МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Катедра педагогіки

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Колективна монографія

Мелітополь
Видавничий будинок
Мелітопольської міської друкарні
2022

УДК 37.032:167.7
Ф79

Рекомендовано до друку вченою радою
Бердянського державного педагогічного університету
(протокол № 7 від 23 грудня 2021 р.)

Авторський колектив:

Барбашова І. (1.2), Голік О. (2.3), Голуб О. (1.3), Лесик А. (1.4), Лісіна Л. (2.1), Малихін А. (1.1), Щербакова Н. (2.2), Ярощук Л. (2.4)

Рецензенти:

Іваницький Олександр Іванович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач катедри педагогіки та психології освітньої діяльності Запорізького національного університету.

Канішевська Любов Вікторівна – докторка педагогічних наук, професорка, заступниця директора з науково-експериментальної роботи Інституту проблем виховання НАПН України.

Щербакова Катерина Йосипівна – кандидатка педагогічних наук, професорка катедри дошкільної освіти Маріупольського державного університету.

Ф79 Формування особистості в освітньому процесі: теорія і практика : колективна монографія / за ред. І. Барбашової, Л. Ярощук. Мелітополь : Видавничий будинок Мелітопольської міської друкарні, 2022. 224 с.

У колективній монографії презентовано результати дослідження актуальних проблем повної загальної середньої та вищої освіти, підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі.

Видання адресоване науковим, науково-педагогічним і педагогічним працівникам, здобувачам вищої та післядипломної освіти, стейкхолдерам освітньої діяльності.

УДК 37.032:167.7

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА **4**

РОЗДІЛ 1 ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ **10**

1.1 Освітнє середовище закладу загальної середньої освіти як складник сучасного освітнього простору 10

1.2 Характеристика педагогічного досвіду сенсорного розвитку здобувачів початкової освіти 26

1.3 Формування самостійності першокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності 49

1.4 Формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти шкіл-інтернатів 76

РОЗДІЛ 2 НАУКОВІ РОЗВІДКИ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ **108**

2.1 Педагогічне мислення і педагогічна свідомість майбутнього вчителя як детермінанти дослідницької поведінки: теоретичний аспект 108

2.2 Підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної діяльності в умовах навчання в магістратурі 158

2.3 Професійна підготовка майбутніх учителів: організація та управління самостійної роботою 176

2.4 «Пансофія» Яна Амоса Коменського в курсі історії педагогіки 200

ПЕРЕДМОВА

Усебічний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства набуває особливої актуальності в умовах глобалізації – усесвітньої економічної, політичної та культурної інтеграції та уніфікації, – що дедалі більше впливає на всі сфери людського життя, зокрема освіту. У контексті визначеного пріоритету виконувалися наукові розвідки, об'єднані в колективну монографію «Формування особистості в освітньому процесі: теорія і практика», підготовлену викладачами катедри педагогіки Бердянського державного педагогічного університету. Матеріали досліджень згруповано у два розділи за проблемами, що в них висвітлюються.

Перший розділ «Дослідження проблем формування особистості в закладах загальної середньої освіти» містить чотири підрозділи.

Підрозділ 1.1 (доцент Андрій Малихін) націлено на розв'язання проблеми освітнього середовища закладу загальної середньої освіти як складника сучасного освітнього простору. Констатовано, що особливістю Нової української школи є організація такого освітнього середовища, яке сприятиме вільному розвитку творчої особистості дитини. З цією метою змінюються просторово-предметне оточення, програми та засоби навчання, зростає частка проєктної, командної, групової діяльності здобувачів освіти. Розглянуто підходи науковців до визначення сучасного освітнього простору і освітнього середовища, структуру освітнього середовища та його основні характеристики. Акцентовано на тому, що планування і дизайн освітнього простору школи мають спрямовуватися на розвиток дитини та її мотивації до навчання; що освітній простір не може обмежуватися лише питаннями ергономіки, а організація освітнього простору навчального кабінету потребує широкого використання нових ІТ-технологій, мультимедійних засобів навчання, навчального обладнання. Зроблено висновок: освітнє середовище є дидактичним феноменом, який дозволяє вибудовувати

дидактичне підґрунтя освітнього процесу з урахуванням багатогранності сучасного освітнього простору.

У підрозділі 1.2 (професорка Ірина Барбашова) охарактеризовано педагогічний досвід сенсорного розвитку здобувачів початкової освіти. Важливість висвітлення цього досвіду обґрунтовано тим, що шкільна практика закладає основу педагогічної науки, має враховувати наукові досягнення та вимоги нормативних державних документів, які регулюють функціонування школи першого ступеня на сучасному етапі. Доведено, що вчителі усвідомлюють сутність сенсорного розвитку, виокремлюють його провідні напрями, зазначають типові труднощі учнів у розрізненні різноманітних зовнішніх властивостей предметів і явищ дійсності, проте слабко орієнтуються в програмному матеріалі перцептивного спрямування, визнають недостатньою обізнаність із закономірностями функціонування чуттєвих процесів, бажають ознайомитися з новітніми методиками та технологіями їхнього формування.

Підрозділ 1.3 (доцентка Олена Голуб) спрямовано на розкриття особливостей формування самостійності першокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності. Самостійність визначено як морально-вольову якість особистості, що включає операційно-предметну (об'єктивну) і власне-особистісну (суб'єктивну) сторони; проявляється у відносній організованості, ініціативності, незалежності, відповідальності та прогностичності дитини; має певні компоненти: пізнавально-світоглядний, емоційно-мотиваційний, дієво-практичний. Установлено сприятливі психолого-педагогічні умови для формування самостійності першокласників у процесі позаурочної роботи школи-інтернату, а саме: створення сприятливого розвивального освітнього середовища школи-інтернату, педагогічне управління процесом виховання самостійності, формування самосвідомості учнів, розвиток мотиваційно-потребової сфери першокласників, залучення вихованців до різних видів діяльності (навчальної, ігрової, побутової).

У підрозділі 1.4 (доцентка Анжеліка Лесик) проаналізовано процес формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти шкіл-інтернатів. Досліджено стан розробленості проблеми в педагогічній теорії та практиці; уточнено сутність комунікативної компетентності стосовно молодших школярів шкіл-інтернатів та визначено її структуру; з'ясовано специфіку формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності; розроблено критерії і показники та виявлено рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів; обґрунтовано й апробовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів. Умовами ефективного формування комунікативної компетентності учнів визнано такі: методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності школярів для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії; змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності дітей у позаурочній діяльності; залучення учнів до різних видів спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування.

Другий розділ «Наукові розвідки проблем формування особистості в закладах вищої освіти» включає чотири підрозділи.

Підрозділ 2.1 (професорка Лариса Лісіна) орієнтовано на висвітлення теоретичного аспекту педагогічного мислення і педагогічної свідомості майбутнього вчителя як детермінант дослідницької поведінки. Доведено, що робота сучасного вчителя є за своєю сутністю науково-дослідницькою діяльністю, у якій дослідження, мислення й творчість найтіснішим чином взаємодіють. При цьому результати пізнання визначаються гармонійністю цієї взаємодії. З'ясовано компоненти дослідницької поведінки вчителя: суб'єкти дослідницької поведінки, їхні потреби й мотиви, цілі, об'єкти дослідницької поведінки, засоби, процес дослідницької поведінки та її результати. Зазначено, що якість прийнятих

рішень у процесі дослідження визначається здібностями суб'єкта діяльності (учителя) – внутрішніми умовами, через які переломлюються зовнішні впливи.

Підкреслено, що мисленню вчителя мають бути властиві: самостійність суджень, оригінальність, систематичність, точність, глибина мислення, критичність до своєї роботи, спритність, кмітливість, винахідливість, інтуїція, розважливість. Мислення вчителя проявляється у вирішенні нестандартних завдань, у конструюванні нових методів педагогічного впливу, у проєктуванні педагогічних систем, тобто, по суті, у дослідницькій діяльності.

Як основні чинники готовності вчителя до конструювання змісту освіти і моделювання освітнього процесу виділено необхідний і достатній рівень методологічної та психолого-педагогічної компетентності, професійну спрямованість і розвинені рефлексивні здібності слухачів. Сформоване педагогічне мислення і наукова педагогічна свідомість, високий рівень гнучкості та дивергентності мислення, відсутність стереотипів свідомості, розвинені пізнавальні потреби й пізнавальні запити є основними чинниками виходу майбутнього вчителя на системно-моделюючий рівень професіоналізму. Аргументовано підсумок дослідження: формування педагогічної свідомості, розвиток педагогічного мислення студента повинні стати одночасно і процесом, і результатом навчання в педагогічному університеті.

У підрозділі 2.2 (доцентка Надія Щербакова) обґрунтовано теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної діяльності в умовах навчання в магістратурі. Увагу акцентовано на створенні й упровадженні в освітній процес закладу вищої освіти організаційно-педагогічних умов, які забезпечують ефективне формування готовності педагога до професійної діяльності. Охарактеризовано структурно-функціональну модель підготовки фахівців у контексті андрагогічного методологічного підходу. Провідними компонентами цієї моделі визначено: мету, мотивацію, організацію освітнього процесу, шляхи активізації самостійної діяльності студентів,

результат як готовність здобувачів вищої освіти до викладання педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти. Показниками готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності визнано: здатність творчо вирішувати актуальні освітні проблеми, позитивно ставитися до цього процесу, будувати освітній процес на принципах інтеграції, диференціації, індивідуалізації та демократизації.

У підрозділі 2.3 (доцент Олександр Голік) розкрито специфіку організації та управління самостійною роботою як складника професійна підготовка майбутніх учителів. Установлено законодавчі та нормативно-правові вимоги до професійної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічного профілю; проаналізовано наукову та психолого-педагогічну літературу з трактування понять «керівництво», «управління», «організація», «самостійна робота». Окреслено функції самостійної роботи, як-от: пізнавальна, самостійна, прогностична, коригувальна та виховна. Охарактеризовано організаційно-педагогічні умови забезпечення ефективного управління самостійною роботою майбутніх учителів: оволодіння вміннями та навичками самостійної навчальної діяльності; формування потреби та інтересу до самостійної роботи; урахування індивідуальних особливостей у процесі визначення завдань для самостійної роботи; урахування групових особливостей (рівень інтелектуального розвитку, провідний тип темпераменту, мотив навчальної діяльності тощо); розробка індивідуальних творчих завдань; створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи; надання вчасної допомоги для усунення недоліків.

Підрозділ 2.4 (доцентка Лілія Ярощук) присвячено пошуку ефективних методів ознайомлення майбутніх учителів із пансофічними поглядами Яна Амоса Коменського в курсі історії педагогіки. Наголошено на тому, що Я. А. Коменський визначав Пансофію як зведення універсального знання, світильник людського розуму, стійке мірило істини речей, незмінний розклад людських життєвих занять, драбину сходження до Бога. Головний плід пансофії – світло, яке відкривається в людському розумі, світі, Писанні; злагода людини з самою

собою, з іншими людьми і з Богом; здоров'я тіла, душі і духа; і, нарешті, радість. Разом із тим пансофія дозволяє здолати плутанину, яка панує нині в школах, державі, церкві; плутанину в бібліотечній справі; безлад у веденні повсякденних справ; зрозуміти не тільки книги світу і розуму, а й творіння людського таланту, звільняючи тим самим від гніту авторитетів. Новаторство самої ідеї пансофійності визначається характерним для сучасної педагогіки зростанням інтересу до проблеми цілісності освіти, конструктивне розв'язання якої передбачає формування нової якості педагогічного мислення, що базується на осмисленні історико-педагогічного знання, класичних педагогічних праць, пошуку методологічних підвалин та орієнтирів для розроблення стратегії розвитку сучасної освіти.

Представлені в колективній монографії наукові розвідки не є вичерпними і остаточно завершеними. Це лише спроба комплексного розв'язання сучасних теоретико-практичних проблем педагогіки, відповідь на виклики, що постали сьогодні перед закладами освіти різних типів. Головне завдання авторів – залучення широкого кола науковців, викладачів, студентів, учителів до обговорення розглянутих питань, вироблення конкретних пропозицій щодо вдосконалення процесу формування особистості в освітньому процесі.

РОЗДІЛ 1
ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Андрій МАЛИХІН

1.1 Освітнє середовище закладу загальної середньої освіти як складник сучасного освітнього простору

Нова українська школа – ключова реформа Міністерства освіти і науки України [14; 18]. Головна мета реформи – створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка зможе сформувати в учнів не тільки знання, як це відбувається зараз, а й уміння застосовувати їх у повсякденному житті.

НУШ – це школа, до якої приємно ходити учням. У ній прислухаються до думки дитини, вчать критично мислити, не боятись висловлювати власну думку та бути відповідальними громадянами. У концепції Нової української школи великого значення надається освітньому середовищу як складнику сучасного освітнього простору.

Мета дослідження полягає у визначенні місця і ролі освітнього середовища закладу загальної середньої освіти в умовах Нової української школи як складника сучасного освітнього простору.

Для розуміння сутності поняття «освітнє середовище» як складової частини сучасного освітнього простору ми маємо розглянути підходи науковців щодо його визначення. Цей науковий феномен став предметом дослідження багатьох науковців (О. Артюшкин, П. Атаманчук, Н. Бастун, С. Бондирева, О. Веряєв, С. Гершунський, Н. Гонтаровська, Т. Гуркова, Б. Ельконін, С. Іванова, Н. Рибка, І. Римарєва, А. Самодрин, Е. Скибицький, В. Слободчиков, І. Фрумін, Т. Чернецька, А. Цимбалару, І. Шалаєв, Т. Шамова та інших). Зокрема, С. Бондарєва [4], досліджуючи структурно-змістові і функціональні характеристики взаємодії суб’єктів освітнього простору, визначила єдиний освітній простір як особливе соціокультурне явище, вирішальним фактором структурування

якого може бути взаємодія суб'єктів, які індивідуалізуються у своїх позиціях.

У своїх дослідженнях С. Іванова визначає освітній простір, як «об'єктний світ, сукупність об'єктів, що мають відношення до освіти об'єктів, створюють і наповнюють цей простір і, одночасно, предмет суб'єктної діяльності, що складається у сприйнятті, діях, впливів суб'єктів на цей простір» [9, с. 25; 10].

О. Артюшкин та Е. Скибицький розглядають освітній простір як можливість, що дозволяє особистості задовольнити свої освітні потреби, вибрати в ньому індивідуальний маршрут для здобуття освіти на різних стадіях свого розвитку. Науковці вважають, що освітній простір має бути організований як сукупність освітніх систем, де кожній із них відповідає певне місце, обумовлене складниками і функціями самої освітньої системи та іншими факторами [21, с. 187].

Дещо по іншому визначає сутність поняття «освітній простір» А. Цимбалару. Учена розглядає цей феномен як певну частку соціуму, у якому створено умови для розвитку особистості, є можливість і наявність формування особистісного простору суб'єкта освітнього процесу [26, с. 43].

Освітній простір – це, на думку О. Блінової та І. Чугаєвої [3], основна освітня середа, наповнена педагогічним змістом. Науковці вважають, що про освітній простір можна розмірковувати лише в тому випадку, якщо зміст освіти, а також взаємодія суб'єктів у процесі взаємодії змінює самого суб'єкта, його образ життя, формує його особистісні якості, розвиваючи його здібності як приймача культури. У зв'язку з цим освітній простір пов'язують із активною діяльністю суб'єктів, що створюють і наповнюють зазначений простір, а також їх взаємодією.

Б. Вульфсон, досліджуючи проблему трансформації освітнього простору на зламі століть, описує «нове поняття» – «світовий освітній простір, що позначає сукупність усіх освітніх та виховних установ, науково-педагогічних центрів, урядових та громадських організацій щодо освіти в різних країнах, геополітичних регіонах і планетарному масштабі, їх взаємовплив та взаємодію в умовах інтенсивної

інтернаціоналізації та глобалізації різних сфер суспільного життя» [5, с. 46].

На думку А. Новікова в постіндустріальному суспільстві освітній простір буде розвиватися через об'єктність і суб'єктність як «сукупність усіх суб'єктів та об'єктів, які прямо чи опосередковано беруть участь в освітніх процесах, або зацікавлених у них, або які впливають на них» [16, с. 137]. І. Шендрик називає простором «системну сукупність реальних взаємодій людини з дійсністю, дану суб'єкту через сприйняття і дію», та вважає простір «освоєним людиною середовищем (природним, культурним, соціальним, інформаційним)», уточнюючи, що для виникнення простору «необхідна спеціально організована специфічно людська діяльність» [29, с. 153].

До тлумачення простору, перш за все, доцільно підходити з позицій філософської думки: «Простір – 1) форма споглядання, сприйняття уявлення речей, основний фактор вищого, емпіричного досвіду; 2) спосіб існування об'єктивного світу, нерозривно пов'язаний із часом» [15]. Якщо звернутися до топології та оцінити простір через метричні системи, то очевидно, що об'єкт (освітня установа, освітня система, держава тощо) і суб'єкт (який із позицій некласичної методології є невід'ємною частиною освітнього простору [22]) залежно від своїх рамок (розмірів) можуть задавати рамки (розміри) свого топосу (місця), під яким мають на увазі простір. Отже, на думку С. Іванової [9], задаються два вектори визначення освітнього простору.

Планування і дизайн освітнього простору школи спрямовуються на розвиток дитини та мотивації її до навчання. Освітній простір Нової української школи не обмежується питаннями ергономіки. Організація освітнього простору навчального кабінету потребує широкого використання нових ІТ-технологій, нових мультимедійних засобів навчання, оновлення навчального обладнання, що здійснюється через такі осередки:

– осередок навчально-пізнавальної діяльності з відповідними меблями;

– змінні тематичні осередки, в яких розміщуються дошки/фліп-чарти/стенди тощо;

– осередок для гри, оснащений настільними іграми, інвентарем для рухливих ігор;

– осередок художньо-творчої діяльності з поличками для зберігання приладдя та стендом для змінної виставки дитячих робіт;

– куточок живої природи;

– осередок відпочинку з килимом для сидіння та гри, стільцями, кріслами-пуфами, подушками з м'яким покриттям;

– дитяча класна бібліотечка;

– осередок учителя, оснащений столом, стільцем, комп'ютером, полицями/ящиками, шафами для зберігання дидактичного матеріалу тощо [18].

На думку І. Римарєвої, важливо застерегти від інтерпретації термінів «освітній простір» та «освітнє середовище» як тотожних [19]. Виникає питання: «Що таке освітнє середовище?» Словники трактують поняття в єдиному ракурсі. Розглянемо одне з визначень: «Середовище – сукупність природних чи соціальних умов, у яких протікає розвиток та діяльність людського суспільства. Соціально-побутова обстановка, у якій живе людина, навколишні умови, сукупність людей, пов'язаних спільністю умов, обстановкою» [24].

Існує думка, що першим про освітнє середовище як про створення умов почав вести мову на початку XX ст. Дж. Дьюї. Ця ідея простежується у багатьох його наукових працях.

У дослідженнях зарубіжних науковців феномен «освітнє середовище» розглядається в значенні «ефективності школи» як соціальної системи – якості освітнього процесу, особливостей мікрокультури, емоційного клімату.

Уперше поняття освітнього середовища в науковий обіг було введено Б. Ельконіним і І. Фруміним [25] у 1993 році. Проблемами освітнього середовища, яке можна змінювати в ході діяльності, у свій час займалися В. Давидов, Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін та ін. А. Новиков зазначає, що «освітнє середовище – система впливів та умов формування особистості

і навіть можливостей її розвитку [16]. І. Єлкіна визначає середовище як «якийсь комплекс умов для здійснення або протікання певного процесу» [8]. Зокрема, О. Романовський [20] вважає, що освітнє середовище – це сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається освітній процес, а також чинників, що можуть як сприяти, так і перешкоджати досягненню запланованих результатів.

На думку І. Римарєвої [19], освітнє середовище є складним поняттям, яке орієнтоване на індивідуально-особистісний аспект навчання при обов'язковій інтенції, тобто бажанні, меті, спрямованості свідомості, волі, почуттів на освіту. Учена зауважує, освітнє середовище не однорідне для всіх індивідів: одне й те ж середовище може бути освітнім для одних і нейтральним для інших. У зв'язку із цим, моделюючи індивідуальне предметне поле, необхідно домагатися адекватності бачення предметного поля групою індивідів, що сприяє створенню індивідуального освітнього середовища, не суперечливого загальному освітньому середовищу.

Т. Шамова [27] визначає освітнє середовище як простір можливостей і вибору особистості. Таке середовище дозволяє здобувачам освіти відповісти для себе на питання «Для чого навчатися?», «Чому навчатися?», «Як навчатися?», «З ким навчатися?», «Де навчатися?». Відомий український науковець П. Атаманчук [2] визначає даний феномен, акцентуючи увагу на тому, що освітнє середовище – це сфера навчально-пізнавальної діяльності школяра (студента), що постійно розширюючись, вбирає в себе все більше багатство його опосередкованих культурою зв'язків з навколишнім світом. Досліджуючи проблему співвідношення освітнього простору і освітнього середовища С. Іванова вказує, що «освітнє середовище – це оточення учасників освітнього процесу в просторі освіти, що включає педагогічні умови, ситуації, систему взаємин між особами, які поєднані єдиною педагогічною і навчальною діяльністю» [9, с. 25].

Н. Гонтаровська акцентує увагу на тому, що смисловим поняттям «освітнього середовища», є сукупність об'єктивних

зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні [6]. О. Романовський [20] зазначає, що освітнє середовище – це сукупність матеріальних, духовних і емоційно-психологічних умов, у яких відбувається освітній процес, а також чинників, що можуть як сприяти, так і перешкоджати досягненню запланованих результатів.

М. Полані [17] у своєму дослідженні доводить, що будь-яке знання завжди має особистісний характер. У зв'язку з цим, освітнє середовищ кожної особистості є індивідуальним простором пізнання і розвитку. Науковець наголошує на тому, що якість пізнавальної діяльності людини залежить від специфіки індивідуальних властивостей її інтелекту. А мотивація на процес пізнання переважно залежить від специфіки навчального середовища і внутрішньої інтенції особистості на самореалізацію.

Як свідчить наш аналіз, таких схожих визначень існує велика кількість. Доцільно розширити ці уявлення. Освітнє середовище – оточення учасників освітнього процесу в просторі освіти, що включає педагогічні умови, ситуації, систему відносин між особами, об'єднаними спільністю педагогічної та навчальної діяльності.

У своєму дослідженні О. Артюхіна доводить, що існує декілька типів освітніх середовищ, які необхідно розглядати як цілісне явище, оскільки вони одночасно, взаємно проникають і взаємодіють між собою, взаємозбагачують один одного:

– середовище, що орієнтоване на створення умов для розвитку особистісних якостей;

– здоров'язбережувальне, культуротворче середовище, середовище становлення морального досвіду, середовище розвитку і саморозвитку особистості тощо;

– середовище, що орієнтоване на створення умов для формування професійної спрямованості, тобто сукупності професійно значущих якостей, отже, мають освітньо-професійні функції;

– інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти, інформаційне, професійно-освітнє, віртуальне освітнє середовище тощо;

– середовище, орієнтоване на професійний та особистісний розвиток і саморозвиток усіх учасників освітнього процесу (середовище професійно-особистісного саморозвитку студентів) [1].

Науковці В. Крижко та І. Мамаєва [12], спираючись на педагогічну спадщину Я. Корчака, виокремлюють такі основні типи освітнього середовища:

– безтурботне освітнє середовище – сприяє вільному розвитку і зумовлює пасивну життєву позицію дитини;

– кар'єрне освітнє середовище – сприяє розвитку активності та залежності дитини;

– творче освітнє середовище – сприяє вільному розвитку активної дитини;

– догматичне освітнє середовище – сприяє розвитку пасивності та залежності дитини.

І. Улановська [23] на основі аналізу засобів впливу на учнів і результатів, які ними досягаються, пропонує класифікувати освітні середовища шкіл на такі, що орієнтовані на дітей, і такі, що які на дітей не орієнтовані. У рамках *першого типу середовищ* автор виділяє такі їх підтипи:

– «*навчальне середовище*», провідною метою якого є забезпечення отримання знань, умінь і навичок. Цілями, цінностями і засобами досягнення цієї мети виступають: а) конкретні знання; б) учитель – транслятор знань, а учні – споживачі знань; в) вимоги до результатів навчання, а не до способів їх отримання; г) жорстка регламентація дій учнів контролем, який проводиться вчителем; д) взаємини між учнями в класі мають характер змагання; є) відзначаються тільки учні старанні, успішні в навчанні. Залежно від основних видів діяльності в ньому можуть бути створені підсередовища набуття нових знань, набуття практичних умінь, набуття експериментальних умінь тощо;

– *«розвивальне середовище»*, у якому створюються умови для досягнення розвивального ефекту навчання. У ньому:

а) використовують традиційні методи навчання; б) підтримуються дискусії, цінується власна думка дитини; в) навчання будується як пошуково-дослідницька діяльність самих учнів; г) менше уваги приділяється перевірці результатів, рівням сформованості певних конкретних навичок; д) учителі вміють спілкуватися з дітьми, використовують нетрадиційні, творчі підходи до навчання дітей;

– «*виховне середовище*», орієнтоване на соціальну адаптацію учнів. У ньому значну увагу приділяють дисциплінарним вимогам до школярів, проведенню заходів ідеологічного характеру;

– *«середовище гуманістичної орієнтації»* – його провідна мета полягає у створенні психологічного клімату, у якому б дитина почувала себе комфортно. Засобами створення такого середовища виступають: а) неформальне спілкування з дітьми; б) переважання позитивних оцінок, а іноді й відмова від негативних оцінок; в) превалювання позаурочних форм роботи з учнями (гуртки, секції, походи тощо); г) витримка і любов учителів до дітей; д) характер стосунків між учнями в класі, незалежний від їхньої успішності; є) малий обсяг домашніх завдань та нерегулярна їх перевірка [28].

Освітнє середовище має якісні характеристики, власні середовищні фактори, багаторівневу структуру із вертикальними взаємозв'язками між рівнями. Освітнє середовище є частиною мегасистеми соціального середовища.

Структуру освітнього середовища складають кілька рівнів. Вирізняють дві класифікації рівнів. Перша класифікація пов'язана з педагогічною компаративістикою, у ній виділяються такі рівні:

– глобальний (світове освітнє середовище, включаючи глобальні інформаційні мережі та ін.);

– регіональний (освітнє середовище великих регіонів світу за класифікацією ЮНЕСКО);

– національний (освітнє середовище країни, згідно з міжнародною термінологією);

– територіальний або муніципальний (усередині країни, наприклад, землі в Німеччині, області (а також райони) в Україні і таке інше);

– локальний (установа, сім'я).

Друга класифікація використовується для застосування всередині країни і включає такі рівні:

– загальнодержавний;

– регіональний (регіон як частина України);

– територіальний (об'єднані територіальні громади);

– що відноситься до установ;

– індивідуальний.

При цьому рівень не є визначальним в оцінці впливу освітнього середовища на суб'єктів. Так, локальне/індивідуальне середовище може вплинути на суб'єкта порівняно з впливом, припустимо, глобального середовища. Середовищні фактори методологічно доцільно розглядати у взаємозв'язку із класифікацією рівнів. До факторів, пов'язаних з освітнім середовищем, доцільно віднести:

– зовнішні (суспільно-політичні, геополітичні, медійні, природно-кліматичні, соціокультурні, соціально-економічні);

– внутрішні чинники (професійна майстерність педагогів, дотримання певних педагогічних підходів, теорій та концепцій, якість прийняття педагогічних та управлінських рішень, система взаємодії всіх учасників освітнього процесу тощо).

Г. Ковальов виокремлює такі структурні компоненти освітнього середовища, як:

– фізичне оточення – шкільне приміщення, його дизайн, розмір та просторова структура навчальних помешкань, умови для переміщення і розміщення учнів;

– людський фактор – добір учнів, наповнення класів та його вплив на соціальну поведінку учнів, особливості й успішність учнів, етнічні особливості, якість підготовки вчителів, статевовікова структура шкільного контингенту;

– програма навчання – новаторський характер змісту програм навчання, технології навчання, стиль та методи

навчання, форми навчальної діяльності, характер контролю [11].

На думку А. Куха [13], освітнє середовище включає два взаємозалежні складники – змістовний і матеріальний – і розв'язує два основні завдання – вводить учня у сферу предметної галузі (інформація) та надає можливість учню й учителю оперувати предметами, які відповідають цілям навчання. На наш погляд, уявлення автора про зміст і призначення (сутність) цього феномену досить неповне. У ньому відсутній соціальний складник, чітко не визначено матеріальний складник, є незрозумілими ролі учнів і вчителя, які вони повинні виконувати під час «оперування предметами», що відповідають цілям навчання. Відсутність чіткого розуміння автором сутності «освітнього середовища» та його функцій у розвитку тих, хто з ним взаємодіє, не дає йому можливості визначити умови функціонування навчального середовища, до складу яких він відносить: «психолого-педагогічні, медико-біологічні, предметно-методичні, екологічні та інше».

Введення поняття «освітнє середовище» сприяє розвитку інноваційних процесів у системі освіти, уточнює специфіку сучасних дидактичних підходів. Якщо використовувати при запровадженні інноваційних напрямів, підходів методологічні підстави, пов'язані з опрацюванням питань організації освітнього середовища, з урахуванням якісних характеристик, рівнів, факторів, а також мотивів і потреб суб'єктів, то проектування сучасного освітнього середовища буде ефективним.

Дослідження літературних джерел дозволило встановити, що незважаючи на важливу роль, яку відіграє освітнє середовище в системі освітньої діяльності, це поняття ще не отримало єдиного тлумачення [7]. У деяких дослідженнях воно розглядається як один із проявів соціального середовища, або просто акцентується увага на таких його складниках, як особистість суб'єктів освітньої діяльності, зовнішня сторона навчального процесу, емоційне забарвлення навчальної діяльності.

Освітнє середовище повинно забезпечити максимально ефективний розвиток усіх властивостей інтелекту:

– рівневих, що характеризують досягнутий рівень розвитку окремих пізнавальних функцій і лежать в основі презентації дійсності;

– комбінаторних, що характеризують здатність до виявлення і формування різного роду зв'язків і відношень, тобто здатність розбирати закодовану інформацію на складові елементи, вибирати з них необхідні для розв'язання і комбінувати ці елементи в певну цілісність (просторово-часову, причинно-наслідкову, категоріально-змістовну);

– процесуальних, що характеризуються набором методів, способів і прийомів пізнання і представлення інформації;

– регуляторних, що характеризують ефект координації, управління і контролю інтелектуальної активності, здатність обирати, комбінувати вже відомі методи, способи і прийоми пізнавальної діяльності, коригувати їх з урахуванням поставленого завдання, а також аналізувати всі виконані інтелектуальні дії [28, с. 138].

Ураховуючи індивідуальний характер освітніх середовищ тих, хто навчається, можна зазначити, що освітнє середовище соціуму визначається якістю освітніх середовищ його суб'єктів. Освітнє середовище є складним поняттям, яке орієнтоване на індивідуально-особистісний аспект навчання.

Аналізуючи особливості особистісно орієнтованого навчання І. Римарєва зазначає, що в такому різновиді навчання взаємовідносини середовища і розвитку особистості виступають як багатоаспектний, суперечливий і просторово-об'ємний зв'язок індивіда з тим, що його оточує. Способи кодування інформації і моделювання образів дійсності в різних людей індивідуальні, тому якість засвоєння навчального матеріалу залежить від використання всього різноманіття форм його пред'явлення: вербальних, візуальних, аудіальних, а також сукупності всіх відомих підходів до аналізу предмету, що вивчається: системного, комплексного, динамічного.

У зв'язку з цим актуальним для освіти стає створення такого середовища, яке буде сприяти максимальному розвитку

здібностей до самостійного створення знань, неперервного моделювання знань про соціальну дійсність і механізми, що визначають поведінку людини у соціумі. Такі середовища називають адаптивними, інформаційно-динамічними. Не всі середовища «сприяють ефективному розвитку в суб'єкта запланованих якостей. Часто виникає ефект «блокади» в системі «середовище – суб'єкт», який обумовлений невідповідністю готовності того, хто навчається, до вимог середовища» [15, с. 40].

Потреби сучасної освіти вимагають створення освітнього середовища, для якого характерними є такі особливості:

1) застосування міждисциплінарного підходу і синтезу наук у процесі навчання;

2) зниження залежності від соціокультурних чинників і перехід до особистісно орієнтованого навчання;

3) специфіка сприйняття навчального матеріалу у формі набору знаків і символів;

4) застосування методу моделювання досліджуваних процесів, що приводить до появи специфічного предмету у формі знаково-символьної системи;

5) постійне звертання до власної пам'яті з метою використання раніше набутих знань і трансформації моделі предмета з урахуванням нових набутих знань;

6) діалогічний характер пізнання;

7) потреба в оцінці результатів пізнання з урахуванням критеріїв сформованих навичок застосування набутих знань.

Основними характеристиками освітнього середовища сучасного закладу загальної середньої освіти є:

1. Суб'єктність – наявність суб'єктів освітнього процесу.

2. Діяльність – спільна діяльність суб'єктів середовища.

3. Проєктність – здатність до створення нового середовища або відтворення основних рис наявного середовища у разі необхідності повторення і розповсюдження досвіду.

4. Ситуативність – виникнення різноманітних ситуацій під впливом різних факторів.

5. Формувальний вплив на суб'єктів діяльності.

6. Невизначеність – здатність до постійних змін.

7. Оцінність – можливість якісної оцінки середовища.

Для ефективного функціонування освітнього середовища учнів початкової школи в умовах НУШ воно має володіти такими основними характеристиками:

1) рефлексивністю, тобто варіативність та усвідомленість освітнього середовища. Рефлексивність передбачає, що, з одного боку, суб'єкти освіти – педагог, учень, батьки – самі організують освітній процес для дитини відповідно до її потреб, здібностей, напрямів особистості; із другого – рефлексивність дозволяє молодшому школяру усвідомити важливість і значущість процесу освіти як процесу отримання знань, умінь і навиків і як процесу соціалізації, діалогізації та інформатизації його життєвого простору;

2) відкритістю для зовнішніх змін і нововведень. Вона забезпечує освітній, інформаційний, соціокультурний взаємовплив, взаємодію суб'єктів освіти, допомагає таким чином уникнути консервативності.

Отже, освітнє середовище сприятиме вихованню та становленню самодостатньої, цілісної, різностороннє розвиненої особистості, повноцінного члена суспільства, гідного громадянина своєї країни. Використання в науковому обігу поняття «освітнє середовище» сприяє розвитку інноваційних процесів в системі загальної середньої освіти, спрямовує пошук нових дидактичних підходів до здійснення якісної освітнього процесу.

На наш погляд, доцільним є створення конкретного стандарту освітнього середовища, який відповідав би сучасній моделі освіти і через який учитель міг би впливати на результативну навчально-пізнавальну діяльність учня. Зміст навчання у ньому окреслювався б навчальною цільовою програмою, у якій намічено конкретні рівні (еталони) засвоєння кожного пізнавального завдання. Ці еталони повинні бути об'єктивними і мати однакове тлумачення як для учня, так і для вчителя. Навчання учня в такому середовищі коригується і регулюється на основі результатів контролю, які є своєрідним наслідком зіставлення реальних результатів його навчання з

вимогами конкретного еталона. Якщо відповідно до наслідків контролю прийматимуться адекватні управлінські рішення, то це сприятиме поступовому розвитку самоосвітніх умінь і навичок суб'єктів навчання.

Отже, освітнє середовище є дидактичним феноменом, яке дозволяє вибудовувати дидактичне підґрунтя сучасного освітнього процесу з урахуванням багатогранності сучасного освітнього простору.

Література

1. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : монография. Волгоград, 2006. 237 с.

2. Атаманчук П. С. Прогнозування фізичної освіти в умовах особистісно орієнтованого навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія педагогічна: Методологічні принципи формування фізичних знань учнів і професійних якостей майбутніх учителів фізики та астрономії.* Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-виконавчий відділ, 2003. Вип. IX. С. 11–13.

3. Блинова О. А., Чугаева И. Г. Формирование образовательной среды младшего школьника посредством информационно–коммуникационных технологий. *Гуманитарно-педагогические исследования*. 2018. Т. 2. № 1. С. 12–23.

4. Бондырева С. К. Социокультурные основания развития единого образовательного пространства СНГ: структурно-содержательные и функциональные характеристики взаимодействия субъектов. Москва, 1998. 333 с.

5. Вульфсон Б. Л. Образовательное пространство на рубеже веков. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. 235 с.

6. Гонтаровська Н. Б. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості дитини : монографія. Київ : Дніпро-VAL, 2010. 623 с.

7. Гуркова Т. Дефініції понять «освітній простір», «середовище», «освітнє середовище». *Молодь і ринок.* 2019. № 4(171). С. 114–118.

8. Елкина И. М. Организация образовательного пространства на основе личностно ориентированного подхода при обучении иностранному языку в дистанционном образовании. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2013. № 6. С. 32–42.

9. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnoe-prostranstvo-i-obrazovatelnaya-sreda-v-poiskah-otlichiy (дата звернення: 20.11.2021).

10. Иванова С. В. Образовательное пространство в научных исследованиях и правовых документах: понятия, практика применения, сложности и риски. *Ценности и смыслы.* 2014. № 5(33). С. 4–17.

11. Ковалев Г. А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда. Москва, 1993. 130 с.

12. Крижко В. В., Мамаєва І. О. Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. Київ, 2005. 217 с.

13. Кух А. М. Умови функціонування освітнього середовища. *Наукові записки. Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова /* укл. П. В. Дмитренко, Л. Л. Макаренко, В. Д. Сиротюк. Київ : НПУ, 2003. Вип. L111(53). С. 171–178.

14. Нова українська школа. URL: https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola (дата звернення: 09.12.2021).

15. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН; 2-е изд., испр. и доп. Москва : Мысль, 2010. URL: http://iphras.ru (дата звернення: 09.12.2021).

16. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва : Издательский центр ИЭТ, 2013. С. 137.

17. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии. Москва : Прогресс, 1985. 432с.

18. Про затвердження Методичних рекомендацій щодо організації освітнього простору Нової української школи : Наказ МОН від 23.03.2018 № 283. URL: file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/5abdfe87d0973124844943.pdf (дата звернення: 09.12.2021).

19. Римарева И. И. Человек в структуре образовательного пространства. *Психология и соционика межличностных отношений*. 2003. № 1. С. 39–43.

20. Романовський О. Г. Освітнє середовище як важлива передумова формування гуманітарно-технічної еліти. *Педагогіка і психологія.* 2002. № 3. С. 98–100.

21. Скибицкий Э. Г., Артюшкин О. В. О соотношении понятий «информационно-образовательное пространство» и «информационно-образовательная среда». *Сибирский педагогический журнал.* 2007. № 14. С. 186–196.

22. Сорина Г. В., Меськов В. С. Социокультурное изменение образовательного пространства. *Ценности и смыслы*. 2013. № 5(27). С. 83–99.

23. Улановская И. М. Подход к классификации образовательных сред. *Дайджест педагогічних ідей та технологій.* 2002. № 3. С. 53–54.

24. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка : в 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. Репринтное издание. Москва, 2000. Т. 4. С. 462.

25. Фрумин И. Д., Эльконин Д. Б. Образовательное пространство как пространство развития (школа взросления). *Вопросы психологии.* 1993. № 1. С. 24.

26. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми створення. *Український педагогічний журнал.* 2016. № 1. С. 41–50.

27. Шамова Т. И. Активизация учения школьников. Москва : Педагогика, 1982, 209 с.

28. Шарко В. Д. Методична підготовка вчителя фізики в умовах неперервної освіти : монографія. Херсон : Видавництво ХДУ, 2006. 400 с.

29. Шендрик И. Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование. Москва : АПКиПРО, 2003. 254 с.

Ірина БАРБАШОВА

1.2 Характеристика педагогічного досвіду сенсорного розвитку здобувачів початкової освіти

Пошуки шляхів сенсорного розвитку молодших школярів [1; 2; 3; 4; 5] та необхідність реалізації вимог нормативних документів, що регулюють функціонування початкової школи на сучасному етапі [6; 7; 8; 9], передбачають висвітлення досвіду вирішення досліджуваної проблеми в практиці початкового навчання.

Мета дослідження полягає у висвітленні педагогічного досвіду сенсорного розвитку здобувачів початкової освіти.

Поставлену мету конкретизують *завдання*:

– охарактеризувати обізнаність учителів щодо формування чуттєвої сфери молодших школярів;

– оцінити результативність освітньої діяльності вчителів з удосконалення в учнів процесів сприймання.

Методами дослідження педагогічного досвіду вдосконалення чуттєвої сфери учнів 1–4 класів обрано письмове й усне опитування вчителів (анкетування, бесіда, інтерв'ю), а також безпосереднє спостереження їхньої професійної діяльності. Опитуванням було охоплено 148 учителів закладів освіти І ступеня Запорізької, Дніпропетровської, Донецької, Херсонської областей. Середній стаж педагогічної праці респондентів дорівнює 10 рокам (від 1 до 27), що дає підґрунтя вважати їхні відповіді достовірними. Відвідано 317 уроків з української мови, математики, природознавства, трудового навчання, музичного й образотворчого мистецтва, фізичної культури в закладах загальної середньої освіти м. Бердянська. Питання, за якими здійснювалося анкетне опитування педагогічних працівників і спілкування з ними (дод. А), об'єднано в окремі блоки і зорієнтовано на збір інформації про усвідомлення вчителями наступного: сутності сенсорного розвитку молодших учнів, ступеня сформованості в них чуттєвих процесів, основних напрямків удосконалення перцепції школярів, наявності

типових труднощів у сприйманні зовнішніх властивостей предметів і явищ дійсності (№ 1, 2, 3, 4); сенсорно-розвивального потенціалу змісту початкової освіти, відображеного в навчальних програмах (№ 5, 6); методичних впливів на чуттєву сферу дітей (№ 7, 8, 9, 10); загальну організацію навчання школярів перцепції (№ 11).

Констатуємо, що у визначенні сутності сенсорного розвитку дитячої особистості спостерігається виразна «поліфонія» думок. Цілком точно висловилися із цієї проблеми 43% учителів, пов'язуючи вдосконалення чуттєвої сфери учнів із формуванням у них процесів сприймання різноманітних зовнішніх властивостей об'єктів, називаючи його провідну мету – створення стійких цілісних уявлень про предмети і явища оточення; пропонуючи специфічні одиниці розвитку перцепції – здібності й уміння, навіть доводячи їхню рефлекторну природу і необхідність організації специфічної діяльності з обстеження дійсності. Сутність сенсорного розвитку в цілому правильно розуміють близько 11% респондентів, хоча і застосовують це поняття в гранично вузькому значенні, виключно як функціонування тактильних, рідше – зорових відчуттів школярів. Маємо визнати, що решта фахівців неправильно усвідомлюють ознаки сенсорного розвитку. Так, 14% педагогів значно розширюють його межі, ідентифікуючи з формуванням світогляду дитини, набуттям життєвого досвіду, пізнанням навколишнього світу, не пояснюючи, що якісне функціонування перцепції є лише важливою умовою, складником названих процесів; 32% учителів зовсім не розкрили значення аналізованого поняття.

Щодо питання про необхідність забезпечення чуттєвого розвитку молодших учнів, то всі без винятку респонденти відповіли на нього позитивно, відкинувши тезу про остаточну сформованість сприймання в 6–9-річному віці. Але досягти цієї мети можна, на думку фахівців, по-різному: 70% із них упевнені в тому, що розвиток сенсорики буде ефективним за умови цілеспрямованого навчання дітей перцепції; інші припускають, що вдосконалення відчуттів може відбуватися стихійно, під час

засвоєння інформації різних дисциплін, формування загальнонавчальних умінь.

До найважливіших сенсорних процесів, які потребують організованого розвитку, 56% учителів, тобто їхня більшість, відносять удосконалення зору, слуху і дотику школярів. Менша, проте досить велика група фахівців основними вважають дві лінії – зорового і слухового (30%) або зорового і дотикового (5%) чуттєвого розвитку; в окремих випадках (по 3%) опитані асоціюють формування перцепції з якимось одним із зазначених різновидів. Про доцільність розвитку в дітей смаку і нюху майже ніхто з респондентів не згадує. Ця тенденція є очікуваною і віддзеркалює традиційний для методики початкового навчання підхід: більшою мірою сприяти вдосконаленню зорового і слухового сприймання учнів; меншою – дотикового; найменшою – смакового та нюхового, переводячи формування цих перцептивних процесів у площину сімейного виховання.

Труднощі, характерні для дитячого сприймання, педагоги, переважно, пов'язують із недосконалістю функціонування зорового та слухового аналізаторів і вважають типовими помилки школярів щодо розрізнення деяких кольорів та їхніх відтінків, складної форми (особливо її дрібних деталей), окремих груп приголосних мовленнєвих звуків – сонорних, шиплячих, свистячих, – а також у відтворенні тонких нюансів розфарбування об'єктів зображення, співвідношень між ними за розміром і розміщенням у просторі, похилих і заокруглених унизу чи вгорі елементів букв, послідовності звуків у почутому слові. Позитивної оцінки заслуговує намагання пояснити ускладнення перцептивної діяльності учнів обмеженістю їхнього сенсорного досвіду, несформованістю навичок спостереження зовнішніх якостей різних модальностей. Практики також зазначають, що диференціювання властивостей реальних предметів викликає в дітей менші труднощі порівняно з відчуванням ознак певних явищ дійсності, чим і обґрунтовують, наприклад, більш високу точність сприймання кольору, форми, поверхні, температури безпосередньо обстежуваних об'єктів, ніж висоти звуків

музики або твердості/м'якості, дзвінкості/глухості мовленнєвих звуків. Разом із тим, виявлено близько 6% учителів, які наголошують на відсутності в молодших школярів будь-яких помилок у чуттєвому відображенні оточення. Але зіставлення висловлювань з отриманими раніше доводить, що саме ці фахівці не змогли визначити сутність сенсорного розвитку дитини, є прихильниками стихійного формування перцептивних процесів. На нашу думку, така позиція відбиває, скоріше, слабке орієнтування в проблемі, що розглядається, ніж засвідчує впевненість в адекватному функціонуванні перцептивних процесів учнів.

Якщо здійснити ранжування відповідей за показником частоти згадувань навчальних дисциплін, зміст яких має виразний сенсорно-розвивальний потенціал, стає очевидною певна закономірність: найпотужнішими в зазначеному контексті курсами педагоги визнають природознавство, трудове навчання й образотворче мистецтво; середній ступінь потужності надано математиці, українській мові та музичному мистецтву; до найменш ефективних віднесено фізичну культуру і читання. Слід відмітити, що група респондентів, які розгорнуто висловилися з цього питання, є відносно великою і складає 57% усіх опитуваних. Із точки зору вчителів, об'єднаних у другу групу (7%), удосконаленню чуттєвої сфери школярів сприяє зміст усіх без винятку навчальних предметів. У цілому такі думки можна вважати правильними, але вони не висвітлюють градацію ресурсних можливостей окремих дисциплін. Учасники третьої групи (36%) на питання не відповіли, що логічно пов'язано з попередньою невизначеністю ними сутності сенсорного розвитку молодших учнів.

Усвідомлення практиками програмних завдань, спрямованих на забезпечення розвитку перцепції дітей, є досить поверховим. Тільки 38% фахівців виявили обізнаність зі змістом навчальних програм, зафіксувавши це в досить узагальнених, несистематизованих висловлюваннях стосовно формування окремих сенсорних процесів: організація обстеження предметів і явищ дійсності під час сприймання творів образотворчого й музичного мистецтва, проведення

екскурсій, виконання практичних і дослідних дій з обробки різноманітних матеріалів; ознайомлення з геометричними фігурами, теплими і холодними кольорами; групування об'єктів за певними властивостями (формою, розміром, кольором); спостереження за роботою органів артикуляції та вправляння в правильній вимові звуків; відпрацювання графічних навичок відтворення форми букв. Як бачимо, поза увагою вчителів залишилося багато програмних вимог щодо засвоєння різних груп кольорів, способів отримання їхніх відтінків; ознайомлення з площинними і об'ємними геометричними формами, усвідомлення відмінностей об'єктів сприймання за величиною і відношень за розміщенням у просторі; опанування культури письма в зошиті та на дошці; удосконалення способів обстеження звуків – немовних і мовних, шумових і музичних; розпізнавання на дотик просторових ї фізико-механічних властивостей предметів. При цьому в програмному матеріалі перцептивного спрямування взагалі не орієнтуються 62% педагогів (отже, не лише ті, у кого виявлено системні труднощі в розумінні головних ознак чуттєвого розвитку дітей, а навіть і ті, хто має про це цілком достовірні уявлення). За нашим переконанням, отримані результати є свідченням традиційного «розчинення» завдань щодо формування сенсорики у вимогах програм різних навчальних дисциплін до рівня загальноосвітньої підготовки школярів.

Тією ж самою причиною можна пояснити найнижчу результативність у визначенні педагогами провідних шляхів удосконалення дитячого сприймання. Лише 12% респондентів чітко виокремили два напрямки формування в учнів перцепції – розширення кола сенсорних еталонів і вдосконалення способів їхнього застосування в обстеженні предметів і явищ дійсності. Як виявилося під час інтерв'ювання, питома вага цих фахівців мають ще професійну підготовку зі спеціальності «Дошкільна освіта», що, імовірно, і зумовлює поінформованість у змістових лініях розвитку сенсорики дітей, адже досліджувана проблема є традиційною для дошкільної психології та педагогіки. Немає підстав

стверджувати, що інші учасники анкетування зовсім не розуміють, за якими напрямками потрібно вдосконалювати процеси сприймання учнів початкової школи. Так, багато практиків, хоча й не оперують поняттями «сенсорні еталони» та «способи обстеження», опосередковано виокремлюють загальні шляхи чуттєвого розвитку, висловлюючи цілком адекватні думки щодо його мети і структурних одиниць (нагадаємо, що 43% учителів раніше наголошували на необхідності формування в молодших школярів образів предметів і явищ, організації цілеспрямованого їх обстеження; відтак, першу позицію можемо асоціювати із сенсорними еталонами, другу – зі способами їхнього застосування в обстеженні оточення). Проте, навіть за умови такого припущення, майже половина педагогів (45%) із провідними напрямками вдосконалення чуттєвої сфери дітей не визначилася.

Досить показовим, на нашу думку, є підтвердження фахівцями потреби в методичній допомозі щодо організації сенсорного розвитку учнів. Приблизно 65% респондентів уважають свою теоретичну обізнаність із механізмами функціонування чуттєвих процесів недостатньою, хотіли б ознайомитися з передовим педагогічним досвідом, новітніми методиками та технологіями їхнього формування, а серед авторів, рекомендації яких оцінено слушними, зазвичай називають К. Ушинського (5%), М. Монтессорі (19%), В. Сухомлинського (14%), Б. Нікітіна (5%), О. Савченко (11%), зовсім не згадуючи про наробки багатьох учених-методистів – М. Богдановича, М. Вашуленка, І. Кирея, О. Лобової, Л. Масол, О. Прищепи, Є. Потапової, О. Ростовського, Н. Скрипченко та ін. Але, незважаючи на слабке орієнтування в науково-методичній літературі з досліджуваної проблеми, майже всі вчителі пропонують застосовувати широке коло впливів сенсорно-розвивального спрямування. Ефективними в навчанні молодших школярів перцепції педагоги справедливо вважають групу наочних методів, особливо спеціально організоване спостереження, тобто обстеження предметів, переконливо доводять необхідність його поєднання зі словесними –

поясненням, супроводжувальними бесідами, розповіддю. Не меншого значення фахівці надають практичним методам, перш за все вправам і завданням ігрового характеру (розрізнення кольору, форми об'єктів, їхня класифікація і порівняння за вказаною ознакою; упізнавання предметів на дотик – «Чарівний мішечок»; диференціювання звуків мовлення – «Упіймай заданий звук», «Який звук зайвий?», звуковий аналіз і синтез; відтворення властивостей – «Намалюй теж саме», «Склади візерунок за зразком»), практичним роботам з обробки різноманітних матеріалів (паперу, глини, пластиліну, тіста, ниток, дроту), дослідним роботам. До засобів навчання, якими доцільно користуватись у формуванні сприймання учнів, респонденти відносять ілюстрації, муляжі, звукові схеми, аудіо- та відеозаписи.

Стосовно організації перцептивного розвитку педагогі висловились одностайно: уводити в освітній процес початкової школи нову дисципліну потреби немає, вирішенню відповідних завдань достатньо присвятити окремі уроки з математики, образотворчого і музичного мистецтва, навчання грамоти, трудового навчання, фізичної культури (або елементи цих уроків). Не відкидають учителі й можливості проводити в позаурочний час індивідуальні заняття, підкреслюють важливість екскурсій у збагаченні сенсорного досвіду учнів 1–4 класів.

Здійснене опитування дозволило отримати інформацію, яка віддзеркалює типові думки, оцінки й уподобання фахівців щодо шляхів удосконалення чуттєвої сфери дітей. Однак, за своєю сутністю ці відомості є суб'єктивними, інколи навіть викривленими. Тому додатковим джерелом пізнання педагогічно досвіду виступає спостереження реального навчального процесу, об'єктивна інтерпретація фактів безпосередньої професійної діяльності.

Виявити методичні особливості розвитку *колірних зорових* сенсорних процесів дозволило відвідування уроків образотворчого мистецтва. Ознайомлення школярів із розмаїттям колірних відтінків реалізують усі вчителі, організовуючи обстеження широкого кола носіїв цієї ознаки:

шкільного приладдя, одягу, спеціально дібраних ілюстрацій, фарб, олівців, репродукцій художніх творів, дитячих робіт тощо. Спостереження за об'єктами зазвичай супроводжується уточненням, корекцією і збагаченням відповідних словесних позначень. Але, якщо оперування назвами спектральних кольорів здійснюється майже на кожному уроці та в багатьох видах зображувальної діяльності, то кількість ситуацій, які б спонукали учнів позначати колірні нюанси, є значно меншою, що викликає в школярів закономірні утруднення в адекватній характеристиці забарвлення предметів і явищ дійсності.

Засвоєння дітьми нормативної систематизації кольорів забезпечується, на нашу думку, нерівномірно. Як цілком достатні можна оцінити педагогічні впливи, спрямовані на усвідомлення навчального матеріалу про основні та похідні кольори: потрібна інформація повідомляється частіше за все в цікавій або казковій формі; демонструються способи отримання похідних тонів, організовується практична робота зі змішування основних; у закріпленні знань досить часто застосовуються своєрідні «математичні» задачі, коли основні кольори є доданками, суму яких (тобто відповідний похідний тон) необхідно знайти; навчальний матеріал, спочатку опанований першокласниками, актуалізується як опорний на уроках у 2–4 класах, у вступних бесідах, що передують виконанню різних завдань образотворчого мистецтва.

Ефективною вважаємо і роботу стосовно пояснення поділу кольорів на групи теплих і холодних. Виправданими є спроби фахівців установити в дитячій свідомості асоціації цих тонів із теплом сонця, вогню чи, навпаки, із прохолодою повітря, води та льоду. Однак виявилося, що самі вчителі мають деякі труднощі в класифікації кольорів на зазначеному підґрунті. Йдеться про жовто-зелені та червоно-фіолетові кольорі, які з однаковою періодичністю відносять або до теплих, або до холодних тонів, чітко не визначаючи міру виявлення їхніх компонентів. І хоча поділ на теплі та холодні є умовним і кожний колір у поєднанні з іншими може здаватися теплішим або холоднішим, неточність класифікації відтінків педагогами, а відтак і учнями, є небажаною і потребує обов'язкової корекції.

Слід визнати, що ознайомленню молодших школярів з ахроматичними і хроматичними, спорідненими і контрастними тонами, їхнім упорядкуванням у спектральну послідовність приділяється значно менше уваги. Звичайно, уроки на ці теми проводяться відповідно до вимог навчальних програм, але активного оперування такими відомостями протягом усього терміну початкового навчання ані з боку вчителів, ані з боку школярів ми не спостерігали; наочний посібник «Колірний круг», який відбиває характеризовані групування тонів, застосовується епізодично. Імовірним наслідком цього може бути неповне усвідомлення дітьми міжелементних відношень у системі колірних еталонів, обмеження в реалізації виражальних можливостей кольорів.

Відзначимо ще й такий факт: об'єктами спостереження і відтворення частіше за все стають незмішані (основні, первинні) кольори – червоний, жовтий, синій – і змішані кольори другого порядку (похідні, вторинні) – оранжевий, зелений, фіолетовий. Кольори більш складної структури, наприклад третього порядку – червоно- та жовто-оранжевий, червоно- та синьо-фіолетовий, жовто- та синьо-зелений – цілеспрямованому сприйманню підлягають рідше і майже не копіюються. Однак у навколишньої дійсності змішані за тоном відтінки є не менш поширеними, ніж монохромні, а їхнє споглядання вимагає перцептивних процесів найвищого – аналітичного – рівня.

Позитивним у характеризованому контексті можна оцінити досвід учительки-методистки Р. Кіпершлаг (ЗЗСО № 2, м. Бердянськ). Одне із завдань уроку «Осінні кольори» (2 клас) полягало у формуванні вмінь утворювати кольори через змішування фарб. Для досягнення цієї мети було організовано розгляд ілюстративного матеріалу підручника, репродукцій картин Л. Афремова «Настрій осені», І. Грабаря «Горобинка», І. Остроухова «Золота осінь»; слухання віршів К. Перелісної «Золота осінь», З. Федоровської «Осінь». Шляхом постановки ряду питань учителька спонукала учнів до аналізу колірної гами зображень (Який колорит у картин? Які кольори на них переважають? Які фарби полюбляє зміщувати Осінь? Чому її

називають золотою, багряною?; Як ви вважаєте, фарби яких кольорів потрібно використати, щоб отримати такий відтінок? А такий?), а під час лексичної роботи над поетичними текстами – до виділення з мовленнєвого потоку слів-назв колірних відтінків, уточнення їхнього номінативного або переносного значення, добору синонімів (розбору підлягали такі вислови: листочки буро-золотаві, руда ліщина, пожовтілі клени, у пурпурі осіннім, діброви в золотому цвіті). Виконувана далі тренувальна вправа включала операції обстеження принесеного дітьми осіннього листя, визначення компонентів їхнього забарвлення, змішування на палітрі необхідних фарб, прикладання листочка-зразка до знайденого відтінку та його корегування в разі потреби. Суміщення об'єктів є, за нашим переконанням, дуже важливою дією, адже на рівні предметного маніпулювання забезпечує адекватне порівняння кольорів, а застосований методичний прийом свідчить про усвідомлення педагогом психологічних закономірностей формування перцептивних процесів школярів. На жаль, цей досвід майже одиничний, але він заслуговує на ухвалу і може бути рекомендованим до впровадження в практику початкового навчання.

Специфіку розвитку *просторового зорового* сприймання молодших учнів було з'ясовано під час відвідування уроків математики, письма, образотворчого мистецтва, трудового навчання, фізичної культури. Виявлено, що фахівці переважно намагаються сформувати в дітей еталони форми, застосовуючи для цього певний алгоритм: демонстрування способу отримання тієї чи іншої геометричної фігури (точка – результат торкання крейдою до дошки або олівцем до паперу; пряма – лінія, відбита натягнутим шпагатом, попередньо натертим крейдою; ламана – зігнутий у кількох місцях дріт; кути різної величини – збільшення чи зменшення відстані між променями розсувної моделі; многокутник – фігура, побудована натягом гумки на цвяхи, набиті на дошку тощо); закріплення первинних образів (діти знаходять об'єкти виучуваної форми в навколишньому середовищі, на ілюстративних зображеннях, виділяють із множини інших

фігур); відтворення заданої форми шляхом обведення, копіювання, малювання, креслення, моделювання різноманітних фігур.

Приділяють учителі увагу і навчанню школярів розрізняти предмети за розміром, визначати їхні просторові взаємини. Основними видами завдань, спрямованих на ознайомлення із цими ознаками, є накладання об'єктів сприймання, їхнє вимірювання, упорядковування за зростанням або спаданням величини, розміщення в заданих просторових відношеннях (геометричні диктанти, відбиття співвідношень елементів у зображеннях, розташування вирізаних деталей аплікацій), називання параметрів величини і положення пред'явлених предметів у просторі, повороти на місці та пересування у визначеному напрямку.

Опишемо досвід учительки-методистки Л. Чертищевої (ЗЗСО № 5, м. Бердянськ) як приклад ефективного формування в другокласників форми прямого кута. Педагог, демонструючи процес складання цієї фігури з паперу, паралельно керувала практичними діями дітей: «Зігніть великий аркуш навпіл упоперек, тепер зігніть його навпіл уздовж – ви отримали прямий кут». Зробивши такі ж самі моделі з аркушів іншої форми і розміру, школярі накладали їх одна на одну, суміщали макети, виготовлені різними учнями, доходили висновку, що всі ці кути рівні; досліджували косинець, за допомогою паперових моделей визначали в ньому прямий кут, училися послуговуватися ним, прикладаючи до обстежуваних кутів і враховуючи таку інформативну ознаку, як збіг сторін і вершин. На наступних етапах уроку учням пропонувалося знайти прямі кути в шкільному обладнанні (такими «знахідками» частіше за все були краї стільниці, шкільної дошки, учнівського зошита, підручника); зіграти в гру «Уважне око» – ідентифікувати прямі кути на предметних малюнках; вибрати їх за допомогою косинця серед зображених кутів різної величини; накреслити фігуру, орієнтуючись на розліновку аркуша.

Варто зазначити, що цей досвід не є цілком оригінальним, адже його компоненти є досить поширеними в практиці початкового навчання. Проте завдяки чіткої сенсорно-

розвивальної спрямованості він набуває певної довершеності: формування уявлення про прямий кут здійснюється від спостереження його провідних ознак до застосування поняття і слова-назви; в обстеженні фігури взаємодіють зоровий і дотиковий аналізатори (на нашу думку, суттєвим доповненням до мимовільного обмацування моделей було б обведення їхнього контуру вказівним пальцем, але педагог цей прийом не використала); передбачено предметне маніпулювання об'єктами з наступним переходом до суто зорового порівняння, що створює ефективні передумови для послідовної інтеріоризації перцептивних дій. На цій підставі вважаємо характеризовані педагогічні впливи позитивними і такими, які мають буди поширеними.

Оцінюючи методичний ресурс удосконалення зорової просторової перцепції в цілому високо, висловимо деякі міркування стосовно його недоліків. Результати проведених спостережень засвідчують, що фахівці, як правило, залучають дітей до обстеження площинних геометричних фігур, об'ємні ж тіла підлягають сприйманню значно рідше. Більш того, їхні нормативні назви можуть замінювати предметними, наприклад, замість термінів «циліндр» і «конус» вживати слова «валик», «джгутик», «ковбаска», «локшина», «крапелька», що є характерним супроводом виготовлення виробів у техніці ліплення. Цей факт ми пояснюємо намаганням педагогів урахувати вікові особливості молодших школярів, проте оперування лише предметними позначеннями знижує, на нашу думку, рівень науковості навчання і потребує неодмінного застосування нормативних лексем.

Із певними особливостями відбувається ознайомлення учнів із класифікацією еталонів форми. Питома вага припадає на організацію опанування видових понять, у той час як родові поняття розкриваються не завжди, наприклад у процесі засвоєння школярами інформації про квадрат або прямокутник не актуалізується інформація про те, що ці фігури є чотирикутниками, а разом із три-, п'яти-, шестикутниками вони належать до многокутників; не знаходять широкого використання таблиці про відповідні відношення форм.

Безумовно, такий підхід не може забезпечити адекватного відображення в дитячій свідомості багаторівневих зв'язків між окремими групами геометричних фігур і ними самими.

Дослідження досвіду вдосконалення *фонематичних слухових* чуттєвих процесів молодших учнів здійснено нами за результатами аналізу уроків української мови переважно в 1–2 класах, оскільки саме на цьому етапі початкової освіти вироблення усвідомленості фонетичних явищ займає центральне місце. Відзначимо, що більшість учителів успішно й у повному обсязі вирішують завдання сенсорного спрямування, створюючи ефективні умови для формування в школярів еталонних уявлень про мовні звуки на основі спостережень за роботою мовленнєвих органів, моделювання властивостей звуків умовними символами, аналітико-синтетичного обстеження фонетичної структури слів.

Так, доволі поширеними в професійній діяльності можна відзначити прийоми зіставлення мовних звуків із немовними: дітям доводилося розрізняти на слух вібрацію скляних і металевих предметів, шарудіння паперу, звучання барабана, бубна, ксилофона, дзвіночка, голоси птахів, продемонстровані в аудіозаписі, імітувати різні природні звуки – мукання корови, кування зозулі, гарчання собаки, квоктання курки тощо. Часто, принаймні в період навчання грамоти, педагоги пропонували школярам споглядати, дивлячись у дзеркальце, як працюють органи мовлення (губи, верхні чи нижні зуби, різні частини язика – передня, середня або задня), відчути струмінь видихуваного повітря долонею та дрижання голосових зв'язок кінчиками пальців, прикладених до шиї, категоризувати почуті звуки на основі отриманих вражень.

Для позначення якостей мовних звуків усі без винятку фахівці застосовували загальноприйняті фішки, обов'язково пояснюючи явища, які вони символізують: кружечок – відсутність перепони, одна чи дві рисочки – її наявність і силу. Деякі педагогі використовували ще парні малюнки для фіксування дзвінкості та глухості приголосних звуків – дзвоник і його закреслений варіант, дзвоник і навушники, стилізовані смайлики – один із відкритими «вушками», другий – із

«вушками», які закриті долонями. На цьому слід зупинитися окремо. За нашим уявленням, ці сигнали скоріше унаочнюють лексичне значення слів «дзвінкий» і «глухий», ніж розкривають причину аналізованих відмінностей приголосних, адже коливання голосових зв'язок або їхній спокій вони не відбивають, до того ж є певні труднощі в їхньому зображенні на дошці й у зошиті. Проте намагання вчителів якимось чином змоделювати дзвінкість і глухість приголосних звуків заслуговує позитивної оцінки й актуалізує пошуки відповідних знаків.

Щодо навчання учнів аналітико-синтетичних перцептивних операцій, то над їхнім формуванням педагоги працювали майже на всіх уроках навчання грамоти в 1 класі та багатьох уроках у 2 класі. Першокласники вправлялися в упізнаванні виучуваного звука в слові, при чому з різних позицій – на його початку, у середині або в кінці; добирали слова із заданим звуком; поєднували звуки в злиття та, навпаки, виділяли з них окремі звуки; послідовно виокремлювали всі звуки слова з опорою на фонетичну схему. Така робота, зазвичай, передує ознайомленню дітей із буквами, відпрацюванню та закріпленню навичок читання. Другокласникам звуковий аналіз вимовленого слова, який полягає у відтворенні всіх звуків, визначенні наголосу і складів, потрібно було доповнити звуко-буквеними зіставленнями і пояснити, у разі потреби, установлену невідповідність. Перелічені дії фахівці визнають базовими для опанування навчального матеріалу про вимову і позначення ненаголошених голосних [е^{и}], [и^{е}], дзвінких і глухих приголосних, подовжених м'яких приголосних, африкатів [д͡ж], [д͡з], [д͡з'].

Наведемо для прикладу, як учителька вищої категорії Г. Прасол (ЗЗСО № 20, м. Бердянськ) організовує артикуляційно-слухову діяльність учнів 1 класу на уроці ознайомлення зі звуками [б], [б'] і буквою Б, б («бе»). Виокремлення звуків педагог здійснила на матеріалі вірша Н. Забіли:

Будинок білий біля річки
З балконами на кожен бік
Будує братик і сестричка,
Бо в них і батько будівник.

Після знаходження найуживаніших у вірші звуків [б] і [б'] педагог запропонувала дослідити їхню артикуляцію, спрямовуючи пізнавальний процес школярів низкою запитань: «Які органи задіяні в утворенні цих звуків? Ці звуки є голосними чи приголосними? При вимові якого звуку перешкода на шляху видихуваного повітря є сильнішою? Якою фішкою треба позначити звук [б]?, а звук [б']?». Унаслідок спостережень діти доходили висновку, що під час вимовляння звуків струмінь повітря проходить через перепону – стиснуті губи, які смикаються ще сильніше при вимові [б'], а відтак, ці звуки є приголосними – твердим і м'яким.

Наступний етап обстеження полягав у порівнянні виучуваних звуків із раніше засвоєними [п] і [п']. Артикулюючи звуки [б], [б'] без голосу, першокласники встановлювали такий самий спосіб творення, як і звуків [п], [п'], але, якщо в першому випадку голосові зв'язки дрижать, то в другому вони не рухаються (для перевірки функціонування зв'язок учні торкалися їх пальцями). Далі виконувався добір слів, у яких звуки [б], [б'] займали б різну позицію. Найуживанішими були лексеми *булка*, *бабуся*, *білка*, *більше*, *бобер*, *лебідь*, *рибка*, *хліб*, *краб*, *зуб*, при цьому вчителька нагадала дітям про чітке звучання звука [б] у кінці та середині слова, продемонструвала літературну вимову таких слів. Завершальною вправою було синтетичне поєднання приголосних звуків із голосними (*ба*, *бе*, *бі*, *бо*, *бу* та ін.).

Немає сумніву в тому, що реалізовані прийоми мають високу розвивальну ефективність. Підґрунтям для такого висновку є дотримання фахівцем поширених у науково-методичних джерелах рекомендацій щодо формування мовленнєвого слуху молодших школярів; залучення до обстеження звуків кількох рецепторів – слухового і дотикового, що сприяє збагаченню й усвідомленню перцептивних образів; аналіз усіх розпізнавальних властивостей, які лежать в основі родових і видових відношень у системі еталонів мовних звуків і

дозволяють віднести їх спочатку до групи приголосних, потім – до підгруп твердих або м’яких, дзвінких або глухих (не вживаючи в другому випадку відповідних понять); застосування умовних символів названих якостей, що дає можливість оперувати звуками на предметному рівні з поступовим переходом до виключно слухових зіставлень і сприяє тим самим забезпеченню поетапної інтеріоризації перцептивних дій аналізованої модальності.

Однак, поряд із позитивним досвідом мусимо констатувати і наявність полярних дидактико-методичних впливів на фонематичні відчуття школярів: часто вчителі орієнтують дітей на миттєву категоризацію звуків (голосний чи приголосний?, приголосний твердий чи м’який?) і добір умовних фішок, що їх позначають, нехтуючи організацією систематичних спостережень за артикуляцією одиниць мовлення; серед усіх ознак меншою мірою спрямовують учнів на усвідомлення дзвінкості та глухості звуків, інколи самі припускаються помилок у встановленні відповідних акустичних пар (це стосується звуків [д͡ж], [д͡з], [д͡з'] і [ч], [ц], [ц']); демонструють неправильну вимову твердих і м’яких приголосних, замінюючи їх сполученнями з голосними (наприклад, замість звуків [д], [д'] застосовують злиття *ди*, *ді*); не поодинокими є випадки плутанини педагогів у поняттях «звук» і «буква». На нашу думку, такі недоліки суттєво знижують методичний потенціал формування фонематичного слуху молодших школярів і можуть призвести до спотворення еталонних уявлень про звуки рідної мови, вироблення неадекватних способів їхнього обстеження.

Досвід розвитку *музичної слухової* сенсорики учнів початкової школи з’ясовано під час відвідування уроків музичного мистецтва. Серед усіх музично-освітніх завдань, які вирішують фахівці, основну увагу зосередимо на методиці ознайомлення дітей із властивостями звуків музики як своєрідних одиниць її мови. Учителі, організовуючи сприймання широкого кола творів, закладають основи розрізнення вокальної та інструментальної музики; на достатньому науковому рівні розкривають сутність понять

музичних і шумових звуків, для чого демонструють звучання багатьох музичних інструментів, співацьких голосів, а також звуків навколишнього світу, окремих ударних інструментів – барабана, бубна, трикутника, тарілок, ложок – і надають дітям можливість їх диференціювати (гра «Упіймай музичні звуки»); створюють ефективні умови для усвідомлення перетворень природних явищ у музичні образи (слухання п'єси Е. Гріга «Пташка», аналіз поетичних текстів про звуки лісу, вокальна імітація співу птахів тощо); повідомляють інформацію про ноти – спеціальні знаки для запису музики.

Цілеспрямованою і вичерпною вважаємо діяльність педагогів із формування в школярів уявлень про гучні й тихі звуки. Показовими в цьому аспекті є аналіз твору Д. Кабалевського «Сурмач і луна»; застосування різних символів для фіксування градацій звуків за характеризованою властивістю (піднімання руки догори в разі гучного звучання, його позначення червоним кружечком, літерою *f* – форте; у протилежному випадку – опускання руки вниз, використання синього кружечка і букви *p* – піано; при поступовому посиленні або спаданні сили звучання – знаків «крещендо» і «димінуендо»); відтворення гучності звуків у вправах, ігрових завданнях, співах. За такою ж схемою і так само ретельно педагоги знайомлять дітей із довгими і короткими звуками шляхом демонстрування музичних уривків із яскравим метро-ритмічним малюнком, наприклад п'єси М. Равеля «Болеро», моделювання чергування звуків різної тривалості за допомогою заповнення клітинок ритмічної стрічки складами *ті-ті, та*, запис ритму восьмими і четвертними нотами, віддзеркалення пульсу в ритмічних рухах, супровід музичних творів грою на шумових інструментах і задіяння до цього побутових предметів – іграшок, баночок із сипучими матеріалами тощо.

Методику формування в учнів, зокрема першокласників, умінь розрізняти звуки за ознакою висоти розкриємо, проаналізувавши досвід старшої вчительки Г. Толкачової (Балківський ЗЗСО, Токмацький район, Запорізька область). Виправданим, на наш погляд, є намагання фахівця надати

звуковисотним відношенням предметного характеру. Споглядаючи ілюстративні зображення, школярі асоціювали голоси персонажів – ведмедя, кота і миші – з низькими, середніми й високими звуками; порівнювали ці відчуття зі звуками фортепіано різних регістрів, визначали належність своїх голосів до середнього регістру; зіставляли рух мелодії розучуваної поспівки і графічної схеми, пересуваючи указку її «сходинками», демонстрували рукою висхідний, горизонтальний (тобто на одній висоті) та низхідний мелодійні напрямки. Закріплення отриманих вражень відбувалося під час слухання п'єси Д. Кабалевського «Зайчик дражнить ведмедика», художні образи якої діти позначали рухами рук (угору, якщо чують високі звуки, та вниз, якщо чують звуки низькі), а також танцювальними елементами (відповідно до звучання підстрибували чи розхитувалися, імітуючи рухи тварин). Такий досвід цілком суголосний з усталеними положеннями музичної педагогіки, заслуговує високої оцінки й поширення, оскільки є спрямованим на організацію різнопланових слухових спостережень і перехід на цій основі до абстрактних узагальнень, передбачає логічне унаочнення звуковисотних відношень, які вважаються найважливішими, навіть смислорозрізнювальними в музиці.

Продовжуючи характеристику професійної діяльності вчителів із розвитку музичної сенсорики учнів початкової школи, слід відзначити і виявлені недоліки. Так, із чотирьох властивостей музичних звуків – висоти, тривалості, гучності, тембру – менш за все підлягають розрізненню тембральні якості, до мінімуму зведено гру на дитячих музичних інструментах. Не знаходять належного застосування навчальні посібники, наприклад «столбиця», матриці з накладними квадратами і прямокутниками тощо, які моделюють звуковисотні і метро-ритмічні відношення звуків; не часто фахівці організовують і сольфеджування за нотним записом, а елементів релятивного методу зі складовими назвами ступенів звукоряду та їхніми ручними позначеннями ми не спостерігали взагалі. І ще одне дуже важливе, на нашу думку, зауваження: саме на уроках музичного мистецтва вчителі інтенсивно

користуються педагогічними програмними засобами (ППЗ), у багатьох випадках – лише тільки ними. На нашу думку, із такою позицією погоджуватися не можна, адже, не зважаючи на всю ефективність електронних підручників, надмірне демонстрування їхніх матеріалів позбавляє дітей можливості чути «живу» інструментальну і вокальну музику.

Способи керування вдосконаленням *дотикових* відчуттів учнів дозволило дослідити відвідування уроків природознавства і трудового навчання. Установлено, що в практиці початкового навчання кількість завдань, які передбачають безпосереднє тактильне обстеження об'єктів, не є великою. Зазвичай це ігри за типом «Чарівного мішечку» та вправи із зав'язаними очима, як-от групування предметів за матеріалом, із якого їх виготовлено – глини, дерева, металу, скла, пластмаси, вовни, шовку тощо. Дещо більшою мірою фахівці організовують завдання опосередкованого характеру, коли обмацування об'єктів відбувається паралельно з іншими чуттєвими процесами, зокрема під контролем зору, і включено в різні види художньо-продуктивної діяльності школярів.

Зразком таких сенсорно-розвивальних впливів може бути досвід учительки вищої категорії М. Балабанової (КЗ «Бердянська загальноосвітня санаторна школа-інтернат I–III ступенів» Запорізької обласної ради). На уроці трудового навчання в 2 класі дітям довелося розглянути ілюстрації об'єктів ліплення – чайників кількох видів, визначити їхні загальні складники – основну частину (резервуар для води) і додаткові (носик, ручку, кришку); розділити пластилін на чотири шматочки різного розміру; із найбільшого скачати кулю, приплюснути її для надання потрібної форми й усталеності; з менших скачати «джгутик» і «ковбаску» (за термінологією вчителя), виготовити з них ручку та носик і примастити їх до основної частини; скачати ще одну кулю, стекою розрізати її навпіл і отримати таким чином кришку, накрити нею чайник. Із нашої точки зору, застосовані педагогом прийоми сприяють формуванню в учнів комплексу еталонних уявлень – про складну форму, величину і розташування її елементів, м'якість і пластичність матеріалу;

створюють достатні умови для опанування адекватних способів обстеження перелічених ознак, як дотиково-зорових – синхронне обведення контуру поглядом і пальцями в разі розрізнення просторових якостей виробу, – так і суто дотикових, потрібних для відчування фізико-механічних властивостей пластиліну – його розкочування, натискування, витягування, пригладжування тощо. Наведений досвід варто оцінити плідним, хоча він і не позбавлений деяких недоліків: насамперед це пов'язано зі слабкою актуалізацією знань про об'ємні фігури, неточним їхнім називанням. Слід нагадати, що таке саме явище ми спостерігали і в методиці розвитку зорового просторового сприймання, що підтверджує стійкий характер цієї проблеми.

Найпоширенішим у професійній діяльності виявився стихійний спосіб удосконалення дотикової сенсорики школярів. Реалізуючи завдання щодо виготовлення різноманітних виробів, ознайомлення з багатьма об'єктами живої і неживої природи, фахівці організовують широке коло пізнавальних ситуацій, обов'язковим елементом яких є тактильне обстеження предметів оточення. Проте увагу дітей на виконанні відповідних розрізнювальних операцій педагоги, зазвичай, не концентрують, як і не пропонують словесно схарактеризувати отримані чуттєві враження.

Отже, масовий педагогічний досвід реалізує загалом програмні вимоги щодо розвитку чуттєвої сфери молодших учнів, засвідчуючи, водночас, недостатній рівень усвідомлення вчителями особливостей функціонування сенсорних процесів дитячої особистості. Здійснена наукова розвідка не є вичерпною, її перспективою має стати вивчення програмного, навчального й методичного ресурсів формування в школярів процесів сприймання.

Література

1. Барбашова І. А. Дидактична система сенсорного розвитку молодших школярів: теорія і практика : монографія.

Мелітополь : Видавничій дім Мелітопольської міської друкарні, 2018. 499 с.

2. Барбашова І. А. Сенсорний розвиток: зорова просторова перцепція. Формування вміння сприймати просторові властивості об'єктів. *Учитель початкової школи*. 2017. № 12. С. 46–50.

3. Барбашова І. А. Сенсорний розвиток: колірна перцепція. Способи застосування еталонів кольору в обстеженні об'єктів. *Учитель початкової школи*. 2017. № 7. С. 22–25.

4. Барбашова І. А. Сенсорний розвиток: формуємо еталонні уявлення про властивості звуків музики. *Учитель початкової школи*. 2019. № 4. С. 4–7.

5. Барбашова І. А. Сенсорний розвиток: формуємо фонематичні вміння. *Учитель початкової школи*. 2018. № 4. С. 10–15.

6. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова КМ України від 06.10.2020 № 87-2018-п. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (дата звернення: 27.11.2021).

7. Про затвердження типових освітніх програм для 1–2 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1272. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-1-2-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti (дата звернення: 27.11.2021).

8. Про затвердження типових освітніх програм для 3–4 класів закладів загальної середньої освіти : Наказ МОН України від 08.10.2019 № 1273. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovih-osvitnih-program-dlya-3-4-klasiv-zakladiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti-1273 (дата звернення: 27.11.2021).

9. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження КМ України від 22.08.2018 № 988-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80 (дата звернення: 27.11.2021).

ДОДАТОК А

Анкета для вчителів

Просимо Вас відповісти на питання з проблеми сенсорного розвитку молодших школярів. Узагальнення, зроблені за результатами цього опитування, допоможуть науково обґрунтувати методичні рекомендації з формування чуттєвих процесів учнів. Будемо вдячні за співпрацю.

Місто/район

_____

Область

_____

Стаж Вашої педагогічної діяльності _____ років

1 У чому, на Вашу думку, полягає сутність сенсорного розвитку молодшого школяра?

_____

_____

_____

2 Ви вважаєте, що чуттєва сфера молодшого школяра

А. Є остаточно сформованою

Б. Потребує цілеспрямованого формування

В. Сформується стихійно в процесі навчання

3 На вдосконалення яких видів сприймання переважно спрямоване початкове навчання?

А. Дотикового

Б. Зорового

В. Нюхового

Г. Слухового

Д. Смакового

4 Які типові труднощі мають молодші школярі в розрізненні зовнішніх властивостей предметів і явищ дійсності?

_____

_____

5 Зміст яких навчальних курсів має потужний сенсорно-розвивальний потенціал?

_____

_____

6 Які завдання з розвитку в молодших школярів процесів сприймання містять навчальні програми?

_____

_____

7 Назвіть загальні шляхи сенсорного розвитку молодших школярів

_____

_____

8 Чи маєте Ви потребу в методичній допомозі з організації сенсорного розвитку молодших школярів?

_____

_____

9 На методичні рекомендації яких авторів Ви спираєтесь у доборі дидактичних впливів на сенсорну сферу молодших школярів?

_____

_____

10 Які методи, прийоми, засоби Ви застосовуєте для навчання молодших школярів перцепції?

_____

_____

11 Чи вважаєте Ви за потрібне введення окремих уроків (занять) із сенсорного розвитку молодших школярів?

_____

_____

Олена ГОЛУБ

1.3 Формування самостійності першокласників шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності

Сучасна організація суспільства, нове ставлення до життя висувають інноваційні вимоги до закладів загальної середньої освіти. Головна мета освітнього процесу – це не лише накопичення учнями певної суми знань, умінь, навичок, але й підготовка здобувачів освіти як самостійних суб'єктів освітньої діяльності, творчих особистостей, здатних свідомо та самостійно визначати власний спосіб життя, нести відповідальність за результати дій і вчинків.

У розробці проблеми формування самостійності дітей і молоді значну роль відіграли роботи філософів (М. Бердяєва, Е. Ільєнкова, В. Кемерова, Г. Сковороди), психологів (Л. Виготського, О. Висоцького, Г. Люблінської, О. Кононко, В. Котирло, Л. Ростовецької, В. Селіванова) та педагогів (Я. Коменського, А. Макаренка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського, С. Шацького).

Теоретичні основи виховання в дітей самостійності, її сутність і умови становлення розкрито в працях Н. Бочкіної, М. Громцевої, Л. Журавльової, Л. Сергєєвої, О. Ігнатової, Б. Кобзаря, Л. Кувіко, М. Левківського, І. Мозуль, І. Огороднікова, П. Підкасистого, Т. Піддубської, Н. Родюк, В. Хом'юк, Н. Рентюк, О. Савченко, З. Шабаліної, Г. Щукіної та інших дослідників. Значна частина сучасних учених кваліфікує самостійність як інтегральну якість особистості в різних її проявах і функціях [2; 3; 4].

Результати проведеного нами аналізу практики виховної роботи підтверджують, що цьому напрямку в навчальних закладах не приділяється належної уваги, відсутня цілеспрямованість і системність у роботі з формування самостійності учнів, нерідко переважають вербальні методи і форми виховання. У результаті виникає розрив між словом і ділом, знанням і вчинком, протиріччя між окремими гранями

гуманного ставлення підростаючого громадянина до навколишньої соціальної дійсності.

Особливо гостро такі проблеми постають перед діяльністю шкіл-інтернатів для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, адже в цих закладах вихованці проводять значну частину свого життя.

Мета дослідження – полягає у висвітленні педагогічного досвіду формування самостійності першокласників шкіл-інтернатів.

Поставлену мету конкретизують завдання:

– визначити сутність феномену «самостійність»;

– охарактеризувати психологічні особливості вихованців шкіл-інтернатів;

– окреслити педагогічні умови формування самостійності першокласників шкіл-інтернатів.

Відповідно до завдань було використано такі методи дослідження: теоретичні – аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури, нормативно-правових актів, освітніх програм із метою порівняння та зіставлення різних поглядів на суть, форми, методи, умови формування самостійності молодших школярів, визначення її теоретичних основ і понятійно-категоріального апарату, метод моделювання; емпіричні – спостереження, бесіди, анкетування, тестування, педагогічне прогнозування, педагогічний експеримент.

Проаналізувавши дослідження феномену «самостійність» у філософській, психологічній і педагогічній науках, нами окреслено структуру цієї якості особистості, ураховуючи сучасний соціокультурний контекст. З огляду на це під самостійністю ми розуміємо морально-вольову якість особистості, що включає як операційно-предметну (об’єктивну), так і власне-особистісну (суб’єктивну) сторони і проявляється у відносній організованості, ініціативності, незалежності, відповідальності та прогностичності.

Самостійність включає такі основні компоненти: пізнавально-світоглядний, емоційно-мотиваційний, дієво-

практичний у їхньому взаємозв'язку і взаємозумовленості. Розкриємо кожен із них більш детально.

Пізнавально-світоглядний компонент складають соціально-моральні знання і переконання про місце людини в природі та суспільстві, знання, необхідні для організації та виконання конкретних видів практичної діяльності, для включення в систему стосунків і оволодіння вміннями, навичками і способами нормативної поведінки.

Емоційно-мотиваційний компонент самостійності об'єднує переживання, потреби, мотиви, інтереси, допитливість, почуття власної гідності, вольова цілеспрямованість до відповідних дій. Цей компонент також передбачає активне прагнення до особистої участі в праці і спілкуванні, що виявляється на рівнях емоційної готовності та практичної реалізації вчинків. Важливість наявності цього компонента зумовлена тим, що при переході від бажання та прагнення виконати певну роботу до безпосередньої дії необхідно вміти сконцентрувати вольові зусилля, виявити здатність і спроможність доводити справу до кінця.

Дієво-практичний компонент складають уміння приймати морально обґрунтовані рішення, правильно визначати шляхи, способи і засоби їх здійснення, працювати в певному темпі, звички діяти, спираючись на власну позицію.

Самостійність передбачає оволодіння певними вміннями, адекватними певному виду діяльності, а також загальними вміннями. З-поміж найважливіших виокремлюються вміння: визначати мету діяльності; розуміти завдання; вибирати шляхи та засоби розв'язання завдання; реалізовувати заплановане й доводити справу до кінця; співвідносити вибраний спосіб і результат роботи із запропонованим зразком; контролювати, оцінювати та передбачати результати своєї праці, поведінки; застосовувати знання, уміння, накопичений досвід діяльності та поведінки в нових ситуаціях.

Із такого розуміння сутності самостійності нами було виділено основні якості прояву самостійності, а саме:

1) організованість (уміння самоорганізовуватися без сторонньої допомоги на виконання певної справи; чим вищий

рівень організованості – тим ширші можливості використання її в нових умовах, у процесі самостійної діяльності);

2) ініціативність (здатність і схильність до активних і самостійних дій, уміння із власної ініціативи вносити нове в різні види діяльності);

3) незалежність (уміння дитини самостійно виконати досить складне завдання, її здатність без необхідності не звертатися за допомогою до вихователя, відмовлятися від його передчасних указівок щодо способів дій, задовольняючись загальними настановами);

4) відповідальність (здатність старанно виконувати певну роботу на високому рівні, брати на себе відповідальність за власні дії та вчинки);

5) прогностичність (уміння передбачати й об'єктивно оцінювати результати власної діяльності).

Окрім зазначених компонентів, самостійність передбачає оволодіння певними вміннями, адекватними певному виду діяльності, а також загальними вміннями (визначати мету діяльності, розуміти завдання, обирати шляхи і засоби розв'язання завдання, здійснювати заплановане і доводити справу до кінця, співвідносити обраний спосіб і результат роботи із запропонованим зразком, контролювати, оцінювати і передбачати результати власної праці та поведінки, застосовувати знання, уміння, накопичений досвід діяльності та поведінки в нових ситуаціях).

Названі вище компоненти цієї якості особистості, уміння, показники її прояву не є самодостатніми в процесі формування самостійності учнів. Ми погоджуємось із думкою вчених [2; 3; 4], що необхідною умовою виникнення і розвитку самостійності на кожному віковому етапі є певний рівень розвитку самосвідомості.

Так, автор концепції особистісних цінностей І. Бех відзначає, що морально-духовна самосвідомість є тим полігоном, на якому розгортається виховання особистості [2]. Діяльність, поведінка, спілкування виступають основою становлення як змістовної сторони самосвідомості (системи знань про себе, різних форм самооцінки, самостійності), так і

функціональних його можливостей, способів здійснення. Тенденція розвитку самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе та самостійності підпорядкована завданню формувати їх інтегративність (рис. 1.1).

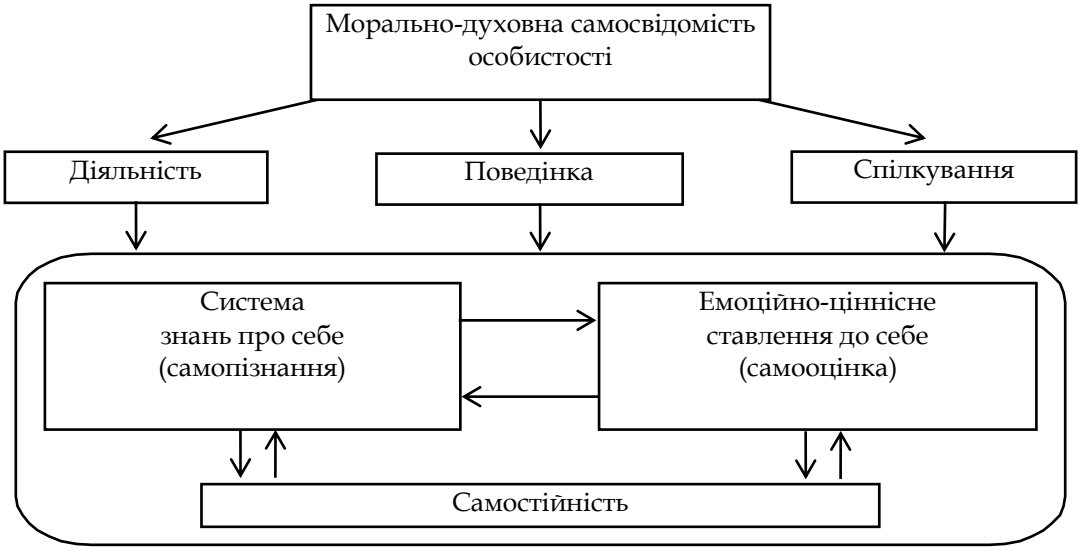

Рисунок 1.1 – Модель взаємозумовленості самосвідомості і самостійності

Аналізуючи особливості процесу виховання дітей в умовах школи-інтернату, необхідно наголосити на його специфіці. На відміну від масового ЗЗСО, у якому виховання учнів здійснюється не тільки завдяки навчальному закладу, але й сім'ї, школа-інтернат має охопити педагогічним впливом усе життя дитини. Це зумовлює значно вищий, ніж у звичайному закладі освіти, рівень необхідності проникати в індивідуальні особливості школяра шляхом постійного спостереження та вивчення і на основі здобутих даних керувати процесом формування, вчасно передбачати можливі відхилення, домагаючись максимального розвитку здібностей кожного.

Процес виховання самостійності учнів початкових класів школи-інтернату має певні особливості, зумовлені, по-перше, характерним для багатьох вихованців середнім рівнем адаптивних функцій (перцепція, використання приладів, гра тощо), відставанням у важливих напрямках прогресивного становлення особистості: формуванні активної вільної

поведінки і вміння володіти собою, власними потребами, емоціями, а також зовнішньою ситуацією. По-друге, у школі-інтернаті, на відміну від масового ЗЗСО, здійснюється однобічний вплив вихованців через відсутність належної взаємодії із сім'єю і широким соціальним середовищем. Діти майже постійно перебувають у колі однорідних педагогічних впливів, що накладає специфічний відбиток на форми їх поведінки, знижує емоційний фон, обмежує потребу в розширенні кола спілкування. Окрім того, це супроводжується беззаперечним виконанням вимог педагога, що, зрештою, перешкоджає виробленню вміння аналізувати і висувати вимоги до власних дій. На цьому акцентують увагу педагоги і психологи (О. Антонова-Турченко, Л. Бернадська, Л. Волинець, В. Вугрич, Я. Гошовський, Л. Девіс, Л. Дробот, І. Дубровіна, Л. Єременко, О. Ігнатова, Л. Канішевська, Б. Кобзар, Л. Кузьменко, Н. Огренич, Л. Осьмак, І. Пєша, Ю. Підборський, Є. Постовойтов, Н. Рєпа, В. Слюсаренко, Л. Степаненко, О. Поліщук та ін.).

Одним із напрямів реалізації означеної моделі ми обрали позаурочну діяльність шкіл-інтернатів. Звернення до наукових джерел засвідчило, що принципові положення позаурочної виховної діяльності з учнями різних вікових категорій набули висвітлення в науковому доробку О. Ігнатової, Л. Канішевської, Б. Кобзаря, О. Матвієнко, Є. Постовойтова, В. Слюсаренка, А. Лесик та інших.

Із метою вивчення стану виховання самостійності школярів проводився констатувальний етап експерименту, який охоплював 98 першокласників і 38 учителів і вихователів шкіл-інтернатів для дітей-сиріт. Аналіз емпіричного матеріалу засвідчив, що педагоги відчувають труднощі у формуванні самостійності дітей означеної вікової категорії.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення передового педагогічного досвіду для зіставлення діяльності молодших школярів і вихователів нами було введено в практику позаурочної виховної діяльності два поняття і, відповідно, два фактори, що допомагають

регулювати взаємодію педагога і його учнів: для дітей – міра самостійності, для вихователя – міра допомоги [4].

Критерієм установлення міри виховної допомоги було визначено втручання вихователя в процес виконання дітьми завдань. У кожному конкретному випадку використовується саме той вид допомоги, який є потрібним для подолання учнем труднощів, які він відчуває.

Нами було виділено п'ять видів допомоги: стимуляційна (СД), емоційно-регуляційна (ЕРД), спрямовувальна (СПД), організаційна (ОД) і навчальна (НД), залежно від яких молодші школярі були поділені на групи. Аналіз змісту цієї допомоги в кожному конкретному випадку сприяв визначенню рівня самостійності та дозволяв розробляти ефективні педагогічні заходи, які забезпечували диференційований підхід до кожної дитини в процесі виховання.

Для проведення експериментальної роботи нами було дібрано такі методики: «Нерозв'язана задача», «Послідовність подій», «Конструктор» та «Малюнок» [10].

Розподіл учнів початкових класів шкіл-інтернатів на групи залежно від виду допомоги

1. Діти, які потребують стимуляційної допомоги. Під стимуляційною допомогою (СТД) розумілися імперативні впливи експериментатора, спрямовані на активізацію можливостей дитини для самостійного подолання ускладнень. Звичайно, найчастіше використання стимуляційної допомоги збігалося із такими особливостями зовнішньої поведінки: відсутність самостійних спроб виконати завдання, занадто енергійна демонстрація нібито наявних труднощів різними виразними мімічними й інтонаційними засобами (зітхання, благальні погляди, сопіння чи крихтіння).

У всіх вихованців цієї групи ускладнення виявлялися відмовою від роботи й були пов'язані з недостатніми власними вольовими зусиллями. Надання стимуляційної допомоги, що відбувалося в діловому тоні незаперечних вимог без прохань і емоційних оцінок, сприяло подоланню труднощів. Слід

зазначити, що спроби використання інших видів допомоги спричиняли посилення демонстрації ускладнень, яких зазнавала дитина, застосування більш витончених прийомів «випрошування» підказок: школяр розцінював змістовну допомогу дорослого як своєрідну поступку там, де можна було просто примусити. Таких учнів виявилося 15,8%.

2. Діти, які потребують емоційно-регуляційної допомоги. Емоційно-регуляційною допомогою (ЕРД) ми називали оцінні судження експериментатора, що схвалювали чи засуджували дії вихованця. Її можна було надавати прямо чи опосередковано. За прямої ЕРД дається схвалювальна або осудна оцінка виконаної молодшим школярем дії; за умови побічного надання емоційно-регуляційної допомоги схвалення чи осуд дій вихованця здійснюється через оцінку його особистості. Цей вид допомоги можна надавати й невербальними засобами: поглядом, помахом голови, посмішкою, похитуванням голови. Тон експериментатора також виступає емоційним регулятором. При виконанні завдань діти цієї групи намагалися помітити схвалення своїх дій у міміці експериментатора, у виразі його очей. Наявність схвалень було поштовхом продовження роботи, відсутність – гальмом. Поставлені перед необхідністю самостійного виконання завдань, учні діють украй нерішуче, використовують менш ефективні способи роботи. Яким би незначним і формальним не було схвалення, для вихованця суб'єктивно воно стає умовою подолання труднощів.

«Підштовхування» в роботі може провокувати в таких молодших школярів неспроможність виконати завдання: суб'єктивно переживаючи прохання пришвидшитись як невдоволення їхніми діями, вони починають робити безглузді помилки, утрачають ланцюжок міркування, плутаються в самостійно визначеній послідовності дій. Помічаючи помилки, діти ще більше розгублювалися, починали відповідати невлад, що збільшувало їхні ускладнення.

Зазначимо, що саме такі діти складають «групу ризику», особливо чутливу до неправильної виховної тактики. Підвищена чутливість до емоційного тону висловлення,

образливість, вразливість таких учнів, їх невпевненість у собі, страх зробити помилку потребують постійного підбадьорювання, підтримки, теплого емоційного тону. Молодших школярів, які потребують емоційно-регуляційної допомоги – 9,5%.

3. Діти, які потребують спрямувальної допомоги. Надання спрямувальної допомоги (СПД), як правило, пов'язане з початковими етапами виконання завдань, що полягають у попередній орієнтації в умовах завдання, планування способів його виконання і послідовності розв'язання. Сутність надання спрямувальної допомоги полягає в тому, що учня потрібно «організувати» на виконання завдання в потрібному напрямку, оскільки в структурі орієнтувального етапу ми виявили певні особливості, які спричиняли недостатньо ефективну роботу вихованця. Усього таких дітей – 12,5%.

Школярі активно включалися в роботу, починали діяти навіть не дослухавши інструкцію. Однак активність, яку вони виявляли, мала лише зовнішній характер і виявлялася нецілеспрямованими маніпуляціями. Знаходження правильного способу виконання завдань часто виявлялося випадковим. Хоча учні і справлялися із завданням, та час виконання виявлявся значно довшим за нормативний, що створювало враження повільності дій таких дітей. Аналіз змісту допомоги, яка сприяла подоланню утруднень, свідчить, що вихованці не усвідомлювали мети власних дій, при цьому її відсутність не ставала для них гальмом: вони активно бралися виконувати завдання, не замислюючись над тим, що і для чого вони роблять. Досить було експериментатору домогтися усвідомлення учнем того, що саме він має робити, то школяр починав працювати в достатньому темпі та без особливих зусиль знаходив правильні способи виконання завдань.

4. Діти, які потребують організаційної допомоги. Під організаційною допомогою (ОД) ми розуміли таку, за якої виконавча частина розумової діяльності здійснювалась молодшим школярем повністю самостійно, а планування й контроль – дорослим.

Надання організаційної допомоги було умовою подолання труднощів для двох підгруп учнів, що різнилися особливостями зовнішньої поведінки. Для дітей однієї підгрупи була характерною низька активність, вони постійно просили і вимагали допомоги; вихованці іншої підгрупи відзначалися нецілеспрямованою жвавістю, готовністю постійно виконувати запропоновані завдання, без переживання незадоволення через відсутність успіху в роботі. За зовнішньо полярними особливостями поведінки приховувалися ідентичні психологічні причини, що зумовлювали виникнення труднощів. Це позначилося на відсутності «програми» поведінки. Як тільки розгорнута «програма» поведінки у вигляді планування кожного наступного кроку й контролю за його виконанням пропонувалася, труднощі, що їх зазнавали діти, відразу ж долалися. При цьому важливо відзначити, що планування і контроль з боку експериментатора лише вказують на послідовність дій, а зміст спланованого кроку і контроль як оцінка правильності виконання повністю здійснюється вихованцем. Таких учнів – 22,7%.

5. Діти, які потребують навчальної допомоги. Сутність навчального виду допомоги (НД) полягає в тому, що експериментатор підказує молодшому школяреві спосіб виконання завдання. Необхідність надання навчальної допомоги виникала в тих випадках, коли всі інші умови подолання труднощів виявлялися неефективними. Єдиним і останнім способом подолати ускладнення було навчити вихованця нового для нього способу дії, показати чи безпосередньо вказати, що і як треба робити. Хоча для учнів цієї групи (30% від усіх дітей) було складно самостійно знайти потрібний спосіб дії, після надання навчальної допомоги вони засвоювали спосіб, самостійно реалізовували його на аналогічному матеріалі.

На основі розробленої нами структурної моделі самостійності учнів початкової школи в позаурочній виховній діяльності були визначені її рівні. Прояви організованості, незалежності, ініціативності, відповідальності, прогностичності в комплексі надали можливість зробити

висновок про рівень розвитку самостійності кожного вихованця.

До високого рівня ми віднесли учнів (9,5%), поведінка яких характеризується такими параметрами: прагненням обходитися власними зусиллями; зверненням за допомогою в разі об'єктивної необхідності; конструктивною та доцільною активністю; проявом творчої ініціативи; прагненням відійти від шаблонів. Вихованці без нагадувань і стимулювання ззовні контролюють результати самостійних дій, вносять корективи, виправляють помилки, виявляють критичність і самокритичність, адекватність суджень, доволі гармонійно поєднують прояви свідомості й поведінки.

До середнього рівня віднесено учнів (37,8%) із такою поведінкою: прагнення виявити незалежність, однак при стиканні з труднощами школяр звертається за допомогою, продуктивна активність чергується з маніпулятивною, конструктивні дії – із деструктивними, іноді проявляється творча ініціатива; невисока здатність до відповідальності; без спонукань ззовні зрідка контролює практичну діяльність, її результати; самосвідомість і поведінка неузгоджені; самооцінка переважно завищена. Діти цього рівня мають потребу в стимуляційній (23%), емоційно-регуляційній (16%) і спрямувальній допомозі (15,5%).

Низький рівень – учні (52,7%) характеризується такою поведінкою, коли вони залежать від зовнішнього керівництва й допомоги; у разі зіткнення з труднощами розгублюються, виявляють деструктивну активність, відзначаються невпевненістю; можуть відмовитися від виконання завдання, швидко переключаються на легші й цікавіші для них завдання, у таких випадках без втручання дорослого спроб не поновлюють; уникають ініціативних дій; функцію контролю передають дорослим, вони не здатні до відповідального виконання завдання; самооцінка і поведінка не узгоджені; самооцінка переважно занижена. Ці вихованці потребують організаційної (20%) і навчальної допомоги (22,5%).

Ми вважаємо, що низький рівень самостійності в таких дітей пояснюється недостатнім розвитком їхньої

самосвідомості, нездатністю певною мірою оцінити себе і власні дії. Тому спеціальна увага на цьому етапі приділялася вивченню особливостей самосвідомості учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів, яке ми проводили за допомогою позаситутивно-особистісного спілкування.

Як свідчать результати дослідження, переважна більшість відповідей вихованців школи-інтернату мала ситуативний характер. На запитання дорослого «Що ти любиш?» чи «Чого хочеш?» молодші школярі давали переважно такі відповіді: «Не знаю», «Нічого» чи просто напружено мовчали (34% опитуваних). Характерними для учнів були стереотипні відповіді. Їх основний зміст зводився до переліку режимних моментів: «Спав», «Їв», «Був у школі», «Грав» (41%). Значна кількість запитань взагалі лишилася без відповідей (18%). Тільки 4% вихованців докладно відповідали на наші запитання. І з жалем ми констатуємо, що лише 2% дітей розповідали нам про власні почуття, мрії, уявлення.

Ми припустили, що недостатній розвиток свідомості і самосвідомості – наслідок відсутності тісного зв'язку мовлення й практичної діяльності. І, як результат, вихованцями школи-інтернату не усвідомлюються власні дії та бажання, залишаючись «на планці» ситуативності, а ось часовий план практично відсутній. Унаслідок цього самостійна діяльність дитини залишається стихійною і неусвідомленою. Спираючись на це припущення, ми спробували подолати ситуативність і неусвідомлення самостійних дій і бажань учнів через включення мовлення в їхні практичні дії засобами формувального експерименту.

Отже, сутність природи позаурочної діяльності, її структура, розвивальне освітнє середовище школи-інтернату, зумовлюють індивідуалізацію цієї діяльності як системи. Учень як суб'єкт освітнього процесу, реалізуючи власні інтелектуальні й творчі здібності, особистісні інтереси і потреби, стикається із труднощами і проблемами, вирішення яких можливе лише за допомогою професіонала-дорослого. Тому для успішної виховної роботи треба знати і розуміти кожного вихованця. Важливим елементом індивідуальної

виховної роботи із першокласниками школи-інтернату є вивчення їх особових справ, на основі яких оформлюються щоденники педагогічного спостереження і складаються плани індивідуальної роботи.

Доцільно, як показав досвід Бердянської школи-інтернату для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, включати до плану такі позиції:

– вивчення умов життя вихованця до прибуття в школу-інтернат;

– вивчення батьків і рідних, їх занять, способу життя і ступеня впливу на дитину; з'ясування рівня загальноосвітньої підготовки;

– виявлення його творчих здібностей, інтересів і нахилів;

– дисципліна і навички культури поведінки; ставлення до праці; поведінка вихованця, активність у колективі;

– стосунки із товаришами;

– фізичний розвиток і стан здоров'я.

Складання таких планів індивідуальної роботи є ефективним інструментом вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів, їх схильностей і здібностей.

Виховна робота щодо формування самостійності першокласників починається з моменту зарахування їх до школи. У контексті педагогіки співробітництва від самого початку шкільного життя вихователь має зробити учня своїм помічником, партнером спілкування, активно допомагати у створенні юної особистості. Дитина має почуватись не просто учнем і вихованцем, а й особистістю, що діє самостійно; педагог має звертатися до вихованців за допомогою, разом з ним з'ясовувати істину, визначати напрями пошуку. Така позиція є найбільш сильною в теоретичному і практично-виховному плані.

Для психолого-педагогічної корекції особистості першокласників у Бердянській школі-інтернаті для дітей-сиріт і дітей, які залишилися без піклування батьків, запропоновано систему педагогічних прийомів впливу вихователя з позицій гуманістичної педагогіки, а саме:

– у поведінці: взаєморозуміння, співчуття, зняття напруги, раціоналізація освітнього процесу, вирівнювання інтелектуальних можливостей дітей, особистісна перспектива, вибіркова оцінка негативних вчинків, очікування завтрашньої радості;

– у спілкуванні: безумовне прийняття і довіра до особистості дитини, формування реально усвідомлюваних мотивів поведінки, формування мотивів поведінки, що реально діють, аналіз конфліктних ситуацій, приклад і авторитет педагога у ставленні до учнів, позитивний вплив авторитету педагога на стосунки вихованця з однолітками;

– у діяльності: позитивне стимулювання, авансування успіху, акцентування досягнень дитини в діяльності, парціальна оцінка результатів, коментоване керування, створення виховних ситуацій з елементами новизни, опори на життєвий досвід дітей, поетапне формування розумових дій, особистісно зорієнтоване навантаження діяльності, випереджальне консультування з важких тем.

Застосування в практичній діяльності вихователем такої системи прийомів психолого-педагогічної корекції особистості першокласника дозволяє змінити роль авторитарного педагога на толерантного, орієнтованого на особистість вихованця.

Щоб у майбутніх учнів сформувати «внутрішню позицію школяра», зняти їх тривожність перед вступом до 1 класу школи-інтернату, в серпні перед початком навчання вводиться курс «Вступ до шкільного життя» (6 занять), в основі якого лежить ідея співробітництва педагога з учнями. Цей курс орієнтований на підтримку та поглиблення якостей дошкільника, на яких базується вміння вчитися, допомагає знімати хвилювання через зміну провідної діяльності, викликає в них емоції та співпереживання, необхідні для успішного розв’язання завдань виховання самостійності.

У поведінці дітей цього віку уже існують імітаційна, вільна (неімітаційна) форми поведінки, дія за зразком чи інструкцією дорослого, дія за власним задумом. Відомо, що в ситуації граничної невизначеності (а саме така ситуація особливо

помітна в перші шкільні дні, коли дитина ще не знає, чого від неї очікують оточуючі) різко зростають імітаційні тенденції.

Отже, щоб діти навчилися розрізняти дві ситуативні взаємодії з дорослим – ситуацію наслідування, ретельності та ситуацію не наслідування, – у курсі «Вступ до шкільного життя» вводяться веселі «завдання-пастки». Пастки – це нерозв'язні чи некоректно складені завдання. Щоб не потрапити до пастки, не можна діяти суворо за інструкцією педагога: щось треба зробити по-своєму або зовсім не зробити, але не за примхою, а за логікою завдання. Наприклад, вихователь серед інших простеньких прикладів на додавання пропонує дітям таке завдання: «Візьми три палички. Склади з них трикутник, а тепер із цих паличок склади квадрат ...». Такі завдання вимагають не стільки знання арифметики, геометрії, скільки постійного аналізу вимог дорослого, котрий однаково заохочує вміле виконання, засноване на наслідуванні, та своєчасну «неслухняність», відмову від нерозумної дії. Поведінка вихователя навмисне «опобутовується», він позбавляється ореолу «зразка», «незаперечного судді».

Тій самій меті (виробленню звички розрізняти імітаційні очікування дорослого) слугують і завдання, що вимагають від вихованця вміння запитувати, самостійно з'ясовувати дані, яких не вистачало, наприклад: педагог просить на плані багатоповерхового будинку «вгадати його вікно». Учні, які не вміють визначати завдання до кінця, насправді обирають вікно навмання. Діти ж, які вміють запитувати, з'ясовують поверх, порядковий номер вікна і навіть цікавляться, ліворуч чи праворуч починати відлік.

Подібні завдання роблять для першокласників явною, відкритою ту систему відносин, до якої запрошує їх дорослий. Усвідомлюючи її на матеріалі завдань, не зв'язаних із осягненням математичних, лінгвістичних та інших шкільних знань, діти зосереджуються саме на тому, що є найважчим у перші дні тижня шкільного життя: вони опановують нові очікування дорослих.

Особлива увага на початковому етапі приділяється формуванню в першокласників вищої форми спілкування –

позаситуативно-особистісної, – яка призводить до перебудови в усій складній системі різноманітних видів активності дитини. Для неї є характерними потреба у взаєморозумінні і співпереживанні; особистісні мотиви; мовленнєві засоби спілкування.

Саме тому з початку навчального року в школі-інтернаті доцільно проводити гурток «Абетка спілкування», метою якого є формування в учнів здатності відчувати і розуміти себе й іншу людину, бачення себе в минулому, теперішньому та майбутньому, почуття самоповаги і домагання на визнання з боку інших людей («Я – гарний»), почуття приналежності до статі та своєї самостійності у цій сфері («Я – хлопчик, чоловік» чи «Я – дівчинка, жінка») позаситуативно-особистісного спілкування, навичок самостійної діяльності, ініціативної активності та соціальної відповідальності.

Характер занять залежить від індивідуальних особливостей і можливостей кожного учня, адже саме така робота з ним – необхідна умова розвитку мовлення школяра, збільшення рівня самосвідомості. Головні труднощі при проведенні таких занять полягають у тому, щоб не просто демонструвати перед вихованцем більш досконалі та поки що недосяжні йому форми спілкування – пізнавальної й особистісної, а вести дитину за собою, включати її в це спілкування, формуючи вміння ставити позаситуативні запитання. Заняття починаються з того рівня спілкування, якого вихованець вже досяг, тобто з того, що йому цікаво.

Мета організованих занять полягає в тому, щоб досягти зрушень у самопізнанні та спілкуванні дитини. Такий рух відбувається поступово, переходячи від констатації фактів до більш складних форм обробки інформації, навчає керувати своєю увагою, розвиває уяву, пам’ять, зосереджує «внутрішній погляд» на самопізнанні та розумінні інших. Усе це сприяє формуванню більш високого рівня самостійності.

Учням пропонується «теоретична» співпраця в ході спільної бесіди. На кожному занятті з вихованцями педагоги порушують усе більш складні й абстрактні теми, відштовхуючись від конкретних якостей окремих людей і

доходячи до якостей, які властиві людям узагалі (дисциплінованість, організованість, самостійність, доброта, чесність, мужність тощо).

Спілкування між вихователем і дітьми має бути спрямованим на розвиток свідомості та самосвідомості першокласників не тільки на спеціально організованих заняттях, але й у поведінці та різних видах діяльності (навчальній, ігровій, суспільно корисній).

Однак у школі-інтернаті, коли спілкування вихованця з дорослим має або директивний характер, або винесено на відповідні заняття, необхідна спеціальна робота із включення мовленнєвого спілкування в самостійну діяльність дитини з вербалізацією її практичного досвіду. Таке включення можливе лише в спеціально організованій спільній діяльності [1].

Саме тому в школі-інтернаті доцільно використовувати методику О. Смирнової, адаптовану для умов такого закладу, яка дозволяє аналізувати розумові дії дітей, формувати мотиви та внутрішній план дій [8]. У цій методиці використовуються наведені нижче прийоми.

1. Мовленнєве спілкування, включене в діяльність. Вихователі не просто спостерігають за самостійними діями першокласників, а беруть участь у них на правах партнера, створюючи ситуації можливості вибору мети, боротьби мотивів, прогнозування. Час від часу ставляться різні запитання, наприклад:

– на усвідомлення вибору мети: «Що ти зараз хочеш зробити та чому?», «Як ти хочеш і чому?», «Як ти вважаєш і чому?», «Навіщо тобі ця машинка та паличка?», «Для чого ти це робиш?», «Ти можеш ..»; запитання «Чому?» необхідне для усвідомлення мотиву дії;

– на створення ситуації боротьби мотивів: «А чому ти так хочеш?», «А як вчинити інакше? А як краще?», «А як вчинив би інший хлопчик, чому?», «А як би вчинила я, вгадай. А чому я би так вчинила?», «Тобі не нудно грати? Може, пограємо в іншу гру?», «У що ти зараз граєш? Що будеш робити потім?»;

– прогнозування й обговорення можливих наслідків: «*А що буде далі?», «А що буде, якщо ..?».*

Мета цього прийому полягає в тому, щоб зупинити потік безперервних, спонтанних і ситуативних дій учнів (характерних для вихованців шкіл-інтернатів), спонукати їх до усвідомлення.

Використання цього прийому передбачає такі *завдання:*

– Виділити для молодшого школяра часовий план його активності, співвіднести його минулі, теперішні та майбутні дії в обмежених тимчасових рамках (15–20 хв.). Часовий план дитячої діяльності тісно пов'язаний з усвідомленням її цілей та засобів. Запитання типу: «*Для чого тобі це потрібно?», «Що ти будеш робити з цією лялькою?», «Що спочатку, а що потім?»* спрямовують увагу вихованця на мету та засоби його дії.

– Фіксувати суб'єктивні стани учня (його настрою, ставлення до діяльності). Періодичні запитання дорослого «*Ти не втомився?», «Тобі цікаво?», «Нудно чи весело?», «Тобі це важко робити чи легко?»* зорієнтовують вихованця на власний емоційний стан і ставлення до власних дій.

– Ставити вихованця в ситуацію вибору: що має здійснити він сам, показати можливості альтернатив поведінки. Альтернативні запитання типу *«Чим ти хочеш малювати – олівцями чи фарбами?», «Із ким тобі цікавіше – зі мною чи із Сашком? Чи, може, одному?», «Що тобі потрібно для прибирання? Віник чи ганчірка*?» спонукають дитину уявити різні варіанти власних дій і краще усвідомити свої бажання.

Кількість і характер запитань не є жорстко фіксованими і залежать від конкретних обставин та індивідуальних особливостей дітей. Якщо учень не може відповісти на запитання педагога (а спочатку це спостерігається досить часто), вихователь допомагає йому, пропонуючи на вибір різні варіанти відповідей, не вимагаючи повної, «правильної» відповіді, оскільки натиск призводив до розпаду його дій. Завдання дорослого, навпаки, полягає в тому, щоб своїми запитаннями підкреслити і виділити ці дії, надати їм усвідомленого характеру.

2. Планування ігрової діяльності. Вихователь із групою першокласників (3–4 дитини) заздалегідь складає план майбутньої спільної гри: розподіляють ролі, визначають

порядок дій, обов'язки кожного персонажа, його характер, проміжні і кінцеві етапи гри. При цьому він не диктує свої рішення, не нав'язує плани, а поступово радить дітям.

Після цього педагог розмовляє з кожним учасником і запитує, у яку гру він грав, що робив під час цієї гри, що йому понад усе сподобалось, а що – не дуже.

3. «Усний щоденник» (бесіда про події в житті дітей). Наприкінці дня, перед сном, вихователь запитує молодших школярів про події дня, що минув, просить розповісти що-небудь цікаве, що сталося з ними за останній час, пропонує згадати, коли та чому вони плакали або сміялися, що їм найбільше запам'яталося на уроці, прогулянці тощо. Розмовляючи з учнем, фахівець наповнює суб'єктивним змістом традиційні та загальні для всіх режимні моменти, а в кінці бесіди попереджає першокласників, що завтра знову будуть говорити про те, що з ними відбуватиметься протягом дня, щоб вони намагалися запам'ятати і помітити всі події доби.

Учителі, вихователі школи-інтернату вводять дітей в коло активного спілкування, створюють атмосферу вільного обміну думками в різних видах діяльності. Ураховуючи рівність між учнями, створюються сприятливі умови для самоутвердження кожної дитини. При цьому розширюються «зони найближчого розвитку» вихованців. Молодші школярі активно включаються в організацію життєдіяльності спочатку під керівництвом вихователя, а потім активно співпрацюють із ним. У той же час робота педагогів спрямована на підвищення емоційної насиченості життя дітей, щоб подолати синдром госпіталізму й емоційної депривації, на формування в учнів потреби і навичок планування поведінки, тобто фахівці орієнтуються на розвиток у вихованців уміння володіти собою, ситуацією.

Надзвичайно складно навчити дітей слухати один одного, вести діалог, сперечатися, відстоювати власну точку зору. Для цього ми використовували найрізноманітніші форми [9]: разом створювали казку, смішну або страшну історію (один починає, другий продовжує, один розповідає казку від імені одного персонажа, другий – іншого), повідомляли, що бачили на екскурсії, описували картину, розповідаючи історію про те, що

на ній відбувається тепер, що було раніше, що потім тощо. Окрім таких загально розвивальних прийомів ми ще використовували щирі бесіди вихователя, інших працівників школи-інтернату, шефів із молодшими школярами і з окремою дитиною, наодинці, без сторонніх. Для нас було важливим, щоб ці бесіди стосувалися провин вихованця, були пов'язані з його інтересами, життям, друзями.

Психологи відзначають, що в першокласників на початковому етапі навчання своєрідно сполучаються дві провідні діяльності – ігрова та навчальна.

У грі активно формуються передумови мотиваційної готовності дитини до навчання в ЗЗСО, відбувається первинна емоційно-дієва орієнтація в сенсах людської діяльності, виникає усвідомлення свого органічного місця в системі взаємин з оточуючими. Якщо дошкільник не вміє сам грати – він не готовий до такої зміни соціальної ролі.

Дані Г. Лялюк та наші спостереження за першокласниками показали, що вихованці школи-інтернату не вміють грати ані в рольові ігри, ані в ігри за правилами, ані в ігри-драматизації книг, мультфільмів, телепередач [6; 7]. Саме тому на орієнтувальному етапі ми приділяли велику увагу такому класичному прийому виховання самостійності як іграм за правилами [5]. Ця робота передбачала дві мети: по-перше, розвиток самосвідомості, тренування уваги, пам'яті та уяви; по-друге, збагачення ігрового репертуару вихованців і тим самим удосконалення їхніх умінь, необхідних для спілкування з дорослими та з однолітками. Відомо, що в молодшому шкільному віці воно багато в чому зводиться до ігор, а популярність дитини серед однолітків значною мірою визначається її вмінням грати, знанням ігор.

Комплекс ігор, який ми пропонували, будувався на основі взаємин ігрового партнерства, узгодженій участі кожного учня в тому, що прийнято всіма, а не на стосунках суперництва [5]. Перші ігри за своїм характером – ігри-забави та дитячі хороводи. Вони створені за зразком народних і несуть у собі елементи фольклору і народної культури. Ми помітили, що такі ігри приваблюють першокласників передусім тим, що

відповідають їх потребам у русі, спілкуванні та в образному поетичному слові. Поєднання рухів зі словом сприяло усвідомленню змісту гри. Саме ці ігри допомагали нам завоювати симпатії дітей, їх довіру та розумний послух.

Ігри пропонувалися в певній послідовності – у порядку зростання вимог до організованості поведінки вихованців у групі. Першими та найпростішими були ті забави і хороводи, у яких діти діють одночасно й однаково: «*Сонечко і дощик», «Про Катрусю та цапка», «Ой у перепілки», «Нумо в коло!», «Пузир», «Каруселі», «Діти в лісі»* тощо. Спільність рухів та ігрових інтересів посилювали радісні переживання та емоційне піднесення першокласників.

Дещо складнішими для них виявилися ігри, у яких потрібно діяти невеликими групами по черзі («*Ляльки танцюють», «Подарунки»* тощо). Тут вони вчилися узгоджувати свої дії один з одним. Використання таких ігор сприяло розвитку нових форм партнерства, де дитина діяла індивідуально і сама обирала собі заміну («*Магазин іграшок», «По доріжці Валя йшла», «Зайчик»).* Саме в них почали проявлятися самостійність і товариські контакти.

Подальші ігри були спеціально спрямовані на виховання морально-вольових якостей, у тому числі й самостійності. Вони спонукали учня до гуманного ставлення до однолітків і поглиблювали контакти з дорослими. Це такі ігри, як «*Хто швидше?», «Птахи і Зозуляк», «Горобці й автомобіль», «Карасі та щука», «Гуси-лебеді», «Мишоловка»* тощо. У заключних іграх *«Два морози», «Пастух і вівці», «Паличка-стукалочка»* вихованці вчилися допомагати один одному (іноді ризикуючи бути впійманими). Це вимагало особливої уваги і певних зусиль. Опорою тут було задоволення, яке дитина отримувала від власного доброго вчинку. Спостерігаючи за діями інших, першокласники вчились оцінювати їх правильність, бачити помилки та неточності своїх товаришів. На цій основі виникало вміння оцінювати і власні дії, тобто елементи самоконтролю.

Слід зазначити, що молодші школярі опановували ігри з правилами довго, можна навіть назвати це «відпрацюванням»

кожної гри, до того ж робили вони це з власної ініціативи із задоволенням.

У першому класі перед вихователем школи-інтернату із самого початку стоїть завдання розвитку в дітей навичок самообслуговування, тому що набуті до кінця дошкільного дитинства, вони ще недостатньо засвоєні та міцні.

Ми пояснювали вихованцям значення самообслуговування і правил поведінки, демонстрували, як треба діяти, потім аналізували разом із групою, як виконав доручення їх товариш. Після цього наставав етап, коли доводилося кожного дня систематично нагадувати першокласникам про їх обов'язки стосовно організації свого життя й самообслуговування.

При організації дій і поведінки дітей, особливо в щоденно повторюваних режимних компонентах, самообслуговуванні, великого значення набувало також ігрове спілкування [6]. Ми застосовували у своїй роботі різні прийоми для підтримки позитивного настрою, підйому емоційного тонусу учнів: ігрову імітацію голосу, пантоміміку і звернення від імені казкових персонажів («Лист від Червоної Шапочки», «Телеграма від Смайлика», «Записка в повітряній кульці», запрошення від Попелюшки, Мийдодіра тощо). Заражаючи вихованців своїм настроєм, ми давали їм своєрідний ігровий імпульс, спонукали їх більш охоче та швидко одягатися, їсти, умиватися, доглядати за квітами, прибирати в ігровій кімнаті, чергувати в їдальні тощо.

Привчаючи стежити за своїм зовнішнім виглядом, ми пропонували таку ігрову форму спілкування: хтось із дітей ставав поруч із дзеркалом і запитував: «Світло моє, дзеркальце, скажи та всю правду розкажи ...» Інший школяр, ховаючись за дзеркалом, озвучував: розхвалював гідності костюма чи зачіски товариша або нагадував про необхідність підтримувати зовнішність у порядку. У цю гру діти із задоволенням грали навіть за відсутності дорослих. Вони самі помітили, що в групі стало більше чистих і охайних учнів.

Після засвоєння вихованцями певних навичок настав період, коли учні майже автоматично виконували їх. Щоб

збільшити темп самообслуговування, вносилися елементи змагання і проводилися ігри «Хто швидше?» і «Хто охайніше?», що використовувались, наприклад, під час самообслуговування: «Хто краще, швидше заправить своє ліжко?». Було запроваджено приз – різнобарвні великі метелики, які «сідали» на найбільш охайне ліжко. Усе це сприяло зростанню самостійності першокласників.

Із самого початку шкільного життя значна увага приділялася розвитку самооцінки дітей як важливої форми прояву самосвідомості у спілкуванні, поведінці, різних видах діяльності. Адже самооцінка є важливим джерелом усвідомленості вихованцем самого себе як суб'єкта діяльності.

Ми вводили об'єктивну оцінку дій першокласника в максимально розгорнутій змістовній формі, яка разом із тим не містила прямого оціночного судження. Цю «безоцінну» оцінку давав вихователь, досить докладно розповідаючи кожному учневі, що саме той робив вірно, що неправильно, чого навчився, а чого ще не вміє. При цьому першокласники не порівнювались між собою, оцінка давалася кожному окремо і лише за виконання конкретного завдання («Ти сьогодні ...»). Спілкування з вихованцем ми будували так, щоб фіксувати його увагу на ставленні до цієї діяльності, а не на його особистості. Найголовніше, що така оцінка має бути об'єктивною, обов'язково містити позитивні моменти, ґрунтуватися на цілком зрозумілих вихованцю критеріях, котрі в майбутньому він сам міг би застосувати для самооцінки.

На наступному етапі ми розташовували оцінки на зворотній стороні листівки із зображенням звірят (кожний малюнок відповідав певній оцінці). Молодший школяр спочатку одержував таку листівку від дорослого, а потім сам обирав «правильну» оцінку.

Надалі вводилася розгорнута самооцінка як важлива форма прояву самосвідомості. Багато психологів зазначає, що в першокласника ще слабко диференційовані як кількісні, так і якісні сторони самооцінки. Адже критерії, які використовує вихованець при самооцінці, значною мірою залежать від педагога. Зазначимо, що оцінне судження дитини безперервно

переплітається з оцінним ставленням до неї з боку товаришів і особливо вихователькі.

Учнівську самооцінку ми розвивали, даючи першокласнику чіткі засоби диференціювання та градації будь-якої оцінювальної якості. Вихованці вчилися оцінювати роботи за допомогою «чарівних лінієчок», які вимірюють усе, що хочеш: охайність і правильність роботи, старанність і зацікавленість того, хто виконує і багато іншого.

У випадку розбіжності оцінки та самооцінки вихователь наводив аргументи на користь своєї точки зору і спонукав першокласника знайти аргументи для власної позиції. Ми вчили дитину ставити запитання вихователю для того, щоб можна було зрозуміти оцінку дорослого. У цьому виявлялась ініціативна поведінка вихованців. Іноді до цього залучалися інші діти, які мали були розсудити суперечку. Далі висловлювання на листівці зводилися до короткої оцінної характеристики, а потім – до звичайної оцінки в балах.

На останньому етапі вихованець, окрім оцінки своєї роботи, час від часу оцінював роботу кого-небудь із товаришів, пояснюючи й обґрунтовуючи свою пропозицію. Треба сказати, що такі оцінки зацікавлено обговорювалися дітьми, викликали суперечки, до яких вихователь без спеціального прохання не втручався. У тих випадках, коли молодші школярі наполегливо вимагали, щоб дорослий висловив власну думку, він розгорнуто подавав обидві точки зору.

Як видно з наших спостережень, помітні зміни відбулися у формуванні самооцінки учнів. Серед вихованців стало значно більше, ніж раніше, таких, хто оцінював себе адекватно (щодо виконання завдань, спрямованих на формування адекватної самооцінки). Значно збільшилась кількість адекватних самооцінок у вихованців, які виявили високий рівень самостійності.

Серед дітей із завищеною самооцінкою з’явилося кілька, які стали критично ставитись до себе. Так, Ігор В. поставив себе на 3-тє місце за успішністю в групі (цілком адекватно), а раніше він не міг цього зробити. Якщо на початку першого року навчання в експериментальному класі тільки 6% учнів

адекватно вміли оцінювати власні дії, то в кінці першого класу таких дітей уже було 21%. Широко такі прийоми самооцінювання ми застосовували в кінці будь-яких занять, гуртків, самопідготовки протягом усього формувального етапу експерименту.

Усвідомлення вихованцями школи-інтернату внутрішнього світу здійснювалося в єдності з їх власною діяльністю, поведінкою, ставленням до людей.

Аналізуючи процес становлення усвідомленості дій першокласників на орієнтувальному етапі експерименту, можна зробити такі висновки:

1. Спочатку вихованці діяли стереотипно і неусвідомлено: не пам'ятали, що вони робили кілька хвилин тому, не знали, що вони хочуть і що будуть робити далі. Більш усвідомленими для них виявилися лише режимні моменти, що організуються та постійно називаються вихователями («*незабаром будемо обідати», «настав час спати», «збираємося на прогулянку»* тощо). У різних видах діяльності спостерігалася більш динамічна підвищена ситуативність.

2. Під впливом занять, ігор, бесід із дорослими дії та бажання дітей ставали предметом їхнього усвідомлення. Залучаючи вихованця до спільної діяльності, ми допомагали йому відкрити її сенс та засоби у двох напрямках. З одного боку, емоційне включення дорослого в процес діяльності визначає її значущість і привабливість. З іншого боку – цілеспрямовані запитання звертали увагу дитини на те, що вона робить, сприяли усвідомленню та розумінню власної поведінки.

3. Спочатку нами засвідчувався ряд дій у зовнішньому плані: фіксування предметів поглядом, їх розглядання. Надалі з'являлися ознаки дій у внутрішньому плані (ворушіння губ, нерозбірливе мовлення, внутрішнє заповнення паузи), що свідчило про зосереджену розумову роботу. До кінця орієнтувального етапу в дітей помітно зросла кількість ознак розумових дій, панувало коментування плану майбутніх дій. Вони вже могли формулювати власні бажання, розповісти, як і що вони робили. Однак ці висловлювання виникали лише у відповідь на запитання дорослого. У своїй самостійній

діяльності першокласники продовжували діяти імпульсивно та не усвідомлено. Підтримка й участь вихователя тут були просто необхідні. Важливу роль у результативності самостійної діяльності відігравав емоційний контакт дитини і вихователя. Головною умовою усвідомленості та цілеспрямованості їх дій було таке мовленнєве спілкування з дорослим, яке спрямовувало вихованця на усвідомлення власних дій, ставлення до тих, із ким вони постійно спілкувалися.

Отже, у процесі позаурочної роботи школи-інтернату створюються сприятливі психолого-педагогічні умови для формування самостійності першокласників, а саме: розвивальне освітнє середовище школи-інтернату, педагогічне управління процесом виховання самостійності, формування самосвідомості учнів, розвиток мотиваційно-потребової сфери першокласників, залучення вихованців до різних видів діяльності (навчальної, ігрової, побутової).

Основними завданнями вихователів шкіл-інтернатів щодо формування самостійності є введення дітей у коло активного спілкування, в атмосферу вільного обміну думками в різних видах діяльності, навчання планувати свою поведінку, розвиток у вихованців уміння володіти собою, володіти ситуацією, підвищення емоційної насиченості життя дітей із тим, щоб подолати синдром госпіталізму і емоційної депривації.

Література

1. Артюшкіна Л. М., Поляничко А. О. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Практична психологія та соціальна робота.* 2004. № 2(59). С. 42–47.

2. Бех І. Компонентна технологія сходження зростаючої особистості до духовних цінностей. *Початкова школа*. 2018. № 1. С. 5–10.

3. Журавльова Л, Сергєєва Л. Формування самостійності молодших школярів в умовах початкової школи. *Науковий*

вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія Педагогіка : зб. наук. пр. 2015. № 2. С. 122–125.

4. Кобзар Б. С., Постовойтов Є. П. Специфіка позаурочної виховної роботи з учнями шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків. Київ : Стилос, 1997. 311 с.

5. Кругляк Т., Кругляк Н. Рухливі ігри та забави в дошкільних навчальних закладах. Тернопіль : Посібники і підручники, 2018. 64 с.

6. Лялюк Г. М. Особистісна парадигма виховання дітей-сиріт у контексті соціальних змін. *Інноваційна педагогіка* : зб. наук. пр. 2019. Вип. 18. Т. 1. С. 34–38.

7. Лялюк Г. М. Теоретико-методологічне обґрунтування опікунсько-виховної діяльності як соціально-педагогічного явища. *Інноваційна педагогіка* : зб. наук. пр. 2019. Вип. 11. С. 12–18.

8. Смирнова Е. О. Развивающее дошкольное образование: ключевые условия и препятствующие факторы. *Психолого-педагогические исследования* : сб. науч. тр. 2019. Т. 11. № 4. С. 79–89.

9. Федірчик Т., Дідух В. Педагогіка партнерства як чинник формування ефективної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах нової української школи. *Гірська школа українських Карпат.* 2019. № 21. С. 50–54.

10. Цюняк О. П. Практична психологія в початковій школі. Практикум : метод. посіб. Івано-Франківськ : ЯРИНА, 2017. 176 с.

Анжеліка ЛЕСИК

1.4 Формування комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти шкіл-інтернатів

У сучасних нормативних документах, що регулюють процес освіти, зокрема в Концепції Нової української школи та Державному стандарті початкової освіти, підкреслено важливість формування в учнів компетентностей для життя, серед яких чільне місце посідає вміння вільного володіння державною мовою, що передбачає здатність усвідомлено використовувати мовні засоби для усного і писемного «ефективного спілкування» [6; 8].

Формування комунікативної компетентності як складника соціальної зрілості особистості є важливою проблемою теорії і методики виховання. Особливої актуальності означена проблема набуває в процесі виховання учнів початкових класів інтернатних закладів, оскільки ці учні через об'єктивні причини переважно не мають належного позитивного досвіду спілкування та сформованих комунікативних умінь і навичок. Отже, проблема формування комунікативної компетентності вихованців 6–9-річного віку шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності вимагає детального дослідження.

Проблема формування комунікативної компетентності не є новою (В. Бадер, А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Т. Донченко, І. Зимня, М. Львов, М. Пентилюк та ін.), проте не втрачає своєї актуальності та навіть набуває нового розвитку. Нині вона перебуває в центрі уваги вітчизняних та зарубіжних науковців (О. Васильєва [1], М. Вашуленко [2], Н. Горбатова [3], З. Залібовська-Ільницька [5], О. Ліба [12], К. Пономарьова [7], Н. Соняк [10], С. Смілянець [9], О. Хома [12], S. Savignon [13] та ін.). Причому лінгводидакти початкової освіти М. Вашуленко і К. Пономарьова вказують на сприятливість вікового періоду 6–10 років для формування комунікативної компетентності учнів.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування

комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

Поставлену мету конкретизують такі завдання:

– дослідити стан розробленості проблеми в педагогічній теорії та практиці;

– уточнити сутність комунікативної компетентності стосовно молодших школярів шкіл-інтернатів та визначити її структуру;

– з'ясувати специфіку формування комунікативної компетентності в молодших школярів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності;

– розробити критерії і показники та виявити рівні сформованості комунікативної компетентності молодших школярів шкіл-інтернатів;

– обґрунтувати та апробувати педагогічні умови формування комунікативної компетентності учнів молодшого шкільного віку в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів.

У науковій літературі не існує однозначного погляду на сутність понять «спілкування» і «комунікація»: в одних випадках вони ототожнюються, в інших робляться намагання провести між ними межу, відокремити спілкування і комунікацію за сукупністю відмінних ознак. Ґрунтуючись на проведеному аналізі наукових підходів до інтерпретації сутності комунікативної компетентності, ми вважали за необхідне уточнити це поняття, ураховуючи проблематику нашого дослідження.

Під комунікативною компетентністю молодших школярів розуміємо інтегративне особистісне утворення, яке забезпечує встановлення і підтримку контактів з іншими людьми для передавання певної інформації, базуючись на знаннях про етичні норми спілкування та ціннісному ставленні до них. Структура цього утворення охоплює когнітивно-регулятивний, емоційно-ціннісний і діяльнісно-операційний компоненти.

Вікова група дітей від 6/7–10/11 років, які навчаються в 1–4 класах закладу загальної середньої освіти, визначається в науковій літературі як молодші школярі. Розглянемо сенситивність вихованців цієї групи щодо формування

комунікативної компетентності крізь призму вікових особливостей і соціально-психологічних характеристик.

Так, вага мозку першокласника наближається до ваги мозку дорослої людини. У молодших школярів збільшується рухливість нервових процесів, що дає їм змогу швидко змінювати свою поведінку згідно з вимогами педагога та комунікативної ситуації.

У цей віковий період відбувається інтенсивний розвиток другої сигнальної системи (мовлення), що передбачає аналіз і синтез вражень від зовнішнього світу, утворення тимчасових нервових зв'язків, вироблення нових дій і операцій. Молодші школярі спроможні підтримувати діалог, демонструвати достатню культуру спілкування, уміння уважно й доброзичливо слухати співрозмовника, висловлювати свою думку щодо предмета бесіди (діалогу), зіставляти різні погляди, висловлювати різні судження.

Фізичний розвиток вихованців 1–4 класів зумовлений фізіологічним дозріванням організму і відкриває нові можливості для його комунікативної діяльності. Розгортання та поглиблення зв'язків із соціальним оточенням стимулюють впливи зовнішнього середовища, про що свідчить загальне прискорення фізичного розвитку дітей.

Отже, вікові особливості здобувачів початкової освіти є підтвердженням сенситивності цього періоду щодо формування комунікативної компетентності.

Розглянемо сенситивність школярів означеного віку щодо формування комунікативної компетентності крізь призму їхніх соціально-психологічних характеристик.

Зі вступом дитини до закладу загальної середньої освіти її самосвідомість набуває нової якості, що проявляється як внутрішня позиція. Дієвість внутрішньої позиції учня 1–4 класів має велике значення для мотивації формування його комунікативної компетентності [5, с. 82]. У молодшому шкільному віці відбувається також зміна провідної психічної саморегуляції від мимовільної до свідомо-вольової, що впливає на рівень і якість комунікації дитини.

У процесі навчання здобувачі засвоюють елементи мовної теорії, що сприяє формуванню їх комунікативної компетентності. Важливим у контексті цієї проблеми є особливості формування таких мислительних операцій як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення. Розкриємо їхню сутність із позицій безпосереднього впливу на формування комунікативної компетентності дітей та зауважимо, що досліджувані нами здобувачі початкової освіти навчаються і виховуються в умовах школи-інтернату.

Такий заклад покликаний здійснювати спеціально організовану освітню та корекційно-розвивальну роботу з формування в дітей комунікативної компетентності. Досягти позитивних результатів у цьому напрямі роботи закладу освіти можливо під час позаурочної діяльності вихованців.

Заклади загальної середньої освіти інтернатного типу мають певний потенціал формування в учнів комунікативної компетентності. Це пояснюється рядом факторів.

По-перше, за рахунок позаурочного часу стає можливим розширення сфери спілкування вихованців завдяки залученню їх до спільної діяльності з іншими. Так, наприклад, під час самообслуговування молодші школярі виконують певні види робіт невеликими групами або парами. Отже, вони об’єктивно змушені вступати в стосунки між собою, обмінюватися порадами, репліками, зауваженнями.

По-друге, великі можливості для активізації спілкування молодших дітей має виконання ними громадських доручень, участь у загальношкільних заходах – пізнавальних, спортивних, трудових, художньо-естетичних (за умови активної участі в них); участь у роботі гуртків, секцій, клубів за інтересами.

По-третє, спілкування учнів означеного віку не обмежується стосунками класу. Важливим є спілкування вихованців у неформальних групах, що виникає стихійно на основі спільних захоплень, інтересів, переконань.

По-четверте, у закладах освіти інтернатного типу відбувається тривале спілкування молодших школярів із педагогами, завдяки чому з’являється можливість для спостережень за ними в різноманітних умовах і формах

діяльності, наповнення їхнього життя моральним змістом, розширення сфери спілкування.

Отже, школи-інтернати мають певні можливості для розширення сфери спілкування учнів. Проте, не викликає жодних сумнівів той факт, що ці можливості необхідно якнайповніше використовувати, що, у свою чергу, сприяє організації спілкування, а відтак – і формуванню комунікативної компетентності вихованців.

У той же час заклад освіти інтернатного типу – це до певної міри обмежене в спілкуванні середовище. Неоднозначно та суперечливо позначаються на формуванні комунікативної компетентності в молодших школярів особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів. Це зумовлено рядом факторів, як-от:

1. Діти постійно (або майже постійно) перебувають у закритих корпоративних колективах. Сфера їхнього спілкування обмежується стосунками з однокласниками, педагогами, епізодично – з учнями інших класів, а контакти з іншими людьми бувають украй зрідка. Це зумовлює специфічний, рольовий характер як самого спілкування, так і його змісту. Відносини між однолітками складаються за типом родинних. Така зумовленість у спілкуванні, з одного боку, розглядається як позитивний фактор, що сприяє емоційній стабільності, захищеності, коли група однолітків виступає певним аналогом сім'ї. З іншого боку, подібні контакти не сприяють формуванню вміння будувати рівноправні стосунки з незнайомими однолітками.

2. Зорганізованість життєдіяльності вихованців, жорстка регламентація їхніх дій, гіперопіка учнів, тотальний контроль за їхньою поведінкою значно знижує рівень самостійності, відповідальності вихованців, мінімізує можливість рефлексії, сприяє їхньому емоційному напруженню.

3. Часта зміна педагогів інтернатних закладів формує в дитини «здатність не поглиблюватися в прихильність», її почуття до вихователя, як правило, стають поверховими. Відсутність безумовного прийняття школяра, тиск ситуації, необхідність постійно пристосовуватися можуть стати

причиною появи таких негативних явищ, як-от: пасивне ставлення до життя, зростання конформізму – схильності уникати прийняття самостійних рішень, несформованості соціально значущих цінностей та орієнтирів.

4. Переїзди з одного інтернатного закладу в інший формують у вихованців стійке негативне ставлення до всіх дорослих без виключення; викликають у них відчуття власної непотрібності.

5. Вимушена адаптація до великої кількості однолітків призводить до емоційного напруження, підвищеної збудливості, тривожності, що підсилює агресію учня.

6. Педагогічна позиція дорослого, за якої дитина є об'єктом піклування, на відміну від «співробітницької» позиції дорослого у родині [4, с. 50].

7. Недостатня психолого-педагогічна підготовка вихователів.

8. Недоліки програм виховання і навчання, які не компенсують дефектів виховання та розвитку молодших школярів, спричинених відсутністю сім'ї.

9. Стійка залежність дитини від дорослого. Дослідники (А. Прихожан, Н. Толстих, А. Хуанхо) доводять, що, як правило, вихованець прагне привернути до себе увагу дорослого слухняністю, хорошою поведінкою, заслужити схвалення педагога, або ж навпаки, дитина прагне помститися за те, що з нею трапилося, показати своє негативне ставлення до ситуації, яка склалася. У такому випадку увага дорослого досягається неслухняністю, невиконанням вимог, демонстративною поведінкою.

10. Неправильна організація спілкування дорослих із дітьми: зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних і довготривалих взаємовідносин дитини з визначеним дорослим.

Перераховані особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів, а саме – перебування їх у закритих корпоративних колективах з обмеженою сферою спілкування; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій

учнів, гіперопіка з боку дорослих, вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу, превалювання авторитарної педагогіки; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних і довготривалих взаємовідносин молодшого школяра з дорослими – значно ускладнюють процес формування комунікативної компетентності учнів означеного віку.

Вагома кількість вихованців шкіл-інтернатів є соціальними сиротами. Проте до таких закладів учні потрапляють із різних причин. Більшість дітей є педагогічно занедбаними, які стали жертвами фізичного, сексуального насильства; діти із сімей алкоголіків, наркоманів, правопорушників; діти, які пережили смерть батьків.

Здобувачі початкової освіти, які були раніше жертвами фізичного насильства, характеризуються травматичними стресовими реакціями, зверхактивністю й імпульсивністю поведінки; низькою самооцінкою; порушеннями в розвитку пізнавальної діяльності, а також у функціонуванні центральної нервової системи; утратою інтересу до навчання в загальноосвітньому закладі; гнівом і сильною психічною напругою.

Охарактеризуємо специфіку контингенту молодших школярів інтернатних закладів.

1. Для вихованців інтернатних закладів притаманними є проблеми медичного характеру, зумовлені патологічними відхиленнями в стані здоров’я. Частою причиною патології є ураження головного мозку внаслідок внутрішньоутробної інтоксикації, перенесення родових травм, нейроінфекції. Майже в усіх дітей наявні ознаки невротизації, а у значної частини – виражений невроз, що спричинюється психологічними травмами, пов’язаними з неблагополуччям біологічній сім’ї.

2. Загальний фізичний, психічний розвиток учнів, які виховуються в інтернатних закладах, помітно відрізняється від дітей, які виховуються в сім’ї. Як правило, темп психічного розвитку вихованців інтернатних закладів уповільнений,

характеризується рядом негативних особливостей: низьким рівнем інтелектуального розвитку, послабленням, нерозвиненістю пізнавальних процесів, нестійкістю уваги, слабкою пам'яттю або слабко розвиненим мисленням (наочно-образним, абстрактно-логічним, вербальним), руховою розгальмованістю, різноманітними нервовими порушеннями, збідненою емоційною сферою, обмеженим обсягом уявлень про навколишній світ, відставанням у формуванні розумових операцій, недорозвитком усіх аспектів мовлення. Це призводить до відставання в оволодінні навчальними навичками.

3. Для більшості дітей, які виховуються в інтернатних закладах, характерними є різноманітні патологічні відхилення: хворобливі стани, переважно психічні, психомоторні, психосоматичні розлади (Г. Ушакова).

4. Наявність депривaційного синдрому. Депривація (*deprivation*) у перекладі з англійської означає «втрата, позбавлення, обмеження задоволення життєво важливих потреб» (Дж. Боулбі, Р. Шпиц).

5. У вихованців інтернатних закладів відсутнє засвоєння позитивного соціального досвіду батьків; сім'ї, яка забезпечує передачу молодшому поколінню соціально-історичного досвіду, і, насамперед, досвіду емоційно ділових взаємин між людьми. Це призводить до того, що школяр не засвоює найбільш фундаментальні базові цінності, поведінкові стереотипи.

6. Більшість дітей, що перебувають в школах-інтернатах, характеризуються орієнтацією поведінки на покроковий контроль з боку педагогів, високим рівнем дитячої соціальної дезадаптації, орієнтацією на пристосування, споживацьким ставленням до держави і суспільства.

7. Для молодших школярів, що навчаються в інтернатних закладах, характерною є ригідність, яка впливає на процес спілкування. Дослідники Л. Долинська, Г. Улунова [4] наголошують, що на наявність когнітивної ригідності в означеного контингенту дітей опосередковано вказують дані, за якими пізнавальна активність хлопців і дівчат, які

виховуються в родині, відрізняється більшою динамічністю, легкістю переходу від однієї дії до іншої. Емоційно-афективна ригідність вихованців інтернатних закладів знаходить прояви в непластичній емоційній сфері індивіда, неадекватних реакціях на стан іншої людини. Психосоціальна ригідність учнів, що перебувають у названих вище закладах, виявляється в значних труднощах, які виникають під час процесу адаптації, пристосування до нових умов життя. «Проблематичність пристосування до змін, нового свідчать про психосоціальну ригідність вихованців інтернатних закладів» [4, с. 35].

Специфіка контингенту молодших школярів інтернатних закладів суттєво утруднює процес формування в них комунікативної компетентності. Дослідники Л. Долинська, Г. Улунова [4] доводять, що для вихованців інтернатних закладів характерним є ускладнене спілкування. Термін «ускладнене спілкування» використовується ними в широкому розумінні, під ним вони розуміють будь-які труднощі та проблеми, що виникають у процесі спілкування. Учені розглядають дефіцитне, дефектне та деструктивне спілкування як різновиди ускладненого спілкування дітей, що перебувають в закладах інтернатного типу.

Ми вважаємо, що незадоволеність потреби учня в прийнятті з боку дорослого та неадекватність форм його взаємодії з дорослим пов’язані з тим, що школяр, який перебуває в інтернатному закладі з раннього віку, стикається з великою кількістю людей, у результаті чого в нього не формуються стійкі емоційні зв’язки, натомість виникає незацікавленість у соціальних відносинах і егоцентризм.

Молодший шкільний вік є своєрідними сходинками в набутті дитиною досвіду спілкування з однолітками. Розглянемо, наскільки задовольняється у вихованців інтернатних закладів потреба в такому спілкуванні.

Про розвиток в учнів 1–4 класів названих вище закладів дефіцитного спілкування свідчать високий рівень самотності дитини (Г. Улунова), психологічної відчуженості від людей (В. Мухіна). Різновидом ускладненого спілкування означеного контингенту школярів є дефектне спілкування, що

характеризується скороченістю контактів і спрощеністю змістовного аспекту спілкування, ненавмисним перекручуванням справжніх мотивів співрозмовника, заниженістю успішності спілкування та задоволеності спілкуванням з боку партнера. Дефектне спілкування є результатом перешкод, створених людиною з певними особистісними властивостями (сором'язливість, тривожність, низькоемпатичність тощо) або людиною з недостатнім рівнем умінь і навичок ефективного спілкування [4, с. 15].

Для молодших школярів інтернатних закладів характерним є такий тип ускладненого спілкування, як деструктивне спілкування. Деструктивне спілкування – це різновид ускладненого спілкування, що визначається як суб'єктивними труднощами учасників спілкування, так і зовнішньою об'єктністю таких труднощів у процесі комунікації; напруженістю процесу спілкування, негативними результатами, відмовою від подальших контактів зі співрозмовником [4, с. 132].

Отже, спілкування учнів початкових класів шкіл-інтернатів характеризується деструктивністю внаслідок вияву конфліктності, агресивності, егоїзму, що не дозволяє дітям конструктивно вирішувати проблеми, які виникають у процесі взаємодії з дорослими й однолітками.

Чинники ускладненого спілкування вихованців, що перебувають у закладах інтернатного типу, утворюють специфічний комплекс, базовим критерієм якого є самотність [4, с. 43].

Незважаючи на сенситивність молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності такі чинники як особливості організації життєдіяльності дітей, соціальне сирітство, специфіка контингенту учнів, ускладнене спілкування вихованців інтернатних закладів значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності молодших школярів названих закладів освіти.

Дослідження специфіки формування комунікативної компетентності в означеного контингенту дітей у позаурочній діяльності вимагає врахування двох груп чинників, які значно

впливають на цей процес. До першої групи чинників віднесемо сенситивність молодшого шкільного віку щодо виховання комунікативної компетентності учнів, що перебувають у закладах інтернатного типу; потенціал позаурочної діяльності загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті досліджуваної проблеми.

Друга група чинників значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності молодших вихованців освітніх закладів інтернатного типу: особливості організації їхньої життєдіяльності, а саме – перебування дітей в закритих корпоративних колективах, у яких сфера спілкування обмежена; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій учнів, їх гіперопіка, вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних і довготривалих взаємин школяра з визначеним дорослим; соціальне сирітство; специфіка контингенту вихованців, специфіка спілкування молодших школярів, що перебувають у закладах інтернатного типу (усі різновиди ускладненого спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного). Дефіцитне спілкування вихованців названих вище закладів є визначальним щодо дефектного та деструктивного (Л. Долинська, Г. Улунова).

Постає нагальна потреба визначення стану сформованості комунікативної компетентності в здобувачів початкової світи шкіл-інтернатів.

Виявлення стану сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів закладів освіти інтернатного типу здійснювалось у процесі констатувального етапу експерименту, який передбачав вирішення наступних завдань: 1) визначення структурних компонентів комунікативної компетентності, критеріїв і показників її сформованості в означеного контингенту дітей; 2) добір діагностичного інструментарію відповідно до проблематики дослідження, вікових та індивідуально-психологічних особливостей вихованців шкіл-інтернатів; 3) проведення серії

діагностичних процедур; 4) виявлення рівнів сформованості в учнів закладів інтернатного типу комунікативної компетентності.

Ґрунтуючись на сформульованому нами визначенні поняття «комунікативна компетентність» стосовно дітей молодшого шкільного віку як інтегративного особистісного утворення, яке забезпечує встановлення і підтримку контактів з іншими людьми для передачі певної інформації, базуючись на знаннях про етичні норми спілкування та ціннісному ставленні до них, виокремили у структурі цього утворення когнітивно-регулятивний, емоційно-ціннісний і діяльнісно-практичний компоненти.

Когнітивна сфера особистості призначена для забезпечення повного й адекватного сприйняття інформації про навколишній світ і внутрішні процеси, що відбуваються в людині, осмислення, збереження і відтворення інформації, що сприймається, у потрібних ситуаціях. У когнітивній сфері відбувається диференціація інформації, її класифікація, аналіз і синтез. Ця сфера виконує роль внутрішнього організатора комунікативного досвіду, який, у свою чергу, сприяє індивідуальній активізації знань, ставлень, мотивів для доцільної регуляції діяльності.

Отже, когнітивний компонент комунікативної компетентності забезпечує оволодіння молодшими школярами знаннями щодо правил спілкування, завдяки яким організовується і реалізується ефективна комунікативна взаємодія, збагачується комунікативний досвід, усвідомлюються особистісні якості, наявність яких сприяє не тільки залученню до комунікації, а й розумінню її важливості для успішної організації взаємодії людей, їхнього взаємоприйняття і взаємозбагачення.

Емоційно-мотиваційна сфера – це змістовий простір особистості, система ставлень, яка спрямовує психічну активність людини на задоволення наявних потреб. Ми згодні з думкою В. М’ясищева, що вона являє собою інтегральну систему вибіркових свідомих зв’язків особистості з різними

сторонами об'єктивної дійсності, яка спричинює форми ставлення дитини до самої себе, інших людей, світу взагалі.

Емоційні переживання пов'язані з усією життєдіяльністю людини – стосунками з оточуючими, діяльністю, спілкуванням і пізнанням. Механізм виникнення емоцій тісно пов'язаний із потребами і мотивами. У мотиваційних процесах емоції можуть виступати не лише в ролі підсилювача спонук, а й у ролі збудника мотивації. Це відбувається тоді, коли в людини виникає потреба в емоційних відчуттях і вона усвідомлює їх як цінність. Важливість цього компоненту комунікативної компетентності зумовлена тим, що дитина переживає й організовує свою поведінку, у тому числі й комунікативну, реагуючи на зовнішні подразники своїм унікальним стилем.

Діяльнісно-практична сфера забезпечує актуалізацію знань і ставлень особистості. Діючи, особистість встановлює відносини зі світом, іншими людьми, переходить від адаптивного до перетворювального типу життєдіяльності. Сформованість цього компоненту комунікативної компетентності дає молодшому школяреві змогу перебудовувати знання, застосовувати їх відповідно до ситуації, переносити в нову ситуацію міжособистісної комунікації.

Відповідно до завдань констатувального етапу експерименту до кожного з виокремлених структурних компонентів комунікативної компетентності добирали відповідні критерії і показники. Критерієм когнітивно-регулятивного компоненту обрали обізнаність із правилами спілкування (етикет) і способами їх реалізації; критерієм емоційно-ціннісного компоненту – прийняття правил спілкування, інтерес до іншої людини, налаштування на діалогічну взаємодію з нею; критерієм діяльнісно-операційного компоненту – дотримання правил спілкування, що забезпечують встановлення контакту з іншою людиною і керування ситуацією взаємодії з нею.

Добираючи діагностичний інструментарій, ми враховували не лише вікові, а й психолого-особистісні особливості дітей, які виховуються в загальноосвітніх школах-

інтернатах. Провідними методами педагогічної діагностики визначили такі: опитування, бесіди, тестування, вирішення проблемних завдань, педагогічні спостереження.

Усне опитування проводилося як з групами молодших школярів, так і індивідуально. У процесі такого опитування з'ясовували наступні питання: «Чи знають діти про те, що існують правила, яких треба дотримуватися, спілкуючись з іншими?»; «Які саме правила спілкування вони знають?»; «Чи є в них друзі, з якими їм найбільше подобається спілкуватися?»; «Чи завжди під час спілкування вони добре розуміють один одного?»; «Що заважає спілкуватися так, щоб усім усе було зрозумілим?» та інші.

Тест «Рукавички» спрямовувався на виявлення вміння молодших школярів оцінювати комунікативну ситуацію. Для його проведення діти поділялися на пари, кожен учасник якої отримував зображення (контур) рукавички. Діти мали прикрасити «рукавички», але зробити це так, щоб вони доповнювали одна одну (були однаковими) в кожній парі. Пояснювали, що для цього перед початком роботи учасники пар мають домовитися між собою про те, що саме вони малюватимуть.

У процесі констатувального етапу експерименту використовували комплексну методику «Виявлення рівня розвитку комунікативних здібностей», яка охоплювала три напрями: розуміння завдань, що ставляться в різних ситуаціях взаємодії; виявлення розуміння дитиною стану однолітка; виявлення уявлень молодших школярів щодо способів прояву свого ставлення до ровесника.

Методика, спрямована на з'ясування того, чи розуміють вихованці завдання, які висуваються в різних ситуаціях взаємодії, полягала в тому, що дітям (1–2 класи) пропонувалися картки, на яких були зображені ситуації, одна з яких містила правильну відповідь, а інша – неправильну.

Загалом показували (по черзі) три картки:

– перша картка – усі учні слухають учителя; усі учні слухають, а один відволікається на якийсь предмет;

– друга картка – усі діти грають разом; усі діти грають разом, а одна дитина грає окремо;

– третя картка – усі вихованці слухають, як їм читають книжку; усі вихованці слухають, один вихованець займається іншими справами.

До ситуацій, зображених на першій картці, ставили запитання: «На якому малюнку показано, що всі учні хочуть навчатися?». До ситуацій, зображених на другій картці, ставили запитання: «Де зображено, що всім дітям подобається гратися разом?». До ситуацій, зображених на третій картці, ставили запитання: «Де зображено, що всі діти хочуть слухати казку?».

Оцінювання проводилося за такою схемою: 3 бали – учень правильно вибрав усі три картки; 2 бали – вихованець правильно вибрав дві картки; 1 бал – правильно вибрано одну картку.

Отже, оцінку в 3 бали отримували молодші школярі, які чітко розрізняли різні ситуації взаємодії, визначали завдання і вимоги, що висуваються дорослими в цих ситуаціях, а також вибудовували свою поведінку відповідно до них. Два бали отримували респонденти, які розпізнавали не всі ситуації взаємодії і, відповідно, вирізняли не всі завдання, що висувалися дорослими в цих ситуаціях. Поведінка таких дітей не завжди відповідає правилам ситуації. Одним балом оцінювались учасники експерименту, які майже не розрізняли ситуації взаємодії і не розуміли завдань, що висувалися в них. Такі учні, як правило, зазнають серйозних утруднень під час взаємодії та спілкування з іншими людьми.

Процедура застосування методики, спрямованої на встановлення розуміння вихованцями однолітка, була схожою з попередньою. Учням демонстрували чотири картки, на яких ліворуч були зображені різні ситуації, а праворуч – усміхнене і сумне обличчя хлопчика чи дівчинки (окремо на кожній картці).

На першій і другій картках зображено зустріч дівчинки і хлопчика, який, весело підстрибуючи, несе кольорові повітряні кульки. До першої картки ставили запитання: «Як ти вважаєш, яким хлопчик видається дівчинці?» (вибір виразу обличчя з

правого боку). До другої картки ставили запитання: «Як ти вважаєш, якою дівчинка видається хлопчику?».

На третій і четвертій картках змальовувалася така ситуація: хлопчик смикає дівчинку за волосся, а вона намагається відвести його руку від себе. До третьої картки ставили запитання: «Як ти вважаєш, яким хлопчик видається дівчинці?». До четвертої картки ставили запитання: «Як ти вважаєш, якою дівчинка видається хлопчику?».

Оцінювання проводилося за такою процедурою: 3 бали – дитина правильно вибрала всі чотири картки; 2 бали – правильно вибрала 2–3 картки; 1 бал – не зробила жодного правильного вибору. Отже, 3 бали отримували молодші школярі, які добре розуміли емоційний стан однолітків і орієнтувалися на нього в процесі спілкування. Оцінка в 2 бали свідчила про те, що вихованець не завжди розрізняє емоційний стан однолітка, що іноді може призводити до труднощів у спілкуванні. 1 бал отримували респонденти, які відчували утруднення в розрізненні емоційних станів однолітків, вони зазвичай мають суттєві труднощі у спілкуванні.

Наступна методика – на виявлення уявлень молодших школярів щодо способів прояву свого ставлення до однолітка – передбачала роботу із трьома картками, до кожної з яких ставилося запитання.

Зображення на першій картці пропонувалися такі: дівчинка впала; можливі варіанти реагування хлопчика, який побачив це: допомогти їй піднятися, відсутність будь-якої реакції, звернення за допомогою до дорослого. Завдання: позначити малюнок, на якому хлопчик поводиться так, що в результаті його дівчинка висловить йому подяку.

Зображення на другій картці: старший хлопець сварить меншого; можливі варіанти реагування старшої дівчинки, яка бачить це: вона заступається за меншого хлопчика, залишається байдужою, звертається за допомогою до дорослого. Завдання: позначити малюнок, на якому дівчинка поводиться так, що менший хлопчик подякує їй.

Зображення на третьому малюнку: дівчинка будує з кубиків вежу і вони падають, дівчинка плаче, це бачить

хлопчик; можливі варіанти реагування хлопчика: він допомагає дівчинці побудувати вежу з кубиків; хлопчик залишається байдужим і продовжує гратися іншими іграшками, він звертається за допомогою до дорослого. Завдання: позначити малюнок, на якому хлопчик поводиться так, що це сподобається дівчинці.

Оцінювання здійснювалося за такою процедурою: 3 бали – дитина вибрала ситуацію, в якій персонаж сам допомагає однолітку (допомагає дівчинці, яка впала, піднятися; захищає меншого і слабшого; допомагає побудувати вежу); 2 бали – учень обирає ситуацію, в якій персонаж бачить утруднення іншого, але не допомагає йому сам, а звертається за допомогою до дорослого; 1 бал – респондент обирає ситуацію, у якій персонаж не намагається допомогти іншому, залишається байдужим.

У три бали оцінювалися відповіді тих молодших школярів, які мали стійкі уявлення щодо загальноприйнятих правил поведінки в ситуаціях взаємодії, знали, як надати допомогу, здійснити підтримку.

Два бали отримували діти, які мали недостатньо чіткі уявлення щодо соціально прийнятих дій у ситуаціях комунікації з іншими однолітками.

Оцінку в 1 бал отримували респонденти, які не мали чіткого уявлення щодо соціально прийнятних дій у ситуаціях комунікації.

Вибір вихованцем молодшого шкільного віку способів реагування в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії значною мірою залежить від його налаштування на взаємодію з іншими. Так, агресивні діти часто переконані, що лише така поведінка дасть їм змогу завоювати повагу однолітків, що в багатьох випадках агресія – єдиний спосіб розв’язання проблеми. І, навпаки, позитивне ставлення до іншого, орієнтація на взаємодію з ним є свідченням становлення комунікативної компетентності учня.

У процесі констатувального етапу експерименту з’ясовували рівень підготовки педагогів шкіл-інтернатів до

комунікативної взаємодії з вихованцями, орієнтацію на суб'єкт-суб'єктну взаємодію з ними.

Основними методами діагностики обрали анкетування, бесіди, педагогічні спостереження. Анкетування проводилося за розробленою нами анкетою, яка містила такі запитання: «Як Ви вважаєте, чи є актуальною проблема формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів шкіл-інтернатів?»; «Чи може сучасна школа-інтернат досягнути значних успіхів у формуванні комунікативної компетентності дітей, що навчаються в 1–4 класах?»; «Чи подобається Вам спілкуватися з вихованцями?»; «Чи володієте Ви достатніми знаннями і вміннями для адекватного спілкування з дітьми в різних ситуаціях?»; «Що, на Вашу думку, означає поняття «комунікативна компетентність» стосовно дітей молодших школярів?»; «Чи приділяєте Ви увагу формуванню в учнів 1–4 класів знань і вмінь, які сприяли б розвитку в них комунікативної компетентності?» (за умови позитивної відповіді на це питання респонденти одержували ще одне: «З якими труднощами Ви при цьому стикаєтеся?»).

Оскільки запитання анкети в більшості випадків передбачали отримання лише позитивної чи негативної відповіді, уточнення за кожним з них відбувалося під час бесід, які проводили індивідуально з метою одержання розгорнутих і аргументованих пояснень. Такий підхід до змістового наповнення бесід давав змогу не лише виявити знання педагогів щодо сутності комунікативної компетентності, розуміння ними важливості її формування у вихованців, а й з'ясувати їхнє ставлення до комунікативної взаємодії з дорослими, володіння необхідними для цього вміннями.

Звернення до методу бесіди також забезпечувало виявлення «слабких місць» у фаховій підготовці педагогів до формування в молодших школярів комунікативних знань, ставлень і вмінь (володіння відповідними діагностичними методиками, джерела отримання інформації з цього приводу, обговорення цих питань на методоб'єднаннях, педагогічних радах, зацікавленість цією проблемою тощо).

Уточнення отриманої за допомогою анкетування та бесід інформації відбувалось у процесі цілеспрямованих педагогічних спостережень за такими параметрами: стиль спілкування спеціаліста з вихованцями, що переважає; взаємодія з учнями на основі правил культури спілкування (постійність, ситуативність, фрагментарність); орієнтованість на комунікативну взаємодію з молодшими школярами; використання комунікативних умінь у взаємодії з дітьми.

Формування комунікативної компетентності в дітей молодшого шкільного віку, що перебувають в закладах інтернатного типу, у позаурочній діяльності визначається комплексом педагогічних умов. Визначаючи педагогічні умови, спроможні забезпечити досягнення здобувачами початкової освіти зазначених закладів освіти необхідного рівня сформованості комунікативної компетентності, зважали на те, що їх запровадження має становити певний комплекс, оскільки випадкові умови не сприяють досягненню передбачуваного результату. Під комплексом розуміли сукупність явищ, дій, заходів, які утворюють єдине ціле.

Аналіз психолого-педагогічної літератури, вивчення стану сформованості комунікативної компетентності дітей молодшого шкільного віку, які перебувають у закладах інтернатного типу, дозволили визначити педагогічні умови, що підвищують ефективність формування комунікативної компетентності в учнів 1–4 класів у позаурочній діяльності і забезпечують їх комплексну реалізацію в найтіснішому взаємозв’язку, а саме:

– методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів для забезпечення суб’єкт-суб’єктної взаємодії;

– змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності в названого вище контингенту дітей у процесі позаурочної діяльності;

– залучення здобувачів початкової освіти до різних видів спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування.

Однією з педагогічних умов формування комунікативної компетентності у вихованців шкіл-інтернатів є методична підготовка педагогів до формування комунікативної компетентності в здобувачів початкової освіти.

Педагогічний вплив на учнів 1–4 класів, процес їхнього навчання та виховання здійснюється систематично. Виняткову роль у вихованні дитини в інтернатному освітньому закладі відіграє вихователь. Специфіка його діяльності полягає в тому, що школярі розвиваються в умовах позасімейного виховання, соціального сирітства; у ситуації обмеження сфер реалізації засвоєних соціальних норм і соціального досвіду тощо. Це примушує педагога контролювати численні соціально-педагогічні дії, спрямовані на вирішення проблем вихованців.

Для формування у вихованців шкіл-інтернатів комунікативної компетентності, педагоги цих закладів мають володіти «конгломератом знань, вербальних і невербальних умінь і навичок спілкування, мати розвинену емоційну сферу, що постійно змінюється під впливом розвитку суспільства» [11, с. 88–89].

Окрім того, для ефективного формування в здобувачів початкової освіти комунікативної компетентності вихователь має вільно користуватися мовленнєвими навичками в усіх сферах суспільної діяльності на основі реалізації відповідних мотивів (професійних, утилітарних, досягнення, саморозвитку та самореалізації, міжособистісних відносин) [11, с. 9–12];

Важливим складником образу вихователя школи-інтернату є професійна спрямованість – сукупність мотивів і цілей, що орієнтують його діяльність. Центральною проблемою професійної спрямованості педагога є проблема мотиву. Мотиви визначають діяльність і поведінку особистості, мають здатність проявлятись у свідомості як об’єкт, мета, результат діяльності суб’єкта.

Отже, у формуванні комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти, які перебувають у закладах інтернатного типу, важлива роль належить емоційно-позитивній мотивації вихователя, усвідомленню ним актуальності та необхідності цього аспекту професійної

діяльності, бажанню ефективно здійснювати її, потреба задовольнити соціальне замовлення суспільства, пов'язане з підготовкою учня до комунікації; потребі навчити дітей вільно спілкуватися з педагогами, однолітками, представниками громадськості.

Ці положення були враховані нами в процесі організації цілеспрямованої роботи з вихователями шкіл-інтернатів щодо ознайомлення їх з теорією та методикою формування комунікативної компетентності дітей згаданих вище навчальних закладів у процесі позаурочної діяльності. Нами була розроблена програма семінару «Формуємо комунікативну компетентність» (12 годин).

Наведемо зміст розроблених занять.

Заняття 1. Сутність, структура комунікативної компетентності молодших школярів

Мета: уточнити зміст понять: «комунікація», «спілкування», «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність»; розкрити сутність, структуру комунікативної компетентності; критерії та показники сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів.

Форма проведення заняття – *лекція.*

План

1. Сутність понять: «комунікація», «спілкування», «компетентність», «компетенція», «комунікативна компетенція», «комунікативна компетентність».

2. Сутність, структура комунікативної компетентності молодших школярів.

3. Критерії та показники сформованості комунікативної компетентності учнів початкових класів.

Заняття 2. Специфіка формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів шкіл-інтернатів

Мета: розкрити психічні і фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку щодо формування комунікативної компетентності, специфіку формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів, які перебувають у закладах інтернатного типу; виявити чинники, що негативно

впливають на формування комунікативної компетентності у вихованців шкіл-інтернатів.

Форма проведення – *круглий стіл.*

План

1. Визначення чинників, що сприяють формуванню комунікативної компетентності в учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів.

2. Аналіз специфічних чинників формування названої вище компетентності в дітей 6–10 років, що перебувають в закладах інтернатного типу.

3. Обмін думками з проблеми «Умови, що сприятимуть запобіганню негативних чинників у процесі формування комунікативної компетентності вихованців шкіл-інтернатів».

Заняття 3. Діагностика рівнів сформованості комунікативної компетентності в учнів 1– 4 класів шкіл-інтернатів

Мета: ознайомлення вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів з методикою діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності в учнів 1–4 класів.

План

1. Ознайомлення педагогів шкіл-інтернатів з методикою діагностування рівнів сформованості комунікативної компетентності у вихованців.

2. Індивідуальні консультації учасників семінару з питань діагностики рівнів сформованості комунікативної компетентності в молодших школярів закладів інтернатного типу.

Заняття 4. Форми і методи формування комунікативної компетентності у вихованців шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності

Мета заняття: ознайомлення фахівців шкіл-інтернатів з формами і методами формування комунікативної компетентності в учнів 1–4 класів; обговорення змісту програми «Формуємо комунікативну компетентність» і методики її реалізації в процесі дослідно-експериментальної роботи; використання комплексу педагогічних умов

формування комунікативної компетентності в молодших школярів закладів інтернатного типу.

План

1. Форми і методи формування комунікативної компетентності в учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності.

2. Обговорення розробленої програми «Формуємо комунікативну компетентність» і методики її реалізації в процесі дослідно-експериментальної роботи.

3. Обговорення комплексу педагогічних умов формування комунікативної компетентності в дітей 6–10 років, які перебувають у закладах інтернатного типу. Індивідуальні консультації вихователів шкіл-інтернатів з питань роботи з експериментальними матеріалами.

Заняття 5. Психологічні основи педагогічного спілкування

Мета заняття: розкрити специфіку педагогічного спілкування; стилі педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний; навчити учасників заняття визначати свій стилю спілкування, пріоритетні цінності, психоемоційний стан, власний рівень комунікабельності.

План

Теоретична частина:

1. Специфіка педагогічного спілкування.

2. Стилі педагогічного спілкування та їх технологічна характеристика.

Практична частина:

1. Вправа «Довіра».

Мета: розвиток міжособистісної довіри; розширення сенсорного усвідомлення.

Завдання: допомогти партнеру в спілкуванні в обстеженні простору, узявши на себе роль ведучого та визначивши рівень відповідальності за виявлену довіру.

2. Вправа «Той, хто сидить, той, хто стоїть».

Мета: оцінювання перебування у визначеній позиції стосовно партнера в спілкуванні.

Завдання: висловити своє ставлення до позиції, яка характеризує певний стиль спілкування.

3. Тестування «Психологічний портрет педагога».

Мета: визначити пріоритетні цінності, психоемоційний стан, самооцінку, стиль спілкування з вихованцями.

4. Тестування «Оцінка комунікабельності вчителя» (тест В. Ряховського).

Мета: визначення рівня своєї комунікабельності.

Завдання: дібрати по кілька правил спілкування з дитиною з різних педагогічних джерел і підготуватися до обґрунтування не тільки доцільності, а й важливості дібраних «правил».

Підбиття підсумків заняття.

Заняття 6. Структура педагогічного спілкування

Мета: проаналізувати структуру педагогічного спілкування; розкрити правила педагогічного спілкування; охарактеризувати правила щодо висунення педагогічної вимоги та правила педагогічного заохочення; розробити «Правила спілкування з дитиною».

Форма проведення заняття – *лекція-діалог.*

План

1. Стадії педагогічного спілкування: моделювання майбутнього спілкування, безпосереднє спілкування, аналіз технології спілкування.

2. Правила педагогічного спілкування. Психологічні бар'єри, їх усунення. Установлення особистісного контакту з дитиною.

3. Правила висунення педагогічної вимоги до вихованця школи-інтернату.

4. Правила використання педагогічного заохочення дитини.

5. Творче завдання: розробка «Правил спілкування з дитиною».

Для того, щоб здійснювати діалог зі своїми вихованцями, педагогу школи-інтернату важливо знати та вивчати ціннісні орієнтації дітей про себе та про інших, цілеспрямовано навчати учнів означеного віку спілкуватись у парі, групі, колективі. Вихователь має зосереджуватись на співрозмовниках, використовувати прийоми атракції, що передбачає сприйняття

позиції людини, до якої склалось емоційно позитивне ставлення.

Фахівець, який працює в школі-інтернаті, має надавати пріоритет спілкуванню з дітьми 1–4 класів, яке дозволяє вибудовувати його з опорою на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, прагнути до співробітництва з учнями, шукати позитивні якості в них, орієнтуватися на їхній розвиток, пробуджувати в них ініціативу, прагнення до співробітництва.

Під час занять із фахівцями розробляли «Правила спілкування з дитиною». На попередньому занятті давали їм завдання дібрати по кілька таких правил з різних педагогічних джерел і підготуватися до обґрунтування не тільки доцільності, а й важливості дібраних «правил».

На самому занятті відбувалася презентація дібраних вихователями матеріалів. Загалом було запропоновано 32 «правила», які вивішувалися на дошці. Проводилося обговорення кожного правила, за необхідності об'єднували деякі з них, менш значущі відкидалися. Намагалися залишити з них ті, що мали конкретний зміст.

В остаточному вигляді «Правила спілкування з дитиною» набули такого вигляду:

1. У міжособистісному спілкуванні з дитиною виявляти взаємну відкритість, відвертість.
2. Надавати перевагу діалоговим формам спілкування з вихованцями.
3. Розуміння, визнання та прийняття дитини, прояв до неї поваги, довіри.
4. Не вести спеціальної боротьби з недоліками вихованців, а виявляли любов, терпіння, залучати їх до спільних справ.
5. Орієнтуйте своє педагогічне мовлення на конкретного учня, а не на абстрактну групу.
6. Умійте слухати дітей, зважайте на їх думку.
7. Спілкування не має приводити до конфліктів, а має попереджувати їх.
8. Спілкування має бути систематичним. Не залишайте поза увагою «незручних» для вас дітей.

9. У процесі спілкування не зловживайте своїми перевагами як керівника-вихователя.

10. Постійно вдосконалюйте інструмент спілкування – власне мовлення.

Наступною педагогічною умовою визначили змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів у процесі позаурочної діяльності. Провідним засобом реалізації цієї педагогічної умови була програма «Формуємо комунікативну компетентність».

Основні завдання програми передбачали: 1) ознайомлення молодших школярів із правилами спілкування і способами їх виконання; 2) сприяння засвоєнню вихованцями правил спілкування; орієнтація на діалогічну взаємодію; 3) формування вмінь самостійно дотримуватися правил спілкування, встановлення контактів з іншою людиною і керування ситуацією взаємодії з нею.

Було розроблена тематику занять:

– «Погано одному»;
– «Учімося вітатися. Слова прощання»;
– «Правила мовного етикету»;
– «Навчаємося слухати»;
– «Бути ввічливим в житті»;
– «Ввічливе слово: «Будь ласка»;
– «Говори переконливо»;
– «Слово веселить, смішить, радує, втішає»;
– «Будь гарним і цікавим співрозмовником»;
– «Говори так, щоб було зрозуміло».

У молодшому шкільному віці провідною є навчальна діяльність, у процесі якої забезпечується засвоєння знань про навколишній світ, інших людей і власну особистість, відбувається розвиток пізнавальних інтересів і пізнавальної активності учня, формується внутрішнє прагнення і навички самостійної роботи, спрямованої на здобуття нових знань. Навчальна діяльність учнів шкіл-інтернатів організовується на уроках і під час самопідготовки, забезпечується шляхом залучення їх до спілкування з іншими людьми.

У школах-інтернатах діяльність дітей має свої особливості, зумовлені насамперед закритим характером цих закладів. Діяльність учнів зрідка виноситься за межі освітнього закладу, що обмежує її сферу і збіднює зміст. Дається взнаки й та обставина, що в таких закладах помітний відсоток складають вихованці, чий попередній досвід доцільної діяльності вкрай недостатній, а навички й уміння сформовані на низькому рівні. Тому не можемо не погодитися зі словами Л. Канішевської, яка наголошує на тому, що школи-інтернати мають максимально розширювати сферу діяльності дітей, збагачувати її зміст, виробити в них навички й уміння діяльності в різних сферах, якнайповніше використовуючи виховний потенціал діяльності [11, с. 112].

На підтвердження цієї думки дослідниця розкриває виховний потенціал позаурочної діяльності згаданих вище закладів, яка передбачає залучення молодших школярів до різноманітних за змістом видів і напрямів діяльності: навчально-пізнавальної – самопідготовка, олімпіади з навчальних предметів, предметні гуртки, усні журнали, вікторини, предметні тижні, захист проєктів, КВК; ігрової – сюжетно-рольові ігри, ігри-вправи, ігри-драматизації, ігри-конструювання тощо; трудової – самообслуговування, суспільно корисна праця, виконання доручень, чергування тощо; ціннісно-орієнтаційної – зустрічі із цікавими людьми, виставки тощо; художньо-естетичної – гуртки художньої самодіяльності (вокально-хорові, хореографічні, театральні, образотворчого мистецтва тощо), творчих конкурсів (читців, вокалістів, юних художників, співу, гри на музичних інструментах тощо); концертів, відвідування театрів, кінотеатрів, виставок, музеїв тощо; екологічної – трудові екологічні операції, екологічні акції, турніри знавців природи тощо; комунікативної – ігри-мандрівки, інтерактивні ігри, тощо; спортивної – спортивні секції та клуби, спортивні змагання, спортивні ігри, спортивні свята та фестивалі, спортивні турніри, спартакіади тощо; туристсько-краєзнавчої – екскурсії, прогулянки, шкільні краєзнавчі музеї тощо; громадсько-суспільної діяльності – шефство над історичними

пам'ятниками і братськими могилами, допомога окремим громадянам (хворим, літнім людям, пенсіонерам-одинакам) тощо.

Кожний із цих видів діяльності має свої виховні завдання і можливості, орієнтується на формування у вихованців відповідних знань, ціннісних орієнтацій, практичних умінь. Зважаючи на проблему нашого дослідження, а також ураховуючи результати констатувального етапу експерименту, основними видами позаурочної діяльності для молодших школярів обрали ігрову, громадсько-соціальну, художньо-естетичну.

Вибір ігрової діяльності зумовлювався тим, що в процесі гри відбувається природне пізнання дитиною навколишнього світу, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування її особистості. Продуктивність ігрової діяльності полягає в тому, що вона збуджує уяву учнів, активізує міжособистісне спілкування.

Суспільно корисна праця передбачає виконання доручень, участь у чергуваннях тощо, що стимулює вироблення в учнів не тільки трудових умінь і навичок, а й таких моральних якостей як взаєморозуміння, взаємодопомога, взаємоповага тощо. Усі ці види робіт зазвичай виконуються групами вихованців або всім класом, що створює сприятливі умови для міжособистісного спілкування.

Основними формами організації позаурочної діяльності з формування комунікативної компетентності вихованців обрали такі: класні години, години спілкування, екскурсії, ігри, інсценізації, створення проєктів, свята, концерти, конкурси, день іменинника, спільні трудові справи, бесіди, вікторини, оформлення тематичного стенду, виставка малюнків тощо. Цей вибір зумовлювався тим, що всі названі форми діяльності, як правило, здійснюються колективно чи групами, стимулюючи міжособистісне спілкування, вироблення в учнів відповідних комунікативних умінь і ставлень.

Необхідність звернення до позаурочної спільної діяльності зумовлювалася ще й тому, що спілкування вихованців, що перебувають у школі-інтернаті, не може й не має обмежуватися

стосунками лише в класі. Його слід усіляко розширювати. Це можуть бути спільні трудові справи, спільні походи, екскурсії, конкурси читців, спортивні змагання, конкурси художньої самодіяльності.

Важливою ознакою спільної діяльності є винесення її за межі навчального закладу з метою урізноманітнення комунікативного досвіду здобувачів початкової освіти. Це досягалося, зокрема, шляхом встановлення творчих зв'язків з іншими навчальними закладами, обміну взаємними візитами, проведення спільних заходів.

Організовуючи діяльність вихованців, ураховували, що діяльність і відносини, які складаються в процесі її виконання, позитивно впливають на особистість у тому випадку, якщо цей вплив приймається нею і проникає в її потребово-мотиваційну сферу. У свою чергу, це відбувається лише за умов, якщо включення в діяльність і спілкування сприяє певною мірою задоволенню певних особистісних потреб, інтересів і запитів самого учасника діяльності.

Багатоманітність і взаємодоповнення одного виду діяльності іншим сприяло збагаченню внутрішнього світу вихованців, формуванню в них досвіду міжособистісного спілкування та взаємовідносин, а, відтак, і формуванню комунікативної компетентності.

Отже, аналіз наукових підходів до інтерпретації сутності комунікативної компетентності дав змогу уточнити визначення феномена «комунікативна компетентність молодшого школяра» як інтегративного особистісного утворення, яке забезпечує встановлення і підтримку контактів з іншими людьми для передачі певної інформації, базуючись на знаннях про етичні норми спілкування та ціннісному ставленні до них. Структура цього утворення охоплює когнітивно-регулятивний, емоційно-ціннісний і діяльнісно-операційний компоненти.

Критеріями сформованості комунікативної компетентності здобувачів початкової освіти закладів інтернатного типу є такі: обізнаність із правилами спілкування (етикет) і способами їх реалізації (*показники*: ґрунтовність

знань, недостатність знань, фрагментарність знань або їх відсутність); прийняття правил спілкування, інтерес до іншої людини, налаштування на діалогічну взаємодію з нею (*показники*: повне прийняття правил спілкування, стійкий інтерес до іншої людини, постійна орієнтація на діалогічну взаємодію з нею; ситуативне прийняття правил спілкування, ситуативний, часом прагматичний інтерес до іншої особистості та ситуативна орієнтація на взаємодію з нею; фрагментарне прийняття правил спілкування, що поєднуються з відсутністю інтересу до іншої людини та спілкування з нею); дотримання правил спілкування, що забезпечують встановлення контакту з іншою людиною і керування ситуацією взаємодії з нею (*показники:* постійне самостійне дотримання в різних ситуаціях правил спілкування на засадах свідомої саморегуляції; ситуативне дотримання правил спілкування і здатності до саморегуляції, що іноді потребує контролю з боку зовнішньої інстанції; фрагментарне дотримання правил спілкування, що потребує постійного контролю з боку авторитетної зовнішньої інстанції, відсутність здатності до саморегуляції).

Дослідження специфіки формування комунікативної компетентності у вихованців шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності вимагає врахування двох груп чинників, які значно впливають на цей процес. До першої групи чинників відноситься сенситивність названого вище віку щодо означеного процесу; потенціал позаурочної діяльності згаданих закладів освіти в контексті досліджуваної проблеми. Друга група чинників значно ускладнює процес формування комунікативної компетентності молодших школярів: особливості організації життєдіяльності вихованців шкіл-інтернатів, а саме: перебування дітей в закритих корпоративних колективах, у яких сфера їх спілкування обмежена; заорганізованість життєдіяльності, жорстка регламентація дій дітей, гіперопіка вихованців, вимушена адаптація до великої кількості однолітків, відсутність індивідуального підходу; зниження інтимності та довірливості, емоційна спрощеність спілкування, дефіцит можливості встановлення міцних і довготривалих взаємовідносин дитини з

визначеним дорослим; соціальне сирітство; специфіка контингенту вихованців, специфіка спілкування учнів 1–4 класів шкіл-інтернатів (усі різновиди ускладненого спілкування: дефіцитного, дефектного, деструктивного). Визначальним стосовно дефектного та деструктивного спілкування молодших школярів названих вище закладів є дефіцитне спілкування.

Теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної компетентності у вихованців шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності, а саме: методична підготовка вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до формування комунікативної компетентності в молодших школярів для організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії; змістове і методичне забезпечення формування комунікативної компетентності дітей у позаурочній діяльності; залучення учнів до різних видів спільної діяльності як засобу активізації міжособистісного спілкування.

Література

1. Васильєва О. В. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами міжпредметних зв'язків : автореф. дис. … канд.. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2015. 18 с.
2. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення у початковій школі : метод. посіб. Київ : Освіта, 2018. 400 с.
3. Горбатова Н. С. Робота над текстом як засіб розвитку комунікативної компетентності молодших школярів. Формування творчої особистості в умовах компетентнісної освіти. Кривий Ріг, 2016. Вип. 9. С. 122–127.
4. Долинська Л. В., Улунова Г. Є. Ускладнене спілкування в учнів шкіл-інтернатів : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. 119 с.
5. Залібовська-Ільницька З. В. Підготовка майбутніх учителів до формування комунікативної компетентності молодших школярів : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2004. 210 с.

6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf (дата звернення: 03.12.2021).

7. Пономарьова К. І. Формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі навчання української мови : метод. посіб. Київ : КОНВІ ПРІНТ, 2020. 88 с. URL: https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/posibnyk-ponomarova.pdf (дата звернення: 03.12.2021).

8. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти : Постанова КМ України від 06.10.2020 № 87-2018-п. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text (дата звернення: 03.12.2021).

9. Смілянець С. Комунікативна компетентність учнів. Використання інтерактивних вправ для формування комунікативної компетентності молодших школярів. *Початкова освіта*. 2017. № 9. С. 14–29.

10. Соняк Н. Л. Дидактичні умови формування комунікативної компетентності молодших школярів у процесі роботи з текстом : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Тернопіль, 2018. 18 с.

11. Формування життєвої компетентності вихованців у закладах інтернатного типу : наук.-метод. посіб. / кер. авт. колект. Канішевська Л. В. Київ : Наукова думка, 2007. 172 с.

12. Хома О., Ліба О. Формування компетентностей у молодших школярів в контексті сучасних освітніх реформ. *Освітологічний дискурс*. 2018. № 1–2. С. 291–302. URL: http://dspace.msu.edu.ua:8080/xmlui/handle/123456789/1581?locale-attribute=hu (дата звернення: 01.12.2021).

13. Savignon S. J. Communicative competence. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching.* John Wiley & Sons, 2018. P. 1–7. URL: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118784235.eelt0047 (дата звернення: 03.12.2021).

РОЗДІЛ 2
НАУКОВІ РОЗВІДКИ ПРОБЛЕМ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Лариса ЛІСІНА

2.1 Педагогічне мислення і педагогічна свідомість майбутнього вчителя як детермінанти дослідницької поведінки: теоретичний аспект

Вітчизняна система шкільної освіти все більше перетворюється у відкриту систему, що самоорганізовується, зв'язки між елементами якої мають не жорсткий, а імовірнісний характер і одним із структуроутворювальних факторів цієї самоорганізації стає інноваційна діяльність учителів. Освітня ситуація, що стосується як змістової, так і процесуальної сторони навчання, формує соціальну потребу в учителя, який здатний самостійно здійснювати конструкторсько-проєктувальну функцію в умовах освітніх альтернатив.

Однак в умовах самостійного й не завжди науково апробованого вибору й конструювання вчителем дидактичних засобів актуальним стає педагогічний захист учня від неосвічених «новаторів» і небезпечних «інновацій». Подібна ситуація загострює проблему підготовки майбутнього вчителя до проведення педагогічно й психологічно обґрунтованого дослідження як механізму реалізації гуманістичної ідеї в освіті. Підготовка вчителя-гуманіста, який не тільки є носієм нової педагогічної орієнтації, але й володіє набором професійних якостей і технік, що дозволяють втілювати ці ідеї при створенні й реалізації власних освітніх проєктів, стає однією з найбільш значущих проблем навчання в закладах вищої освіти.

Науково-дослідницька діяльність майбутніх педагогів як свідома, цілеспрямована діяльність щодо розвитку своєї професійної підготовки й професійно значимих якостей багато в чому визначається рівнем розвитку відповідної мотивації. Практика свідчить, що, хоча джерелом науково-дослідницької

діяльності вчителя частіше є зовнішні соціальні фактори (вимоги до фахівця, престиж і привабливість професії, організація праці в конкретних колективах), головні рушійні сили педагогічних досліджень усе таки знаходяться в самій особистості фахівця (ставлення до пропонованих вимог, ступінь їхнього прийняття тощо). Для розвитку мотивації дослідницької діяльності майбутніх учителів необхідно, з одного боку, створювати внутрішні умови, тобто свідомо впливати безпосередньо на мотивацію студентів через переконання, пред'явлення їм у готовій формі спонукань, цілей, ідеалів, роз'яснення стимуляції внутрішньої роботи із самоусвідомлення, переосмислення себе й навколишньої дійсності з метою наступної побудови майбутніми фахівцями своєї професійної діяльності. З іншого боку, забезпечити відповідність зовнішніх впливів, для чого за допомогою спеціально організованих умов професійної діяльності й взаємин у процесі контекстного навчання на практичних заняттях вибірково актуалізувати необхідні професійно значимі якості, що при систематичній активізації поступово переходять у більш стійкі мотиваційні утворення з наступною перебудовою мотивації.

Готовність до дослідницької діяльності майбутнього вчителя формується як подолання формального рівня розвитку педагогічної свідомості, що розвивається в процесі «знаннєвого» навчання в закладах вищої освіти. Під *педагогічною свідомістю* ми розуміємо спосіб мислення, волевиявлення, відчування й мотивації педагогів, що став орієнтиром, і інструментом відбиття й здійснення педагогічної діяльності [19]. До моменту закінчення навчання у ЗВО педагогічна свідомість студентів не є повністю сформованою, її формування буде тривати на наступних стадіях діяльності. Крім того, необхідно враховувати й характер практичних завдань, які розв'язуються у реальній діяльності, а також протиріччя між абстрактним предметом навчальної діяльності студента й конкретною професійною діяльністю педагога.

Рівень професіоналізму майбутнього вчителя в дослідницькій діяльності визначається тим, що він уміє робити

з отриманими педагогічними знаннями. Педагогічне мислення являє собою діяльність з осмислення педагогічних явищ. Це активний процес відбиття об’єктивного світу у формі понять, суджень, умовиводів. Узагальнене вміння педагогічно мислити припускає наявність у студента аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь [5; 23]. Мисленню вчителя повинні бути властиві: самостійність суджень, оригінальність, систематичність, точність, глибина мислення, критичність до своєї роботи, спритність, кмітливість, винахідливість, інтуїція, розважливість. Воно проявляється у вирішенні нестандартних завдань, у конструюванні нових методів педагогічного впливу, у проєктуванні педагогічних систем, тобто, по суті в конструкторській діяльності.

Об’єкт дослідницької діяльності майбутнього вчителя – це середовище, що динамічно змінюється, містить значну кількість компонентів із невідомими й неочевидними, «непрозорими» структурами множинних зв’язків. Ці зв’язки організовані за принципом причинних мереж, а не окремих ланок. Відповідно, процес вирішення комплексного завдання з дослідження освітніх проблем і педагогічних ситуацій спрямований на подолання значної кількості заздалегідь невідомих перешкод між множинними, нечіткими цілями й умовами, що динамічно змінюються. Вирішення комплексних завдань залежить від когнітивних (пізнавальних), емоційних, особистісних й соціальних здібностей і знань студента.

Найважливішою характеристикою педагогічного експериментування з новими об’єктами є потужна творча спрямованість на розмаїтість усіх компонентів пізнавальної діяльності (дивергентність). Вона виявляється в самостійній постановці педагогом множинних пізнавальних і практичних цілей, у різноманітті висунутих гіпотез і пояснень, в обстеженні різних елементів об'єкта, у застосуванні різноманітних способів дій. Тим самим забезпечується гнучкість і широта вивчення предмета [10].

Поряд із дивергентністю, надзвичайно важливою є й протилежна спрямованість розгортання дослідження – спрямованість педагога на вибір єдиного варіанта того або

іншого компонента діяльності (конвергентність). Вона проявляється в побудові єдиної, найбільш адекватної на даний момент системи інтерпретації, знаходженні того єдиного принципу, якому підкорено функціонування об'єкта (якщо цей принцип єдиний), у виборі найбільш адекватної мети в тій або іншій ситуації, виборі єдино необхідних знарядь і способів дій із ними [30, с. 247].

У цілому *динаміка розумової діяльності* в ході дослідження має *наступні особливості*. Дивергентність і конвергентність сполучаються одна з одною в дослідницькій діяльності педагога: одні компоненти діяльності (наприклад, ціль) він може будувати конвергентним шляхом, а інші (наприклад, способи досягнення цієї цілі) шукати дивергентним шляхом. Причому співвідношення компонентів діяльності, які вчитель шукає конвергентним або дивергентним шляхом, може неодноразово змінюватися в міру просування педагога в апробації створеної технології. На початкових етапах дослідження домінує спрямованість на пошук інформації дивергентного типу, що проявляється в різноманітті цілей, способів дій і викликаних реакцій об'єкта. Надалі домінуюча роль поступово переходить до пізнавальних засобів конвергентного типу, хоча процес цього переходу може йти зі стрибками й поверненнями, зі «спалахами» дивергентного мислення. На заключному етапі домінують процеси осмислення інформації конвергентного типу, спрямовані на побудову єдиної, наскільки можливо, повної й несуперечливої системи інтерпретації. Отже, дивергентний і конвергентний шляхи розгортання процесу дослідження доповнюють, і збагачують один одного. При несприятливих варіантах домінує або конвергентний складник, і тоді педагог не може зібрати повну інформацію через те, що його дії з об'єктам занадто стереотипні, або дивергентний – і тоді вчитель губиться в лавині різноманітної інформації, що він отримує, не в змозі її осмислити. Особливо важливо, що творча спрямованість учителя на розмаїтість усіх компонентів дослідницької діяльності служить базою знаходження різних комбінаторних стратегій.

Завдання дослідження розв'язується на визначеному змісті проблеми, *певним способом.* Узагальненими ж способами роботи зі змістом постають метаінтелектуальні операції, до складу яких входять інтелектуальні операції. Метаінтелектуальною операцією, яка забезпечує формування мети діяльності, є цілепокладання. У дослідницькій діяльності вчителя важливу роль відіграє, окрім цілопокладання, рівень сформованості у вчителів таких *метаінтелектуальних операцій*, як: формулювання гіпотез, формулювання суб'єктивної мети діяльності, розуміння, ухвалення рішення.

Формулювання гіпотез – формулювання наукового допущення або припущення, значення якого не визначене. Як наукове положення гіпотези повинні задовольняти умови принципової перевіряємості, що означає наявність властивості фальсифікуємості (спростування) і верифікуємості (підтвердження). Володіння інтелектуальною операцією висловлення гіпотез – це розкріпачення мислення, відкриття шляху до творчості. Формування гіпотез лежить в основі метаінтелектуальної операції цілепокладання.

Цілепокладання – операція щодо забезпечення формування мети діяльності, у тому числі конструкторської. У меті людина передбачає в мисленні результат діяльності й шляхи його досягнення; у відповідності з видами мети-результату результат дослідницької діяльності може бути представлений у формі образа або у формі нормативного завдання. Етапи цілепокладання: 1) формування в педагога уявлення про те, що повинне бути отримане в результаті дослідницької діяльності; 2) формування уявлення про якісні параметри результату дослідницької діяльності; 3) формування уявлення про кількісні параметри результату дослідницької діяльності. Для досягнення результатів, що різняться якісними параметрами, необхідне використання специфічних прийомів діяльності та своєрідної інформаційної основи діяльності, що в остаточному підсумку повинне привести до перебудови всієї психологічної системи діяльності, за допомогою якої одержують кінцевий результат. Уявлення про кількісні параметри результату дослідницької діяльності

майбутнього вчителя є дуже умовним, формується з опорою на особистість студента, і змінюється в міру зростання професійної майстерності.

Якщо розглядати систему цілей як методологічну основу педагогічного дослідження, можна стверджувати, що формулювання суб'єктивної мети діяльності є результатом трансформації уявлення про нормативний результат діяльності, у ході прийняття якого зовнішній формувальний вплив переломлюється через внутрішні умови – мотиви й здібності суб'єкта, який освоює діяльність. Цей процес полягає насамперед у тім, що визначається суб'єктивно прийнятний рівень досягнень. Майбутній педагог виділяє ті параметри дослідницької діяльності, які представляють для нього особистісний зміст. Вибір робиться в просторі основних параметрів ефективності педагогічної діяльності. Рівень досягнень у дослідженні є залежним від дослідницького досвіду студента в конкретній галузі педагогіки. Приступаючи к освоєнню дослідницької діяльності, студент не може скласти конкретного уявлення про свої можливості. Суб'єктивність прийняття рівня навчальних досягнень суттєво впливає на процес дослідження.

Розуміння – процес знаходження відповіді на питання, поставленні тим, хто пізнає. Розвиток розуміння походить від попереднього розуміння, що задає зміст предмета розуміння як цілого, до аналізу його частин, і досягненню більше глибокого й повного розуміння, у якому зміст цілого підтверджується змістом частин, а зміст частин – змістом цілого. Придбання знання про відносини структурних елементів дослідження – це й розуміння, що вони можуть впливати друг на друга. У процесі розуміння бере участь весь життєвий досвід студента, включаючи його емоційний складник [18]. Розуміти – це багато в чому уявити собі структуру об'єкта, його функції, ефективність реалізації функції від властивостей його елементів і зв'язків між ними.

Ухвалення рішення – процес вибору однієї альтернативи з декількох можливих. У цьому процесі варто виділити: 1) предмет аналізу процесу ухвалення рішення на

психологічному рівні; 2) співвіднесення процесу ухвалення рішення й розв'язання завдання. Про психологічний підхід до проблеми можна говорити тільки в тому випадку, коли вивчаються процеси ухвалення рішення людиною як суб'єктом діяльності (життєдіяльності). При цьому на перший план виступають такі психологічні особливості процесу ухвалення рішення, як мотивація ухвалення рішення, відповідальність за прийняте рішення, право вибору, можливість усвідомлення, оцінки, корекції вироблюваних рішень тощо [13; 14].

Визначаючи рішення як вибір, ми визначаємо тільки одну його сторону. Іншою його стороною є процес інтеграції. Дана точка зору дозволяє при вивченні процесів ухвалення рішення не обмежуватися рішенням, а вказує на необхідність дослідження процесів підготовки рішення. При такому підході у функціональній системі ухвалення рішення є не ізольованим механізмом, а одним з етапів у розвитку цілеспрямованого поводження.

Виділяють два *типи* рішень: 1) детерміновані – алгоритмізовані процедури обробки даних за визначеними правилами й критеріями; 2) імовірнісні – будуються суб'єктом під час відсутності необхідної й достатньої інформації або в умовах дефіциту часу; перехід до імовірнісного типу рішення веде до зміни вирішального правила й частково до зміни критеріїв; однак, як і у випадку детермінованого рішення, наявність правил рішення й критеріїв становить необхідну умову ухвалення імовірнісного рішення.

Залежно від умов невизначеності вибору можна виділити три *способи підготовки й ухвалення рішення* [10]: 1) сутність – у максимізації критерію переваги, і забезпеченні можливості ухвалення детермінованого рішення; суб'єкт приймає максимальний критерій переваги, тобто припускає здійснити пошук інформації, необхідної й достатньої для підготовки повністю детермінованого рішення; при цьому структура самого пошуку відновлення невідомої інформації також строго детермінована; основа пошуку – використання нормативних правил, алгоритмічних приписань, кількість яких досить близько до кількості нормативних; 2) сутність – мінімізація

критерію переваги, і вибір такого способу, що, не будучи оптимальним, припускає реалізацію в складних інформаційних, і тимчасових умовах; характеризується використанням не тільки, і не стільки нормативних, скільки евристичних, і статистичних правил; цей спосіб пов'язаний із процесом інформаційної підготовки й ухваленням імовірнісного рішення; спостерігається істотна розбіжність нормативного і кількості правил, які використовуються реально, що говорить про істотну трансформацію нормативної структури рішення; мінімізація критерію переваги в складних умовах діяльності виконує адаптивну функцію; 3) сутність – прийняття максимального критерію переваги в складних умовах діяльності (зокрема, в умовах високої невизначеності) і досягнення цього критерію; мінімізація ймовірності помилки, відмови, підтримка точності діяльності на можливо високому рівневі дослідження шляхом ухвалення рішення про зміну способу діяльності на менш ефективний, але єдино можливий в умовах неповної інформації; полягає у встановленні інваріантних ситуацій діяльності, що однозначно визначає конкретну програму дій; ці ситуації фіксуються й упорядковуються суб'єктом; надалі при виникненні однієї з таких фіксованих ситуацій відбувається репродуктивне відтворення виробленої раніше програми; цей спосіб є засобом оптимізації діяльності, зменшення її психологічної «ціни».

Можна зауважити, що якість прийнятих рішень при дослідженні педагогічних процесів багато в чому визначається здібностями суб'єкта діяльності (у нашому випадку студента), що виступають у ролі внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи. У процесі діяльності внутрішні умови не залишаються постійними, відбувається розвиток професійних здібностей, пов'язаних з ухваленням рішення.

Отже, в основі дослідницьких компетенцій учителя лежить: наявність у педагогів мета-знань як знань про способи одержання знань; володіння логікою дослідницького процесу, технологією дослідницької діяльності (цілепокладання, прогноз результатів, план вирішення проблем, вибір

відповідних методів, аналіз результатів); уміння оцінити результати власної діяльності, визначити способи й шляхи їхньої корекції. Найважливіші педагогічні умови, які сприяють формуванню дослідницьких умінь у процесі створення власної системи діяльності майбутнього вчителя, це – знання способу дії в певних умовах; варіативність умов застосування знань; ускладнення завдань, у процесі яких застосовуються знання; перенос знань з однієї системи діяльності в іншу, що може стати основою для оволодіння більш складним умінням.

Досвід роботи в системі вищої педагогічної освіти дає можливість зробити висновок, що, організовуючи процес навчання студентів із підготовки до дослідницької діяльності, слід не тільки враховувати, але й цілеспрямовано розвивати інтегративні професійно значущі якості та характеристики особистості: професійну спрямованість, методологічну компетентність, рефлексивні здібності, позитивну Я-концепцію майбутнього вчителя, педагогічне мислення і педагогічну свідомість, дослідницьку поведінку педагога, здатність до професійного самоаналізу.

Тому викладачі педагогічного університету повинні створювати *психолого-педагогічні умови* [20] для якомога повнішої реалізації можливостей студентів. Підготовка майбутніх учителів до дослідницької діяльності буде результативною, якщо вона здійснюватиметься через:

– навчальну роботу, покликану розвивати в них інтерес до дослідження, установку на творчу працю, вироблення раціональних умінь і навичок такої праці;

– практичну регульовану роботу, мета якої – закріпити в майбутніх учителів сформований під час навчальних занять інтерес до дослідницької діяльності, розвиток звички до систематичної розумової діяльності;

– науково-дослідну роботу, призначення якої полягає в тому, щоб озброїти студентів навичками дослідницької праці, методами науково-педагогічного дослідження, формування потреби в творчому підході до розв’язання професійних завдань;

– технології навчання, які застосовуються в освітньому процесі педагогічного університету, побудовані на засадах андрагогічного підходу, мета яких – формування і розвиток інтегративних професійно значущих якостей і характеристик особистості вчителя.

Тобто, можна виділити такі *умови* організації підготовки студентів до самостійної дослідницької діяльності: застосування андрагогічного й акмеологічного підходів в освітньому процесі для упровадження поетапного розвитку творчої особистості майбутнього вчителя; педагогічно доцільне поєднання традиційних та інтерактивних освітніх технологій, спрямованих на забезпечення особистісно зорієнтованої взаємодії викладача й студентів; упровадження в освітній процес як технологій, спрямованих на формування методологічної компетентності, так і технологій, спрямованих на розвиток особистісних якостей (технологія розвитку аутопсихологічної компетентності, технологія формування досвіду самоаналізу тощо [21]); урахування індивідуальних особливостей здобувачів освіти в процесі організації пошукової діяльності; активізація в студентів спонукальних мотивів до творчого самовираження.

Рефлектуючи процес такого навчання, майбутній педагог постійно порівнює свій реальний досвід із запропонованою моделлю, і не тільки досягає мети, що ставилася (навчається усвідомлено й методологічно грамотно вести відбір і конструювання змісту конкретного дослідження для конкретного класу зі своєї дисципліни), але й удосконалюється сам як професіонал і особистість. Що і є однією з основних цілей педагогічної освіти.

Розглянемо більш докладно психолого-педагогічні особливості дослідницької діяльності вчителя та теоретичні основи підготовки майбутнього вчителя до педагогічного дослідження.

Дослідницька діяльність учителя включає пошук і створення оптимальної структури і змісту освітнього процесу, оскільки кожна структурна одиниця навчання і виховання дає максимальний позитивний ефект лише при певному поєднанні

умов. Науково-дослідницьку діяльність визначають як діяльність, спрямовану на рішення творчого, дослідницького завдання (проблеми) із заздалегідь невідомим розв'язанням, що припускає дотримання основних етапів наукового дослідження [18, с. 5]. Практика свідчить, що, хоча джерелом науково-дослідницької діяльності вчителя є зовнішні соціальні фактори (вимоги до фахівця, престиж і привабливість його професії, організація праці в конкретних колективах), головні рушійні сили її все таки знаходяться в самій особистості фахівця (відношення до пропонованих вимог, ступінь їхнього прийняття й інші).

З огляду на це, успішність дослідницької діяльності вчителя залежить не тільки від раціонального планування пізнавального режиму учнів, але й від уміння коректувати свої плани, систематично й усебічно аналізувати результати, виявляти причини помилок, діяти й приймати рішення в невизначених умовах, тобто, від рівня розвитку здатності до самоаналізу власної діяльності й інтелектуальної рефлексії, від рівня сформованості дослідницької поведінки педагога.

У дослідницькій діяльності вчителя дослідницька поведінка постає як універсальна характеристика, що пронизує всі інші види педагогічної діяльності. Дослідницька поведінка виконує найважливіші функції в розвитку пізнавальних процесів усіх рівнів, у навчанні, у придбанні соціального досвіду, у соціальному розвитку учня й розвитку особистості вчителя. Поняття дослідницької поведінки перебуває в одному ряду з такими фундаментальними поняттями як навчання, інтелект, творчість, утворюючи з ними нерозривний зв'язок, про що свідчать результати досліджень Д. Богоявленської, Д. Годовікової, Т. Зємлянухіної, С. Новосьолової, М. Поддьякова, О. Поддьякова, В. Ротенберга, О. Тіхомірова, B. Henderson, H. Keller та інших.

Сучасні тенденції у вивченні дослідницької поведінки містять у собі наступне: аналіз розвитку дослідницької поведінки й допитливості протягом життєвого циклу; вивчення особистісних рис та індивідуальних розбіжностей; урахування соціальних чинників (ситуативних і

середовищних); використання комп'ютеризованих систем і математичного моделювання.

Незважаючи на широкі дослідження в різних галузях дослідницької поведінки, єдиного загальновизнаного визначення цього поняття немає. Порівняємо два різні підходи до його визначення: 1) когнітивний: дослідницька поведінка – це поведінка, спрямована на пошук інформації [33]; 2) фізіологічно орієнтований: дослідницька поведінка – це поведінка, спрямована на зменшення збудження, яке викликається невизначеністю [31].

Відсутність єдиного визначення дослідницької поведінки є одним із проявів загальної проблеми – наявності безлічі різних визначень складного конструкта. Немає єдиних визначень особистості, інтелекту, творчості, здібностей тощо. П. Френш і Дж. Функе пояснюють це розходженням цілей, теоретичних уявлень і специфічного досвіду різних груп дослідників [34].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо дослідницьку поведінку вчителя, як поведінку, спрямовану на пошук і придбання нової інформації із зовнішнього й внутрішнього професійного оточення педагога.

У професійній діяльності, у своєму найбільш розвиненому й диференційованому вигляді дослідницька поведінка представлена в діяльності вчителів із вирішення комплексних дослідницьких завдань із вивчення складної динамічної системи, якою є освітній процес і керування ним.

В основі вирішення комплексних дослідницьких завдань лежить певний перелік уявлень [25].

1. Структура зв'язків і залежностей у комплексній динамічній системі становить мережу, що змінюється, та охоплює всі її компоненти. Певна, досить істотна частина законів реагування, функціонування й розвитку такої системи не може бути встановлена в принципі – через об'єктивну будову царини, до якої відноситься система, а також через принципові обмеження пізнавальних можливостей. У поводженні й розвитку комплексної динамічної системи завжди є частка невизначеності й непередбачуваності.

2. Комплексна система характеризується внутрішньою динамікою істотного – змінами власних системоутворювальних властивостей і залежностей. У силу цього неможливо виявити вичерпний і надійний інваріант системи – загальну модель її стійких незмінних характеристик, що дозволяє досліджувати, і контролювати всі конкретні ситуації. Використання інваріантів можливо, але лише в обмежених межах, причому описати ці межі точним і повним, вичерпним образом не можна. Принцип динаміки істотного відноситься не тільки до самої системи, але й до діяльності з нею людини: характеристики цієї діяльності також мають варіативну сутність, і підкоряються принципу потенційної істотності будь-якого компонента. У складних системах у принципі не може існувати інваріант структури ефективної діяльності (незмінна загальна схема, план, алгоритм, що застосовні до будь-яких ситуацій і дозволяють, або безпомилково вирішувати будь-яке завдання, або доводити неможливість його розв'язання).

3. Ефективним знаряддям пізнання складних систем, що характеризуються комплексністю, динамічністю, невизначеністю, непередбачуваністю, є не тільки знання, зафіксовані у вигляді теоретичних понять різного ступеня абстрактності, строгості й точності. Не менш ефективні знаряддя – це поняття нестрогі й нечіткі, побудовані на основі емпіричних, а не теоретичних узагальнень, а також динамічного образного уявлення, які важко, неможливо, а також і недоцільно фіксувати у вигляді строгих і точних понять, і стійких класифікацій.

4. Міркування за принципом сходження від абстрактного до конкретного, виведення частки з універсального загального (дедуктивні міркування щодо висновків) мають обмежену застосовність. Не менше значення мають індукція й абдукція (гнучкі міркування, спрямовані на послідовне осмислення й інтеграцію даних, що надходять, у таку модель ситуації, яка дає найкраще на даний момент пояснення).

5. Алгоритми діяльності (строгі однозначні приписи по її виконанню) розглядаються як окремий вид дослідницьких

стратегій. Більш загальне значення мають евристики різного ступеня невизначеності.

6. Теоретичні моделі як завгодно високого рівня принципово обмежені. Для ефективного дослідження складних динамічних систем необхідні різноманітні пошукові проби – реальні взаємодії із системою, а не тільки теоретична діяльність з її абстрактними моделями. Результат цього пошуку не може бути відомий заздалегідь. Частина проб повинна здійснюватися у вигляді пошуку, що не підкоряється строгій системі, зокрема, випадкового пошуку всередині системи, а також у вигляді різноманітних виходів в інакші системи. Це необхідно не менш чим пошук послідовний, упорядкований, здійснюваний відповідно до обраної системи будь-якого ступеня спільності.

7. При дослідженні складної системи необхідно множинне цілепокладання – постановка різноманітних, різнотипних і різнорівневих цілей, які можуть конкурувати між собою. Поставити одну мету принципово недостатньо, як би конкретно або, навпаки, загально її не сформулювали.

8. Мотиваційною основою успішного дослідження складних систем людиною є її допитливість і пізнавальна активність, у тому числі активність безкорисливо пізнавальна. Одним з основних емоційних станів людини при дослідженні складних систем є непевність, сумнів, готовність прийняти двоякі (прогнозовані, і ті, що не прогнозувалися) результати дій тощо. Ці емоційні стани відбивають принципову неможливість знаходження єдиного обґрунтованого вибору: єдиного загального підходу, єдиної мети, єдиної гіпотези, єдиного методу, єдиного критерію оцінки результату.

9. Результати діяльності людини в складній системі, результати взаємодії з нею не можуть бути повністю прогнозовані. Для цієї взаємодії характерна множинність результатів. Одержання продуктів із заздалегідь заданими властивостями, і тільки ці продукти, є неможливим.

Усі дослідники при теоретичному аналізі проблеми сходяться на тому, що між дослідницькою поведінкою й рівнем розвитку мислення, дослідницькою поведінкою й творчістю

існує тісний зв'язок [7; 12; 22; 27 та ін.]. Це відповідає й життєвим уявленням: розумна людина – це людина інтелектуальна, здатна до дослідження нового, до творчих рішень. Протилежні твердження: що інтелектуальна людина не здатна досліджувати нове або що гарний дослідник нового й невідомого – це низько інтелектуальна й нетворча людина, могли б бути прийняті як парадоксальні. Дійсно, з погляду здорового глузду очевидно, що в реальній дослідницькій діяльності представлені й мислення, і творчість (креативність). Інтелект впливає на постановку проблеми, на вибір або створення методів одержання інформації, на побудову системи інтерпретації. Також очевидно, що, оскільки дослідницька поведінка досить вільна, не регламентується видом діяльності, то вона надає можливість або навіть стимулює креативну, творчу людину виявити цю свою якість: побачити оригінальну проблему, знайти нові нестандартні способи дослідження, одержати завдяки цьому несподівану інформацію й осмислити її нетривіальним образом.

Для аналізу здібностей до вирішення комплексних дослідницьких завдань найважливіше значення має уведене А. Деметроу поняття «причинно-експериментального мислення» (мислення, спрямоване на виявлення причинних зв'язків за допомогою експериментування) [33]. Експериментальне мислення є однією з п'яти основних спеціалізованих структурних систем пізнавальної діяльності людини. Його функція – це виявлення причинних зв'язків у взаємодіючих структурах. До *складу експериментального мислення* входять наступні *компоненти*: 1) комбінаторні здібності (є «наріжним каменем» даної спеціалізованої системи, необхідні для вичерпного пошуку всіх можливих взаємодій між змінними); 2) здібності з формування гіпотез про можливі причинні відносини (головну роль тут відіграють комплексні гіпотези про взаємодії всередині різних сполучень факторів); 3) здібності будувати плани багатофакторних експериментів, спрямованих на перевірку висунутих гіпотез; 4) здібності конструювати пояснювальні моделі [34].

Найважливіша причина неоднозначності результатів досліджень зв'язку дослідницької поведінки, рівня мислення й творчості полягає в складності й багатокомпонентності цих явищ, неоднозначності їхніх внутрішніх зв'язків і нелінійної динаміки розвитку. І мислення, і креативність, і дослідницька поведінка є складними утвореннями. Їх складники самі перебувають у складних відношеннях один з одним. Виявлення системоутворювальних зв'язків між такими конструктами цим надзвичайно утруднюється.

Приведемо приклади неоднозначних зв'язків у дослідницькій поведінці.

Вербальна дослідницька поведінка негативно корелює з маніпулятивною, що позначається на успішності дослідницької поведінки в цілому. Кількість мовних висловлень негативно пов'язана із кількістю маніпуляцій, а кількість маніпуляцій – позитивно з обсягом виявленої інформації. Тобто кількість мовних висловлень виявляється негативно пов'язаною з обсягом виявленої інформації. Отже, одна з тенденцій у дослідницькій поведінці полягає в парадоксальному негативному впливі мовлення на вирішення дослідницького завдання, хоча, безумовно, мовлення має позитивне значення для здійснення аналізу узагальнення.

Зв'язки інтелекту й творчості між собою також неоднозначні. Згідно з даними сучасних генетичних досліджень, інтелект більшою мірою залежить від спадкових факторів, а креативність – від середовищних. Взаємовпливи між розвитком мислення й творчості не прямі, а опосередковані й відстрочені. Між інтелектом і креативністю, виміряними в одному віці, виявилося менше кореляцій, ніж між креативністю в одному віці, і інтелектом в іншому. А саме, рівень інтелекту в більш дорослому віці залежить від рівня креативності в більш молодшому, але не навпаки – креативність у більш старшому віці не залежить від інтелекту в більш молодшому. Онтогенетичним попередником інтелекту є не тільки інтелектуальні характеристики, але й креативність. Повноцінний розвиток інтелекту можливий тільки в тому випадку, якщо в ранньому віці увага рівною мірою

приділяється й формуванню різноманітних навичок, і розвитку творчих здібностей [10].

Отже, дослідницька поведінка, інтелект і креативність – це складні утворення, кожне з яких складається зі значної кількості інших, неоднозначно пов'язаних один з одним, і ці зв'язки змінюються у часі.

Експериментування педагога в процесі конструювання освітнього процесу з багатофакторним об'єктам – це дослідницька діяльність, де дослідження, мислення й творчість найтіснішим чином взаємодіють, і результати пізнання визначаються гармонійністю цієї взаємодії. Навіть учителі-початківці виявляються здатні до повного комбінаторного перебору декількох факторів, до розуміння особливого типу інформації, виявленої за рахунок цих комбінованих впливів (інформації про не спостережувані взаємодії між факторами) і до побудови адекватної системи інтерпретації роботи об'єкта.

Аналіз структури дослідницької поведінки вчителів відповідно до діяльнісного підходу, дає можливість виділити наступні *компоненти дослідницької поведінки:* суб'єкти дослідницької поведінки, їхні потреби й мотиви, цілі, об'єкти дослідницької поведінки, засоби, процес дослідницької поведінки і її результати.

Загальні *універсальні характеристики* цих компонентів – ступінь невизначеності й ступінь розмаїтості.

Ступінь невизначеності компонентів – найважливіша характеристика пізнавальної діяльності. Будь-який із компонентів (ціннісні орієнтації, цілі, способи, критерії, результати), а також їхні комбінації можуть бути джерелом невизначеності й виникнення проблемних ситуацій. Ми виділяємо наступні параметри невизначеності стосовно дослідницької поведінки. На одному кінці осі розташована ситуативна невизначеність одного єдиного компонента діяльності низького ієрархічного положення, що усувається відомими стандартними операціями за допомогою стандартних вимірювальних інструментів. Наприклад, можуть бути чітко визначені: мета, засіб, метод і необхідний результат дослідницької поведінки. Невизначеним же є тільки одна з

умов, причому відомо, як цю умову можна уточнити. Фактично, таку діяльність назвати дослідницькою в повному смислі не можна – скоріше йдеться про окремі дослідницькі дії або навіть операції. На протилежному кінці осі невизначеності – глобальна невизначеність високих ієрархічних компонентів дослідницької поведінки. Навіть часткова зміна цієї невизначеності вимагає потужних інтелектуальних і творчих зусиль. Не визначені точно цілі дослідження; точно не ясно, що досліджується, які дослідницькі стратегії тут застосовні; невідомі засоби; не ясно навіть приблизно, що очікувати в результаті. Діяльність у таких умовах – це квінтесенція дослідницької діяльності. Більшість реальних ситуацій дослідницької поведінки педагога розташовується між цими двома полюсами, тобто в них є деякий ступінь невизначеності частини компонентів.

Ступінь розмаїтості компонентів. Висока невизначеність викликає до життя й вимагає принципової розмаїтості використовуваних пізнавальних засобів. У свою чергу, розмаїтість використовуваних засобів забезпечує багатство й багатоманітність подальших змін невизначеності (як убік зменшення, так і збільшення). Дослідницька поведінка вчителів прагне задовольнити цій вимозі. А саме, найважливішою характеристикою дослідницької діяльності педагога є потужна творча спрямованість на розмаїтість усіх компонентів пізнавальної діяльності (дивергентність). Вона виявляється в самостійній постановці вчителем у процесі його професійного становлення множинних пізнавальних і практичних цілей, у різноманітті висунутих гіпотез і пояснень, в обстеженні різних елементів об’єкта, у застосуванні різноманітних способів дій. Тим самим забезпечується гнучкість і широта обстеження предмета. Надзвичайно важлива й протилежна спрямованість розгортання дослідницької діяльності – спрямованість учителя на вибір єдиного варіанта того або іншого компонента діяльності (конвергентність). Успішність професійного пізнання залежить від гармонійності взаємодії дивергентного та конвергентного

складників, і ті або інші порушення в цій системі взаємодії приводять до специфічних педагогічних проблем.

Розглянемо більш докладно компоненти дослідницької поведінки.

1. *Суб'єкти дослідницької поведінки* – окрема дитина; група дітей; педагогічний колектив; батьки учнів.

2. Потребуво-мотиваційна основа дослідницької поведінки:

1) мотиваційна основа – допитливість, потреба в нових враженнях і знаннях, пізнавальна активність; насамперед «безкорислива» пізнавальна активність, спрямованість на пізнання безвідносно до рішення утилітарних практичних завдань (однак безкорислива пізнавальна спрямованість, дослідження із чистого інтересу позитивно позначається на подальшому рішенні практичних завдань);

2) практичні мотиви, пов'язані з досягненням конкретного утилітарно значимого результату (у цьому випадку дослідницька поведінка відіграє допоміжну роль – роль засобу досягнення якоїсь іншої, не пізнавальної мети); учитель або прагне зрозуміти внутрішні причинно-наслідкові зв'язки в об'єкті, або намагається змусити його функціонувати бажаним чином, тобто в дослідницькій діяльності реалізується або наукова, або інженерна модель експериментування; вільне дослідження, на відміну від проблемного, не спрямоване на знаходження якихось певних правильних рішень і дій; вільне дослідження спрямовується допитливістю, проблемне – якоюсь проблемою; проблемно-пізнавальна дослідницька поведінка є основою наукового експериментування, а проблемно-практична – основою практичного;

3) навчальні мотиви, пов'язані зі спрямованістю суб'єкта не на рішення пізнавальних або конкретних практичних проблем, а на придбання досвіду;

4) мотиви внесення розмаїтості в одноманітні умови, що викликають нудьгу: а) специфічна дослідницька поведінка, що виконує пізнавальну функцію, будучи цілком спрямованою на пошук і переробку інформації; б) дослідницька поведінка, для якої характерна висока варіативність, спрямована на

розмаїтість змін заради самих змін, а не заради пізнання об'єкта.

Основна причина, що викликає дослідницьку поведінку – це суб'єктивна невизначеність: невизначеність об'єкта, ситуації й ін. *Функція дослідницької поведінки* – зменшення цієї суб'єктивної невизначеності шляхом пошуку інформації із зовнішніх джерел.

Основні чинники, пов'язані з невизначеністю:

1) *новизна* – а) відносна новизна (наприклад, звичайний предмет у незвичайній ситуації), б) новизна в буквальному значенні, коли не просто відбувається утруднення в інтерпретації істотно нових об'єктів, але й виникають труднощі в правильному їхньому сприйнятті; ученими доведено, що в професійному становленні педагога нові об'єкти в основному переважають відомі, і діяльність із ними більш тривала й інтенсивна; з підвищенням професіоналізму вчителя приваблюють нові об'єкти, компетентні педагоги вибирають більш високий ступінь новизни, а вибір початківців – це частково нові об'єкти; прагнення до новизни – універсально, однак існує й протилежне прагнення – до відтворення, повторення вже відомого: відомих ситуацій, способів дій та ін.; це служить більше міцному засвоєнню навичок; надмірна новизна може викликати занепокоєння й страх не тільки в дітей, але й у дорослих; ця реакція настороженості стосовно нового вироблена еволюцією й глибоко виправдана, оскільки новий невідомий об'єкт може виявитися непередбаченим; ступінь суб'єктивної новизни об'єкта або ситуації може бути оцінена за рівнем реакції подиву; рушійною силою пізнавального й особистісного саморозвитку дорослої людини є в тому числі й фундаментальна потреба особистості не тільки в нових зовнішніх враженнях, але й у відновленні власних психічних утворень, що відбивають фізичний і соціальний, а також внутрішній психічний світ; це самовідновлення, що носить частково руйнівний характер стосовно вже наявних психічних утворень, викликає в свою чергу дослідницьку активність, спрямовану на пізнання внутрішніх змін, що відбуваються; на вищому рівні, це рефлексія власних

пізнавальних процесів і їхніх результатів, але й на проміжних рівнях учитель може експериментувати не тільки із зовнішніми об'єктами, але й з педагогічними стратегіями, способами їхнього дослідження, знайденими їм правилами, тощо; педагог при цьому концентрується саме на способах дослідження, і в меншій мірі – на зовнішніх предметах, які служать лише засобом, на які ці способи можуть бути випробувані;

2) *складність* – чим стимул динамічніший або чим більше в ньому перцептивних ознак, тим із більшою ймовірністю він викликає дослідницьку поведінку; для розгортання дослідницької поведінки необхідний оптимальний рівень складності об'єкта; як занадто прості, так і занадто складні об'єкти сприяють швидкому вгасанню пізнавальної активності; оптимальним є такий рівень складності, що жадає від індивіда зусиль, але при цьому може бути асимільований, освоєний, зрозумілий;

3) *когнітивний конфлікт* при невідповідності або протиріччі одна одній частин інформації; різні фрагменти інформації суперечать один одному, утрудняючи впізнання, категоризацію й аналіз; дослідження спрямоване в цьому випадку на пошуки несуперечливої інтерпретації даних; когнітивний конфлікт особливо великий, коли окремі частини впізнаються без утруднень, але ведуть до протилежних висновків; коли одна із частин значно домінує, то інформаційний конфлікт менше, і проблема інтерпретації простіша; у зв'язку з тим, що педагогічна діяльність є досить суперечливою, її зміст сам по собі часто викликає дослідницьку активність учителів, що приводить до високих пізнавальних досягнень.

3. *Цілі дослідницької поведінки.* при аналізі мотивації дослідницької поведінки ми торкнулися проблеми цілей (пізнавальних, практичних й ін.) і різних варіантів їхньої супідрядності; якщо говорити про цілі дослідницької поведінки не з погляду типів мотивації, яким вони підкоряються, а з погляду обсягу й рівня інформації, що здобувається, то ці цілі варіюють від установлення елементарних, безпосередньо

сприйманих характеристик фізичного оточення й емпіричних властивостей вихідних конкретних об'єктів до проникнення в сховані сутності абстрактних об'єктів різних порядків (відповідно до типів досліджуваного змісту).

4. *Об'єкти дослідницької поведінки* педагогів надзвичайно різноманітні – для того, щоб зрозуміти педагогічну ситуацію, учителеві необхідно досліджувати все, що перебуває в його ближньому й дальньому, фізичному й соціальному оточенні; їх можна класифікувати за рівнем складності, організації й самоорганізації: 1) виховне середовище; колектив, що виховує; індивідуальні особливості вихованців та ін.; 2) спільна діяльність учителів та учнів; 3) діяльність учнів; 4) засоби передачі соціального досвіду в діяльності викладача (пояснення, практика, тренінги та ін.); 5) засоби діяльності вчителя: а) наукові (теоретичні, емпіричні) знання, за допомогою і на основі яких формується тезаурус тих, хто навчається; б) у якості «носіїв» знань – тексти підручників або ті, що відтворюються учнем при спостереженні (на лабораторних, практичних заняттях), що організується вчителем, за фактами, що освоюються, закономірностями, якостями предметної дійсності; в) комп'ютерні, графічні та ін.; 6) педагогічні стосунки між об'єктами й суб'єктами навчання; 7) організація та управління пізнавальною діяльністю школярів; 8) організація та управління освітнім процесом; 9) управління освітніми закладами тощо.

Мовлення має особливе значення для набуття інформації людиною. Тому за використанням мовлення розрізняють вербальну й невербальну дослідницьку поведінку. Вербальна дослідницька поведінка, або постановка питань – це специфічно людський вид дослідження. Виділяють два типи питань: 1) пізнавальні (питання ідентифікації, питання класифікації й визначень, питання про факти й властивості речей і явищ, питання пояснення й аргументації); 2) соціально-комунікативні (питання про наміри й діяльність, оцінні питання, питання підтвердження й пошуку допомоги, риторичні питання, питання невизначеного змісту).

За характером рухової активності суб'єкта розрізняють такі стратегії дослідницької поведінки: а) локомоторне обстеження – шляхом переміщення або зміни положення власного тіла щодо обстежуваного об'єкта без безпосередніх впливів на нього; б) маніпулятивне обстеження – шляхом маніпуляцій з об'єктам і його частинами.

5. *Умови дослідницької поведінки*: а) фізичні умови, що сприяють або заважають дослідницькій поведінці; б) соціальні умови; усі компоненти дослідницької поведінки вчителя соціально обумовлені; *на макрорівні* педагогічний колектив і адміністрація у цілому заохочує одні види дослідницької поведінки вчителя й забороняє інші, визначає цілі найбільш важливих досліджень, задає вимоги до результатів та ін.; *на індивідуальному рівні* керівник направляє дослідницьку поведінку вчителя, привертає його увагу й заохочує досліджувати одні об'єкти педагогічної діяльності й намагається викликати негативне відношення до інших; учитель досліджує не тільки засоби педагогічної діяльності і способи передачі соціального досвіду, але й соціальні відносини, у які він включений; він експериментує з відносинами з учнями й колегами; у міру професійного становлення, у процесі взаємодії із суб'єктами педагогічного середовища вчитель привласнює вироблені в професійно-педагогічній культурі стратегії дослідницької поведінки в різних проблемних ситуаціях, опановує тією чи іншою мірою всіма компонентами дослідницької діяльності; потім він сам у свою чергу стає транслятором, а в деяких випадках і творцем цього досвіду.

6. *Результати дослідницької поведінки.* Будь-яка діяльність має прямій і побічний продукт, причому усвідомлення побічного результату, що не прогнозувався, має найважливіше значення для розгортання творчої діяльності. Стосовно до дослідницької поведінки ми виділяємо такі прямі й побічні продукти:

1) нова інформація – а) про об'єкти, на яких була спрямована дослідницька поведінка (прямий продукт); б) про інші об'єкти й про інші властивості об'єкта, що вивчався, які не

були предметом дослідження; інформація про те, що спочатку вивчати не передбачалося, або про що взагалі нічого не було відомо (побічний продукт дослідницької поведінки); оскільки дослідницька поведінка розгортається в умовах невизначеності, то завжди є ймовірність у процесі дослідження знайти щось раніше невідоме; причому воно може виявитися навіть більш важливим, чим цінність того, що шукали спочатку; тоді наступна дослідницька поведінка змінить свій напрямок і перемкнеться на ці нові об'єкти, нову інформацію;

2) набуття знань про дослідницьку діяльність і її практичний досвід: про можливі цілі дослідження, арсенал можливих засобів, методи й стратегії, їхньої порівняльної ефективності в різних ситуаціях, результати, які можна чекати та ін.; ці знання й досвід можуть явно не формулюватися й не усвідомлюватися, а можуть і усвідомлюватися; тоді процес подальшого придбання знань про саме дослідницьку поведінку може здійснюватися рефлексивно;

3) пізнавальний і особистісний розвиток; набуття в процесі дослідницької поведінки знань про різні фізичні й соціальні об'єкти й суб'єкти, а також придбання знань про діяльність із цими об'єктами й суб'єктами може приводити до якісних змін у структурі діяльності й особистості в цілому – тобто до ефекту розвитку; суб'єкт поступово починає усвідомлювати, що дослідницькі здібності й активність – важлива й цінна якість особистості; дослідницька установка займає більш високе ієрархічне положення; змінюється мотиваційна регуляція, суб'єкт переходить на наступний, якісно новий рівень цілепокладання; він також починає використовувати якісно більш складні й ефективні стратегії; тобто суб'єкт розвивається в цілому, що зовні проявляється в його здатності ставити й вирішувати якісно нові дослідницькі завдання в різних, усе більш складних сферах [35].

Результати, описані в пунктах 2) і 3), мають принципове значення для розвитку дослідницької активності в цілому. Вони можуть бути як побічними (якщо суб'єкт не ставив спеціальних цілей досягти цих результатів), так і прямими (якщо до них і прагнув).

Професіоналізм учителя в дослідницькій діяльності визначається тим, що він уміє робити з отриманими педагогічними знаннями. Уміння розглядається як вища людська властивість, формування якого є однією з найважливіших цілей педагогічного процесу. У психології вміння розглядаються як система знань плюс система навичок. Процес формування навичок – це процес зміни рівня регуляції: у людини, що володіє навичкою діяльності, мислення спрямоване вже не на дану дію, а на рішення інших завдань. У педагогіці вміння, як і вміння взагалі, характеризуються свідомістю, плановістю, довільністю, інтелектуальністю, антиципованістю, варіативністю, єдністю розумових і практичних дій.

Підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності ведеться на основі засвоєння теоретичних знань у готовому вигляді та розвитку вмінь використати їх у педагогічній діяльності. Склад педагогічних умінь визначається по-різному. Деякі дослідники виділяють три метавміння вчителя: уміння опиратися на теоретичні знання по педагогіці, психології, педагогічній технології; уміння бачити учня як суб'єкта навчальної діяльності з урахуванням його мотивів, інтересів; уміння вести дослідницьку роботу.

Ми приєднуємося до точки зору тих дослідників, які як провідні педагогічні вміння виділяють інтелектуальні вміння [32] думати, вивчати особистість учня й колектив школярів; прогнозувати події; відбирати зміст, форми й методи впливу; здійснювати корекцію розвитку особистості й колективу, опираючись на сильні сторони власної особистості. Найбільших труднощів учитель – початківець зазнає на тому етапі діяльності, на якому необхідне вміння орієнтуватися в життєвих цінностях, передбачати долю учнів; мобілізовувати їх конструктивні, комунікативні, організаторські здібності, потенціал самопізнання; розробляти реальні програми розвитку особистості.

Тому, однією з надзвичайно важливих проблем сучасної вищої освіти є розвиток інтелектуального потенціалу майбутнього вчителя, який би дозволив йому освоювати

новітні досягнення педагогічної теорії й практики, бути активним учасником перетворень, що відбуваються, тобто, бути дослідником.

До визначених у попередньому викладі психолого-педагогічних основ підготовки майбутнього вчителя до наукового дослідження можна додати як найважливіші *педагогічні умови*, що сприяють формуванню дослідницьких умінь, сформоване педагогічне мислення і педагогічну свідомість.

Технологія формування педагогічного мислення майбутнього вчителя-дослідника, яким є за змістом педагогічної діяльності кожний учитель, повинна ґрунтуватись на таких положеннях когнітивної психології [1]:

– процес переходу від декларативного знання до прямого їх застосування – є показником розвиненої професійної свідомості;

– характерною ознакою підвищення рівня професійної свідомості – є формування сукупності більш багатих перцептивних якостей для кодування проблем;

– розвиток професійного мислення відбувається більш ефективно в результаті застосування тих підходів, які виявляють основні складники мислення й допомагають тим, хто навчається, удосконалювати їх;

– завдяки контролю складників навички і забезпеченню зворотного зв’язку при застосуванні технології формування педагогічного мислення можуть швидко розвинути у тих, кого навчають, складні професійні навички.

Педагогічне мислення становить собою діяльність з осмислення педагогічних явищ. Це активний процес відбиття об’єктивного світу у формі понять, суджень, умовиводів.

Педагогічне мислення ми визначаємо як сукупність пізнавальних процесів, спрямованих на вирішення професійних завдань керівництва розвитком людини. Цього роду завдання нескінченно різноманітні й характеризуються специфікою залежно від віку, досвіду, суспільного становища людей: це й завдання навчання, виховання дітей, і завдання перепідготовки

професіоналів, і завдання навчально-виховної роботи із правопорушниками, тощо [18, с. 164].

Педагогічне мислення як ідеальна форма відбиття освітніх процесів не має свого власного змісту. Його зміст – це різноманіття педагогічної діяльності. Наукове педагогічне мислення не може існувати лише в ідеальній формі. «Матерія» педагогічного мислення – поняттєво-термінологічна база науки про освіту. Суть мислення полягає в співвіднесенні елементів педагогічного процесу – мети, змісту освіти, діяльності викладання й діяльності навчання.

Найбільш істотні елементи педагогічного мислення виявляються в різних ситуаціях. Вони інваріантні, як і педагогічне мислення, на відміну від варіативної педагогічної свідомості. Педагогічне мислення спрямоване на пізнання взаємодіючої системи, на аналіз сукупності умов, педагогічних ситуацій і на вирішення педагогічних завдань. Педагогічне мислення позаісторичне: в античні часи вчителя здійснювали ті ж розумові операції, що й наші сучасники.

Для педагогічного мислення характерними є [7]: наочно-діюча, наочно-образна й вербально-понятійна (словесно-логічна) форми. *Наочно-діюче* мислення здійснюється за допомогою реального перетворення ситуації, спостереження реального рухового акту, події, дії. *Наочно-образне* мислення функціонує через уявне представлення, що повинне відбутися в результаті діяльності суб'єкта. Образне мислення дозволяє представити незвичні, нестандартні поєднання властивостей, зв'язків і відносин. *Вербально-понятійне* мислення здійснюється за допомогою логічних операцій із поняттями. Залежно від сфер функціонування й типу розв'язуваних завдань розрізняють теоретичне й практичне педагогічне мислення. Теоретичне педагогічне мислення здійснюється тільки в педагогічній науці. Воно спрямовано на відкриття нових законів, принципів, правил навчання й виховання. Практичне педагогічне мислення пов'язане з теоретичним. Воно функціонує в процесі діяльності. Його основне завдання – перетворення дійсності.

Як підставу для виділення *інтуїтивного* й *аналітичного* педагогічного мислення застосовують наступні критерії: ступінь усвідомленості, наявність або відсутність логічної підстави, строки протікання процесу й зв'язок із певними сферами свідомості. Інтуїтивне педагогічне мислення є спонтанним і не завжди усвідомлюється суб'єктом. Часом воно позбавлено якої-небудь логічної підстави. Для нього характерні стани «осяяння», інсайту – революційного «руху думки». *Інтуїтивне мислення*, як правило, тільки передує аналізованій події, характеризується стрімкістю протікання. Воно пов'язане з вітагенним педагогічним досвідом і з підсвідомістю. *Аналітичне мислення* є казуальним й, як правило, усвідомлюється суб'єктом. Воно розгорнуто в часі, у ньому простежуються етапи протікання, для нього є характерним «еволюційний» рух думки. Аналітичне мислення не тільки передує, але й супроводжує, а також підсумовує аналізованій події. У ньому простежуються й етапи, і рівні протікання (усвідомленість – неусвідомленість). Очевидний зв'язок цього виду мислення з науковим рівнем педагогічної свідомості.

Поділ на *репродуктивне* й *продуктивне* педагогічне мислення є залежним від ступеня новизни одержуваного в результаті мислення інтелектуального продукту. Кількісна представленість суб'єкта дозволяє виділяти індивідуальне й групове педагогічне мислення. Залежно від діяльної спрямованості та ступеня включення в діяльність виділяють професійне й дилетантське педагогічне мислення. Педагогічна психологія представляє три основні функції мислення: когнітивну, регулятивну, комунікативну. Когнітивна функція забезпечує цілеспрямоване придбання й перетворення наявних знань, передбачення й прогнозування діяльності. Регулятивна функція характеризується насамперед довільністю. Поводження особистості визначається як прояв її волі. Розуміння людей у процесі їхньої взаємодії забезпечується комунікативною функцією. Вона припускає: сприйняття інформації, що йде від учнів, «переробку» і реагування на неї таким чином, щоб бути зрозумілою іншою людиною.

Розглянемо функції педагогічного мислення в процесі вирішення педагогічного завдання в галузі навчання (табл. 2.1.) [5; 9; 26].

Таблиця 2.1 – Вирішення педагогічного завдання в галузі навчання

Етапи вирішення	**Аналітичні процеси**	**Конструктивні процеси**
Проєктування	Орієнтація в ситуації й діагностика готовності учнів до діяльності	Постановка педагогічного завдання й розробка способів його вирішення
Реалізація	Одержання оперативної інформації про успішність дій учнів	Організація діяльності з вирішення навчального завдання і її оперативна регуляція
Оцінка	Аналіз досягнутих результатів	Визначення напрямку подальшої роботи

Виходячи з того, що в процесі розв'язування педагогічного завдання в царині навчання, проблеми природно виникають і в галузі виховання, ми можемо визначити такі найбільш загальні *риси педагогічного мислення*:

– необхідність оперувати поняттями, судженнями, умовиводами не тільки науки, техніки, тієї або іншої професійної практики, але також і моралі (в області моралі особлива логіка – вона ґрунтується не на категорії істини, а на таких «модальних» категоріях, як «можна», «не можна», «добре», «погано», «дозволено», «заборонено», «припустимо» та ін.);

– необхідність оперувати знаннями, уявленнями про внутрішній світ певних суб'єктів освітнього процесу (про їхні задуми, спонукання, наміри, хід думок, здібності, емоційні переживання, психічні стани, процеси самовиховання, самонавчання й ін.);

– необхідність ухвалювати рішення щодо проєктування умов і процесу психічного розвитку учнів (персонально), а також проєктувати й практично створювати педагогічні ситуації (педагог у своєму роді й «автор», і «режисер», і «актор» освітнього процесу);

– необхідність приймати організаційні рішення, оскільки педагогічна робота часто відбувається «фронтально» при сполученні групових і індивідуальних форм;

– необхідність будувати проєкти, і приймати рішення, що відносяться до області педагогічного спілкування.

Істотною рисою педагога є так називана педагогічна спрямованість розуму, що полягає в тім, що фахівець мимоволі переробляє враження про природний, предметний і соціальний світ як би у відповідь на питання «А як про це розповісти учням?», «А як довести це до свідомості вихованців?», «У якім місці навчального курсу про це доцільно повідомити?» тощо. І це відбувається у свідомості педагога не тільки в так називаний «робочий час», але й на відпочинку, практично завжди.

Узагальнене вміння педагогічно мислити припускає наявність у педагога аналітичних, прогностичних, проєктивних, а також рефлексивних умінь.

1. *Аналітичні вміння* складаються з ряду окремих умінь: 1) аналізувати педагогічні явища, тобто розчленовувати їх на складники (умови, причини, мотиви, стимули, засоби, форми прояву та ін.); 2) осмислювати кожний елемент у зв'язку із цілим і у взаємодії з іншими; 3) знаходити в педагогічній теорії положення, висновки, закономірності, що відповідають розглянутим явищам; 4) правильно діагностувати педагогічне явище; 5) формулювати домінуючу педагогічну задачу; 6) знаходити оптимальні способи її рішення.

2. *Прогностичні вміння* пов'язані з керуванням освітнім процесом і припускають орієнтацію на чітку уяву у свідомості вчителя, що є суб'єктом керування, цілі його діяльності у вигляді результату, який передбачається. Педагогічне прогнозування спирається на достовірне знання сутності й логіки педагогічного процесу, закономірностей вікового й індивідуального розвитку учнів. До складу прогностичних умінь учителя входять такі компоненти як: 1) постановка освітніх цілей і завдань; 2) відбір методів їхнього досягнення; 3) передбачення можливих відхилень, небажаних явищ, і вибір можливих способів їхнього подолання; 4) ескізне пророблення

структури й окремих компонентів освітнього процесу; 5) зразкова оцінка передбачуваних витрат засобів, праці й часу учасників освітнього процесу; 6) планування змісту взаємодії учасників освітнього процесу.

Залежно від об'єкта прогнозування, прогностичні вміння В. Сластьонін поєднує в три групи [28]: а) прогнозування розвитку колективу: динаміки його структури, розвитку системи взаємин, зміни статусу активу й окремих учнів у системі взаємин та ін. б) прогнозування розвитку особистості: її індивідуально-ділових якостей, почуттів, волі й поводження, можливих відхилень у розвитку особистості, труднощів у встановленні взаємин з однолітками й ін.; в) прогнозування педагогічного процесу: освітніх, виховних і розвиваючих можливостей навчального матеріалу, утруднень учнів у навчанні й інших видах діяльності; результатів застосування тих або інших методів, прийомів і засобів навчання й виховання й ін.

Педагогічне прогнозування жадає від учителя оволодіння такими прогностичними методами, як моделювання, висування гіпотез, уявний експеримент, екстраполювання й ін.

3. *Проєктивні вміння* здійснюються у вигляді розробки проєкту освітнього процесу й означають [26; 30]: 1) конкретизацію царин навчання й виховання; обґрунтування способів їхньої поетапної реалізації; 2) планування змісту й видів діяльності учасників освітнього процесу з урахуванням їх потреб і інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду й особистісно-ділових якостей; 3) визначення форми й структури освітнього процесу відповідно до поставлених завдань і з урахуванням особливостей учасників освітнього процесу; 4) визначення ранжируваного комплексу цілей і завдань для кожного етапу педагогічного процесу; 5) планування індивідуальної роботи з учнями з метою подолання наявних недоліків у розвитку їхніх здібностей, творчих сил і обдарованості; 6) відбір форм, методів і засобів педагогічного процесу в їхньому оптимальному сполученні; 7) планування системи прийомів стимулювання активності школярів і стримування негативних проявів у їхньому

поводженні; 8) планування розвитку виховного середовища й зв'язків із батьками й громадськістю.

Оперативне планування жадає від педагога оволодіння цілою низкою, конкретних методичних умінь.

4. *Рефлексивні вміння* мають місце при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності, спрямованої на себе, і припускають використання таких різновидів, як контроль на основі: 1 співвіднесення отриманих результатів із заданими зразками; 2) передбачуваних результатів дій, виконаних лише в розумовому плані; 3) аналізу готових результатів фактично виконаних дій.

Особливої уваги заслуговує останній різновид контролю як найбільш часто застосовуваний в діяльності вчителя. Для ефективного здійснення його педагог повинен бути здатний до рефлексії, що дозволяє об'єктивно аналізувати свої судження, учинки, і в остаточному підсумку діяльності з погляду їхньої відповідності поставленим цілям і умовам їхньої реалізації.

Рефлексія розуміється нами як специфічна форма теоретичної діяльності, спрямована на осмислення й аналіз своїх власних дій [4]. Для педагога дуже важливо встановити в процесі дослідження, якою мірою отримані результати (позитивні й негативні) є наслідком його діяльності. Звідси й виникає необхідність в аналізі власної діяльності, у ході якої визначаються: правильність постановки цілей, їхньої трансформації в конкретні завдання; адекватність комплексу домінуючих і підлеглих завдань, що вирішувались, необхідним умовам; відповідність змісту діяльності учнів поставленим завданням; ефективність методів, що застосовувалися, прийомів і засобів педагогічної діяльності; відповідність організаційних форм проведення занять віковим особливостям учнів, рівню їхнього розвитку, змісту матеріалу й ін.; причини успіхів і невдач, помилок, і утруднень у ході реалізації поставлених завдань навчання й виховання; досвід своєї діяльності в його цілісності й відповідності із критеріями, що розроблені в науці.

Отже, мисленню вчителя повинні бути властиві: самостійність суджень, оригінальність, систематичність,

точність, глибина, критичність, спритність, кмітливість, винахідливість, інтуїтивність, розважливість. Сформоване педагогічне мислення вчителя проявляється в розв'язанні нестандартних завдань, у конструюванні нових методів педагогічного впливу, у проєктуванні педагогічних систем.

Педагогічна діяльність – це свідоме створення умов становлення особистості. Вона завжди припускає активність усіх учасників освітнього процесу. На вищих стадіях розвитку педагогічної діяльності така активність одержує свідомий характер, і перетворюється в цілеспрямовану й планомірну діяльність із самовиховання, що свідчить про появу педагогічної свідомості у вчителя. Багато хто з педагогів здобуває педагогічну мудрість – не просту суму знань, а самостійне розуміння сутності речей, пов'язаних із вихованням підростаючого покоління, що не зводиться до механічного засвоєння чужого досвіду й неможливо без власних міркувань. Відношення індивіда до світу, що регулює його поведінку в повсякденних життєвих ситуаціях виражає свідомість. При цьому регуляція такого роду здійснюється, звичайно, як на усвідомленому, так і на інтуїтивному рівні.

Педагогічна свідомість – одна з найважливіших категорій педагогіки. Як одну з форм суспільної свідомості, педагогічну свідомість мають усі люди. Вона відбиває, і насамперед визначає сутність, зміст, структуру й спрямованість педагогічної діяльності. *Сутність педагогічної свідомості* полягає в побудові певної сукупності змістів, значень і перспектив майбутньої педагогічної діяльності. Від ступеня їхньої глибини, повноти й адекватності реальності залежить успіх такої діяльності. Педагогічна свідомість відбиває насамперед аксіологічну сутність явищ педагогічної дійсності, діяльності вчителів, поводження учнів, їхніх окремих учинків. Це відрізняє педагогічну свідомість від педагогічного мислення. Педагогічна свідомість соціально обумовлена, сама по собі представляє соціальне явище, і активно впливає на характер суспільних відносин. Вона є різною в різних соціальних групах, на яких підрозділяється суспільство. Педагогічна свідомість розрізняється за обсягом і змістом для

різних професійних груп педагогів. У *соціологічному аспекті* аналізу виділяється *суспільна й індивідуальна педагогічна свідомість*. У *гносеологічному аспекті* педагогічна свідомість розділяється на *повсякденну,* що опирається на індивідуальний і суспільний досвід особистості, і *наукову*, засновану на сукупності філософських і психолого-педагогічних знань у сполученні з позитивним вітагенним досвідом. Неузгодженість між педагогічною свідомістю й діяльністю викликається невключеністю знань про цілі освітньої діяльності в структуру мотивів, ціннісних орієнтацій і соціальних установок. Педагогічна свідомість служить парадигмою, під кутом зору якої людина сприймає, осмислює, оцінює одержувану педагогічну інформацію й здійснює свою діяльність теоретичного або практичного характеру.

Крізь призму педагогічної свідомості можна визначити коло знань про людину, її уявленнях і почуттях, віруваннях і страхах, його поводженні й життєвих цінностях, що відбивають специфіку історичної реальності.

Педагогічна свідомість має складну інтегративну структуру та зміст. Для вчителя знання, уміння й навички існують не в абстрактному «чистому» вигляді, а у вигляді правильного шляху виходу з реальних життєвих ситуацій. Отже, не можна ототожнювати свідомість із яким-небудь обсягом знань. Для визначення сутності педагогічної свідомості найважливіше значення має вирішення проблеми співвідношення педагогічної свідомості й педагогічного мислення.

Щоб розділити педагогічну свідомість і педагогічне мислення, розглянемо основні особливості педагогічної діяльності, і покажемо її співвідношення з поняттям «педагогічна свідомість».

У психології затвердилася наступна *структура діяльності* [16]: мотив (внутрішній побудник до діяльності), усвідомлена мета, планування, переробка поточної інформації, оперативний образ (і концептуальна модель), ухвалення рішення, здійснення дії, перевірка результатів, і корекція дій. Основна

своєрідність педагогічної діяльності полягає в специфіці об'єкта й «знарядь» педагогічної праці.

Об’єктом педагогічної діяльності є особистість, що одночасно виступає і її суб’єктом. Причому було б великою помилкою вважати, що особистість учня розвивається в прямої залежності від педагогічних впливів і взаємодій. Її розвиток відбувається за специфічними законами розвитку психіки. Динаміка цих процесів багато в чому залежить від включення учня в різні види діяльності. «Знаряддями» педагогічної праці виступають не тільки й не стільки його предметні знання, скільки сама особистість учителя, види діяльності, у які педагог повинен уміти включати учнів, викликаючи з їх боку зустрічний рух. Педагогічна діяльність протікає в умовах дуже твердих приписів (навчального плану, програми, методики, технології) і вимагає творчого рішення педагогічних завдань у кожному конкретному випадку.

Досить істотні характеристики педагогічної діяльності полягають у тім, що вона є усвідомленою й осмисленою й здійснюється, з одного боку, як індивідуальна діяльність (підготовка до уроку), а, з іншого боку, як спільна діяльність учителя й учнів. Отже, головні ролі у виборі виду діяльності, визначенні її форми, змісту, спрямованості відіграють мислення й свідомість. Сформована практика вживання терміна «мислення» розкриває його широкі пізнавальні можливості, і виявляє перетворюючі функції в педагогічній діяльності, але при цьому ігнорується необхідність осмислення сутності педагогічної діяльності, і її духовної сторони – педагогічної свідомості.

Очевидно, що не тільки обсягом засвоєних знань визначаються етапи, рівні й стадії розвитку педагогічної свідомості у *діяльності* [11]. Розмаїтість форм і методів педагогічної діяльності обумовлює прояв різних форм мислення й особливих видів, і рівнів розвитку педагогічної свідомості. Відбиваючись і оформляючись, як система логічних і психологічних понять, педагогічна діяльність торкається, з одного боку, форми мислення, а, з іншого боку – феномени

свідомості, пов'язані зі світом відчуттів індивіда, сприйняття, емоцій, волі й мотивів.

Характерною ознакою педагогічної свідомості є прояв *інтелектуальних інтересів*: загальної допитливості, інтересу до людей, інтересу до об'єктивного світу, до суспільних явищ, до дослідження педагогічної діяльності, у якій постійно актуалізуються уява й творчість учителя, що проявляються в здатності відновлювати неповні враження й уявлення, у винаході нових методів навчання, у комбінаторних здатностях (придумування ігор і комбінацій слів), у художній сприйнятливості до краси.

Дослідник проблеми співвідношення педагогічного мислення й педагогічної свідомості В. Готт указував, що мислення за своїм походженням є суспільним [8]. Можна припустити, що одна з найважливіших відмінностей педагогічної свідомості від педагогічного мислення полягає в тім, що останнє приблизно однаково в більшості педагогів. Мислення в педагогів відрізняється ступенем розвитку. Придумати нові форми навряд чи можливо. Педагогічна свідомість індивідуальна, хоча й піддається типологізації та класифікації.

Якщо *професійне мислення вчителя*, на думку І. Лернера, – це насамперед діяльність із формулювання й вирішення різноманітних педагогічних завдань, то *педагогічна свідомість* визначається ним як сукупність педагогічних ідей, цільових настанов, що стали орієнтирами й інструментами педагогічної діяльності, як цілісна система орієнтацій, і цінностей суспільства й індивіда. Ним дуже точно була визначена суть змісту педагогічної свідомості – взаємодія мети й мотивів педагогічної діяльності: «…треба, щоб цілі школи стали мотивом учителів» [17, с. 58]. Однак І. Лернер не був вільний від ідей колективної свідомості і зводив розвиток педагогічної свідомості до необхідності прийняття загальних і окремих суспільних цілей у вигляді внутрішньої установки особистості, спрямованості професійної діяльності.

Порівняльний аналіз свідомості й мислення показує, що існує взаємозв'язок рівнів педагогічного мислення й

педагогічної свідомості, що остання не тільки відбиває буття, але й має прогностичну функцію в розвитку педагогічної діяльності.

Важлива роль у визначенні співвідношення свідомості й мислення належить дослідженню Л. Бєляєвої [3]. Педагогічне мислення вона визначала як «...здатність глибоко, усебічно відбивати педагогічні явища, оперувати педагогічними категоріями, уміння прирощувати педагогічні знання, творчо підходити до рішення педагогічних завдань» [3, с. 98]. Педагогічне мислення дає певне розуміння сутності освітньо-виховного процесу, цілей педагогічної діяльності, шляхів і засобів їхнього досягнення, певне розуміння особистості як предмета виховання. Педагогічну свідомість Л. Бєляєва вважає невід'ємним елементом соціально-педагогічної підсистеми виробництва людини, під яким розуміється сукупність ідей, поглядів, теорій, почуттів, настроїв, ціннісних орієнтацій, пов'язаних із соціокультурним відтворенням людини.

Педагогічна свідомість є парадигмою, під кутом зору якої людина сприймає, осмислює отриману ззовні педагогічну інформацію й здійснює, часом мимоволі, діяльність теоретичного або практичного характеру.

Одна з головних відмінностей свідомості від мислення полягає в тому, що мислення можливе в несвідомому, «автоматному» стані, на рівні навички, без усвідомлення самого процесу вирішення деяких простих і стандартних педагогічних завдань. Педагогічна свідомість характеризує і визначає характер, обумовлює спрямованість педагогічного мислення, а останнє наповнює свідомість результатами вирішення педагогічних завдань – безцінним педагогічним досвідом.

Педагогічна свідомість може бути прямо не пов'язана з педагогічною діяльністю, тому що не всі займаються навчанням і вихованням, але всі володіють ним, хоча б на побутовому рівні, мають свої власні уявлення про виховання. Рівень розвитку їхньої педагогічної свідомості визначається ступенем придбання побутових знань, умінь, а також і

розвитком професійних здібностей. Свідомість через категорію мотивації пов'язується з діяльністю.

Дія – форма реалізації, «опредметнення» педагогічної свідомості. Фактом педагогічної свідомості ідея або норма дії стає тоді, коли нею здобувається нове значення – значення мотиву дії, але ні знаннями, ні усвідомленістю дій педагогічна свідомість не вичерпується. Вона припускає адекватність мотивів, ціннісного відношення до цих знань і дій. Розвиток педагогічної свідомості залежить не тільки від прийняття суспільних цілей, соціальних установок, але й від внутрішніх побудників, які є в кожної людини у вигляді неусвідомлених установок, а педагогу – у вигляді усвідомленої готовності.

Педагогічну свідомість не слід ототожнювати з педагогічним мисленням, яке є найважливішим інтелектуальним складником педагогічної свідомості. За обсягом поняття «педагогічна свідомість» значно ширше, ніж поняття «педагогічне мислення». Педагогічне мислення є інваріантним на відміну від варіативного змісту педагогічної свідомості. На рівні мислення розумова діяльність здійснюється в рамках повсякденної педагогічної свідомості, а на рівні розуму – в умовах наукової педагогічної свідомості. Інтелектуальний компонент визначає глибину, повноту, творчий характер і результативність діяльності, здійснюваної відповідно до того, або іншого рівня розвитку педагогічної свідомості (табл. 2.2).

Кожна із форм педагогічного мислення пов'язана з певним рівнем педагогічної свідомості. Так, наочно-дієве і наочно-образне педагогічне мислення пов'язані із прагматичним, і тим, що зрощується, рівнями повсякденної педагогічної свідомості, а вербально-понятійне – із методичним, технологічним, теоретичним і креативним рівнями наукової педагогічної свідомості.

Характер і рівень розвитку педагогічного мислення є показником професійної майстерності, а педагогічної свідомості – педагогічної культури вчителя. Крім інтелектуального фактору, що практично повністю представляється педагогічним мисленням, на розвиток

педагогічної свідомості впливають і інші фактори, наприклад, емоційні, вольові й мотиваційні компоненти педагогічної діяльності.

Таблиця 2.2 – Порівняльна характеристика педагогічної свідомості й педагогічного мислення

Характеристика	Свідомість	Мислення
Обсяг	Ширше, ніж у поняття «педагогічне мислення»	Вужче, ніж у поняття «педагогічна свідомість»
Зміст	Інтелектуальний, вольовий, емоційно-почуттєвий і мотиваційний компоненти	Аналіз, синтез, порівняння, класифікація, екстраполяція й ін.
Функції	Цілепокладання, діагностика, передбачення, прогнозування, вільний вибір варіантів досягнення цілі, оцінка отриманих результатів	Розв'язання різноманітних педагогічних задач, проблем; вирішення складних педагогічних ситуацій
Рівні розвитку	Повсякденне; наукове	Наочно-дієве; наочно-образне; понятійне
Предмет дії	Педагогічний процес, педагогічна діяльність	Педагогічна ситуація, подія; дія

Під поняттям «педагогічна свідомість» звичайно, мається на увазі сукупність, сума педагогічних знань. Педагогічна свідомість з'являється перед нами як ідеальна реальність різних образів. Ця свідомість – результат, продукт освоєння педагогічної реальності. Педагогічна свідомість виявляє себе процесуально в ідеальній переробці й перетворенні процесів виховання, освіти й розвитку. У цьому значенні педагогічна свідомість виявляється ближче всього до педагогічного мислення, але не ототожнюється з ним. Вона історична за своєю природою, соціально обумовлена і являє собою багаторівневе явище. На повсякденному рівні вона помітно відрізняється у різних народів і соціальних груп, на науковому рівні – більш-менш є цілісною. На професійному рівні педагогічне мислення за обсягом і й змістом істотно

відрізняється в різних групах педагогів. Крім мислення, педагогічну свідомість складають педагогічна пам'ять і досвід.

Педагогічна свідомість пов'язана з педагогічною діяльністю за допомогою іншої категорії науки – педагогічної культури. Різним рівнем розвитку педагогічної свідомості по-різному визначаються цілі, принципи, зміст, методи, засоби, форми, а також умови здійснення педагогічної діяльності. Розвиток і вдосконалювання свідомості, що спонукає до педагогічної діяльності, спричиняє розвиток педагогічної культури, а розвиток культури приводить до вдосконалювання самої діяльності. Рушійною силою розвитку педагогічної культури є духовний складник, тобто педагогічна свідомість, втілена у вигляді усного або друкованого слова або у вигляді задуму педагогічної діяльності [3; 8]. Педагогічна свідомість замикається ідеальною, духовною сферою, тому поняття «педагогічна культура» ширше поняття «педагогічна свідомість», оскільки включає як духовну педагогічну культуру (ідеальне), так і матеріальну – «опредметненні» і «втілені» компоненти педагогічної свідомості: обладнання, підручники й ін. Крім того, педагогічна культура вбирає в себе як усвідомлювані, так і неусвідомлювані елементи.

Структуру педагогічної свідомості становлять п'ять основних взаємозалежних між собою *компонентів*: інтелектуальний, вольовий, моральний, емоційно-почуттєвий, мотиваційний. Між собою вони перебувають у взаємообумовленому зв'язку системного характеру.

В основі *інтелектуального компонента* педагогічної свідомості перебуває педагогічне мислення. У процесі осмислення педагогічної інформації з'являються педагогічні знання. У вигляді різноманітних понять, категорій і теорій, пов'язаних з освітою, вихованням, і навчанням, вони становлять зміст педагогічної свідомості. Від повноти, глибини засвоєння й осмислення понять, категорій і теорій повністю залежить рівень розвитку наукової педагогічної свідомості. Фактом педагогічної свідомості ідея або норма дії стає тоді, коли вона здобуває значення мотиву діяльності.

Ні знаннями, ні усвідомленістю дій педагогічна свідомість не вичерпується, нею припускаються мотиви, ціннісні орієнтації й соціальні установки, що є адекватними [3]. *Соціальна установка* педагога у вигляді єдності уявлень, відносин, поводження й діяльності – *компонент мотиваційної сфери* педагогічної свідомості. Одне зі структурних утворень свідомості зрілої особистості – це ціннісні орієнтації. Ціннісні установки впливають на диспозицію особистості, її установки, мотиви, інтереси, і навіть визначають сенс життя. Характерні риси впливу ціннісних орієнтацій на поводження й діяльність особистості проявляються в тому, що «ціннісні орієнтації, які входять до змістовних структур свідомості, впливають на поводження опосередковано, і функціонують як способи раціоналізації поводження». У структурі педагогічної свідомості ціннісні орієнтації піддаються багаторазовим і досить істотним перетворенням. Це закономірний результат людського життя, зміни взаємин людини зі світом, іншими людьми, суспільством. У результаті зміни внутрішніх умов на основі сформованого психологічного механізму диференціації вступають у дію, актуалізуються ті або інші цінності.

У змісті повсякденної педагогічної свідомості переважають вітагенний досвід, вироблений на основі осмислення власної педагогічної діяльності, а також традиції, звичаї, звички народної педагогіки. У змісті наукової педагогічної свідомості на теоретичному рівні розвитку переважають методологічні (шляхи пізнання педагогічних явищ і цілі педагогічної діяльності), теоретичні (педагогічні принципи й зміст освіти) і загальнопедагогічні (загальнодидактичні) знання.

На методичному рівні розвитку наукової педагогічної свідомості переважають прикладні (методики, технології й умови) і частково-прикладні (форми, методи й прийоми) педагогічні знання.

Вольовий компонент педагогічної свідомості утворюють педагогічний обов'язок і моральна відповідальність. Цей компонент визначає моральну спрямованість, дійсність, стійкість і інтенсивність педагогічної діяльності. *Емоційно-*

почуттєвий компонент педагогічної свідомості становлять любов до дітей, педагогічна інтуїція, уява, емоційність, ейдетична вітагенна пам'ять. Вони сприяють підвищенню привабливості педагогічної діяльності для учнів і самих педагогів. На основі цього компонента розвивається важливий елемент педагогічної свідомості: співпереживання – емпатія.

Мотиваційний компонент педагогічної свідомості включає ціннісні орієнтації й соціальні установки, а також потреби, інтереси й мотиви педагогічної діяльності. Мотиваційний складник обумовлює спрямованість педагогічної діяльності й розвиток відносин. Одним із основних мотивів розвитку педагогічної свідомості виступає персоналізація.

У структурі повсякденної педагогічної свідомості важливу роль відіграють мотиваційна й конативна сфери особистості, а в змісті переважають вітагенний досвід, вироблений на основі осмислення власної педагогічної діяльності, а також національної й народної традиції, звичаї, звички, багато яких поряд із безцінними позитивними пізнаннями побутової педагогіки містять застарілі, неправильні ідеї, що виникли й сформувалися на основі «здорового глузду».

У структурі наукової педагогічної свідомості визначальну роль відіграє когнітивна сфера особистості, відповідно в змісті наукової педагогічної свідомості переважають методологічні (шляхи пізнання педагогічних явищ і усвідомлення мети педагогічної діяльності), теоретичні (педагогічні принципи й зміст освіти), загальнопедагогічні (загальнодидактичні), прикладні (методики й технології) і окремо прикладні (форми, методи й прийоми) знання.

Як повсякденна, так і наукова педагогічна свідомість підрозділяється на певні рівні. Майже кожний наступний рівень відрізняється від попереднього більш високим ступенем розвитку й поглибленням змісту педагогічної свідомості. Підставою для визначення рівнів розвитку педагогічної свідомості є сутність і характер провідної педагогічної діяльності.

У становленні педагогічної свідомості визначальну роль відіграють когнітивна й мотиваційна сфери свідомості, а в

педагогічній діяльності – когнітивна й конативна (вольова). Рівень сформованості педагогічної свідомості в учителів можна оцінювати в першу чергу по розвитку цих сфер свідомості.

Отже, можна зробити такий *висновок:* педагогічну свідомість не слід ототожнювати з педагогічним мисленням – найважливішим інтелектуальним складником педагогічної свідомості. За обсягом поняття «педагогічна свідомість» значно ширше, ніж поняття «педагогічне мислення». Педагогічне мислення інваріантне на відміну від варіативного змісту педагогічної свідомості. На рівні здорового глузду діяльність мислення здійснюється в рамках повсякденної педагогічної свідомості, а на рівні розуму – в умовах наукової педагогічної свідомості. Інтелектуальний компонент визначає глибину, повноту, творчий характер і результативність діяльності, здійснюваної відповідно до того, або іншого рівня розвитку педагогічної свідомості.

Виділимо відмінності повсякденної педагогічної свідомості від наукової:

1) на *науковому* рівні в пам'яті провідне місце займають знання, а на *повсякденному* – досвід;

2) різниця в результаті – *повсякденні* педагогічні відомості конкретні, вони присвячені певним ситуаціям і людям, рішенню актуальних педагогічних завдань; *наукове* педагогічне пізнання намагається відірватися від «конкретності», прагне до узагальнень, до абстрактності, до формулювання нових і до збагачення змісту устояних наукових понять і категорій, але воно не руйнує, де це тільки можливо, єдиний із повсякденною свідомістю семантичний простір (тому наукові педагогічні поняття позначаються тими самими термінами, що й повсякденні поняття, пов'язані з педагогікою); внутрішня сутність, структура й зміст *повсякденних* і *наукових* понять дуже сильно розрізняються; з розвитком педагогічної науки ця різниця збільшується;

3) розходження в підходах до одержання педагогічних знань; у *повсякденній* педагогічній свідомості основне джерело пізнань – інтуїція й аналіз життєвого досвіду (шляхом установлення стихійних педагогічних взаємин, щоденних

спроб вирішення виникаючих проблем, протиріччя між «батьками й дітьми» інтуїція педагогів накопичує «проби й помилки», наповнює як неусвідомлюваний, так і усвідомлюваний педагогічний досвід; учителі здобувають індивідуальний стиль педагогічної діяльності, а учні виробляють індивідуальний стиль поводження у відносинах із педагогами); у *науковій* педагогічній свідомості для одержання нових знань застосовують не тільки емпіричні, але й теоретичні підходи, які зовсім невластиві повсякденній педагогічній свідомості;

4) особливості застосування методів одержання знань: у *життєвій педагогіці* основні методи одержання знань – це спостереження, метод «проб і помилок», а в *науково-педагогічних дослідженнях* широко застосовуються методи теоретичного аналізу й експеримент; *наукова* педагогічна свідомість використовує як інтуїцію, так і результати досліджень за методом «проб і помилок» як джерело знань, але дані, отримані за допомогою цих методів, можуть бути перевірені науковими методами пізнання; крім того, у науково-педагогічних знаннях немає елементів неусвідомленого;

5) можливість передачі педагогічних знань і способи їхньої передачі від покоління до покоління, адже далеко не всі *повсякденні педагогічні пізнання* стають надбанням наступного покоління; міняються політичні й соціально-економічні умови життя людей; одні знання стають неактуальними, а інші – недостатніми; одні надовго відкидаються, а потім про них знову згадують, інші назавжди забуваються; у результаті молоді батьки безліч педагогічних проблем змушені вирішувати самостійно, не прибігаючи до досвіду попередніх поколінь; *у науці* ж знання акумулюються й більш успішно зберігаються; однак, як показує сумний досвід заборони педології, і в педагогічній науці можливо практично повне забуття деяких напрямків досліджень, але це відбувається через вплив якихось дуже вагомих зовнішніх причин;

6) своєрідна дуальність *повсякденної* й *наукової* педагогічної свідомості – вони тривалий час співіснують як би в «паралельних світах»; виховання і навчання дітей у родині йде

саме по собі, а теорія навчання і виховання розвивається сама по собі; у той же час між ними дуже багато загального й існує глибокий взаємозв'язок.

У системі вищої педагогічної освіти можна виділити кілька *основних напрямків*, за якими відбувається *розвиток* і *становлення* наукової педагогічної свідомості у майбутніх учителів:

1. *«Знаннєвий» підхід* у підготовці студентів: *сутність* – передати необхідний обсяг психолого-педагогічних знань; одиниця навчання – «порція знань», тобто педагогічної інформації, у якій учителі повинні усвідомити значення й зміст; розвиває майже винятково інтелектуальну сферу свідомості, причому тільки ту її частину, що пов'язана з педагогічною пам'яттю, зовсім не торкаючись вольової, емоційно-почуттєвої й мотиваційної сфери педагогічної свідомості; перевага «знаннєвої» підготовки над усіма іншими видами педагогічної освіти приводить до розвитку формального рівня педагогічної свідомості; утрудняє перехід від навчання до педагогічної діяльності [15; 24].

2. *«Задачний» підхід* до підготовки майбутніх учителів: *основний акцент* – вирішення в ході навчання різних педагогічних завдань, питань, ситуацій та ін.; одиниця навчання – інтелектуальне вміння (або навіть навичка), що дозволяє розв'язувати педагогічні задачі, давати відповіді на питання; інтенсивно розвиває інтелектуальну сферу свідомості, але на відміну від «знаннєвого» – насамперед педагогічного мислення, можливості навчання педагогічній творчості розширює; розвивається орієнтовна сторона педагогічної діяльності, від якої в значній мірі залежить успіх майбутньої педагогічної діяльності на новаторському й креативному рівнях; зростає роль аналітико-пошукової діяльності по визначенню наслідків педагогічних дій, скорочується набір «проб» і «помилок», з'являється прагнення знайти всі можливі для даного завдання рішення, зростає варіативність дій; істотно розвиваються вольова й мотиваційна сфери педагогічної свідомості й до деякої міри емоційно-почуттєва [6].

3. *Діяльнісний, або «контекстний» підхід* до підготовки студентів педагогічного закладу вищої освіти: *основний акцент* – створення умов, що дозволяють імітувати реальні педагогічні події; одиниця навчання – не «порція» знань, не навчальне завдання, а педагогічна дія у всій її життєвій повноті й суперечливості; передбачається проведення рольових, ділових, організаційно-діяльнісних ігор, тренінгів, мікровикладання, інтенсивної безперервної педагогічної практики, педагогічно спрямованої психотехніки, освоєння педагогічних технологій; полегшує перехід від навчальної діяльності до педагогічної, від розвитку педагогічної свідомості – до розвитку педагогічної культури; наближення навчального процесу до професійної діяльності; розвиваються як інтелектуальна, так і вольова, емоційно-почуттєва й мотиваційна сфери педагогічної свідомості [2].

Однак діяльнісний підхід не зможе повністю замінити «знаннєвий» або «задачний». Вони сформувались на різній емпіричній базі, відрізняються теоретичними основами, ці підходи розвивають у майбутніх учителів різні сторони педагогічної свідомості й тому рівноправні, взяті окремо – вони є однобічними. Ці підходи сформувались в межах дії інформаційно-контролюючих функцій навчання й нормативно-регулювальних функцій виховання. «Знаннєвий» і «задачний» підходи створюють необхідні умови й передумови для реалізації діяльнісного підходу. Не можна починати навчання педагогіці із гри й тренінгів без попереднього засвоєння мінімального педагогічного тезауруса й необхідних інтелектуальних педагогічних умінь і навичок.

Квазіпрофесійна діяльність – основна діяльність, що забезпечує розвиток і становлення педагогічної свідомості в майбутніх учителів. Її структурні компоненти це – навчання, науково-дослідницька робота, соціально-педагогічна практика, педагогічна робота, творчість в одному або декількох видах діяльності [29]. Сутність однієї зі сторін цієї діяльності можна представити як діяльність із самозміні, саморозвитку, самовдосконалення, що відбувається під цілеспрямованим впливом викладання. Широко відомо, що досвід особистості

містить у собі знання, уміння, навички, готовність до певної діяльності. Підставою для визначення рівнів розвитку педагогічної свідомості є сутність і характер провідної педагогічної діяльності. Ми виділяємо такі рівні сформованості наукової педагогічної свідомості в майбутніх учителів: формальний (перехідний від повсякденного до наукового); методичний – на перший план виступає інтелектуальна сфера; технологічний – ґрунтується на понятійному мисленні з елементами наочно-образного; теоретичний – повністю ґрунтується на понятійному мисленні, на теоретичних педагогічних знаннях і на педагогічному досвіді (різні види педагогічної практики); креативний – на основі глибоких теоретичних пізнань, понятійного мислення, практичного досвіду й творчого потенціалу створюються педагогічні технології, складаються авторські системи діяльності, які мають інноваційне значення.

У процесі підготовки й здійснення педагогічної діяльності майбутній учитель опановує педагогічними цінностями, суб'єктивує їх. Ступінь присвоєння особистістю педагогічних цінностей залежить від стану педагогічної свідомості, тому що факт установлення цінності тієї або іншої педагогічної ідеї, педагогічного явища відбувається в процесі оцінки її особистістю. А рівень суб'єктивування педагогічних цінностей є показником рівня засвоєння цінностей педагогічної культури майбутнім учителем як ступеня реалізації ідеально ціннісного, трансформації потенційного в актуальне.

Тобто, формування педагогічної свідомості, розвиток педагогічного мислення майбутнього вчителя має стати одночасно і процесом, і результатом професійної підготовки в педагогічному університеті.

Література

1. Андерсон Дж. Когнитивная психология /пер. с англ. С. Комаров. 5-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 496 с.

2. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении. Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. 160 с.

3. Беляева Л. А. Социокультурные основания педагогической деятельности : дис. … д-ра филос. наук : 09.00.01 / Уральский государственный педагогический университет. Екатеринбург, 1994. 327 с.

4. Большая психологическая энциклопедия / Альмуханова А. Б., Гладкова Е. С., Есин Е. В. и др. ; под общ. ред. Н. Дубенюк. Москва : Эксмо, 2007. 544 с.

5. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ. Москва : Мысль, 1979. 230 с.

6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход : метод. пособие. Москва : Высшая школа, 1991. 204 с.

7. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / пер. с англ. С. Д. Латушкин ; общ. ред. С. Ф. Горбова и В. П. Зинченко ; вступ. ст. В. П. Зинченко. Москва : Прогресс, 1987. 336 с.

8. Готт В., Землянский Ф. Диалектика развития понятийной формы мышления. Москва : Высшая школа, 1981. 319 с.

9. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н. Никольской. Москва : Совершенство, 1997. 208 с.

10. Егорова М. С. Сопоставление дивергентных и конвергентных особенностей когнитивной сферы детей (возрастной и генетический анализ). *Вопросы психологии*. 2000. № 1. С. 36–46.

11. Заде Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений. Ленинград ; Москва : Мир, 1976. 120 с.

12. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. Москва : Педагогика, 1990. 144 с.

13. Карпов А. В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности. Ярославль : Ярослав. ун-т, 1991. 153 с.

14. Квейд Э. Анализ сложных систем. Москва : Советское радио, 1969. 248 с.

15. Кузьмінський А. І., Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя

математики : монографія. Черкаси : Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. 320 с.

16. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1983. Т. II. 1983. 320 с.

17. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.

18. Лісіна Л. О. Науково-дослідницька діяльність учителя : наук.-метод. посіб. Запоріжжя : Диво, 2007. 204 с.

19. Лісіна Л. О. Педагогічна свідомість як чинник становлення педагогічної культури. *Інтегративний характер ціннісних вимірів освіти і стандартах болонського процесу* : тези доп. міжнар. інтернет-конф. Бердянськ : БДПУ, 2008. С. 60–61.

20. Лісіна Л. О. Психолого-педагогічні умови підготовки вчителів до конструювання навчальних технологій. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки* : зб. наук. пр. Запоріжжя, 2007. Вип. 44. С. 241–250.

21. Лісіна Л. О. Технології навчання вчителів в післядипломній освіті : наук.-метод. посіб. Запоріжжя : Диво, 2007. 198 с.

22. Морозов А. В., Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособие. Москва : Академический Проект, 2004. 560 с.

23. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва : Педагогика, 1990. 104 с.

24. Пєхота О., Старєва А. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. 2-е вид. доп. та перероб. Миколаїв : Іліон, 2006. 272 с.

25. Поддьяков А. Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт : монография. Москва ; Саратов : ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. 240 с.

26. Подобедова Т. Ю. Подготовка будущих учителей гуманитарного профиля к педагогическому проектированию : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 Ялта, 2005. 178 с.

27. Резерв успеха – творчество : монография / под ред. Г. Нойнера, В. Калвейта, Х. Клейна ; пер. с нем. И. И. Огородниковой. Москва : Педагогика, 1989. 120 с.

28. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. для вузов / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Academia, 2012. 608 с.

29. Творчість і технології в наукових дослідженнях неперервної професійної освіти / за заг. ред. С. О. Сисоєвої. Київ : КІМ, 2008. 424 с.

30. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу : наук. посіб. / Іванцова Н. Б., Якименко С. І., Пєтухова Л. Є. та ін. ; під заг. ред. С. І. Якименко. Київ : Слово, 2011. 464 с.

31. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2-х т. / пер. с нем. И. И. Огородниковой ; под ред. Б. М. Величковского. Москва : Педагогика, 1986. Т. 1. 1986. 408 с.

32. Хрестоматия по педагогической психологи : учеб. пособие для студ. / сост. и вступ. очерки А. Красило и А. Новгородцевой. Москва : Международная педагогическая академия, 1995. 416 с.

33. Demetriou A., Efklides A., Platsidou M. The architecture and dynamics of developing mind: experiential structuralism as a frame for unifyingcognitive developmental theories. *Monographs of the society for research in child development*. 1993. Vol. 58 (5–6). P. 1–205. PMID: 8232367.

34. Frensch P., Funke J., Complex problem solving: the European perspective. New York : Psychologi Press, 2014. 368 p.

35. Rogers E. Diffusion of innovation. San Fransisco : Free Press, 1983. 341 p.

Надія ЩЕРБАКОВА

2.2 Підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до професійної діяльності в умовах навчання в магістратурі

Наукові розвідки вітчизняних і зарубіжних учених [1; 4; 7; 15] доводять, що підвищення якості професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи в закладах вищої освіти значною мірою залежить від організації освітнього процесу у вищій школі та мотивації здобувачів вищої освіти на вирішення освітніх завдань, що висуваються суспільством.

Аналіз законодавчих і нормативних документів, які регламентують функціонування вищої освіти [8; 12; 13] свідчить, що державна політика України спрямована на підвищення престижу та соціального статусу педагога, забезпечення умов для його професійного і культурного зростання.

В умовах реформування освіти рушійною силою професійної підготовки майбутнього педагога, перш за все, є зростання його компетентнісного і творчого потенціалу. Це досягається завдяки швидкій модифікації змісту навчального матеріалу, опанування його на суб'єкт-суб'єктній основі. Організація різних форм і видів навчальних занять у вищій школі спирається на компетентнісний, діяльнісний, теоретико-методичний та контекстний підходи [7; 9; 16]. При цьому сучасні вітчизняні науковці (Г. Бєлєнька, С. Гончаренко, Т. Жаровцева, В. Нестеренко, М. Олійник, Т. Танько та ін.) професійну підготовку розглядають як цілеспрямований процес безпосереднього оволодіння майбутнім фахівцем теоретичною і практичною базою певної професії.

Підсумковими результатами цього процесу є: готовність педагогів як суб'єктів діяльності до виконання професійних завдань у різних умовах, їх компетентність у змісті, організації й способах здійснення освітнього процесу.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад підготовки майбутнього викладача на основі

андрагогічної моделі. В основу моделі покладено організацію самостійної роботи майбутніх викладачів завдяки використанню різних теорій та інноваційних технологій.

Структурно-функціональна модель включає такі елементи: мета, мотивація, організація освітнього процесу, шляхи активізації самостійної діяльності студентів та її результат як готовність здобувачів вищої освіти до викладання педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти.

Проведена робота дозволяє нам стверджувати, що організація освітнього процесу на основі особистісного, контекстного, теоретико-методичного та діяльнісного підходів із використанням у самостійній роботі магістрантів навчальних проєктів надавало експериментальній методиці достатньої ефективності.

У сучасній педагогічній літературі термін «професійна підготовка» науковці ототожнюють із терміном «професійна освіта». Так, С. Гончаренко характеризує професійну освіту як підготовку фахівців різних рівнів кваліфікації для трудової діяльності в одній із галузей народного господарства, науки, культури; як невід'ємну складову частину єдиної системи народної освіти, а зміст професійної освіти включає поглиблене ознайомлення з науковими основами й технологіями обраного виду праці, прищеплення спеціальних практичних умінь і навичок формування психологічних і моральних якостей особистості, важливих для роботи в певній сфері людської діяльності [5].

У дослідженнях М. Олійник професійна підготовка майбутнього фахівця розглядається як процес, спрямований на формування системи базових професійних компетентностей, серед яких авторка виділяє *ключові* (соціальні, комунікативні, загальнокультурні, когнітивні), *загальні і полікультурні* (мовні, мовленнєві, валеологічні, екологічні) та *компетенції*, які є необхідною умовою формування сучасного педагога [11].

Одним із напрямів професійної підготовки фахівців до педагогічної діяльності, зокрема до викладання педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти, є їх спрямованість на інтеграцію змісту навчання, яка уможливлює системний

виклад інформації в нових органічних взаємозв'язках, що впливає на якість знань, умінь здобувачів освіти та накопичення ними педагогічного досвіду [3].

Предметна цілісність, на думку науковців (Г. Бєлєнька, Л. Дольнікова, Ю. Мальований, Н. Сосницька та ін.) надає можливість установити порядок і єдність, продуманість, координацію між елементами знання. Згадані вище дослідження науковців безумовно є значним внеском у вирішення багатьох аспектів, порушеної нами проблеми. Проте в них недостатньо уваги приділяється особливостям професійної підготовки викладача системи вищої педагогічної освіти.

Порівняльний аналіз даних педагогічної науки й результатів масової педагогічної практики свідчить про деякі суперечності в організації освітньої діяльності фахівців, а саме: у теорії доведено результативність інноваційних освітніх концепцій, але масова педагогічна практика повільно перетворює їх у реальну діяльність. З іншого боку, прогресивний педагогічний досвід педагогів-новаторів не завжди теоретично обґрунтовується до рівня педагогічної технології, яка дає стійкий позитивний, заздалегідь передбачений освітній результат. Шлях подолання цих протиріч залежить від якості професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін ще під час їх навчання в закладах вищої освіти.

Отримані результати роботи зі студентами магістратури дозволяють презентувати власний досвід із підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін за андрагогічною моделлю навчання.

Мета організації досвіду: теоретично обґрунтувати та досвідно-експериментальним шляхом перевірити вплив створених організаційно-педагогічних умов на рівень професійної готовності майбутніх фахівців до викладацької діяльності.

Завдання накопичення досвіду:

– охарактеризувати стан та перспективи розвитку проблеми підготовки викладачів педагогічних дисциплін;

– визначити та теоретично обґрунтувати організаційно-педагогічні умови забезпечення професійної підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до фахової діяльності;

– висвітлити напрями щодо конструювання змісту та впровадження сучасних технологій відповідно до андрагогічної моделі професійної підготовки фахівців.

Методи експериментально-досвідного пошуку: загальнонаукові – аналіз, синтез, систематизація наукової інформації, у якій представлено проблему професійної підготовки; проблемно-цільовий аналіз законодавчих і нормативних документів, наукових та науково-методичних досліджень з означеної проблеми; *порівняльно-змістовні* – прогностика та інтерпретація результатів аналізу задля вивчення досвіду організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти в магістратурі за андрагогічною моделлю; *емпірично-діагностичні* – анкетування, тестування, педагогічне спостереження, інтерв'ювання, впровадження інноваційних технологій у процес навчання здобувачів вищої освіти другого рівня, аналіз отриманих даних, їх кількісна обробка.

Джерельна база дослідження спирається на зміст державних і нормативних документів у галузі освіти, зокрема вимог до якості підготовки майбутніх фахівців під час викладання педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти, наукових праць вітчизняних і зарубіжних учених (монографії, дисертації, статті), матеріалів наукових конференцій, симпозіумів, присвячених актуальним проблемам вищої освіти, вивчення прогресивного педагогічного досвіду.

У контексті визначення змісту, форм і методів підготовки майбутніх викладачів найбільш ефективними були 50–80 рр. XX століття. Вагомими на цьому етапі розвитку вищої школи були дослідження О. Абдуліної, Ф. Гоноболіна, І. Зязюна, Н. Кузьміної, О. Мороза, В. Сластьоніна, А. Щербакова та ін.

У 90 рр. минулого століття вітчизняні заклади вищої освіти отримали значну самостійність. Професійну підготовку фахівців відповідних рівнів здійснювали і здійснюють

університети, академії, інститути. Заклади вищої освіти мають право в результаті успішного виконання здобувачами вищої освіти навчального плану присуджувати їм освітній ступінь, у тому числі ступінь «магістр».

У процесі характеристики змісту професійної підготовки науковці наголошують на тому, що це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, загальнонаукової компетентності, практико-досвідної та професійної готовності, що в свою чергу визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [10, 15]. Кінцевим результатом професійної підготовки є готовність до діяльності в умовах змін. Так, І. Дичківська професійну готовність характеризує як закономірний результат спеціальної підготовки й самовизначення, освіти й самоосвіти, виховання й самовиховання. Важливим у цьому визначенні є те, що авторка підкреслює значущість сформованості психічного активно-дійового стану особистості, характеру її якості, системи інтегрованих властивостей. Серед важливих якостей педагога, науковиця виділяє готовність до діяльності в сучасних умовах [6].

Підготовку майбутнього викладача в магістратурі ми розглядаємо, з одного боку, як відтворення культурно-історичного досвіду, а з іншого – як механізм формування готовності сучасного фахівця до творчої педагогічної діяльності в умовах глобалізаційного освітнього простору. При цьому навчання в магістратурі вчені характеризують як освіту дорослих із залученням андрагогічної моделі та врахуванням соціально-психологічних особливостей дорослої людини і професіонала [2; 10; 14; 18].

Готуючись до викладацької та управлінської діяльності, магістранти вивчають різні педагогічні дисципліни в теоретичному, методичному та практичному аспектах. Навчання в магістратурі змінює мотивацію майбутніх фахівців. Отже, спрямованість на звичний статус майбутнього педагога змінюється на статус майбутнього організатора-менеджера

системи освіти. У них не лише усвідомлено накопичуються професійні знання, але й формуються переконання відповідно до кожної досліджуваної проблеми.

Здобувачі вищої освіти оволодівають навичками самоаналізу і самокорекції, уміннями впроваджувати інноваційні технології під час організації освітнього процесу. У них також формується готовність до діяльності, яка в майбутньому дозволить організовувати діяльність тих, кого вони навчатимуть. Крім того, майбутні викладачі набувають навички здійснювати власну наукову роботу і керувати науковою роботою здобувачів освіти. Зокрема, магістранти оволодівають методикою написання рефератів, навчально-дослідних проєктів, підготовки доповідей, презентацій, наукових статей, кваліфікаційно-досвідних робіт.

Упровадження в педагогічний процес нормативного курсу «Методика навчання теорії виховання в ЗВО» дозволяло сформувати в студентів магістратури уявлення й знання про професійну діяльність викладача, навчити характеризувати її як професійну і творчу, усвідомити знання про андрагогіку як галузь педагогічної науки, навчити порівнювати педагогічну і андрагогічну моделі навчання, сформувати вміння здійснювати аналіз методологічних і організаційно-методичних аспектів даної проблеми.

Ураховуючи той факт, що студенти магістратури вже мають вищу освіту і певний досвід педагогічної діяльності, ми організовували їх освіту із залученням *андрагогічної* моделі [10; 18] , яка дозволяла акцентувати увагу на активній участі в цьому процесі самих здобувачів вищої освіти, їх готовності до співпраці з викладачем та однокурсниками.

Найважливіші характеристики андрагогічної моделі виявляються в активній організації самостійної діяльності студентів-магістрантів з опорою на проблемність та інтерактивність. Майбутні викладачі систематично включалися в розробку і організацію дидактичних завдань різного рівня складності, формулювали цілі і завдання окремих інформаційно-дидактичних одиниць (модулів), проєктували результати навчальної діяльності студентів бакалаврату,

вчились аналізувати й структурувати наукову інформацію, порівнювати досягнення теорії й практики тощо.

Готовність майбутніх педагогів до викладання теорії та методики виховання розглядалась нами як інтегрована характеристика особистості, що відображає достатній рівень розвитку її професійного потенціалу; як узагальнений і кінцевий результат її цілеспрямованої підготовки та включала такі компоненти: ціннісно-змістовий, емоційно-вольовий, методично-когнітивний тощо.

Навчання й освіта дорослих є ключовим компонентом цілісної та всеохоплюючої системи освіти упродовж життя, яка включає формальне, неформальне та інформальне навчання й стосується людей різного віку. У зв'язку з цим останніми роками активно вживається термін «андрагогіка». У перекладі з грецької він означає «педагогіка навчання й виховання дорослих». Реалізація цілей підготовки майбутнього викладача до професійної діяльності у ЗВО здійснюється на основі андрагогічної моделі.

Зміст та структуру підготовки майбутніх викладачів теорії та методики виховання на основі андрагогічної моделі схематично представлено на рис. 2.1.

Активна участь студентів у роботі за такою моделлю дозволяла майбутнім викладачам свідомо вибудовувати траєкторію самоосвіти і мотивувала їх на самостійне здобуття знань, шляхом використання інтернет-ресурсів, самостійної навчально-дослідницької та експериментальної діяльності. У зв'язку з цим, під час організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, ми спиралися передусім на проблемність й інтегрованість змісту навчання, як найважливіших характеристик андрагогічної моделі.

Магістранти систематично включалися в розробку і реалізацію дидактичних завдань різного рівня складності (репродуктивні, реконструктивні та творчі), самостійно формулювали цілі та завдання окремих інформаційно-дидактичних одиниць (блоків), розробляли програми, моделі окремих кредитів, змістовних модулів кусу з теорії та методики виховання для вчителів початкової школи.

Рисунок 2.1 – Структурно-функціональна модель підготовки майбутнього викладача теорії та методики виховання

Як правило, семінарські та практичні заняття включали завдання дослідницького, пошукового характеру (навчально-наукові проєкти різних типів: пізнавально-когнітивні, організаційно-діяльнісні та творчі). На практичних і семінарських заняттях найвищий бал отримували студенти, які прагнули до глибокого осмислення порушених проблем та формулювали власні погляди й були готові захищати їх. Підготовку майбутніх викладачів ми розглядали як лонгетюдний процес удосконалення їх фахової готовності. Узагальнення отриманих даних, які характеризували індивідуальні особливості професійної підготовки магістрантів до викладацької діяльності, давало можливість визначити рівні їхньої готовності. У зв'язку з цим було умовно виділено три рівні професійної готовності викладачів: *репродуктивний, реконструктивний* й *творчий.*

Основними показниками для визначення рівнів готовності були такі: зацікавленість, самостійність, самокритичність, прагнення до самоосвіти і самовдосконалення, ерудиція, компетентність, самореалізація, творчість.

Відповідно до зазначеного схарактеризуємо контент кожного рівня. Так, для *репродуктивного* рівня характерним було таке: майбутні викладачі володіють змістом навчальної дисципліни, мають відповідні знання з методики викладання, прагнуть пристосовувати свої повідомлення до особливостей аудиторії, їхньої навченості. Мету і структуру заняття вони визначають відповідно підготовленості студентів, з якими працюють, виявляють самостійність і самокритичність, спрямованість на самоосвіту й самовдосконалення. Але при цьому студенти недостатньо впевнені у власній готовності до викладацької діяльності, не готові обґрунтовувати систему застосування активних та інтерактивних методів навчання. Здобувачі вищої освіти мають запас професійних знань, використовують висловлювання визнаних науковців, намагаються вивчати і прагнуть повторювати досвід своїх викладачів – майстрів педагогічної освіти.

Майбутні викладачі *реконструктивного* рівня готовності до професійної діяльності володіють стратегією навчання,

мають відповідну ерудицію і професійні компетенції. Прагнуть до використання проблемних методів навчання (пошукових, дослідницьких), що відповідає специфіці викладання у закладах вищої освіти. Але в їх практичній діяльності переважають традиційні методи і прийоми викладання. Активізація студентів на занятті здійснюється без глибокого дидактичного обґрунтування та самооцінки. Не завжди майбутні викладачі прагнуть до вдосконалення практичного власного досвіду як інтегрованої характеристики викладацької діяльності (навчальна, наукова, методична та організаційна).

Творчий рівень готовності майбутніх викладачів до педагогічної діяльності характеризувався тим, що майбутні фахівці спрямовують викладання свого предмета на формування особистості майбутнього педагога. Форми і методи освітньої діяльності вони підпорядковують меті реалізації творчого рівня засвоєння студентами знань, які можна характеризувати як переконання. Добре володіють інноваційними педагогічними технологіями. Важливими критеріями оцінки ефективності освітньої діяльності є рефлексія і самокритичний аналіз. Проєктують діяльність студентів відповідно до конкретних педагогічних ситуацій. На занятті вміють організовувати навчальний діалог, дискусію, спираються на наукові дослідження. У педагогічній діяльності прагнуть досягнути значних результатів.

Ознайомивши майбутніх магістрів із визначеною характеристикою рівнів їх готовності до професійної діяльності, ми пропонували їм зробити самооцінку власної готовності до викладацької діяльності. Ідентифікуючи себе з одним із рівнів готовності, магістранти робили спробу аргументувати свій вибір. Більшість майбутніх викладачів відносили себе до базового – реконструктивного рівня готовності до викладацької діяльності (55–65%). Близько 10–15% респондентів вважали, що вони вже готові до викладацької діяльності, ідентифікуючи себе на творчому рівні. Тоді як 20–25% респондентів були більш самокритичними, а, мабуть, й невпевненими і не бачили себе у професії викладача.

Вони вважали себе готовими тільки до роботи з дітьми молодшого шкільного віку.

Щоб аргументувати свій вибір майбутні викладачі повинні були спочатку визначити критерії, за яких мали довести об'єктивність вибору. А це їм було важко зробити. В оцінюванні себе як викладача, у студентів денної і заочної форми навчання мали місце деякі розбіжності. Значна кількість магістрантів денної форми навчання вважали, що «в принципі вони готові до викладання методик». В основному це були студенти-відмінники.

Моніторинг готовності майбутніх викладачів, проведений нами наприкінці вивчення навчального курсу, дозволив отримати більш об'єктивні дані й довести ефективність створених нами організаційно-педагогічних умов професійної підготовки викладача теорії і методики виховання.

З метою підвищення рівня готовності майбутніх фахівців до викладацької діяльності нами було визначено й упроваджено в освітній процес такі організаційно-педагогічні умови професійної підготовки викладача: 1) організація освітнього процесу за андрагогічною моделлю на основі контекстного, компетентнісного, діяльнісного та теоретико-методичного підходів; 2) активізація самостійної роботи майбутніх викладачів завдяки використанню різних теорій та інноваційних технологій; 3) виконання освітньо-професійної програми в роботі майбутніх викладачів педагогічних дисциплін єдності таких її складових частин: навчальна, наукова, методична та організаційна.

Організація професійної підготовки магістрантів за андрагогічною моделлю дозволяла майбутнім викладачам вибудовувати власну програму самоосвіти і мотивувала їх на самостійне здобуття знань.

Важливими показниками готовності майбутніх викладачів до професійної діяльності була їх здатність творчо вирішувати актуальні освітні проблеми, позитивно ставитися до цього процесу, готовність будувати освітній процес на принципах інтеграції, диференціації, індивідуалізації та демократизації. Майбутні викладачі самі ініціювали свою діяльність, цьому

сприяли наукові, теоретичні, технологічні засади підготовки. Готовність означала, що вони знають сучасні методологічні підходи до організації освітнього процесу в закладі вищої освіти, розуміють процес розвитку освіти та підготовки майбутнього викладача як активного суб'єкта освітнього процесу, мають певні власні професійні досягнення.

Для того, щоб майбутні викладачі після закінчення магістратури були готові до викладання теорії та методики виховання, вони систематично виконували відповідні навчально-пошукові, практичні й дослідницькі завдання. Завдання були різними, наприклад, скласти програму для проведення проблемного семінару з організації процесу виховання для педагогічних працівників початкової школи; розробити тестові завдання для здійснення контролю якості професійно орієнтованих знань майбутнього вчителя з певної проблеми теорії виховання тощо. Магістранти створювали навчально-пошукові проєкти різних типів; розробляли окремі модулі робочих програм; складали опорні конспекти лекцій, спираючись на сучасну інформацію; складали списки базової та додаткової літератури, готували інформаційно-методичне забезпечення організації самостійної роботи та рекомендації для виконання індивідуальних завдань студентів бакалаврату тощо.

Як свідчить досвід роботи в магістратурі, розумінню сутності психолого-педагогічних понять, усвідомленню способів дій, а також розвитку професійних здібностей майбутніх викладачів сприяють різні форми самостійних робіт [17]. Майбутні викладачі після активної участі в процесі з вивчення дисципліни «Методика навчання теорії виховання у ЗВО» та після професійно-педагогічної (асистентської) практики розуміли принципи побудови змісту підготовки майбутніх учителів до організації цілісного процесу виховання з учнями, зокрема такі: гуманістична спрямованість, науковість, систематичність, послідовність, єдність навчання, виховання та розвитку, зв'язок теорії та практики, поліфункціональність, динамічність варіативної частини

програми, уніфікація та диференціація, інформаційність, технологічність навчання тощо.

Особливе значення в підготовці викладача педагогічних дисциплін мало постійне насичення освітнього процесу елементами професійної діяльності, такий підхід у педагогіці вищої освіти має назву *контекстний підхід* [9]. Контекстне навчання – це створення такої ситуації, коли майбутній фахівець не просто відтворює на практиці накопичені теоретичні знання, а поетапно занурюється в непередбачувані педагогічні ситуації. У таких ситуаціях здобувач вищої освіти прагнув до активного практичного розв'язання проблем у фаховій діяльності. Особливу функцію в цьому плані виконувала розробка навчально-дослідних проєктів різних типів. Підготовка проєктів – це виключно самостійна робота, яка забезпечувала логічний зв'язок навчання й педагогічної практики, це рефлексивний шлях, коли майбутній викладач самостійно створював й практично аналізував проведення ним короткотривалого, конкретного фрагмента освітнього процесу.

Концепція контекстного навчання реалізовувалась двома шляхами. Перший – від оволодіння теоретичними знаннями до впровадження в педагогічну практику; другий – від практичного апробування або спостереження й оцінювання практичних дій з позицій сучасних теорій. І перший, і другий шлях призводив до накопичення власного досвіду. За такого підходу для вирішення педагогічних завдань використовувались різні теорії навчання. Однією з яких була теорія розв'язання проблемних ситуацій.

Відповідно до *особистісного підходу*, важливим було використання констатувальних даних: рівень психолого-педагогічних знань студентів, їх готовність самостійно обирати форми і засоби опанування навчальним матеріалом. Це забезпечувало створення комфортного, безконфліктного середовища для особистісного зростання майбутнього педагога, виховання в нього таких якостей особистості як гуманність, толерантність, повага до думки іншого, комунікабельність, сміливість у висловлюванні власної думки, готовність дискутувати, відстоювати свої переконання.

Діяльнісний підхід становив основу професійної підготовки майбутнього викладача, він забезпечував його активне включення в освітній процес на лекціях, семінарських та індивідуальних заняттях у системі «викладач – студент», «студент – студент», «студент – академічна група». У такому діалозі майбутні викладачі проєктували, презентували й доводили, як теоретичний навчальний матеріал можна застосовувати на практиці. Викладач був активним учасником діалогу і допомагав студентам розв'язувати проблемні питання.

Однією з дидактико-методичних засад професійної підготовки є проєктна технологія, яка розглядалася нами як система навчально-пізнавальних завдань і способів взаємодій суб'єктів освітньої діяльності, що дозволяє розв'язувати певну проблему шляхом самостійних одноосібних або колективних теоретичних та емпіричних дій здобувачів освіти із обов'язковою презентацією результатів роботи.

Для якісної підготовки майбутнього педагога до викладання педагогічних дисциплін, необхідно було забезпечити його інформацією про зміст, мету, завдання, форми та методи такого процесу. Для цього нами в змісті навчального курсу «Методика навчання теорії виховання в ЗВО» було виділено змістовий модуль «Використання навчального діалогу в організації освітнього процесу зі студентами». Основними завданнями визначеного модуля були: на основі аналізу наукових досліджень та педагогічної практики сформувати в майбутніх викладачів уявлення про сутність навчального діалогу як єдності освітньої, виховної, розвивальної та самоосвітньої функцій; навчити їх аналізувати факти і явища, брати активну участь в обговоренні; розробляти проєкти різних типів, де кожна мовленнєва ситуація є функціональною одиницею усного мовлення, потребує їх безпосередньої та активної участі й взаємодії з викладачем та однокурсниками, а в подальшому в спілкуванні зі студентами бакалаврату.

У процесі розробки контенту даного модуля, ми спирались на такі його характеристики: адекватність меті та конкретним

завданням загальнопедагогічної підготовки майбутнього викладача; цільова спрямованість на формування в здобувачів вищої освіти готовності до організації діалогового навчання в майбутній педагогічній діяльності; контекстність – забезпечення зв'язку вивчення теоретичного курсу з професійною діяльністю майбутнього педагога. Зміст модуля включав такі теми:

Тема 1. Навчальний діалог і його використання в сучасному освітньому процесі.

Тема 2. Мета, зміст і структура загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації навчального діалогу з учнями.

Тема 3. Комунікативна спрямованість проєктів з курсу «Методика навчання теорії виховання у ЗВО».

Цілеспрямована робота зі студентами здійснювалася поетапно. На лекційних, семінарських заняттях ця інформація логічно включалася в структуру та зміст навчального курсу, що дозволяло студентам не просто засвоювати теорію про навчальний діалог, але й усвідомлювати необхідність опанування вмінням організовувати його для забезпечення ефективної професійної діяльності в закладах вищої освіти.

Теоретична підготовка здобувачів вищої освіти полягала в детальному їх ознайомленні з сутністю, функціями, видами навчального діалогу, структуруванні необхідних взаємодій між суб’єктами діалогу. Ми пояснювали майбутнім викладачам, яке значення мають правильно сформульовані питання до бесіди, дискусії, диспуту; як визначати й розв’язувати можливі труднощі під час діалогової взаємодії. Поступово їх дії змінювалися з репродуктивних на дослідницькі. Отже, основним елементом у роботі з проєктами було спілкування, обговорення проблеми.

Одним із напрямів професійної підготовки майбутнього викладача була його готовність до здійснення контролю та оцінювання результатів навчання студентів-бакалаврів. Показниками цього напряму розглядались їх уміння проводити контрольні роботи, анкетування, здійснювати аналіз результатів екзаменаційних сесій, порівнювати отримані

результати з даними попередніх років, виявляти позитивні (негативні) тенденції в навчанні та встановлювати їх причини, аналізувати результати студентських олімпіад за напрямом підготовки тощо.

Дані моніторингу наприкінці вивчення курсу засвідчили значні позитивні зміни в рівнях готовності майбутніх викладачів до їх професійної діяльності. Це свідчить про те, що випускники магістратури в процесі такої підготовки усвідомлювали необхідність створення й упровадження відповідних організаційно-педагогічних умов, що забезпечують цілеспрямованість, репрезентативність, об'єктивність і системність контролю. Завдяки власному досвіду вони опановували рейтингову систему самооцінювання професійних компетентностей, які характеризували їх готовність, мотивували на постійне вдосконалення власних досягнень, підвищували ініціативність, відповідальність, творчість у самостійній професійній діяльності.

Отже, науково-педагогічний досвід роботи із проблеми професійної підготовки викладачів теорії та методики виховання дозволив систематизувати наукові дані в цій галузі освіти та презентувати деякі власні підходи й пропозиції щодо розв'язання порушеної нами проблеми. Досвід цілеспрямованої роботи свідчить про те, що андрагогічна модель спрямовує діяльність майбутніх викладачів на реалізацію освітніх цілей підготовки магістра до професійної діяльності, забезпечує його природну пізнавальну потребу в самоосвіті, готовність до навчальної, наукової, методичної та організаційної діяльності.

Створення відповідних організаційно-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх викладачів дозволяє враховувати рівень готовності кожного здобувача вищої освіти до самостійної роботи, допомагає розвивати в них рефлексію, самокритичність, брати на себе відповідальність, доводити розпочату справу до кінцевого результату, відстоювати власну думку і аргументовано доводити свою позицію.

Результати цієї роботи доводять перспективність подальших наукових пошуків, щодо впровадження інших інноваційних технологій у процес підготовки майбутніх

викладачів теорії та методики виховання й удосконалення відповідних організаційно-педагогічних умов ефективного забезпечення їх готовності до професійної діяльності.

Література

1. Аристова Л. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посіб. Київ : Кондор, 2008. 271 с.
2. Батечко Н. Г. Інститут магістратури в Україні: правові засади функціонування. URL: https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2013/215-203-28.pdf (дата звернення: 27.11.2021).
3. Бєлєнька Г. Інтегровані курси в освітньому процесі вищої школи: переваги і ризики. *Інноватика у вихованні* : зб. наук. пр. 2018. Вип. 7. Т. 1. С. 17–27.
4. Вітвицька С. Теоретичні засади підготовки магістрів в умовах ступеневої педагогічної освіти. URL: http://studentam.net.ua/content/view/7736/97/ (дата звернення 10.11.2021).
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. С. 274.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології. Київ : Академвидав, 2015. 179 с.
7. Кравченко В. М. Модернізація підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах.* 2014. Вип. 36. С. 555–564.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013 (дата звернення: 27.11.2021).
9. Ніконенко Т. Наукові засади застосування контекстного навчання в процесі підготовки магістрів початкової освіти. URL: https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/1688 (дата звернення: 27.11.2021).
10. Огієнко О. І. Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід. URL:

https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/2127/1/Pidhotovka%20vykladacha%20vyshchoi%20shkoly.pdf (дата звернення: 27.11.2021).

11. Олійник М. І. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти в країнах Східної Європи. Чернівці : РОДОВІД, 2015. 325 с.

12. Про освіту : Закон України від 21.11.2021 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145 (дата звернення: 27.11.2021).

13. Про вищу освіту : Закон України від 21.11.2021 № 1556-VII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text (дата звернення: 27.11.2021).

14. Руснак І. Підготовка педагогів-магістрів: Україна і міжнародний досвід. URL: http://prima.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/pedos3t/tom3/19_rusnak.pdf (дата звернення 27.11.2021).

15. Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу : монографія / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна та ін. Київ : Альфа-Реклама, 2014. 338 с.

16. Ягупов В. В., Свистун В. І. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. URL: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/6871/Yagupov_Svy%60stun_KOMPETENTNISNY%60J_PIDXID.pdf?sequence=3&isAllowed=y (дата звернення 27.11.2021).

17. Щербакова К., Щербакова Н. Організація самостійної роботи студентів магістратури. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки* : зб. наук. пр. Бердянськ : БДПУ, 2018. Вип. 1. С. 260–267.

18. Щербакова К. Андрагогічна модель підготовки фахівця в магістратурі. *Україна-ЄС: сучасні технології, економіка та право* : зб. матеріалів четвертої міжнар. конф. (Маріуполь, 24–28.04.2018). Маріуполь, 2018. С. 198–201.

Олександр ГОЛІК

2.3 Професійна підготовка майбутніх учителів: організація та управління самостійною роботою

Вимоги до професійно-педагогічної діяльності та особистості вчителя нової генерації задекларовано низкою державних нормативно-правових документів: закон України «Про освіту» (2017) [13], Концепція розвитку педагогічної освіти (2018) [10], професійні стандарти на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021) [11], «Вчитель закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2020) [12].

Основне завдання вищої освіти полягає у формуванні творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності. Здобувач вищої освіти перетворюється з пасивного споживача знань на активного їх творця, що вміє сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність. У сучасній освіті самостійна робота здобувачів вищої освіти є важливою формою освітнього процесу та її основою. Саме тому важливим є обґрунтування організаційно-педагогічних умов здійснення управління самостійною діяльністю майбутніх учителів.

Аналіз соціально-психологічної літератури свідчить про те, що у вітчизняній та зарубіжній літературі існує два основні підходи щодо розуміння суті керівництва. У відповідності до першого підходу (Є. Березняк, О. Свенцицький, Н. Коломінський) поняття «керівництво» здебільшого використовується як синонім поняття «управління», тобто між ними не вбачається суттєвої різниці.

Представники другого підходу (М. Альберт, І. Гічан, Л. Карамушка, Г. Котляревський, М. Мескон, Ф. Хедоурі,) розглядають керівництво як один із центральних, «командних», найбільш «психологічних» елементів управління. Такий підхід виступає основою для розуміння керівництва як процесу налагодження міжособистісних стосунків із

підлеглими, здійснення на них особистісного впливу з метою досягнення управлінських цілей. Тобто, поняття «керівництво» у даному випадку за своїм змістом є більш вузьким, порівняно з поняттям «управління».

Дослідники В. Афанасьєв, В. Кноррінг, П. Третьяков, В. Лазарєв, Р. Шакуров, Г. Щокін навпаки, визнають поняття «управління» більш широким, тому що при управлінні, на їхню думку, начальник може як сам безпосередньо керувати, так і використовувати інші (опосередковані) способи впливу на підлеглих (тобто керувати), які не вичерпуються його прямими наказами і розпорядженнями.

Проти ототожнювання понять «керівництво» і «управління» виступають Г. Богданов, А. Бондаренко, В. Пікельна, Л. Поздняк, Л. Тарасова, В. Шкатулла та інші. Досліджуючи співвідношення цих понять, вони роблять висновок про їх спорідненість, але не тотожність.

Ми вважаємо, що між поняттями «управління» та «керівництво» існує, своєрідний зв'язок: з одного боку, управління містить у собі керівництво як суб'єктивний компонент, а з іншого – воно саме є змістом керівництва, оскільки управління здійснюється людьми (людиною) щодо інших людей.

Поняття «управління» ґрунтовно увійшло у вжиток багатьох галузей знань. Управління розглядається як-от: цілеспрямована дія на об'єкт з метою змінити його стан або поведінку у зв'язку зі зміною обставин; процес досягнення цілей шляхом використання праці інших; елементарна функція організованих систем різної природи (біологічних, соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію програми, мети діяльності; процес цілеспрямованого впливу керуючої підсистеми або органу управління на керовану підсистему або об'єкт управління з метою забезпечення його ефективного функціонування та розвитку; процес планування, організації, мотивації і контролю, необхідний для того, щоб сформулювати та досягти мети організації [15].

Сучасні дослідження (В. Зверєвої, В. Ізгаршева, В. Крижка, Є. Павлютенкова, В. Пікельної, К. Сахновського, С. Свириденка, В. Семенова, В. Симонова та інші) доповнюють поняття управління як процес вироблення, прийняття і реалізацію управлінських рішень. Як процес воно являє собою спосіб, технологію, методику, механізм здійснення плану в часі. Це хід управління, послідовна зміна стану, стадій, етапів розвитку, сукупність дій керівника та колективу для досягнення результатів. Науковці В. Крижко та Є. Павлютенков визначають управління як цілеспрямований вплив на систему, її компоненти та процеси для підвищення ефективності функціонування [4; 5].

Будь-яке управління, як вид людської діяльності, починається з її уявного програвання, моделювання, тобто з дії-планування. Далі треба визначити, хто і яку роботу буде виконувати, хто із суб'єктів кому підлеглий і з ким пов'язаний, з ким взаємодіє по вертикалі і горизонталі, тобто вибудувати структуру організації й організаційну структуру управління.

У колективі, окрім вищезгаданої, як її називають, формальної (офіційної) структури, існує і неформальна структура, що формується на основі міжособистісних і міжгрупових взаємин. Управляючи, керівник повинен враховувати цю неформальну структуру. Крім цього, він повинен стимулювати до роботи, проводити наради, запобігати і розв'язувати конфлікти, вести ділове спілкування – усе те, що в менеджменті називають керівництвом.

Нарешті, щоб управління не було сліпим, щоб можна було відстежувати виконання того, що визначено в плані, не допускати збоїв, неузгодженості та дефектів, мати зворотний зв'язок і таке інше, необхідна контролююча діяльність.

Управління характеризується певними тенденціями розвитку, які можна розглядати з двох точок зору: по-перше, це об'єктивні тенденції, що прискорюють або гальмують розвиток, по-друге, управління характеризується певним потенціалом та динамікою його зміни. Тому необхідно своєчасно виявляти об'єктивні тенденції та вміло їх

використовувати в процесі управління. Потенціал визначається можливостями та обсягом використаних можливостей.

Сучасна теорія управління включає до себе такі його типи як програмно-цільове, управління за кінцевим результатом, реактивне, або управління за відхиленнями, випереджене, циклічне, розімкнуте, випереджаюче, мотиваційне.

Термін «рефлексивне управління» розглядається як невід'ємна характеристика міжособистісного спілкування. Рефлексивне управління є найважливішою умовою її переходу із стану екстенсивного самокерованого розвитку в стан інтенсивного самокерованого розвитку і створює умови для рефлексії установою освіти старого індивідуального досвіду з метою перебудови стереотипів своєї життєдіяльності і реалізації власної траєкторії самокерованого розвитку.

Реактивне управління залежить від того стандарту, норми, відхилення від якого виступає підставою для прийняття оперативних управлінських дій та рішень. Принциповою рисою цього управління та його імпліцитним недоліком є властива йому загроза втрати перспектив та системних взаємозв'язків з іншими видами діяльності, перетворення на самоціль того, що в дійсності є лише засобом досягнення визначених цілей.

При розімкнутому управлінні зворотний зв'язок відсутній або ж здійснюється із великим запізненням, що призводить, фактично, до некерованості системою. Циклічне управління, навпаки, передбачає зворотний зв'язок і цілеспрямований вплив на розвиток керованого процесу.

Гнучке управління, на перший погляд, є оптимальним, тому, що орієнтоване на задоволення потреб та забезпечує основу для позитивного стимулювання якості роботи як управлінського апарату так і безпосередніх виконавців. Але гнучкість в управлінні не завжди пов'язана з активною роботою керівника, спрямованою на запровадження інновацій та піднесення ефективності керованої системи. Це, в свою чергу, знижує отримання високих результатів стосовно визначених цілей та завдань.

Мотиваційне управління пропонує цілеспрямований вплив керівника на мотиваційну сферу виконавців не за

рахунок наказів та санкцій, а за допомогою норми – зразка діяльності та створення позитивних соціально-психологічних умов. Проте цей вид управління має і негативну характеристику. Іноді він послаблює цілеспрямований вплив на розвиток процесу, об'єкту управління, що знижує його потенціал. Так буває за умови, коли керівник захоплюється мотиваційним управлінням, ігноруючи вимогливість до виконавців.

Випереджувальне управління тісно пов'язане із поняттям «невизначеність», яка розуміється як збіг обставин, які не надають керівнику очевидної відповіді, але потребують прийняття рішення, тому більшість дослідників вважають, що за такого типу управління важливою характеристикою є «визначальне управління», яке передбачає прийняття управлінських дій до виникнення флюктуації чи проблеми.

І, нарешті, «пожежне управління», тобто, прийняття управлінських дій після того, коли проблеми досягли максимального, або вже критичного загострення.

Слід визнати, що «визначальне управління» так само як і «пожежне управління» не оптимізують діяльність керівника, і не забезпечують оптимальні умови функціонування системи. Найбільш ефективним видом є управління за кінцевими результатами в процесі досягнення визначених цінностей. Так, В. Звєрєва, В. Крижко, І. Ладенко, Л. Любомирський, Є. Павлютенков, М. Поташник, П. Третяков відзначають головні особливості та позитивні якості цього управління – це системна інтеграція різних видів діяльності і надання їх цілям педагогічного змісту, незважаючи на особливості цих видів діяльності.

Ми вважаємо, що управління – це виявлення утруднень у виконанні здобувачами вищої освіти самостійної діяльності і пошук способів їх подолання. Управління слід уявляти як процес в єдності всіх його функцій, таких як мета, інформація, рішення, організація, комунікація, контроль тощо. Відповідно до нашого уявлення, управління завжди складається з управління здобувачами вищої освіти і управління їх пізнавальною діяльністю.

Під педагогічними умовами ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних обставин, що необхідні для створення цілеспрямованого освітнього процесу з професійної підготовки спеціалістів. До педагогічних умов відносимо: вибір адекватних методів навчання та комунікації; побудову системи самовдосконалення; формування готовності до активної самостійної діяльності; наповнення освітнього процесу науковою, навчальною та методичною літературою; програмним забезпеченням навчального призначення; залучення до творчої інтелектуальної діяльності.

Організаційні умови – це сукупність взаємопов'язаних обставин, які забезпечують цілеспрямоване керування освітнім процесом професійної підготовки майбутніх учителів. Система організаційних умов спрямована на планування, організацію, коригування, регулювання і контроль за освітнім процесом. До організаційних умов відносимо: матеріально-технічне забезпечення освітнього процесу; забезпечення освітнього процесу сучасними інформаційними технологіями і комунікаційними засобами; створення комп'ютерних мереж різноманітного призначення для отримання інформації, необхідної для прийняття управлінського рішення.

Пропоноване управління самостійною роботою здобувачів вищої освіти виходить із точного визначення цілей, забезпечення їх досягнення за допомогою навчальних програм, проєктованої діяльності й перевірки досягнення цих цілей у процесі вивчення і засвоєння кожної навчальної дисципліни, шляхом самоконтролю, після завершення якого настає контроль, а в разі потреби – спрямована корекція з боку викладача [6].

Отже, організаційно-педагогічні умови сприятимуть створенню ефективного управління самостійною діяльністю майбутніх учителів.

Важливо, на наш погляд, визначити місце самостійної роботи як категорії педагогіки [1; 3; 9; 14]. Ця проблема по-різному розв'язується в педагогічній науці: самостійна робота – це діяльність здобувачів вищої освіти, що протікає без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується й

організується ним; специфічний педагогічний засіб організації і керування самостійною діяльністю здобувачів вищої освіти в освітньому процесі, яка повинна включати метод навчального чи наукового пізнання; конкретний вияв розуму; специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності чи сполучення декількох її видів; різноманітні види індивідуальної та групової пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти, що здійснюється ними на аудиторних заняттях та в позанавчальний час.

Деякі автори (Р. Назімов, С. Гончаренко) характеризують її як специфічний вид навчально-пізнавальної діяльності, що проводиться індивідуально чи по групах протягом аудиторних занять або вдома за завданням викладача, за його методичними вказівками, але без його безпосередньої участі [2].

Самостійна робота розглядається як активна пізнавальна самостійна діяльність. У цьому сенсі її можна застосовувати за наявності майже всіх чинних форм і методів (за винятком методів усного викладу, коли домінуючою діяльністю суб'єктів навчання є сприйняття на слух мовлення викладача), вважаючи при цьому самостійною і активну розумову роботу під час бесід, особливо в тих випадках, коли суб'єкти навчання спрямовуються до самостійного «відкриття» нових знань.

Розрізняють самостійну роботу та самостійну діяльність здобувачів освіти. Першу розуміють як дидактичний засіб навчання, штучну педагогічну конструкцію», за допомогою якої педагог організує діяльність суб'єктів навчання як на уроці, так і під час виконання домашнього завдання. Крім того, суб'єкти навчання беруть участь у різнорівневих процесах навчального пізнання в процесі виконання певного типу та виду самостійної роботи. Самостійна діяльність розглядається як цілеспрямований процес, який організується та виконується в структурі навчання для розширення конкретних навчально-пізнавальних завдань.

Розкриття характерних ознак самостійної роботи можливе тільки за єдності аналізу її зовнішньої та внутрішньої сторін. Зовнішня сторона зумовлюється освітніми функціями педагога,

а внутрішня – пізнавальними функціями здобувачів освіти, причому завдання останніх набагато складніше за завдання педагога.

Але найбільш повним є формулювання самостійної роботи, яка входить до процесу навчання, – це та робота, що виконується без безпосередньої участі педагога, але з виконанням у спеціально відведений для цього час. Причому суб'єкти навчання свідомо прагнуть досягнути поставленої в завданні мети, проявляючи свої зусилля та виражаючи в тій чи іншій формі результати своїх розумових або фізичних (або тих та інших) дій.

У зарубіжній педагогічній літературі для визначення поняття «самостійна робота» використовується ряд понять, які підкреслюють різні аспекти цієї роботи. Німецькі педагоги цей термін використовують, як правило, у значенні, яке найбільш поширене і в українській педагогіці. Іноді використовується поняття «опосередковане навчання», тобто робота, яка здійснюється під опосередкованим керівництвом викладача, протилежне поняття – «пряме» (безпосереднє) навчання, що відбувається під директивним керівництвом викладача. У педагогічній літературі Австрії та Швейцарії знайшов застосування термін «тиха робота», який підкреслює, що робота здійснюється наодинці. У французькій і англійській педагогічній літературі можна зустріти термін «індивідуальна робота». У США користуються терміном «незалежне навчання», що означає таку пізнавальну діяльність, за якої здобувачі вищої освіти отримують навчальні плани-програми і їм надається відносна свобода добору засобів і методів засвоєння.

У сучасній дидактиці самостійна робота здобувачів вищої освіти розглядається, з одного боку, як вид навчальної праці, який здійснюється без безпосереднього втручання викладача, але під його керівництвом, а з іншого – як засіб залучення до самостійного оволодіння методами самостійної пізнавальної діяльності й розвитку інтелектуальних потенціальних можливостей кожного, але цього можна досягти лише тоді, коли вона організується і реалізується в освітньому процесі як

цілісна система, що пронизує всі етапи навчання здобувачів вищої освіти.

Фундаментальні науково-педагогічні дослідження визначають загальні тенденції в організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти. На теоретичному й методологічному рівнях проблему організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти в процесі оволодіння знаннями розглядали Л. Аристова, В. Буряк, Є. Голант, М. Данилов, Б. Єсипов, Л. Жарова, В. Козаков, Б. Коротяєв, І. Лернер, О. Нільсон, І. Огородников, В. Паламарчук, П. Підкасистий, О. Савченко, А. Усова, Т. Шамова та інші. Досліджувалися також питання розвитку самостійності під час позааудиторної діяльності (О. Дубасенюк, Л. Клименко, В. Лозова, М. Лубенець, Л. Онучак).

Важливе методологічне значення для обґрунтування теоретичних основ і конкретних методик самостійної роботи здобувачів вищої освіти мають положення сучасної психологічної науки про закони пізнання й організації навчально-пізнавальної діяльності (П. Гальперін, К. Платонов, Г. Костюк, Н. Менчинська, С. Рубінштейн).

Обґрунтування принципів, на основі яких будується самостійна робота здобувачів вищої освіти, міститься у працях Ю. Бабанського, В. Загвязинського, Ч. Купісевича, В. Оконя, М. Скаткіна та інших. Цікавим є дослідження шляхів формування внутрішньої та зовнішньої мотивації навчальної діяльності. Доведено, що дотримання принципу свідомості, творчої активності та самостійності здобувачів вищої освіти сприяє ефективності навчання, мотивації засвоєння знань, формуванню навичок і вмінь.

У дослідженнях, присвячених плануванню й організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, розглядаються загальнодидактичні, психологічні, організаційно-діяльнісні, методичні, логічні й інші аспекти цієї діяльності, розкрито чимало аспектів досліджуваної проблеми, особливо в традиційному дидактичному плані. Однак особливої уваги вимагають питання мотиваційного, процесуального та технологічного забезпечення самостійної аудиторної та позааудиторної пізнавальної діяльності здобувачів вищої

освіти як цілісної педагогічної системи, що враховує індивідуальні інтереси, здібності та схильності.

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів полягає в діалектичній єдності процесу навчання і виховання, забезпеченні тісного взаємозв'язку професійного навчання з практикою. З цих позицій особливої ролі набуває проблема теоретичного обґрунтування та експериментального апробування відповідних педагогічних технологій щодо організації самостійної роботи майбутніх учителів.

Самостійна діяльність, яка активізує розвиток професійних якостей особистості, виступає гарантом формування потреби постійного пошуку, накопичення знань, розуміння їх сенсу та значення, самостійного використання, що необхідно для постійного професійного зростання особистості з урахуванням вимог сучасності [7]. У зв'язку з цим виникла потреба переорієнтації освітнього процесу таким чином, щоб професійне становлення майбутніх учителів було спрямоване насамперед на розвиток умінь самостійної роботи.

Водночас результати досліджень сучасних науковців переконливо свідчать, що високий рівень професійної майстерності та творчого підходу досягається лише за умов, коли виникає і реалізується потреба професійного саморозвитку і самовдосконалення та виявляється позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до себе як до суб'єкта професійної діяльності. Останнє виявляється в безпосередньому проведенні заходів з організації самостійної роботи.

Самостійна робота реалізується: безпосередньо в процесі аудиторних занять (на лекціях, практичних і семінарських заняттях, у процесі виконання лабораторних робіт); у контакті з викладачем поза рамками розкладу (на консультаціях з навчальних питань, при творчих контактах, при ліквідації заборгованостей, при виконанні індивідуальних завдань тощо); у бібліотеці, удома, у гуртожитку, під час виконання навчальних і творчих завдань [8; 16].

Основними структурними елементами самостійної роботи майбутніх учителів є її мета і мотиви. Відповідність мотивів

меті самостійної діяльності є передумовою професійного та особистісного розвитку. Однак протиріччя між цілями та мотивами ускладнюють цей процес. Тому доцільно розглянути спрямованість на майбутню професію, що визначає психологічний склад особистості, через яку виявляються потреби, цілі, мотиви особистості, її суб'єктивне ставлення до різних сторін діяльності, до її характеристик і якостей.

Розглянемо професійну спрямованість як установку певного виду. Установка – це стан готовності до певної активності, спрямованої на задоволення певної потреби. Установка, акумулюючи минулий досвід, опосередковує стимулюючу дію зовнішніх умов і врівноважує стосунки суб'єкта з середовищем. Завдяки установці людина вибирає з навколишньої дійсності або зі свого досвіду необхідні для поведінки об'єкти для реалізації запланованих дій, задоволення потреб особистості. Установка майбутніх учителів на такий вид діяльності формується на основі усталених потреб. Потреби – це стійкі та сильні вимоги людини до чогось. Розрізняють потреби матеріальні й духовні. Освоєння професійних знань зумовлене потребою особистості в пізнанні, удосконаленні, саморозвитку, владі, матеріальному достатку.

Здобуті людиною знання стають переконаннями, під якими розуміють знання та ідеї, характерні для певної особистості для переконання в правильності й необхідності вчинків. На основі переконань формуються інтереси людини: вибіркове емоційне ставлення й увага до певних предметів, діяльності, результатів, умов, пов'язаних із можливостями задоволення потреб, досягнення життєвих і професійних цілей.

Професійна спрямованість забезпечує мотивацію самостійної роботи майбутніх учителів. У психології під мотивами розуміються спонукальні причини дій і вчинків людини, під мотивацією – система мотивів, які викликають активність людини і визначають її конкретну спрямованість. Мотивація діяльності складається з сукупності певних мотивів у досягненні в ній успіхів, у основі якої лежать глибокі, міцні та різноманітні знання, навички й уміння. У свою чергу, ця потреба викликає певний інтерес і надає сенсу навчально-

пізнавальній діяльності. Необхідно, щоб мета і зміст діяльності не лише були внутрішньо прийняті, а й набули особистісного смислу, становили соціально-особистісну цінність, викликали в неї позитивні переживання, намагання і прагнення ефективних навчально-пізнавальних дій і стали підвалинами професійної спрямованості й діяльності. Мотивація сприяє досягненню цілей, визначених особистістю для реалізації в житті та діяльності.

Доцільною є рання професійна спрямованість самостійної роботи майбутніх учителів. Це дозволяє раніше і повніше розвинути в них професійні потреби й інтереси, допомагає ознайомити майбутніх учителів з основами професії та її специфікою, викликає інтерес і потребу в засвоєнні суспільних дисциплін, адже самоосвітня діяльність під час їх вивчення залежить від професійних інтересів здобувачів вищої освіти.

Збагаченню знаннями та творчому засвоєнню професійного досвіду допомагає зміст самостійної діяльності.

Активна самостійна робота майбутніх учителів можлива тільки за наявності серйозної й стійкої мотивації. Найпотужніший мотивуючий фактор – підготовка до подальшої ефективної професійної діяльності. Розглянемо внутрішні фактори, що сприяють активізації самостійної роботи. Серед них можна виділити наступні:

1. Корисність виконуваної роботи. Якщо здобувач вищої освіти знає, що результати його роботи будуть використані в лекційному курсі, в методичному посібнику, у лабораторному практикумі, при підготовці публікації або якимось іншим чином, то ставлення до виконання завдання істотно змінюється на краще, а якість виконуваної роботи зростає. При цьому важливо психологічно налаштувати майбутнього вчителя, довести йому, наскільки необхідна виконувана робота.

2. Участь здобувачів вищої освіти у творчій діяльності. Це може бути участь у науково-дослідній, дослідно-конструкторській або методичній роботі, що проводиться на певній кафедрі.

3. Важливим мотиваційним фактором є інтенсивна педагогіка. Вона припускає використання в навчальному

процесі активних методів, насамперед ігрового тренінгу, в основі якого лежать інноваційні й організаційно-діяльнісні ігри, у яких відбувається перехід від однобічних основних до багатобічних знань про об'єкт, його моделювання з виділенням провідних протиріч, а не просте набуття навички ухвалення рішення.

4. Участь в олімпіадах із навчальних дисциплін, конкурсах науково-дослідних або прикладних робіт тощо.

5. Використання мотивуючих факторів контролю знань (накопичувальні оцінки, рейтинг, тести, нестандартні екзаменаційні процедури). Ці фактори за певних умов можуть викликати прагнення до змагання, що саме по собі є сильним мотиваційним фактором самовдосконалення здобувачів вищої освіти.

6. Заохочення здобувачів вищої освіти за успіхи в навчанні і творчій діяльності (стипендії, преміювання, заохочувальні бали) і санкції за погане навчання.

7. Індивідуалізація завдань, виконуваних як в аудиторії, так і поза нею, постійне їх поновлення.

8. Мотиваційним фактором інтенсивної навчальної роботі, насамперед самостійної, є особистість викладача, котрий може бути прикладом для здобувачів вищої освіти як професіонал, як творча особистість. Викладач може й повинен допомогти розкрити творчий потенціал та визначити перспективи внутрішнього зростання.

9. Мотивація самостійної навчальної діяльності може бути посилена при використанні такої форми організації навчального процесу, як циклове навчання, що дозволяє інтенсифікувати вивчення матеріалу.

Основними видами мотивації самостійної роботи майбутніх учителів є:

1. Зовнішня мотивація – залежність професійної кар'єри від результатів навчання у ЗВО.

2. Внутрішня мотивація – схильності здобувачів вищої освіти та здатність до навчання. Нею можна керувати в період довузівської підготовки шляхом використання тестів при

виборі спеціальності, обґрунтування рекомендації при визначенні напрямку освіти тощо.

3. Процесуальна мотивація, що виявляється в розумінні здобувачами вищої освіти корисності виконуваної роботи. Потрібне психологічне налаштування на важливість виконуваної роботи як у плані професійної підготовки, так і в плані розширення світогляду, ерудиції фахівця. Необхідно переконливо довести, що результати самостійної роботи допоможуть краще розуміти лекційний матеріал, виконувати лабораторні роботи тощо.

У цілому можливі два основні напрями побудови навчального процесу на основі самостійної роботи здобувачів вищої освіти. Перший – це збільшення ролі самостійної роботи в процесі аудиторних занять. Реалізація цього шляху вимагає від викладачів розробки методик і форм організації аудиторних занять, здатних забезпечити високий рівень самостійності здобувачів і поліпшення якості підготовки. Другий спрямований на підвищення активності здобувачів в усіх напрямках самостійної роботи в позааудиторний час, що пов'язане з цілим рядом труднощів. Насамперед це неготовність до неї як більшості здобувачів вищої освіти, так і викладачів, причому і в професійному, і в психологічному аспектах. Крім того, чинне інформаційне забезпечення навчального процесу недостатнє для ефективної організації самостійної роботи.

Основне завдання організації самостійної роботи майбутніх учителів полягає у створенні психолого-дидактичних умов розвитку інтелектуальної ініціативи й мислення на різних заняттях. Основним принципом організації самостійної роботи повинне стати переведення здобувачів вищої освіти на індивідуальну роботу, тобто перехід від формального виконання завдань до пізнавальної активності з формуванням власної думки при вирішенні поставлених проблемних питань. Ціль самостійної роботи майбутніх учителів – навчити осмислено й самостійно працювати спочатку з навчальним матеріалом, а потім – з науковою інформацією, закласти основи самоорганізації й

самовиховання, щоб прищепити вміння постійно підвищувати свою кваліфікацію. Вирішальна роль в організації самостійної роботи належить викладачеві, котрий повинен працювати з конкретною особистістю, з її сильними й слабкими сторонами, індивідуальними здатностями й схильностями. Завдання викладача – побачити й розвити кращі якості здобувача вищої освіти як майбутнього вчителя високої кваліфікації. Щоб розвинути позитивне ставлення здобувачів вищої освіти до позааудиторної самостійної роботи, треба на кожному її етапі роз'ясняти мету діяльності, контролювати її розуміння, поступово формуючи у майбутніх учителів уміння самостійної постановки завдання й вибору мети.

Основні характеристики самостійної роботи майбутніх учителів:

1. Психологічні умови успішності. Насамперед це формування стійкого інтересу до обраної професії та методів оволодіння її особливостями, які залежать від наступних параметрів: взаємин між викладачами та здобувачами в освітньому процесі; рівнем складності завдань для самостійної роботи; включеністю здобувачів вищої освіти у формування діяльності майбутньої професії.

2. Професійна орієнтація дисциплін.

3. Обмежений бюджет часу здобувачів вищої освіти.

Із позицій управлінського підходу до організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти, управління самостійною роботою майбутніх учителів ми розуміємо як цілеспрямовану діяльність викладачів, що забезпечує ефективне функціонування навчального процесу та розвиток суб'єктів управління, насамперед їх професійних здібностей.

Підготовка майбутніх учителів при організації та управлінні самостійною роботою стає ефективною за умови врахування викладачем функцій педагогічного управління цим процесом, серед яких ми визначили організаційну, коригувальну та контрольну. З іншого боку, в професійній діяльності викладача з організації самостійної роботи майбутніх учителів, крім прямого управління, де об'єктом впливу є особистість, необхідно враховувати також принципи

непрямого управління. Можна сказати, що чим більш досконалий і сприятливий клімат управління процесом самонавчання, тим ефективнішим є професійний розвиток майбутніх учителів.

Педагогічні технології організації і управління самостійною роботою майбутніх учителів передбачають диференційований підхід з урахуванням рівня інтелектуального розвитку, а також професійної і загальнотеоретичної підготовки, особистих можливостей і задатків.

У сучасній педагогічній літературі виділяють 4 різновиди самостійної діяльності в процесі навчання, кожна з яких відрізняється специфікою планування та постановкою мети, а саме: 1) постановка мети та планування діяльності за допомогою викладача; 2) постановка мети, що відбувається за допомогою викладача, планування роботи здійснюється суб'єктом навчання самостійно; 3) постановка мети та планування, що здійснюються суб'єктом навчання самостійно в межах поставленого викладачем завдання; 4) робота здійснюється суб'єктом навчання з власної ініціативи: без допомоги викладача самостійно визначається зміст, мета, складається план роботи, що здійснюється самостійно.

Чим більше самостійності надається здобувачу вищої освіти, тим точніше треба визначити і довести до його відома той обсяг знань, який повинен засвоїтися з кожної теми навчальної дисципліни. Для цього існують так звані тематичні бази знань, які включають перелік основних понять і положень, а також модель її засвоєння (репродуктивний, конструктивний чи творчій рівні). Модель засвоєння бази знань з теми повинна точно визначати, які з названих понять, теоретичних і практичних знань мають бути засвоєні на творчому, а які – на репродуктивному чи конструктивному рівнях. У кожній тематичній базі знань мають також передбачатися відповідні форми контролю.

На старших курсах відбувається усвідомлення здобувачами вищої освіти власних слабких і сильних сторін. Якщо майбутні вчителі не отримують повного задоволення від

навчання, то вони не зможуть повністю віддаватися своїй майбутній роботі. Тому в процесі самостійної роботи на старших курсах необхідне формування мотиваційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів до своєї спеціальності, що забезпечуватиме високий рівень професіоналізму.

Як правило, здобувачі вищої освіти не відразу можуть оцінити власні здібності й можливості. Тому процес самоорганізації навчальної діяльності (хоча й відносно) поділяється на періоди.

Перший (фундаментальний) – спрямований на формування в здобувачів вищої освіти навичок продуктивної діяльності й творчого мислення. У цей період необхідно приділяти серйозну увагу не тільки основам знань із багатьох дисциплін, але й насамперед методологічним аспектам певної науки, методиці вивчення відповідних дисциплін.

Другий період (спеціальний) – безпосереднє поглиблене вивчення спеціальних дисциплін, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Передбачається, що вже в першому періоді самоорганізації навчальної діяльності завдяки введенню нових форм виявлення вузької професійної орієнтації здобувачів вищої освіти (тестування, науково-дослідної роботи, проведення ділових ігор із метою виявлення схильності до певних видів професійної діяльності) кожний обере те, що щонайкраще відповідає його схильностям. Отже, цей період призначається для складання кожним здобувачем інтегральної бази конкретної спеціальності. Це припускає чітке подання майбутньої спеціальності як певної системи, що складається з основних взаємозалежних елементів. Факультативні спецкурси з конкретних дисциплін повинні стати важливими складовими елементами другого періоду самоорганізації навчального процесу. Такі спецкурси евристичного характеру виявили б здатності майбутніх учителів до теоретичної або практичної діяльності, стали вагомим аргументом на користь розвитку діалогічної форми навчання.

Третій період навчання – період практики. Оскільки практичні навички будуть прищеплюватися ще в перший

період навчання, це насамперед період «відшліфовування» здобутих фундаментальних і спеціальних знань, що можливо досягти зусиллями інформаційних бюро, які зможуть краще враховувати потреби здобувачів вищої освіти і запропонувати викладачам розробити спецкурси, які матимуть реальні виходи на практику й закріплюватимуть професійні навички здобувачів.

Технологія виконання самостійної роботи здобувачами вищої освіти багато в чому залежить від того, наскільки вони володіють методами опрацювання наукових джерел, наскільки опанували вміння конспектування, укладання тез, підготовки рефератів, що надалі стане основою для написання курсових, кваліфікаційних та дипломних робіт. Викладач також визначає вид самостійної роботи (план, тези, конспект чи реферат), які повинні виконати здобувачі вищої освіти, де і яким чином він прозвітує про виконання завдань із самостійної роботи.

Оскільки визначене викладачем завдання здобувачі вищої освіти виконують самостійно, плануючи свій час, місце та порядок його виконання і займаються цією діяльністю самостійно, без контролю за цим процесом з боку викладача, самостійну роботу можна назвати лише частково керованою.

Можемо констатувати, що самостійна робота здобувачів вищої освіти – це спланована, організаційно і методично спрямована пізнавальна діяльність, яка здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату.

Основними ознаками самостійної роботи здобувачів вищої освіти прийнято вважати: наявність пізнавального або практичного завдання, проблемного питання або завдання і особливого часу на їх виконання, вирішення; свідому самостійну активність у процесі вирішення поставлених завдань; володіння навичками самостійної роботи; здійснення управління та самоврядування самостійною пізнавальною і практичною діяльністю.

Ключовим моментом самостійної роботи є пізнавальне або проблемне завдання. Саме його наявність обумовлює процес самостійної роботи, передбачає самостійне вирішення

поставлених завдань, підготовку до самостійного виконання навчальних і професійних завдань. Мета самостійної роботи майбутніх учителів двоєдина: формування самостійності як риси особистості та засвоєння знань, умінь, навичок.

Основними функціями самостійної роботи майбутніх учителів є пізнавальна, самостійна, прогностична, коригувальна та виховна.

Пізнавальна функція визначається засвоєнням майбутніми вчителями систематизованих знань з дисциплін. Самостійна функція – це формування вмінь і навиків, самостійного їх оновлення і творчого застосування. Прогностична функція є вмінням здобувачів вищої освіти вчасно передбачати й оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання. Коригувальна функція визначається вмінням вчасно коригувати свою діяльність. Виховна функція – це формування самостійності як риси характеру.

Зміна концептуальної основи й розширення функцій самостійної роботи майбутніх учителів не тільки призводить до збільшення обсягу її важливості, а й викликає зміни у стосунках між викладачем і здобувачами вищої освіти як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, тобто корегує всі психолого-педагогічні (організаційні, методичні) засоби забезпечення самостійної роботи.

Усе це ставить вимоги до пошуків таких форм навчальної роботи у закладах вищої освіти, коли допомога і контроль з боку викладача не пригнічуватимуть ініціативи здобувачів вищої освіти, а привчатимуть їх самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуватимуть самостійність як особисту рису характеру. У процесі самостійної пізнавальної діяльності здобувачі вищої освіти мають навчитися виділяти пізнавальні завдання, добирати способи їх розв'язання, здійснювати операції самоконтролю за грамотністю виконання поставлених завдань, удосконалювати методи реалізації творчих знань.

В освітній діяльності закладів вищої освіти має домінувати орієнтація на процеси самоорганізації та самореалізації кожного здобувача вищої освіти.

В обґрунтованому Л. Онучак підході акцент у самостійній позааудиторній роботі робиться не стільки на самостійності дій здобувачів вищої освіти, скільки на тому, що вони самостійно визначають додаткову (до визначеної навчальним планом) мету. За умови такого розуміння сутності самостійної позааудиторної роботи головне завдання викладача зводиться вже не стільки до розробки дисциплін, з якими мають працювати здобувачі вищої освіти, скільки до створення необхідних умов їх самоактуалізації, самореалізації як особистості, що дозволяє їм самим визначити додаткові навчальні цілі.

Підготовка майбутніх учителів має бути спрямована на формування здатності до самостійної творчої діяльності. Ця робота повинна мати систематичний, а не епізодичний характер, а це вимагає теоретичного обґрунтування педагогічних умов організації та стимулювання самостійної роботи здобувачів вищої освіти; вивчення видів самостійної роботи та методів її проведення; експериментальної перевірки системи педагогічних умов удосконалення самостійної роботи та розробки методичних рекомендацій її організації.

Непряме педагогічне управління самостійною роботою майбутніх учителів – засіб опосередкованої координації процесу їхнього професійного розвитку, що опосередковано впливає на особистість без жорсткої регламентуючої дії з наданням права вибору особистих стратегій поведінки, який реалізується на базі непрямих впливів, рефлексії та співтворчої взаємодії в процесі індивідуальної та групової самостійної творчої діяльності.

Організація самостійної роботи проходить у два етапи: а) початкова організація, що передбачає безпосередню участь викладача в діяльності здобувачів вищої освіти з виявленням причин появи помилок; б) самоорганізація, що не вимагає безпосередньої участі викладача в процесі самостійного формування знань здобувачів вищої освіти.

В організації самостійної роботи майбутніх учителів особливо важливим є правильне визначення обсягу і структури змісту навчального матеріалу, що виноситься на самостійне опрацювання, а також необхідне методичне забезпечення їх самостійної роботи. Методичне забезпечення такої роботи здобувачів вищої освіти включає програму діяльності, варіативні завдання, нестандартні завдання з урахуванням індивідуальних можливостей кожної особистості. Створюючи систему самостійної роботи майбутніх учителів, необхідно, по-перше, навчити їх вчитися і, по-друге, ознайомити з психофізіологічними основами розумової праці, технологією її наукової організації.

Для ефективності самостійної роботи майбутніх учителів необхідно виконати ряд умов:

1. Забезпечити правильне поєднання обсягів аудиторної та самостійної роботи.

2. Методично правильно організувати роботу здобувачів вищої освіти в аудиторії й поза нею (застосування новітніх технологій організації самостійної пізнавальної, наукової та виробничої діяльності, урахування специфіки вивчення навчальних дисциплін).

Крім цього, обов'язково мають бути чітко визначені: мета і завдання самостійної роботи; усвідомлене ставлення здобувачів вищої освіти до необхідності самостійної роботи; наявність обґрунтованого змісту і засобів здійснення самостійної роботи; розподіл здобувачів вищої освіти за рівнями на основі чинних відмінностей в особливостях і змісті самостійної навчально-пізнавальної діяльності, їх мотивації та вмінні організовувати самостійну роботу; чітке уявлення кожним здобувачем вищої освіти того обсягу самостійних практичних робіт, який він повинен виконати за певний проміжок навчального часу (за семестр чи навчальний рік); ознайомлення здобувачів вищої освіти зі змістом передбачених для самостійної роботи практичних робіт; наявність зразків виконуваних практичних робіт і рекомендацій до їх виконання; знання вимог до оцінювання кожної роботи викладачем; можливість своєчасно отримати потрібну консультацію.

3. Забезпечення здобувачів вищої освіти необхідними методичними матеріалами для перетворення процесу самостійної роботи на творчий процес.

4. Контроль за організацією й ходом самостійної роботи та заходи, що заохочують здобувачів вищої освіти за її якісне виконання. Ця умова в тій або іншій формі повинна бути наявною на перших етапах, щоб контроль став не стільки адміністративним, скільки повноправною дидактичною умовою, що позитивно впливає на ефективність самостійної роботи в цілому.

Перша умова полягає в необхідності оптимального структурування навчального плану не тільки в сенсі послідовності вивчення окремих курсів, але й доцільного співвідношення аудиторної й самостійної роботи. Важливу роль тут відіграє правильне визначення трудомісткості різних видів самостійних робіт, зокрема курсових проєктів, розрахунково-графічних робіт та інших завдань.

Друга умова – це методично раціональна організація роботи. Важливо поступово змінювати стосунки між здобувачами вищої освіти і викладачем. Якщо на перших курсах викладачеві властива активна творча позиція, а здобувач вищої освіти найчастіше просто йде за викладачем, то на старших курсах ця послідовність повинна деформуватись у бік спонукання майбутніх учителів працювати самостійно, активно прагнути самоосвіти. Виконання завдань самостійної роботи повинне вчити мислити, аналізувати, ураховувати умови, ставити завдання, вирішувати проблеми, тобто процес самостійної роботи поступово повинен перетворюватися на творчий.

Третя умова – це забезпечення здобувачів вищої освіти відповідною навчально-методичною літературою. Існуюча ситуація у вищій школі не дозволяє забезпечити здобувача вищої освіти необхідною літературою, виданою центральними видавництвами, тому з огляду на економічні умови й можливості поліграфічних баз варто рекомендувати в такому разі перехід на електронні видання лекційних матеріалів викладачів.

Отже, для організації самостійної роботи майбутніх учителів необхідні такі умови: оволодіння вміннями та навичками самостійної навчальної діяльності; формування потреби та інтересу до самостійної роботи; урахування індивідуальних особливостей у процесі визначення завдань для самостійної роботи; урахування групових особливостей (рівень інтелектуального розвитку, провідний тип темпераменту, мотив навчальної діяльності тощо); розробка індивідуальних творчих завдань для самостійної роботи над проблемними темами курсу і керівництво ними з боку викладача; створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи; грамотне керівництво самостійною роботою здобувачів вищої освіти і надання вчасної допомоги для усунення недоліків.

Література

1. Голік О. Б. Педагогічна майстерність: організаційно-управлінський аспект : навч. посіб. Донецьк : Ноулідж, 2010. 242 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 374 с.
3. Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність : підручник /за ред. І. А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і перероб. Київ : Богданова А. М., 2008. 376 с.
4. Крижко В. В., І. О. Мамаєва Аксіологічний потенціал державного управління освітою : навч. посіб. Київ : Освіта України, 2005. 224 с.
5. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти : навч. посіб. Київ : Освіта України, 2005. 440 с.
6. Кучерявий А. О. Управління самостійною навчальною діяльністю майбутніх юристів : монографія. Черкаси : Чабаненко Ю. А., 2014. 344 с.
7. Мачинська Н. І., Стельмах С. С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі : навч-метод. посіб. Львів : Львівський державний університет внутрішніх справ, 2012. 180 с.

8. Микитчик О. С. Самостійна робота здобувачів вищої освіти. Методичні рекомендації для здобувачів вищої освіти ПДАФКіС. Дніпро, 2020. 27 с.

9. Педагогіка вищої школи : підручник / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, І. Ф. Шумілова, О. М. Старокожко, О. Б. Голік. Бердянськ : БДПУ, 2020. 517 с.

10. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.07.2018 № 776. URL: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti (дата звернення: 03.12.2021).

11. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.03.2021 № 610. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf (дата звернення: 03.12.2021).

12. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020 № 2736 URL: https://nus.org.ua/news/zatverdyly-try-profesijni-standart-vchytelya-dokument/ (дата звернення: 03.12.2021).

13. Про освіту : Закон України від 21.11.2021 №2145-VIII. URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 03.12.2021).

14. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник. Київ : Міленіум, 2006. 346 с.

15. Управління закладом освіти : підручник / С. Г. Немченко, В. В. Крижко, І. Ф. Шумілова, О. М. Старокожко, О. Б. Голік. 2-е вид. перероб. і допов. Бердянськ : БДПУ, 2020. 603 с.

16. Швед М. Самостійна робота студентів : навч.-метод. посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 205 с.

Лілія ЯРОЩУК

2.4 «Пансофія» Яна Амоса Коменського в курсі історії педагогіки

Сьогодні перед вищою школою стоїть непросте завдання – сформувати освіченого, гуманного, відповідального, духовно багатого, благородного професіонала-педагога, який гідно зможе виховати майбутнє покоління. Для цього майбутнім учителям варто мати знання і про філософські погляди відомих постатей минулого.

На шляху розв'язання окресленої проблеми багато зроблено, зокрема, вітчизняні науковці розглядають постать чеського гуманіста не тільки як педагога, а й філософа: наукові передумови пансофії в межах гуманітарної парадигми (Е. Днєпров, І. Колесникова, В. Кортхаазе, С. Марчукова, Р. Мниха, А. Піскунов, З. Равкін, М. Рихтер, О. Сухомлинська, Л. Степашко, К. Шаллер, Д. Чапков та ін.); вивчення методологічних основ становлення пансофічного знання, виявлення «пансофічних тенденцій» (А. Вукасович); дослідження пансофічного характеру міждисциплінарності, що набуває визначального значення в сучасній коменіані (Б. Бім-Бад, Г. Мельников, В. Кортхаазе та ін.); зв'язок пансофії з проблемами сучасної освіти, глобальний характер «інноваційного проекту» Коменського (Г. Сорокіна, В. Меськова); коменіана в українській педагогічній історіографії (друга половина XIX – перша половина XX ст.) (В. Лучкевич, В. Новосад).

Педагогічна спадщина Я. А. Коменського охоплює всі найважливіші аспекти педагогічної науки. Учений уперше зібрав і систематизував усі відомості з педагогіки та розробив революційні на той час ідеї – учення про сутність, основні принципи і методи навчання, класно-урочну систему навчання, запровадив вікову періодизацію розвитку дітей. Педагог виступав за енциклопедичність, посильність і доцільність змісту освіти, єдність і наступність шкіл усіх типів, пропонував концентричний спосіб розміщення навчального матеріалу.

Методологічною засадою трактування вченим процесу навчання і виховання та побудови шкільної системи став принцип природовідповідності [2].

Як показує практика, найскладнішим для сприйняття студентами є пансофічні ідеї Я. А. Коменського. Тож спробуємо презентувати пансофічні погляди чеського педагога при вивченні дисципліни «Історія педагогіки».

Ян Амос Коменський – один із фундаторів сучасної наукової педагогіки і психології. Майже 360 років минуло з часу виходу у світ праці Коменського «Пансофічна школа», у якій він передбачив багато ідей XX століття. Коменський різко критикував панівну середньовічну схоластичну систему навчання та розробив нові напрямки навчання й виховання – його метою було створення «школи-майстерні мудрості та людяності».

Для майбутніх учителів надзвичайно важливим є курс «Історії педагогіки». Так, при вивченні теми «Педагогічна система Яна Амоса Коменського» розглядаємо пансофічні ідеї великого педагога. Студенти залюбки готуються до практичних завдань, аналізують його діяльність, життєвий шлях. Ніхто не залишається байдужим до життя і творчості чеського дидакта. Для того, щоб орієнтувати студентів на філософію вченого, пропонуємо переглянути фільм «Ян Амос Коменський». Після обговорення стрічки, особливо звертаємо увагу на пансофічну освіту.

Практична педагогічна діяльність Коменського розпочалася в 22 роки: він став учителем тієї самої школи в м. Пшерові, де декількома роками раніше вчився сам. Постійно займався самоосвітою, уважно читав твори гуманістів тієї доби, а головне – глибоко вивчав процес навчання в школі і незабаром почав його реформувати заради того, щоб зробити цей процес привабливим для дітей, який пробуджує в них інтерес до знань. Він сміливо порушував традиційні канони тогочасного шкільного життя: широко використовував те, що сьогодні називають «наочність», водив учнів на прогулянки на природу, знайомив їх не лише з книгами, але й з реальним життям, з предметами і явищами, які оточували їх.

Ян Амос Коменський вважав, що починати навчання треба якомога раніше, а навчальний матеріал повинен обов'язково відповідати віковим особливостям учнів і був переконаний у тому, що розум людини спроможний охопити все, що завгодно. Тільки для цього потрібно дотримуватися в навчанні послідовного і поступового просування вперед, слідуючи безсмертним та універсальним дидактичним правилам: «від близького до далекого», «від цілого до окремого», «від знайомого до незнайомого» для того, щоб учні засвоювали систему знань, а не уривчасті відомості. Коменський вважав також, що необхідно з дитинства виробляти позитивні етичні риси (справедливість, поміркованість, мужність; цікаво зазначити, що під останньою він розумів також наполегливість у праці). Важливу роль в етичному вихованні Вчитель відводив прикладу дорослих, систематичному привчанню дітей до корисної діяльності і до виконання правил поведінки. До навчального плану гімназії Коменський ввів, нарівні з традиційними «сімома вільними мистецтвами», природознавство, історію, географію.

У Лєшно Коменський працював над розробкою принципово нової ідеї створення пансофії – своєрідної енциклопедії усіх основних відомостей про реальний світ з викладенням основних положень християнської віри.

Коменський користувався європейською популярністю, і не тільки в протестантських країнах. Так інтерес до проблеми пансофії був таким великим, що група британських учених того часу вирішила створити міжнародну комісію для зведення воєдино всіх досягнень науки і техніки людства. На чолі комісії мав би стояти сам Коменський. На жаль, буржуазна революція, що розпочалася в Англії, перешкодила реалізувати цей задум. Коменський же прийняв тоді замовлення шведського уряду опрацювати нову методику навчання латинській мові і відповідні підручники. У результаті з'явилася книга «Новітній метод мов».

Тоді ж Коменський намагався реалізувати, хоча б частково, свою ідею устрою пансофічної школи. Наукове обґрунтування її принципів, навчальний план, розпорядок дня були викладені

автором у творі «Пансофічна школа» (1651). 1654 року Коменський, що був главою лешненської протестантської громади «Чеських братів», повернувся до Лешна. Проте під час війни між Польщею і Швецією місто було зруйноване; усе майно Коменського і його безцінні рукописи загинули. Притулок учений знайшов у Амстердамі (1656), де його прийняли з великою шаною як славетного педагога, автора чудових підручників і методичних праць. Уже через рік там було видано, за ухвалою сенату, зібрання його дидактичних творів у чотирьох частинах, що стало помітною подією в житті Західної Європи. В Амстердамі Коменський працював над ґрунтовною працею «Загальна порада для виправлення справ людських», у якій опрацював план реформи людського суспільства, причому особливу роль приділяв вихованню і освіті громадян. Перші частини цієї праці («Панегерсія» – «Усезагальне пробудження» і «Панавгія» – «Усезагальне осяяння») були видані в Амстердамі 1662 року, рукописи ж інших п'яти частин були загублені й знайдені тільки в XX ст. у Німеччині. Повністю праця латиною була опублікована в Празі тільки 1966.

Правильно облаштована пансофія, за словами Я. А. Коменського, стане «універсальною алхімією», золотим мистецтвом, яке день за днем збільшуватиме пансофічне світло. Відзначимо, найважливішою справою свого життя Ян Амос Коменський уважав створення нового універсального курсу і підручника «Пансофія», конкретизуючи задум якого він писав: «Таку книгу, повторюю, хочу я скласти, яка заміняла б собою всі скарбниці всезагальної освіти. У ній не повинно бути пропущено нічого істотного, і читання цієї книги саме по собі повинно наповнювати розуми мудрістю.

Усе це завдяки тому, що речі представлені в ній у неперервній, ясній і чіткій взаємозалежності, усе виводиться зі своїх власних коренів, зі своєї власної істоти, і кожна річ виявляється тою самою, якою вона названа, і представляється саме такою, якою вона є насправді. Бо все в цій книзі обумовлено самою незмінною і внутрішньо зв'язаною істинною сутністю речей. Усе це, однак, – у стислому вигляді, бо

призначене служити для короткого і швидкоплинного життя. Усе – у доступній формі, бо повинно вносити в розуми світло, а не сутінки. І все – у його внутрішній цілісності і обґрунтованості, через безперервний причинно-наслідковий зв'язок, оскільки ми маємо потребу в твердо встановленій істині, а не в надуманих поглядах» [5, с. 96].

Як це не парадоксально, але ідея створення «Пансофії» за життя її автора не знайшла ні достатнього розуміння, ні підтримки серед його сучасників, які вважали її утопічною або ж проявом надмірних амбіцій педагога-мислителя.

«Пансофія» Коменського визначила вимоги всебічної і систематичної освіти і пізнання. Його ідея «всіх учити всього» випливає із міркувань про те, що всі люди здібні до пізнання й освіти, простий народ повинен отримати доступ до знань.

Відповідно до потреб часу виховання розглядалось як найважливіший засіб підготовки людини до діяльного, практичного життя, до пізнання реального світу. Великий дидакт бачив у дитині майбутнього діяча, мудреця і з великою повагою та турботою ставився до його особистості [4, с. 31].

Згідно з основною метою виховання Коменський виділяє суттєві елементи виховання: створити людину, яка знає всі речі, яка є володарем речей і самої себе, яка є такою, що себе і все підводить до Бога, джерела всіх речей, яка має здорове тіло. На думку вченого, цьому відповідає: наукове виховання; доброчесність чи моральність, релігійність, фізичне виховання.

Усього Ян Амос Коменський написав понад 250 творів, присвячених одній темі – освіті Homo sapiens. І був глибоко впевнений в тому, що загальна освіта, створення нової школи допоможуть виховувати людей в дусі гуманізму, солідарності, взаєморозуміння.

Велику роль у сучасному науковому дослідженні творчості Коменського відіграв український учений Дмитро Чижевський, який, починаючи з 20-х років минулого сторіччя жив і працював за кордоном. Його довголітня наукова робота з вивчення спадщини видатного чеського педагога почалася з відкриття. 1934 року, працюючи в архівах бібліотеки німецького міста Галле, Чижевський виявив кілька частин (у

тому числі розділ «Пансофія») роботи Коменського «Загальна порада для виправлення справ людських», рукописи якої зникли кілька сторіч тому і вважалися назавжди загубленими. Протягом багатьох десятиріч, практично до самої смерті, Чижевський займався вивченням і підготовкою до друку цього чудового твору і всіх його частин. Особливо поціновував Чижевський «Пансофію» – сміливу спробу «відновити єдність європейської культури» в часи релігійних воєн тієї доби (доби розколу Західного християнства і формування протестантизму).

Дослідження робіт Коменського стало справою життя Дмитра Чижевського – він прагнув звільнити образ ученого від «осадів і забобонів століть» і вважав його «найбільш світлим педагогічним розумом, який колись народжувався в Європі», а також «єдиним слов'янським мислителем світового значення». Бо, на думку Чижевського, жодний інший слов'янський мислитель не вийшов за межі свого часу і своєї країни [7, с. 42].

Текст «Пансофії» починається зі звернення до творця «неба, землі і всіх безодень», який подарував людським синам спільний дім – землю, «де єдиною сім'єю живемо ми всі, створені тобою за твоїм образом», але «чому ж, коли ти, наш прародич, єдиний на небесах, ми, твоє потомство, не перебуваємо на землі воєдино, а в тисячоликому розладі так різнимося всюди між собою сприйняттями, бажаннями і палкими прагненнями, що постійно руйнуємо (нищимо) самі себе взаємною відразою, ненавистю і війнами? Зжалься коли-небудь, нарешті, і накажи нам із незчисленних глухих кутів пітьми, помилок і погибелі повернутися на царственний шлях світла, істини, миру, любові й спасіння…» [6].

Далі – звернення і заклик до «смертних мешканців землі» – людей «прокинутися до усвідомлення скверни і злочинності своїх чвар» і до бажання вибратися з похмурих лабіринтів оман, пробудитися і дружно взятися за справу загального спасіння. «Почніть зараз! Ця книга, яка йде до вас усіх із закликом: «Прокиньтеся, прокиньтеся!», дає вам першу нагоду до цього! Ніхто не цурайся читати і слухати її! Вона ні до чого не підбурює, а, виступаючи посередником усезагального

спасіння, хоче показати всім джерела, ручаї (струмки), ріки, моря і сам океан усякого світла, миру, істини і спасіння» [6].

Серед незчисленних книг, «написаних на користь людям», «ні одна не подібна цій нашій, ні одна не дорівнює нашій за всезагальністю й універсальністю і не вчить усіх людей всього, що служить щастю тутешнього і майбутнього життя, із такою ж повнотою, упорядкованістю і ясністю, як наша. Дійсно, вся множина інших книжок написана – і без кінця пишеться – або про якийсь частковий предмет (та й то, зазвичай, не дуже важливий і мало корисний для досягнення щастя), або в інтересах тільки свого народу, віросповідання, мови, більше розколюючи, ніж об'єднуючи. (…) Навпаки, ця нова книга, призначена найостаннішому століттю в своєму підході до старих речей, приступає до об'єднання прагнень, праць і сил усього людського роду, перед обличчям усіх людей розгортаючи все існуюче, усе приваблююче і все відвертаюче в такому порядку, щоб жодна здоровомисляча людина не змогла не побачити, що благо і що зло в ній і навколо неї, і не досягти успіху в прагненні до добра і в уникненні зла…» [6].

Ця книга через своє нове й універсальне спрямування – «усе добре об'єднати, усе зле відкинути, усі подальші суперечки про розрізнення добра і зла припинити» і в знак того, що «всі люди можуть знайти тут цілком усе необхідно їм потрібне», отримує назву Пансофії. Вона – лише початок, задум, який здійснять усі люди спільними зусиллями. Але, щоб вона могла бути зрозумілою і здійснювати свій вплив навіть на простих людей, пропонується три способи її викладення.

По-перше, «звести в одну цю книгу все сприяюче щастю людського роду для виклику в читача надії, що речі, які зуміли ввійти в одну-єдину і не дуже товсту книжечку, не настільки невичерпні, щоб їх не міг умістити розум будь-якої людини» [6].

По-друге, автор користується не філософським стилем, а загальнодоступною народною мовою, «називаючи лопату лопатою, а човна човном», бо не зрозуміють *усі*, якщо не зрозуміє простий народ, який завжди складає більшу частину людського роду. По-третє, Пансофія пишеться не в

монологічній, а в діалогічній формі (у подальшому цей намір виконано лише частково)» [6].

Книга «Пансофія» пропонується всім живучим під небом народам з метою блага й спасіння. «Для народів, які не мали поки ніяких книг, звідки вони могли б отримати освіту, мати одну цю книгу буде значити мати «Все». А хто, навпаки, надто завалений і заплутаний багатьма різноманітними і суперечливими книгами, – як буває там, де бібліотеки розрослися до непомірності, і багато хто від незнання, за що найперше взятися, або нічого не читають, або нічому не вірять, терплячи злиденність серед вищого достатку і пітьму серед вищого сяйва світла, – тим чи не буде спасінням придбати в нашій книзі здорову міру і перейти від обох крайнощів до середини?» [6].

Пансофія – панацея від усіх хвороб людського роду, ніби скарбниця істинних ідей, школа позбавлення від мінливих думок і набуття знань; вона призначена для всього людського роду без розрізнення віросповідань. Отже, усякий «знаючий себе частинкою роду людського – чи на вищому, чи на нижчому стоїш місці, учений ти чи неук, знатний чи простолюдин, цар чи жебрак, з якого б народу, релігії, стану ти не був, аби був причетним людській природі, – знай, що ця книга написана заради тебе…» [6].

Сенс премудрості – у впорядкуванні всіх людських помислів, слів і дій, і такому впорядкуванню повинна послужити єдина, усеохоплююча, ясна (зрозуміла) й істинна книга, ніби коротке зібрання всієї людської мудрості. «Кажу про *створення книги*, тому що до цього часу така ще не створювалася і навряд чи кому спадала на думку можливість з троякої книги Бога (світу, розуму, Писання) створити єдину книгу. Якщо таке вдасться, лише це буде чимось новим… Усе інше буде старим – вічний потік божих справ, слів і помислів. …Кажу «*книги*», не «книг», тому що розумію її нерозрізенною і всюди самодоповнювальною, щоб той, хто почне її читати, міг знайти кінець тільки в кінці. Як єдине буття всього сущого, Бог, як єдина система всіх систем, світ, як єдине дзеркало дзеркал, розум, як єдине пояснення пояснень, Священне писання, і

єдиний тлумач тлумачів, мова, так нехай буде єдиною книга книг, *Пан*софія, яка навчає *всьому* [6].

Нагадаємо, що мудрість уже в античності не зводилася до *всезнання.* То що ж розумів під «усім» сам Коменський? «Кажучи «*всьому*», – пояснював він, – маю на увазі все, що можуть пізнати люди і про що негоже залишатися в невіданні мудрій людині…» [6]. А далі – дуже цікаві уточнення: «викладення вже відомого нам, людям (як правило, при визначенні змісту освіти навіть у наш час обмежуються переважно саме цим, а чеський педагог іде далі і вважає, що в цей зміст необхідно включати ще й інші елементи); перерахування того, чого ми поки не знаємо (!)…; речі нововідкриті; речі що вивчаються. Словом, про який би потрібний предмет не зайшла мова, про нього в нас повинна опинитися достатня інформація…» [6]. Але передусім про те, «*що треба людині знати і робити, у що вірити і на що сподіватися* для досягнення блаженства в цьому і в майбутньому житті» [6]. Трохи далі педагог, посилаючись на Біблію (псалом 8, 5–9), додає до цих питань ще одне: *хто така людина (що є людина).*

На його думку, Пансофія є «найістиннішим компедієм усієї божественної і людської мудрості». Її ознаками є єдність думок і справ, цілісне розуміння речей та їх сприйняття і відтворення в їх взаємозв'язках. «…Необхідно знати все, інакше жодну річ не можна пізнати цілком і вірогідно» і «необхідно охопити пізнанням усе – або все з необхідністю виявиться спотвореним» [6].

Істина в будь-якій речі єдина, і більше однієї істини не може бути. Вона розлита по речовій різноманітності, тому шукати її можна всюди; а знайшовши її в чомусь одному, можна сподіватися, що ми її знайшли в усіх подібним чином улаштованих речах. Завдяки цьому можна уявити все висхідним від непорушних першопочатків до непорушної істини в такій вічній гармонії та взаємозв'язку, що відтворення всього в розумі виявилося б настільки нерозривним, як і сама машина світу, від форми якої не відійти [6].

Підкреслюючи, що не все в педагогічній спадщині Коменського належить історії, один із його сучасних

коментаторів разом із тим відзначає, що до ще не розв'язаних «завдань Коменського належать, зокрема, і питання «зміцнення міжпредметних зв'язків, створення єдиного, цілісного, системного, суворо впорядкованого знання про весь світ» [5]. Однак всю велич цього завдання можна зрозуміти лише в контексті більш загальних – вихідних ідей великого педагога-мислителя. Такою ідеєю була насамперед ідея всеєдності. Але в Коменського ця ідея не була лише простим повторенням раніше відомих поглядів про єдність «мікрокосму» і «макрокосму» або людини і Бога. По-перше, на його думку, Бог, світ і людина єдині не тільки *між собою*, але й *в собі*: Бог єдиний у всіх своїх іпостасях, єдність світу полягає у злагодженості та гармонії всіх речей, із яких він складається, а єдність людини зумовлена узгодженістю різних її життєвих проявів. По-друге, внутрішньо єдиними є також світ мистецтва, який наслідує природу, і світ людського розуму, пізнання, який є своєрідним дзеркалом світу. Виходячи з цього, Ян Амос Коменський формулює найвеличніші завдання: досягнення всезагального миру і злагоди в людському суспільстві і гармонійний розвиток людини. Але досягнення цих завдань можливі лише через усезагальні пізнання, освіту і навчання. Тому і головна його педагогічна праця «Велика дидактика» розуміється ним як «універсальне мистецтво вчити всіх усього».

Спроби об'єднання всіляких знань в різних енциклопедіях мали місце й раніше, відзначав далі Коменський, але вони швидше нагадували майстерно складені штабелі лісу, ніж живе дерево. «Ми ж прагнемо живих коренів наук і мистецтв, живого дерева їх, живих плодів. «Пансофією» я й називаю те, що могло б служити живим відображенням світу – відображенням, де все було б одне з другим зв'язане, одне підтримувало, було б одне для одного плідним. Отож, хотілося б нам скласти Пансофію у вигляді такої книги, яка являла б собою:

Цілісний короткий курс усезагальної освіти.

Яскравий світоч для людського розуму.

Тверде мірило істини.

Правдиву картину життєвих справ і занять.

Блаженну драбину до самого Бога» [6].

Ян Амос Коменський, конкретизуючи задум своєї книги, далі писав: «Таку книгу... хочу я скласти, яка заміняла б собою всі скарбниці всезагальної освіти. У ній не повинно бути пропущено нічого істотного, і читання цієї книги саме по собі повинно наповнювати розуми мудрістю. Усе це завдяки тому, що речі представлені в ній в неперервній, ясній і чіткій взаємозалежності, усе виводиться зі своїх власних коренів, зі своєї власної істоти, і кожна річ виявляється тою самою, якою вона названа, і представляється саме такою, якою вона є насправді. Бо все [у цій книзі] обумовлено самою незмінною і внутрішньо зв'язаною істинною сутністю речей. Усе це, однак, – у стислому вигляді, бо призначене служити для короткого і швидкоплинного життя. Усе – в доступній формі, бо повинно вносити в розуми світло, а не сутінки. І все – у його внутрішній цілісності і обґрунтованості, через безперервний причинно-наслідковий зв'язок, оскільки ми маємо потребу в твердо встановленій істині, а не в надуманих поглядах» [6].

Створити таку книгу, яка була б скарбницею людської мудрості і розкривала б основу всіх речей – гармонію, можна лише спираючись на досягнення всіх наук і мистецтв, що, в свою чергу, передбачає критичний аналіз усіх людських досягнень та їх усезагальний перерозподіл, взаємоузгодження [6]. Усі положення Пансофії повинні бути чітко впорядковані, обґрунтовані і проілюстровані. Але, як глибокий мислитель, Коменський розумів, що не всі положення, що стосуються світу, можуть бути абсолютно визначеними і доведеними. Як бути в цьому випадку? «Якщо якесь положення, – відзначав він, – не можна довести до демонстративної достовірності, а між тим воно корисне, то його треба віднести до числа питань, які потребують обговорення, або треба виставити його *проблематично*, вказавши підставу, яка говорить за те і за інше рішення, для того, щоб усім можна було судити, за яку альтернативу говорять більше обставини справи, а також і для того, щоб іншим людям залишився випадок розв'язувати коли-небудь такі проблеми і розшукувати в таких питаннях непогрішиму очевидність істини» [6].

Що ж стосується світу, який, на його думку, є «системою систем», то при його пізнанні потрібно все зводити до єдності і «необхідно охопити пізнанням усе – або все з необхідністю виявиться перекрученим». Цілісне пізнання світу можливе лише шляхом створення його картини, яку сам мислитель називав драбиною. Я «сподіваюся, – писав він, – що всю сукупність пізнаваного можна вибудувати в ДРАБИНУ СВІТУ, споруджену для розумного огляду так, що кожен власник здорового розуму і неушкодженого почуття зможе в поступовому сходженні прийти від первинного до останнього, від нижчого до вищого і, безперечно, знайти все, де б то не було існуюче...» [6].

Було б нескінченно нудною, розтягнутою й заплутаною справою, якби хто-небудь побажав вивчати спеціальні подробиці (наприклад, усі відмінні особливості трав і тварин, праці ремісників, назви інструментів тощо). У школах було б цілком достатньо відмітити повно і ґрунтовно роди речей з переважаючими (однак правильними) відмінностями, інше при нагоді саме прийде в голову. ...Якщо буде зрозуміле головне, другорядне буде виходити з нього саме по собі. До затримок подібного роду відносяться так звані повні вокабуларії й словники, які включають в себе, звичайно, усі слова всієї мови. Оскільки в більшості випадків цими словами ніхто не буде користуватися, то навіщо навантажуємо учнів, змушуючи заучувати їх і тримати в пам’яті?» [6].

Пояснюючи необхідність створення такої картини світу, Коменський писав: «ми так заплуталися в незчисленних науках і заняттях, що тільки один (цей) спосіб вибратися з наших лабіринтів у нас і залишився...» [6]. Педагог розглядав цю картину світу як вищий рівень інтеграції знань, досвіду, оскільки вважав, що створити її «можна лише спираючись на досягнення всіх наук і мистецтв». Та чи може одна людина охопити весь їх зміст, якщо навіть в рамках якоїсь однієї науки вона не спроможна знати все до кінця?

По-перше, вважав мислитель, картина світу є не простим скупченням усіляких знань, а викладенням їх змісту в скороченому вигляді, їх «загальним начерком», який би давав

можливість побачити місце окремої науки в їх загальній системі, й створення якого «передбачає критичний аналіз усіх людських досягнень та їх усезагальний перерозподіл, взаємоузгодження» [6].

По-друге, її зміст повинен включати не все і вся, а лише потрібні всім людям «засади, властивості і цілі найважливішого з усього, що існує і відбувається, щоб у цьому світі не зустрілося їм нічого, про що б вони не мали можливості скласти хоча б скромне судження і чим вони не могли б скористатися для певної мети розумно, без шкідливої помилки» [6]. По-третє, у змісті такої картини світу все повинно бути представлене «в його внутрішній цілісності й обґрунтованості, через безперервний причинно-наслідковий зв'язок», «у стислому вигляді, бо призначене служити для короткого і швидкоплинного життя» і «в доступній формі», яка б робила зрозумілим цей зміст для кожної здоровомислячої людини і навіть для восьмирічних дітей [6].

Конкретний зміст «Пансофії» розкривається в її головній частині, яка присвячена характеристиці «драбини (універсальної, усеохопної, усезагальної картини) світу», на кожній із 8 сходинок (щаблів) якої розкривається один із світів, що також може служити підтвердженням того, що зміст цього поняття ширший, ніж сучасне розуміння картини світу [5].

На *першій сходинці* розкривається *світ можливості*, або *основа всієї пансофії*, який вбирає в себе все, що тільки може бути в усіх інших світах і взагалі, де б то не було; він чиста і необмежена «міць», яка включає в себе в згорнутому вигляді що завгодно, а тому і не входить у кількість світів, в якості одного з них. Світ можливості називається також «ідеальним» у зв'язку з тим, що в ньому так чи інакше коріняться всі мислимі (можливі) ідеї яких би то не було речей.

Світ можливості – це уявлення про передумови (ідеї) усіх реально існуючих речей, «повна і благовпорядкована система думки, тобто сукупність усього, що здоровий розум може виразно сприймати, доцільно бажати і впевнено здійснювати, вибудувана всередині людського розуму з тією метою, щоб людина могла судити про розумність, бажаність і здійснимість

усього, що коли б то не було з'являється із зовні її розглядові» [6]. Ця «систематична співупорядкованість думок у розумі буде служити *збільшувальним склом* для виразного розгляду всього також і поза розумом, *ключем* для відкривання всіх замків і засовів, *мірилом* для вимірювання всього» [6].

Коли художник-майстер задумує щось створити, то він спочатку накреслює свій задум на папері або виготовляє його зменшену модель. Так само «архітектор світу Бог перед створенням світу замислив ідеї своїх творінь і у відповідності з ними діяв» [6]. І до цього часу творіння природи виникають не інакше, як відповідно тим самим ідеям, що першим серед філософів помітив Платон. Ідеї в їх першому образі буття є вічними. Ідеальний світ у самій вічності передує нашому світу речей. «Не будь ідеального світу, не було б і речового» [6].

Світ можливості, або світ ідей, необхідно розглядати як ключ до всього, про що йде мова в інших семи «світах» «Пансофії», які Коменський називає «світами здійсненої ідеї», «створеними світами».

На *другому щаблі* «Пансофії» людина знаходить і споглядає джерело свого розуму, вічний розум, а в ньому – ідеальний, або *першоутворюючий світ*, світ вічної дійсності, яка відображається в нашому розумі як у дзеркалі. Нескінченною сутністю всього існуючого є Бог. «Наш розум мислить, отже існує. Якщо існуємо ми, – значить, і Бог, який зробив нас такими, теж» [6]. Бог єдиний, але в той же час троїстий. Три іпостасі (обличчя) Бога роздільні між собою, однак не підлягають співположенню, взаємопідпорядкуванню (субординації) або співупорядкуванню, а також порівняльній кількісній оцінці.

Оскільки «людина має з Богом усе спільне – буття, життя, відчуття, розуміння, – то в неї є спорідненість з Богом, від якого вона все це одержала. А оскільки те ж отримали інші створіння, то і з ним має спорідненість, тобто вони її побратими. При всьому тому, оскільки вона володіє сукупно всім, чим інші створіння володіють роздільно…, то вона знає себе вище всіх за своєю достойністю, оскільки вона найповніша за складом, воістину microcosmos і microtheos – і в цьому розумінні навіть

вище янголів, разом з якими вона володіє думкою, волею і здібностями, тому що янгол теж може називатися і називається малим богом, але не може бути названий мікрокосмом…» [6].

Третя сходинка «Пансофії» відкриває розумоосяжний *ангельський світ*. Трьома іпостасями створеного світу є ідеальний світ у божественному розумі, світ духовних розумоосяжних ангельських сутностей і, нарешті, відчуваний матеріальний світ. «Людина, тварина, рослина спочатку перебувають і існують в потенції, поміщеній в їхньому сімені; потім вони починають розгортати свою силу і формуватися у відповідності зі своєю ідеєю, але поки що в материнському лоні; нарешті, вони прориваються назовні, починаючи у власних, сформованих у материнському лоні, тілах перебувати поза материнським лоном. Так світ одвічно існував у божественному розумі як у своєму материнському лоні; потім він сформувався актуально, але в тому ж материнському лоні навколо престолу величі; нарешті, він розгорнувся відкрито і став видимим світом. (…) Подібним чином поводиться архітектор зі своїм твором. Спочатку майстер-митець задумує його сам у собі і деякий час ним у собі насолоджується. Потім, щоб показати свій витвір іншим, креслить його на папері або ще якось. Нарешті, створює свій витвір матеріально, щоб усі його бачили і він міг мати реальне застосування» [6].

Розумоосяжний світ янголів створений для створення неба і землі. Янголи, тобто чисті розуми або духи, складають у своєму янгельському світі струнку структуру безтілесних сутностей. Перевершуючи знанням людину, янголи, однак, не всезнаючі. Вони володіють волею і почуттями. Не зв’язані тілом, вони дуже рухливі і нестримні в своїй дії. Вони не знають смерті; їхня досконалість не допускає прирощування. Вони здатні падати і перетворюватися в демонів – хаотичних, безлюбовних, спокусливих, у вищій мірі дисгармонійних істот. Ними як простими і первісними створіннями править безпосередньо Бог.

Обидва ці світи – божественного розуму і янгольський – ще дуже близькі до світу можливості і, «будучи, як і всі інші, теж

«світами здійсненої ідеї», разом із тим залишаються також «ідеальними» світами» [5].

Четверта сходинка «Пансофії» представляє для споглядання *світ матеріальний,* або тілесний, з його видимими творіннями і всім, що в них і з ними відбувається. «Цілком матеріальний і механічно збудований, цей тілесний світ і розглядатися теж повинен за механікою: його будову в цілому і в частинах треба розглядати і показувати так відчутно і наочно, як це робиться з конструкцією будівель, кораблів, карет, годинників і так далі, щоб не залишилося ніякого місця для заперечення: тільки показ» [6].

Тілесний світ – театр божественної всемогутності, безперечно створений для людини як школа її сходження до богопізнання. Природа, художниця матеріального світу, являє собою внутрішню («вроджену») силу всього. Матерія, дух, світло (або вогонь) – три початки цього світу, які знаходяться, відповідно, у сірці, солі та ртуті. Перша і постійна дія природи – рух, а результат руху – зміна речей: їх породження з семені, материнського початку й тепла; їх зростання під впливом залучення додаткової матерії, тобто живлення; їх зменшення, видозмінення і загибель.

Людина є вершиною всього матеріального світу. «О людино! Ти створена останньою, але кращою від усіх; я споглядаю тебе останньою, але уважніше за всіх, – причому зводячи тебе до механіки, тому що за своєю будовою ти машина. (…) Так що ж таке людина? Це жива істота, яка володіє свободою дій і призначена для панування над усіма створіннями і для спілкування у вічності з творцем. (Людина створена, щоб бути (1) головою всього творіння і як би малим світом; (2) правителем видимого, як би намісником царя і заступником Бога; (3) причетником вічності, що знаходиться перед її троном. (…) Вона складається з трьох частин: (1) тваринності, тобто органічного тіла і чуттєвої душі, подібно до будь-якої іншої тварини; (2) розумності, тобто привнесеної божественним диханням душі, вища частина якої – свобода вибирати дії за бажанням, і (3) безсмертя, тобто привілею нескінченно довгого існування (…). Отже, людина –

найскладніше з творінь: вона володіє в собі природами всіх творінь. (…) Людина трояко вивищується над тваринами: розумом, мовою і свободою до чого завгодно дії; але вища відмінність від них полягає в її абсолютній свободі вибору, не пов'язаній необхідністю робити скоріше одне, ніж інше» [6]. Саме остання, а не розум, є вищою людською здатністю.

У цій частині «Пансофії» Коменський збирався представити всі існуючі на той час знання про людину.

П'ята сходинка «Пансофії» – *світ мистецтва* як перший із трьох світів (інші два – світ моральний і світ духовний), створених людиною в наслідування Богові. Спираючись на свою всемогутність у матеріальному світі, людина творить світ мистецтва, який має, як і божественний світ, три начала, а саме: матерію (усі творіння Бога), дух (прагнення до панування) і світло (винахідливість розуму).

Бог, створивши людину за своїм образом і поставивши її в світовій сукупності речей своїм місцеблюстителем, наділивши її здатністю наслідувати свою премудрість, «визначив їй відповідну її силі галузь дій, а саме: усі створені ним створіння, щоб споглядаючи їх, розділяючи їх найменуваннями, вільно наслідуючи їм, використовуючи, переробляючи і перетворюючи їх, людина незчисленними способами примножувала свою радість і щастя» [6].

Мистецтво, за Коменським, – це практична винахідливість людини, спрямована на створення природи. «Справа мистецтва – троякий підхід до витворів природи: (1) *використання* речей якими вони є і як вони самі по собі поводяться; (2) *перетворення* речей за бажанням, або *керування* ними; (3) *наслідування* діям речей. Ці три підходи витікають з *єдності, істини, блага*» [6].

Найскладнішим з мистецтв є мистецтво керування людиною, головним в якому є її навчання.

Мистецтво життя включає в себе збереження життя, «тобто витрачання його тільки на важливе; бо ж якщо бережливість по праву входить у мистецтво багатіти, то і життєва бережливість – теж мистецтво (…). Воїстину життя треба вимірювати не літами або сивинами, а тільки тим, на що

воно потрачене. Мистецтво – це необхідне, і воно повинно бути засвоєне, щоб ні з ким більше не траплялося того, що зараз ще трапляється з багатьма, кого життя полишає під час самої підготовки до життя. Насправді, хто не досягає життєвої зрілості, або зовсім не задумується про сутність життя, або лінивий у роздумах про це, той готується почати жити, але так нічого не починає і не живе: знаходиться тут на землі і не знає навіщо, відходить і не знає куди. Жалюгідна картина!» [6].

Тут Коменський розглядає також мистецтво розуму, мистецтво вчитися, яке він називає *матетикою*, і мистецтво навчання – *дидактику*, метою якої, за його словами, є навчати досконало, навчаючи надійно, швидко, захопливо; засобами – постійні приклади, наставляння, вправи; способами їх застосування, які роблять навчання надійним (уведення цих засобів усіх у сукупності, в належному порядку, дієвим чином), швидким (турбота про те, щоб наставлянь було мало, прикладів було багато, практика була безперервною), захопливим (забезпечення того, щоб викладення було прозорим, примус м'яким і не набридливим) [6], а також інші мистецтва.

Шоста сходинка «Пансофії» – *моральний світ*. Виходячи з того, що керівництво самою людиною – правителькою світу належить до найвеличніших мистецтв, Я. А. Коменський дає у цій частині визначення морального світу та його першооснов і доводить, що його будівничим є людська розсудливість. Етика, або панування над собою, є розважливістю щодо самого себе. Фундамент етики – пізнання людиною своєї тваринної, розумної і духовної (божественної) природи, яка завдяки своїй багатоскладності і легкорухливості потребує постійного керівництва волею і афектами, трудовими навичками, схильністю до отримання задоволень. Мірилом оволодіння собою стає самодостатність людини, яка задовольняється малим і необхідним. Застереження проти руйнівних пристрастей: сластолюбства, сп'яніння, ліні, жадібності, зарозумілості. Поради про те, як керувати собою в нещасті, і спостереження, які допомагають терпляче переносити біди («нестерпне не триває довго», «наше терпіння – показник

нашої досконалості в Бозі», «терпіння – кращий засіб від бід» та ін.). Людина, яка розважливо керує собою, є ковалем своєї долі.

Далі Коменський розглядає розважливість у поводженні з іншими, яке він називає симбіотикою, або мистецтвом спілкування, основою якого є згода, справедливість і взаємна довіра, і економіку як науку керівництва людьми, об'єднаними в співтовариство, перш за все в сім'ю; обов'язки батьків і дітей. Людина, уважав педагог, повинна керувати іншою людиною розумними доводами, а не силою, застосовуючи покарання, тільки коли всі інші засоби впливу випробувані.

Розважливість в управлінні колективами молоді, або схоластика (мистецтво влаштування шкіл), вимагає пам'ятати про те, що діти – істоти, що не менше дорослих наділені свободою волі, і про те, що вони з раннього дитинства є товариськими, «соціабельними» створіннями.

Розважливість в управлінні державою, або політика, повинна виходити з уявлення про людське суспільство як про єдиний організм, упорядковані частини якого виконують кожна свої необхідні функції. Війни між державами неминучі, однак заключення одного-єдиного миру цінніше, ніж багато військових тріумфів.

Досконалість морального світу – у повноті доброчинностей, постійності (сталості), щирості, розважливості [6].

На *сьомій сходинці* «Пансофії» розглядається *духовний світ,* який, за Коменським, є світом спілкування з Богом, вступ про богопізнання і богоспілкування. Створення духовного світу здійснюється дією божественного слова, істинно зрозумілого Писання. До Писання треба підходити не як до дерева пізнання, а як до дерева життя; при читанні його треба себе ставити на місце тих, до кого Писання звертається або про кого воно говорить; істину божественних слів треба ніби підтверджувати своїм виконанням їх.

Спілкування людини з Богом є школа, у якій людина піднімається від страху до пізнання, мужності, розважливості, розуміння, мудрості і душевного богоспілкування. Засоби або знаряддя спілкування з Богом – віра, любов і надія. Зв'язок між

Богом і людиною відновлюється через єдину боголюдину – Христа. Досконалість Христа не може не вести до оновлення і відродження людства, як обіцяно Писанням; для цього необхідна не тільки божественна праця, а й наша співпраця. Запорукою оновлення і відродження людини може стати тільки досконала релігія [6].

Восьма сходинка «Пансофії» – *вічний світ.* Поступово відпадіння ангельського, матеріального світу, світу мистецтва, морального і духовного світів від ідеального світу восповнюється Богом, який знов повертає всім цим світам простоту і досконалість, вбираючи їх у свою вічність. У вічності всі люди духовно воскреснуть, пройдуть через вічний суд, отримають заслужену ними долю і, оскільки час припиниться, вже нічого не зможуть у ній змінити. «Для того, щоб щаблі «Пансофії» не були сходинками безнадійного сходження від кращого до гіршого, – відзначає В. Бібіхін, – Коменський у кінці її говорить про «вічний» світ, вже не людський, а знов божественний: це ідея повного відтворення і відродження всього, що гинуло в попередніх шести світах.

Утім, те, що «вічний світ» (тобто світ, який включає все, що було хорошого в усіх світах, проте вже без небезпеки загибелі або зміни) твориться Богом і за божественною ідеєю, ніскільки не виключає можливості і людської «співпраці»: більше того, метою всієї «Пансофії» і було навчити людину сходити щаблями недосконалого, тимчасового діяння до такої матеріально-душевно-духовної творчості, яка торкнулася б безсмертя» [6].

Остання частина «Пансофії» присвячена опису її «корисності». Зокрема, Коменський відзначає, що Пансофія є зведенням універсального знання, світильником людського розуму, стійким мірилом істини речей, незмінним розкладом людських життєвих занять, і, нарешті, драбиною сходження до Бога.

Головний плід пансофії – світло, яке відкривається в людському розумі, світі, Писанні; злагода людини з самою собою, з іншими людьми і з Богом; здоров'я тіла, душі і духа; і, нарешті, радість. Попутно пансофія дозволяє здолати

плутанину, яка панує нині в школах, державі, церкві; плутанину в бібліотечній справі; безлад у веденні повсякденних справ. Далі, пансофія дозволяє зрозуміти не тільки книги світу і розуму, а й створіння людського таланту, звільняючи тим самим від гніту авторитетів.

На практичному занятті майбутні педагоги роблять висновки про те, що «Пансофія» – одне з головних понять у вченні Я. А. Коменського – перекладається як учення про всезагальну мудрість, під якою він розумів одночасно і всезагальну мудрість Універсума, єдиного і неділимого світу, і дзеркальний образ макрокосму, усеєдину науку про світ вцілому, яка відтворює його внутрішню структуру і впорядкованість. Як учення здатне розкрити універсальну єдність і злагодженість світу. Пансофія базується на трьох книгах Бога: створеному ним світі, людському розумі і Писанні і є поєднанням божественної і людської мудрості.

Коменський відзначав також, що Пансофія є зведенням універсального знання, світильник людського розуму, стійке мірило істини речей, незмінний розклад людських життєвих занять, і, нарешті, драбина сходження до Бога. Головний плід пансофії – світло, яке відкривається в людському розумі, світі, Писанні; злагода людини з самою собою, з іншими людьми і з Богом; здоров'я тіла, душі і духа; і, нарешті, радість. Попутно пансофія дозволяє здолати плутанину, яка панує нині в школах, державі, церкві; плутанину в бібліотечній справі; безлад у веденні повсякденних справ. Далі, пансофія дозволяє зрозуміти не тільки книги світу і розуму, а й творіння людського таланту, звільняючи тим самим від гніту авторитетів.

У «Пансофії» обґрунтовано тезу про три сходинки до пансофічного знання – «емпіричного, епістемічного, евристичного», уявлення про евристику як «останню вершину мудрості» та її значення для «матетики» – мистецтва вчитися, що віддзеркалює педагогічний аспект пансофічної ідеї як засадничої педагогічної ідеї; характеризує властивості розуму як «активної потенції»; викладає основи аксіоматичного знання як сукупності видів, ідей, уявлень і подібностей; розробляє етику і Загальні закони моральної розсудливості.

Пансофічна освіта, провідною метою якої Я. А. Коменський уважав розповсюдження всезагальної мудрості, є головним засобом досягнення злагоди в суспільстві, а також гармонізації ставлення людини до Бога, до світу і різних іпостасей (розуму, почуттів, мови, дій тощо) самої людини. Центром пансофічної освіти, вважав Коменський, є людина, яку він, продовжуючи і розвиваючи гуманістичні традиції доби Відродження, називав найціннішою, найскладнішою, найрозвиненішою і найпрекраснішою з усіх істот. На відміну від існуючої однобокої освіти пансофічна освіта має універсальний характер і спрямована на всебічний розвиток людини («усієї людини»). Пансофічна освіта повинна навчати людину всьому тому, що їй потрібне буде в житті. Але головним завданням пансофічної освіти є досягнення кожною людиною мудрості, яка обов'язково включає в себе свідоме самовизначення людини, усвідомлення нею сенсу і мети свого життя, без чого вона не може «відбутися» як людина [5].

Студенти усвідомлюють, що пансофію чеський педагог розглядав не тільки як систему наукових знань, але й як поєднання різних форм людського досвіду. Отже, новаторство самої ідеї пансофійності в науковому доробку Я. А. Коменського визначається характерним для сучасної педагогіки зростанням інтересу до проблеми цілісності освіти, конструктивне розв'язання якої передбачає формування нової якості педагогічного мислення, що базується на осмисленні історико-педагогічного знання, класичних педагогічних праць, пошуку методологічних підвалин та орієнтирів для розроблення стратегії розвитку сучасної освіти. Студенти переконуються в тому, що і нині ідеї Яна Амоса Коменського щодо пансофічної освіти не втратили своєї актуальності.

Література

1. Гудзик К. Вчитель мудрості та людяності. *День.* 2006. №110. URL: https://day.kyiv.ua/uk/article/istoriya-i-ya/vchitel-mudrosti-ta-lyudyanosti (дата звернення: 28.11.2021).

2. Єфімова В. До 425-річчя від дня народження Яна Амоса Коменського – видатного чеського педагога, мислителя, письменника. URL: http://pmu.in.ua/nogroup/komensky/ (дата звернення: 28.11.2021).

3. Култаєва Марія, Філософсько-педагогічні розвідки Яна Амоса Коменського і Григорія Сковороди: про сенс і призначення освіти. *Філософія освіти*. 2017. № 2(21). С. 169–193.

4. Левківський М. В. Історія педагогіки. Київ : Центр учбової літератури, 2008. С. 31.

5. Новосад В. П. Розвиток ідей про пансофічну освіту Яна Амоса Коменського у сучасній педагогіці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мукачівський держ. ун-т. Мукачево, 2019. 230 с.

6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения в двух томах. Т. 2. Москва : Педагогика, 1982. URL: http://publ.lib.ru/ARCHIVES/K/KOMENSKIY_Yan_Amos/_Komenskiy_Ya.A..html#0001 (дата звернення: 28.11.2021).

7. Ярощук Л. Г. Коменіана в курсі історії педагогіки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітніх школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2020. Вип. 68. Т. 1. С. 39–43.

Авторський колектив

Лісіна Лариса Олександрівна – докторка педагогічних наук, професорка, завідувачка катедри педагогіки.

Барбашова Ірина Анатоліївна – докторка педагогічних наук, доцентка, професорка катедри педагогіки.

Голік Олександр Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент катедри педагогіки.

Голуб Олена Вікторівна – кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри педагогіки.

Лесик Анжеліка Сергіївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри педагогіки.

Малихін Андрій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент катедри педагогіки.

Щербакова Надія Миколаївна – кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри педагогіки.

Ярощук Лілія Григорівна – кандидатка педагогічних наук, доцентка катедри педагогіки.

Наукове видання

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Колективна монографія

Відповідальна за випуск Л. Г. Ярощук

Формат 60х84/16. Папір офсетний.
Гарнітура Cambria.
Друк цифровий.
Умовно-друк. аркушів –
Обл.-вид. арк. –