

спрямованого монологу-міркування. / Іноземні мови. – 2003. - №2. – С.17-24.

3. A Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. A Guide for Users. Council of European Publishing. Language Policy Division, 2002. – 232p.

І.С.Зоренко

ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ СИТУАЦІЙ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В рассматриваемой статье уделено раскрытию понятия “педагогическая ситуация”. Дана классификация типов педагогических ситуаций с разными подходами ученых к данной теме. Автор в статье приводит примеры разных педагогических ситуаций на занятиях по иностранному языку.

The article studies the notion of “pedagogical situation”. It presents the types of pedagogical situations at foreign language lessons.

Радикальні зміни, що відбуваються в науково-технічних областях України, обумовили необхідність змін в викладанні іноземної мови у вищій школі. Відомо, що найбільш цінними освітніми досягненнями є такі, що дають знання, формують уміння та навички, які допоможуть вирішити проблеми, що виникнуть у майбутньому.

Розглянемо поняття „ситуація”. У тлумачному словнику С.І.Ожегова під ситуацією варто розуміти сукупність обставин, якість положення, що викликають обстановку. Б.Т.Лихачов [1,134] у своєму курсі лекцій визначив педагогічну ситуацію: „Основною кліткою педпроцесу є педагогічна ситуація. Використання педагогом змісту, форм і методів вихованої роботи автоматично не гарантує високої якості виховання і навчання. Ефект виникає у випадку творчого створення вихователем педагогічних ситуацій, із системи яких і утворюється педагогічний процес. Педагогічна ситуація виникає тільки в результаті цілеспрямованої, змістовної, зацікавленої взаємодії педагога і дітей, дітей один з одним, дитини з явищами навколишнього світу”.

І.А.Зязюн під педагогічною ситуацією розуміє частину педагогічної діяльності, що містить протиріччя між бажаним рівнем вихованості учнів і досягнутим. Причому ситуація не завжди переходить у розряд педагогічних задач. Це відбувається тільки в тому випадку, якщо вчитель зауважує виниклу ситуацію і ставить перед собою ціль її вирішити.

Як відзначають Н.В.Бордовська й А.О.Рєан „педагогічна ситуація визначає комплекс умов, при яких зважується педагогічна задача” [2,16] і приводять наступну класифікацію [2,232]: ситуації стимулювання; ситуації вибору; ситуації успіху; конфліктні ситуації; проблемні навчальні ситуації, ситуації рішення проблемних задач; ситуації ризику; ситуації критики і самокритики; ситуації допомоги і взаємодопомоги; ситуації погрози покарання; ситуації самооцінки; ситуації спілкування; ситуації підпорядкування; ситуації переконання; ситуації обвинувачень і витримки; ситуації швидкого переключення в роботі і спілкуванні; ситуації змагання і суперництва; ситуації співпереживання; ситуації прояву неухважності; ситуації обмеження; ігрові ситуації; ситуації відповідальних рішень; ситуації освоєння нових способів діяльності; ситуації вираження віри і довіри; ситуації пред’явлення вимог; тренінгові ситуації; ситуація розхолодження дисципліни і дезорганізації.

Педагогічна ситуація в розумінні Г.С.Костюка, Г.О.Балла “це система, обов’язковими компонентами якої є: матеріальний чи ідеальний предмет, що знаходиться в деякому вихідному стані; модель стану розглянутого предмета, що вивчається” [5,43].

О.М.Матюшкін, Ю.М.Кулоткин, Г.С.Сухобська розглядають педагогічні ситуації через вплив на учнів за допомогою взаємодії вчителів з учнями, тобто за допомогою спілкування.

А.С.Чернишов розглядає педагогічну ситуацію як „короткочасну взаємодію вчителя з учнем (колективом класу) на основі протилежних норм, цінностей і інтересів, що супроводжуються значними емоційними проявами і спрямовані на перебудову сформованих взаємин...” [4,6]. Педагогічні ситуації, на думку А.С.Чернишова, Впливають на форми

людської активності. Це - відкриті взаємодії людей між собою, та психологічні реальності, що виявляються на рівні установок, чекань, емоційних реакцій.) Взаємини є більш стійкими проявами активності людини і впливають на взаємодію. При найбільш конфліктних педагогічних ситуаціях найбільше виявляються організаційні чи ділові взаємодії і взаємини. А.С.Макаренко у своєму зібрані творів відзначив, що найбільш гострих ситуаціях відносин приймають вид залежності і підпорядкування. Тобто стають відносинами відповідальної залежності. Це ускладнює навчально-виховний процес. Для того, щоб перешкоди не виникали і, щоб їх можна було привести в довірливо-дружні, А.С.Макаренко рекомендував формувати два види виховання учнів: наказувати і підкорятися.

У дослідженнях С.М.Годника відзначається, що на кожній стадії формування колективу можливе виникнення характерних саме для цієї стадії педагогічних ситуацій. Відповідно до цього, „педагогічні ситуації” можна розподілити на наступні групи: формування активу групи; організація спільної роботи; формування довіри до колективу групи; формування суспільної думки, традицій колективу, його стилю; формування суб'єктного впливу колективу на особистість; організація самовиховання.

Б.С.Гершунський у своїх дослідженнях поділяє педагогічні ситуації на два класи: екстремальні ситуації і неекстремальні. Під екстремальними ситуаціями варто розуміти такі ситуації, які необхідно вирішувати невідкладно, опретьивно. Неекстремальні – ситуації, що претанентні в часі. Для рішення цих ситуацій у педагога, як правило, мається час у запалі. Неекстремальні ситуації з часом не втрачають своєї актуальності і, за певних умов, можуть перейти в розряд екстремальних, тому педагогу не можна значно затягувати їхнє рішення.

В.Т.Сергеев розглядає такі поняття, як „конфліктні ситуації” і „проблемні ситуації” як складові частини педагогічних ситуацій, що виконують окремі функції.

О.Б.Березнюк відзначає, що моделювання педагогічних ситуацій у ході навчання студентів дозволить сформувати в них професійні якості, що надалі будуть тільки вдосконалюватися.

А.С.Чернишов умовно виділяє три фази протікання педагогічних ситуацій. Перша фаза являє собою конфліктний початок при порушенні моральних, етичних чи інших ціннісних норм. У ході навчально-виховного процесу перша фаза активізується, як правило, за допомогою студентів. Друга фаза припускає відповідну реакцію з боку інших учасників педагогічної ситуації, від якої залежить весь хід подальших подій, дозвіл ситуації в позитивну чи негативну сторону. За протікання другої фази найчастіше відповідає педагог. Саме на цій фазі, що носить стресогенний характер, вчитель повинний уміти поставити педагогічну задачу і вирішити її. У цьому випадку він не просто знаходить вихід із конкретної ситуації, він вирішує долю подальших взаємин з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Друга фаза дозволяє вчителю реалізувати свої творчі здібності. Третя фаза характеризується швидкою зміною існуючих ціннісних норм у залежності від результату другої фази і може змінюватися в двох напрямках – або в бік різкого поліпшення, або в бік погіршення відносин. Третя фаза дуже значно впливає на подальше протікання навчально-виховного процесу.

Розглядом гострих педагогічних ситуацій займався С.М.Годник. Він відзначив їхній гострий характер, який потребує аналізу виникнення її. Не вміння педагога зрозуміти причину може викликати повтор педагогічної ситуації в ще більш напруженій формі. При такому рецидиві наслідки можуть бути непередбачені. Під погрозою може бути не тільки авторитет педагога, але і весь подальший навчально-виховний процес.

Отже, важливо не просто навчити майбутніх педагогів аналізувати педагогічні ситуації і знаходити рішення, але і проводити їхню профілактику. Таким чином, готуючись до занять необхідно, заздалегідь підготуватися до можливих педагогічних ситуацій.

На заняттях з іноземної мови ми використовуємо конкретні мовленнєві ситуації, які моделюють типові ситуації реального спілкування. Предметно – змістовний план іншомовного мовлення студентів під час навчання зумовлюється темою, ситуацією і сферою спілкування.

людської активності. Це - відкриті взаємодії людей між собою, та психологічні реальності, що виявляються на рівні установок, чекань, емоційних реакцій. Взаємини є більш стійкими проявами активності людини і впливають на взаємодію. При найбільш конфліктних педагогічних ситуаціях найбільше виявляються організаційні чи ділові взаємодії і взаємини. А.С.Макаренко у своєму зібранні творів відзначив, що найбільш гострих ситуаціях відносин приймають вид залежності і підпорядкування. Тобто стають відносинами відповідальної залежності. Це ускладнює навчально-виховний процес. Для того, щоб перешкоди не виникали і, щоб їх можна було привести в довірливо-дружні, А.С.Макаренко рекомендував формувати два види виховання учнів: наказувати і підкорятися.

У дослідженнях С.М.Годника відзначається, що на кожній стадії формування колективу можливе виникнення характерних саме для цієї стадії педагогічних ситуацій. Відповідно до цього, „педагогічні ситуації” можна розподілити на наступні групи: формування активу групи; організація спільної роботи; формування довіри до колективу групи; формування суспільної думки, традицій колективу, його стилю; формування суб'єктного впливу колективу на особистість; організація самовиховання.

Б.С.Гершунський у своїх дослідженнях поділяє педагогічні ситуації на два класи: екстремальні ситуації і неекстремальні. Під екстремальними ситуаціями варто розуміти такі ситуації, які необхідно вирішувати невідкладно, опретьивно. Неекстремальні – ситуації, що преманентні в часі. Для рішення цих ситуацій у педагога, як правило, мається час у запалі. Неекстремальні ситуації з часом не втрачають своєї актуальності і, за певних умов, можуть перейти в розряд екстремальних, тому педагогу не можна значно затягувати їхнє рішення.

В.Т.Сергеев розглядає такі поняття, як „конфліктні ситуації” і „проблемні ситуації” як складові частини педагогічних ситуацій, що виконують окремі функції.

О.Б.Березнюк відзначає, що моделювання педагогічних ситуацій у ході навчання студентів дозволить сформувати в них професійні якості, що надалі будуть тільки вдосконалюватися.

А.С.Чернишов умовно виділяє три фази протікання педагогічних ситуацій. Перша фаза являє собою конфліктний початок при порушенні моральних, етичних чи інших ціннісних норм. У ході навчально-виховного процесу перша фаза активізується, як правило, за допомогою студентів. Друга фаза припускає відповідну реакцію з боку інших учасників педагогічної ситуації, від якої залежить весь хід подальших подій, дозвіл ситуації в позитивну чи негативну сторону. За протікання другої фази найчастіше відповідає педагог. Саме на цій фазі, що носить стресогенний характер, вчитель повинний уміти поставити педагогічну задачу і вирішити її. У цьому випадку він не просто знаходить вихід із конкретної ситуації, він вирішує долю подальших взаємин з іншими учасниками навчально-виховного процесу. Друга фаза дозволяє вчителю реалізувати свої творчі здібності. Третя фаза характеризується швидкою зміною існуючих ціннісних норм у залежності від результату другої фази і може змінюватися в двох напрямках – або в бік різкого поліпшення, або в бік погіршення відносин. Третя фаза дуже значно впливає на подальше протікання навчально-виховного процесу.

Розглядом гострих педагогічних ситуацій займався С.М.Годник. Він відзначив їхній гострий характер, який потребує аналізу виникнення її. Не вміння педагога зрозуміти причину може викликати повтор педагогічної ситуації в ще більш напруженій формі. При такому рецидиві наслідки можуть бути непередбачені. Під погрозою може бути не тільки авторитет педагога, але і весь подальший навчально-виховний процес.

Отже, важливо не просто навчити майбутніх педагогів аналізувати педагогічні ситуації і знаходити рішення, але і проводити їхню профілактику. Таким чином, готуючись до занять необхідно, заздалегідь підготуватися до можливих педагогічних ситуацій.

На заняттях з іноземної мови ми використовуємо конкретні мовленнєві ситуації, які моделюють типові ситуації реального спілкування. Предметно – змістовний план іншомовного мовлення студентів під час навчання зумовлюється темою, ситуацією і сферою спілкування.

Запропоновані педагогічні ситуації відображають шкільний педагогічний процес.

Теми педагогічних ситуацій конкретизовані і мають особистісно спрямований напрям, наприклад: „Батьківські збори”, „Мій клас”, „Конфліктна ситуація”, „Бесіда з активом класу” та ін. Обговорення будь-якої теми потребує розвинених умінь мовлення. Але потреба у спілкуванні виникає за умови створення певної мовленнєвої ситуації.

В.Л.Скалкін під комунікативно-мовленнєвою ситуацією розуміє динамічну систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають людину до мовленнєвого спілкування і визначають її поведінку в межах одного акту спілкування. Комунікативна ситуація включає чотири чинники:

- обставини дійсності, в яких відбувається комунікація;
- стосунки між комунікантами;
- мовленнєві наміри;
- реалізацію самого акту спілкування, який створює нові стимули до мовлення.

Отже у процесі навчання важливо враховувати ситуативний характер мовлення, а саме: хто говорить (пише), про що, з якою метою, кому, за яких обставин, який передбачається результат спілкування та ін..

Ю.І.Пассов, В.Л.Скалкін, Е.П.Шубін визначили типові комунікативні ситуації, які за критерієм схожості, об'єднуються у великі групи. В даному випадку нас цікавлять педагогічні ситуації, які можуть бути використані на заняттях з іноземної мови. Наведемо приклади:

1. Вправи на передбачення змісту тексту і розвиток уяви.

а) Прослухайте початок конфлікту і запропонуйте свій варіант його завершення.

б) Прослухайте початок розповіді директора школи і здогадайтесь, що відбулося далі.

Студенти пропонують свої варіанти закінчення ситуацій, після чого учитель знайомить їх з авторським варіантом. Визначається кращий варіант.

2. Вправи на визначення методичної послідовності подій.

а) Послухайте текст і розкажіть в методичній послідовності про проведення виховного заходу в запропонованому класі.

б) Прослухайте бесіду класного керівника з батьками учня, розкрийте методичну послідовність цієї бесіди.

Характерною особливістю педагогічних ситуацій на заняттях з іноземної мови є емоційна забарвленість. Це знаходить відображення у відборі лексико-граматичних засобів, у структурі реплік, в інтонаційному оформленні тощо. Справжні педагогічні ситуації містять репліки подиву, захоплення. Оцінки, розчарування, незадоволення та ін. Наприклад, при рішенні педагогічних ситуацій виникають такі типи завдань:

- висловити побажання і прореагувати на них;
- погодитись / не погодитись з чимось/;
- висловити радість/ засмученість;
- запитувати інформацію і повідомляти інформацію з позиції того, хто відповідає, і навпаки;
- звернутись з проханням, висловити готовність /відмову його виконання/ ;
- висловити свою точку зору, обґрунтувати її, щоб переконати співрозмовника;
- висловити сумнів, невпевненість;
- висловити схвалення /несхвалення, осуд/.

В своїй практиці ми прийшли до висновку, що при використанні педагогічних ситуацій на заняттях з іноземної мови треба йти від простого до складного, від репродуктивних завдань до творчих. Ми погоджуємось з думкою В.А.Сластьоніна, який запропонував таку класифікацію педагогічних ситуацій. Перший тип педагогічних ситуацій – відповісти на питання, задані щодо визначеної педагогічної ситуації; другого типу – вибрати із запропонованих варіантів рішень вірне; ситуації третього типу – самостійно виділити проблему із запропонованої педагогічної ситуації; ситуації четвертого типу – дати психолого- педагогічну характеристику об'єктів і суб'єктів виховання та їхніх взаємин у заданій ситуації; ситуації п'ятого типу – строго дотримуючись формальної логіки вирішити педагогічну ситуацію; ситуації шостого типу – вирішити запропоновану ситуацію на основі

знань у сфері педагогіки, діагностики і прогнозування поведінки учнів; ситуації сьомого типу – формування нових педагогічних ситуацій на основі реальної педагогічної чи практики з літературних джерел; ситуації восьмого типу – класифікувати педагогічні ситуації з педагогічної практики за місцем виникнення і протікання педагогічного процесу. По взаємодії суб'єктів і об'єктів виховання; за закладеними виховними перспективами; задачі дев'ятого типу – провести професійний самоаналіз особистості і намітити шляхи самовиховання; задачі десятого типу – провести аналіз педагогічної ситуації на основі задач попередніх типів.

На основі аналізу різноманітних класифікацій педагогічних ситуацій та педагогічної практики можна зродити висновок, що наявність різноманітних класифікацій дозволяє охопити в навчальному процесі максимальну кількість педагогічних ситуацій, проаналізувати їх і знайти можливості їхнього рішення. Вирішення педагогічних ситуацій буде сприяти своєчасному виявленню труднощів, та збільшенню мовленнєвого запасу іноземних слів. Основними якісними показниками сформованості професійних умінь привішені педагогічних ситуацій, є такі:

- уміння вживати ініціативні репліки (повідомлення, спонукання, запитання);
- уміння швидко реагувати на репліки співрозмовника, використовуючи репліки, що мають різні комунікативні функції;
- уміння продукувати діалоги різних функціональних типів на основі запропонованих педагогічних ситуацій, педагогічних тем;
- уміння в разі необхідності (нерозуміння, утруднення) ввічливо перервати аналіз ситуації і звернутися за допомогою.

На наш погляд чим більше типів педагогічних ситуацій буде розглянуто в ході підготовки майбутніх викладачів іноземної мови, тим більше ймовірність, що молоді фахівці на своїх робочих місцях зможуть самостійно справитись з будь-якою реально виниклою педагогічною ситуацією.

Література

1. Лихачов Б.Т. Педагогика : Курс лекций : Учеб. Пособие дл студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК.- ; изд., перераб. и допол. - :Юрайт ,2000.-523 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов.- Спб.: Питер , 2001. – 304 с.
3. Гинецинский В.И. Предмет психологии: дидактический аспект.- М., 1994. – 173 с.
4. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций .- М., Педагогическое общество России.- 1999.-186 с.
5. Учебный материал и учебные ситуации: Психологический аспект/ Под.ред. Т.С. Костюка, Г.А. Балла.б – К.: Рад. Шк., 1986.-143 с.
6. Кравченко Ю.М. Психолого – педагогічний аналіз педагогічних задач та їх компонентів.- Київ, Збірник наукових праць №5,- 2004.- С.56-68.
7. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник./ С.Ю. Ніколаєва.- Ленвіт, 2002. – 328с.

О.В.Бондаренко

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ КРАЄЗНАВЧОГО ПРИНЦИПУ ТА КРАЄЗНАВСТВА У ПРАЦЯХ УЧЕНИХ

Статья посвящена ретроспективному анализу развития краеведческого принципа и краеведения в педагогической литературе.

The article is devoted to the retrospective analysis of the development of the local lore principle and study of local lore in the pedagogical literature.

У проєкті “Концепції національного виховання” зазначається, що український народ вступив у нову епоху свого історичного розвитку. Зміна соціальної парадигми буття призвела до того, що перед освітою постали нові завдання: озброєння учнів знаннями закономірностей розвитку природи й суспільства; розвиток пізнавального інтересу до культурно-історичних традицій, фольклору, вірувань; формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу;

прищеплення шанобливого ставлення до спадщини, народних традицій і звичаїв тощо [3].

Великі можливості у реалізації цих завдань має краєзнавство, оскільки воно є ефективним засобом реалізації зв'язку навчання та виховання з життям суспільства та нагальними його потребами.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що краєзнавство було предметом вивчення протягом століть. Це знайшло відображення у практиці та теорії наукових досліджень. Проблема використання краєзнавчого матеріалу розглядається П.В.Івановим, Д.В.Кацюбою, М.Д.Янко як важливий засіб виховання. Шкільне краєзнавство як засіб формування патріотизму у школярів вивчається І.Т.Прусом, С.Т.Родовським та ін. Такі автори як С.Д.Бабишин, І.І.Бескоровайний присвятили свої дослідження проблемі краєзнавства як засобу зв'язку школи з життям. Теоретичні й методичні питання шкільного географічного краєзнавства знайшли відображення у працях К.Ф.Строева, О.С.Баркова, І.С.Матрусова, П.В.Іванова, А.В.Даринського та ін. В Україні питання теорії краєзнавства розробляли О.Т.Діброва, Я.І.Жупанський, М.Ю.Костриця, М.П.Крачило, В.П.Круль, С.Л.Рудницький, Є.Й.Шипович.

Зазначимо, що поки що відсутнє єдине загальноприйняте визначення поняття “краєзнавство”. На наш погляд, це можна пояснити тим, що сьогодні ще не визначено педагогічний статус краєзнавства.

Терміни “краєзнавство”, “краєзнавчий підхід”, “краєзнавчий принцип”, “краєзнавча спрямованість освіти” використовуються в працях науковців частіше як синоніми без відповідного обґрунтування та розмежування. Тому, у даній статті, ми вважаємо за доцільне, уточнити сутність низки понять, - “краєзнавство”, “краєзнавчий підхід”, “краєзнавчий принцип” та розглянути їх розвиток у педагогіці.

Встановлено, що термін “краєзнавство” багатозначний. Відповідно до діяльнісного тлумачення, під краєзнавством розуміють сукупність видів діяльності людей, яка спрямована на пізнання особливостей рідного краю, розробку та здійснення заходів, спрямованих на прогресивний його розвиток. Шкільне

краєзнавство науковці визначають як педагогічний процес організації діяльності учнів, пов'язаний з вивченням ними рідного краю й застосуванням отриманих знань на практиці. При цьому у школярів накопичується досвід взаємодії з природним та соціальним оточенням.

Історія становлення краєзнавства налічує не одне століття. Становленню краєзнавства як навчальної дисципліни передували періоди накопичення знань про рідний край та впровадження у навчальний процес краєзнавчого підходу та принципу.

На основі аналізу наукової літератури ми спробували визначити основні етапи історичного розвитку краєзнавства.

Значний інтерес до вивчення своєї місцевості проявився за часів Київської Русі. Поступове освоєння нових просторів стародавньої держави потребувало детального її вивчення. Свідченням краєзнавчих пошуків на території нашої країни є літописи, містили описи мандрівок купців, усну народну творчість, інформацію про народ, його господарство, флору та фауну рідного краю [5]. Підлітки, виконуючи посильну для них роботу, залучалися до вивчення особливостей рідного краю. Паралельно з вивченням оточуючого середовища відбувалося й формування краєзнавчих понять. Твори "Повчання" В. Мономаха, "Повість врем'яних літ", "Слово о полку Ігоревім" Нестора мали неабиякий навчальний та виховний вплив на дітей. У них звеличувалися перемоги князів, проповідувалась ідея єдності руських земель, їх захисту від ворогів. Ці твори відіграли помітну роль у формуванні національної свідомості молоді, любові до Батьківщини та готовності до оборони рідної землі.

Згодом цей напрямок у вихованні та навчанні набув певного розвитку у братських школах (XVI - XVII ст.), а пізніше у Запорізькій Січі. Зазначимо, що на той час мова не йде про краєзнавство як дисципліну, метод чи принцип. Тому, майже до XVIII ст. продовжувався період нагромадження краєзнавчих знань, які широко використовувалися під час навчання та виховання дітей.

Одним із перших приділив значну увагу краєзнавчому принципу навчання великий слов'янський педагог Ян Амос

Коменський. Перебуваючи на позиціях сенсуалізму, цей дидакт підкреслював, що пізнання має починатися з відчуття. Так дитині буде цікаво та легко вчитися, якщо “навчання розпочинати не зі словесного тлумачення про речі, а з реального спостереження за ними. І тільки після знайомства із самою річчю, нехай йде мова про річ, з'ясовуючи справу більш глибоко ... оскільки спостереження власними очима замінює собою будь-які докази...” [2,384]. На думку педагога, діти бажатимуть навчатися ще й тоді, коли навчальний матеріал буде викладатися від простого до складного, від загального до конкретного, від близького до далекого. З метою забезпечення міцності знань, процес пізнання має починатися з пізнання рідного краю, переходячи поступово до вивчення світу в цілому.

Зазначимо, що Я.А.Коменський серед дидактичних принципів не називає краєзнавчий, але з висвітленням значення дидактичних правил (від близького до далекого, від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного тощо) та принципів наочності, доступності та свідомого навчання він пов'язував питання реалізації місцевого матеріалу.

Ідею про необхідність вивчення рідного краю підтримав Ж.Ж.Руссо. Він вважав, що людина формується під впливом трьох факторів виховання: природа, речі, що оточують дитину, та люди. Найголовнішим фактором є природа. Науковець стверджував, що навчання має ґрунтуватися на інтересі, ось чому дитина, як правило, вивчає те, із чим стикається, - це природні науки, - географія, астрономія, природознавство. Найголовнішим у процесі навчання для Руссо є живий світ: захід та схід Сонця, безпосереднє спілкування з природою [4].

А.Дістервег також зазначав, що навчання має базуватися на інтересі учнів до навчального предмета, що можливо забезпечити у процесі руху від близького до далекого, від простого до складного, від відомого до невідомого, від конкретного до абстрактного, а не навпаки. Саме так потрібно побудувати все навчання та виховання. І тільки тоді можна буде “прогнати беззмістовне навчання, пусту, нікчемну, шкідливу гру, у визначення абстрактних понять, що призводить до безглузкого повторення незрозумілих слів, що поневолює розум”. Таким, на думку А.Дістервега, є вивчення географії, яке

починається “не з батьківщинознавства” [4,366]. Зауважимо, що А.Дістервег є першим ученим, який згадав у своїй праці “Дороговказ до освіти німецьких учителів” термін “батьківщинознавство”, який пізніше буде використано К.Д.Ушинським.

На початку XVIII ст. починається новий етап розвитку краєзнавства. Географію почали вивчати як навчальний предмет і саме з цим фактом пов'язане використання педагогами та методистами краєзнавчого підходу у викладанні природознавства й географії. Зазначимо, що на сучасному етапі, краєзнавство як підхід, розглядається в педагогічних працях у зв'язку з відбором змісту. Українські дослідники-краєзнавці М.Костриця, В.Обозний, П.Крачило під краєзнавчим підходом розуміють систематичне встановлення зв'язків між теоретичними знаннями, здобутими на уроках біології, географії, природознавства, та із знаннями, що їх здобувають учні, безпосередньо досліджуючи природне середовище краю. До того ж, краєзнавчий підхід означає забезпечення рішення завдань освіти у взаємозв'язку з організацією пізнання особливостей, збереження та покращення учнями навколишнього середовища у рідному краї.

Значний внесок у реалізацію краєзнавчого підходу до навчання та організації краєзнавчої роботи, зробив М.В.Ломоносов. Він перший організував комплексне дослідження різних районів Російської імперії, а в її межах і території України. До цієї справи були залучені діти та місцеве населення. Вивчення могутньої держави здійснювалось за допомогою складеної вченим анкети. Завдяки впровадженню її у практику йому вдалося отримати детальний опис країни, який містив характеристики міст і сіл, господарства певних регіонів; висвітлення природних умов, життя населення тощо [5].

Звертаючись до вітчизняної педагогіки цього періоду, слід згадати ім'я видатного вченого Г.С.Сковороди. Відстоюючи ідею народності виховання, він висміював тих педагогів та батьків, які відходили від народних звичаїв та традицій, засуджував зречення своєї мови, культури, нехтування історії рідного краю. Сам Г.С.Сковорода широко користувався традиційними народними засобами передачі педагогічної

мудрості, котра вкладалася ним в уста героїв казок, легенд, байок і закликав до цього педагогів.

Наприкінці VIII ст. в офіційних документах, одним із яких є “Устав народных училищ у Российской империи”, виданому у 1786 р. почали з’являтися поради щодо вивчення рідного краю. У ньому йшлося про необхідність вивчення у III класі “Вступу до загальної європейської географії, а потім землепису Російської держави”. Таким чином ставилося завдання наблизити навчання географії до дійсності. В IV класі учні мали паралельно із загальною географією вивчати російську географію, в якій значна увага приділялася використанню у вигляді наочних посібників різних схем та карт, зроблених під час спостереження за місцевою природою [1]. Слушно зауважує М.П.Крачило, що цей момент можна розглядати як започаткування краєзнавчого принципу у навчанні шкільної географії.

Під краєзнавчим принципом розуміють один із педагогічних принципів навчання, який означає уточнення, конкретизацію, розкриття та підтвердження наукових понять прикладами з навколишнього середовища.

Першим, хто теоретично обґрунтував педагогічну доцільність краєзнавства як навчального предмета, і назвав терміном “батьківщинознавство” був К.Д.Ушинський. Яскравим прикладом утілення в життя краєзнавчого принципу є його навчальні книги для дітей “Рідне слово” та “Дитячий світ”. К.Д.Ушинський різко виступав проти механічного “зазубрювання напам’ять”, протиставляючи цьому свідоме навчання. Процес формування географічних знань потрібно починати зі складання планів класу, будинку, подвір’я. На третьому році навчання діти складають план вулиці, села, міста, їх околиць і, нарешті, план річки, яка “своєю течією повинна винести дитину з найближчої околиці в обширну Вітчизну. На четвертий рік зручно вже буде розпочати вивчення географії Вітчизни і можна сподіватися, що це навчання піде жвавіше і краще, ніж іде тепер, коли починають учити дитину з предметів недоступних їй...” [7,283-284].

Роки з 1920 по 1930-й вважають “золотим десятиліттям” розвитку вітчизняного краєзнавства. Тоді в країні діяли

численні співтовариства краєзнавців, проходили з'їзди та конференції регіональних дослідників, видавались краєзнавчі енциклопедії та періодичні видання. Проте, до кінця 30-х років ситуація різко змінилася.

Період з 1930 по 1950 р.р. можна назвати періодом падіння значення краєзнавства у педагогічному процесі. Становлення тоталітарної системи правління державою не потребувало вивчення рідного краю. Проте, деякі вчені попри все продовжували висвітлювати велике значення краєзнавства у навчально-виховному процесі.

Так, краєзнавство займало значне місце в педагогічній системі А.С.Макаренка. Про це свідчать згадування в "Педагогічній поемі" про численні походи з вихованцями. Подорожі з метою вивчення оточуючого середовища були своєрідною традицією колоністів, яку педагог використовував як подарунок колективу за досягнуті ними успіхи у навчанні. Кожний наступний похід для учнів був "завтрашньою радістю", "перспективою", необхідною ланкою у навчально-виховному процесі.

Великого значення використанню знань про рідний край у навчанні надавав В.О.Сухомлинський. В його працях є думки про педагогічні функції краєзнавчого матеріалу й дослідництва дітей. "Я прагнув, - писав видатний педагог, - щоб в усі роки дитинства навколишній світ, природа постійно жили свідомість учнів яскравими образами, картинами, сприйняттями та уявленнями, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку будову, архітектура якої підказана ще більш струнким витвором – природою. ...Я переконаний, що гострота дитячої пам'яті, яскравість думки з вступом до школи не тільки не послаблюються, а ще більше посилюються, якщо середовищем, в якому дитина вчитиметься мислити, запам'ятовувати й міркувати, стане навколишній світ" [6,128].

В.О.Сухомлинський вважав одним з найголовніших завдань учителя - відкрити перед вихованцями всі джерела, якими живеться велике почуття любові до Батьківщини. Це - природа рідного краю, рідне місто, село, підприємство, де працюють батьки.

У 60-х роках краєзнавча робота школярів набуває масового характеру. Починають розвиватися шкільний та громадський напрямки краєзнавства. Шкільне краєзнавство стає все більш цілеспрямованим та організованим і розгалужується на навчальне та позаурочне. Формуються різні види краєзнавства – історичне, географічне, екологічне, літературне тощо. З метою виконання конкретних завдань дослідницького характеру почали проводити так звані екскурсії-експедиції, керівництво якими здійснювалось централізовано. Великого розвитку набули шкільний туризм, організація музеїв та інші форми роботи. Шкільне краєзнавство отримало широкого розвитку. Теоретичні й методичні питання шкільного географічного краєзнавства знайшли відображення у працях К.Ф.Строева, О.С.Баркова, І.С.Матрусова, П.В.Іванова, А.В.Даринського та ін. Отже, 1960-1980 р.р були періодом розвитку різних видів та напрямків краєзнавства.

В цілому, для тих часів, була характерна надмірна ідеологізація навчально-виховного процесу, але, не дивлячись на це, досвід організації краєзнавчої роботи минулого повинен бути об'єктивно проаналізований, переосмислений і за потреби використаний з урахуванням сучасних умов розвитку системи освіти.

Новий етап у розвитку краєзнавства починається після проголошення Української держави. Так період з 1990 р. до теперішнього часу є періодом “краєзнавчого ренесансу”. Для нього характерне використання на уроках географії, біології та інших предметів краєзнавчого матеріалу, посилення краєзнавчої роботи й вивчення природничих наук на основі реалізації краєзнавчого принципу, поєднання глибоких національних традицій гуманітарної освіти з орієнтацією на загальнолюдські гуманістичні цінності та стандарти.

Аналіз наукової літератури дозволяє зробити висновок про те, що поступове накопичення знань про рідний край призвело до появи краєзнавчого підходу, а згодом і до дидактичного принципу та навчального предмета. Становлення краєзнавства як навчального предмета тісно пов'язане з історією розвитку й становленням нашої державності.

Зазначимо, що сьогодні серед учених немає єдиної думки щодо трактування педагогічного статусу краєзнавства (дисципліна, метод навчання, принцип, підхід), однак, найбільш поширеним є розуміння краєзнавства як дидактичного принципу. Іноді у наукових працях усі ці поняття виступають як синоніми. Ми вважаємо, що це не зовсім правильно, тому в даній статті спробували розмежувати їх за змістом.

Отже, краєзнавча робота учнів (як складова частина навчально-виховного процесу у школі, орієнтованого на краєзнавчий підхід) завжди розглядалась вченими як ефективний засіб виховання та навчання підростаючого покоління. Вивчення стану проблеми у теорії та шкільній практиці свідчить про те, що сьогодні рівень підготовленості молодих спеціалістів до цього виду роботи ще низький. Тому, питання готовності майбутніх учителів до краєзнавчої роботи з учнями потребує подальшого детального вивчення.

Література

1. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. З. И. Васильевой. – М.: “Академия”, 2001. – С. 220.
2. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1982. – Т. 1. – С. 384.
3. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. - № 6. – С. 18 – 25.
4. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1981. – С. 221.
5. Прус І.Т. Краєзнавча робота в школі. - К.: Рад.школа, 1984. -110 с.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. - Вибрані педагогічні твори: У 5-ти т. - К., 1977. - Т. 3. - 670 с.
7. Ушинський К. Д. - Вибрані педагогічні твори: - В 2-х т., - К.: Рад. шк., 1983. – Т. 2. – С. 283-284.