвіду впровадження у практику навчальних закладів Луганщини педагогічної спадщини Б.Грінченка // Пробл.освіти. – 1996.- Вип.5. – С.104 – 112.

Спіридонова А. В. Борис Грінченко – вчитель

Стаття присвячена педагогічній діяльності видатного українського педагога і культурного діяча Бориса Дмитровича Грінченка. Автор проаналізував внесок Б. Грінченка в розвиток педагогіки та національної культури виховання. Розкриті основні педагогічні ідеї, ідеал вчителя того часу. Особливу увагу приділено педагогічній діяльності Бориса Грінченка в період його вчителювання в сільських школах. У статті чітко простежуються основні етапи педагогічної та культурної діяльності найяскравішого на погляд автора педагога ХІХ століття. В даній публікації аналізується його погляд на особистість вчителя того часу, особистісні якості Б. Грінченка, властивий йому гуманізм і непереборне бажання розвивати українську школу, прагнення навчати дітей рідної мови. Б. Грінченко постає перед нами як справжній гуманіст, демократ і патріот з передовим і всеохоплюючим світобаченням. Автор підкреслює, що це педагог з величезним інтузіазмом, прагненням, творити і вдосконалювати зробив неоціненний внесок у розвиток української школи і безумовно є зразком наслідування для багатьох вчителів нашого часу. Його ідеї і донині не втрачають своєї актуальності. Як вчитель, він поєднав кращі надбання світової педагогічної думки з національними традиціями виховання, з потребою духовного відродження української нації. Особливу увагу звернено на те, що він був автором перших в Україні „Букваря” та „Читанки” рідною українською мовою. Борис Грінченко увійшов в українську історію, культуру і літературу як вартовий рідного слова – людина яка охороняє, оберігає національні досягнення своєї країни.

Ключові слова: вчитель, сільська школа, гуманізм, ідеал вчителя

Спиридонова А. В. Борис Грінченко – учитель

Статья посвящена педагогической деятельности выдающегося украинского педагога и культурного деятеля Бориса Дмитриевича Гринченка. Автор проанализировал вклад Б. Гринченка в развитие педагогики и национальной культуры воспитания. Раскрыты основные педагогические идеи, идеал учителя того времени. Особенное внимание уделено педагогической деятельности Бориса Гринченка в период его работы учителем в сельских школах, которой он посвятил более десяти лет своей жизни. В статье четко прослеживаются основные жизненные этапы педагогической и культурной деятельности самого яркого на взгляд автора педагога ХІХ века. В данной публикации анализируется его взгляд на личность учителя того времени, личностные качества Б. Гринченка, присущий ему гуманизм и непреодолимое желание развивать украинскую школу, стремление учить детей родному языку. Б. Гринченко предстает

перед нами как истинный гуманист, демократ и патриот с передовым и всеобъемлющим мировоззрением. Автор подчёркивает, что это педагог с огромным интузиазмом, стремлением, творить, и совершенствовать сделал неопределимый вклад в развитие украинской школы и безусловно является образцом подражания для многих учителей нашего времени. Его идеи и по сей день не теряют своей актуальности. Как учитель, он соединил лучшие достижения мировой педагогической мысли с национальными традициями воспитания, необходимости духовного возрождения украинской нации. Особое внимание обращено на то, что он являлся автором первых в Украине „Букваря” и „Читанки” на родном украинском языке. Борис Гринченко вошёл в украинскую историю, культуру и литературу как страж родного слова – человек который охраняет, оберегает национальные достижения своей страны.

Ключевые слова: учитель, сельская школа, гуманизм, личность учителя.

Spiridonova A. V. Boris Grinchenko – is Teacher

The article is dedicated pedagogical activity of famous Ukrainian teacher and cultural figure Boris Dmitrovich Grinchenko. The author analyzed the B. Grinchenko's contribution into the development of pedagogics and national culture of education. The main pedagogical ideals and the ideal of teacher of that time opened in the article. A big attention is paid to the pedagogical activity of Boris Grinchenko during his work in rural school. The main stages of life, pedagogical and cultural activities of the brightest teacher of the XIX century in the author's opinion are observed clearly in the article. In this edition the author analyses his opinion at the teacher's personality and traits his usual humanism, a big wish to develop Ukrainian school and to learn the native language. B. Grinchenko appears before us as a real humanist, a democrat and a patriot with advanced views and broad-minded. The author emphasizes is a teacher with a big enthusiasm and an aspiration to create and to perfect. He made a great contribution into the development of Ukrainian school and certainly he is an example for the many teachers in our time. His ideas don't lost their actuality now. He united the best properties of the world pedagogical thought with national traditions of the education, with the need of spiritual regeneration of Ukrainian nation as a teacher. The big attention is paid to the fact that he was the author of the first in Ukraine „Bukvar” and „Chitanka” which were written in native language. Boris Grinchenko went into Ukrainian history, culture and literature as a guard of native word – as a person who protects the national achievement of his country.

Key words: teacher, rural school, humanism, ideal of teacher.

Стаття надійшла до редакції 05.04.2013 р.

Прийнято до друку 26.04.2013 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Неживий О. І.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Бадер Світлана Олександрівна – асистент кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

2. Богуш Алла Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, завідувач кафедри теорії і методики дошкільної освіти ДЗ „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

3. Вахняк Надія Вікторівна – старший викладач кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, аспірантка ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

4. Відоменко Дмитро Дмитрович – аспірант ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

5. Волков Володимир Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та управління навчальними закладами університету менеджменту освіти (НАНПУ, м. Донецьк)

6. Головка Маргарита Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки ДЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

7. Гранько Наталія Олександрівна – аспірантка кафедри педагогічної майстерності та менеджменту Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

8. Довженко Олена Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри видавничої справи, реклами і зв'язків з громадськістю ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

9. Заблодська Олена Сергіївна – аспірант кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

10. Зюзіна Тетяна Опанасівна – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Інституту культури і мистецтв ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

11. Івахненко Галина Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних і соціально-економічних дисциплін Себряковського філіалу Волгоградського державного архітектурно-будівельного університету.

12. Ільїнська Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та методики навчальної освіти Белгородського національного дослідницького університету.

13. Казанцева Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, директор Інституту соціально-педагогічної та корекційної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

14. Капінус Анастасія Миколаївна – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

15. Кіндрат Інна Ростиславівна – вихователь-методист, старший викладач кафедри корекційної освіти Рівненського НВК №1, РОППО.

16. Ковшар Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти ДВНЗ „Криворізький національний університет”.

17. Козирєва Ольга Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Кузбаська державна педагогічна академія (м. Новокузнецьк).

18. Коноваленко Вікторія Олександрівна – аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

19. Корчагіна Оксана Володимирівна – старший викладач кафедри видавничої справи, реклами і зв'язків з громадськістю ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

20. Кравченко Олена Леонідівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри видавничої справи, реклами і зв'язків з громадськістю ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

21. Крайнова Любов Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної педагогіки ДЗ „Донбаський державний педагогічний університет”.

22. Крупенко Ольга Вікторівна – викладач кафедри філософії та соціології Тавричного державного агротехнологічного університету.

23. Кулініч Олена Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри видавничої справи, реклами і зв'язків з громадськістю ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

24. Лопухіна Тетяна В'ячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, дошкільної і початкової освіти Донецького інституту психології і підприємництва.

25. Манич Наталія Євгенівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри видавничої справи, реклами і зв'язків з громадськістю ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

26. Марініч Наталія Володимирівна – викладач Новокузнецького педагогічного училища (м. Новокузнецьк).

27. Монке Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, факультет дошкільної педагогіки і психології, інститут дошкільної та спеціальної освіти ДЗ „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

28. Мордовцева Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

29. Мисан Інна Володимирівна – викладач кафедри педагогіки та методики дошкільної освіти ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

30. Недодатко Наталя Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти ВДНЗ „Криворізький національний університет”.

31. Омеляненко Алла Володимирівна - кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти Бердянського державного педагогічного університету.

32. Паукова Аліна Сергіївна – аспірант кафедри загальної педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

33. Правова Нінель Володимирівна – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

34. Романюк Ірина Анатоліївна – методист Миколаївського науково-методичного центру.

35. Регейло Ірина Юріївна – начальник науково-організаційного відділу апарату Президії Національної академії педагогічних наук України.

36. Савушкіна Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та педагогічної освіти інституту психології, педагогіки та соціальної роботи Рязанського державного університету імені С. О. Єсеніна.

37. Самусь Тетяна Володимирівна – аспірант кафедри професійної освіти та технологій сільськогосподарського виробництва Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка.

38. Спірідонова Анна Володимирівна – аспірантка кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

39. Стягунова Ольга Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки, дошкільної і початкової освіти Донецького інституту психології і підприємництва.

40. Тишакіна Людмила Тимофіївна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології ПВНЗ „Краматорський економіко-гуманітарний інститут”.

41. Федорова Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти, декан соціально-гуманітарного факультету Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

42. Чулкова Ганна Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, член кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти, завідувач кафедри гуманітарних і соціально-економічних дисциплін Себряковського філіалу Волгоградського державного архітектурно-будівельного університету.

43. Шварцкопф Олена Юр'ївна – викладач Кузбаської державної педагогічної академії (м. Новокузнецьк).

44. Шевченко Люсьєна Олегівна – магістрант кафедри соціальної педагогіки та дошкільної освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

45. Яковлева Тетяна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та методики навчальної освіти Белгородського національного дослідницького університету.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 13 (272) травень 2013

Частина III

Відповідальний за випуск:
д. п. н., проф. **Н. В. Гавриш**

Коректор:
Є. І. Колеснік

Здано до склад. 26.03.2013 р. Підп. до друку 26.04.2013 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 35,69. Наклад 200 прим. Зам. № 110.

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.