

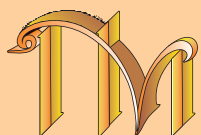
# PostMetodika

№ 2 (121), 2015

ISSN 1815-3194



**ОСВІТА: ЖИТТЯ  
ЧИ ПІДГОТОВКА ДО ЖИТТЯ?**



*Postmetodika*

Журнал засновано в березні  
1993 року

ВИДАВЦІ:

Департамент освіти і науки  
Полтавської обласної  
державної адміністрації

Полтавський обласний  
інститут післядипломної  
педагогічної освіти  
ім. М.В.Остроградського

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

В.В.Зелюк (голова),  
А.І.Бардаченко,  
Н.М.Барболіна, М.В.Гриньова,  
С.Ф.Клепко, І.О.Кіптілий,  
Г.О.Сиротенко

РЕДКОЛЕГІЯ:

Г.Є.Аляев, О.А.Білоусько,  
А.М.Бойко, Т.О.Бондар, Б.П.Будзан,  
Б.В.Год, В.В.Громовий, К.Ж.Гуз,  
М.Б.Євтух, В.В.Зелюк, І.А.Зязюн,  
В.Р.Ільченко, С.Ф.Клепко,  
С.В.Королук, В.Г.Кремень,  
М.Д.Култаєва, Л.В.Литвинюк,  
В.С.Лутай, О.О.Мамалуй,  
В.Ф.Моргун, Л.І.Нічуговська,  
Н.В.Радонова, О.В.Садоха,  
І.В.Степаненко, Н.М.Тарасевич,  
М.В.Тривняк, Г.Хіллїг

Головний редактор:

С.Ф.Клепко

Перший заступник головного

редактора:

Н.В.Радонова

Заступники головного

редактора:

Т.О.Бондар, Л.В.Литвинюк

Редакційний директор:

І.О.Кіптілий

Відповідальний секретар:

Н.Ю.Землякова

Літературний редактор:

Т.О.Бондар, Л.В.

Литвинюк, М.П.Щербань,

О.В.Стоцька

Верстальник:

А.В.Дружиніна

Перекладач:

Л.М.Максименко

Відповідальність за підбір і  
виклад фактів у підписаних стат-  
тях несуть самі автори.  
Висловлені в цих статтях думки  
можуть не збігатися з точкою  
зору редколегії.  
Рукописи не горять, але і не  
повертаються.

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:

36029, Полтава, вул. Жовтнева, 64 ж  
50-80-85; (05322) 7-26-08

e mail: redpm@pei.poltava.ua

http://www.poipro.pl.ua

Реєстраційне свідоцтво:

серія КВ №12233 1117 ПР

від 23 січня 2007 р.

© ПОІПНО

Підписано до друку 22.09.2015

Формат 60x90/8 .

Ум. друк. арк. 9,6.

Тираж 300.

ТОВ "АСМІ"

вул. Мищенка, 2,

м.Полтава, 36011

тел. (0532) 56-55-29, 61-50-69

Постановою Президії ВАК України

від 31.05.2011, №105/5

"ПМ" включено у перелік наукових

видав., у яких можуть

публікуватися основні результати

дисертаційних робіт.

Журнал "ПМ" № 52(121), 2015 р.

підписано до друку за рішенням

вченої ради ПОІПНО

(протокол № 3 від 25.06.2015 р.).

ISSN 18153194

## ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Чи існує громадянська освіта в Україні-2015?

Клепко С. Ф. .... 2

## ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Формування і розвиток соціально зрілої особистості в школі

Полобок Л. В. .... 12

Особливості формування граматичної компетенції у  
дітей старшого дошкільного віку зі стертою  
дизартрією

Пахомова Н. Г., Пахомова В. А. .... 15

Педагогічна оцінка диференційованого підходу  
до навчальної діяльності молодших школярів

Прокоф'єва М. Ю. .... 22

## КОМУНІКАЦІЯ ТА МЕДІАОСВІТА

Медіаосвіта в освіті

Яловець Є. О. .... 26

Медіаосвіта як засіб формування критичного мислення  
(із досвіду Комсомольської ЗОШ І–ІІІ ст. № 2)

Масляник Н. Ю. .... 30

Практика впровадження медіаосвіти і формування  
критичного мислення

Земелько І. С. .... 34

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Ефективність формування рефлексивної  
компетентності майбутніх соціальних педагогів у  
процесі професійної підготовки

Раскалінос В. М. .... 38

Роль педагогічної практики у формуванні фахової  
компетенції студентів-філологів

Пархета Л. П. .... 43

## РЕГІОМЕТОДИКА

Історичний аспект розвитку проектних технологій  
навчання у формуванні професійної компетентності  
майбутніх учителів

Шевчук М. О. .... 47

Взаємодія сім'ї та школи у досвіді вітчизняних  
педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ століття

Макарчук В. В. .... 54

## СКАРПА ВИДАСКАЛА

Глюзія успіху, або Раби чужої методики?

Матвієць О. М. .... 59

## ДОБІДКИ

Уроки без дзвінків: особливості навчання у фінських шко-  
лах

Телюк О. .... 64



## ЧИ ІСНУЄ ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА В УКРАЇНІ-2015?

*С. Ф. Клепко*

Аналізується сучасний стан упровадження громадянської освіти в шкільну освіту України у міжнародному контексті її розвитку у ХХІ ст. З'ясовуються нормативна база та наявні навчально-методичні ресурси для забезпечення навчання громадянської освіти у школах. Встановлюються причини фіктивної наявності громадянської освіти у змісті освіти і навчальному процесі української загальної середньої освіти, перешкоди для реалізації демократичної моделі громадянської освіти.

**Ключові слова:** реформа освіти, громадянська освіта, моделі громадянської освіти, громадянство, еліта, фікція.

### **Клепко С. Ф. Существует ли гражданское образование в Украине-2015?**

Анализируется современное состояние внедрения гражданского образования в школьное образование Украины в международном контексте его развития в ХХІ веке. Выясняются нормативная база и имеющиеся учебно-методические ресурсы для обеспечения обучения гражданскому образованию в школах. Устанавливаются причины фиктивного наличия гражданского образования в содержании образования и учебном процессе украинского общего среднего образования, препятствия для реализации демократической модели гражданского образования.

**Ключевые слова:** реформа образования, гражданское образование, модели гражданского образования, гражданство, элита, фикция.

### **Klyuko S. F. Does Civic Education Exist in Ukraine-2015?**

This paper analyses the current status of civic education implementation in the Ukrainian school education through the international context of its development in the ХХІ-th century. It describes the regulatory framework and available teaching resources for the teaching civic education in schools; establishes reasons of fictitious presence of civic education in the content of education and learning process of the Ukrainian secondary education, barriers to implement the democratic model of civic education.

**Keywords:** education reform, civic education, models of civic education, citizenship, elite fiction.

Громадянська освіта – це модель усієї системи освіти, її інтеграл, її голограма. Який стан громадянської освіти – такий стан і освіти загалом.

Це й обумовлює необхідність детально-го дослідження функціонування громадянської освіти в Україні, нормативних положень та навчально-методичних ресурсів, які пропонуються для її впровадження, оскільки добре відомо: щоб у школах щось викладалося, учитель і учні повинні отримати програму, посібники, підручники, рекомендації.

Особливо важливо проаналізувати стан громадянської освіти в Україні-2015, країні з багатьма суперечностями соціального, політичного, економічного розвитку в складному геополітичному контексті. Україна-2015 – це країна, проти

якої воюють банди злочинців, у війні з якими трагічно загинули тисячі людей. Зараз проти України-2015 воює частина 30–40-річних жителів Донбасу. Вони отримали антиукраїнське й антигромадянське виховання вже в незалежній Україні. Соціально-політична конфігурація України-2015 настільки складна, що перший із колишніх її президентів вважає, що в наш час громадянам України не варто захищати жодного з політичних і економічних гравців на її теренах.

Україна-2015 – це країна, де 45 мільйонів людей не відають, що в ній відбувається, але принаймні знають, що вони збідніли втричі, інфляція зробила пенсіонерів жебраками, мінімальна зарплата є нижчою, ніж у Замбії, кількість активних платіжних карт скорочу-

Клепко Сергій Федорович, доктор філософських наук, доцент, проректор із наукової роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

ється, однак зростають активи банків і “Україна перетворилася на країну банків, аптек і університетів”. Україна-2015 – це держава, що обходиться кожному українцю по 40 000 грн, проте українці перетерплюють “модернізований режим Януковича”, хоча “кожен другий вважає, що Янукович заподіяв Україні більше зла, ніж Сталін”. Україна-2015 – це країна, де “верхівка еліти дуже корумпована”, а нееліта опускає руки, бо одні старі одіозні фігури досі безкарні, інші – виявляються потрібними на службі державі, а нові одіозні фігури продовжують пограбування країни. Україна-2015 – це країна незнання про себе, бо неможливо перевірити чорно-білі твердження супротивних сторін в українській кризі, а хто мав би сказати, той мовчить.

При тотальному браку громадянських якостей – і в еліти (котра насправді, у кращому випадку, є протоелітою, оскільки дозволяє псевдоеліті порядкувати в країні), і в нееліти, бо допускає те ж саме, – постановка питання “Чи існує громадянська освіта в Україні-2015?” є надзвичайно актуальною.

Проте у фундаментальній науково-аналітичній доповіді НАПН України “Про зміст загальної середньої освіти” (2015) [1] поняття “громадянська освіта” згадується лише один раз. Доповідь, яка покликана “оцінити повноту реалізації основних ідей і підходів, закладених в оновлених державних стандартах загальної середньої освіти, встановити їх відповідність світовим тенденціям розвитку змісту освіти” [там само, с. 5], лише відзначає, що “в умовах стандартизації змісту... належним чином не розв’язана проблема громадянської, економічної, екологічної освіти” [там само, с. 65]. Хоча в цій доповіді проведена “експертна оцінка психологічної складової громадянської компетентності” [там само, с. 83–87] та говориться про “погіршення умов для громадянського виховання молодших школярів” і наголошується на завданні “активізувати розвиток у них громадянської, соціальної, загальнокультурної компетентностей та уміння вчитися”, утім пояснень, у чому ця неналежність розв’язання проблеми громадянської освіти виявляється, як її долати, у ній не знаходимо.

Тому для формулювання дослідницької проблеми цієї статті відштовхнімося передусім від цієї академічної констатації щодо громадянської освіти і спробуймо з’ясувати, що ж означає в українському контексті “проблема громадянської освіти”, чому вона “належним чином не розв’язана” і як можна розв’язати її “належним чином”.

Терміном “громадянська освіта” (далі

інколи вживатимемо аббревіатуру “ГО”) в українському освітньому дискурсі визначається напрям освіти, спрямований на формування у її суб’єктів якостей справжнього громадянства. Не будемо зараз деталізувати множинність визначень і тлумачень поняття громадянської освіти. Лише зазначимо, що в 1999–2005 роках, у час першого сплеску дискусії навколо громадянської освіти у вітчизняній літературі, автор цієї статті в серії публікацій про громадянську освіту [2–7], які узагальнено в розділі “Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії” книги “Конспекти з філософії освіти”, надав інтерпретацію громадянської освіти як інтернаціональної інтегративної педагогічної технології формування громадянських якостей молоді. В українській освіті ця технологія, доводилося, представлена трьома моделями, які було названо етатистською (державоцентричною), національно-патріотичною і демократичною. Перша з них, державоцентрична модель, спрямовується на формування в учнів конформістського ставлення до існуючого державного порядку; друга – національно-патріотична модель – формує пієтет до таких цінностей, як *батьківщина, етнос, нація, національність, національна ідея, державна мова, рідна мова*. Третя, демократична модель, зосереджується на оволодінні *технологіями влади*, що визначають поведінку індивідів та підпорядковують їх тим чи іншим системам влади (панування), і надає максимально практичні рекомендації з таких питань:

- як застосовувати своє громадянство?
- як бути справжніми громадянами?
- як здійснювати свої громадянські права та обов’язки? [8].

Було зроблено висновок, що в Україні десять років тому переважала державоцентрична модель громадянської освіти, яка не сприяє формуванню справжності громадянства та компетентності *щодо технологій влади, зокрема, вміння учня, майбутнього виборця, розібратися, які політичні сили і лідери пропонують найбільш раціональний розподіл ресурсів для розв’язування національних проблем*.

Чи змінилося щось у викладанні громадянської освіти в Україні впродовж останніх десяти років? Про це дізнаємося з двох аналітичних звітів про сучасний стан громадянської освіти в Україні – “Дослідження дискурсу громадянської освіти та його вплив на політичну культуру молоді” (2012) [9] та “Сучасний стан громадянської освіти в Україні” (2013) [10].

Ці звіти, взаємодоповнюючи один одного, надають уявлення про стан і важливість упровадження громадянської

освіти в навчально-виховний процес школи, з'ясовують проблеми та перешкоди на цьому шляху, встановлюють моделі викладання громадянської освіти в структурі середньої освіти. Зокрема, у звітах:

- надано аналіз поглядів учителів та методичних працівників на впровадження громадянської освіти в Україні;
- проведено аналіз підручників із предметів, що містять елементи громадянської освіти, контент-аналіз майже двох десятків посібників та програм із громадянської освіти [11–20] та методичних посібників для вчителів [21–25], розроблених у рамках міжнародних проектів;
- розглянуто результати впровадження міжнародних проектів із громадянської освіти в Україні [26], встановлено їх слабкі та сильні сторони;
- проаналізовано думки старшокласників про зміст і викладання громадянської освіти шкіл Луганської та Львівської областей і м. Києва.

Наведений у цих звітах аналіз проектної роботи, проведеної за допомогою міжнародних спонсорів, та створених текстів про громадянську освіту і для громадянської освіти водночас вказує, що нульової позначки при упровадженні громадянської освіти, насамперед, у шкільній освіті, не подолано. Про це свідчить *“відсутність офіційних даних про стан викладання громадянської освіти в Україні”* та панування в освіті України спрощеної картини того, *“якою має бути громадянська освіта, котра великою мірою відштовхується від ідеалізованого уявлення про досвід виховання громадянськості в школах західноєвропейських та північноамериканських країн”* [9, с. 5].

Відповідно мету нашого дослідження бачимо у з'ясуванні причин незадовільного стану *громадянської освіти в Україні*.

### **1. Міністерський інструктаж як саботаж громадянської освіти**

Брак офіційних даних в Україні про стан викладання громадянської освіти пояснюється завуальованим саботажем цієї міжнародної освітньої технології з боку Міністерства освіти і науки України фактично з часу початку її впровадження в Україні і досі. Курс громадянської освіти не був запроваджений ані у формі обов'язкового в інваріантній частині змісту освіти, ані як факультативний і викладався в школах переважно експериментально відповідно до проектних планів завдяки ентузіазму вчителів та методистів, які залучалися до здійснення тих чи інших проектів.

Перелік доказів міністерського саботажу громадянської освіти можна розпочати з Державного Стандарту базової і

повної загальної середньої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1392. Хоча в ньому неодноразово згадується про завдання *“формування активної громадянської позиції”* учнів, а втім щодо **громадянської освіти** лише зазначено, що зміст освітньої галузі *“Суспільствознавство”* *“реалізується шляхом вивчення окремих навчальних предметів (історії, права, економіки тощо), що відображають основи відповідних наук, інтегрованих курсів (громадянської освіти, суспільствознавства тощо)”*.

Упровадження *“інтегрованих курсів”* громадянської освіти в загальноосвітніх навчальних закладах, своєю чергою, регламентується Листами Міністерства освіти і науки України від 09.08.2012 № 1/9- 557 *“Щодо методичних рекомендацій із громадянської освіти та виховання”* (1) та від 27.11.2014 № 1/9-264 *“Про методичні рекомендації з патріотичного виховання”* (2).

Зокрема, у Листі (2) зазначено: *“Вихованню сучасного громадянина-патріота Української держави, підготовці молоді до виконання ролі активних громадян, формуванню громадянських навичок і цінностей, необхідних для ефективної участі у житті громади, сприяють курси за вибором: “Вчимося бути громадянами” (для учнів 7(8) класу), “Ми – громадяни України” (для учнів 9(10) класу), “Громадянська освіта: основи демократії” (для учнів 11 класу)”*. Ці курси детальніше описано в Листі (1), підписаному колишнім Першим заступником Міністра Є. М. Сулімою.

Однак ще один Лист МОН України від 01.07.2014 № 1/9-343 *“Про організацію навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах і вивчення базових дисциплін в основній школі у 2014–2015 н.р.”* ці рекомендації не підтверджує. Хоча в цьому Листі і заявлено, що *“на запити багатьох колег вважаємо за необхідне ще раз зупинитися на вимогах до календарно-тематичного планування із історії, правознавства, громадянської освіти та предметів філософсько-світоглядного циклу”* [27, с. 61], але щодо *“інтегрованих курсів”* громадянської освіти роз'яснень немає, підрозділ цього листа *“Громадянська освіта. Філософія”* не містить описів курсів громадянської освіти, лише говориться про філософсько-світоглядні курси *“Людина і світ. 11 клас”* та *“Філософія. 10–11 класи”* [там само, с. 70]. Водночас у рекомендаціях до підручника для початкової школи *“Я у світі. 3 клас”* (Тагліна О. В., Іванова Г. Ж.) відзнача-

ється: “Поширеним стає підхід, у якому громадянська освіта розуміється як освітньо-виховна програма, спрямована на формування майбутніх громадян. Це інтегральний освітній підхід. Саме він є найбільш перспективним. Громадянська освіта має здійснюватися в уявленнях і проблемах, що проходять через різні дисципліни, і бути пов’язаною з різними аспектами шкільного життя. Треба шукати оптимальний баланс між “громадянським проживанням” і прямим навчанням” [там само, с. 28–29].

Цей абзац Листа МОН України викликає низку запитань:

- де і як стає “поширеним” “інтегральний освітній підхід”, згідно з яким громадянська освіта розуміється як освітньо-виховна програма, спрямована на формування майбутніх громадян? У практиці роботи шкіл? У рекомендаціях МОН?
- що означає речення “громадянська освіта має здійснюватися в уявленнях і проблемах”?
- що означають поняття “громадянське проживання” і “пряме навчання”?

Із цієї низки запитань впливає факт: МОН воліє і рекомендує, щоб громадянська освіта здійснювалася “в уявленнях”. Зауважмо, уявлення як когнітивний процес бувають дійсними і не дійсними. Останні – це те ж саме, що і вимисел, вигадка, те, що не відповідає дійсності, не існує або видаване з певною метою за дійсне; вигадані положення, сукупності думок, що видаються з певною метою за дійсне. Інше слово для позначення недійсних уявлень – фікція. Отже, МОН, рекомендуючи здійснювати громадянську освіту “в уявленнях і проблемах, що проходять через різні дисципліни” невільно (чи цілеспрямовано?) закликає учителів перемістити громадянську освіту у сферу уявного, у якій зажди існує небезпека загубитися у масі фікцій. Імовірно, можна знайти точніші слова для інтерпретації цього положення міністерської інструкції, але ми намагалися прочитати її так, як написано.

Та підемо далі у пошуках громадянської освіти за документами МОН. Щоб з’ясувати, які навчальні ресурси для курсів громадянської освіти пропонуються, розглянемо *Перелік навчальних програм, підручників та навчально-методичних посібників, рекомендованих Міністерством освіти і науки України для використання в основній і старшій школі у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням українською мовою у 2014/2015 навчальному році*. Цей Перелік – добра книжка обсягом 261 с. формату А4 [28]. І здивування викликає не тільки те, що з 2 838 назв рекомендо-

ваних навчальних програм, підручників і навчально-методичних посібників, згаданих у Переліку, лише одна позиція стосується громадянської освіти – методичний посібник 2011 року [29], який не згадувався у названих вище Листах МОН, а те, що книг, перерахованих у цих Листах, немає у вказаному Переліку.

Хоча в цьому Переліку і є “Примітка”, де вказується, що “враховуючи складну соціально-політичну ситуацію, яка склалася в країні і неможливість своєчасної доставки навчальної літератури, Міністерством освіти і науки прийнято рішення про використання підручників попередніх років”, проте залишається не зрозумілим, які підручники і посібники з громадянської освіти можна використовувати, як і питання, де школи можуть їх узяти, зважаючи, що навчальні ресурси з громадянської освіти друкувалися переважно лише в обсягах, необхідних для апробації, передбачених міжнародними проектами.

Неузгодженості нормативних документів МОН щодо громадянської освіти це не вичерпує. На сайті МОН розміщено не згадану в Листах і Переліку “Навчальну програму курсу за вибором учнів “Моя громадянська свідомість. Запобігання корупції” для учнів 9–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів” [30].

Підсумовуючи, зазначимо, що в названих документах і на сайті МОН подано різні джерела для впровадження громадянської освіти (табл.)

Як бачимо із цієї таблиці, по-перше, МОН рекомендує навчальні ресурси без огляду на час їх створення – пропонуються навчальні матеріали 2001, 2005, 2010 і 2011 років, які на 2015-й рік визнавати актуальними необачно. По-друге, здається, МОН не має чи не бажає мати повної картини наявних навчальних ресурсів із громадянської освіти, підготовлених в Україні (див. їх перелік [10–25]). Із кола рекомендованих МОН чомусь випали посібник для підготовки вчителів (2008) [22] та ресурсний посібник для вчителя із супровідним компакт-диском (було поширено 1 000 навчальних і 2 500 ресурсних посібників, а також 3 600 дисків із текстами обох публікацій), розроблених у рамках проекту “Громадянська освіта — Україна” (2005–2008), який фінансувала Європейська комісія та її підрядник Cambridge education (керівник проекту – Девід Ройл / David Royle). Звичайно, і ці ресурси швидко застарівають, але у 2012–2014 роках, наскільки мені відомо, жодного нового ресурсу з громадянської освіти не було створено, окрім згаданої навчальної програми курсу за вибором учнів “Моя громадянська свідомість. Запобігання корупції”.



**Навчальні посібники і програми з громадянської освіти, рекомендовані МОН на початок 2015 р.**

Клас	Джерела рекомендацій посібників і програм з громадянської освіти:			
	Лист МОНМСУ від 09.08.2012 № 1/9-557	Лист МОНУ від 27.11.2014 № 1/9-264	Перелік навч. програм, підручників ... у 2014/2015 н.р.	Сайт МОН
1	2	3	4	5
7(8)	Навчальний курс "Вчимося бути громадянами" ("Нова Доба") (лист МОН від 26.12.2005 № 1/11-7680). Прим. Усі програми, розроблені "Новою Добою", розміщені на сайті	"Вчимося бути громадянами".	"Громадянська компетентність учнівської молоді: шляхи розвитку (методичний посібник) / укладачі Данильєв А. О. та ін. – м. Луганськ : СПД "Резников В.С.", Лист ІТЗО	–
9(10)	Курс "Ми – громадяни України" ("Нова Доба"), рекомендовано Міністерством освіти і науки України (листи МОН №1/11-2817, № 1/11-2816 від 20.06.2001).	"Ми – громадяни України" (для учнів 9(10) класів).	–	"Навчальна програма курсу за вибором учнів "Моя громадянська свідомість. Запобігання корупції" для учнів 9-11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (17 год.)"
11	Курс за вибором "Громадянська освіта: основи демократії" (авт. Бакка Т. В., Ладиченко Т. В., Марголіна Л. В., Рябов С. Г.). (лист МОН від 12.03.2010 № 1/11-1652).	"Громадянська освіта: основи демократії" (для учнів 11 класу)".	–	

Отже, хоча протягом років незалежності в Україні склалися сприятливі умови для впровадження системи громадянської освіти внаслідок здійснення за сприяння закордонних донорів низки проектів із громадянської освіти, у рамках яких в Україні розроблено Концепцію громадянської освіти, серію підручників і посібників для учнів та вчителів, утім конструктивного визнання результатів цих проектів, як бачимо, МОН не було здійснено, і канонічного комплексу навчальних ресурсів із громадянської освіти за підтримки держави не створено.

Історія впровадження громадянської освіти в Україні має синусоїдальний характер, дискурс про громадянську освіту (проекти, конференції, пілотні апробації, аналітичні документи, підготовка учителів) то набирив сили, переважно завдяки проектним інвестиціям і акціям,

то завмирав після їх вичерпання [31]. Але навіть і за такого синусоїдального дискурсу про громадянську освіту все ж в освітян України склалися певні очікування щодо моделей шкільної громадянської освіти, які встановлено у згаданих вище аналітичних звітах.

Так, у Звіті [9] з'ясовано, що "Вчителі приблизно однаково підтримують викладання ГО як окремого предмету (49%), у межах гуманітарних та суспільствознавчих дисциплін (54%) та в рамках усіх предметів (53%). Водночас, викладання у межах суспільно-гуманітарного блоку отримало найменше негативних відповідей порівняно з двома іншими варіантами. Найменш популярним варіантом є викладання ГО в позаурочний час" [9, с. 20–21].

Аналогічні результати щодо моделі викладання ГО здобуто й авторами

Аналітичного звіту [10]. У ньому встановлено, що майже половина опитаних учителів вважає, що громадянська освіта має бути окремим предметом – 45,6 %. Через інші суспільно-гуманітарні предмети пропонують викладати ГО 30 % учителів. Важливість робити це через усі предмети навчального плану підкреслили 13,3 % опитаних, 11 % учителів підтримують упровадження ГО у позакласній роботі [10, с. 67].

Отже, за даними досліджень [9; 10], майже половина вчителів вважають, що з громадянської освіти в школі має бути окремий навчальний предмет, інша половина переконана, що завдання громадянської освіти можуть вирішуватися у межах гуманітарних та суспільствознавчих дисциплін чи навіть у рамках усіх навчальних предметів. Як бачимо, серед учителів немає сумнівів у необхідності запровадження громадянської освіти, проте МОН не зробило реальних кроків з її концептуального і ресурсного забезпечення, вдаючись до фікцій – схвалення проектних результатів та згадуючи громадянську освіту серед компонентів предметів суспільно-гуманітарних спрямувань. Очевидно, цей фіктивний характер *громадянської освіти* і мали на увазі автори доповіді НАПН України “Про зміст загальної середньої освіти” [1], заявляючи про *неналежність розв’язання проблеми громадянської освіти в шкільній освіті*.

## 2. Причини фіктивного стану громадянської освіти в Україні

Підтримка громадянської освіти й реалізація проектів із громадянської освіти є чутливими питаннями, оскільки ГО має справу з діяльністю уряду з дотримання демократичних принципів, прав людини, основних свобод тощо. Про це йдеться в нещодавно розроблених рекомендаціях “Визначення та дослідження показників підтримки Європейським Союзом громадянської освіти” (2014), у яких пропонуються набір принципів для планування й реалізації проектів у сфері громадянської освіти, а також система показників для їх моніторингу та оцінки [32]. У цих рекомендаціях відзначається складність процедури оцінювання впливу освітніх проектів і визначення спеціально для певного проекту його результатів щодо підвищення рівня знань та зміни у поведінці його цільової групи. Таким чином, є необхідність у розробленні комплексу стандартних показників якості, які керівники проектів можуть адаптувати до конкретних освітніх проектів з метою оцінки їх ефективності. Проект із громадянської освіти, як і решта проектів із підтримки демократії, ставить питання: як можна

визначити певні зміни на основі надходження даних з одного конкретного проекту? Важко встановити зв’язок між входом і виходом, між допомогою, що надається в рамках проекту, та підвищенням рівня знань громадян про теми громадянської освіти. Ця логіка ще більш значуща, коли громадянська освіта включена в ширші програми, такі як, наприклад, надання допомоги щодо проведення виборів. У цих випадках складова громадянської освіти відносно невелика, тому важко виміряти її вплив окремо від інших національних та міжнародних зусиль у країні. Крім того, нелегко відрізнити вплив різних проектів підтримки, оскільки в країні часто працюють у рамках одного напрямку декілька партнерів [там само, р. 8–9].

У світлі цих рекомендацій важливо встановити причини вищеописаного фіктивного стану громадянської освіти в Україні.

**По-перше**, українська держава в особі існуючих форм реальних політичних режимів не виявляла глибокої конструктивної зацікавленості у підготовці грамотних і демократично налаштованих громадян. Історія шкільної освіти України, яка сповнена прикладів запровадження у зміст освіти політично заангажованих навчальних предметів та їх тем, водночас не знає загальнонаціональної ініціативи щодо впровадження нової моделі громадянської освіти, адекватної соціокультурній і політичній ситуації в Україні, яка б підтримала інтерес громадян до участі у місцевому й державному управлінні з метою стабілізації життя в Україні, формування поінформованого, ефективного і відповідального громадянина. Державна освітня політика здебільшого неухильна щодо своєї філософії, яку можна назвати стабільною лояльністю до будь-якого політичного режиму в країні, і навіть не планувалося її переінакшення на філософію соціального реконструкціонізму / критичної теорії, адекватної завданням позитивно трансформаційних суспільств.

Соціальний реконструкціонізм є напрямом філософії освіти, що висуває на перший план соціальну реформу як мету освіти, вирішення соціальних питань і прагнення створити краще суспільство. Засновниками соціального реконструкціонізму вважаються американські педагоги Теодор Бремелд / Theodor Brameld (1904–1987) і Джордж Каунтс / George Counts (1889–1974), які визнавали, що освіта є засобом підготовки людей для створення нового соціального порядку. Критичні теоретики, як і соціальні реконструкціоністи, вважають, що соціальні системи повинні бути змінені, щоб



подолати гніт і поліпшити умови для життя людей. У цьому руслі бразильський педагог Пауло Фрейре (1921–1997) розумів освіту як засіб соціальних змін. На його думку, люди повинні вчитися протистояти гнобленню і не ставати ні його жертвами, ні пригнічувати інших. Для цього потрібні діалогова й критична свідомість, розвиток свідомості, щоб подолати панування та пригнічення. Замість “навчання як банківської справи”, відповідно до чого інформація вкладається педагогом у голови студентів подібно до відкриття депозитів у банку, П. Фрейре бачив викладання і навчання як процес дослідження, під час якого дитина повинна створювати і винаходити світ. Для соціальних реконструкціоністів і критичних теоретиків освіти навчальний план фокусується на досвіді учнів і виробленні ними здатностей до соціальних дій із вирішення реальних проблем, таких як насильство, голод, міжнародний тероризм, нерівність. Відповідно в центрі уваги освіти є стратегії вирішення дискусійних питань (зокрема, у соціальних дослідженнях і літературі), запитування, налагодження діалогу різних точок зору [33].

Ідея запровадження філософії соціального реконструкціонізму в українській освіті виявляється несумісною з інтересами найбільш впливових акторів державного будівництва в Україні щодо клептократизації державного механізму. Постає запитання: чи здатна громадянська освіта вберегти суспільство від клептократії на коротких чи довгих дистанціях? Історія громадянської освіти як навчального предмета в Україні свідчить, що її потенціал не був задіяний для профілактичного упередження клептократії на початку ХХІ ст., хоча українська Революція Гідності 2013–2014 років як передусім рішуча незгода з клептократичним режимом реалізувала цінності демократичної громадянської освіти, але яка частка в ній обумовлена власне освітніми програмами з громадянської освіти і яка частка в ній стихійного соціального онтологічного протесту – це потребує додаткових досліджень.

По-друге, фіктивний стан громадянської освіти в Україні є наслідком браку в державі прозорого й ефективного механізму формування змісту освіти, передусім шкільної, який би передбачав виявлення консенсусу різних верств населення та відповідальність різних акторів щодо змісту освіти (МОН та його підрозділи і функціонери, НАПН, видавництва, автори програм і підручників, групи зі створення стандартів, інституції ЗНО, учителі). Унаслідок нерозробленості такого механізму виявилось неможливим

необхідне впровадження громадянської освіти як окремого інваріантного навчального предмета, громадянської освіти як інтегративного центру освіти, хоча б її соціально-гуманітарного блоку.

По-третє, практика запровадження громадянської освіти виказала свою неспроможність при наявному порядку праці вчителів і шкільної адміністрації, який унеможлиблює їхню активну громадянську позицію, необхідну для автентичного запровадження будь-якої моделі чи виховної програми громадянської освіти.

Остання проблема – “угодовська співпраця” з державою педагогічного персоналу, його абсентеїзм, є не лише українською проблемою. Польський професор Єжи Аксер вказує, що “переважна більшість учителів виявляється дуже податливою до перевиховання і готова до угодовської співпраці з апаратом примусу”. На думку Єжи Аксера, учительська професія повинна базуватися на принципі Сократа, тобто готовності завершити свою діяльність власною смертною карою, як це зробив Сократ, завершуючи свій “курс громадянської освіти” в Афінах. “Учительська місія”, показує Єжи Аксер, потребує не лише кваліфікації, а й готовності до непослуху і угодовської позиції, до особливої самопожертви: “Одним із найважливіших парадоксів професії вчителя є те, що ... найкращим учителем є той, хто має всі шанси стати мучеником” [34, с. 24–25].

Звичайно, у сучасних умовах зажадати мучеництва від сотень тисяч учителів і штовхати їх на повторення шляху Сократа заради автентичного читання курсу громадянської освіти в Україні було б не те що необачно, а й небезпечно і намарне. Утім, Є. Аксер обґрунтовує позицію педагогічного нонконформізму, згідно з якою “треба тільки до певної міри підпорядковуватися вказівкам і наказам, які виходять з-поза Академії, наскільки це дозволяють закони, використовувати поле маневру, що дозволяє створення незалежного середовища. Цю автономію слід доглядати й зміцнювати. У Європі інтелігентська традиція завжди означала готовність до розуміння ролі вчителя як здійснюваної в ім'я і заради добра суспільства антисистемної диверсії” [там само].

Фактично, тут маємо формулювання місії учителя в умовах антидемократичної держави – здійснення “антисистемної диверсії” при реалізації того чи іншого варіанта громадянської освіти. Але чи маємо право спонукати вчителя до “антисистемної диверсії” “в ім'я і заради добра суспільства” тим чи іншим змістом громадянської освіти без відповідного меха-

нізму захисту його прав на громадянську гідність та академічну свободу?

Без такого механізму теперішню громадянську освіту в школі можна уподібнити до роздавання у бородатому радянському анекдоті дисидентом на Красній площі фіктивних листівок, папірців без тексту. Люди беруть у цього дисидента листівки і, виявляючи, що в них у руках порожні листки, запитують його:

– А чому нічого не написано?

– А чого писати даремно? І так все зрозуміло ...

Громадянська освіта в школах України тому і фіктивна, бо запитання, яке вона має породжувати, змушує вчителя безапеляційно відповідати своїм учням: “І так все зрозуміло”.

### Висновки

Отже, відповідаючи на поставлене в назві статті питання “Чи існує громадянська освіта в Україні-2015?”, потрібно сказати, що в українській освіті громадянська освіта має фіктивний характер. Вона є, оскільки термін «громадянська освіта» використовується в документах міністерства, а також триває певна дискусія щодо її здійснення. Але на рівні навчальних закладів, у навчальній практиці громадянська освіта зводиться до повторення пропагандистських штампів, якими особливо переповнено останні рекомендації МОН із патріотичного виховання в школі. По суті, школа не отримала достатньої навчально-методичної бази для громадянської освіти, підготовка вчителів для викладання громадянської освіти не ведеться, через брак чітких нормативних положень у змісті освіти немає відповідних курсів громадянської освіти, а курси за вибором запроваджуються як винятки. Останні практикують як дві реальні моделі громадянської освіти – державоцентричну і національно-патріотичну. Перша з них спрямовується на формування в учнів конформістського ставлення до існуючого державного порядку; друга – формує пієтет до національно-патріотичних цінностей. Третя, демократична модель громадянської освіти, що покликана навчати свободи і правди життя, на сучасному етапі лише формує свій зміст і стратегії навчання.

Тому щодо громадянської освіти маємо вимагати від Міністерства освіти і науки України певності. Хоча б такої, якої змогли досягти відносно курсів морально-духовного спрямування.

До цього зобов'язують важкі випробування українського народу за два минулі роки, які не привели до необхідних системних змін у суспільстві після Революції Гідності.

Імовірно, увесь зміст освіти, зокрема, шкільні курси соціально-гуманітарного спрямування в сумі й забезпечуватимуть потрібний комплекс громадянських якостей особистості, як це неявно зараз передбачається нормативним полем шкільного життя. Проте сумнівно, що дифірамби євромайданній революції, які ми читаємо в листах і рекомендаціях МОН, сприятимуть цьому. Ці дифірамби завчасні як щодо революції, так і загалом щодо української освіти, мовляв, вона у минулому працювала правильно, бо підготувала молодь до революцій “на граніті” та на майданах. Не все так однозначно. На сучасному етапі, коли ми не бачимо послідовності дій влади щодо виконання волі українського суспільства, яка виявлялася на майданах 2004 і 2013–2014 років і за утвердження якої загинули герої Небесної сотні, коли народ не має можливості відстоювати свої права у мирних перемовинах із владами, які штовхають громадян на самопожертву, говорити про належну освіту не доводиться.

Як на мій погляд, поширений стереотип, згідно з яким вважається, що “ситуацію в освіті спроможний зламати тільки суспільний запит, а він, своєю чергою, може бути сформований тільки тоді, коли здобуття освіти буде винагороджено тим, що її наявність почне приносити відчутні гроші”, є хибним. На освіту не можна дивитися як на депозитний внесок у банку, факт наявності якого винагороджується сплатою відсотків. Освіту потрібно бачити інакше – як передусім процес у відповідь на особистісний запит, обумовлений необхідністю для особистості влаштуватися в житті й суспільстві (віднаходити своє місце) і робити певну справу, незважаючи на несприятливі клімат, економіку, культуру тощо, на непередбачувані зміни. Освіта – це здобута здатність до виконання такої справи (справ), що й надає особистості засоби для існування та процвітання. Чекати здобувачам освіти на “суспільний запит” і “відчутні гроші” від неї – це марне очікування від моря гарної погоди. Вчитися потрібно тієї освіти, яка буде корисною за будь-якого суспільного запиту і погоди. Звичайно, така вимога – це виклик і для влаштування самої освіти, і для її клієнтів та споживачів.

Із точки зору освіти як постачання особистості ефективними компетентностями і технологіями віднаходження свого успішного місця в суспільстві є не зрозумілими проведені нещодавно варіанти розвантаження шкільних програм, коли тема про пошук роботи з 8-го класу переноситься на 10-й – мабуть, виходячи із розуміння, що у 8-му класі учням ще рано думати про своє місце у світі й у

світі праці зокрема. І це у той час, коли в Україні-2015 багато людей не можуть знайти роботу чи предмет застосування своїх енергії і розуму, коли 15 % випускників шкіл поповнюють лави безробітних.

Отже, найважливіша лінія реформування освіти України – це запровадження *нефіктивної* громадянської освіти, для реалізації якої потрібні і відповідні сучасні навчальні матеріали, і підготовка вчителів, але не принижених та покірних, а здатних захищати і самих себе, і навчати справжнього громадянства – чи то у межах курсу громадянської освіти, чи за його межами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : НАПН України, 2015. – 118 с.
2. Клепко С. Ф. Громадянська освіта як фактор надійного суспільства / С. Ф. Клепко // *Постметодика*. – 2001. – № 2. – С. 50–52.
3. Клепко С. Ф. Громадянська освіта: неохідні утопії / С. Ф. Клепко // *Наукові записки НаУКМА. Серія «Політичні науки»*. – К. : Вид. Дім «КМ Академія», 2002. – Т. 20. – С. 61–65.
4. Клепко С. Ф. Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії / С. Ф. Клепко // *Управління освітою*. – 2002. – № 18. – С. 4–5; № 19. – С. 4–5; № 20. – С. 4–5.
5. Клепко С. Ф. Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії / С. Ф. Клепко // *Філософія освіти : науковий часопис*. – 2005. – № 1. – С. 86–115.
6. Клепко С. Ф. Громадянське суспільство – привид, тінь чи теплець? / С. Ф. Клепко // *Кроки до громадянського суспільства. Постмайданове громадянське суспільство України: уроки для країни та світу : науковий альманах*. – К. : Українська Всесвітня Координаційна Рада, 2006. – С. 158–161.
7. Клепко С. Ф. Громадянське суспільство – привид, тінь чи теплець? / С. Ф. Клепко // *Демократичні цінності, громадянське суспільство і держава : матеріали XII Харківських міжнародних Сквородинівських читань. У 2-х ч. Ч. 2*. – Харків : ТОВ «Прометей-прес», 2005. – С. 205–209.
8. Клепко С. Ф. Громадянська освіта: утопії, моделі, філософії / С. Ф. Клепко // *Конспекти з філософії освіти*. – Полтава : ПОІППО, 2007. – 420 с. – С. 318–358.
9. Звіт за результатами проекту «Дослідження дискурсу громадянської освіти та його вплив на політичну культуру молоді» / Т. Доронюк, І. Когут, Н. Онищенко, Є. Стадний; під редакцією Совсун І. Р. / За підтримки Міжнародного фонду «Відродження». – Київ: Громадська організація «Центр дослідження суспільства», 2012. – 44 с.
10. Сучасний стан громадянської освіти в Україні. Аналітичний звіт / Автори: Іванюк І. В., Овчарук О. В., Терещенко А. Б. / ГО «Об'єднання «Агенція розвитку освітньої політики» / За підтримки Міжнародного фонду «Відродження» в рамках проекту «Сучасний стан громадянської освіти в Україні та європейських країнах». – Київ : ГО «Об'єднання «Агенція розвитку освітньої політики», 2013. – 104 с.
11. Вчимося бути громадянами. Навчальний посібник з громад. освіти для 7(8) кл. серед. загальноосвітніх навч. закл. / за ред. В. Мисана, П. Вербицької, О. Войтенка. – Львів: ЗУКЦ, 2006. – 152 с.
12. Громадянська освіта : навчальний посібник для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів / ред.: Р. А. Арцишевський, Т. В. Бакка, І. М. Гейко. – К. : Генеза, 2002. – 152 с.
13. Громадянська освіта : навчальний посібник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів / ред.: Р. А. Арцишевський, Т. В. Бакка, І. М. Гейко. – К. : Генеза, 2002. – 192 с.
14. Громадянська освіта : навчальний посібник для 11 кл. загальноосвіт. навч. закладів / ред.: Р. А. Арцишевський, Т. В. Бакка, І. М. Гейко. – К. : Генеза, 2002. – 200 с.
15. Громадянська освіта : основи демократії. 11 (12) клас : навчальний посібник / Т. В. Бакка, С. Ф. Клепко, Т. В. Ладиченко, Л. В. Марголіна та ін. – Харків : Вид. група «Основа», 2009. – 207 с.
16. Кроки до демократії: уроки громадянської освіти [Текст] / метод. посібник для позакласних занять / О. І. Пометун [та ін.]. – К. : А.П.Н., 2001. – 127 с.
17. Ми – громадяни України [Текст] : навч. посіб. з громадянської освіти для 9(10) кл. середніх загальноосвітніх навч. закл. / О. Пометун [та ін.]; ред. О. Пометун; Всеукраїнська асоціація викладачів історії та суспільних дисциплін «Нова Доба». – К. : НВФ «Українські технології», 2002. – 255 с.
18. Освіта для демократичного громадянства : посіб. для підготов. вчителів з питань освіти для демократ. громадянства та освіти з прав людини (вдосконалена версія – вересень 2007) / Українсько-швейцарський проект «Сприяння розвитку освіти для демократії в Україні» / [Р. Голлоб, Е. Хаддлестон, П. Крафтман]; пер. з англ. та адапт. Л. М. Ващенко ; за ред. Е. Хаддлестона ; заг. ред. укр. версії : Н. Г. Протасова. – К. : НАДУ, 2009. – 92 с. (Навчання і життя в демократії). Схвалено для використання у загальноосвітніх навчальних закладах Комісією з філософсько-світоглядних дисциплін Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (лист Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України від 3 грудня 2009 р. № 1.4/18-Г-473).
19. Основи демократії : підручник для студентів вищих навчальних закладів / [заг. ред. А. Ф. Колодій] ; третє видання, оновлене і доповнене. – Львів : Астролябія, 2009. – 832 с.
20. Основи демократії. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закла-

дів / за заг. ред. Антоніни Колодій. — К. : Ай-Бі, 2002. — 684 с.; 2004. — 667 с.

21. Ми — громадяни України [Текст] : метод. посіб. з курсу громадянської освіти для 9(10) класу серед. загальноосвіт. навч. закладів / О. Пометун [та ін.] ; ред. О. Пометун. — К. : А.П.Н., 2002. — 139 с.

22. Громадянська освіта : теорія і методика навчання [Текст] : посібник для студ. вищ. навч. закладів / Проект ЄС "Громадянська освіта — Україна" ; укл. Т. Асламова [та ін.]. — К. : Етна-1, 2008. — 174 с.

23. Громадянська освіта : книга для вчителя : 9-11 кл. / Р. А. Арцишевський, Т. В. Бакка, І. М. Гейко ; ред.: С. І. Позняк, І. Г. Тараненко. — Львів : ТЕКА, 2002. — 160 с.

24. Громадянська освіта : методичний посібник для вчителя / Проект ЄС "Громадянська освіта — Україна" ; укл. С. Позняк. — К. : Етна-1, 2008. — 194 с. Схвалено для використання в навчально-виховному процесі комісією суспільствознавчих дисциплін (секція «Правознавство») Науково-методичної ради з питань освіти Міністерства освіти і науки України (витяг з протоколу № 3 від 30.11.2007).

25. Шкільний курс «Громадянська освіта: основи демократії» та методика його навчання : підручник для студентів / Т. В. Бакка, В. Ф. Дубровський, О. В. Желіба, С. Ф. Клепко, Т. В. Ладиченко, Л. В. Марголіна та ін. — Харків : Вид. група «Основа», 2009. — 254 [2] с.

26. Так, Овчарук О. В. у загальному огляді проектів із питань громадянської освіти в системі загальної середньої освіти в Україні аналізує 10 таких проектів: «Освіта для демократії в Україні», «Громадянська освіта — Україна», «Навчальний тур з громадянської освіти» (2002 р.), програми «Практичне право» та «Дебати» Інформаційно-методичного центру «Дебати», українсько-швейцарський проект «Сприяння розвитку освіти для демократії в Україні», «Забезпечення якості освіти для демократичного громадянства» — проект Благодійної організації «Вчителі за демократію та партнерство», «Спільнота споживачів та громадські об'єднання» — проект ЄС ПРООН, «Зелений пакет» — проект ОБСЄ, Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні (ЄС ПРООН).

27. Лист МОН України від 01.07.2014 №1/9-343 "Про організацію навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах і вивчення базових дисциплін в основній школі у 2014–2015 н.р." — 125 с. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/zbirnyk\\_19-20-21\\_2014%20\(3\)-11.pdf](http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/zbirnyk_19-20-21_2014%20(3)-11.pdf).

28. Лист МОН України від 26.08.2014 №1/9-425 "Про переліки навчальної літератури, що має відповідний гриф Міністерства освіти і науки України, для використання у загальноосвітніх навчальних закладах у

2014/2015 навчальному році".

29. Громадянська компетентність учнівської молоді: шляхи розвитку : навч.-метод. посіб. для пед. працівників / уклад. : А. О. Данильєв [та ін. ; за заг. ред. Сорочан Т. М.] ; Асоц. з міжнар. питань (Чеська Республіка), Асоц. керівників шк. України, Луган. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. — Луганськ : Резніков В. С., 2011. — 150 с. (Схвалено Листом ІІТЗО від 02.06.2011 № 1.4/18-1756).

30. Ремех Т. О. Навчальна програма курсу за вибором учнів «Моя громадянська свідомість. Запобігання корупції» для учнів 9–11-х класів загальноосвітніх навчальних закладів (17 годин) / Т. О. Ремех, П. Г. Комарова [Електронний ресурс]. — Режим доступу : [http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational\\_programs/13758617761/](http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/educational_programs/13758617761/).

31. Іванюк І. В. Виклики та проблеми впровадження громадянської освіти у навчально-виховний процес школи / І. В. Іванюк // Постметодика. — 2012. — № 6. — С. 49–56.

32. Mapping And Study On Performance Indicators For European Union Support To Civic Education / Author Of The Present Study: Renata Tardioli (Team Leader) / European Instrument for Democracy and Human Rights (EIDHR). — Brussels, January 2014. — 92 p. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://www.eidhr.eu/files/dmfile/STUDYonCivicEducation20-02-2014.pdf>.

33. LeoNora M. Cohen (1999). Part 3. Educational Philosophies // Philosophical Perspectives in Education / Ontario State University, School of Education Section III. [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://oregonstate.edu/instruct/ed416/PP3.html>.

34. Аксер Єжи. Щоб навчав ти чужих дітей... Кілька думок про долю академічного вчителя / Укладачі В. Кметь, І. Мрака. Редкол. : І. Вакарчук (голова) та ін. — Львів, 2008. — 56 с. — (Серія «Doctor Honoris Causa»).

Цитувати: Клепко С. Ф. / Чи існує громадянська освіта в Україні-2015? / С. Ф. Клепко // Постметодика. — 2015. — № 2. — С. 2–11.

© С. Ф. Клепко, 2015. Стаття надійшла в редакцію 5.10.2015 ■



## ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНО ЗРІЛОЇ ОСОБИСТОСТІ В ШКОЛІ

*Л. В. Полобок*

Розглядається питання важливості послідовної реалізації особистісно-гуманного підходу до професійного самовизначення учнів, що полягає не лише у навчанні їх певного обсягу знань, визначеного стандартом освіти, а й розробці та впровадженні в освіту інноваційних умов розвивально-виховної та профорієнтаційної роботи на всіх етапах шкільного навчання.

**Ключові слова:** професійна орієнтація в школі, результативність навчання, управління знаннями, профільне навчання.

### **Полобок Л. В. Формирование и развитие социально зрелой личности в школе**

Рассматривается вопрос важности последовательной реализации личностно-гуманного подхода к профессиональному самоопределению учащихся, состоящему не только в овладении ими знаниями, определенными стандартом образования, но и в разработке и внедрении в образование инновационных методов воспитательной и профориентационной работы на всех этапах школьного обучения.

**Ключевые слова:** профессиональная ориентация в школе, результативность обучения, управления знаниями, профильное обучение

### **Polobok L.V. Children Education at School is Their Preparation for the Reality of Life**

This paper deals with the question of the importance of sequential implementation of personal and human approach in the area of the students' professional self-identification. This approach consists not only in teaching students a basic knowledge, defined by standards of education, but also in development and implementation of the environment for innovative education in the terms of educational and vocational guidance through the all stages of schooling.

**Keywords:** professional orientation at school, effectiveness of training, knowledge management, profile education.

Головна функція освіти – підготувати учнівську молодь до соціальних змін, адаптація до яких потребує самостійного оволодіння новими знаннями, уміннями самоорганізації навчально-трудої діяльності та відповідального позитивного ставлення до різного типу праці [7, с. 95].

Нам, педагогам, необхідно задуматися над тим, як долучитися до цього процесу і які зміни впроваджувати у свою роботу. Яким має бути нове суспільство? Які цінності та ідеали хочемо пропагувати? Яку людину прагнемо виховати? Ми навчаємо школярів мирно і творчо розв'язувати проблеми, шукати нову інформацію й робити висновки чи лише подаємо низку знань, які в майбутньому стануть зовсім не актуальними? Світ навколо нас постійно змінюється. Темпи змін зростають. Якими б актуальними не були знання, що ми їх даємо учням, за кілька років вони стануть застарілими. Чи ми вчимо дітей постійно вчитися в атмо-

сфері підтримки, довіри, заохочення і допомоги?

Хотілося б на ці питання відповісти ствердно. Суспільство вимагає безперервного навчання упродовж усього життя. Тому нам потрібні знання про те, як навчатися безперервно. До певних роздумів спонукає стаття Стефані Маршал / Stephanie Pace Marshal „Творення суспільства, що навчається, на межі ХХІ століття”. Її головну думку відображають слова: „Стоїмо перед потребою творити суспільство, яке вчиться і навчає, яке дає учням змогу керувати власним процесом здобування знань у прагненні до більшої дисципліни, згуртованості і складності” [7, с. 45].

Отже, школа, що керує знаннями, – це організація, у якій:

1. Усі вчителі беруть участь у постійному вдосконаленні, наприклад, у керованому самонавчанні.
2. Учителі здатні працювати в команді, поширюючи спільні знання.

3. Усі вчителі мають базові знання технологій навчання.

4. Учителі не тільки передають знання зі сфери своїх предметів, але, згідно з вимогами засад програми, навчають, як навчатися.

5. Кожен учень здобуває знання про те, як слід навчатися.

6. Учні вчать планувати власну працю, вивчають, які є джерела і способи здобування знань, пізнають техніки творчого мислення, вміють представляти знання, свої аргументи, знають техніку автопрезентації, заохочені і до самооцінювання результатів свого навчання.

7. Кожна дитина має задатки, кожна дитина прагне реалізувати свої здібності [6, с. 35].

Виходячи із цього, адміністрацією та педагогічним колективом Комсомольської гімназії ім. В. О. Нижниченка була визначена стратегічна мета – формування і розвиток соціально зрілої та творчої особистості.

Що для цього потрібно? По-перше, згуртований колектив однодумців, людей із високою культурою, спільними прагненнями. Основою формування іміджу успішності є положення:

- колектив має працювати по-новому, орієнтуючись на дитину, її особистісний розвиток;

- адміністрація має бути каталізатором усього нового, перспективного, уміти адаптувати всі нововведення для школи, мотивувати колектив на плідну роботу [5, с. 124];

- учень, який бажає здобувати знання по-новому, отримуючи ідеальні моделі засвоєння знань;

- батьки, які вибудовують і розуміють освітню траєкторію своєї єдиної і неповторної найкращої у світі дитини;

- соціум зі своїми помірними вимогами та постійною підтримкою творчих та обдарованих особистостей.

Здібності та задатки розвиваються й реалізуються за умови сприятливого зовнішнього середовища і сукупності внутрішніх потенцій.

Головна місія нашого навчального закладу – задоволення потреб кожної дитини у забезпеченні індивідуальної освітньої траєкторії розвитку і пізнавально-дослідницьких запитів.

Ось перелік ідей, на які спирається педагогічний колектив при реалізації визначених завдань і які формують гуманістичну філософію освіти:

- ідея індивідуально орієнтованого навчання К. Роджерса;

- ідея гуманізації освіти В. Сухомлинського;

- ідея самоактуалізації особистості А. Маслоу;

- ідея глобальної полікультурної освіти;

- ідея безперервної освіти упродовж життя;

- ідея профільної диференціації;

- ідея здорового способу життя;

- ідея співтворчості учасників освітнього процесу;

- ідея “школи життя” Ш. Амонашвілі;

- ідея діалогу культур, що походить від Сократа;

- ідея “філософії серця” (Г. С. Сковорода,

П. Д. Юркевич, М. В. Гоголь).

Поєднувати науку і практику – це головна заповідь успіху. Навчальний заклад успішно працює у трьох Всеукраїнських експериментах та проєкті «Успішний вибір професії» (кер. – професор Неонілла Антонівна Побірченко, Інститут педагогічної освіти й освіти дорослих НАНП України, директор) та є першою і єдиною школою у Полтавській області, яка підтримала експеримент “Формування загальнокультурних компетентностей учнів основної та середньої школи у процесі викладання інтегрованих курсів “Мистецтво в 1–8 класах” та “Художня культура в 9–11 класах” (наук. кер. Л. М. Масол). З 2006–2007 навчального року в гімназії ім. В. О. Нижниченка впроваджується технологія психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку гімназиста (автор: кандидат психологічних наук В. О. Киричук), створюється система, яка об’єднує всі структурні елементи життєдіяльності навчального закладу.

Виходячи з цього, гімназія продовжує роботу над упровадженням профільного навчання. За вибором учні поглиблено вивчають українську мову, літературу, історію, англійську, французьку, німецьку мови, математику, фізику, правознавство.

Для отримання культурологічних знань викладаються художня, світова культура, художня культура України, художня праця, образотворче мистецтво, етика.

Уже 15 років у гімназії діє МАМ (мала академія мистецтв), яка дає змогу дітям розвивати творчість у різних жанрах.

Члени МАМ є переможцями конкурсів “Веселка”, “Дніпрова хвиля”, “Квітограй”, “Таланти твої, Полтавчино!”.

5-й рік команда гімназистів посідає перше місце за кількістю переможців у міських предметних олімпіадах. Наші учні є переможцями обласних предметних олімпіад та конкурсу-захисту науково-дослідних робіт МАН. Уже шостий рік учні гімназії стають переможцями Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт МАН (українська література, мистецтвознавство, англійська мова, українське народне мистецтво).

У гімназії в 2013-2014 навчальному році навчається 1 102 учні у 41 класі.

Кожен варіант навчального плану у 5–11 класах розроблений і реалізується згідно з нахилом класу та індивідуальними здібностями учнів і включає обов’язкові та вибірково-обов’язкові предмети варіативної частини. Починаючи з восьмого класу, навчально-виховна робота диференціюється за трьома профілями:



- суспільно-гуманітарний;
- математичний;
- спортивний.

Кожен із профілів передбачає додаткове виділення часу на вивчення профілюючих предметів. Крім цього, працюють курси за вибором як профільного спрямування, так і загальнокультурного змісту.

Усі профілі готують випускників до вступу у ВНЗ, ліцеї України, а отже, до усвідомленого вибору професії.

Гімназія співпрацює з Інститутом проблем виховання АПН України (лабораторією художньо-естетичного виховання), Центральним інститутом післядипломної педагогічної освіти АПН України, Харківським національним аерокосмічним університетом імені М. С. Жуковського, Київським Міжнародним університетом.

Викладання на підготовчих курсах дає змогу подолати різницю між програмою з базових предметів школи та вищого навчального закладу. Особливо це стосується фізики та математики. Тому на заняттях ФМШ ХАІ вчителі фізики та математики викладання проводять за програмами ВНЗ.

Серед випускників 11 класів згідно із профілем продовжують навчання: 2010–2011 н. р. – 78 %; 2011–2012 н. р. – 79 %; 2012–2013 н. р. – 83 %; призерами обласних олімпіад є: у 2010–2011 н. р. – 5; у 2011–2012 н. р. – 7; 2012–2013 н. р. – 21 особа.

На нашу думку, дитина в школі повинна спробувати на практиці здобувати основи професій, що стануть у нагоді в дорослому житті. Зробити вибір шляхом спроб і помилок у стінах навчального закладу – це краще, ніж робити такий вибір, отримавши атестат про середню освіту. Відвідуючи заняття за обраною спеціальністю, у школі можна безболісно перейти з однією на іншу спробувати свої здібності у сфері. І, таким чином, зробити менше помилок у дорослому житті. На жаль, ми маємо лише 4 проліцензовані професії, але сподіваємося, що їх коло стане ширшим у зв'язку із запитамі наших випускників.

Для учнів із підвищеною мотивацією до навчання в 10–11 класах вводяться різноманітні курси за вибором. Курси за вибором для профільної школи: психологія спілкування, розмовна англійська, ділова англійська, теоретичні аспекти літературознавства й основ журналістики, креслення, технології, краєзнавство, секретар керівника, установи, організації, оператор комп'ютерного набору, гувернер, фотограф.

Тільки особистість, яка оволоділа технологіями прийняття рішень, свободи вибору,

зможе адаптуватися до постійних змін, бути конкурентоздатною у європейському і світовому освітньому просторі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
2. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
3. Положення про організацію навчального процесу за очно-дистанційною формою підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів в ЦППО АПН України. – К. : ЦППО, 2005. – 22 с.
4. Методичні рекомендації щодо написання дипломних робіт для студентів факультету менеджменту і психології / [уклад. Зайченко О. І., Іваненко С. Г.]. – К. : Міленіум, 2005. – 36 с.
5. Жерносек І. П. Науково-методична робота в навчальних закладах системи загальної середньої освіти : монографія / І. П. Жерносек. – К., 2000. – 124 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : у 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. Шк., 1976. – Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра. Методика виховання колективу. – 653 с.
7. Формула успіху : Профільне навчання: теорія і практика (за матеріалами Другої наук. сесії пед. колективу гімназії "Діалог" м. Києва) / Н. А. Побірченко (ред. кол.). – К. : Видавничий дім "Шкільний світ", 2005. – 95 с.

Цитувати: Полобок Л. В. Формування і розвиток соціально зрілої особистості в школі / Л. В. Полобок // Постметодика. – 2015. – № 2. – С. 12–14.

© Л. В. Полобок, 2015. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



УДК 76. 36: 616.89 – 008.434.3 – 053.4

## ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ СТЕРТОЮ ДИЗАРТРИЄЮ

*Н. Г. Пахомова, В. А. Пахомова*

Розглядаються сутність поняття «граматична компетенція», стан та особливості формування граматичної компетенції дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією. Схарактеризовані основні показники та рівні граматичної компетенції. Визначені основні напрями формування граматичної компетенції як складової мовленнєвої готовності до навчання в школі.

**Ключові слова:** стерта дизартрія, мовленнєва компетенція, граматична компетенція, мовленнєвий розвиток.

### Особенности формирования грамматической компетенции у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией

Рассматриваются сущность понятия «грамматическая компетенция», состояние и особенности формирования грамматической компетенции у детей старшего дошкольного возраста со стертой дизартрией. Охарактеризованы основные показатели и уровни грамматической компетенции. Определены основные направления формирования грамматической компетенции как составляющей речевой готовности к обучению в школе.

**Ключевые слова:** стертая дизартрия, речевая компетенция, грамматическая компетенция, речевое развитие.

### Pakhomova N.G. Pakhomova V.A. Features of Grammatical Competence Formation of Preschool Children with Erased Dysarthria

The article deals with the essence of the concept of «grammatical competence», the condition and features of the formation of grammatical competence of preschool children with erased dysarthria. Its basic indicators and levels are characterized. The main directions of formation of grammatical competence as component of a speech readiness for training at school are determined.

**Keywords:** erased dysarthria, speech competence, grammatical competence, speech development.

**Актуальність проблеми.** Мовлення дітей залишається предметом дослідження багатьох наук. У загальній та спеціальній психології, психолінгвістиці, корекційній педагогіці, зокрема в логопедії відомі численні теоретичні і практичні проблеми, що виникають під час дослідження мовленнєвого розвитку дітей, становлення їхньої мовленнєвої діяльності та особливостей її формування при різних порушеннях психофізичного розвитку, попередження порушень мовлення та їх корекції. На думку А. Богуш, М. Вашуленко, Л. Калмикової, О. Кононко, Є. Соботович, для малюків 3–6 років своєчасний мовленнєвий розвиток є провідною базовою ознакою нор-

мального перебігу психофізичного розвитку дитини [1; 3; 8]. Закономірно, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки висуваються достатньо високі вимоги до психічного і мовленнєвого розвитку дітей, оскільки мовленнєва компетентність є показником психофізичного розвитку дитини, передумовою успішного оволодіння знаннями та формування гармонійно розвиненої особистості. Формування граматичної сторони мовлення є однією з важливих передумов розвитку мовної здібності та мовленнєвої комунікації дитини. Оволодіння граматичною будовою мовлення відбувається в нерозривному зв'язку із психічним розвитком, у єдності з розвитком предметно-практич-

Пахомова Наталія Георгіївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної і корекційної педагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка  
Пахомова Валерія Артурівна, студентка Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

ної діяльності, спілкування, мислення.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Проблема формування граматичної компетенції дітей дошкільного віку мала широке відображення в дослідженнях психолінгвістів, лінгвістів, педагогів, дефектологів (А. Богуш, О. Гвоздєв, Л. Калмикова, К. Крутій, Л. Трофименко, Є. Соботович, Ф. Сохін, В. Тищенко та ін.), що свідчить про її складність і багатоаспектність. У контексті проблем спеціальної педагогіки вивчалися особливості сформованості граматичних умінь у дітей із затримкою психічного розвитку (І. Марченко, Т. Марчук, Р. Тригер, С. Шевченко та ін.), порушення усного і писемного мовлення в школярів із дитячим церебральним паралічем (О. Гопіченко, Е. Данілавичюте, О. Мастюкова, В. Тищенко, Л. Халілова та ін.), питання формування та удосконалення лексико-граматичного аспекту мовлення в дітей із загальним недорозвитком мовлення (Л. Бартенева, Л. Вавіна, Л. Дідкова, Л. Журова, Н. Нікашина, Н. Орланова, О. Ревуцька, Є. Соботович, В. Тарасун, Л. Трофименко, Г. Чіркава, М. Шевченко, М. Шеремет та ін.). Однак, незважаючи на значну кількість досліджень, поза увагою залишилися питання граматичної компетенції дітей старшого дошкільного віку із дизартрією. Актуальні і питання, пов'язані з вивченням особливостей процесів словозміни і словотворення в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення, їх впливом на розвиток усного і писемного мовлення та розвитком науково обґрунтованих методів формування граматично правильного мовлення в таких дітей як підґрунтям успішного оволодіння шкільними знаннями й набуття мовленнєвої компетентності.

У зв'язку із цим, метою дослідження є визначення стану сформованості граматичної компетенції, її складових компонентів як показників мовленнєвої готовності дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією до навчання та особливостей організації корекційно-попереджувального навчання й напрямів формування граматично правильного мовлення таких дітей у період мовленнєвої підготовки. **Завданнями** є: аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми формування граматичної компетенції в дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією, її специфіки й структури задля визначення основних напрямів формування граматичної компетенції дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією.

**Виклад основного матеріалу.** Дизартрія як тяжке порушення мовлення характеризується вадами вимовної сторони мовлення внаслідок порушення інервації мовленнєвого апарату, що спричинене органічним ураженням центральної нервової системи. При дизартрії характерними є порушення всіх складових мовленнєвої системи. Особливості лексико-граматичної сторони мовлення при стертій дизартрії зумовлені не тільки фонетико-фонематичними порушеннями, а й роботою дихання, словесна й складова структура мовлення відображається в динамічній роботі видиху м'язів живота, міжреберних м'язів та м'язів бронхів і забезпечується їх правильною роботою. Порушення м'язового тонуусу дихального апарату та обмежена його рухливість у неврологічному аспекті зумовлює порушення фонаційних процесів, що позначається на формуванні всіх складових компонентів мовлення.

За результатами спеціальних досліджень, граматична будова мовлення дітей зі стертою дизартрією характеризується незасвоєністю складних граматичних форм: місцевого відмінка, атипових форм, розмежування закінчень за типами відмін. Такі діти опановують граматичну будову мовлення значно пізніше, ніж діти з нормальним мовленнєвим розвитком. На думку Л. Лопатіної Л. Парамонової, Є. Соботович, аграматизми в усному мовленні зазначеної категорії дітей пов'язані перш за все з порушенням рухової диференціації фонем [5; 8]. Інші помилки пов'язані з порушенням звукового образу слова. Нечіткість слухового і кінестетичного образу слова (особливо закінчень) призводить до порушення морфологічної системи мови, формування якої тісно пов'язане зі співвідношенням закінчень за їх звуковим складом. Показовими симптомами морфологічних порушень є неправильна узгодженість за родом і числом, достатньо стійкі порушення парадигми відміни. Порушення морфологічної системи мови в дітей із дизартрією, як вважають Л. Лопатіна, Н. Серебрякова, виражається в суттєвих труднощах словозміни, що виявляється у великій кількості атипових словозмін, несформованості системи продуктивних словозмінних моделей, наявності варіативних заміни афіксів, які розрізняються за значенням. Такі порушення зумовлені різними факторами: несформованістю або порушенням систематизації словозмінних моделей, неправильним вибором суфіксів, порушенням процесу комбінування морфем. Відзначаються брак прийменників, викривлені

закінчення, які відображають різне розташування предметів у просторі та часі. Діти не вмюють правильно використовувати дієслова у зворотній формі, у різному часі, речення з порівняльним зворотом і прислівником, які визначають різну міру і повноту дії.

Оскільки компетенція у перекладі з латинської «competentia» — «взаємно прагну», «відповідаю», «обізнаність», «поінформованість», «галузь питань, у яких особа гарно обізнана, поінформована» [7], то граматична компетенція передбачає не тільки теоретичні знання, а й навички вільного володіння граматично правильним мовленням.

Із метою вивчення стану сформованості граматичної компетенції дітей старшого дошкільного віку було проведено експериментальне дослідження, до якого залучено 79 дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією та 50 однолітків без порушень мовлення. У контексті нашого дослідження показниками сформованості граматичної компетенції є: вживання слів у правильній граматичній формі (морфологічна правильність, володіння словозміною та словотворенням), правильна граматична й синтаксична будови мовлення, наявність у ньому складних речень. За допомогою дібраних організаційних форм і методів діагностування були визначені рівні (високий, достатній, середній і низький) сформованості зазначеної компетенції. Схарактеризуємо їх.

*Високий рівень:* під час виконання завдання дитина правильно вживає всі граматичні форми (рід, число, відмінок, час дієслова); дотримується нормативних показників у вживанні суфіксів, префіксів та інших граматичних форм. Розуміє значення прийменників, правильно узгоджує іменник із числівником, прикметником і дієсловом. Уміє будувати просте поширене речення з однорідними членами, правильним порядком слів. Розуміє логіко-граматичні конструкції. Серед дітей зі стертою дизартрією, які брали участь в експерименті, не було дітей із високим рівнем сформованості граматичної компетенції, а в групі дітей без мовленнєвих порушень — 24 %, коефіцієнт розвитку у межах 0,93–0,96.

*Достатній рівень:* під час виконання завдання дитина правильно вживає всі граматичні форми (рід, число, відмінок, час дієслова), дотримується нормативних показників у вживанні суфіксів, префіксів та інших граматичних форм, але може допускати незначні помилки (2–4) під час виконання вправ, які самостійно виправляє. Розуміє значення приймен-

ників, правильно узгоджує іменник із числівником, прикметником і дієсловом. Уміє будувати просте поширене речення з однорідними членами, порядок слів правильний. Розуміє логіко-граматичні конструкції. Серед дітей зі стертою дизартрією цього рівня досягли 15,18 %, коефіцієнт граматичної компетенції в межах 0,64–0,71. Серед дітей без мовленнєвих порушень таких більшість — 76 %, коефіцієнт граматичної компетенції у межах 0,64–0,82.

*Середній рівень:* під час виконання завдання дитина припускається багатьох помилок, які може виправити лише за допомогою дорослого. Невпевнено вживає граматичні форми (рід, число, відмінок, час дієслова), іноді не може дотримуватися нормативних показників у вживанні суфіксів, префіксів та інших граматичних форм. У деяких випадках розуміє значення прийменників і правильно узгоджує іменник із числівником, прикметником і дієсловом. Буде просте поширене речення з однорідними членами, але правильний порядок слів часто порушений. Не всі логіко-граматичні конструкції розуміє правильно. Серед опитаних дітей зі стертою дизартрією 26,6 % відповідають середньому рівню сформованості граматичної компетенції, коефіцієнт розвитку у межах 0,39–0,57. Серед дітей без порушень мовлення середній рівень сформованості граматичної компетенції не виявлений.

*Низький рівень:* дитина під час виконання завдання робить багато помилок, які не може виправити і з допомогою дорослого. Невпевнено вживає граматичні форми (рід, число, відмінок, час дієслова), не дотримується нормативних показників у вживанні суфіксів, префіксів та інших граматичних форм. Часто не розуміє значення прийменників і не вміє правильно узгоджувати іменник із числівником, прикметником і дієсловом. Буде прості речення. Не вміє будувати просте поширене речення з однорідними членами, досить часто спостерігається порушений порядок слів. Не розуміє логіко-граматичні конструкції. Більшість дітей зі стертою дизартрією мають низький розвиток граматичної компетенції — 58,22 %, коефіцієнт зафіксовано у межах 0,25–0,36. Серед дітей без порушень мовлення низький рівень граматичної компетенції не виявлений.

Результати дослідження рівнів сформованості граматичної компетенції в дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією та в дітей без мовленнєвих вад представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження рівнів сформованості граматичної компетенції в дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією та в дітей без мовленнєвих вад

Рівні		Кількість дітей		Експериментальні групи			
				дітей		%	
				діти зі стертою дизартрією		діти без порушень мовлення	
Грама-тична компетенція	високий	—	—	12	24,00		
	достатній	12	15,18	38	76,00		
	середній	21	26,60	—	—		
	низький	46	58,22	—	—		

Аналіз мовлення дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією підтвердив, що їх розповіді не являють собою зв'язного цілого та логічно побудованого висловлювання. Діти не можуть зрозуміло і правильно використати мовні засоби та описати ситуацію з власного досвіду, переказати оповідання. Лінгвістичні та психологічні дослідження підтверджують, що основою оволодіння дитиною лексико-граматичною та стилістичною системами мови, тобто формування граматичної компетенції, є розмовне мовлення.

Отримані у процесі експерименту дані за всіма показниками сформованості граматичної компетенції показали значно нижчий рівень її в дітей зі стертою дизартрією порівняно з дітьми без порушень мовлення, що зумовлює необхідність здійснення корекційного впливу на розвиток граматичного аспекту мовлення, що включає два основні напрями: формування психофізіологічних механізмів і формування граматичних умінь і навичок.

Є різноманітні варіанти тлумачень терміна «формування» у психологічній і педагогічній літературі: надавати будь-чому будь-яку форму, вигляд; надавати завершеності, визначеності; створення чогось, розвиток; надання форми, закінченості [7, с. 948]. У психології під формуванням усвідомлюють сукупність прийомів і способів впливу на індивіда, метою яких є створення в нього системи певних цінностей, якостей тощо. Таким чином, формування граматичної компетенції в дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією спрямоване на процес формування граматично правильного мовлення, що поєднує елементарні знання з морфології і словотворення, засвоєння та закріплення загальних правил граматики на практичному рівні, вміння використовувати правильні мовні конструкції у процесі спілкування.

Формування граматичного компонента мовного чуття є спонтанним процесом, рушійними силами якого є внутрішні протиріччя у взаєминах дитини й довкілля. Провідну роль у засвоєнні мови дитиною мають протиріччя між цілями і наявними засобами спілкування, між бажаним і досягнутим, між формою і змістом висловлювання (О. Запорожець, К. Крутій та ін.) [4]. Головною умовою виникнення і вирішення цього протиріччя є спілкування дитини з дорослим, у процесі якого останній спонукає й заохочує до використання граматично правильного мовлення.

Граматику рідної мови та правила, моделі й норми використання її у мовленні на прагматичному рівні кожна дитина повинна засвоїти ще до початку шкільного навчання, підсвідомо, наслідуючи мовленнєві зразки дорослих — батьків, друзів, педагогів, користуючись методом спроб і помилок, самостійного комбінування мовних одиниць і добору моделі мовлення, яка відповідає ситуації спілкування і задовольняє потреби розуміння сприйнятої інформації комунікантами-реципієнтами. Такий спосіб засвоєння мовлення є за своєю природою творчим, евристичним, але водночас неусвідомленим, мимовільним. Дитина опановує норми мови, оволодіваючи «підсвідомою граматиною», тобто інтуїтивно, підсвідомо засвоює значення мовних знаків: морфем, слів та сполучень слів, запам'ятовуючи традиційне поєднання мовних одиниць у мовленнєвому потоці [2; 9]. К. Ушинський наполягав на терміні «чуття», а не розуміння, бо був упевнений, що діти засвоюють мову підсвідомим чуттям та вродженими задатками, а не осмисленням [3]. Проте однозначних пояснень механізмів «мовного чуття» в наукових дослідженнях немає.

Оскільки мислення матеріалізується мовними засобами: думки висловлюються у мовленні у формі речень, передусім за

допомогою словосполучень, то для дитини опанування граматичної будови мови означає одночасно оволодіння мисленням і рідною мовою. Словосполучення, з одного боку, як і слово, виконує номінативну, узагальнювальну функцію, формуючи поняття, розкриваючи його значення, а з іншого є засобом вираження відношень, що існують реально, та засобом реалізації логічних зв'язків. Діти засвоюють словниковий склад і граматичну будову мови у процесі мовленнєвого спілкування, сприйняття мовлення інших і під час представлення власних думок.

У складі словосполучень наявні прийменники, які у поєднанні з відмінками мають структуруючу й організуючу роль синтаксичних одиниць та за частотою функціонування у мові посідають провідне місце. Семантична система прийменників відображає складну галузь абстрактних відношень, узагальнює суспільне розуміння найрізноманітніших зв'язків між предметами, ознаками, станом і діями. Доведено, що початок уживання прийменників у дитячому мовленні — істотний момент психічного розвитку дитини, показник зв'язку між процесами засвоєння нею мови й розвитком когнітивної діяльності. Оволодіння відмінково-прийменниковими формами — це насамперед вагомий чинник інтелектуального зростання дошкільника. Оскільки саме вживання і розуміння прийменників є складним для засвоєння дітьми з дизартрією, то цій частині мови приділяють особливу увагу при мовленнєвій підготовці до навчання. Засвоєння граматичної компетенції означає послідовний розвиток пізнавальної діяльності дитини, опанування нею логічних операцій узагальнення, здійснюваних під час уживання сполучень слів у різному семантико-смісловому контексті. Хід засвоєння кожної частини мови засвідчує складний і всебічний характер зв'язку між розвитком дитячого мовлення і пізнавальною діяльністю дитини.

Таким чином, формування граматичної компетенції у дітей зі стертою дизартрією ґрунтується на розвитку їх мовленнєвих (граматичних) навичок, що відображають не тільки закони мови, особливості усно-розмовного мовлення, а й закономірності розвитку мислення індивіда, пізнання ним навколишнього середовища. Граматичні вміння і навички дітей дошкільного віку є основою під час вивчення граматики та стилістики в школі і формування мовної та мовленнєвої компетенції.

Формування граматичної компетенції

здійснюється лише на основі певного рівня когнітивного розвитку дитини. При опануванні граматичної компетенції дитина повинна засвоїти складну систему граматичних закономірностей на основі аналізу мовлення тих, хто становить її оточення, виділення загальних правил граматики на практичному рівні, узагальнення цих правил та закріплення їх у власному мовленні. Розвиток морфологічної та синтаксичної систем мови в дитини відбувається в тісній взаємодії. Поява нових форм слова сприяє ускладненню структури речень, і навпаки, використання певної структури речення в усному мовленні одночасно закріплює й граматичні форми слів. Опанування граматичної компетенції — довготривалий процес, який відбувається протягом усього дошкільного дитинства і завершується в дітей без порушень мовлення до 5–6 років. Програма формування граматичної компетенції в дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією містить розділи: 1. *Словозміна*: категорії числа, роду, відмінка. 2. *Словотворення*: утворення зменшувально-пестливих форм іменників, прикметників від іменників, дієслів за допомогою префіксів, дієслів від іменників, складних слів. 3. *Узгодження*: іменників із займенниками, іменників із прикметниками; іменників із числівниками; дієслів минулого часу із займенниками. 4. *Формування фрази*: прості непоширені речення; поширені речення (*поширення речення шляхом введення визначень, прислівників, однорідних членів речення*); речення з використанням прийменників (*прийменниково-відмінкові конструкції*); складносурядні речення (*зі сполучниками «а», «і», «але»*); складнопідрядні речення (*зі сполучниками «оскільки», «тому що», «щоб», «для того, щоб», «потім» тощо*).

Роботу з формування граматичної компетенції необхідно проводити в системі корекційно-логопедичної роботи. У контексті найскладніших інтелектуальних процесів синтези елементів у симультанні групи забезпечують оволодіння будь-якою системою відношень (граматичною системою мови чи системою арифметичних понять), а прикладом сукцесивних синтезів є розгорнуте синтаксично організоване мовлення [6]. Спираючись на сформульоване в роботах І. Філімонова, С. Саркісова, О. Лурії положення про функціональну багатозначність кіркових формацій, В. Тарасун виділяє фактори *симультанного* (одночасного) та *сукцесивного* (послідовного) аналізу і синтезу, які, безумовно, мають



свої особливості в дітей із порушеннями мовлення і можуть бути нейропсихологічною основою компенсаторного механізму у процесі корекційно-превентивного навчання і виховання. Випадіння, порушення або незрілість цих елементів призводять до неадекватності психічних функцій, зокрема таких як рахунок, конструктивний праксис, розуміння зворотних логіко-граматичних конструкцій і операції вибору потрібної одиниці з артикуляційно-фонематичних і лексико-семантичних кодів мови. При цьому страждає будова смислових схем мовленнєвого висловлювання, граматичної структури речення, моторного програмування висловлювання, недостатньо формується період від задуму до внутрішнього розгортання висловлювання, страждає плавність протікання мовленнєвої та інтелектуальної діяльності [6, с. 25].

В. Тарасун розроблено механізми безперервного формування в дошкільників сукцесивного, симультанного та сукцесивно-симультанного способів сприймання, розрізнення, запам'ятовування й обробки інформації, необхідної для розуміння та розв'язання завдань пізнавальної діяльності дітей з обмеженими психофізичними можливостями. Корекційне і превентивне навчання об'єднує спільність мети в розвитку аномальної дитини. Результат корекційного впливу досягається шляхом виправлення порушених у дитини психічних структур, процесів, функцій, а корекційно-превентивного — за допомогою інтенсивного розвитку достатньо зрілих, сформованих структур. Основними критеріями корекційно-превентивного навчання є прогресивні зміни в навчальній діяльності дітей, а саме формування сукцесивних і симультанних структур, які розглядаються як базові інваріантні дії та операції, що є спільними для різних видів навчальної діяльності.

Корекційно-педагогічний вплив передбачає використання предметних дій, гри та інших видів дитячої діяльності, що стимулює спілкування з дорослими і дітьми. Це уможливорює створити емоційно-позитивний настрій в дитини, що, своєю чергою, призводить до більш ефективної роботи. Джерела й чинники розвитку мовлення дитини та її граматичної компетенції — різноманітні педагогічні методи і прийоми. Найпоширенішими методами формування граматичної компетенції дітей старшого дошкільного віку є: дидактичні, рухливі, сюжетно-рольові, комп'ютерні ігри і вправи, роз-

повіді з використанням «складних» для дітей слів або таких слів, у вживанні яких вони припускаються помилок, розповіді за картинками, переказування оповідань, читання віршів, складання розповідей із використанням групи слів на запропоновану тему.

Умовно систему мовленнєвих вправ та ігор із формування основних граматичних навичок можна об'єднати в *три* великих групи, що включають серії різноманітних завдань. *Перша серія* завдань спрямована на опанування практичних умінь і навичок утворювати іменники зі збільшувальними, зменшувальними та пестливими суфіксами («будиночок — будиночок — будиночок»); розрізняти відтінки значень слів, залежних від суфіксів (добери «слова-родичі»), розрізняти значення дієслів (зі схожим та протилежним значенням), включення прикметників в активний словник дитини. *Друга серія* завдань спрямована на опанування умінь добирати антоніми та синоніми до окремих слів і слів у словосполученнях. Мета таких завдань — з'ясувати, наскільки точно розуміється значення слова, про що свідчать правильно дібрані антоніми і синоніми. Найпоширенішими завданнями цієї серії є робота з незакінченими реченнями («хлопчик мовчазний, а дівчинка...» тощо). *Третя серія* завдань — добір антонімів і синонімів до багатозначних слів, прикметників та дієслів, добір слів із переносним значенням. Дітям пропонується продовжити речення, у якому слід дібрати антоніми і синоніми. Цими словами є багатозначні прикметники, значення яких визначається контекстом («Струмок дрібний, а річка глибока». «Кашу варять густу, а суп рідкий». «Ліс може бути густим, а може бути і рідким». «Пластилін м'який, а камінь жорсткий, міцний» замість «твердий» та ін.). Мовленнєві вправи на цьому етапі доцільно поєднувати із завданнями, що передбачають добір іменників до дієслів і прикметників (наприклад: хто або що біжить, повзе, летить, росте, пливе тощо)

**Висновки.** Формування граматичної компетенції в дітей зі стертою дизартрією передбачає: а) практичне ознайомлення дітей із граматичними формами рідного мовлення (морфологічний склад (частини мови); б) засвоєння правильної словозміни: відмінкові закінчення, узгодження слів у реченні, чергування звуків у основі слів, зміна наголосів тощо; в) активне використання у мовленні прийменників; г) засвоєння основ-

них способів словотворення; д) формування граматичного чуття рідної мови, помилок, навичок самокорекції, самоконтролю та взаємоконтролю мовлення; ж) розвиток і вдосконалення синтаксичного аспекту мовлення; з) навчання висловлювати власну думку за допомогою правильних граматичних форм. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні методики формування мовленнєвої компетентності у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
2. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е. Д. Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33–44.
3. Калмикова Л. Теоретичні основи і шляхи вдосконалення підготовки дітей до школи / Л. Калмикова // Початкова школа. – 2000. – № 12. – С. 8–11.
4. Крутій К. Л. Можливості формування мовної особистості у дошкільному віці / К. Л. Крутій // Дошкільна освіта. – Запоріжжя, 2003. – № 1. – С. 32–38.
5. Лопатина Л. В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами : учебное пособие / под ред. Е. А. Логиновой. – СПб. : Изд-во «Союз», 2004. – 192 с.
6. Тарасун В. В. Стерта форма дизартрії: діагностика та особливості логопедичної роботи / В. В. Тарасун // Хрестоматія з логопедії. Навчальний посібник / М. К. Шеремет, І. В. Мартиненко. – К. : КНТ, 2006. – С. 296–303.
7. Словник іномовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – К. : УРЕ, 1977. – 775 с.
8. Соботович Є. Ф. Програмні вимоги до корекційного навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з вадами інтелекту: Програмно-методичний комплекс / Є. Ф. Соботович, В. В. Тищенко. – К. : Актуальна освіта, 2004. – 144 с.
9. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д. Б. Эльконин. – М., 1958. – 115 с.

---

**Цитувати:** Пахомова Н. Г. Особливості формування граматичної компетенції у дітей старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією / Н. Г. Пахомова, В. А. Пахомова // Постметодика. – 2015. – № 2. – С.15–21.

© Н. Г. Пахомова, В. А. Пахомова, 2015. Стаття надійшла в редакцію 14.07.2015 ■



## ПЕДАГОГІЧНА ОЦІНКА ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

*М. Ю. Прокоф'єва*

Розкриваються особливості реалізації технології диференційованого навчання молодших школярів. Проаналізовано основні умови ефективного впровадження технології в навчально-виховний процес. На основі узагальнення ідей учителів-експериментаторів запропоновано шляхи реалізації цього принципу у практиці загальноосвітніх шкіл.

**Ключові слова:** диференціація навчання, педагогічна технологія, технологічний підхід, технологія диференційованого навчання.

**Прокоф'єва М. Ю. Педагогическая оценка дифференцированного подхода к учебной деятельности младших школьников**

Раскрываются особенности реализации технологии дифференцированного обучения младших школьников. Проанализированы основные условия эффективного внедрения технологии в учебно-воспитательный процесс. На основании идей учителей-экспериментаторов предложены пути реализации этого принципа в практике общеобразовательных школ.

**Ключевые слова:** дифференциация обучения, педагогическая технология, технологический подход, технология дифференцированного обучения.

**Prokofieva M.Yu. Pedagogical Evaluation of Differential Approach to Young Students Learning**

The article deals with the peculiarities of differentiated education in primary school. The basic conditions of its effective introduction in educational process are analysed. On the basis of generalization of teacher-experimenters' ideas, the ways of realization of this principle in general schools practice are offered.

**Keywords:** differentiation of learning, teaching, technology, process approach, the technology of differentiated instruction.

**Постановка проблеми.** У Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті зазначено, що освіта «є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, ... дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені» [4, с. 2]. Належне виконання цих завдань можливе за умови модернізації самої освіти, ключовими позиціями якої мають стати ідеї відродження національно-культурних традицій українського народу, демократизація та гуманізація навчально-виховного процесу.

Реформуванням змісту сучасної початкової освіти передбачається зосередження навчально-виховного процесу на потребах дитини, тобто створення такого середовища, де б навчання розглядалося не тільки як підготовка до майбутньої професії. Повнота, яскравість думок, почуттів, образів, які переживають учні в навчально-

виховному процесі, – необхідна умова розквіту їхньої індивідуальності [3]. За нового підходу до організації навчально-виховного процесу школа має пишатися і «сильними», і «слабкими» учнями, котрі внаслідок спільної праці з учителем стають інтелектуально і морально розвиненими людьми. Такий рух можливий лише за умови, якщо вчитель вселяє в кожную дитину впевненість у тому, що вона досягне успіху; якщо він створить такі умови, коли кожен учень переживає почуття успіху, радість від пізнання та саморозвитку.

У створенні сприятливих умов для навчання та розвитку дитини особливо актуальною стає проблема диференціації навчання. Організація такого навчання передбачає диференціацію всіх складових: змісту, методики, способів оцінювання. Диференціація змісту навчального матеріалу для учнів із різною підготовкою в рамках теми чи окремого уроку дає змогу

запропонувати сильнішим дітям матеріал, який стимулює їхній розвиток, а слабшим – полегшити засвоєння програмного мінімуму. Допомога окремим учням має здійснюватися не шляхом додаткових тренувальних вправ у позаурочний час, а передусім шляхом посиленої уваги до цих дітей, визначення тих особливостей розвитку, які є основною причиною відставання, застосування відповідних засобів їх корекції.

Мету диференційованого навчання у початкових класах О. Савченко формулює таким чином: «По-перше, запобігти прогалинам у знаннях або усунути їх, «вирівняти» підготовку учнів, пробудити в них інтерес до навчання; по-друге, поглибити й розширити знання, уміння й навички школярів, задовольнити їхні різноманітні пізнавальні запити» [5, с. 164].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Технології диференціації навчання у психолого-педагогічній науці ХХ століття присвячено значну кількість наукових праць, у яких досліджено різні її аспекти:

- психологічний (Б. Ананьєв, Л. Віготський, П. Гальперін, Ю. Гільбух, В. Давидов, І. Дубровіна, Є. Кабанова-Меллер, Л. Фрідман, Є. Климов, Я. Коломинський, Г. Костюк, В. Крутецький, С. Рубінштейн);
- методико-дидактичний (М. Акімова, Ю. Бабанський, О. Бугайов, І. Бутузов, В. Володько, С. Гончаренко, Д. Дейкун, Г. Литвиненко, В. Монахов, В. Орлов, І. Унт, В. Фірсов);
- технологічний (В. Вінник, С. Григор'єв, В. Гузєєв, С. Кожухов, Н. Лобко-Лобановська, С. Логачевська, Д. Ниник, О. Раєвський, І. Ромашко, Г. Левітас, О. Савченко, І. Самігуллін, С. Скидан, В. Паламарчук, І. Чередов).

Результати досліджень й експериментів вітчизняних дидактів і психологів довели ефективність і доцільність реалізації принципів індивідуального та диференційованого підходів у навчанні молодших школярів. У практику сучасних початкових шкіл поступово впроваджуються розроблені за останні десятиріччя положення індивідуалізації та диференціації навчання. Але й тепер їх реалізація у вітчизняних школах не набула масовості, характеризує роботу лише окремих учителів, окремих шкіл. Взагалі це пов'язано з недостатньою теоретичною розробкою проблеми індивідуалізації й диференціації навчання, що не дозволяє кожному вчителю початкових класів знаходити відповідні наявним чинникам та умовам навчання шляхи здійснення індивідуального та диференційованого підходів до учнів.

**Мета статті:** розкрити особливості впровадження технології диференційованого навчання молодших школярів.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Диференціація навчання в енциклопедії освіти (О. Ярошенко) розглядається як форма врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі навчання на основі їх поділу на характерні типологічні групи за різними показниками (рівнем навчальних можливостей, успішністю, пізнавальним інтересом школярів, темпом навчання тощо). Суттєвими ознаками диференціації навчання дітей у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах є створення оптимальних умов для розвитку особистості на основі врахування індивідуальних особливостей школярів, специфіки регіонів, соціальних і культурних чинників, властивих навчальному закладу та його регіональному оточенню.

Під диференційованим підходом розуміють особливий підхід до різних груп учнів, організація навчальної роботи яких пристосована до їхніх індивідуальних особливостей за змістом, методами і прийомами (О. Бугайов, О. Бударний та ін.).

Диференційоване навчання – це навчальний процес, для якого характерним є урахування типових індивідуальних особливостей учнів, де передбачається глибоке вивчення індивідуальних особливостей школярів, їх класифікація за типологічними групами й організація роботи цих груп за різними методами і прийомами (О. Бугайов, О. Бударний, О. Корсакова, І. Осмоловська, П. Сікорський, О. Ярошенко, І. Чередов та ін.).

Індивідуальний і диференційований підходи визнаються психолого-педагогічним принципами. Диференційований підхід розглядають як спосіб оптимізації навчального процесу (Ю. Бабанський), як одну з умов для втілення принципу індивідуалізації навчання (О. Бугайов, І. Лернер, І. Чередов, І. Якиманська та ін.).

Диференціацію навчання і диференційоване навчання розуміють як форми диференціації: диференціація навчання – зовнішня форма, диференційоване навчання – внутрішня, яка реалізується в індивідуально-відокремлених, індивідуально-груповій і груповій формах (П. Сікорський). Диференціацію вважають утіленням індивідуалізації, яка завершує диференціацію й означає перехід дитини на власні план, програму, навчальні посібники. Окреслену проблему в різних аспектах вивчають співробітники лабораторії дидактики Інституту педагогіки НАПН України (О. Барановська, О. Корсакова, Л. Липова).

Для здійснення індивідуального підходу до учнів використовується індивідуаліза-

ція та диференціація навчальної діяльності. Якщо індивідуалізація навчання спрямована на врахування специфічних індивідуальних особливостей кожного учня всередині групи, класу, то диференціацією передбачається врахування й подібних типових особливостей груп школярів. Таким чином, диференціація суб'єктів учіння на основі вивчення їх індивідуальних особливостей безпосередньо пов'язана з індивідуальними підходами в навчанні, а «можливості індивідуалізації зростають за умов психологічно обґрунтованої диференціації навчання» [1, с. 116].

Отже, індивідуалізація і диференціація – дві сторони одного й того ж процесу, що спрямований на збереження, врахування та розвиток особистих якостей кожного учня. Вони є взаємопов'язаними, взаємообумовленими та водночас самостійними процесами формування й розвитку учня. Взаємозв'язок між ними має таке спрямування:

- диференціацією передбачається обов'язкове врахування індивідуальних особливостей учнів; індивідуалізація в умовах класно-урочної системи здійснюється через диференціацію навчання; індивідуалізація та диференціація навчання і виховання не можуть існувати одне без одного;
- мета диференціації – створити психолого-педагогічні умови для виявлення та розвитку нахилів і здібностей кожного учня; індивідуалізація – основа диференціації: тільки знання індивідуальних типологічних особливостей учнів дозволяє продиференціювати їх, згрупувати якнайкраще для якісної навчально-виховної діяльності;
- методи навчання в умовах диференційованого навчання змінюються відповідно до індивідуально-типологічних особливостей учнів і змісту навчання;
- технологія впровадження індивідуалізації та диференціації навчання та виховання можливі за умови дотримання двох найважливіших факторів – наявності знань і вивчення індивідуальності кожного учасника педагогічного процесу та готовності педагога до їхньої реалізації;
- індивідуалізація та диференціація – засоби навчання та розвитку індивідуальної особистості учня.

Диференційоване навчання – це «відповідь» учителя на потреби учнів (готовність до навчання, навчальні інтереси, особливі навчальні потреби тощо), яка відбувається на рівні змісту, процесу та продукту (кінцевих результатів).

*Диференціація змісту.* Доцільно надавати якомога більше різноманітних прикладів для всебічного розкриття навчального змісту. Залишаючи незмінним основний зміст, учитель може варіювати складність матеріалу (деталізуючи чи узагальнюючи,

спрощуючи чи ускладнюючи). Широкий спектр прикладів допомагає засвоїти основоположні елементи і скласти у відповідну модель (індивідуальну для кожного – ширшу чи вужчу).

Широкий вибір засобів презентації навчального змісту існує на сучасному етапі в цифровому форматі, що дає змогу вчителям здійснювати маніпуляції з розміром, контрастними кольорами та іншими характеристиками для створення прикладів на численних носіях і в різних форматах. Їх можна зберігати для подальшого використання та забезпечення доступу до них різних учнів, залежно від їхніх потреб і вподобань.

*Диференціація процесу.* Послідовно використовується гнучка система розподілу на групи. У міру оволодіння новим змістом освіти учні мають взаємодіяти один з одним і спільно працювати. Учителі можуть проводити попереднє обговорення головних ідей змісту з усім класом, після чого відбувається робота у малих групах чи парах.

Під час виконання завдань групи учнів можуть самостійно спрямовувати свою роботу або ж це може робити вчитель. Принципи виокремлення груп не є постійними. Формування та перегрупування груп має бути динамічним процесом, змінюючись залежно від змісту, виду діяльності, результатів оцінювання.

*Диференціація продукту.* Важливим є початкове й поточне оцінювання учнів. Ретельне попереднє оцінювання є запорукою функціональної та успішної диференціації. Використання в роботі попереднього й поточного оцінювання дає вчителям інформацію, на основі якої вони можуть обирати відповідні підходи, механізми підтримки з урахуванням потреб, інтересів і здібностей різних учнів класу.

Завдання мають бути диференційовані таким чином, щоб різні учні могли продемонструвати або проявити свої знання і розуміння по-різному. Диференційований підхід до продукту навчальної діяльності учня дає змогу використовувати різноманітні форми і способи його створення та презентації, передбачає різну міру складності, різноманітні варіанти оцінювання.

Нині у педагогіці застосовується поняття «індивідуально-диференційований підхід». Цей термін у своєму дослідженні вживає Н. Колішев, підкреслюючи двосторонній характер цього підходу, що складається з двох нерозривно пов'язаних частин: з одного боку, діагностики індивідуально-психологічних особливостей кожного учня і, з іншого боку, різних засобів здійснення диференціації як з типологічними групами учнів, так і з окремими дітьми. У зв'язку з цим, сутність індивідуально-диференційованого підходу він бачить в

єдності його психологічних основ і засобів його практичної реалізації, маючи на увазі під індивідуально-диференційованим підходом систему діагностичних процедур із вивчення особистості учня і пов'язану з нею систему дидактичних способів розвитку цієї особистості з урахуванням істотних для навчання індивідуально-психологічних особливостей [2].

Індивідуально-диференційованим навчанням передбачається трансформація класних форм у типолого-групові форми навчання, забезпечується цей перехід від групових форм до індивідуальних. У початкових класах сутність диференціації полягає у пристосуванні технології навчання до індивідуальних особливостей дітей, щоб усі вони оволоділи певною системою знань, умінь; досягли відповідного рівня психічного розвитку. На цій основі мають створюватися групи для подальшого навчання.

Методика організації індивідуально-диференційованого навчання передбачає на першому етапі визначення індивідуального психофізіологічного портрета кожного школяра – оцінку ступеня вираженості відповідних систем репрезентації, індивідуальний функціональний латеральний профіль (моторна, сенсорна і психічна асиметрії), специфічно динамічні властивості нервової системи (сила, врівноваженість, рухливість), а також провідні когнітивні, або пізнавальні, стилі (полезалежність-полезалежність, імпульсивність-рефлексивність).

Другий етап – мотиваційно-організаційний. Його мета – формування установки на передбачувану навчальну діяльність. На цьому етапі складаються орієнтовні схеми розсаджування учнів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей і типу навчальної роботи; сценарії організації діяльності всередині груп учнів, засоби і способи подання навчального матеріалу.

Третій етап – оцінний. Виділення третього етапу пов'язане з його особливою роллю в мотивації до навчання, корекції діяльності як учнів, так і педагогів. При оцінці отриманих навчальних результатів важлива участь дітей.

Диференційоване навчання на уроці потребує ґрунтовної теоретичної підготовки педагога, а також певних умінь. Необхідно вивчити індивідуальні особливості учнів, розподілити їх за групами, розмістити ці групи; підібрати консультантів; розробити заняття в деталях; чітко сфор-

мулювати основні й додаткові запитання, визначити час на їх виконання; продумати систему оперативного контролю; поєднувати індивідуальну, групову і фронтальну роботу; продумати власну педагогічну діяльність на занятті; підготувати необхідні дидактичні матеріали.

**Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок.** Упровадження диференційованого підходу до процесу навчання учнів дозволяє значно підвищити ефективність урочних занять. У процесі розв'язання навчальних завдань реалізація диференційованого підходу полягає у використанні таких методів і прийомів навчальної роботи, які забезпечують учням із різними типовими особливостями достатнє оволодіння знаннями. Крім того, забезпечення диференційованого підходу у навчанні учнів на основі врахування їхніх типових особливостей дає змогу ширше використовувати виховні можливості уроку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика / А. М. Богуш. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 216 с.
2. Колишев Н. С. Індивідуально-диференційований підход в процесі обучения старшекласников / Н. С. Колишев : автореф. дис. канд. пед. наук. – М., 1993. – 16 с.
3. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2002. – № 1. – С. 4 – 6.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С. 4 – 9.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник / О. Я. Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

**Цитувати:** Прокоф'єва М. Ю. Педагогічна оцінка диференційованого підходу до навчальної діяльності молодших школярів / М. Ю. Прокоф'єва // Постметодика. – 2015. – № 2. – С. 22–25.

© М. Ю. Прокоф'єва, 2015. Стаття надійшла в редакцію 24.10.2013 ■





## МЕДІАОСВІТА В ОСВІТІ

*Є. О. Яловець*

Визначено сутність медіаосвіти та розглянуто необхідність подальшого її впровадження як ефективного засобу, за допомогою якого можна протистояти негативним медіавпливам на підростаюче покоління.

**Ключові слова:** медіаосвіта, світовий освітній простір, інформаційна революція, медіакомпетентність, медіакультура.

### **Яловець Е. А. Медиаобразование в образовании**

Определена сущность медиаобразования и рассмотрен вопрос о необходимости дальнейшего его внедрения как эффективного средства, с помощью которого можно противостоять негативным медиавоздействиям на подрастающее поколение.

**Ключевые слова:** медиаобразование, мировое образовательное пространство, информационная революция, медиакомпетентность, медиакультура.

### **Yalovets E. A. Media Education in the Education**

This article explains the purpose of media education and considers the need for further implementation as an effective mean to resist negative media influences on the younger generation.

**Keywords:** media education, global educational environment, the information revolution, media competence, media culture.

Упровадження медіаосвіти в школах України – це важлива складова розвитку інформаційного суспільства. Актуальність дослідження обумовлена тим, що входження України у європейський і світовий освітній простір детермінує необхідність узгодження напрямів і принципів реформування шкільництва та вищої освіти із загальними тенденціями розвитку освіти в умовах інформаційного суспільства.

Інформаційна революція і, як наслідок, виникнення інформаційного суспільства та його наступної фази – суспільства знань – починають кардинально змінювати не лише світову та національні економіки, а й життя людей та спосіб влаштування сучасного світу. Тому ця проблема стала однією з основних для більшості міжнародних організацій, наукових та освітянських спільнот, а отже, і засобів масової інформації в Україні зокрема. Проблема медіаосвіти в контексті світового інформаційного простору є комплексною, її прямо чи опосередковано вивчали такі вітчизняні журналістикознавці, як В. Різун, М. Тимошик, В. Шкляр,

І. Слісаренко та ін. Останнім часом проблемою переймаються і представники точних наук, зокрема вчені Л. Шульман і В. Пугач, їхні колеги з НАНУ, які активно пропагують у друкованих та електронних ЗМІ ідею інтеграції української науки у світовий процес.

Наукова новизна запропонованого дослідження полягає у виокремленні найбільш характерних чинників, що впливають на формування оптимальних норм медіаосвіти в Україні.

На численних міжнародних конференціях із проблем інформаційного суспільства та суспільства, побудованого на знаннях, що проводилися під егідою ЮНЕСКО (Майнц, Німеччина, 2002; Париж, Франція, 2003; Будапешт, Угорщина, 2004), та світовому саміті з проблем інформаційного суспільства (Туніс, 2005) було зроблено важливі теоретичні узагальнення щодо тенденцій розвитку світової медіаосвіти та ролі ЗМК у цьому процесі. Загалом було визначено, що сучасна інформаційна революція стала можливою лише завдяки збігові кількох чинників. Серед головних –

Яловець Євген Олександрович, учитель фізики Розсошенської гімназії Полтавської районної ради Полтавської області

поява цифрових засобів обробки інформації, прискорений розвиток електроніки, освоєння людиною космосу і створення супутникових технологій зв'язку, розробка інформаційних мережевих технологій і створення Інтернету.

Для прикладу, генерування й використання знань, інвестиції в науку та освіту для забезпечення сталого розвитку й підвищення рівня життя в різних країнах істотно різняться. За даними Світового банку, 85 % сукупних світових інвестицій у науку здійснюють країни-члени ОЕСР (організація економічного співробітництва та розвитку), що об'єднує 34 найбільш економічно розвинених країн світу держав Європейського Союзу, США, Австралію, Корею, Японію та інші), 11 % – Індія, Китай і Бразилія та нові промислово розвинені країни Східної Азії, і лише 4 % – решта країн світу, до яких належить і Україна. Тому держави з передовою економікою створили для себе благодатне замкнене коло, коли результати наукових досліджень і якісної підготовки кадрів забезпечують створення нових багатств, які є основою для подальшої підтримки власної науки та освіти.

У цьому контексті важливо проаналізувати рівень розвитку інформаційного суспільства та ринку телекомунікації в Україні.

Наша держава з 46-мільйонним населенням має один із найвищих у світі індексів освіченості (9 % письменого населення) і величезний потенціал, але залишається країною з низькотехнологічною промисловістю та недостатньо розвинутою інфраструктурою. Важливим чинником, що може посприяти становленню України як потужної інформаційної держави, є розвиток рівня медіаосвіти.

За свідченням фахівців ЮНЕСКО, медіаосвіта з'явилася як інструмент захисту від шкідливих ефектів і трендів медіа. Першою країною, яка використала цю парадигму "щеплення", стала Велика Британія в 30-х рр. ХХ ст. У 60-х рр. переважна більшість західних інтелектуалів із заперечення медіа перейшла до заперечення та критики різних видів медіа й популярної культури. Цей процес прийнято називати "парадигмою популярної культури". Нарешті, наприкінці минулого століття прийшло розуміння, що ідеологічна сила медіа пов'язана з натуралізацією зображення. На сьогодні у Великій Британії та Австралії медіаграмотність викладається як окремий курс у плані підготовки фахівців за гуманітарним напрямом.

Виходячи з основної ідеї цього документа, медіаосвіта має розпочинатися якомога раніше й тривати весь період

навчання в школі, позашкільному закладі та в університеті. Важливо наголосити, що медіаосвіта у країнах західної демократії відповідає гаслу "Освіта впродовж життя". Приміром, французький дослідник Жан Гоне медіаосвітню практику у своїй країні представляє в такій послідовності: "ЗМІ в початковій школі", "Масмедіа в коледжі", "ЗМІ в ліцеї", "ЗМІ в професійному ліцеї", "ЗМІ в університеті" [1, с. 46–58].

За умови, коли кожен користувач може за допомогою власного комп'ютера ввійти до всевітньої мережі й отримати інформацію, що зберігається там у якомусь іншому комп'ютері, відбувається, на думку західних фахівців, процес розмивання кордонів і дифузії між різними засобами масової інформації, що впливає і на процеси медіаосвіти. Ми стаємо, таким чином, свідками глобального процесу з медіаконвергенції [3, с. 28–29].

Дослідники нині розрізняють власне журналістську освіту і медіаосвіту (Media Education), або медійну освіту. Науковці в Північній Америці й Західній Європі запропонували чимало визначень цього поняття, вони розробляють теорії, вказують напрями медіаосвіти, обґрунтовують її моделі. Безперечно, до медіаосвіти належать аудіовізуальна освіта, кіноосвіта, а також, за аналогією, телеосвіта, радіоосвіта, мультимедіаосвіта, Інтернет-освіта тощо.

Зарубіжний досвід у цій галузі успішно запозичила Росія, де вже захищено дисертаційні дослідження з медіаосвіти, зареєстровано спеціалізацію "Медіаосвіта" в рамках спеціальності "соціальна педагогіка", готують медіапедагогів для середньої школи, видають навчальні посібники, роблять спроби ввести медіаосвіту в навчальні програми [6].

Один із російських дослідників медіаосвіти професор О. Федоров розуміє її як процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової інформації з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки [6]. Професор Львівського національного університету імені Івана Франка Б. Потятиник пропонує своє визначення: "Медійна освіта – це науково-освітня сфера діяльності, яка ставить за мету допомогти індивідові сформувати психологічний захист від маніпуляції чи експлуатації з боку масмедіа і розвинути/прищепити інформаційну культуру. Медійна освіта спрямована і на масове оволодіння елементарними журналістськими навичками та новітні-

ми технологіями, і на захист індивідів від надміру агресивного інформаційного докілья (скажімо, впливу екранного насильства, пропаганди, порнографії, реклами)" [8, 6].

Медіаосвіта – це комплекс спеціальних знань і методів підготовки до сприйняття інформації, що виробляється як регіональними, так і міждержавними ЗМК (засоби масової комунікації). Останнім часом у поняття медіаосвіти включено етичні категорії толерантності, віротерпимості. Проте основним питанням медіаосвіти залишається адекватність інтерпретації інформації.

В Україні медіаосвіта тільки розпочинає свою історію. У 2003 р. було започатковано випуск електронного журналу "МедіаКритика" [<http://www.mediakrytyka-franko.lviv.ua>], організовано "круглий стіл" "Сучасна преса: інструмент конфліктності чи толерантності", влаштовано першу Інтернет-конференцію "Медіаосвіта в Україні: стан і перспективи", у якій взяли участь журналісти й педагоги з різних міст України та Польщі.

За останні роки члени редколегії "МедіаКритики" провели кілька прес-конференцій на факультетах журналістики і в Інтернет-центрах ІТАР (Информационное телеграфное агентство России) в Україні. На них Міністерству освіти і науки України було запропоновано створити мережу медіаосвіти, зокрема ввести до програм підготовки й перепідготовки педагогічних кадрів курс з медіаосвіти, розглянути доцільність уведення спеціальності "медіапедагог".

Якщо не вдається переробити пресу, то треба змінити її аудиторію. Саме такий підхід і застосовує медіаосвіта з намаганням прищепити "психологічний імунітет" до патогенного впливу медіа, який пов'язують із надміром реклами, пропагандою і фальсифікацією, екранним насильством і порнографією. Отже, медіаосвіта – це, з одного боку, оволодіння сучасними комунікативними технологіями, а з другого – формування більш відповідального ставлення до використання цих технологій.

У світі останнім часом утверджується досить широке розуміння медіаосвіти не тільки як певного компонента шкільного чи навчання у ВНЗ, а і як довгострокової суспільно-просвітительської діяльності, що охоплює дітей і дорослих, медіаосвіта розглядається як постійний розвиток і самовдосконалення особистості в суспільстві.

Якщо поставити питання, чи мають засоби масової комунікації на нас певний вплив, то кожен відповідь ствердно,

адже медіа створюють навколо сучасної людини особливу медійну реальність, яка формує її світогляд, ціннісні орієнтації, смаки, захоплення, імідж тощо. Контакт з медіа має вплив у сфері освіти й виховання, розвитку свідомості, формування поведінки, поглядів, реакцій, відгуків, поширення інформації.

Сучасне юне покоління все частіше називають «медійним». І хоч ступінь обізнаності в різних засобах масової комунікації залежить від багатьох чинників, зацікавленість дітей у медіа зростає, і вільний час більшості сьогоденних дітей та підлітків тісно пов'язаний саме із засобами масової комунікації. І це не дивно, оскільки сучасні медіа (особливо Інтернет) для них є чимось значно більшим, ніж звичайні засоби пізнання навколишнього світу. Це їхній світ, їхня віртуальна реальність, де все найкраще й найгірше може бути як створене, так і знищене. Молоді подобається мати справу з новими технологіями. Але, як сказав у свій час ще Гіппократ, «все, що занадто, – те шкідливо». У результаті рано чи пізно ми стикаємося з проблемами, що стосуються як здоров'я дітей (надмірна вага, близькозорість тощо), так і медіазалежності, що виражається в образливості, імпульсивності, роздратованості й заважає нормальному розвитку дитини, її творчому самовираженню.

Зловживання медіа завдає шкоди й спілкуванню дітей. Телефонно-віртуальна спільність інтересів позбавляє їх «живого» спілкування. Коли ж дитині доведеться відірвати очі від монітора чи вухо від телефонної трубки й поспілкуватися з людьми навколо, вона відчуває неабиякі труднощі.

Ученими встановлено, що, наприклад, для Інтернет-залежних користувачів характерні прагнення до ризику, тривожність, агресивність, прагнення до домінування, впевненість, егоїзм, емоційна чутливість, пошук нових відчуттів. Відомі випадки, коли Інтернет-залежні роками не виходили з дому, кидали навчання й роботу, втрачали інтерес до реального життя, ні з ким, крім віртуальних друзів, не спілкувалися – тобто в прямому значенні потрапляли у віртуальну павутину, добровільно заточивши себе в чотирьох стінах. Часто такі користувачі вже не в змозі самостійно подолати цю проблему.

Багато тут залежить і від батьків. Але при цьому має діяти не заборона (що зустрічається найчастіше), а вміння перетворити можливості преси, телебачення, комп'ютерної техніки не на шкоду, а на користь дитині. На жаль, без медіаграмотності батьки не спроможні це зробити.

Те ж саме стосується і педагогів. Сьогодні серйозною проблемою освітньої

системи є зниження загального культурного й освітнього рівня учнів. Часто вони навчаються не на повну силу або взагалі не мають бажання отримувати нові знання. Вони відчують значні труднощі, коли виникає необхідність зосередитися, логічно мислити, застосувати зв'язне мовлення. Однією з причин такої ситуації є величезна кількість різної інформації, пропонованою медіа. Характерні для сучасних молодих людей пасивність та інфантильність пояснюються значною мірою видимою доступністю задоволення всіх бажань «тут і зараз», «легких» грошей, що демонструються в телепрограмах, комп'ютерних іграх, рекламі, молодіжній «жовтій пресі» тощо.

Тому важливе завдання сучасних батьків і педагогів полягає не стільки в тому, щоб навчити дітей користуватися медіатехнікою (цього вони без особливих зусиль навчаються й самостійно), скільки в тому, щоб допомогти їм оволодіти вмінням працювати з медійною інформацією: знаходити й відбирати найбільш важливі для себе у величезному інформаційному потоці дані, відрізнити істинну інформацію від брехливої, твори справжнього медіамистецтва від дешевих підробок.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гоне Ж. Освіта і засоби масової інформації / Ж. Гоне ; пер. з фр. – К., 2002. – 207 с.
2. Гончаров-Красс А. Медиакультура и школа / Александр Гончаров-Красс [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.proza.ru/2012/04/04/952>
3. Ла Рош В., фон. Вступ до практичної журналістики : навч. посіб. / Вальтер фон Ла Рош ; пер. з фр.: В. Климченко, А. Баканов. – К. : Академія Української Преси, 2005. – 229 с.
4. Медиакультура: теорії, практики, технології : програма курсу / В. Зверева [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://culturca.narod.ru/media09.htm>
5. Медіаосвіта – вимога сьогодення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://docs.google.com/document/d/1Y5EfKNJjaHR7H7XtI7VwrxGH4QvPLDkOmQuTu7N0hw/edit?pli=1>
6. Онкович Г. В. Засоби масової комунікації у термінологічному просторі медіаосвіти / Г. В. Онкович // Дивослово. – 2007. – № 5. – С. 29-31.
7. Освітній портал Дніпропетровщини [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dnepredu.com/uk/site/mediakultura.html>

8. Потятиник В. Масова журналістська освіта – а чому б ні? / Б. Потятиник // Медіакритика. – 2005. – № 10. – С. 7–10.

9. Сергеева О. В. Медиакультура в практиках повседневности : дис. ... д. социол. н. / О. В. Сергеева. – Санкт-Петербург, 2011. – 411 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/mediakultura-v-praktikakh-povsednevnosti>.

Цитувати: Яловець Є. О. Медіаосвіта в освіті / Є. О. Яловець // Постметодика. – 2015. – № 2. – С.26–29.

© Є. О. Яловець, 2015. Стаття надійшла в редакцію 10.12.2013 ■



## МЕДІАОСВІТА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ (ІЗ ДОСВІДУ КОМСОМОЛЬСЬКОЇ ЗОШ І–ІІІ СТ. № 2)

*Н. Ю. Масляник*

Розглянуто стратегії та підходи до розвитку критичного мислення. Узагальнено основні концепції змісту, форми і засобів розвитку навичок критичного мислення в процесі медіаосвіти, зокрема, з досвіду Комсомольської загальноосвітньої школи І–ІІІ ступенів № 2 з поглибленим вивченням математики Комсомольської міської ради Полтавської області.

**Ключові слова:** медіакультура, медіаосвіта, медіаграмотність, критичне мислення.

**Масляник Н. Ю. Медиаобразование как средство формирования критического мышления** Рассматриваются существующие стратегии и подходы к развитию критического мышления. Обобщаются основные понятия, содержание, формы и средства развития навыков критического мышления в процессе медиаобразования, в частности, из опыта Комсомольской общеобразовательной школы I-III степеней № 2 с углублённым изучением математики Комсомольского городского совета Полтавской области.

**Ключевые слова:** медиакультура, медиаобразование, медиаграмотность, критическое мышление.

**Maslyanyk N. Y. Mediaeducation as Method of Critical Thinking Forming** The article reviews the existing strategies and approaches to the development of critical thinking. Summarizes the main concepts of content, form and means of developing critical thinking skills in the process of media education. According to the experience of Komsomolsk secondary school №2 with extensive mathematic studying, Komsomolsk City Council, Poltava region.

**Keywords:** mediaculture, mediaeducation, Media-Literacy, critical thinking.

Сучасна загальноосвітня школа в усіх своїх починаннях спирається на основний документ, що регламентує зміст навчання, – «Державний стандарт базової і повної загальної і середньої освіти України». Слід зазначити, що, визначаючи ключові компетенції учня з різних навчальних предметів, автори документа часто послуговуються поняттям «критичне мислення», включаючи його до переліку основних умінь та навичок, що мають формуватися у процесі навчання та виховання майбутнього громадянина України. Суспільству і державі потрібні громадяни, які вміють реалізувати себе як особистість, знайти своє місце в соціумі, люди творчі, активні, конкурентоспроможні, компетентні, здатні до змін, з гнучким критичним мисленням, універсальними способами дій, засвоєними духовно-моральними цінностями. Такі особистості будуть корисними для громади, а не ста-

нуть тягарем для інших, не залишаться на узбіччі життя.

П. Щедровицький говорить про зародження нової синтетичної парадигми освіти, яка поєднала б у собі попередні парадигми (катехізічну, епістемологічну та технологічну), при цьому акцент робиться на «методологічному, мислєдїяльнїсному характері парадигми освіти, що формується» [цит. за: 7, с. 4]. В. Собкін на Всеросійській конференції «Проблеми та перспективи розвивального навчання в Росії» наголошував: «Школа не здатна угнатися за зміною рівня наукового знання, тому вона повинна формувати здібності, які дозволяють ці знання здобувати» [2, с. 145, цит. за: 7, с. 4].

Одразу постає питання: які саме здібності в першу чергу має формувати школа, на які саме аспекти слід звертати увагу в процесі навчання та виховання людини, яка зможе претендувати на успішність у майбутньому? Величезний

обсяг навчального матеріалу, значна завантаженість навчально-виховного процесу теоретичними знаннями вимагають досить жорсткого визначення пріоритетів у знаннях та навичках, які має отримати учень під час уроку. Тому важливо навчити дитину самостійно здобувати необхідну інформацію, визначати для себе її важливість, уміти відкидати другорядне, аналізувати істинність, відрізняти факти від суджень, уникати маніпулювання. Відповіддю на цей виклик часу, безсумнівно, може стати така життєво необхідна навичка в епоху інформаційно-го суспільства, як критичне мислення.

Останнім часом у популярній психолого-педагогічній літературі досить часто використовується це поняття. Проте слід зазначити, що значна частина пересічних громадян асоціює його з чимось негативним, сприймаючи слово «критика» як вишукування недоліків та вад. Тому доцільно звернутися до визначення поняття «критичного мислення».

Хоча термін «критичне мислення» давно відомий із робіт психологів Ж. Піаже, Дж. Брунера, Л. Виготського, у професійній мові вчителів це поняття стало вживатися порівняно недавно. В Україні починав дослідження критики ще Іван Франко, але вперше проблема розвитку критичного мислення була вивчена харківським дослідником О. Тяглом («Логика критического мышления», 1996) [див.: 7, с. 5].

Згідно з матеріалами Вікіпедії, критичне мислення визначається як «наукове мислення, суть якого полягає в ухваленні ретельно обміркованих та незалежних рішень. Головним чином йому притаманні такі властивості, як усвідомленість та самовдосконалення».

Більш широке тлумачення, подане І. Мороченковою, дозволяє достатньо комплексно підійти до проблеми критичного мислення, яке представляється як якість особистості, що виявляється в здатності суб'єкта адекватно розуміти думку іншого, виділяти головну ідею у змісті, усвідомлювати і зіставляти безліч точок зору, висувати тезу й аргументувати її. Критичне мислення забезпечує процеси самопізнання, самоосвіти, самореалізації особистості. Критичне мислення історично виступає як найбільш практично зорієнтований і педагогічно значущий здобуток теоретичних результатів, отриманих формальною й неформальною логікою [5, с. 15].

Властивостями критичного мислення, які дозволяють усвідомлювати його як особистісне досягнення індивіда, на погляд І. Мороченкової, є: рефлексивність (уміння працювати не тільки зі знаннями, а й із власними способами

одержання знань); прагматичність (уміння застосовувати отримані знання на практиці); суб'єктність («особистісність» одержуваного знання, присвоєння його людиною, убудованість у систему досвіду) [5, с. 18].

Питання формування критичного мислення досить широко вивчається у педагогічній науці і доволі активно запроваджується у практику. Ідея розвитку критичного мислення зародилася у США, сягає своїм корінням праць відомих американських психологів ХХ ст. У. Джемса та Дж. Дьюї. Проте залишається ще досить багато проблемних аспектів у використанні цих напрацювань у загальноосвітній школі. Традиційно визначають два шляхи реалізації мети формування у школярів навичок критичного мислення: викладання окремого курсу («Критичне мислення», «Сократівський діалог», «Філософія мислення» тощо), у рамках якого цілеспрямовано розвивається саме ця навичка; та інтеграція технологій розвитку критичного мислення у інші навчальні дисципліни.

Найчастіше використовують цілісну систему розвитку критичного мислення учнів та студентів, яка була розроблена Метью Ліпманом, засновником Інституту критичного мислення на початку 70-х років минулого сторіччя. В основу розвитку критичного мислення, за М. Ліпманом, покладено спеціальні філософські романи проблемного характеру, збережені на дітей різного віку. Процедура навчання критичного мислення на уроці базується на колективному обговоренні цих текстів.

Досить вагомими є напрацювання деяких українських педагогів, яким вдалося створити концепцію розвитку критичного мислення учнів у рамках вивчення окремої навчальної дисципліни. Зокрема, Терно С. О. у своїй праці «Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії» [7] зосереджує увагу на тому, що найсуттєвішою рисою методики розвитку критичного мислення є залучення школярів до розв'язування проблемних задач шляхом використання проблемних методів та інтерактивних форм навчання, що передбачають науковий діалог та рефлексію пізнавальної діяльності.

Розвиток освітніх технологій надає нові можливості кожному педагогові у реалізації бажання формувати критичне мислення учнів.

Проте, зважаючи на реалії сучасної школи, слід зауважити, що мета формування в учня критичного мислення в процесі викладання навчальних дисциплін інваріативної складової реалізується не повною мірою.

Слід звернути увагу на те, що навички критичного мислення учнів, які формуються під час вивчення наукових понять чи історичних фактів, досить часто не використовуються дитиною в повсякденному житті, хоча мали б стати основною життєвою компетенцією в епоху інформаційного суспільства. Величезний обсяг різноманітної інформації, що оточує людину щоденно, має значний, часто негативний вплив не лише на емоційний стан, а й на рівень свідомості та стан здоров'я. Дитина часто є беззахисною перед цим впливом. Тому важливо використовувати навички критичного мислення як засіб формування імунітету до негативної інформації. Саме вчитель покликаний навчити дитину не лише виживати у світі медіа, а й жити повноцінним життям.

На сучасному етапі в освіті України зроблено значний крок у напрямку створення умов для навчання дитини критично ставитися до інформації. У 2011 році Інститутом соціальної та політичної психології АПН України ініційовано проведення Всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів. У рамках експерименту учні мають можливість отримати знання щодо світу медіа та навички активної взаємодії з ним.

Л. Мастерман наголошує, що медіаосвіта має бути спрямована на розвиток в учнів розуміння особливостей функціонування засобів масової інформації, механізму створення ними нової «дійсності» і її усвідомлення аудиторією. Саме «розумінню», з його акцентом на розвиток критичного мислення відносно медіа, необхідно надати основне значення [4, с. 23].

Медіаосвіта створює умови для формування високого рівня медіакультури особистості, який передбачає передусім актуалізовану здатність до адекватного сприймання, критичного аналізу, обґрунтованого оцінювання різноманітної інформації, а також здатність до створення власних медіапродуктів.

О. Т. Барішполець серед інших теорій відзначає теорію медіаосвіти як засобу формування критичного мислення. Основою цієї теорії є уявлення про медіа як «четверту гілку влади», котра поширює моделі поведінки та соціальні цінності. Головною метою цієї теорії є захист учнів від маніпулятивних технологій та «промивання мізків», забезпечення своєрідного імунітету від перекручень, замовчування інформації, бездоказовості, котрі транслюються ЗМІ [1, с. 285].

Російський медіапедагог А. В. Федоров зазначає, що критичне мислення відносно

системи медіа і медіатекстів – це складний рефлексивний процес мислення, який включає асоціативне сприйняття, синтез, аналіз і оцінку механізмів функціонування медіа в соціумі і медіатекстів, котрі надходять до людини через засоби масової комунікації. При цьому розвиток критичного мислення не є підсумковою метою медіаосвіти, а її постійним компонентом [8].

Певною мірою освіта в Україні переживає не найкращі часи, проте навіть за таких умов можна знайти можливості для того, щоб випускники мали всі необхідні якості для повної реалізації себе у дорослому житті. Введення до шкільної програми спеціального медіаосвітнього курсу, інтегрування медіаосвітніх модулів у зміст основних шкільних предметів, а також участь у факультативних заняттях, позашкільній роботі або реалізація інших медіапроектів дозволить сформувати в учнів основні навички для життя в інформаційному суспільстві.

Розвинуті держави світу здійснили реформи освітніх систем, що забезпечило перехід від механічного запам'ятовування учнями великої кількості інформації до свідомого навчання способів використання знань для вирішення складних практичних і творчих завдань. Відомо, що навички критичного мислення та глибокої рефлексії формуються у спілкуванні, тому найважливішою проблемою сучасної освіти є взаєморозуміння і контакти з живою людиною, а не з комп'ютером.

Л. А. Найдюнова наголошує на штучності переоцінювання експліцитних знань, що забезпечуються критичним мисленням і недооцінці неусвідомлених, або прихованих знань, які транслюються медіа [6, с. 7].

На законодавчому рівні можливості формування медіакультури учнів знайшли відображення в «Концепції впровадження медіаосвіти в Україні». Одним із головних завдань, визначених у Концепції, є формування рефлексії і критичного мислення як психологічних механізмів медіаграмотності, які забезпечують свідоме споживання медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі, осмислення власних медіапотреб, адекватного та різнобічного оцінювання змісту і форми інформації, її повноцінного і критичного тлумачення з урахуванням особливостей сприймання мови різних медіа [3, с. 5].

Запровадження факультативного курсу «Медіакультура особистості» для учнів 10-х класів значно розширило можливості розвитку критичного мислення школярів. Із досвіду викладання цієї дисципліни у Комсомольській загальноосвітній



школі I–III ступенів № 2 з поглибленим вивченням математики Комсомольської міської ради Полтавської області, яка увійшла до переліку експериментальних навчальних закладів у рамках Всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів у 2011 році, можна зробити висновки про те, що рівень критичного мислення учнів у процесі вивчення факультативного курсу має позитивну динаміку. Хоча в українській психодіагностиці не існує валідного інструментарію для визначення рівня розвитку критичного мислення, а тести інтелекту не можуть слугувати повноцінним критерієм, усе ж методом емпіричних спостережень можна визначити зміни та відзначити тенденцію до підвищення рівня розвитку критичного мислення кожного учня в процесі навчання. Однак створення психодіагностичного інструментарію для визначення рівня розвитку критичного мислення учнів різного віку залишається актуальною проблемою.

Під час занять з медіакультури учні отримують практичні навички критичного аналізу медіапродуктів (кіно, реклама, фотографія, музичні твори, статті з газет та журналів), алгоритми роботи з кожним видом медіа, внаслідок чого формуються компетенції, тісно пов'язані з реальним життям. Дитина вчиться критично сприймати саме ту інформацію, яка постійно оточує її в реальному та віртуальному світі.

Виходячи з усього сказаного вище, зазначимо, що тема формування критичного мислення в системі освіти є недостатньо опрацьованою. Хоча існують окремі розробки у цій галузі, проте вони відособлені та не пов'язані між собою. Не існує цілісної національної програми розвитку критичного мислення. Окремі навчальні дисципліни, зокрема медіаосвіта, дають змогу певною мірою розвивати навички критичного мислення, та цього недостатньо для реалізації завдань, що ставить перед нами сучасне суспільство.

Надалі, слід розробити якісні критерії оцінювання рівня критичного мислення дітей різного віку з урахуванням їхніх психофізіологічних особливостей та соціокультурного рівня, створити надійні і доступні тестові методики та якісні методичні рекомендації розвитку навичок критичного мислення учнів для вчителів.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Баршшполец О. Т. / *Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: навчально-методичний збірник* / О. Т. Баршшполец, Л. А. Найдьонова, Г. В. Мироненко / за ред. Л. А. Найдьонової, О. Т. Баршшпольця. – К.: Міленіум, 2009. – 440 с.
2. Громыко Ю. В. *Проблемы и перспективы развития системы Эльконина – Давыдова* / Ю. В. Громыко, А. А. Либерман, О. К. Репина // *Вопросы психологии*. – 2002. – № 1. – С. 141–147.
3. «Концепція впровадження медіаосвіти в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.ispp.org.ua/news\\_44.htm](http://www.ispp.org.ua/news_44.htm).
4. Мастерман Л. *Обучение языку средств массовой информации* / Л. Мастерман // *Специалист*. – 1993. – № 4. – С. 22–23.
5. Мороченкова И. А. *Проблемы и пути формирования критического мышления студентов университета* / И. А. Мороченкова // *Проблемы высшего и среднего образования*. – 2005. – № 6. – С. 12–18.
6. Найдьонова Л. А. *Перспективы развития медіаосвіти в контексті Болонського процесу: процесуальна модель медіакультури* // *Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі* / Л. А. Найдьонова. – К., 2007. – С. 162–168.
7. Терно С. О. *Методика розвитку критичного мислення школярів у процесі навчання історії: [посіб. для вчителя]* / С. О. Терно. – Запоріжжя: Запорізький нац. ун-т, 2012. – 70 с.
8. Федоров А. В. *Развитие критического мышления в медиаобразовании: основные понятия* / А. Федоров // *Инновации в образовании*. – 2007. – № 4.

Цитувати: Масляник Н. Ю. Медіаосвіта як засіб формування критичного мислення / Н. Ю. Масляник // *Постметодика*. – 2015. – № 2. – С. 30–33.

© Н. Ю. Масляник, 2015. Стаття надійшла в редакцію 24.10.2013 ■



## ПРАКТИКА ВПРОВАДЖЕННЯ МЕДІАОСВІТИ І ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

*I. С. Земелько*

Проаналізовано досвід школи, яка є учасником всеукраїнського експерименту з упровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України, визначається роль формування критичного мислення учнів в умовах інформаційного суспільства.

**Ключові слова:** медіаосвіта, медіакомпетентність, медіакультура.

**Земелько И. С. Практика внедрения медиаобразования и формирование критического мышления**

Проанализирован опыт школы, которая является участником всеукраинского эксперимента по внедрению медиаобразования в учебно-воспитательный процесс общеобразовательных учебных заведений Украины, определяется роль критического мышления учащихся в условиях информационного общества.

**Ключевые слова:** медиаобразование, медиакомпетентность, медиакультура.

**Zemelko I. S. Practical Application of Media Education in the Aspects of Critical Thinking Formation**

Paper tells about experience of secondary school as a participant of a nationwide pedagogical experiment in implementation of media education and importance of children critical thinking development under conditions of information society.

**Keyword:** media education, media competence, media culture.

Бурхливий розвиток техніки та інформаційних технологій є особливістю сучасного життя і зумовлює вдосконалення не тільки техніки, а й мислення людини. Адаптацію до процесів інформаційного суспільства може забезпечити критичне мислення, яке, на думку американського соціолога П. Курца, є інструментом розглядання нескінченного різноманіття навколишніх проблем [1, с. 34]. Людина, яка критично мислить, приймає власне рішення, обґрунтовуючи саме цей вибір раціональністю, логічністю. На думку Дж. Сороса, критичний спосіб мислення можна охарактеризувати як інтелектуальну конкуренцію, у той час як традиційний спосіб мислення є інтелектуальною монополією [2].

Тож критичне мислення – мислення, яке перевіряє, аналізує, що приводить до формування логічного висновку, яким особа керується під час прийняття рішення [1, с. 35]. Критичне мислення допоможе навчитися захищатися від деструктивного впливу надмірних потоків інформації.

Актуальним напрямком для формування критичного мислення в навчально-виховному процесі є вироблення особистісної медіакультури. Ця складова навчально-виховного процесу передбачає формування навичок адекватного сприйняття, критичного аналізу різних видів інформації, вміння переосмислити її, здатність до створення власних медіапродуктів. Медіакультура – сукупність інформаційно-комунікаційних засобів, знакових систем, елементів комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та сукупом у цілому, здатність людини ефективно взаємодіяти з мас-медіа, адекватно поводитися в інформаційному середовищі [3, с.19].

Дуже важливо навчити дитину орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, адже медіа активно впливають на свідомість, формування соціальних, моральних, естетичних цінностей учнів, життєву позицію. Тож саме медіаосвіта допоможе реалізувати завдання «форму-

Земелько Грина Сергіївна, заступник директора Полтавської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 28, учитель історії і права

вання теоретичної бази знань учнів з основ медіаграмотності і практичних навичок ефективної та безпечної взаємодії з інформацією, отриманою зі ЗМК, надання учням можливості через навчання та безпосередню практику набути досвід безпечного для здоров'я сприйняття та осмислення інформації, "вираження себе в сучасному інформаційному просторі", як зазначено в "Концепції впровадження медіаосвіти в Україні", схваленій постановою Президії Національної академії педагогічних наук України 20 травня 2010 року, протокол № 1-7/6-150.

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України в партнерстві з Академією Української Преси відповідно до наказу МОНМС України від 27.07.11 № 886 «Про проведення Всеукраїнського експерименту з впровадження медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів України» здійснює просвітницьку діяльність стосовно підготовки педагогічних кадрів для впровадження медіаосвіти в освітній процес, проводить практичні семінари для вчителів, які беруть участь у впровадженні медіаосвіти.

Авторський колектив (О. Т. Барішполець, О. С. Голубева, Г. В. Мироненко, Л. А. Найдюнова, Н. І. Череповська) розробив Програму курсу «Медіакультура». Як зазначено в Програмі, інформаційно-комунікаційні технології – індивідуальні (мобільний зв'язок), і масові (Інтернет) значно розширили комунікативні можливості людини. Засоби масової комунікації створюють умови для становлення самостійного, критичного мислення, сучасного світосприймання, естетичної свідомості [4].

Щоб уникнути ризиків і актуалізувати позитивний потенціал медіа, дитину потрібно готувати до ефективної взаємодії з інформаційним простором, навчити дитину «критично мислити, розвивати особистісне, оцінне ставлення до продукції мас-медіа в цілому та спиратися на етично-естетичні орієнтири в процесі сприймання» [4, с.2].

Розуміння важливості формування медіакультури учнів і спонукало колектив Полтавської загальноосвітньої школи № 28 впроваджувати медіаосвіту, долучитися в листопаді 2011 року до експерименту.

За цей час колектив школи провів таку роботу: аналіз наукових та науково-практичних педагогічних і психологічних літературних джерел із питань використання медіаосвітніх технологій, визначення мети й завдань дослідно-експериментальної роботи, участь у проведенні обласних, регіональних, всеукраїнських та міжнародних заходів з питань медіа-

освіти, визначення стратегій підготовки педагогічного колективу і батьків до впровадження інновацій з використання медіаосвітніх технологій, інформування педагогічного колективу з метою ознайомлення з особливостями впровадження медіаосвіти в закладі. Проведено діагностику рівня використання медіаосвітніх технологій та ставлення учнів до використання учнями засобів масової комунікації. Результати підтверджують, що інформаційні технології мають велику роль у житті школярів. Відтак формування культури використання масової інформації справді є актуальним.

Педагогічний колектив використовує різні форми медіаосвіти:

- інтегрована (у межах уроків з предметів інваріантної складової). Забезпечується використанням медіа (засобів, текстів, різних зразків медіа-продукції), що обов'язково супроводжується рефлексією (висновки, підсумки, результати, повернені учням у діалозі щодо їх взаємодії з медіа);

- формалізована (курс «Медіакультура» у межах варіативної складової): адаптовані до віку учнів 8-10 класів заняття, спрямовані на розуміння і порівняння різних медіа; формування культури споживання медійних продуктів;

- позашкільна: участь у конкурсах, дитячих медіафестивалях.

Із 2012 – 2013 н.р. варіативна складова робочого навчального плану містить години з медіаосвітніх курсів для учнів 8 – 10 класів. Окрема увага приділяється засвоєнню учнями алгоритму, спрямованого на розвиток критичного мислення засобами виконання учнями спеціальних завдань, які запропоновані в робочих зошитах [3; с.42].

Упровадження курсу медіакультури у навчально-виховний процес викликало інтерес не тільки в учнів, які його вивчали, а й зацікавило представників шкільного наукового товариства. Юними науковцями були проведені дослідження, результати яких представлені на міському етапі конкурсу – захисту науководослідницьких робіт МАН. Робота учениці 11-А класу Кушнаревич Катерини «Медіаосвіта як складова формування особистості в умовах інформаційного суспільства» (секція «Педагогіка», керівник – І. С. Земелько) посіла I місце. Метою дослідження було на підставі аналізу літератури, стану впровадження ІКТ з'ясувати основні проблеми впливу ЗМІ на формування учнівської особистості у навчально-виховному процесі та запропонувати шляхи впровадження медіаосвіти. Дослідження зокрема підтвердило суспільну думку про те, що ЗМІ мають і негативний вплив, також актуальність

цієї проблеми (81 % респондентів визнали актуальність проблеми впливу ЗМІ на формування особистості). Дослідження учениці виявило й пріоритет різних ЗМІ для учнів і вчителів. Зокрема, Інтернет для учнів дає 50 % інформації, а для вчителів – 15 %, а газети, відповідно, 4 % і 23 %. Авторка дослідила, що учні відзначили й такі впливи ЗМІ: маніпулювання користувачами – 68%, негативний вплив – 9%. У висновках авторка зазначила необхідність запровадження медіаосвіти, включення такого курсу в навчальні плани в інваріантну або хоча б варіативну складову, підвищення загальної технічної медіаграмотності, підготовки фахівців з медіаосвіти або відповідної перепідготовки педагогів, підвищення рівня спеціальної медіаосвіти батьків; формування громадської думки щодо моральності інформації для учнів. Результатом реалізації медіаосвітнього процесу має стати сформована медіакультура особистості, основним показником якої є її медіакомпетентність, можливість за допомогою критичного мислення формувати медіаімунітет. Робота посіла перше місце на міському етапі конкурсозахисту науково-дослідницьких робіт МАН, що також підтверджує актуальність медіаосвіти, формування медіакультури.

Учениця 11-А класу Кобзарьова Валерія під керівництвом шкільного психолога І. А. Лаврової провела дослідження «Вплив засобів масової інформації на процес формування особистості». Авторка дослідила, що найголовнішою проблемою сьогодення є формування підростаючого покоління в інформаційному суспільстві. У цьому суспільстві всі – дорослі, молодь, діти – змушені не лише постійно перебувати у сфері впливу потужних потоків інформації, а й у той чи інший спосіб її опрацьовувати і певним чином (активно чи пасивно) на неї реагувати. Сучасні підлітки більше часу проводять за екраном телевізора чи за комп'ютером, ніж того вимагають їхні потреби в інформації чи розвагах. Основними результатами роботи є аналіз і систематизація наукових праць із цієї тематики; за допомогою проведеної з учнями 10-Б класу Полтавської гімназії № 28 стандартизованої анкети досліджено вплив засобів масової інформації на формування особистості.

Участь у всеукраїнському експерименті – це і навчання учителів закладу. Зокрема, І. А. Лаврова, І. С. Земелько отримали сертифікати учасників Всеукраїнського семінару-практикуму «Практична медіаосвіта», 17 – 18 лютого 2012 р.; І. С. Земелько пройшла навчання на семінарі-практикумі для медіапеда-

гогів Харківської, Полтавської, Сумської та Луганської областей «Як створити сучасну шкільну газету» (22-23 листопада 2012 р., м. Харків, КВНЗ «Харківська академія неперервної освіти»), взяла участь у «Літній школі з медіаосвіти» (9-14 серпня 2013 р., м. Зазим'є Київської області). Досвід роботи нашої школи із запровадження медіаосвіти в рамках всеукраїнського експерименту було представлено 8 лютого 2013 року на нараді «Створення інноваційного медіапростору у навчальних закладах Полтавської області» на базі Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського.

Ще одна форма роботи – «Медіакультура – складова здоров'я» у рамках проекту «Школа сприяння здоров'ю». За результатами учнівських досліджень, одним із важливих напрямів навчально-виховного процесу на сучасному етапі є формування в учнів свідомого ставлення до власного фізичного, духовного і психічного здоров'я. В умовах інформатизації суспільного життя важливий напрямок медіаосвіти – формування особистісної медіакультури. Соціалізація дитини в умовах медіасередовища потребує захисту від агресивної складової (медіанасильство, сексуалізація, агресивний шум). Розвинена медіакультура особистості передбачає, насамперед, здатність до адекватного сприймання, критичного аналізу, обґрунтованого оцінювання різноманітної медіапродукції. Учні потребують певних знань, щоб бути захищеними в різних аспектах: інформаційному, часовому, психологічному.

Також школа взяла участь у конкурсі, організованому експертною радою АУП щодо підготовки серії типових уроків. У надрукованій за результатом конкурсу збірці «Практична медіаосвіта: авторські уроки» є і матеріали «Інформаційне суспільство. Цифрова нерівність» (автор – І. С. Земелько).

На Третій міжнародній науково-методичній конференції з медіаосвіти (м. Київ, 2015 р.), проведеної Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Міжнародним благодійним фондом «Академія української преси», Національною академією педагогічних наук України, Інститутом соціальної та політичної психології на запрошення організаторів представники школи ознайомилися з кращим міжнародним та українським досвідом та презентували матеріали з досвіду роботи школи [5].

**Висновки.** Розвиток медіакультури учнів, формування медіаграмотності всіх учасників навчально-виховного процесу – актуальний напрям роботи Полтавської

загальноосвітньої школи № 28. Опановуючи курси з медіаграмотності, учні набувають багато важливих навичок – вчать формулювати власне ставлення до медіатекстів, коректно обґрунтовувати власну точку зору на підставі аналізу й аргументів, більше цікавляться новинами, відстежують маніпуляційні прийоми, які використовують в ЗМІ, долучаються до життя держави, стають більш свідомими громадянами. Як зазначила керівник експерименту Любова Найдьонова, заступник директора з наукової роботи Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, «діти не будуть медіаграмотними, поки не прийде нове покоління батьків, на яке ми зараз можемо впливати». Тож формування в рамках вивчення курсу основ медіаграмотності критичного мислення в учнів – важлива складова не тільки соціалізації, а й розбудови громадянського суспільства в Україні.

закладів «МЕДІАКУЛЬТУРА» / Л. А. Найдьонова, О. Т. Барішполець, О. Є. Голубєва та ін. ; [упоряд. Г. В. Мироненко] ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. – К., 2012. – 100 с.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Архіпова Є. О. Критичне мислення як необхідна складова розумової діяльності людини в межах сучасного інформаційного суспільства / Є. О. Архіпова, О. В. Ковалевська // Гуманітарний часопис. – 2012. – № 2. – С. 34–37.

2. Чаплак Я. В. Роль критичного мислення у творчих пошуках «Внутрішнього камертону душі» особистості / Я. В. Чаплак. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [web.snauka.ru/issues/language/ukrainian](http://web.snauka.ru/issues/language/ukrainian)

3. Іванов В. Ф. Медіаосвіта та медіаграмотність / В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк. – К. : АУП, Центр вільної преси, 2012. – 352 с.

4. Програма курсу за вибором для учнів 10 класу загальноосвітніх навчальних закладів «Спеціальний медіаосвітній курс «МЕДІАКУЛЬТУРА» / НАН України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України; [О. Т. Барішполець, О. Є. Голубєва, Г. В. Мироненко, Л. А. Найдьонова, Н. І. Череповська]. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mediaosvita.org.ua/index.php/biblioteka>

5. Програма Третьої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи» (м. Київ, 16-17.04.2015 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.aip.com.ua/ml/program\\_konf\\_13.pdf](http://www.aip.com.ua/ml/program_konf_13.pdf)

6. Робочий зошит курсу за вибором для учнів 10 класу загальноосвітніх навчальних

---

Цитувати: Земелько І. С. Практика впровадження медіаосвіти і формування критичного мислення / І. С. Земелько // Постметодика. – 2015. – № 2. – С. 34–37.

© І. С. Земелько, 2015. Стаття надійшла в редакцію 19.11.2013 ■



## ЕФЕКТИВНІСТЬ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

*В. М. Раскалінос*

Проаналізовано хід експериментального дослідження ефективності моделі формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів. Доведено необхідність суттєвого поліпшення цього процесу, надані відповідні пропозиції.

**Ключові слова:** професійна підготовка, рефлексія, рефлексивна компетентність, самодіагностика, самоорганізація, ціннісна орієнтація, соціальний педагог.

**Раскалинос В. Н. Эффективность формирования рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки**

Проанализирован ход экспериментального исследования эффективности модели формирования рефлексивной компетентности будущих социальных педагогов. Доказана необходимость существенного улучшения этого процесса, даны соответствующие предложения.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, рефлексия, рефлексивная компетентность, самодиагностика, самоорганизация, ценностная ориентация, социальный педагог.

**Raskalinos V.M. Effective Formation of the Reflexive Competence of the Future Social Teachers in the Process of Professional Training**

This paper analyses the progress of the pilot research in the measuring the effectiveness of the model of forming the reflexive competence of the future social teachers. Author gives some proposals for the improvement of this process.

**Keywords:** professional training, reflection, reflexive competence, self-diagnosis, self-organization, value orientation, social teacher.

**Постановка проблеми.** Розвиток системи освіти на засадах гуманізму та людиноцентризму в сучасних умовах соціально-економічних змін потребує осмислення концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Провідною метою модернізації та вдосконалення вищої освіти в Україні є досягнення принципово нового рівня якості підготовки майбутнього фахівця. Підґрунтям для вирішення названих вище завдань є Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Болонська декларація Євросоюзу, Закони України „Про соціальні послуги”, „Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні”, „Про соціальну роботу з дітьми та молоддю”.

Соціальна значущість, специфічність і складність роботи соціального педагога висувають низку особливих вимог до його професійних дій і поведінки. Проблеми та завдання, які виникають у процесі фахової діяльності, здебільшого не мають шаблонного й однозначного варіанта вирішення, тому потребують конструктивного переосмислення та перетворення власного досвіду на основі проведеної рефлексії. Відтак, соціальний педагог повинен прагнути пізнати себе, ідентифікувати свою особистість як фахівця, котрий має професійні якості, бажає творчості, вміє зіставляти свої дії з можливостями та індивідуальними особливостями, прогнозувати їхні наслідки у практичній діяльності. Таким чином, рефлексія надає можливість скоординувати та інтегрувати решту якостей для ефективної реалізації профе-

Раскалінос Валерія Миколаївна, старший викладач кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

сійної діяльності. Зважаючи на це, можна стверджувати, що формування рефлексивної компетентності є важливим завданням професійної підготовки майбутнього соціального педагога.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні основи проблеми рефлексивної компетентності як складової професійної компетентності розглядають Ю. Бабаян, А. Деркач, Н. Кузьміна, Ю. Кушеверська, В. Метаєва, К. Нор, О. Поліщук, Г. Полякова, С. Степанов, І. Ульянич. Дослідження питань підготовки та професійного становлення соціальних педагогів проведено в наукових працях О. Безпалько, Р. Вайноли, М. Галагузової, В. Голован, О. Гури, Л. Завацької, І. Звереві, Н. Заверико, А. Капської, О. Карпенко, В. Коваль, І. Ковчиної, С. Когут, Л. Міщик, В. Поліщук, З. Фалинської. Однак, незважаючи на досить вагомий результат наукових пошуків у галузі підготовки майбутніх соціальних педагогів, процес формування їхньої рефлексивної компетентності практично не досліджувався. Усе зазначене й визначило актуальність, значущість і вибір теми дослідження. Тож актуальним є дослідження проблеми формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки.

**Метою** цієї статті є аналіз ефективності експериментальної роботи з вказаної теми.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Провідним результатом професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів має стати рефлексивна компетентність фахівців, яка є системоутворювальним компонентом професійної діяльності в соціально-педагогічній сфері, інтегративною якістю особистості, що забезпечує стійкі професійні мотиви, спрямованість на застосування рефлексії у професійній діяльності, системне знання про рефлексію та її місце у соціально-педагогічній діяльності, дозволяє ефективно й адекватно здійснювати рефлексію, творчо осмислювати та долати проблемні моменти, прогнозувати ситуації та сприяти саморозвитку й розвитку рефлексії в інших.

Для виявлення результативності поетапної підготовки й сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів необхідно встановити критерії, що у педагогічній літературі визначаються як основна ознака, за якою одне рішення обирається з багатьох можливих (І. Кравченко [1], В. Монахов [3]), або ознака, на підставі

якої здійснюється оцінювання, визначення й класифікація будь-чого, мірило судження, оцінки. Нами визначено такі критерії: спрямованість на прояв рефлексії у професійній діяльності, ціннісне ставлення до рефлексивної компетентності, володіння базовими психолого-педагогічними знаннями про рефлексію, усвідомлення й осмислення рефлексії, надситуативність та діалектичність, якість, комплексність і міцність професійної рефлексії, систематичність, оригінальність і самостійність дій щодо забезпечення педагогічної рефлексії, рефлексія як особистісна характеристика, соціально-педагогічна забарвленість рефлексії у професійній творчості, орієнтація на самопізнання та самовдосконалення. Ступінь прояву цих критеріїв і показників свідчить про рівні сформованості рефлексивної компетентності соціальних педагогів: низький, середній, достатній, високий.

*На аналітико-пошуковому етапі експериментального дослідження (2010–2011 р.)* теоретично осмислювалася проблема дослідження, розроблялася його програма й методика, визначалися основні напрями, об'єкт, предмет, мета, завдання, вивчалася історична, філософська, психолого-педагогічна література, зарубіжний і вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, проводився порівняльно-функціональний аналіз структури рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів із позиції різних наукових підходів; індивідуальні й групові бесіди; здійснювалося відвідування занять з педагогіки, психології, соціальної педагогіки, самовиховання та саморозвитку. За основу підходу до дослідження проблем формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів нами взято твердження М. Марусинець, що вивчення рефлексивної компетентності передбачає застосування наукової педагогічної ідеї як форми наукового знання. Тільки в такому разі, зазначає М. Марусинець, певні знання інтегруються у складні науки, зокрема філософію, психологію, педагогіку, що значно скорочує витрати вчених у формуванні теоретичних уявлень про сутність професійної рефлексії та особливостей її формування та розвитку [2].

На підставі теорії наукового пізнання спочатку нами був визначений компонентний склад рефлексивної компетентності, проаналізовано структурну наповнюваність компонентів, виділено сукуп-



ність критеріїв та їх показників, вказані основні індикатори проявів. Після цього були дібрані та сконструйовані відповідні їм діагностичні методики. Добір методів виявлення рівня рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів ґрунтувався на самодіагностиці, що реалізується через самоспостереження, самоаналіз, самооцінку, самокорекцію, які, як вважає М. Марусинець, сприяють досягненню вищого рівня самоорганізації – невпинному професійному вдосконаленню та пошуку [2].

Узагальненими критеріями рефлексивної компетентності соціального педагога нами визначено: сформованість мотивації до здійснення рефлексії; розуміння цінності рефлексивної компетентності в діяльності соціального педагога; володіння структурною системою наукових знань про рефлексію та її місце в соціально-педагогічній діяльності; сформованість рефлексивних умінь; розвиненість професійної рефлексії; професійних рефлексивних стосунків; застосування рефлексії. На цьому етапі було констатовано, що зазначені критерії не існують ізольовано один від одного, вони тісно взаємопов'язані.

Протягом *констатувального етапу експериментального дослідження (2010 – 2011 р.)* розроблено, описано й графічно відображено експериментальну модель формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки; здійснено адаптацію принципів професійної підготовки соціальних педагогів до формування рефлексивної компетентності в умовах вищого навчального закладу; відібрано й систематизовано навчально-виховний матеріал, описано комплекс педагогічних умов. У межах етапу також уточнювалися: наявність системи мотивів самопізнання та саморозвитку, рівень сприйняття цінності рефлексії в соціально-педагогічній діяльності, володіння структурною системою наукових знань щодо рефлексії, її видів, функцій; сформованість умінь займати рефлексивну позицію та реалізовувати рефлексивні вміння, а також налагоджувати рефлексивні стосунки у професійній сфері. Визначено ступінь прагнення до особистісного та професійного вдосконалення, а також індивідуальні особливості становлення рефлексивної компетентності майбутнього соціального педагога.

На *формуальному етапі експериментального дослідження (2011–2013 р.)* здійснювалися включення в навчально-

виховний процес вищого навчального закладу завдань для підвищення рівня мотивації студентів до використання рефлексії у професійній діяльності; формування ціннісних орієнтацій і розвиток умінь, які сприятимуть усвідомленню місця й значення рефлексії у процесі професійної соціально-педагогічної діяльності; збагачення когнітивного мінімуму студентів за рахунок включення активних й інтерактивних засобів у навчально-виховний процес вищого навчального закладу; розвиток умінь демонструвати власну рефлексивну позицію й реалізовувати рефлексивні навички; корегувати власні професійні дії відповідно до динаміки отриманих результатів; аналіз усвідомлення значущості здійснюваної діяльності у ставленні до себе, до людини, яка звернулася по допомогу, та до соціально-педагогічної ситуації взагалі. Також на цьому етапі відстежувався процес поетапного формування таких компонентів рефлексивної компетентності: мотиваційно-аксіологічний; змістово-процесуальний; операційно-діяльнісний; професійно-творчий.

Встановлено, що етапи формування рефлексивної компетентності не мають жорстких меж, оскільки не можна розмежувати системний процес. Однак кожен етап потребує відповідного змістового й дидактичного наповнення. Тому суттєве значення мало розроблення та впровадження навчально-методичного ресурсу спецкурсу „Професійна рефлексія соціального педагога”.

За результатами експерименту оцінювалася його ефективність, здійснювалася необхідна корекція, узагальнювався експериментальний матеріал, проводилися порівняльний аналіз експериментальних і контрольних груп, корегування навчального супроводу щодо вдосконалення процесу формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів, готувалися до друку публікації за темою наукового пошуку. Здійснювалася апробація результатів дослідження на науково-практичних конференціях.

Оцінювання ефективності методики формування рефлексивної компетентності студентів на пряму підготовки „Соціальна педагогіка” відбувалося у процесі проведення моніторингу в експериментальних і контрольних групах: вхідного зрізу (на початку) та двох діагностичних зрізів – констатувального та прикінцевого. Формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів здійснювалося за допомогою

спеціально створених педагогічних умов та реалізованих в них рефлексивних акцентів у викладанні навчальних дисциплін, наповнення рефлексивним змістом навчальної практики, використання рефлексивних задач та авторського спецкурсу „Професійна рефлексія соціального педагога”. Здійснений статистичний аналіз результатів експериментального навчання дав можливість оцінити ефективність функціонування моделі формування рефлексивної компетентності студентів напряму підготовки „Соціальна педагогіка”, про що свідчить порівняльний аналіз першого та другого контрольних зрізів (експериментальні та контрольні групи). Так, високий рівень рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів в експериментальній групі вище, ніж у контрольній (різниця 6,3%). Достатній рівень компетентності в експериментальній групі склав 41,6%, що на 12,9% вище, ніж у контрольній групі. Середній рівень зафіксований у 26,6% студентів експериментальної групи та 38% – контрольної. Низький рівень становить відповідно 24,5% і 32,3% (різниця 7,8%) (див. табл.).

Зростання рівня сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів експериментальних груп обумовлене впровадженням у процес їх професійної підготовки спеціально розробленої моделі формування рефлексивної компетентності у студентів названої категорії, яка має практико-зорієнтований характер, реалізує ідею формування сучасного фахівця в системі взаємозв'язаних складових (мета, підходи, принципи, компоненти компетентності, етапи та педагогічні умови формування, результат) і служить основою для цілеспрямованого формування досліджуваного феномена. У процесі втілення моделі визначено як загальнопедагогічні (гуманізації, диференціації та індивідуалізації, практичної спрямованості), так і спеціальні (рефлексивності; рефлексивної позиції; со-буттєвості; рефлексивної спрямованості; рефлексивного відображення діяльності; рефлексивної обумовленості; рефлексивно-творчої організації) принципи її функціонування. Модель формування рефлексивної компетентності майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки містить чотири блоки. Цільовий блок поєднує соціальне

Таблиця

**Рівні сформованості рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів**

Рівень сформованості	Експериментальна група				Контрольна група			
	констатувальний експеримент		контрольний експеримент		констатувальний експеримент		контрольний експеримент	
	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)	абс.	(%)
Високий	0	0	14	7.3	0	0	2	1
Достатній	51	26.6	80	41.6	52	27.1	55	28.7
Середній	65	33.8	51	26.6	66	34.4	73	38
Низький	76	39.6	47	24.5	74	38.5	62	32.3

В основі приросту показників у студентів експериментальних груп лежать такі чинники вдосконалення їх професійної підготовки: наповнення навчальних курсів інформацією, спрямованою на формування потреб у рефлексивній діяльності; реалізація міждисциплінарних зв'язків із метою формування цілісної структури наукових знань про рефлексивну компетентність; включення в рефлексивну діяльність на основі отриманих і засвоєних знань у процесі навчання та квазіпрофесійної діяльності; включення студента в активний рівноправний рефлексивний діалог.

замовлення суспільства та мету підготовки соціальних педагогів; теоретико-методологічний блок відображає концептуальні засади формування рефлексивної компетентності бакалаврів напряму підготовки „Соціальна педагогіка”; змістово-організаційний блок розкриває взаємозв'язок етапів формування, компонентів рефлексивної компетентності, змісту підготовки та педагогічних умов формування рефлексивної компетентності соціальних педагогів; результативний блок забезпечує моніторинг сформованості рефлексивної компетентності майбутніх фахівців.

Упровадження названої вище моделі у процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів забезпечує актуалізацію установок та ціннісних орієнтацій, що активізують мотивацію формування та розвитку рефлексивної компетентності; формування системи знань майбутніх соціальних педагогів щодо сутності рефлексії, її видів, засобів розвитку та її місця в соціально-педагогічній діяльності, формування та розвиток рефлексивних умінь та рефлексивних відносин на основі квазіпрофесійної діяльності, складання та реалізації рефлексивного портфоліо та індивідуальної програми саморозвитку рефлексивної компетентності бакалаврів на пряму підготовки "Соціальна педагогіка".

**Висновки.** В експериментальних групах для всіх студентів рефлексивна компетентність набула особистісно-ціннісного значення, яскраво проявилися рефлексивні вміння та вміння будувати й підтримувати рефлексивні відносини. Студенти все більш наполегливо спрямовували свою діяльність на саморефлексію, саморозвиток, ставали більш впевненими у своєму професійному потенціалі. Отже, результати експериментального дослідження довели ефективність впровадженої моделі формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів, виявивши тенденцію позитивної динаміки сформованості рефлексивної компетентності названої категорії студентів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кравченко І. В. *Формування у підлітків моральних вчинків у позакласній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 „Теорія і методика виховання”* / Ірина Володимирівна Кравченко ; Інститут проблем виховання АПН України. – К., 2004. – 17 с.
2. Марусинець М. М. *Професійна рефлексія майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика формування : [монографія]* / Мар'яна Михайлівна Марусинець. – Івано-Франківськ : Жовтий, 2012. – 419 с.
3. Монахов В. М. *Аксиологический поход к проектированию педагогической технологии* / В. М. Монахов // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 26–31.

---

**Цитувати:** Раскалінос В. М. Ефективність формування рефлексивної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки / В. М. Раскалінос // Постметодика. – 2015. – № 2. – С. 38–42.

© В. М. Раскалінос, 2015. Стаття надійшла в редакцію 23.10.2013 ■



УДК [811.161.2+821.161.2] (075.8)

## РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ

*Л. П. Пархета*

Досліджуються роль і місце педагогічних практик у підготовці студентів філологічних спеціальностей. Подано систематизований опис фахових педагогічних практик. Запропоновано програми практики для бакалаврів, спеціалістів, магістрантів.

**Ключові слова:** фахові педагогічні практики, програми практик.

**Пархета Л. П. Роль педагогической практики в формировании профессиональной компетентности студентов-филологов**

Исследуется роль и значение педагогических практик в подготовке студентов филологических специальностей. Дается систематизированное описание профессиональных практик. Предлагаются программы практики для бакалавров, специалистов, магистров.

**Ключевые слова:** профессиональные практики, программы практик.

**Parkheta L. P. Role of Teaching Practice in Shaping Professional Competence of Philologist Students**

Article describes teaching practice role and place in training of students of philological specialties. Methodical descriptions of professional teaching practices are present. Programs for bachelors, specialists and undergraduates' practices are proposed.

**Keywords:** professional teaching practices, practices' programs.

**Постановка проблеми.** Педагогічна практика у вищому навчальному закладі є важливою ланкою у системі підготовки вчителя до практичної діяльності в загальноосвітніх закладах різних типів. Вона є зв'язком між теоретичним навчанням і майбутньою самостійною роботою в школі. У процесі практики закріплюються та поглиблюються теоретичні знання, набуті під час навчання, виробляються професійні вміння і навички, розвиваються педагогічне мислення та творчі здібності, інтенсифікується процес формування професійно-особистісних якостей.

Педагогічна практика сприяє активному формуванню професійної спрямованості мислення та діяльності майбутніх учителів, розвитку поваги й любові до педагогічної професії і до дітей.

**Мета статті** – розглянути концептуальні завдання всіх видів педагогічної практики студентів-філологів, що сприяють формуванню фахових умінь і навичок.

Працюючи над дослідженням програм практик, ми орієнтувалися на такі документи: Конституція України (1996), Закон України «Про освіту» (1991), Закон України «Про вищу освіту», Державна програма «Учитель» (1997), Концепція педаго-

гічної освіти (1998), Національна доктрина розвитку освіти у ХХІ столітті (2001), Концепція літературної освіти (2011), Положення про проведення практики студентів вищих педагогічних навчальних закладів України (2005), положення щодо вимог до професійної компетентності випускників педагогічних вищих навчальних закладів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**

У наш час, коли перед всіма ланками освіти поставлені складні відповідальні завдання у підготовці конкурентоспроможних фахівців, шляхи для їхньої успішної реалізації знаходимо у численних працях вітчизняних і зарубіжних учених. Проблемам організації педагогічних практик присвячено праці вітчизняних методистів В. Дороз, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, Є. Пасічника, Б. Степанишина, Г. Токмань, Ф. Штейнбук та інших.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Професійно-педагогічна компетентність учителя передбачає наявність умінь налагоджувати продуктивну взаємодію літературознавчої, лінгвістичної, психологічної, педагогічної, дидактичної, методичної, комунікативної складових. Практика

Пархета Любов Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

повинна мати навчальний і розвивальний характер. Вона має сприяти виробленню у студента індивідуального педагогічного стилю. Основними видами діяльності мають бути творча та дослідницька.

Керівництво практикою базується на діалогічній основі. Діалогізм визначає характер спілкування на всіх рівнях практики: студент – учень, студент – учитель, студент – викладач, студент – керівник практики, студент – представники адміністрації школи. Оскільки однією з головних проблем практики є проблема ефективності спілкування, необхідно посилити комунікативну складову у програмах практики.

Студенту-практиканту необхідно пам'ятати, що навчання мови й літератури дає змогу учням глибше пізнати закони природи і суспільного розвитку, ширше ознайомитися з досягненнями світової культури, розвитком вітчизняної науки та мистецтва.

Мета шкільного курсу української мови та літератури полягає в тому, щоб забезпечити лінгвістичну та теоретико-літературну освіту кожному випускникові загальноосвітньої школи, навчати школярів досконало володіти мовою, виховувати інтерес до художньої літератури, формувати потяг до знань, уміння бачити прекрасне. Поряд із вирішенням цих завдань на уроках української словесності здійснюється формування світогляду, переконань. Школярі вчать робити самостійні висновки й узагальнення, удосконалюють культуру мовлення.

Мета курсу літератури підпорядкована завданням, які стоять перед системою освіти: бути людинознавством, тобто чинником пізнання й самопізнання людей, що органічно зумовлює формування естетичних смаків, переконань, ідеалів школярів, багатства їхнього емоційно-інтелектуального світу як основи формування суспільно-гуманістичних, громадянсько-патріотичних переконань та ідеалів, жаги творення, життєбудівної волі, спроможності робити благородний життєвий вибір на засадах етики й естетики, совісті, честі, права, демократизму і гуманізму. Вища мета літератури — формувати покоління людей, спроможних гідно представляти себе і свій народ у світовій цивілізації та культурі, здійснюючи тим самим визначену природою власну й національно-державну історичну місію.

Під час педагогічної практики студент-практикант повинен оволодіти основами конструктивно-планувальних, комунікативно-навчальних, організаційних і дослідницьких умінь, реалізувати їх в умовах самостійної роботи.

*Конструктивно-планувальні вміння:*

а) складати плани-конспекти окремих уроків та серії уроків за темою з урахуванням різних умов навчання (середній або старший) і рівня підготовки учнів; визнача-

ти цілі та завдання кожного уроку з урахуванням етапу навчання;

б) обирати ефективні прийоми досягнення сформульованих цілей з урахуванням вікових особливостей учнів за етапом навчання;

в) визначати типи вправ і послідовність їх виконання згідно з етапами оволодіння учнями мовленнєвими вміннями та навичками, а також урахуванням труднощів засвоєння навчального матеріалу і рівня підготовленості школярів;

г) використовувати реальні та проектувати навчальні мовленнєві ситуації, а також відповідний їм мовленнєвий матеріал для сприймання та засвоєння мовних одиниць, що вивчаються, та їхнє застосування в мовленнєвій діяльності;

г) проектувати та створювати необхідні наочні посібники й технічні засоби навчання для проведення уроків;

д) складати план і сценарій позакласного заходу з української мови.

*Комунікативно-навчальні вміння:*

а) встановлювати та підтримувати різноманітні мовленнєві контакти: учитель – клас, учитель – учень, учень – учень тощо;

б) визначати об'єкти контролю мовленнєвої діяльності школярів і добирати відповідні їм методичні прийоми, в тому числі тестові завдання;

в) виправляти помилки учнів, розуміти їхній характер і використовувати мовленнєвий спосіб виправлення (перепитування, зорова, вербальна та схематична наочність, екстралінгвістичні засоби тощо).

*Організаційні вміння:*

а) організувати виконання накресленого плану;

б) забезпечувати мовленнєву діяльність учнів на уроках української мови;

в) вносити методично виправдані корективи у плани-конспекти уроків з урахуванням умов навчання;

г) навчати учнів найбільш раціональних прийомів самостійної роботи;

г) доцільно поєднувати колективні (фронтальні, групові, парні) та індивідуальні форми роботи з урахуванням особливостей кожної з них та етапу навчання;

д) проводити навчальні ігри з урахуванням вікових особливостей учнів та етапу навчання;

е) реалізовувати різноманітні прийоми активізації діяльності учнів залежно від їхніх вікових особливостей;

е) методично доцільно використовувати традиційні наочні посібники, аудитивні, аудіовізуальні та візуальні технічні засоби навчання; ж) проводити позакласні заходи з української мови, організувати їх відповідно до складеного плану та сценарію.

*Розвивально-виховні вміння:*

а) реалізовувати загальноосвітній, розвивальний і виховний потенціал мовленнєвого матеріалу уроку або серії уроків;

б) формувати і розвивати інтелектуальну та емоційну сфери особистості учня, його пізнавальні інтереси;

в) розв'язувати засобами мови і літератури завдання морального, культурного, естетичного, гуманістичного виховання учнів.

*Дослідницькі вміння:*

а) вивчати ставлення учнів до дисципліни та виявляти рівень сформованості їхніх мовленнєвих навичок і вмінь;

б) проводити з урахуванням етапу навчання методичний аналіз мовного матеріалу з метою прогнозування можливих труднощів його засвоєння учнями та добору оптимальних шляхів попередження у школярів помилок;

в) проводити спостереження та комплексний аналіз відвіданих уроків з теоретичним обґрунтуванням різних сторін навчальної діяльності;

г) спостерігати, аналізувати та узагальнювати досвід учителів і студентів, переносити ефективні прийоми та форми роботи у свою педагогічну діяльність;

г) вивчати методичну літературу та теоретично осмислювати навчальний процес у формі виступів на методичних семінарах, а також удосконалювати свою роботу, використовуючи нові форми та прийоми навчання.

Відповідно до навчальних планів на факультеті української філології існують такі види педагогічної практики: практика з фахових методик (пробні уроки), 7 семестр (1 тиждень) (українська мова і українська література); стажерська практика (бакалаврів), 8 семестр (5 тижнів); державна практика (спеціалістів), 9 семестр (6 тижнів); асистентська практика (магістрів), 12 семестр (3 тижні).

Педагогічна практика з фахових методик (пробні уроки) проводиться на 4 курсі у 7 семестрі впродовж одного тижня. Метою є підготовка студентів 4 курсу до виконання функцій учителя-словесника в загальноосвітніх навчальних закладах. Під час цієї практики студенти вчаться спостерігати й аналізувати педагогічні явища, проводять 2 уроки: української мови та української літератури. Формою контролю за результатами цього виду практики є залік. Оцінюються такі професійні вміння студентів, як філологічна підготовка, методична підготовка, педагогічні вміння аналізу уроків, професійні якості, ставлення до практики.

Стажерська педагогічна практика проводиться на 4 курсі у 8 семестрі впродовж 5 тижнів. Практика проходить у базових школах міста Умані, у 5–8 класах. Під час цієї практики студенти виконують функції вчителя-словесника і класного керівника.

Стажерська практика є комплексною. Студенти виконують самостійно основні види навчально-виховної роботи: проводять усі види занять з учнями, знайомляться з роботою вчителя зі спеціальності, беруть участь у виховній роботі з учнями, методичній роботі педагога.

Головним критерієм оцінки результатів стажерської педпрактики є рівень сформованості професійно значущих і педагогічних умінь та рівень фахової компетентності майбутніх учителів. Формою контролю для цього виду практики є комплексна оцінка за виконання студентами різних видів завдань: проведення уроків, аналіз відвіданих уроків, проведену позакласну та виховну роботу, виконання індивідуального завдання, оформлення документації, ставлення до педпрактики.

Оцінка за стажерську педагогічну практику оголошується на підсумковій конференції.

Державна педагогічна практика на 5 курсі проводиться в 9 семестрі протягом 6 тижнів у базових школах міста Умані та за місцем роботи студентів, які є працевлаштовані та навчаються за індивідуальним планом.

Мета державної педагогічної практики – підготувати студентів до виконання функцій учителя-словесника в загальноосвітніх школах, гімназіях, ліцеях та інших навчальних закладах.

Студенти 5 курсу проводять уроки в 9–11 класах з української мови, української літератури та з дисциплін додаткових спеціальностей і спеціалізацій, виконують функції класних керівників, ведуть щоденники педагогічних спостережень, вивчають педагогічний досвід учителів-наставників. За результатами державної педагогічної практики студенти готують звіт у формі відеопрезентації та захищають його в спеціально створеній факультетській комісії. Формою контролю є комплексна оцінка за виконання всіх завдань програми державної педагогічної практики та її захист.

Асистентська педагогічна практика проводиться на 6 курсі у 12 семестрі протягом 3 тижнів. Мета такої практики – формування вмінь застосовувати набуті знання під час навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти, у процесі виконання функцій викладача. Методичну допомогу магістрантам у період педагогічної практики надають кафедри української мови і української літератури та українознавства.

За результатами асистентської практики студенти отримують комплексну оцінку за виконання завдань. При проведенні лекцій, практичних і семінарських занять оцінюванню підлягають їхній зміст і дотримання педагогом методики викладання. У щоденник практики заносяться всі види діяльності, пов'язані із проходженням активної та

пасивної практики, інші види робіт (робота в бібліотеці, консультації з викладачем-методистом тощо), узагальнена оцінка затверджується базовими кафедрами.

Важливою формою підсумкового контролю за результатами проходження педагогічної практики є конференція, що відбувається після її закінчення. Саме у процесі конференції аналізується позитивне й негативне в організації практики, цікаві знахідки перспективного педагогічного досвіду, звертається увага на забезпечення занять роздатковим та ілюстративним матеріалом, на впровадження інноваційних методів проведення занять.

Реалізуючи завдання Концепції мовно-літературної освіти, студенти-практиканти повинні допомогти учням опанувати зміст художніх творів, осягнути їхню естетичну значущість, зробити висновки, важливі для морального формування особистості та рівня її загальної культури. Під час педагогічних практик студенти мають сприяти вихованню культурного читача, котрий відчуває потребу в читанні, веде із книгою внутрішній діалог, отримує у процесі осягнення художніх творів естетичне задоволення, розширює свою ерудицію. У ході практики не тільки закріплюються та поглиблюються теоретичні знання, яких набули студенти у ВНЗ, а й виробляються навички та вміння педагогічної роботи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. *Наукові основи методики літератури / за ред. Н. Й. Волошиної.* – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
2. *Неділько В. Методика викладання української літератури в середній школі / В. Неділько.* – К. : Радянська школа, 1978. – 247 с.
3. *Пасічник Є. Українська література в школі / Є. Пасічник.* – К. : Радянська школа, 1983. – 318 с.
4. *Пасічник Є. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : навчальний посібник.* – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
5. *Пультер С. А. Методика викладання української літератури в середній школі : курс лекцій для студентів-філологів / С. А. Пультер, А. М. Лісовський.* – Тернопіль : Підручники і посібники, 2004. – 240 с.
6. *Ситченко А. Л. Методика навчання української літератури : навчальний посібник / А. Л. Ситченко.* – К. : Ленвіт, 2011. – 392 с.
7. *Степанишин Б. Викладання української літератури в школі / Б. Степанишин.* – К. : Проза, 1995. – 256 с.

8. *Токмань Г. Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г. Л. Токмань.* – К. : ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.

**Цитувати:** Пархета Л. П. Роль педагогічної практики у формуванні фахової компетенції студентів-філологів / Л. П. Пархета // Постметодика. – 2015. – № 2. – С. 43–46.

© Л. П. Пархета, 2015. Стаття надійшла в редакцію 24.10.2013 ■





## ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

М. О. Шевчук

На основі аналізу історичного розвитку проектного методу навчання розкрито роль проектних технологій у підготовці компетентних фахівців у системі вищої педагогічної освіти.

**Ключові слова:** проектна технологія, метод проектів, професійна компетентність.

**Шевчук М. А. Исторический аспект развития проектных технологий обучения в формировании профессиональной компетентности будущих учителей**

На основе анализа исторического развития проектного метода обучения раскрыта роль проектных технологий в подготовке компетентных специалистов в системе высшего педагогического образования.

**Ключевые слова:** проектная технология, проектный метод, профессиональная компетентность.

**Shevchuk M. A. Historical Aspect of Educational Project Methods Development in Formation of Future Teachers Professional Competence**

Based on the analysis of educational project methods historical development role of project methods in competent specialists training in the system of higher education is explored.

**Keywords:** project technology, method of the project, professional competence.

**Постановка проблеми.** ХХ століття відкрило епоху стрімкого зростання інноваційності в науці, техніці, соціальному житті. Відповідно, змінилася і позиція людини в суспільному просторі. Усвідомлення власної індивідуальності, накопичення особистісного досвіду, бажання змінювати світ на краще робить людину активним суб'єктом інноваційного життя.

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти та положеннях Болонської декларації, метою державної політики є формування активної особистості на демократичних принципах та ідеях гуманізму [7].

У наш час життя вимагає координації спільних дій, продуманих рішень. Тільки той, хто вмє спостерігати, аналізувати, прогнозувати, приймати рішення, долати конфлікти та протиріччя, адекватно реагувати на зміни у періоди технологічних і цивілізаційних проривів, зможе професійно зростати і досягати успіхів.

В умовах особистісно орієнтованої парадигми освіти на перший план виступає випереджальний розвиток творчої особистості, яка планує, проектує й організовує своє життя та доцільно перетво-

рює навколишній світ. Відчуття успіху та власної значущості від результатів своєї праці сприяє становленню особистості й формує мотивацію до подальшого зростання. Головними якостями нової людини, яка може й готова змінювати реальний світ відповідно до бажаних обрисів майбутнього, визначаються *творче мислення та пошукові вміння*.

Потребою суспільства в наш час є підготовка нової генерації висококваліфікованих фахівців, які б були спроможні вирішити основні протиріччя, що існують в освітній практиці, а саме: між високодинамічними умовами розвитку цивілізації та нездатністю освіти задовольнити потреби швидкого темпу розвитку різних сфер життєдіяльності; між оновленнями парадигми вітчизняної освіти – переходом до нового типу гуманістично-інноваційної освіти та недостатнім науково-методичним забезпеченням цього процесу; між бажанням учителів оволодіти професійними знаннями, вміннями та навичками інноваційної діяльності і браком відповідної підготовки.

На думку В. Гузеєва, в сучасній освіті здійснюється принциповий перехід від

Шевчук Марина Олександрівна, старший викладач кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

індивідуальної зацікавленості у традиційних знаннях і вміннях до особистісного розв'язання проблем, що означає зміну конфігурації знань і цінностей. Проблемний зміст освіти в наш час містить спектр актуальних задач у сфері реального життя системи «Природа – Суспільство – Людина» [1].

Одним із засобів застосування парадигмальних моделей є метод проектів, який ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації, диференціації та індивідуалізації і становить соціально мотивоване партнерство, у центрі уваги якого не тільки процес викладання, а й організована творча співпраця рівноправних особистостей на рівні суб'єкт-суб'єктної взаємодії. На відміну від методологічних, теоретичних і технологічних засад знаневої парадигми, що ґрунтуються на фіксованих методах і правилах, проектна парадигма освіти передбачає зміщення акцентів із трансляції соціокультурного досвіду на підготовку особистості до формування власного ставлення до безпрецедентних соціокультурних ситуацій. Проектна діяльність формує досвід продуктивних дій у ситуаціях невизначеності, нестабільності (що є ознакою нашого часу). Саме через проектування, на думку І. Єрмакова, можливо сформувати людину інноваційного типу життя, здатну творити та сприймати інформаційні зміни та нововведення [4, с. 7]. Метод проектів містить ідеї формування особистості на активній основі через доцільну діяльність з урахуванням її інтересів.

Англійський психолог Джон Равен зараховує до компетентностей вищого рівня вміння виявляти ініціативу, бути відповідальним за результати власної діяльності та благополуччя суспільства, переконувати співрозмовника й аргументувати свою позицію, докласти зусилля для досягнення мети та гідно сприймати труднощі, працювати в команді та шукати потрібну інформацію. Ці компетентності набувають усе більшого значення в сучасному суспільстві, що ґрунтується на інформаційній обізнаності та демократичності спілкування. На його думку, метод проектів сьогодні є одним із небагатьох педагогічних методів, який не тільки дає змогу розвивати індивідуальні компетентності особистості, але й формує такі важливі соціальні компетентності: програмування, конструювання, моніторингу, експертизи, керування, організації [12]. Уміння проектувати сприяє розвитку здібності передбачати, прогнозувати, орієнтує на свідомий вибір альтернатив на основі методологічних прийомів, навиків, установок і цінностей. Іншими словами, проектування стає саморозвит-

ком особистості, а *проектна діяльність – технологічною основою компетентного підходу у формуванні особистості.*

Отже, на сучасному етапі розвитку освіти перевага надається оновленню педагогічного процесу, який має бути і особистісним, і соціальним одночасно, а визначальною рисою сучасності стає формування професійної педагогічної культури, частиною якої є проектна культура вчителя.

**Аналіз психолого-педагогічних досліджень** дозволяє говорити про високий ступінь розробленості проблеми проектування. Так, філософські та педагогічні аспекти проектних технологій розглядалися в роботах Дж. Джонсона, Дж. Дьюї, У. Кілпатрика, Є. Коллінгса, Л. Левіна. Тема соціально-педагогічного проектування розглядається у працях І. Бестужева-Лади, Т. Дрідзе, В. Кутьєва, М. Хасанова, А. Федорова, Л. Філіпова.

Проблеми становлення проектної культури, що пов'язані із розвитком загальної культури, та теми педагогічного проектування освітніх технологій, програм, засобів і способів педагогічної діяльності висвітлюються у працях Г. Батищева, М. Бахтіна, В. Безрукової, В. Безпалько, А. Брушлінського, І. Бухтіярової, Л. Віготського, О. Газмана, В. Зінченко, М. Кагана, Н. Матяш, А. Орлова, Є. Полат, В. Радіонова, С. Шацького, Н. Яковлевої.

Питання організації навчання за методом проектів розглядається у дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених (Дж. Дьюї, У. Кілпатрик, Є. Коллінгс, Л. Левін, Д. Піт, С. Шацький). У наш час варіанти використання проектної діяльності представлені у працях В. Гузеєва, М. Гуревича, О. Коберника, І. Лернера, Н. Матяш, М. Павлової, Є. Павлютенкова, Є. Полат, Г. Селевко, В. Сидоренка, В. Симоненко, І. Сасової, І. Чечеля.

О. Коберник та В. Сидоренко, розкриваючи зміст і значення проектної діяльності в навчальному процесі, зазначають, що проектна діяльність дає змогу найбільш повно врахувати здібності, потреби, освітні нахили, наміри та майбутні професійні інтереси [6].

Проблему підготовки вчителя до організації проектної діяльності відображено у дисертаційних дослідженнях Ю. Веселової, М. Елькіна, С. Ізбаш, Е. Кручай, О. Ожерельєвої, Н. Прокоф'євої, Ю. Фільчакової.

Історія застосування методу проектів у навчальній діяльності школярів детально проаналізована С. Гончаренком, О. Савченко. Низка досліджень присвячена використанню методу проектів у навчанні молодших школярів (Н. Іванова,

Н. Котелянець, О. Онопрієнко), у процесі організації трудової діяльності (Н. Матяш, Н. Семенова, С. Ящук). Проблеми становлення проектної культури висвітлюються у працях М. Бахтіна, В. Безрукової, В. Безпалько, Л. Виготського, О. Газмана, Є. Полат.

І. Джужук розглядав метод проектів у контексті особистісно орієнтованої освіти. Він стверджував, що система проектної діяльності забезпечує входження учня у процеси пошуку, творчості, самостійного мислення, вибору засобів і способів досягнення результату [2].

У дослідженні О. Фунтікової метод проекту розглядається як засіб професійного зростання майбутніх учителів, у результаті чого формується система професійно-педагогічних умінь на підставі створення оптимальних умов організації самостійної роботи та досягнення високих результатів у навчальній роботі [13, с. 17–24].

**Мега статті** полягає у з'ясуванні на основі аналізу історичного розвитку проектного методу ролі проектних технологій в підготовці висококваліфікованих компетентних фахівців, що відповідають сучасному запиту суспільства.

**Виклад основного матеріалу.** Історія виникнення методу проектів, як пише Ю. Олькерс, своїм корінням сягає XVII століття [8, с. 16]. Королівська академія архітектури у Парижі в 1702 році оголосила конкурс будівельних планів, ескізів, які й отримали назву проектів.

Відтоді лише Королівська академія, при якій була заснована школа навчання архітекторів, проводила серед студентів конкурси, що потребували творчості та співробітництва. Таким чином, у роботі над проектом студенти розвивали фантазію, знаходили оригінальні рішення в межах класичної традиції.

У першій половині XIX століття метод проектів поступово поширюється і на німецькомовні країни. Із 1831 року термін «проект» трапляється в літературі цих країн і пов'язаний із самостійною практичною діяльністю студентів, за яку вони несли відповідальність. При цьому основними етапами проекту визначалися: мета – планування – реалізація.

У 1879 році в Америці Школа ручного навчання (Manual Training School) при Вашингтонському університеті в Сент-Луїсі вперше застосувала проектний метод. Поступово проектування було перенесено у загальноосвітню школу.

Організація роботи за цим методом, наголошує Ю. Олькерс, спиралася на три головні **принципи**: орієнтація на учня, орієнтація на реальність, орієнтація на продукт діяльності.

**Принцип орієнтації на учня** передбачав урахування у проектній діяльності здібностей, можливостей та інтересів дитини, самостійне планування та виконання проекту, представлення результату роботи.

**Принцип орієнтації на реальність** пов'язував проекти із життєвими проблемами, питаннями, що турбують і цікавлять дитину.

У третьому принципі – **орієнтація на продукт діяльності** – виявляється спрямованість на такий результат, що має практичну цінність, може бути перевірений практикою і має прикладний характер [8, с. 19].

Таким чином, сутність проектного методу полягала у самостійному набутті знань, формуванні вмінь і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів.

Яскравим прикладом застосування методу проектів був експеримент, проведений в одній із сільських шкіл штату Міссурі професором Коллінгсом. Навчальний заклад працював винятково за проектною методикою. За один рік в експериментальній школі було виконано 600 проектів. Досвід роботи цієї школи свідчить як про наявність багатьох позитивних аспектів проектного методу, спрямованих на виявлення, розвиток індивідуальності дитини та врахування особистісних особливостей в освітньому процесі, так і про певні недоліки його використання. Але головним залишається те, що проектний метод відкривав природовідповідний простір для вибору занять за здібностями та нахилами дитини [3].

Поступово цей метод із специфічного методу професійно-технічної освіти переріс у всезагальний метод навчання, що відповідав новому психологічному образу дитини.

Отже, на межі століть метод проектів відкрив «королівський шлях» нового дитиноцентристського виховання в Американській шкільній педагогіці [8, с. 19].

У період 1900–1915 років, пише Ю. Олькерс, виникає проектний рух, що втілював зв'язок орієнтації на учня зі шкільною реформою. Широкого застосування даний метод набув у Школах майбутнього Джона та Евеліни Дьюї, що ґрунтувалися на проектному навчанні. Представник прагматизму Дж. Дьюї (1859–1952) ставив за мету зробити життя дитини змістовним, сповненим творчої праці та значних успіхів. Активна цілеспрямована доцільна діяльність учнів у їхніх школах узгоджувалася з особистим інтересом школяра саме до цих знань [8, с. 19]. Особливо важливим

було розкриття учневі актуальності здобутих знань у майбутньому житті. Тому проектні проблеми мали бути реальними та значущими для дитини. А для розв'язання проблеми учневі необхідно застосувати як попередньо засвоєні знання, уміння та навички, так і ті, які ще необхідно здобути.

Дж. Дьюї виділив три головні умови успішності методу проектів: проблематизація матеріалу, активність дитини, зв'язок навчання із грою, працею [10, с. 4]. У цей час вже сформувалися різні варіанти проектів: технічні, практичні, соціальні та художні.

Прагматичні погляди американського педагога та психолога другої половини ХІХ століття Дж. Дьюї, вважає Н. Пахомова, визначаються теоретичною основою методу проектів, оскільки він обґрунтував його головні концептуальні положення: дитина в онтогенезі повторює шлях людства у пізнанні; засвоєння знань є спонтанним, некерованим процесом; дитина стає активним суб'єктом навчання [10, с. 4].

Таким чином, цінність методу, розробленого Дж. Дьюї, у засвоєнні матеріалу шляхом вирішення проблеми, активній, відповідальній позиції виконавця проекту, зв'язку теорії з життям, грою, працею, з можливістю засвоєння способу самостійного пізнання.

Ідеї Дж. Дьюї активно розвивалися в діяльності професора педагогіки Вільяма Херда Кілпатрика, який працював у педагогічному коледжі Колумбійського університету (Нью-Йорк) [8, с. 19]. Він пропонував організувати навчання на основі розширення індивідуального досвіду дитини на основі зв'язку з навколишньою дійсністю, при чому діяльність мала обиратися самою дитиною [3].

Цікавим є те, що Дж. Дьюї та В. Кілпатрик спочатку розглядали проектний метод не як певний інструментарій, а як своєрідну філософію виховання, оскільки проектування впливало на формування особистісних якостей, пробуджувало почуття, будувало ціннісну площину ставлення до навколишнього світу через самодіяльну соціально-культурну активність особистості («учасне буття» за М. Бахтінім). На їхній погляд, проектна діяльність виступала своєрідним методом самоформування особистості, здатної відповідати за власні рішення, шляхом розроблення персональних проектів з опорою на її культурно-історичний досвід. Дж. Дьюї та В. Кілпатрик вважали проект філософією мети та діяльності, результатів і досягнень, а не теоретичною обізнаністю у чистому вигляді, оскільки проект гармонійно єднає ціннісно-смысле-

ві основи культури та процес соціалізації дитини.

В. Кілпатрик, як пише Н. Пахомова, зробив спробу дати визначення терміна «проект», розглядаючи його як цілеспрямовану самостійну діяльність особистості з набуття досвіду «від щирого серця», що здійснюється у соціальному середовищі та скеровується метою як внутрішнім стимулом, формуючи власну мотивацію [10, с. 5].

Таким чином під проектом, за словами О. Пехоти, у той час розумівся цільовий акт діяльності, в основі якого лежить інтерес дитини [9, с. 148].

В. Кілпатрик розробив власну класифікацію типів проекту: створювальний (продуктивний) проект, пов'язаний із трудовою діяльністю; споживчий проект, метою якого є споживання у найширшому розумінні, включаючи розваги; проект розв'язання проблеми (науково-дослідницький проект), що передбачає певні дослідження в різних галузях наук; проект-вправа (тренування для оволодіння певними навичками) [9, с. 148–149].

Отже, сутність проектного методу (за В. Кілпатриком) полягає у зв'язку *цілеспрямованої самостійної діяльності з всеохопним стимульованим одночасним навчанням*, коли успішність визначається зацікавленістю дитини, відповідністю завдань можливостям і потребам учнів, свободою школярів у виборі мети діяльності та при зменшенні тиску й примусу з боку вчителів [8, с. 21–22].

Таким чином, формування мети діяльності є основою внутрішньої мотивації, а ефективність діяльності обумовлюється спеціально створеними умовами.

В. Кілпатрик вважав уміння вирішувати проблеми необхідним елементом життя у суспільстві, а тому воно мало бути введено в навчальний процес як важлива і характерна його одиниця.

Проектний метод, на думку Дж. Дьюї та В. Кілпатрика, створював передумови нової дидактичної концепції, яка пов'язувала мислення та діяльність, знання і практику, життя і мрії. За словами С. Ящука, проектна діяльність дає змогу здійснити перехід від «школи пам'яті» до «школи мислення» [14, с. 11]. Цей метод дає можливість розкрити найкращі якості особистості дитини та створити умови формування впевненості у власних силах.

Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Є. Коллінгс розробили філософські та педагогічні аспекти проектного методу. Американські вчителі усвідомили величезні переваги нового методу. І хоча пізніше метод проекту був зведений до схематичного вирішення проблеми, із часу появи його на арені педагогічної думки й дотепер він

активно використовується у практиці американської школи.

У наш час у США активно розвиваються ідеї проектного методу в мережі шкіл, що належать альтернативній системі освіти. Головною метою цих навчальних закладів є створення умов психолого-педагогічної підтримки ініціативи учнів. Основними принципами діяльності названих шкіл, на думку Н. Крала, є: орієнтація на практику; проект як структурований елемент навчальної діяльності; навчання у праці; навчання в реальному дослідженні, а не у змодельованій ситуації; обов'язковість рефлексії; вільний вибір проекту дитиною на основі інтересів і захоплень; учитель – консультант, наставник; оцінка – публічний процес, а не суб'єктивний акт учителя [5, с.12].

Подальший рух проектних ідей можна простежити у 60–70-х рр. XIX ст. під час освітніх реформ у Європі. Пропозиції з реорганізації основної школи у Німеччині включають проектні ідеї, покликани подолати традиційність навчання в загальноосвітніх школах. У концепціях орієнтованого на практику навчання з урахуванням інтересів дітей, їхнього прагнення до самостійності, самоствердження проектного методу в освітніх програмах приділялася важлива увага.

Дискусії стосовно проектного методу тривали і серед педагогів-реформаторів на початку XX століття.

У Німеччині Отто, Рейхвейн та Кретшман використовували певні проектні ідеї для зв'язку теорії із практикою через групову роботу. Розвиток методу проектів можна виявити у трудовій школі Кершенштайнера і Гаудіга, у концепції виробничої школи П. Блонського, а також у виховних колоніях А. Макаренка.

Теоретичному обґрунтуванню проектного методу опосередковано сприяли вчення Ж. Піаже, Л. Виготського, А. Леонтьєва, П. Гальперіна.

Паралельно з розробками американських учених проектно навчання прийшло в Росію і привернуло увагу педагогів [9, с. 149]. Із 1905 р. С. Шацький із групою працівників активно запроваджували проектний метод у навчально-виховний процес [11, с. 40]. Головними принципами, покладеними в основу цієї роботи, були: особиста зацікавленість дитини, значущість для учня реальної життєвої проблеми, необхідність різноманітних знань для її розв'язання. Поступово цей метод набув широкого використання у шкільній практиці.

В українських школах проектний метод активно впроваджувався у педагогічний процес за часів масштабного реформування шкільної освіти. При-

хильники проектної діяльності вважали цей метод універсальним засобом перетворення школи навчання на школу життя.

Але непродуманість і непослідовність застосування цього методу, брак наукових розробок із використання проектного методу призвели до зміцнення акцентів у бік ділової прагматичної дії, наслідком чого стало зниження якості освіти. У радянській школі, зорієнтованій на міцні та глибокі знання, не знайшлося місця проектному методу, спрямованому на розв'язання завдань у реальних життєвих обставинах. Метод проектів був засуджений на початку 30-х рр. і визнаний буржуазним перекозченням.

Причинами подібних невдач сучасні дослідники вважають: непідготовленість педагогічних кадрів до роботи за проектними методиками; слабку розробленість методики організації проектної діяльності; неалгоритмізованість проектної роботи; гіпертрофію проектної діяльності над іншими методами навчання [5, с. 11].

У 1931–1990 рр. організація роботи за методом проектів була припинена. Але у працях Е. Григор'єва, Н. Нечаєва, С. Батишева, Л. Зелениної з'являються орієнтири на зміну позиції учня у навчальному процесі в межах проблемного та проблемно-пошукового навчання. Це дало поштовх для актуалізації досвіду використання методу проектів у пострадянський період розвитку освіти.

Подальший розвиток цього методу пов'язаний з іменами таких педагогів, як В. Шульгін, А. Петрович, М. Крупеніна, В. Ігнат'єв.

Повернення до методу проектів було обумовлено новими соціально-економічними умовами та потребами сучасної освіти. Метод творчих проектів використовується у всіх дисциплінах. Дослідження підтверджували, що проектний метод є гнучкою моделлю організації навчального процесу, зорієнтованого на творчу самореалізацію особистості школяра, розвиток його інтелектуальних можливостей, вольових якостей і творчих здібностей у процесі виконання проектів.

Отже, в наш час відбулося відродження проектного методу. Його інтегральний характер і спрямованість на особистість найкраще відповідає завданням гуманістично-орієнтованої школи.

Головною особливістю цього методу є наявність проблеми, потреба у розв'язанні якої, на думку Дж. Дьюї, стимулює мислення. Виконання проекту у процесі формування теоретичної та практичної готовності фахівця можна розглядати як самостійну діяльність студента з досягнення певної мети (розв'язання проблеми), пов'язаної зі створенням об'єкта за

передбачуваним прообразом, прототипом під керівництвом наставника. Є. Полат вважає основою методу розвиток пізнавальних інтересів особистості, формування вмінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, удосконалення її критичного та творчого мислення [11, с. 41]. Проектний метод вимагає від студента володіння сукупністю дослідницьких, пошукових, проблемних прийомів, які виявляють та розвивають творчі здібності та ставлять особистість майбутнього вчителя у позицію практичного діяча.

Таким чином, під час роботи за методом проектів розвивається мислення майбутніх учителів, пов'язане з пошуком та аналізом фактів, які стосуються різноманітних галузей знань; логічним вибудовуванням аргументів, що сприяє формуванню впевненості у власній позиції; з вмінням прогнозувати результати і можливі наслідки варіантів рішення, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та знаходити вихід із проблемної ситуації.

Метод проектів передбачає різноманітні форми кооперативної та партнерської взаємодії, що сприяє застосуванню інтерактивних методів, ролевих ігор, дискусійних форм, а також командних різновидів роботи. Сучасна педагогічна наука визначає проектну технологію як технологію інтерактивного навчання, яка забезпечує реалізацію особистісно орієнтованого підходу, виробляє власне бачення майбутнього і можливість руху вперед за траєкторією індивідуального розвитку.

Проектна технологія дає змогу подолати рутинність у пізнанні, відмовитися від знань заради знань, умінь ради вмінь, зробити пізнавальний процес цікавим і вмотивованим, розкрити творчий потенціал студентів, соціальну природу розвитку особистості, зорієнтувати учасників проектів на кооперацію, партнерство та співробітництво. Студенти не тільки здобувають власний досвід, а й засвоюють досвід інших.

Проектні технології дають можливість зробити майбутнього вчителя реальним суб'єктом пізнавально-виховного процесу, а не об'єктом педагогічного впливу з боку викладача: розкривати здібності, закладені природою, здійснювати індивідуалізацію та диференціацію педагогічного процесу, забезпечувати кожному студентові усвідомлення власної значущості та необхідності в колективі.

Одже, використання проектних технологій дає змогу зробити теоретичні знання засобом творчих пошуків і організувати ефективне формування професійної компетентності майбутніх учителів, а саме таких складових:

- комунікативної компетентності – вміння будувати продуктивне спілкування, встановлювати контакт, вести діалог;
- соціальної компетентності – вміння діяти у соціумі з урахуванням позицій інших членів суспільства, робити самостійний вибір, самовизначатися у цілях, засобах і методах діяльності на користь суспільства;
- інформаційної компетентності – вміння грамотно застосовувати засвоєну інформацію;
- предметної компетентності – готовність використовувати на практиці інтегровані різногалузеві знання; уміння та навички, сформовані під час вивчення різних предметів;
- діяльнісної компетентності – готовність бути суб'єктом діяльності, планувати, конструювати, моделювати діяльність, усвідомлювати значення кінцевого результату;
- рефлексивної компетентності – вміння аналізувати, визначати причини успіху та невдач, шукати шляхи подолання труднощів;
- проблемно-пошукової компетентності – вміння розв'язувати проблеми та знаходити шляхи вирішення проблемних ситуацій.

**Висновки.** Аналіз історичного розвитку проектного методу показав, що нові тенденції розвитку освіти та необхідність використання у практичній діяльності нових технологій змушує викладачів оволодіти проектною технологією навчання. Використання засобів проектних технологій у педагогічному процесі сприяє ефективному формуванню професійної компетентності майбутніх учителів, пробуджує та розвиває у них талант, який спрямовує їх до усвідомленого застосування своїх знань у професійній діяльності, реалізує соціальні потреби, формує мотивацію до розвитку, оскільки проектно-технологічна діяльність інтегрує всі види сучасної діяльності людини та націлена на досягнення єдиної мети освіти: забезпечення інтелектуального, фізичного та соціального розвитку.

У проектній технології реалізуються всі стадії творчого процесу: виникнення, обґрунтування, осмислення та прийняття ідеї, технологічна розробка ідеї, практична робота над її втіленням, апробування об'єкта в роботі, опрацювання та самооцінка творчого вирішення ідеї. Завдяки проектам підвищується імовірність творчого розвитку студентів, формується почуття соціальної відповідальності, створюється ситуація успіху як запорука активізації пізнавальних інтересів і позитивного ставлення до оточення.

Проектна робота передбачає застосування інтерактивних режимів, що посилює гуманітарну складову та вимагає використання пошукових, дослідницьких, творчих за своєю сутністю підходів, що є наріжним каменем проектного методу, а виконання проектів – це можливість використання набутих знань для розв'язання життєвих проблем і досягнення індивідуально-суспільних цілей.

Уміння використовувати проектний метод у педагогічній діяльності – показник високої кваліфікації викладача, оскільки проектні технології зараховують до технологій ХХІ століття, які передбачають адаптацію до змінних умов життя.

У наступних статтях плануємо висвітлити питання наукового підходу до організації проектної діяльності учнів і вирішення комплексу організаційних, управлінських, методичних, інформаційних, психолого-педагогічних та кадрових завдань у процесі формування професійної компетентності майбутніх вчителів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гузеев В. В. «Метод проектов» как частный случай интегральной технологии обучения / В. В. Гузеев // Директор школы. – № 6. – 1995. – С. 39–47.
2. Джужук И. И. Метод проектов в контексте личностно-ориентированного образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / И. И. Джужук. – Ростов н/Д., 2004. – 218 с.
3. Джурицкий А. Н. История педагогики: [учеб. пособие для студ. пед. вузов] / А. Н. Джурицкий. – М.: Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 1999. – 431 с.
4. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності / І. Єрмаков // Школа (Шкільний світ) : Інформаційно-методичний журнал. – 2006. – № 5. – С. 5–11.
5. Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: [учебно-метод. пособие] / Н. А. Краля; под ред. Ю. П. Дубенского. – Омск : Изд-во ОмГУ, 2005. – 59 с.
6. Методика навчання учнів 5–9 класів проектуванню в процесі вивчення технології обробки деревини і металу: [навч.-метод. посіб.]; за ред. О. М. Коберника, В. К. Сидоренка. – Умань : УДПУ, 2005. – 114 с.
7. Національна доктрина розвитку освіти. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 // Урядовий кур'єр. – 2002. – 18 квітня.
8. Олькерс Ю. История и польза метода проектов: сборник [«Метод проектов. Современные технологии университетского

образования»]. – вып. 2. – Мн.: РИВШБГУ, 2003. – С. 16–38.

9. Освітні технології: [навч.-метод. посібник] / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

10. Пахомова Н. Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: [пособие для учителей и студентов педагогических вузов]. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.

11. Полат Е. С. Метод проектов: сборник [«Метод проектов. Современные технологии университетского образования»] / Е. С. Полат. – вып. 2. – Мн.: РИВШБГУ, 2003. – С. 39–48.

12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.

13. Фунтікова О. О. Сучасний погляд на використання методу проектів в організації самостійної роботи студентів поза аудиторією у вищій школі / О. О. Фунтікова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2003. – № 11. – С. 17–24.

14. Ящук С. М. Розвиток творчого потенціалу учнів у процесі проектно-технологічної діяльності / С. М. Ящук // Рідна школа. – 2004. – № 4. – С. 9–11.

**Цитувати:** Шевчук М. О. Історичний аспект розвитку проектних технологій навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів / М. О. Шевчук // Постметодика. – 2015. – № 2. – С. 47–53.

© М. О. Шевчук, 2015. Стаття надійшла в редакцію 16.01.2014 ■





## ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ШКОЛИ У ДОСВІДІ ВІТЧИЗНЯНИХ ПЕДАГОГІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

*В. В. Макарчук*

Розглянуто проблему взаємодії школи та сім'ї в історії вітчизняної педагогіки. Особлива увага приділяється педагогічним поглядам видатних педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

**Ключові слова:** школа, сім'я, взаємодія школи та сім'ї, видатні педагоги.

**Макарчук В. В. Взаимодействие семьи и школы в опыте отечественных педагогов второй половины ХІХ – начала ХХ столетия**

Рассмотрена проблема взаимодействия школы и семьи в истории отечественной педагогики. Особое внимание уделяется педагогическим взглядам выдающихся педагогов второй половины ХІХ – начала ХХ века.

**Ключевые слова:** школа, семья, взаимодействие школы и семьи, выдающиеся педагоги.

**Makarchuk V. V. School and Family Cooperation: Experience of Our Native Scientists of the Second Half of ХІХ-th Century – the Beginning of ХХ-th Century**

The article is devoted to key issues: interaction between school and family in the history of Soviet pedagogy. Particular attention is paid to the views of outstanding teachers of the second half of ХІХ – early ХХ century on education.

**Keywords:** school, family, school and family interaction, outstanding teachers.

**Постановка проблеми.** Серед численних проблем педагогічної теорії і практики однією з традиційних є проблема взаємодії школи та сім'ї як природного середовища первинної соціалізації дитини. Єдність цих виховних інститутів відіграє важливу роль у вирішенні завдань виховання високоморальної, всебічно розвинутої, гармонійної особистості.

Із огляду на нові вимоги до якості виховання взаємодію сім'ї та школи вважають одним з основних чинників удосконалення системи вітчизняної педагогічної освіти щодо виховання учнів. Вивчення цього питання в історичній ретроспективі дасть змогу виявити наявні проблеми й неузгодження, використати раціональні здобутки й відмежувати хибні поцінування. Досить плідним у цьому аспекті є друга половина ХІХ – початок ХХ ст., період, що в загальних рисах має багато спільного із сьогоденням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У вітчизняній історії проблема взаємодії школи з сім'єю пов'язана з іменами таких видатних людей ХІХ – початку ХХ століття, як В. Ф. Одоевський,

Н. І. Пирогов, К. Д. Ушинський, П. Ф. Каптерев, П. Ф. Лесгафт, В. М. Бехтерев, В. П. Острогорський, Л. М. Толстой, С. А. Рачинський, Н. Ф. Бунаков тощо.

В Україні кінця ХІХ – поч. ХХ ст. на основі цілісного погляду на людину в усіх відношеннях утверджується гуманістична традиція у педагогіці. Її сутнісними характеристиками є основи: суспільно-філософські (повага та любов до дитини, віра в її творчі сили й можливості), демократичні (народність і самоврядування); еволюційні (розвиток особистості, її самовдосконалення); соціальні (автономність школи, розробка науково-методичних основ взаємодії сім'ї і школи).

Дореволюційною педагогікою та практикою був накопичений значний досвід взаємодії сім'ї і школи, який сьогодні є недостатньо осмислений, часто не затребуваний і залишається маловивченим. Тим часом цей досвід може бути дуже повчальним, оскільки тільки ретроспективний підхід забезпечує глибоке та всебічне розуміння наукової проблеми, дозволяє краще усвідомити її місце у структурі науки, роз-

виток її провідних ідей, їхню історичну логіку та діалектичний взаємозв'язок. Осмислення феномена взаємодії сім'ї та школи обумовлює звернення до історичного досвіду спільної діяльності батьків і педагогів.

Аналіз джерел показує, що у зв'язку з розвитком і становленням педагогіки як науки багато вчених-педагогів у своїх роботах зверталися до проблеми взаємодії родини та школи. Зроблена ними теоретична оцінка різних аспектів цієї проблеми (обґрунтування необхідності взаємодії сім'ї і школи, змістовна сторона відносин родини та навчального закладу, причини протистояння між ними, умови становлення взаємодії сім'ї і школи, форми та способи їхньої спільної діяльності) має велике значення для сучасної педагогіки. Той факт, що публікації педагогів на тему відносин сім'ї і школи з'являються протягом усього досліджуваного періоду, свідчить про постійну актуальність для України проблеми їхньої взаємодії.

У зв'язку з актуальністю та недостатньою розробленістю означеної проблеми метою статті є дослідження проблеми взаємодії школи та сім'ї в досвіді вітчизняних педагогів другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Особливістю початку ХІХ століття в галузі освіти стало створення нових шкіл, які відкриваються поміщиками у своїх садибах. У 1847 році була відкрита школа поміщиком Івановим у Тульській губернії. Кілька закладів було влаштовано графом Бобринським у Богородицькому повіті.

У 1859 р. Л. М. Толстой відкрив у Ясній Полян на власні кошти школу для дітей кріпосних селян, де намагався навчити їх елементів грамоти, лічби й Закону Божому. Відсутність насильства та придушення особистості дитини, свобода в можливостях прояву її допитливості та активності, глибока віра у творчі сили дітей, гуманне ставлення до них, постійне прагнення зробити заняття в школі корисними, цікавими, створення умов для задоволення запитів і бажань дітей – усе це створювало сприятливу атмосферу для учнів – особливий «дух» школи. Її основоположними принципами були природо- та культуровідповідність, відкритість, співпраця, демократизм, зв'язок із життям і працею, самодіяльність і любов до дітей. На думку педагога, щоб «російська система народної освіти була не гірше інших систем, вона повинна бути своя, не схожа ні на яку іншу систему» [3, с. 68].

Варто зауважити, що ідея створення школи для селянських дітей була наслідком необхідності, яка диктувалася соціально-економічними чинниками. В умовах боротьби за соціальну рівність, захист потреб та інтересів селян народна школа була однією із спроб поліпшення соціального становища народу шляхом освіти.

Школа Л. М. Толстого стала лабораторією для перевірки на практиці його педагогічних поглядів.

Яснополянська школа була безкоштовною. Це полегшувало можливість усім незаможним і малозабезпеченим людям дати освіту своїм дітям. Школа працювала у вільний від польових робіт час, коли учні не повинні були допомагати своїм батькам у сільському господарстві: приблизно з середини осені до середини весни.

У статті «Виховання та освіта» (1862) Л. М. Толстой розкрив проблему відчуженості школи від середовища. Так, важливим для сучасної педагогіки є висновок Л. М. Толстого про те, що школа першою умовою своєї освіти ставить відчуження від умов, породжених середовищем, суспільством, що, на його думку, глибоко помилково. Л. М. Толстой, організовуючи роботу школи в Ясній Полян, спирався на знання середовища, сімей, в яких виховувалися діти, враховував особливості дітей, котрі відвідували школу, прагнув використовувати у виховній роботі традиції та звичаї селянського укладу життя.

Спочатку між батьками, всім селянським «співтовариством» і Л. М. Толстим не було контакту, а була деяка упередженість: барин будує школу, напевно, щось замислив. У цій думці відображалось ставлення селянства до «панів», хоча Л. М. Толстой із братом дав «волю» своїм селянам задовго до скасування кріпосного права. Причини такого ставлення селянства до школи докладно викладені К. Д. Ушинським у його статті «Загальний погляд на виникнення наших народних шкіл» [4, с. 224, 226, 228].

Коли ж Яснополянська школа почала роботу, ставлення до неї селян і батьків кардинально змінилося. Педагог надавав першочергове значення навколишньому середовищу, особливо соціальному, його навчально-виховній ролі. Він сформулював методологічну основу розуміння ролі сім'ї та школи у вихованні учнів, побудові взаємовідносин і взаємодій між ними: «Добре все те, що єднає людей, погане те, що роз'єднує». Отже, необхідно шукати та закладати в основу взаємодії школи і сім'ї все те, що їх і всіх людей об'єднує. Саме це положення становить стратегічну установку не тільки для сім'ї і школи, а й для всього суспільного життя, всіх країн і народів [5, с. 346, 353].

Успіхи учнів, що досягаються без побоїв і примусів, сприяли визнанню, передусім, батьками та самими дітьми переваг такого навчання. Так у Яснополянській школі закладався й успішно реалізовувався один з основоположних принципів соціалізації – взаємодія школи з родиною учнів: через досягнення взаєморозуміння між вчителями, дітьми і батьками встановлювалися довірливі контакти, що сприяють нормалізації взаємин не тільки між школою та роди-

ною, а й налагодженню стосунків між батьками і дітьми. Таким чином, можна говорити про потужний розвиток в Яснополянській школі соціально-педагогічної функції, яка створює природну потребу й основу взаємодії між школою і родинами учнів. На думку педагога, краща школа та, яка відповідає характеру та потребам життя.

Таким чином, формулюється основна закономірність переходу до взаємодії школи з сім'єю як процесу у принципі: чим більше розширює школа свою взаємодію з навколишнім середовищем, чим більш розвиває вона соціально-педагогічні функції з населенням свого оточення, тим сприятливіші створюються умови для встановлення між сім'єю і школою взаємин, для природного розвитку між ними взаєморозуміння та співпраці.

Л. М. Толстой уникнув головної ізоляційної помилки Ж.-Ж. Руссо і її негативних наслідків для соціалізації школярів: не відриваючи дітей від сім'ї, батьків, від життя, він створював для них широкий освітній простір, поєднавши їхнє виховання з навколишнім життям; організовуючи різноманітні види діяльності для дитини, він сприяв тим самим вільному прояву та розвитку їхніх здібностей і обдарувань; коригуючи роботу школи з урахуванням вікових можливостей та інтересів дітей, він педагогічно правильно вирішував одну з найскладніших проблем – забезпечення єдності активності та самодіяльності дитини з педагогічним керівництвом дорослих.

Принциповою новизною було й те, що учні в школі знаходили досвід землеробства: Л. М. Толстой розділив між вісьмома школярами десятину землі. Кожен з учасників повинен був самостійно обробити свою ділянку: засіяти її, доглядати й зібрати врожай. Діти посіяли та виростили льон, горох, моркву, ріпу та інші культури, зібрали врожай. Праця вільна, доцільна, корисна для дітей та їхніх сімей ставала основою для взаємодії сім'ї та школи. За спогадами сучасників, школярі працювали на землі з радістю, бо не бачили панщини. І це також найсильнішим чином зміцнювало довіру селян до школи.

Діяльність учнів Яснополянської школи організовувалася відповідно до ідеї народності К. Д. Ушинського. Вона ставала соціально-культурним центром і починала опосередковано (через учнів) впливати на загальну культуру та культуру землеробства селян. Поки що це було не системно, епізодично, але ідея перетворення школи на соціокультурний центр і виконання нею соціально-педагогічної функції не тільки щодо учнів, а й щодо дорослого населення, пов'язана з ім'ям Л. М. Толстого.

Це виявляє ще одну закономірність для реалізації принципу взаємодії сім'ї і школи: щоб виробився «соціальний

цемент» для співпраці сім'ї і школи, необхідно, щоб навчальний заклад займався не тільки освітньою роботою з дітьми; школа повинна організовувати спільну суспільно корисну роботу з населенням; чим різноманітнішою за напрямками та змістом вона буде, тим більше буде можливостей для налагодження контактів школи з населенням і батьками, для зміцнення їхнього союзу.

Все це дозволяє зробити висновок про те, що трудова школа, побудована на гуманістичних і демократичних принципах, об'єктивно схильна до взаємодії з батьками. У ній все більше розвивається соціально-педагогічна функція: школа стає не тільки освітньою та виховною для дітей, а й частково для дорослого населення. Таким чином взаємодія школи з родинами учнів отримує свій якісний розвиток, здійснюючи культурно-освітній вплив не тільки на дитяче, а й доросле населення.

Варто зауважити, що Яснополянська школа Л. М. Толстого ввійшла й залишиться не тільки в історії вітчизняної шкільної освіти, а й світової шкільної практики як унікальний досвід здійснення гуманістичної освіти в умовах наближення до життя. Віра в багатючі можливості дитини і заснована на цьому повага до неї як до особистості становлять фундамент педагогічного оптимізму й гуманізму. Досвід закладу свідчить: принцип зв'язку школи з навколишнім життям і суспільно корисною працею є не тільки важливим у вирішенні освітніх завдань навчального закладу, а й для виконання ним соціально-педагогічної функції, здійснення контактів із родинами учнів зокрема.

У сучасних умовах модернізації освіти, коли соціальне замовлення освіти формулює не тільки держава, але й суспільство, в тому числі і сім'я, життєво важливими стають ідеї Л. М. Толстого про потреби батьків в освіті дітей. Мислитель звертав увагу на те, що батьки, починаючи з селян, міщан до купців і дворян, скаржаться, що їхніх дітей виховують у «чужих їхньому середовищу поняттях». На думку Л. М. Толстого, селяни і міщани не хочуть шкіл, притулків і пансіонів, щоб не зробили з їхніх дітей білоручок і писарів замість орачів. Фактично Л. М. Толстой висунув одну з головних методологічних підстав модернізації змісту освіти, суть якої в орієнтації на потреби особистості та сім'ї, в оновленні шкільних знань учнів.

Для сучасної практики, на наш погляд, важливими є висновки, зроблені на основі педагогічної діяльності Л. М. Толстого в Яснополянській школі, а саме: ідея про розкриття, насамперед, духовно-морального потенціалу особистості в освіті; підпорядкування організаційно-виховному процесу, інтересам розвитку особистості дитини; ціннісне ставлення до дитинства; спів-

робітництво та рівність вчителя, учня та батьків у процесі навчання.

Суспільно-педагогічна модель виховання була реалізована К. М. Вентцелем у «Будинку вільної дитини». У ній отримали розвиток ідеї «вільного виховання». Однак її не можна повністю віднести до концептуального типу «вільного» виховання лише тому, що сім'я в концепції К. М. Вентцеля не тільки не була ізольована від виховання дитини, а і брала в цьому безпосередню участь.

Батьки та вихователі, які живуть у конкретній системі суспільних відносин, сповідують її ідеали та цінності: вони прагнуть зробити з дитини зручного члена цього суспільного ладу. Вся система сучасного виховання порушує право особистості дитини, не дає їй вільно розвиватися. Ця практика повинна бути ліквідована.

Реалізацію своїх ідей К. М. Вентцель намагався втілити в «Будинку вільної дитини» – прототипі школи майбутнього. В основу його роботи були покладені ідеї цілісності, єдності та гармонії – гармонійне поєднання сім'ї і школи у вирішенні виховних задач – створення на цій основі «педагогічної громади». Це була установа для дітей 5-10 років, де не навчання посідало перше місце, а виховання. Навчання «входить сюди лише як частина, як другорядний елемент». Саме тому «йдеться не про навчальний план, а про план життя», проведення якого виявляється волею вчителя і учнів [7, с. 432, 435].

Його «Дім» виступав альтернативою існуючій тоді школи та був педагогічно вільною громадою дітей, батьків, педагогів, в якій вони живуть і співпрацюють, об'єднані спільними цілями та справами, за законами ідеального людського суспільства, заснованого на рівноправності, справедливості, взаємній повазі та братській любові. Це союз, в якому вільно об'єднуються його члени для спільної справи виховання та освіти, де навіть найменша дитина відчуває себе членом суспільства, знає, що від її діяльності залежить розвиток громади. Це ідеальне педагогічне співтовариство утворюється на основі невимушених взаємин між дітьми та дорослими. Діти повинні отримувати освіту й виховання на основі своєї повної самодіяльності.

Педагог не заперечував величезного вільного впливу сім'ї на дитину. Він констатував, що за його часів цей вплив був в основному негативним. Для того, щоб радикально змінити це положення, необхідно, щоб основою сімейного союзу стала «взаємна любов і взаємоповага» всіх членів сім'ї один до одного, «невимушена потреба в духовному гармонійному злитті один з одним». Цього неможливо домогтися, де існує нерівність прав, діє страх. Батьки не повинні бути «рабовласниками дітей». Для цього вони мають змінити «свою тактику у ставленні до них і самі

полюбити їх іншою любов'ю, не як свою власність, а як вільних творчих особистостей». Нічого так не боїться любов і ніжність, «як насильства», і при найменшому його прояві «вона в'яне і вмирає» [1, с. 21–22].

Якщо в сучасній сім'ї «влаштувачами життя» є тільки батьки, то в сім'ї майбутнього «тон, умови та характер сімейного життя будуть рівною мірою визначатися і дітьми». Беручи участь в облаштуванні життя «і приводячи разом з батьками до виконання рішення, вони будуть відігравати в сім'ї творчу активну роль; на сім'ї все більшою мірою позначатиметься своєрідний відбиток їхньої творчої індивідуальності». Сім'я все більше буде «готуватися до більш широкої творчої роботи». Родина виховуватиме в дітях «вищу вільну творчу моральність», підтримуватиме та розвиватиме їхні творчі сили й оберігатиме «від впливу всякого шаблону, від простого наслідування, від підпорядкування натовпу» [1, с. 21–22].

«Дім» був відкритий для батьків і «радісно вітав» їх; педагог був зацікавлений у залученні батьків «до можливо більш активної ролі у справі виховання», нехай «вони тут навчаються та виховуються разом зі своїми дітьми». Батькам надавалася можливість брати участь у всіх заходах «Дому», але це не означало, що «батьки можуть робити там все, що завгодно». Їхнє головне завдання – створювати «для дітей найкраще освітньо-виховне середовище. При цьому дитина сама «стає виховним та освітнім середовищем для самих батьків, вона непомітно для них веде до перетворення їхнього особистого і сімейного життя». Педагог виводить формулу: «школа повинна бути продовженням сім'ї, а сім'я – продовженням школи». Вони повинні взаємно доповнювати одна одну і складати «одне гармонійне ціле». Тоді, на його думку, зникне протиставлення між школою та сім'єю. Ця ідея «гармонійної взаємодії сім'ї та школи» є однією з керівних і визначальних у житті «Дому» [1, с. 21–22].

Педагогом була сформульована ідеальна модель взаємодії сім'ї і школи у вихованні учнів – їхнє співробітництво на основі рівноправного партнерства. Формою їхньої співпраці є «педагогічна громада» сімейного типу. Провідну роль у цьому «гармонійному злитті» він надавав школі: «вона повинна якомога вище піднімати свій моральний рівень до меж можливого»; вона повинна «бути вічним вогнищем усього найкращого та піднесеного»; вона повинна «виховувати батьків, пробуджувати в них кращі почуття та прагнення, спонукати їх підняти рівень сімейного життя до найбільшої можливої моральної висоти» [1, с. 21–22].

Доцільною є реорганізація морально-психологічного клімату в сім'ї, яку

можна здійснювати і через батьків: школа їх навчає, надає соціально-педагогічну підтримку сім'ї тощо. Однак сучасна сім'я дає «хибне виховання». Тому легше та швидше це зробити у самій школі, тим більше, що в умовах цієї роботи кардинально реформується і сам навчальний заклад [2, с. 435–436].

У досвіді педагога взаємодія сім'ї і школи у вихованні та соціалізації учнів була в органічній єдності і як процес, і як принцип. Якщо до К. Н. Венцеля прогресивні педагоги вели мову насамперед про необхідність радикальної зміни школи, то він заявив і про необхідність принципової зміни самої сім'ї, становище в ній дитини, щоб досягти реальної взаємодії сім'ї зі школою. Для цього потрібно було розробити науково-методичні основи сімейного виховання і взаємодії школи з сім'єю.

Ідея школи як культурно-освітнього центру свого оточення була впроваджена в народній школі С. А. Рачинського. Метою навчального закладу він визначив виховання особистості з цілісним і гармонійним світоглядом відповідно до православних і народних ідеалів. У синтезі науки та православ'я вбачав основу та засіб духовно-морального очищення народу та відродження самобутньої культури. Початком цього повинна стати сім'я, а головною ланкою – школа. Таким чином, провідним компонентом у взаємодії сім'ї і школи він визначав школу, а провідною силою – освіту, народ (громаду) і віру.

В окремих навчальних закладах вводилося самоврядування у формі рад шкіл, які наділялися широкими повноваженнями, брали участь у вирішенні всіх основних питань навчально-виховного процесу. Це був прорив не тільки у взаємодії школи з родиною, а й із громадськістю. Фактором, що визначає «дух школи», виступало вчительське співтовариство, яке створювалося під керівництвом С. А. Рачинського.

Слідом за Л. М. Толстим ним була висловлена думка про необхідність злагоженості між школою та сім'єю цілей і завдань виховання учнів. Розвиток широких зв'язків школи з місцевим населенням свідчив про принципово новий підхід до навколишнього середовища, сприяв зміцненню взаємодії сім'ї зі школою. Школа С. А. Рачинського ставала соціокультурним центром.

Виникає логічна послідовність: всебічний і гармонійний розвиток дитини вимагає створення школи, яка починає активно взаємодіяти з навколишнім її середовищем, створюючи тим самим сприятливі умови для взаємодії з населенням і бать-

ками; стаючи соціокультурним та освітнім центром у своєму районі, вона відкриває практично необмежені перспективи для реалізації своєї цільової установки, через взаємодію з родинами учнів зокрема.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, наприкінці XIX – початку XX століття були створені основи вітчизняної теорії та методики сімейного виховання.

Перші вітчизняні моделі народної трудової школи показали: чим більший багатосторонній, соціально широкий і змістовний вплив робить школа на навколишнє населення, тим об'єктивніші створюються основи для взаємодії і співпраці сім'ї та школи.

Одночасно були закладені теоретичні та методичні основи взаємодії сім'ї і школи у вихованні та соціалізації учнів – єдність цілей і принципів у сімейному та шкільному вихованні; їхній природо- та культуровідповідності; довіри та поваги до особистості дитини; співробітництва; єдності вимог, прав і відповідальності для сім'ї і школи; самодіяльності; системності та безперервності; особистої та громадської перспективи.

Проведене дослідження не вичерпує означеної проблеми. Подальшого наукового пошуку потребує питання визначення змісту, форм, методів і засобів взаємодії школи та сім'ї, спрямованих на підвищення педагогічної освіти батьків.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Венцель К. Н. *Свободное воспитание* / К. Н. Венцель ; сост. Л. Д. Филоненко. – М. : [б. и.], 1993. – 172 с.
2. Венцель К. Н. *Идеальная школа будущего и способы ее осуществления* / К. Н. Венцель // *Хрестоматия по истории школьной педагогики в России*. – М., 1974. – 213 с.
3. Толстой Л. Н. *Педагогические сочинения* / Л. Н. Толстой. – М., 1989. – 544 с.
4. Ушинский К. Д. *Избранные педагогические сочинения* / К. Д. Ушинский ; под ред. А. И. Пискунова [и др.]. – М. : Педагогика, 1974. – Т 1. – 584 с, Т 2. – 440 с.
5. Шацкий С. Т. *Избранные педагогические сочинения : в 2-х т.* / С. Т. Шацкий ; под ред. Н. П. Кузина [и др.]. – М. : Педагогика, 1980. – Т 1. – 304 с., Т 2 – 416 с.

**Цитувати:** Макаруч В. В. Взаємодія сім'ї та школи в досвіді вітчизняних педагогів другої половини XIX – початку XX століття / В. В. Макаруч // *Постметодика*. – 2015. – № 2. – С. 54–58.

© В. В. Макаруч, 2015. Стаття надійшла в редакцію 22.10.2013 ■



## ІЛЮЗІЯ УСПІХУ, АБО РАБИ ЧУЖОЇ МЕТОДИКИ?

*О. М. Матвієць*

Результати зовнішнього незалежного оцінювання 2014 р. в Україні засвідчують, що десятки тисяч випускників шкіл, які навчалися за новітніми шкільними підручниками, не мають належних, якісних знань з англійської мови. На думку автора, підручники, анонсовані як “найкращі”, не є особистісно орієнтованими і не забезпечують ефективного навчання. Тексти-вправи інформативного характеру не викликають у школярів емоцій і почуттів; обсяг навчального матеріалу не стимулює розвиток пізнавальних інтересів учнів; критерії оцінювання навчальних досягнень учнів є занадто високими і не відповідають їх можливостям. Реальний стан того, що справді відбувається в шкільній освіті, спотворюють окозамилювання та “освітня дідівщина” (коли адміністрації шкіл тиснуть на вчителів, щоб ті виставляли учням вищі бали). Авторитаризм в освіті позбавив учителя можливості творити і досягати вершин педагогічної майстерності.

Автор пропонує опанувати мову шляхом поступового поринання учнів у царину англійської літератури, що є гарною мотивацією для радісно-пізнавального навчання.

**Ключові слова:** шкільна освіта, підручники з англійської мови, методологія, дидактичний принцип, методика, ефективність навчального процесу, особистісно орієнтований, мотивація, державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання, авторитаризм в освіті, “освітня дідівщина”, педагогічна майстерність.

### **Матвієць А. Н. Иллюзия успеха, или Рабы чужой методики?**

Результаты внешнего независимого оценивания 2014 г. в Украине показывают, что десятки тысяч выпускников школ, которые учились по новейшим школьным учебникам, не имеют надлежащих, качественных знаний по английскому языку. По мнению автора, учебники, анонсированные как “лучшие”, не являются лично ориентированными и не обеспечивают эффективного обучения. Тексты-упражнения информативного характера не вызывают у учащихся эмоций и чувств, объем учебного материала не стимулирует развития их познавательных интересов; критерии оценивания учебных достижений слишком высокие и не отвечают возможностям детей. Реальное положение того, что действительно происходит в школьном образовании, искажают очковитательство и “образовательная дедовщина” (когда администрации школ оказывают давление на учителей, чтобы те выставляли ученикам высшие баллы). Авторитаризм в образовании лишил учителя возможности творить и достигать вершин педагогического мастерства.

Автор предлагает овладеть языком путем постепенного погружения учащихся в сферу англоязычной литературы, что является хорошей мотивацией для радостно-познавательного обучения.

**Ключевые слова:** школьное образование, учебники английского языка, методология, дидактический принцип, методика, эффективность учебного процесса, лично ориентированный, мотивация, государственная итоговая аттестация, внешнее независимое оценивание, авторитаризм в образовании, “дедовщина в учительском коллективе”, педагогическое мастерство.

### **Matviyets A. N. Illusion of Success or Slaves of Strange Methods?**

The results of external independent evaluation in 2014 show that tens of thousands of school-leavers who studied using the latest textbooks, have not got appropriate, high-quality knowledge of English. According to the author, books, announced to be “the best” are not personality-oriented and they do not provide effective teaching and learning. Informative texts-exercises evoke neither emotions nor feelings. The amount of educational material does not stimulate the development of cognitive interests of students. The criteria for assessment of students' achievements are too high and they do not meet students' capacity. Fraud and “teaching staff bullying” (when the school administration puts pressure on teachers so that they should give their students higher scores) distort the real state of what is really happening in school education. Authoritarianism in education has denied teachers the possibility to create and to reach

the heights of pedagogical skills.

The author proposes to teach the language by gradually plunging students into the realm of English literature, which is a good motivation for joy and educational training.

**Keywords:** school education, English language textbooks, methodology, didactic principles, methods, efficiency of educational process, personality-oriented, motivation, state final examination, external independent evaluation, authoritarianism in education, "teaching staff bullying", pedagogical skills.

*«Дочекалися нарешті! Вони прилетіли! Гості спустилися на нашу, українську землю. Ми – не самотні у безмежному Всесвіті... Я до нестями залюблений у наукову фантастику, і ладен бігти стрімголов, аби бути одним із перших, хто зустрінеться з представниками далеких галактичних світів. Та годі! Ніколи розмірковувати над тим, як я буду з ними спілкуватися. Треба бігти до "братів по розуму"... Ось і вони, чудернацькі, зовсім не схожі на земляни. А їхній зореліт – щось незбагненне... Описувати їх не буду через брак часу. Чую їхні перші звуки – їхні голоси. Я їх розумію, бо вони звертаються до нас грамотною англійською мовою. А радий, що володію нею і можу зрозуміти те, що вони хочуть. Їм треба розповісти про Україну і світ... Але терзає думка: чому космічні прибульці з таким нечуванним інтелектом не спроможні опанувати українську мову...».*

Цю віртуальну ситуацію заклали фантазери-чиновники освітнього міністерства у двох білетах для державної підсумкової атестації (ДПА) у 9 класі у 2015 р.: учень повинен розповісти про нашу державу і світ високоінтелектуальним істотам, які щойно опинилися на нашій землі, *англійською!* А як бути тим, хто вивчає в школі цю мову вже впродовж 11 років, але так і не навчився складати прості речення?

Я анітрохи не здивувався, що, за результатами зовнішнього незалежного оцінювання 2014 р., із 70 тисяч випускників, які виявили бажання складати тести з англійської мови, лише 780 учасників набрали найбільшу кількість (200) балів. Зрозуміло: ті декілька сотень відмінників, які успішно склали ЗНО, закінчили школи та інші середні навчальні заклади, де цей навчальний предмет вони вивчали мало не щодня (і не один урок на день) та й ще на додачу мали домашніх репетиторів.

Бражає те, що велика кількість випускників не спромоглася (відмовилася) написати англійською мовою невеличкі твори обсягом кілька речень. А скільки сотень тисяч юнаків і юнок за всі роки вивчення її у школі так і не навчилися нею говорити і не знають, як правильно скласти нескладне питання чи дати просту відповідь!

Ось так розвіялася ілюзія успіху навчання за сучасними підручниками з іноземних мов, які провідний спеціаліст управління змісту освіти Міністерства осві-

ти і науки Оксана Коваленко ще десять років тому анонсувала в статті „Вітчизняні підручники будуть найкращими!” (газета „Освіта України, № 15 від 22 лютого 2005 р.). Тому можна вважати, що десятирічна апробація “найкращих підручників” закінчилася крахом.

Виникають питання: де досягнення і чому стався цей жахливий колапс в освіті, адже навчання англійської проводилося за новітніми шкільними підручниками, які рекомендувало Міністерство освіти і науки і які були видані за державний кошт? Багаторічний досвід навчання дітей у середній школі дає мені право оцінити результативність тих методик, які примушували вчителів упроваджувати безальтернативні міністерські підручники.

#### **Ретроспектива українських підручників з англійської мови: симптоми песимізму**

Спочатку в незалежній Україні з'явилися перші підручники англійської мови (В. М. Плахотника і Р. Ю. Мартинової), які друкувалися впродовж десяти років мільйонними тиражами державним коштом і були розраховані лише на зубріння – учні мусили відтворити на уроці вже готовий переклад слів, словосполучень і речень, вміщений поруч у підручнику, а не думати над тим, як правильно їх перекласти. На уроках опрацьовувалися одна за одною „розмовні теми”, але вони не давали учням радості успіху від пізнання мови. Теми забувалися, а одержані дітьми знання „мертвіли” і не викликали в них бажання глибше опановувати іноземну мову шляхом читання художньої літератури в оригіналі.

Із перших же уроків за тими підручниками мені і моїм колегам було зрозуміло, що вони не можуть дати учням належних, якісних знань. Були надії, що після першої невдалої спроби зі шкільними підручниками Міністерство освіти і науки розбереться зі своїми проблемами. Проте, на жаль, цього не сталося. У 2002 р. в школах України з'явився один з анонсованих „найкращих” сучасних підручників англійської мови – підручник О. Д. Карп'юк.

Згідно з новими навчальними програмами, учні 12 класу мусили вільно володіти однією або декількома іноземними мовами і, як стверджували міністерські чиновники, „у програмі ... чітко визначена орієнтація на потреби учня, який живе тим, що його оточує, – мотивація учнів через відпо-

відність віку та інтересам”. Насправді ж ніякої орієнтації на потреби учня у підручнику О. Д. Карп'юк не виявилось, бо при формуванні навчального змісту та технології проведення уроків авторка підручника для молодшого шкільного віку порушила основні вимоги до методології створення підручників, а саме: вправи не є простими, зрозумілими і цікавими; завдання не відповідають умінням учнів: обсяг навчального матеріалу часто непосильний і не стимулює розвиток їх пізнавальних інтересів.

Замість того, щоб спочатку навчити першачків читати і писати букви алфавіту та слова за правилами читання, а потім – окремі речення, а пізніше – тексти, учителі примушують школярів за „найкращими” підручниками без кінця повторювати (щоб врешті-решт ті запам'ятали) малозрозумілі для них фрази та примітивні, тупенькі пісеньки-віршики. (Читати ті чужоземні слова школярки не вміють, бо ще не вивчали елементарного: букв англійського алфавіту!). Іноді учні не розуміють того, що саме вони промовляють. Учитель змушений спочатку прочитати і перекласти для них текст складеної авторкою безглуздої пісні, а потім проспівати її з ними лише на одному уроці, не знаючи навіть її мелодії! На наступних уроках підручник пропонує інші вірші та пісні. Ілюзією є те, що учні початкової школи, словами авторки підручників, „легко усмоктують мовленнєві зразки” іноземної мови.

Ця методика нелегко дається вчителю і учням. Пам'ять дітей молодшого шкільного віку для усного мовлення іноземною мовою ще слабка. Тому батьки (і дехто з учителів) записують на листочках-«підказках» українськими буквами ті речення, щоб їхні діти змогли визубрити. (Пригадайте гадалку-каламбур своїх дитячих років: „Ене-бене-рес, квінтер-пантер-жес, ене-бене-раба, квінтер-пантер-жаба”, у якій зрозумілим є лише одне слово, а решта – ні).

Замість мовленнєвої діяльності (вивчення основ мови) учителів скеровують організовувати на уроках ігри та пісні з рухами, „що спираються на практичні дії молодших школярів (завдання з малюванням, розфарбовуванням, різанням, приклеюванням тощо)”. Але ж у навчальному плані для таких практичних дій відведені інші уроки – уроки образотворчого мистецтва та уроки фізичної культури!

Як вказує Оксана Коваленко, перевага мусить надаватися у с н и м, а не письмовим (!) вправам, „оскільки другокласники ще не набули стійких умінь механічного письма рідною мовою”. Але ж для того, щоб набути стійкі уміння механічного письма, учням потрібно розвивати їх – писати вправи на кожному уроці! (І про що можуть учні говорити на уроках англійської мови, якщо вони знають лише

декілька англійських слів і не володіють граматику?)

\*\*\*

*Вважаю, що читання і письмо були й залишаються надійною опорою для вивчення будь-якої мови: щоб про що-небудь говорити – потрібно багато знати, а щоб знати – треба багато читати.*

На минулорічних літніх канікулах одна бабуся привела до мене свою внучку-другокласницю (тямущу дівчатко), яка навчається у міській школі, з проханням навчити її читати (бо, каже, що вчителька кричить на її внучку, а та плаче). Ця проблема виникла, на мій погляд, через те, що вчителька тієї дівчинки впроваджує чужу методику „найкращого” підручника.

Учні змушені постійно зубрити речення і фрази у сплетінні незрозумілих для них різночасових граматичних структур, бо, як вважає провідний спеціаліст Міністерства освіти і науки, учні молодшого віку „не готові сприймати правила, пояснення, абстрактні розмови про закони мови”. Але ж граматику вчитель може зробити не абстрактною, без розмов про закони мови! Досить легко можна навчити школярів складати прості речення, які допоможуть усвідомленому засвоєнню ними граматики від самого початку.

Авторка постійно у полоні ілюзії, що на уроках усі школярі досить легко оволодіють мовою, користуючись її підручниками. Насичуючи останні все новим і новим навчальним матеріалом без урахування рівня засвоєння його учнями та вважаючи, що у пам'ять школярів можна досить легко напхати все і відразу, вона нав'язує учням та вчителям нещадний темп проведення уроків, свідомо порушуючи основний дидактичний принцип навчання школярів: із поступовим ускладненням. До уваги не береться те, що учні потребують більше часу, аби осмислити і засвоїти навчальний матеріал іноземною мовою. Вказані підручники не є особистісно орієнтованими!

І як би вчитель не планував свої уроки за завданнями підручників, він використовує лише той незначний його обсяг, який учні реально спроможні осилити. Учитель змушений пропускати десятки вправ, бо вони нецікаві для учнів і потребують багато часу на їх виконання. Завдання для роботи в групах залишаються не виконаними. Відтак щороку прогалина у знаннях школярів стає дедалі глибшою і ширшою в старших класах. “Точка неповернення” пройдена, і з низькою якістю знань, одержаних у середніх класах, учні просто “досиджують” школу, щоб одержати свідоцтво про середню освіту. Яка ж тут ефективність навчального процесу?

Учитель, на якого покладена велика відповідальність навчити учнів, знає те, чого



не знають міністерські чиновники. Він знає, який темп потрібен для опрацювання того чи іншого матеріалу, коли його вивчати й скільки на це відвести часу, щоб результати були кращими, значно кращими.

Англійська мова – не єдиний навчальний предмет у школі. І скільні підручники мусять допомагати учню, берегти його час. Навіщо подавати у підручниках пояснення граматики англійською мовою, якщо учні її не розуміють і вчителям доводиться їм роз'яснювати її українською мовою? (До речі, як і в есересерівських підручниках, грамика “загнана” в довідник наприкінці підручника замість того, щоб учні мали потрібну кількість граматичних вправ, які б сприяли навчанню).

Примітивні тексти з нудними сюжетами, незграбно складені авторами підручників (часто з грубими граматициними та лексичними помилками, що свідчить про брак у них знань теорії перекладу) не спонукають учнів до вивчення іноземної мови. Не дають користі й тексти інформатициного характеру, не викликаючи ані емоцій, ані почуттів. Підручники без душі!

У них зовсім зовсім немає пізнавальних текстів і вправ про флору і фауну Землі, ніби їх зовсім не існує. А навіщо дедалі щільніше «натоптувати» у підручники важкі для запам'ятовування рідко вживані слова замість сотні тисяч простих і часто вживаних слів, які залишаються осторонь?

Самі автори підручників ніяк не можуть втямити, де має бути чітка межа між підручниками академічного та профільного рівня, де знання – для шкіл, а де – для університетів. Між авторами триває змагання: хто дужче ускладнить матеріал і побільше закрутить головоломку у підручнику. Те, що ткнули школярам, припинило бути підручниками для шкіл. Замість навчання влаштовується безперервне тестування (як висловився мій колега, “натаскування”) учнів для ДПА та ЗНО. Замість сприймання суцільних текстів учні застрягають над вправами-текстами, у яких пропущені слова (зазвичай це нова лексика).

\*\*\*

*Про яку жагу до знань можна говорити? Оцінка для багатьох учнів уже не мотиватор для якісного навчання. (Дехто з них уже навчився красти чужі реферати з Інтернету і видавати їх за власну роботу. Є і такі, які, стоячи за спиною вчительки, “читають напам'ять” вірш з екрана мобільного телефону). Щороку десятки тисяч випускників шкіл, які не мають навіть елементарних знань з англійської мови, одержують атестати з оцінками, що не відповідають дійсності! І директори шкіл добре знають, що ті оцінки – “липові”.*

Чиновники освітнього міністерства склали для вчителів іноземних мов табли-

ці з “надійними і адекватними вимірниками вмінь і знань” для оцінювання навчальних досягнень учнів (із поясненням, що “система оцінювання має мотивуючий, а не караючий учня чи вчителя характер”): скільки балів, кому і за що вчитель має виставити – які мовленнєві вміння повинен мати учень і скількох помилок він може припуститися при виставленні того чи іншого бала.

Ці критерії настільки високі, що вчителі просто їх ігнорують (інакше буде багато невстигаючих, а це не сподобається ані шкільній адміністрації, ані самим учням, ані їхнім батькам). Винним в такому чесному оцінюванні (і, зрозуміло, неякісному навчанні школярів) завжди визнають учителя. Спотворює реальне бачення того, що справді відбувається в шкільній освіті, її проблеми і шляхи їх вирішення, «тиха сапа» шкільних адміністрацій. Під її контролем учителів змусили записувати в класні журнали, що вони навчають учнів із „найкращих” підручників, за якими їх зобов'язали навчати освітні чиновники.

Невідкладною вимогою нашого часу є нещадне викорінення в школах такого ганебного явища, як озокамилювання та “освітня дідівщина”: коли для створення високого рейтингу своїх навчальних установ у районі адміністрації шкіл (які чомусь вважають школи своєю власністю) чинять свідомий тиск на вчителів, щоб ті виставляли учням вищі бали. Часто це твориться за зачиненими дверима директорського кабінету.

Ще не так давно в областях роз'їжджали міністерські бригади, які перевіряли, якими підручниками в шкільних бібліотеках і навчальних кабінетах на уроках користувалися вчителі та учні шкіл. Різниця між забороненими ними для використання підручниками і тими, які були дозволені міністерством, складала лише декілька років! Учителі були змушені приховувати (не виставляти напоказ) підручники, де, на їхню думку, навчальний матеріал подано в доступний та зрозумілий спосіб, який сприяє його ефективному засвоєнню.

«Із якою метою так легко списувалася навчальна література, на випуск якої були витрачені великі суми державних грошей?» – запитаєте. Щоб “свої” видавництва мали від цього зиск, одержавши державне замовлення на випуск нових підручників...

#### Альтернативний шлях

Летять роки, проте прогресу за “найкращими” підручниками, які порушують основні методологічні принципи, немає. І ніколи бути не може! Бо замість радісно-пізнавального заглиблення в царину англійської літератури вони пропонують нудотно-сіре читиво, яке позбавлене живої думки

і яке не викликає в учнів інтересу до вивчення мови.

Вихід із цього ганебного становища є і він досить простий: дайте учителю право творити!

Краса мови, її перлина і душа – література.

Пізнати мову і світ із поступовим пори-  
нанням учнів в англomовну літературу  
(невичерпне джерело інформації) – шлях  
ефективного і захопливого опанування  
англійської мови. Для підлітків англій-  
ською мовою написано десятки тисяч різ-  
ножанрових художніх творів різноманітної  
тематики. Скільки цікавої інформації  
мовою оригіналу, уривків з англomовних  
фільмів та пісень з Інтернету може вико-  
ристати вчитель, щоб зробити навчальний  
процес насправді особистісно орієнтованим!

На відміну від примусових методик,  
коли учні „засвоюють” ту чи іншу сферу  
спілкування, визубривши текст-тему,  
читання нового, цікавого і захопливого з  
подальшим обговоренням дає для пам’яті  
підлітка більше, розвиває його уяву і мис-  
лення, торкається його почуттів, викликає  
емоції та переживання, приносить естетич-  
ну насолоду і сприяє духовному розвитку.  
І в учня з’являється бажання читати біль-  
ше. (Якість говоріння школярів рідною  
мовою прямо залежить від того, як багато  
вони читають).

Мисленнево-мовленнєва діяльність уч-  
нів, крім пошуку та відбору інформації,  
спрямована на осмислення та критичний  
аналіз прочитаного – вони порівнюють і  
зіставляють (слова і вчинки дійових осіб),  
встановлюють причинно-наслідкові зв’яз-  
ки), узагальнюють, а також обґрунтовують  
особисте ставлення до того, що прочитали.

Читаючи літературні твори, школярі  
заглиблюються у мову, досліджують її –  
звертають увагу на різноманітність вживан-  
ня граматичних часів і способів словотво-  
рення, збагачують своє мовлення порівнян-  
нями, епітетами та прислів’ями. При цьому  
засвоєння лексичного та граматичного мате-  
ріалу відбувається невимушено. Усувається  
також односторонність у поданні навчального  
матеріалу (коли підручники з англійської  
мови перетворюються на підручники з істо-  
рії чи географії з нудним енциклопедичним  
переліком фактів і подій, позбавленим  
живої думки, які не викликають в учнів  
пізнавального інтересу).

Говоріння стає усвідомленим, коли учні  
починають складати й апробувати власні  
речення (а не лише відтворювати мовні  
зразки). Читання та обговорення худож-  
ньої та науково-пізнавальної літератури,

газетних і журнальних статей в оригіналі  
веде до збільшення обсягу й урізноманіт-  
нення висловлювань учнів і робить навчан-  
ня більш усвідомленим, активним, твор-  
чим.

Учні можуть досить легко опанувати  
іноземну мову, відповівши на сотні і сотні  
тисяч різноманітних питань (яких, на  
жаль, немає у підручниках, але які  
можуть скласти і вчитель, і його учні).

Учитель, який змушений „мавпувати”  
чужу методику, не є вільним творцем влас-  
ної – він позбавлений морального задово-  
лення від досягнутих ним і його учнями  
хороших результатів.

Авторитаризм в освіті позбавив учителя  
можливості творити, досягати вершин  
майстерності – зобов’язав усіх дружно іти  
одним-єдиним шляхом, як велить їм  
„згори”. Це стосується навіть тих, хто має  
25–40-річний педагогічний досвід.

Принишкла вчительська громада. Вона  
самовіддано і покійно тягне важкого освіт-  
нього воза, на якому „возсїдають” міні-  
стерські погоничі: „Но!”, „Тпру!”, „Куди  
пішли?”

„Сїачі розумного, доброго й вічного” і  
далі лишаяються у міністерській кабалі  
рабами чужих методик, людьми невольни-  
ми... Допоки?

Добре розумію юну вчительку англій-  
ської мови Жанну Анатоліївну, яка рік  
тому закінчила педагогічний університет і  
яка, побідкавшись, як вона буде навчати  
школярів за „найкращими” підручника-  
ми, прийняла для себе правильне рішення:  
відійти від того, що, на її думку, робить її  
рабом; готує і роздає навчальні матеріали  
для учнів, які є насправді кращими – зро-  
зумілими і особистісно орієнтованими.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Карп’юк О. Д. Англійська мова – 2 клас /  
О. Д. Карп’юк. – К.: Навчальна книга, 2002. –  
146 с.

2. Коваленко О. Вітчизняні підручники  
будуть найкращими! / О. Коваленко // Освіта  
України. – № 15, 22 лютого 2005 року.  
С. 126–128.

3. Коваленко О. Про вивчення іноземних мов  
у 2002/2003 навчальному році / О. Коваленко  
// Початкова школа. – 2002. – № 7. – С. 4–5.

4. Програма для загальноосвітніх навчаль-  
них закладів. Англійська мова, 2–12 класи. –  
К.: Шкільний світ, 2001. – 44 с.

5. Плахотник В. М. Англійська мова –  
9 клас / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова,  
С. Л. Захарова. – К.: Освіта, 2001. – 192 с.

6. Плахотник В. М. Англійська мова –  
10 клас / В. М. Плахотник, Р. Ю. Мартинова,  
Л. Г. Александрова. – К.: Освіта, 2001. – 224 с.

Цитувати: Матвієць О. М. Ілюзія успіху, або раби чужої методики? / О. М. Матвієць // Постметодика. – 2015. – №2. – С. 59–63.

© О. М. Матвієць, 2015. Стаття надійшла в редакцію 18.05.2015 ■

## УРОКИ БЕЗ ДЗВІНКІВ: ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ У ФІНСЬКИХ ШКОЛАХ

О. Телюк

Фінляндія – країна, що поєднує комфортний європейський стиль життя з відкритістю до ліберальних експериментів. Система освіти – найбільша гордість фінів, крім архітектури, технологій і хокею.

Фіни докладають зусиль, щоб високоякісну освіту отримав кожен житель країни, однак їхні методи дещо парадоксальні. Навчання триває лише 9 років. Учні молодших класів мають по три-чотири уроки на день, старших – по п'ять-шість. Між уроками довгі перерви. Дзвінків немає. Домашнього завдання задається мало.

У класах – не більше 20-ти дітей. Робота проводиться в командах, учні навчають один одного та самі складають свій план на рік у відповідності до заявленого педагогами річного курсу.

Оцінювати учнів у балах та порівнювати їх між собою забороняється законом. Дозволяється лише словесна оцінка вчителя і порівняння успіхів учня на різних етапах.

Зовнішнє оцінювання фінських учнів відбувається лише один раз після закінчення середньої школи. Під час складання іспиту дозволяється користуватися Інтернетом та довідниками.

Центральну роль у системі освіти займає фігура педагога. Вчителів намагаються звільнити від звітності перед контролюючими органами, щоб вивільнити їхню енергію на творчі експерименти. Такий підхід також сприяє професійному розвитку педагогів.

Фінські діти навчаються в однакових школах і класах незалежно від походження родини, багатства і культури. Тим не менш, раз на тиждень діти діляться на групи з предмета «Релігія».

Завдання вчителя – навчати дітей, а не готувати їх до екзаменів. Акцент в освіті робиться на мові, у тому числі іноземній, мистецтві та практичних умінь. Вже у школі вивчають економіку та соціальні науки. Багато вчителів у своїх програмах використовують педагогіку Монтесорі, Френе, Штайнера. Майже половина вчителів і вихователів у школах – чоловіки.

Докладається багато зусиль, щоб школа не була для учнів стресовим досвідом. Школа існує для учнів і викладачів, а не для прихованих державних інтересів. Програми виховують особистостей, а не майбутніх покірних службовців.

Усі етапи освіти (дошкільна, шкільна, професійна, академічна) – безкоштовні. Учні забезпечуються книжками, олівцями, гарячими обідами, медичною допомогою. При школах діють шкільні автобуси.

Витрати Фінляндії на освіту становлять 6,8% від валового внутрішнього продукту та 12,1% від загальних витрат уряду (свого часу було 21,7%). Цей показник дещо перевищує середній по Євросоюзу. В Україні він становить 6,4% та 18,9% відповідно.

Авторитет сучасної системи освіти Фінляндії – наслідок не однієї радикальної реформи, а тривалих періодичних мікроперетворень. Освіта у Фінляндії весь час реформувалася, ще за часів Фінляндського князівства у складі Російської імперії на початку ХХ століття. Сучасні риси і цінності фінська освіта отримала у 80-х роках минулого століття.

Тоді, наприкінці 1980-х, було закладено фундаментальний принцип системи освіти – егалітаризм, тобто загальну доступність освіти. Тоді ж розпочалася децентралізація – перехід відповідальності за організацію освіти від міністерства до муніципалітетів, а поступово і до шкіл.

Національне бюро освіти почало визначати лише загальні пріоритети, а рішення щодо способів їх втілення приймалися безпосередньо вчителями у школах з урахуванням історичних та ментальних особливостей тої чи іншої місцевості. Передання вчителю повної відповідальності за процес навчання зробило цю професію вкрай престижною з конкурсом 1 до 10 та високою зарплатнею.

Кілька фактів про Фінляндію:

- Діти починають навчання не раніше 7 років.
- Бути вчителем престижно, вчителі у Фінляндії – це 10% найкращих випускників вузів.
- У фінській системі освіти вчитель не домінує, а надає максимальну свободу дитині.

Учителі проводять у класі лише 4 години на день і мають 2 години щотижня на професійний розвиток.

У ліцеях, коледжах та університетах навчання проводиться за принципом курсів, а не класів. При університетах також діють програми навчання для дорослих. Дуже важливим є те, що Фінляндія – одна з перших країн світу, де кількість дорослих, що навчаються на курсах постійної освіти, перевищує кількість студентів, що здобувають свій перший диплом! На різних програмах в університетах навчається більше половини працездатного населення країни.

Реформа освіти Фінляндії не потребувала фінансових впливів, тому що була поступовою та носила лише структурний характер. У результаті фінська освіта вже багато років визнається однією з найкращих у світі. Однак ще однією особливістю фінського підходу до освіти є те, що попри всі показники реформи не зупиняються і проводяться регулярно, принаймні кожні 10 років.

Компанія Finpeda, яка проводить експериментальні дослідження у сфері фінської середньої освіти та ставить за мету її лідерство у світі, уже зараз формує візію школи майбутнього. Нове призначення школи експерти бачать не у формуванні знань, а в соціальній адаптації та мультикультурному вихованні учнів.

Предметом особливої уваги Finpeda вважає дизайнерську трансформацію навчальних закладів. Стіни школи мають надихати на здобуття нових знань та навичок.

Джерело: О. Телюк. Уроки без дзвінків # Реформи народів світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://biggggidea.com/practices/865/>

Олександр Телюк, журналіст, редактор Інтернет-порталу «Велика Ідея» (<https://biggggidea.com>)

Цитувати: Телюк О. Уроки без дзвінків: особливості навчання у фінських школах / О. Телюк // Постметодика. – 2015. – № 2. – С. 64.