

Риторична компетенція - це вміння управляти мисленнево-мовленнєвою діяльністю, знання механізмів цієї діяльності. Вона забезпечує вміння мовця оцінювати свій виступ із позиції слухачів, враховувати конкретну мовленнєву ситуацію. Риторична компетенція - одна з найважливіших професійних компетенцій учителя, адже володіння риторичними прийомами, специфікою жанрів педагогічного мовлення сприяє успішній реалізації будь-яких комунікативних цілей.

Майбутня освітня діяльність студентів передбачає знання різних жанрів педагогічного мовлення. Наприклад, класифікація цих жанрів Т. Шмельової містить значну кількість одиниць, упорядкованих за різними ознаками, зокрема, монологічні, діалогічні, полілогічні, адресовані учням, батькам, колегам, поліадресні та ін. [7, с. 49]. Це наводить на думку, що окремого дослідження потребує риторична культура у зв'язку із діалогічним, полілогічним, адресованим учням жанрами педагогічного мовлення. У різних професійних ситуаціях педагог мусить застосовувати ефективні методи спілкування, у тому числі, засобами педагогічного мовлення формувати комунікативні вміння і навички учнів у процесі навчального діалогу, захищати власну позицію, осмислювати й аргументувати, бути щирим, емоційно привабливим. Отже, фактор сформованості риторичної культури повинен стати вирішальним інструментарієм формування діалогічної культури, а поняття "риторична культура" є вужчим за поняття "діалогічна культура".

Література

1. Вихрущ В. О., Пушинська А. А. Навчальний діалог у контексті вітчизняної початкової освіти України другої половини ХХ – початку ХХІ століття / В. О. Вихрущ, А. А. Пушинська. – Тернопіль: Крок, 2016. – 348 с.
 2. Концепція початкової освіти. Проект. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.osvitacv.com/.../Консерпція_pochatkovoї_osvitu_PROEKT
 3. Лотман Ю. М. Риторика // Избранные статьи в 3-х томах. Т.1. Статьи по семиотике и типологии культуры / Ю. М. Лотман – Таллинн : «Александра», 1992. – 480 с. – С. 167–183.
 4. Михальская А. К. Педагогическая риторика: история и теория : Учеб. пособие : Для студентов пед. ун-тов и ин-тов / А. К. Михальская. – М. : Изд. центр «Академия» 1998. – 432 с.
 5. Ткаченко Л. П. Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. П. Ткаченко; ХДПУ ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2002. – 18 с.
 6. Ткаченко Л. П. Зміст і технологія навчання риторики майбутніх учителів початкових класів / Л. П. Ткаченко. – Режим доступу: [http://librar.org.ua/sektionsload.php?s=culture science education&id=1807](http://librar.org.ua/sektionsload.php?s=culture%20science%20education&id=1807)
 7. Шмельова Т. В. Речевой жанр: опыт общепилологического осмысления / Т. В. Шмелева // Collegium. – 1995. – № 1–2.
- УДК 378.09:373.3-051

Вихрущ В. О., Романишина Л. М.

ПСИХОДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ РОЗВИВАЛЬНОЇ ПАРАДИГМИ

В умовах особистісно орієнтованої розвивальної парадигми навчання початкова школа повинна орієнтуватися на різко змінені уявлення про можливості та межі самостійності молодших школярів, які безпосередньо пов'язані із вимогою виховувати їх самостійність та вміння учитися.

Уміння учитися означає здатність долати власну обмеженість не тільки у галузі конкретних знань та умінь, але й у будь-якій сфері діяльності та стосунків людей, зокрема, у стосунках із самим собою - невмілим або лінивим, неуважним або

неграмотним, але із таким, що здатний змінюватися, ставати (робити себе) іншим. Щоб учитися, змінювати себе, людина повинна, по-перше, знати про свою обмеженість, по-друге, уміти долати межі своїх можливостей.

Констатація середньостатистичних вікових норм щодо молодшого школяра, представлена у класичних працях із психології ще 30 років тому, характеризувала його як типового емпірика, не здатного до утворення наукових понять (Л. Виготський) та до виконання зворотних інтелектуальних операцій (Ж. Піаже), а отже, - рефлексивні здібності вважалися недоступними для дитини, а питання про рефлексивний розвиток молодшого школяра (відповідно - і про уміння учитися) вважалося неправомірним.

Суттєві і кардинальні зміни у розумінні навчальних можливостей молодшого школяра були започатковані у 60-х роках ХХ століття завдяки, зокрема, працям Д. Ельконіна і його відмові від стандартизованих та стереотипних підходів до визначення вікових навчальних можливостей даної категорії і їх перетворення у «...певний інваріант будь-якого можливого шляху розумового розвитку... Ця схема відображає лише цілком певний і конкретний шлях розумового розвитку дітей, що відбувається у конкретно-історичних формах тієї системи навчання (у широкому значенні цього слова), всередині якої ...чільне місце займають емпіричні відомості і недостатньо представлені способи засвоєння знань, опосередковані справжніми поняттями як елементами теорії предмета. Є підстави думати, що зміна змісту навчання у цьому напрямі і відповідну зміну «типу навчання» ...вплине на «вікову схему» формування інтелекту дітей» [6].

Перед експериментальними школами, які і до сьогодні знаходяться у такому статусі, але вже більше 50-ти років працюють в Україні, було поставлено завдання знайти умови навчання, які (винятково у режимі реального часу) дають можливість для усіх, а не для окремих особливо обдарованих молодших школярів, вчитися, тобто перетворять це уміння на середньостатистичну норму вікового розвитку. У здатності учитися присутній компонент самостійності, ініціативності, суб'єктивності, а поняття «рефлексія» і «уміння вчитися» пов'язуються через поняття «суб'єкт»: людина, яка уміє вчити себе, сама визначає межі свого знання (незнання) і сама знаходить спосіб розширити межі відомого, доступного.

«Викликає» рефлексивний процес вчитель, ставлячи проблему таким чином, щоб відразу поляризувати різні сторони обговорюваної суперечності, матеріалізувавши її в думках учнів. У зіткненні різних думок можна побачити їх незавершеність, обмеженість. Межі кожної пропонованої точки зору і становлять предмет обговорення. У процесі суперечки носії та прихильники кожної точки зору переконуються, що їх знань і способів дій недостатньо для вирішення поставленого завдання. Виникає необхідність скоординувати і оформити підходи, виробити загальний спосіб дії. Зауважимо, що спосіб дії, загальний для учасників спільної роботи, одночасно є загальним і для нового класу задач. Описаний процес вирішення навчальних завдань за формою є дискусійним: гострота протистояння різних точок зору, драматичність їх узгодження і є зовнішнім критерієм «вдалого» експериментального уроку. У загальнокласній дискусії основним фактором є поляризація точок зору дітей, а їх подальша координація здійснюється учителем. Організація навчального співробітництва у малих групах [2], [3], [4], [5] передбачає, що діти вчать самостійно здійснювати дискусію, коли шукане ціле є спільною метою, але частково реалізується кожним учасником під час спільної роботи і не «належить» нікому з них персонально. Клас або група спільно працюючих дітей колективно вирішують навчальну (рефлексивну) задачу.

Отже, у класично організованому навчальному процесі ми не можемо виявити індивідуальних носіїв або «авторів» рефлексії; суб'єкт рефлексивної роботи не є індивідуалізованим, рефлексія існує в інтерпсихічній формі. Дорослий, який будує навчальну діяльність класу ззовні, не породжує рефлексивної ініціативності і самостійності самих учнів, а отже, між рефлексивністю і умінням навчатися існує відстань, допоки ще не подолана.

У витоків продуктивної учбової діяльності знаходиться ідея Д. Ельконіна: «Позиція школяра - не просто позиція учня, який відвідує школу і охайно виконує приписи учителя і домашні завдання, а позиція людини, яка удосконалює саму себе» [7, с. 249]. В. Давидов, В. Слободчиков, Г. Цукерман вбачають в цьому «...дорогоцінну, але не реалізовану у практиці експериментального навчання валентність самої теорії учбової діяльності» [2, с. 14]. Удосконалюватися, учити самого себе - це означає будувати відносини із самим собою як із «іншими»: сьогодні думати не так, як вчора, бо вчора було зрозуміло менше, ніж стало зрозуміло сьогодні... Учатися - означає рухатися від відомого до невідомого дитині особисто, але написаного в підручниках. При цьому учень робить фіксований у підручнику загальний (нічий, анонімний) культурний досвід своїм власним (освоює його).

Реалізація повного задуму концепції навчальної діяльності, що будується як змінна система взаємодій дитини із дорослими, однолітками і із самим собою на початковому етапі освіти є особливо важливою, оскільки передбачає три сфери існування і формування рефлексії:

1. мислення, спрямоване на вирішення завдань, потребує рефлексії для усвідомлення підстав власних дій. Саме в дослідженнях цієї сфери сформувалося широко поширене розуміння феномену «рефлексії» як спрямованості мислення на саму себе, на власні процеси і власні продукти;

2. комунікація і кооперація, де рефлексія є механізмом виходу з позиції «над», «поза», що забезпечує координацію дій і організацію взаємопорозуміння партнерів;

3. самосвідомість, що потребує рефлексії при самовизначенні внутрішніх орієнтирів і способів розмежування Я і не-Я.

Однак практична реалізація цього задуму зараз надзвичайно ускладнена, тому що занадто незрозумілими у теоретичному плані і не вибудованими експериментально є ті підстави, які забезпечують повноту психолого-педагогічних умов становлення суб'єктивності (самостійності і самодіяльності) молодшого школяра у навчальній діяльності.

Література

1. Вихрущ В. О. Теорія початкового навчання з основами психодидактики / В. О. Вихрущ. – Тернопіль: Крок, 2015. – 485 с.
2. Давыдов В. В., Слободчиков В. И., Цукерман Г. А. Младший школьник как субъект учебной деятельности / В. В. Давыдов, В. И. Слободчиков, Г. А. Цукерман / В кн.: Возрастная и педагогическая психология. – М.: Просвещение, 1979. – С. 11–45.
3. Матис Т. А. Изучение психических новообразований совместной учебной деятельности школьников // Формирование учебной деятельности школьников / Т. А. Матис / [под ред. В. В. Давыдова и др.] – М., 1982. – 261 с.
4. Полуянов Ю. А. Развитие взаимопонимания между детьми в учебной деятельности / Ю. А. Полуянов // Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / [под ред. В. В. Давыдова]. – М., 1983. – С. 29–45.
5. Рубцов В. В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения / В. В. Рубцов. – М., 1987. – 160 с.
6. Цукерман Г. А. Зачем детям учиться вместе? / Г. А. Цукерман. – М.: Знание, 1985. – 80 с.

7. Эльконин Д. Б. Интеллектуальные возможности младших школьников и содержание обучения / В кн.: Возрастные возможности младших школьников / [под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова]. – М., 1966. – 239 с.
8. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников / В кн.: Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. – М., 1989. – 560 с.

УДК 159.9

Вихрущ Н. Б.

ЗМІСТ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В РЕЦЕПЦІЇ ПРАКТИКУЮЧИХ ВЧИТЕЛІВ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Питання: що необхідно вивчати у середній школі? завжди було і залишатиметься дискусійним. Зміст освіти змінюється відповідно до потреб суспільства у той чи інший історичний період. В умовах сьогодення модернізація змісту шкільної освіти неможлива без урахування історичного досвіду попередніх поколінь.

Окремі аспекти змісту освіти у середніх школах України у зазначений період знайшли своє відображення в дослідженнях сучасних вчених: Б. Ступарика, І. Курляк, Т. Завгородньої, С. Лаби, Д. Пенішкевич, І. Петрюк, В. Стинської, С. Чуйка, І. Гавришака, В. Омельчука, І. Козак, О. Бабіної, А. Долапчі, А. Мартін та інших.

Мета даної розвідки – розкрити погляди практикуючих вчителів гімназій на проблеми змісту освіти другої половини ХІХ – початку ХХ століття.

Період другої половини ХІХ – початку ХХ століття відзначився чималою кількістю рецензій, відгуків, науково-критичних статей з питань змісту освіти. На сторінках педагогічних часописів пошквалувалась критика шкільних підручників, що мала позитивний вплив, оскільки вказувала на хиби, яких слід було уникати при написанні нових підручників. Також практикуючі вчителі та науковці намагалися ознайомити читачів з особливостями змісту шкільних підручників зарубіжних країн та заохочували включати у підручники теми, які були б цікавими для учнів.

Наприкінці ХІХ століття на сторінках “Журналу Министерства Народного Просвѣщенія” А. Вейсман порушив проблему викладання нових іноземних мов на українських землях, що перебували під владою Російської імперії. Науковець слушно зауважив, що “въ нашихъ гимназіяхъ рѣдко кто выучивается французскому и нѣмецкому языкамъ, это фактъ, котораго, къ сожалѣнію, отрицать нельзя. Если кто изъ окончившихъ курсъ гимназій знаетъ до нѣкоторой степени новѣйшіе языки, то этимъ знаніемъ он обязанъ не гимназій, а домашнему ученію” [1, с. 1].

В результаті аналізу Пояснювальної записки до програм нових іноземних мов 1890 року було виявлено, що головним заняттям учнів на уроках нових іноземних мов було читання та переклад творів написаних цими мовами, а практичні вправи та вивчення граматики мали лише допоміжний характер [5, с. 212]. За таких умов про високий рівень знань з нових іноземних мов не могло бути мови.

На думку вчителя-практика М. Колоколової однією з причин такої ситуації був несистематичний виклад матеріалу у підручниках. Учень вивчав відразу кілька граматик: граматику рідної мови, латинської, грецької, французької та німецької мов. Всі ці граматики вчив учень нарізно, по параграфам, без жодної послідовності. Кожну граматику він вивчав як окремий навчальний предмет. Учень вчив їх старанно, наполегливо, без жодного взаємозв'язку, та брав все це лише пам'яттю, яка сприймала весь цей сумбур, і потім, не переваривши його, викидала назад [4, с. 121].

Аналогічної думки притримувався Герман Залькеръ у своїй статті “Образование, а не ученость”. Науковець писав “Школа должна давать сознательный и твердо-обоснованный взглядъ на жизнь и міръ, обязана развивать природный умъ,