

Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ
ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Випуск LXVII

Херсон – 2015

Зареєстровано у Вищій атестаційній комісії України постановою президії ВАК України від 10 лютого 2010 №1-05/1 (бюлетень № 3, 2010 р.).

Затверджено вченою радою Херсонського державного університету (протокол № 7 від 23 лютого 2015 р.).

Редакційна колегія:

- Барбіна Є. С.*** – *відповідальний редактор, доктор педагогічних наук, професор*
- Федяєва В. Л.*** – *заступник відповідального редактора, доктор педагогічних наук, професор*
- Слюсаренко Н. В.*** – *відповідальний секретар, доктор педагогічних наук, професор*
- Андрієвський Б. М.*** – *доктор педагогічних наук, професор*
- Бутенко В. Г.*** – *доктор педагогічних наук, професор*
- Голобородько Є. П.*** – *доктор педагогічних наук, професор*
- Кузьменко В. В.*** – *доктор педагогічних наук, професор*
- Пенцилюк М. І.*** – *доктор педагогічних наук, професор*
- Петухова Л. Є.*** – *доктор педагогічних наук, професор*
- Сараєва О. В.*** – *кандидат педагогічних наук, доцент*

Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 67. – Херсон: ХДУ, 2015. – 496 с.

© ХДУ, 2015

Адреса: Херсонський державний університет,
вул. 40 років Жовтня, 27, м. Херсон, Україна, 73000.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Алтухов Вадим Анатолійович – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри хореографії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди.

Андрієвський Борис Макійович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Анісімова Олена Едуардівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри дошкільної освіти Херсонського державного університету.

Айзенбарт Мар'яна Михайлівна – аспірант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Архіпова Інна Сергіївна – здобувач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Бабельчук Ольга Іванівна – здобувач кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Багно Юлія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

Бальоха Альона Сергіївна – викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Батрак Тетяна Володимирівна – викладач кафедри англійської філології Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

Бслан Ганна Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

Бігич Оксана Борисівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Білоус Альбіна Анатоліївна – вчитель хореографії Херсонської ЗОШ № 32.

Борисенко Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Богуш Алла Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член Національної академії педагогічних наук України, завідувач кафедри теорії та методики дошкільної освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Ваколя Тетяна Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки і методики дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету.

Валуєва Ія Вікторівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Варга Леся Іванівна – викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету.

Васенко Валентина Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкового навчання ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

Владимирова Алла Леонідівна – старший викладач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Васильєва Ольга Вікторівна – викладач кафедри філології Херсонського державного університету.

Виговська Світлана Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Галич Тетяна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філологічних та суспільних дисциплін Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

Гарпко Віталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов Мукачівського державного університету.

Голінська Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Гончар Олена Валентинівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Харківської державної академії дизайну і мистецтв.

Горлова Анастасія Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Гриценко Ірина Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Дацків Ірина Євгенівна – здобувач кафедри педагогіки і психології Ужгородського національного університету.

Дендеренко Олександр Олександрович – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

Денисенко Вероніка В'ячеславівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Дон Наталя Леонідівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент кафедри енергетики, електротехніки і фізики Херсонського національного технічного університету.

Дудник Наталія Аркадіївна – аспірант кафедри теорії та методик дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Дуднік Аліна Олександрівна – здобувач кафедри педагогіки, асистент кафедри зоології, фізіології та валеології Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ "Криворізький національний університет".

Еджиес С. Емре – аспірант кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Журба Оксана Русланівна – студентка магістратури гуманітарно-педагогічного факультету спеціальності "Педагогіка вищої школи" Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Заболотська Ольга Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри англійської мови та методики її викладання Херсонського державного університету.

Зичков Анатолій Костянтинівич – старший викладач кафедри теорії і практики початкової освіти Криворізького національного університету.

Іваниця Галина Афанасіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології та розвитку особистості, проректор Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників.

Калюжна Наталія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

Княжева Ірина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Корецька Любов Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-правових та гуманітарно-природничих дисциплін Херсонського інституту ВНЗ "Міжрегіональна академія управління персоналом".

Койчева Тетяна Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, поректор з наукової роботи Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Компаній Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, фахівець відділу по роботі з обдарованою молоддю Херсонського державного університету.

Кравцова Інна Адамівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри змісту і методики початкової освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ "Криворізький національний університет".

Красюк Людмила Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди".

Краснова Наталя Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка".

Куриленко Наталія Валентинівна – аспірант, завідувач навчальної лабораторії кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету.

Лаппо Віолетта Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, кафедри педагогіки і психології Коломийського інституту ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника".

Лимарєва Юлія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет".

Лисевич Олександра Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ "Криворізький національний університет".

Локшина Олена Ігорівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Марків Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ "Криворізький національний університет".

Марчій-Дмитраш Тамара Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і колекційної освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Мельничук Юлія Юрївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології, факультету дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Мироненко Оксана Василівна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри філології Херсонського державного університету.

Молчанова Вікторія Василівна – старший викладач кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди".

Нагрибельна Інна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології Херсонського державного університету.

Онищенко Ірина Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри теорії і практики початкової освіти Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ "Криворізький національний університет".

Орел Ольга Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки, Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Павлик Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри змісту і методики початкового навчання Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ "Криворізький національний університет".

Пальшкова Ірина Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського.

Пантюк Микола Павлович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та методики початкової освіти, проректор з наукової роботи, Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка.

Пашко Максим Іванович – заслужений вчитель України, вчитель фізики Херсонського фізико-технічного ліцею Херсонської міської ради при Херсонському національному технічному університеті та Дніпропетровському національному університеті.

Перепьолка Віра Іванівна – старший викладач кафедри філології Херсонського державного університету.

Пермінова Людмила Аркадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Підборський Юрій Григорович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди".

Погребняк Ірина Федорівна – кандидат технічних наук, доцент кафедри енергетики, електротехніки і фізики Херсонського національного технічного університету.

Покорна Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Полевікова Ольга Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної освіти Херсонського державного університету.

Порохнавець Олеся Михайлівна – здобувач кафедри педагогічних технологій початкової освіти Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Резнік Наталія Олексіївна – старший викладач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Самойленко Неля Іванівна – кандидат історичних наук, старший викладач кафедри педагогіки ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний університет імені Григорія Сковороди".

Селуянова Марина Володимирівна – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

Сембрат Алла Леонтіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

Сергійчук Олена Миколаївна – кандидат історичних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

Скворцова Світлана Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, кафедри математики та методики її навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Співаковська Євгенія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, викладач факультету педагогіки і соціальних наук Поморської Академії в Слупську (Польща).

Старцева Валентина Павлівна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри природничо-математичних дисциплін та логопедії Херсонського державного університету.

Сугейко Любов Григорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Херсонського державного університету.

Суріна Ірина Анатоліївна – доктор соціологічних наук, професор, декан факультету соціологічних наук Поморської Академії в Слупську (Польща).

Ткаченко Лариса Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

Фізеші Октавія Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти, декан педагогічного факультету Мукачівського державного університету.

Фоменко Раїса Сергіївна – студентка факультету педагогіки і соціальних наук Поморської Академії в Слупську (Польща).

Черепанова Світлана Борисівна – старший викладач кафедри філології Херсонського державного університету.

Чжоу Цун – аспірант кафедри педагогіки Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Черепаня Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки й методики дошкільної та початкової освіти Мукачівського державного університету.

Черненко Галина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди".

Шандиба Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри машинобудівництва та ремонту машин Харківського національного автомобільно-дорожнього університету.

Шарко Валентина Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри фізики та методики її навчання Херсонського державного університету.

Швець Тетяна Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту, викладач кафедри дошкільної освіти Херсонського державного університету.

Юрчук Юрій Юрійович – викладач кафедри педагогіки початкової освіти Херсонського державного університету.

Якименко Світлана Іванівна – кандидат педагогічних наук, професор, доктор наук у галузі освіти, завідувач кафедри педагогіки початкової освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Яковенко-Глушенкова Єлизавета Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романських мов, докторант кафедри методики викладання іноземних мов Київського національного лінгвістичного університету.

Ярова Олена Борисівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і методики викладання Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету.

Яцула Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету.

Розділ 1

Методологія та історія педагогіки

КРЕАТИВНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІОГРАМИ ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ВИХОВАННЯ (ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ)

У статті йдеться про креативні основи професіограми вчителя як суб'єкта виховання в історичному аспекті, сутність та зміст творчого підходу в підготовці вчителя до виховної роботи. На підставі опрацювання архівних матеріалів, публікацій у тогочасній пресі, посібників та монографій учених-педагогів проаналізовано головні пріоритети професіограми вчителя як суб'єкта виховання. Відображено залежність формування професіограми вчителя від соціального замовлення. Визначено перелік педагогічних здібностей, що становлять собою синтез багатьох якостей розуму, почуттів й волі особистості.

Ключові слова. Професіограма вчителя, виховання, національна школа, підготовка вчителя, виховна робота.

Про важливість виховної діяльності і підготовки до неї вчителя йдеться у низці державних освітніх документів (Конституція України, Національна доктрина розвитку освіти, закони України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про загальну середню освіту", "Про професійно-технічну освіту", "Про позашкільну освіту", "Про вищу освіту", Державна програма "Вчитель" та інші), які є підґрунтям для формування стратегії і тактики діяльності педагога у виховній сфері та визначенні креативних аспектів діяльності вчителя як суб'єкта виховання. Найважливіший документ у цьому контексті – Національна доктрина розвитку освіти. У розділі "Мета і пріоритетні напрями розвитку освіти" зазначається: "...мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати і примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти" [13].

У дослідженні обґрунтовується історичний аспект підготовки вчителя до виховної роботи, позаяк на різних етапах розвитку суспільства вона мала свої особливості, опиралася на ті чи інші змістові аспекти, у різний час у ній було певне раціональне зерно, яке можна успішно використати у процесі побудови сучасної української системи освіти.

Метою статті є розкриття креативних основ професіограми вчителя як суб'єкта виховання в історичному аспекті.

Окремі аспекти цієї проблеми не є новими для української педагогіки. У різний час їх досліджували такі вітчизняні науковці: І. Бех, Г. Васянович, О. Вишневський, С. Гончаренко, І. Зязюн, О. Мороз, С. Сисоєва та ін. Праці цих учених-педагогів містять аналіз суспільної ролі вчителя, історичні аспекти функціонування системи освіти, окремі аспекти фахової підготовки вчителів тощо.

Наукові дослідження свідчать про те, що професійне становлення педагога вимагає тривалої професійної підготовки й обов'язкового удосконалення. Оскільки професія педагога за спрямуванням і характером має соціальний тип й орієнтована на спілкування з суб'єктом, що розвивається (учнем), то й вимоги до неї особливі. Вони передбачають, окрім соціальної відповідальності, уміння будувати процеси спілкування та взаємодії, активності. А для цього педагогу необхідні такі здібності, як креативність, нестандартність мислення і діяльності, оригінальність тощо.

Останні компоненти педагогічної діяльності складають креативні основи фаховості. Творчість, на думку академіка С. Гончаренка, це – "продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток

творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини. Тому на всіх шаблях школи (початкової, середньої, вищої) слід звертати особливу увагу на формування в учнів різноманітних, глибоких і міцних систем знань, на максимальну стимуляцію самостійної діяльності учнів, на розвиток стійких творчих інтересів, цілеспрямованості творчих пошуків, наполегливості під час виконання творчих завдань" [6, 326].

Креативні засади підготовки майбутнього вчителя стають актуальними у ті періоди розвитку педагогіки, коли вона робить акценти на демократичне підґрунтя. Тоді всі учасники процесу виховання, у тому числі й учитель, набувають статусу суб'єктності, а творчість стає обов'язковим елементом їхньої діяльності. Творчість, зазначає Л. Оршанський, – це "складне комплексне явище, детерміноване соціально-психологічними передумовами, що виступає у вигляді розвивальної взаємодії суб'єкта й об'єкта та спрямоване на вирішення діалектичної суперечності відповідно до поставленої мети. Для творчості необхідні об'єктивні (соціальні і матеріальні) і суб'єктивні (знання, уміння, творчі здібності) умови, вона може мати об'єктивну і суб'єктивну новизну" [14, 134].

Метою сучасної освітньо-виховної системи є підготовка творчих особистостей серед підростаючого покоління. Особлива роль в реалізації цієї мети відводиться учителям-предметникам та класним керівникам. Вони повинні володіти методами науково-педагогічних досліджень, вміти проектувати особистість учня та мати таку якість, як педагогічна творчість. "Педагогічна творчість – оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання. Досягнення творчого результату забезпечується систематичними цілеспрямованими спостереженнями, застосуванням педагогічного експерименту, критичним використанням передового педагогічного досвіду. Педагогічна творчість стосується різних аспектів діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей, проектування особистості учня, вироблення стратегії і тактики педагогічної діяльності з метою оптимального виконання завдань всебічного розвитку особистості [6, 326].

Учителеві притаманна особливість постійно творити себе і свого вихованця: "У педагогічному навчальному закладі майбутній учитель повинен здобути певні навички навчатися самостійно, чим буде займатися все подальше життя – засвоювати передовий педагогічний досвід, опрацьовувати педагогічну періодику, матеріали фахових і методичних нарад, конференцій, відвідувати уроки інших вчителів, час від часу повертаючися і до класичних праць з педагогіки. Бо вчитель постійно творить – і себе, і учнів" [5, 28].

Педагогічна творчість – обов'язковий і необхідний компонент педагогічної діяльності, який характеризується вченими як "вироблення і втілення педагогом в мінливі умови навчально-виховного процесу оригінальних і високоефективних підходів і методів, які визначають теорію і практику виховання і навчання. До ознак педагогічної творчості ми відносимо: наявність глибоких і всебічних знань та їх критична переробка й усвідомлення; вміння перевести теоретичні і методичні положення в педагогічні дії; здатність до самовдосконалення і самоосвіти; розробка нових методик, форм, прийомів і засобів та їх оригінальне поєднання; діалектичність, варіативність, мінливість системи діяльності; ефективно застосування наявного досвіду в нових умовах, здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів; формування індивідуального стилю професійної діяльності на основі поєднання та вироблення еталонних й індивідуально неповторних рис особистості педагога; здатність до імпровізації, яка заснована на знаннях та інтуїції; вміння бачити "множинність варіантів"" [10, 45 – 46].

Підготовку майбутнього вчителя до педагогічної творчості, зокрема у виховній роботі, С. Сисоева трактує як об'єктивний творчий процес, що ґрунтується на певних закономірностях: зумовленості потребами соціально-економічного і культурного розвитку суспільства, стратегічними завданнями реформування освіти в Україні; органічним входженням до системи загальнопедагогічної підготовки вчителя; відповідності змісту і

форм підготовки сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки і педагогічної практики; зумовленістю специфіки та закономірностей творчого процесу і процесу формування творчої особистості; залежністю від особистісних якостей учителя, рівня його творчої педагогічної діяльності [16, 33].

Педагогічна творчість розглядається широко і багатоаспектно, найбільше вона розгортається, на думку вчених, у рамках діяльнісного підходу, який, своєю чергою, є складовою системного: "Разом з тим, діяльнісний підхід застосовується, коли його розглядають як частковий випадок системного підходу, в основу якого покладається не лише дія (діяльність), скільки взаємодія; об'єднання когнітивного й особистісного (операційного і мотиваційного, інтелектуального й особистісного тощо) аспектів психології творчості; використання поняття та інтенсивний розвиток дослідження рефлексії; дослідження творчості не тільки як діяльності щодо створення; стверджується, що творчість не обов'язково є творенням, вона може бути рекомбінацією відомих елементів, може бути і руйнування; розуміння творчості як розвивальної взаємодії її суб'єкта й об'єкта, спрямованої на розв'язання діалектичної суперечності. Для творчості необхідні об'єктивні (соціальні і матеріальні) і суб'єктивні (знання, уміння, розвинені творчі можливості суб'єкта) умови" [10, 52]

Такій позиції вчених суголосні педагогічні ідеї С. Сисоевої, яка переконливо доводить, що і діяльність, і творчість є необхідними складовими професіограми вчителя як суб'єкта виховання: "Своє бачення взаємозв'язку категорій творчості і діяльності ми виражаємо у наступних тезах: по-перше, діяльність є основою творчості, сутність людини-творця виражається в діяльності, але повністю не виявляється у неї... По-друге, і творчість і діяльність спрямовані на перетворення оточуючого світу і самої людини як діючого суб'єкту..." [16, 11]. Такі аргументи вчених лише підкреслюють необхідність урахування креативних основ професіограми вчителя як суб'єкта виховання загалом, тому в процесі підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи слід враховувати цілісність і системність навчально-виховного процесу майбутнього педагога в педагогічному навчальному закладі.

Таким чином, креативні основи професіограми вчителя як суб'єкта виховання складають єдине ціле, що дає можливість повноцінно реалізувати мету і завдання педагогічної діяльності. Цій проблемі присвячені дослідження педагогів-теоретиків та практиків досліджуваного періоду. Нижче ми зупинимося на аналізі основних положень цього питання з урахуванням специфіки історичного періоду та соціального замовлення, яке детермінувало ту чи іншу систему цінностей.

Важливість учительської професії визначається потребами суспільства та розвитком особистості учня. Тому відомі прогресивні діячі освіти та культури завжди акцентували увагу на питаннях становлення учителя як одного з головних суб'єктів навчально-виховного процесу, незалежно від того, які ідеологічні та суспільні нашарування у той чи інший історичний період несли освіта.

Креативні основи професіограми вчителя як суб'єкта виховання були предметом дослідження у різні періоди становлення української системи підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи. На цих позиціях наголошував, зокрема, М. Грушевський, доводячи, що саме вчителству буде належати основна місія у формуванні майбутніх поколінь у незалежній Україні.

Відродження української школи та освіти на початку ХХ ст. визначило та окреслило нові вимоги перед учителем як одним із основних суб'єктів навчально-виховного процесу. Слід наголосити на тому, що саме вчитель є суб'єктом, оскільки початок ХХ ст. був означений демократичними, гуманними перетвореннями у справі школи та освіти, вектор на демократизацію спричинив вагомі зміни в освітній справі, зокрема у виховній роботі зі школярами. Обирається курс на самовідповідальність, самостійність, діяльнісний характер навчально-виховного процесу, активність суб'єктів педагогічної взаємодії тощо. Усе це, безперечно, ставило і нові вимоги до підготовки учителя, формування його особистісних рис.

Свою переконливу позицію щодо важливості учительської професії та необхідності урахування креативних основ у його підготовці висловили С. Русова, Я. Чепіга, Я. Мамонтов, О. Музиченко, А. Волошин, Б. Заклинський, І. Ющишин [2; 3; 12].

Принагідно зазначаємо, що такий старт педагогічної науки на початку ХХ ст. мав би ознаменувати її успішний розвиток протягом усього століття, але педагоги ніби відчували хибу у наступній педагогіці. Надмірне втручання ідеології, релігії, партії та інших об'єктивних чи суб'єктивних чинників не дали їй можливості досягнути високих успіхів на теренах України.

Вивчаючи первинне і вторинне у процесі становлення особистості, педагоги вказують, що не можна однозначно визначити певну шкалу пріоритетів, оскільки на різних етапах розвитку різних дітей, обставин їхнього життя та суспільних умов різні засоби або факти людського життя мають різне місце й значення: "Абсолютно вище не завжди буває вищим у вихованні, оскільки у вихованні вище часто залежить від нижчого, духовний розвиток від фізичного, то абсолютні чесноти деколи перетворюються на зворотний стан: здоров'я, наприклад, ставиться вище від інших виховних цілей, особливо в період немовляти та дитинства" [7, 284].

Проблема креативних засад професіограми вчителя як суб'єкта виховання була наріжним каменем підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи у визначені нами історичні періоди. У перший період – (кінець ХІХ ст. – 1917 р.) були спродуковані педагогічні ідеї, спрямовані на гуманізацію та демократизацію виховання, ціннісною основою виховного процесу стають християнські цінності; другий період – 1917 – 1922 рр. – час, коли були визначені принципи підготовки майбутнього учителя до виховної роботи, що орієнтувалися на природовідповідність, творчість і самостійність, національний характер освіти тощо; третій період – (1923 – 1930 рр.) – початок побудови нової держави – СРСР. Початок цього етапу характеризується серйозними пошуками та розробками українських педагогів, зокрема були створені наукові школи та науково-дослідні інституції, які виробили передові наукові ідеї у царині виховання та визначили механізми підготовки майбутнього вчителя до виховної діяльності на засадах науковості, діяльності, творчості. До учителя ставилися серйозні вимоги з боку педагогічної науки, суспільства і батьків: вважалося, що він повинен бути педагогом-спеціалістом, народним просвітителем за покликанням, представником культурного прогресу народу. Науковці вказують, що піднесення і ушляхетнення народу суттєво залежить від піднесення й ушляхетнення стану вчителів. Аксиологічний та креативний компоненти професіограми вчителя на початку ХХ ст. були найважливішими саме тому, що соціальне замовлення змінилося у бік свободи, діяльності, відповідальності, моралі.

На початку 30-х рр. ХХ ст. також особливо важливе значення відводилося ролі вчителя в усьому педагогічному процесі, проте ідеологія стає найвищою цінністю суспільства; не була винятком підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи. Акцентувалася увага на його якостях, здібностях, уміннях й особливостях підготовки. Пріоритетною була роль вчителя у педагогічному процесі, і така позиція відстоювалася чи не в усіх наукових працях, публіцистичних статтях, інших популярних виданнях, які публікувалися у цей період на теренах Радянського Союзу.

Сьогодні ми стверджуємо, що з'явилися чимало відомих вчених педагогів, які стоять саме на тих позиціях, які нещадно критикувалися у досліджуваній період. Йдеться про роль вчителя як консультанта, помічника, партнера учня, про дитиноцентризм. Проблеми партії та її ідеології, держави та її часто хибних позицій відходять у педагогічному русі на другий план.

Акцент із загальнолюдських та громадянських цінностей у підготовці майбутнього вчителя до виховної роботи змістився на ідеологію та позицію її вождів. У період 30-х рр. ХХ ст. школа не утаємничувала класових цілей виховання, оскільки її ідеологи вважали, що комуністичне виховання – це мета більшості, усіх трудящих, яка може бути досягнута тільки під керівництвом пролетаріату та його партії [15, 390]. З цього часу бере відлік наступний

період у підготовці майбутніх вчителів до виховної роботи, з часовими рамками 1930 – 1958 рр., коли концепція комуністичного виховання підростаючого покоління і підготовка дітей та молоді до активної участі у соціалістичному будівництві стає альфою і омегою підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи не лише у школі, а й у всіх позашкільних організаціях і об'єднаннях. П'ятий період – (1958 – 1991 рр.) був зумовлений "хрущовською відлигою", яка викликала до життя нову хвилю демократизації суспільного життя, проте у вихованні та процесі підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи ідеологія все ж не поступилася панівними позиціями.

Відкидаючи будь-які теорії загальнокультурної ролі вчителя, за якими вбачалися буржуазні цілі виховання, радянська школа виявляла до вчителів передовсім вимогу партійності, тобто безмежної відданості справі робітничого класу і комуністичної партії, неодмінного втілення у життя лінії партії та боротьби з будь-якими ідеологічними збоченнями.

Водночас ставилася ціла низка вимог до конкретних особистісних якостей вчителя. Вчені вказували, що особисті якості і особиста поведінка вчителя мають важливе значення, оскільки учні повинні брати з нього приклад, його робота завжди перебуває на виду у вихованців, а діяльність є особливо тонкою і складною, а тому у процесі виховання дрібниці й деталі мають іноді особливо важливе значення.

Вище йшлося про те, що кожна історична епоха ставила перед учителем нове соціальне замовлення, яке стосувалося не лише змісту освіти, сутності та завдань навчально-виховного процесу, але й особистості учителя зокрема. Професіограма учителя завжди мала відбиток панівної у суспільної ідеології. Та це не стосувалося справжніх фахівців своєї справи, які чітко розуміли вічність та універсальність моральних істин, які повинні лежати в основі виховання підростаючого покоління.

Спроби сформувати нову модель підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи та відповідно сформулювати креативні основи професіограми вчителя як суб'єкта виховання з'явилися у другій половині 80-х рр., коли визначилося нове суспільне замовлення, зародилося прагнення широких кіл громадськості побороти авторитарний уклад життя. На тренях України розпочався потужний новаторський рух педагогів щодо пошуку нових концепцій виховання, які б орієнтувалися на особистість школяра, гуманізм, демократизм, творчість, самореалізацію, відхід від колективного і прийняття індивідуального шляху виховання окремої дитини тощо.

Учені активно працюють над процесом створення нової, демократично- та дитиноцентрично орієнтованої професіограми вчителя. Педагогічна наука збагатилася дослідженнями, у яких чітко визначалися компоненти професіограми педагога. У цьому ключі К. Левітан формує ієрархію професійно значущих якостей педагога, які безпосередньо чи опосередковано стосуються підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи: 1) високий рівень володіння предметом; 2) уміння передавати знання та навички учням; 3) вимогливість; 4) уміння зацікавити школярів вивченням свого предмету; 5) загальна ерудиція; 6) доброзичливість; 7) педагогічний такт; 8) уміння організувати цікавий урок; 9) любов до професії; 10) терпіння [9, 57].

Проблема формулювання креативних основ професіограми вчителя у процесі його підготовки до виховної роботи була активно розвинена українськими педагогами на зламі ХХ та ХХІ ст.ст. Учені-педагоги доводять, що основними блоками структури підготовки педагога до реалізації виховних завдань на ґрунті творчості, діяльності, активності та свободи повинні бути:

1. Педагогічна творчість вчителя, її сутність та специфіка.
2. Педагогічна технологія формування творчої особистості учня у навчально-виховному процесі.
3. Педагогічна техніка в творчій діяльності вчителя.
4. Професійно-педагогічне самоудосконалення як необхідна умова педагогічної творчості вчителя [16, 37].

Таким чином, креативні основи професіограми вчителя як суб'єкта виховання визначають один з головних напрямів підготовки майбутнього вчителя до виховної роботи. Підготовка майбутнього вчителя до виховної роботи у такому науково-прикладному ключі, беззаперечно, дасть позитивні результати для держави, вчителя-вихователя і, найважливіше, для кожної окремої дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Готовність педагога до інноваційної виховної діяльності // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології: Зб. наук. праць / За ред. Н. Г. Ничкало. – Харків: НТУ "ХПІ", 2007. – С. 41 – 50.
2. Богданко [Заклинський Б.]. Коли матимемо кращих учителів? / Богданко // Діло. – 1911. – № 163.
3. Богданський [Заклинський Б.]. Боронім виділову школу / Богданко // Діло. – 1914. – № 82.
4. Васянович Г. П. Вибрані твори: В 5-ти т. – Т. 5: Збірник наукових праць / Г. П. Васянович. – Львів: Сполом, 2010. – 460 с.
5. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [посібник для студентів вищих навчальних закладів. Видання друге, доопрацьоване і доповнене] / О. Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2006. – 608 с.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Диттес Ф. Очерк практической педагогики. Руководство для педагогических курсов и учительских семи нарий / Ф. Диттес. – С.-Петербург, 1875. – 315 с.
8. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І. А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
9. Левитан К. М. Личность педагога: становление и развитие / К. М. Левитан. – Саратов: Изд-во Саратов.ун-та, 1990. – 168 с.
10. Методологія наукової діяльності: Навчальний посібник / Д. В. Чернілевський, О. М. Гандзюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська, К. О. Кольченко, Г. Ф. Нікуліна, В. О. Подоляк / За редакцією професора Д. В. Чернілевського. – К.: В-во Університету "Україна", 2008. – 478 с.
11. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. Навчальний посібник / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – К., 1997. – 168 с.
12. Музыченко А. Монизм и школа / А. Музыченко. – СПб., 1908. – 30 с.
13. Національна доктрина розвитку освіти. Затверджена Указом Президента від 17 квітня 2002 року № 347 / 2002. – Педагогіка і психологія професійної освіти // Науково-методичний журнал. – 2002. – № 2. – С. 9 – 22.
14. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання: монографія / Л. В. Оршанський. – Дрогобич: Швидкодрук, 2008. – 278 с.
15. Педагогіка. Учебник для высших педагогических учебных заведений. – Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1934. – 420 с.
16. Сисосва С. О. Педагогічна творчість: Монографія / С. О. Сисосва – Х. – К.: Книжкове видавн. "Каравела", 1998. – 150 с.

Пантюк Н.П.

КРЕАТИВНЫЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОГРАММЫ УЧИТЕЛЯ КАК СУБЪЕКТА ВОСПИТАНИЯ (ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

В статье анализируются креативные основы профессиограммы учителя как субъекта воспитания в историческом аспекте, сущность и содержание творческого подхода в подготовке учителя к воспитательной работе. На основании обработки архивных материалов, публикаций в прессе, пособий и монографий ученых-педагогов проанализированы главные приоритеты профессиограммы учителя как субъекта воспитания. Отражена зависимость формирования профессиограммы учителя от социального заказа. Определен перечень педагогических способностей, представляющих собой синтез многих качеств ума, чувств и воли личности.

Ключевые слова: профессиограмма учителя, воспитание, национальная школа, подготовка учителя, воспитательная работа.

CREATIVE FUNDAMENTALS OF THE TEACHER'S JOB DESCRIPTION AS THE SUBJECT OF EDUCATION (HISTORICAL ASPECT)

The article deals with the creative basis of the teacher's job description as the subject of education in historical aspect, the essence and content of the creative approach in preparation of teachers to educational work. On the basis of handling archival materials, publications in the press of that time, manuals and monographs of scholars and pedagogues we analyzed the main priorities of the teacher's job description as the subject of education. The work reflects the dependence of the formation of teacher's job description from the social order. The list of pedagogical abilities, representing a synthesis of many qualities of personality's mind, feelings and will is determined.

Key words: teacher's job description, upbringing, national school, teacher's preparation, educational work.

УДК 37.036 (447.54)

Алтухов В.А.

**ВЗАЄМОДІЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ТА СІМ'Ї
В ЕСТЕТИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ НА ПРИКЛАДІ
ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА (КІНЕЦЬ ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.СТ.)**

У статті розглянуто образотворче мистецтво як один з напрямів взаємодії закладів дошкільного виховання з сім'єю в естетичному вихованні дітей; виокремлено форми і методи впливу на дітей образотворчого мистецтва з метою розвитку їх емоційної сфери, виховання естетичного смаку як в умовах дошкільного закладу, так і в родинному колі; розкрито шляхи педагогізації батьків з питань естетичного виховання дітей засобами образотворчого мистецтва.

Ключові слова: образотворче мистецтво, естетичне виховання, дитина, дошкільний заклад, взаємодія сім'ї та дошкільних закладів у вихованні дітей.

На сучасному етапі розвитку української державності модернізація національної системи освіти спрямована на розкриття творчого потенціалу особистості, підвищення рівня її загальної та духовної культури. Чільне місце серед чинників виховання духовної культури особистості займає рівень її естетичного розвитку. Суттєва роль у реалізації цього завдання покладається на сім'ю, оскільки базові структури повноцінного розвитку особистості закладаються вже в ранньому дитинстві, яке є найбільш сензитивним періодом для впливу на емоційно-естетичну сферу дитини. Разом з тим, здійснення цього завдання у повному обсязі практично не можливе без педагогізації батьків виховними закладами різного профілю. Так, одним з перших таких закладів з яким будуть співпрацювати батьки з питань естетичного виховання дитини, є заклад дошкільного виховання.

Як наголошував Сухомлинський В. О., при недоліках сімейного виховання функції школи завжди будуть зводитись до перевиховання. Найбільш важливим у цій площині відомий педагог уважав організацію в умовах родини емоційного життя дітей через використання різних засобів мистецтва: музичного, хореографічного, театрального, декоративно-прикладного, зокрема образотворчого.

Ці питання у контексті загальних проблем сімейного виховання досліджували Е. В. Белкіна[2], В. В. Ворожбіт[4], В. К. Котирло[6] та інші. В історико-педагогічному аспекті означену проблему опосередковано висвітлювали В. М. Білик[1], А. Г. Відченко[3], А. В. Говорун[5] та інші.

Поза увагою дослідників залишилися важливі архівні та історичні матеріали, в яких розкрито взаємозв'язок закладів дошкільного виховання з батьками у питанні естетичного виховання дітей в межах сім'ї на прикладі образотворчого мистецтва.

Метою статті є аналіз історико-педагогічних джерел, архівних матеріалів з тим, щоб виокремити форми і методи взаємодії дошкільних закладів та сім'ї в естетичному вихованні дітей на прикладі образотворчого мистецтва у конкретний історичний період.

Аналіз змісту орієнтованої програми Другого (Києво-Шулявського) народного дитячого садка (1910 р.) та плану занять Третього дитячого садка (1912 р.) дозволяє стверджувати, що одним із першочергових завдань як для батьків, так і для організаторів і керівників цих закладів уважалось естетичне виховання дитини. У програмі Другого народного дитячого садка увагу батьків з розвитку почуттів дитини було звернено передусім на мистецьку діяльність (співам, малюванню, ліпленню) та ручним роботам Ф. Фребеля.

Зазначеною програмою було передбачено такі вимоги до батьків у проведенні занять, що сприяли естетичному розвитку дитини: у дитини молодшого віку – малювання чорними та кольоровими олівцями (вільне й ілюстроване); ліплення з глини чи пластиліну (вільне й ілюстроване); вирізування з чорного та кольорового паперу "найпростіших життєвих і витончених форм" (вільне та за шаблоном) тощо. У дитини середнього дошкільного віку передбачалось малювання фарбами та чорними й кольоровими олівцями (вільне, ілюстроване та з натури); ліплення з глини чи пластиліну (вільне, ілюстроване та з натури); вирізування з чорного та кольорового паперу "життєвих і витончених форм" (вільне й ілюстроване); згинання з паперу "життєвих та витончених форм"; викладання кольорових геометричних фігурок тощо. У дитини старшого дошкільного віку передбачалось малювання фарбами та олівцями (ілюстроване та з натури); ліплення з глини чи пластиліну (ілюстроване та з натури); вирізування з чорного та кольорового паперу "життєвих і витончених форм" (вільне і ілюстроване); вишивання по паперу чи вовняній тканині кольоровими нитками або шовком різних предметів (кишеньок для носовичків, фартухів, серветок, рушників тощо); клеєння картонажів; виготовлення нескладних іграшок із сірникових коробок, картону, дощечок тощо. Для всіх різних за віком дітей обов'язковими були прогулянки в сад, на город, на вулицю, майдан, до ріки тощо; догляд за рослинами; предметні уроки, бесіди та розповіді з доступних для дітей тем; ігри зі співами; вивчення пісеньок і коротеньких віршиків [7, арк. 15-17].

Як свідчать архівні документи, на початку ХХ століття на пропозицію дирекції народних училищ Харківської губернії організовувались педагогічні виставки учнівських письмових робіт та декоративно-прикладних виробів, на які особисто запрошувались батьки дітей навчальних закладів.

Архівні документи свідчать, що на педагогічній виставці 4-го січня 1912 року разом з роботами учнів були виставлені матеріали, що розкривали методи викладання окремих дисциплін вчителями навчальних закладів Харківщини. Указувалось, що біля стенду з цими документами під час відвідування виставки люди проводили багато часу.

В архівних документах була знайдена пояснювальна записка викладача графічних мистецтв, художника з прикладних мистецтв Богодучівського вищого навчального училища Казначайова Г., що дає можливість простежити, яка робота проводилась з батьками для поліпшення успішності цього закладу засобами образотворчо-прикладного мистецтва та естетичного розвитку дітей. Наприклад, учитель підкреслював, що передусім спільною метою школи та сім'ї було дати можливість дітям грамотно виявляти свої думки шляхом графічної й ручної праці, розвинути естетичний смак дитини й навчити вихованців застосовувати здобуті знання на практиці, бо "образотворче й прикладне мистецтво, поряд з іншими загальноосвітніми предметами, найкраще здатне показати розумові й духовні здібності кожної дитини" [8, арк. 67].

Як свідчать архівні матеріали, дітям пропонувалось виконувати різноманітні, проте нескладні предмети: кілочок для квітів, бірочку для рослин, ручку для молотка, вішалку для ключів, сільничку, чайницю, кришку для цебра, ослін під ноги, човник для олівців, лопатку для тіста, підставку для ялинки, поличку для лампи тощо. Проте кожен з них з дозволу вчителя обирав собі предмет за бажанням, а найкращі роботи відправлялися на Окружну педагогічну виставку-ярмарок, де батьки могли придбати вироби своєї дитини чи іншої [8,

арк. 67]. Варто зауважити, що, згідно з переліком, запропоновані предмети були з тих, що корисні для використання, а також завжди помітні в оселі, тому й наголошувалось, що вони повинні бути корисними.

Як свідчить аналіз архівних документів, батькам пропонувалось для кращих успіхів дитини в малюванні використовувати матеріали природи, зразки мистецтва, класні посібники, комбінувати їх та komponувати з них усілякі візерунки, віньетки, сценки тощо з тим, щоб застосовувати цей матеріал як декоративні прикраси або готові форми, складені кожною дитиною самостійно в класах ручної праці, або застосувати їх на уроках російської мови і літератури як ілюстративний матеріал тощо. "Натура є вихідною точкою будь-якої праці; наслідувальне малювання слід використовувати для того, щоб показати кожному, як треба працювати, а за малюнком по пам'яті або за своїм уявленням вчитель може оцінити глибину справжніх успіхів дитини" [8, арк. 89]. Як бачимо, цю оцінку могли робити і батьки.

До таких же документів слід віднести знайдену в архівах доповідь "До питання про викладання малювання". Тут знаходимо такі вказівки батькам: виховання буде недостатнім і освіта не повною, якщо всебічно не розвинена духовна природа дитини, доки існуючі засоби виховання і освіти, збагачуючи розум знаннями, не розвивають творчих начал людського духу і не виробляють ініціативи до духовного розвитку. Як видно з аналізу доповіді, виходячи з тих негараздів, що "в систему не впроваджено заняття мистецтвами, які розвивають творчі здібності і дають початок самодіяльності" [9, арк. 31], автор радить батькам для створення у дитини образу від отриманого досвіду використовувати кольорове малювання та ліплення, які допомагають дитині розвинути уявлення, що "вміщує в собі всі ознаки предмета: і форму, і колір". Також, як наголошував батькам доповідач Карташов В., всі предмети мають бути зведені до найпростіших геометричних форм, а їх вивчення дитиною повинно відбуватися поступово, "розширюючи коло предметів". [9, арк. 31].

Автор був також упевнений у доцільності використання батьками прогулянок на природу при "вільному вихованні", які роблять дітей мудрими, допитливими, жадібними до знань дослідниками, і вказував на те, що "постійний зв'язок того, хто малює, з навколишнім світом привчає дитину користуватися малюнком, як словом: робить його графічно грамотним" [9, арк. 31].

У своїй доповіді Карташов В. також звернув увагу батьків на метод викладання малювання за американською системою Пранга Л., який розглядав предмет малювання як предмет, котрий сприяє загальному розвитку особистості. Заняття, відповідно до його курсу, присвячені не тільки малюванню, тут даються вправи на розвиток спостережливості, пам'яті, естетичного смаку, технічної спритності, сприйнятливості до прибавливого в природі та мистецтві. Пранг Л. первісно більше уваги приділяє сприйманню естетично значущих явищ у природі, безпосередньому (тактильному) вивченню форми предметів, ігровим методам, залученню у викладанні малювання різних видів мистецтва (поезії, скульптури, архітектури). Пропонується виконати багато вправ з метою вивчення кольору та форми предметів. Колір освоюється при спостереженні яскравих явищ у природі (схід та захід сонця, веселка), та фізичних явищ (отримання спектру яскравого кольору за допомогою прозорої призми), кольору плодів, листя [10, арк. 36].

Цікавий засіб, яким можуть скористатись батьки для сприяння заняттям дитиною образотворчим мистецтвом, знаходимо у "Пояснювальній записці до програми з малювання Богодухівського вищого навчального училища". Так, мета навчання малюванню вбачалась у тому, "щоб дати можливість дитині грамотно висловлювати свої думки графічним шляхом, розвинути в ній естетичне почуття" [11, арк. 37].

Способи навчання малюванню, як видно з аналізу, засновані на принципах чіткої послідовності: 1 – малювання з класної дошки, або наслідувальне малювання; 2 – малювання з натури; 3 – малювання з пам'яті; 4 – творче малювання (прикладне).

Згідно з програмою малювання, батькам слід було починати з дитиною спочатку малювання "прямолінійних геометричних фігур та їх комбінацій, у вигляді плоского орнаменту", далі можна було використовувати "малювання більш складних прямолінійних

стильних орнаментів та плетіння геометричного характеру". Цікавим для дитини, як видно з аналізу, буде "розповідь про акварельні фарби та спосіб їх використання". Вказувалось, що батькам не слід забувати на першому етапі викладання малювання і про "творче малювання та малювання по пам'яті" [11, арк. 36].

Отже, як бачимо, дошкільні виховні заклади проводили досить активну роботу з батьками дітей з метою розширення їхнього досвіду у впливі на розвиток емоційної сфери дітей. Вважаємо, що творче використання батьками образотворчого мистецтва для покращення естетичного виховання дітей у родинному колі сприятиме підвищенню ролі сім'ї у розвитку особистості дитини.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білик В.М. "Проблема взаємодії школи, сім'ї та громадськості у формуванні особистості (1917-1933)"
2. Белкіна Е.В. Естетичне виховання дітей 6-річного віку засобами образотворчого мистецтва (на матеріалі живопису) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Е.В. Белкіна; Київський ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 1996. – 24 с.
3. Видченко А.Г. Выдающиеся советские педагоги о воспитании детей в семье / А.Г. Видченко // Методические рекомендации в помощь лекторам народных университетов педагогических знаний к 60-летию СССР. – Харьков, 1982. – 25 с.
4. Ворожбіт В.В. Теорія і практика навчання образотворчого мистецтва учнів початкових шкіл Слобожанщини (кінець XIX – початок XX століття): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / В.В. Ворожбіт. – Харків, 2001. – 200 с.
5. Говорун А.В. Сімейне виховання у вітчизняній педагогічній журналістиці другої половини XIX –початку XX ст.: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. –Х., 1995. –24 с.
6. Котирло В. К. Растет гражданин. – К.: Рад. школа, 1980. – 79 с.
7. ЦДІАУ. Ф. 707. Оп. 283. Од. зб. 1. Справа управління Київського навчального округу. За порадою при піклувальнику. З різним листуванням, 73 арк.
8. ЦДІАУ. Ф. 707. Оп. 227. Од. зб. 65. Про відкриття в м.Києві народного дитячого садка, 64 арк.
9. ДАХО. Ф. №200. оп.1 ед.хр.364. Доповідь училищної комісії Н. А. Шіряєвої про завдання постановки і правильному пристрої літніх шкільних колоній. Уривок науково-дослідного доповіді про організацію дитячого виховання і дитячих садків, 34 арк.
10. Пранг Л. Елементарний курс. Викладання мистецтв. Перек. з американського видання А. Смирнової. – М., 1901.
11. ЦДІАУ. Ф. 707. Оп. 150. Од. зб. 41. Про заснування в м. Києві суспільства народних дитячих садків, 40 арк.

Алтухов В.А.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И СЕМЬИ В ЭСТЕТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ НА ПРИМЕРЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА (КОНЕЦ XIX – НАЧАЛО XX В.)

В статье рассмотрено изобразительное искусство как одно из направлений взаимодействия учреждений дошкольного воспитания и семьи в эстетическом воспитании детей; выделены формы и методы влияния на детей изобразительного искусства с целью развития их эмоциональной сферы, воспитания эстетического вкуса как в условиях дошкольного учреждения, так и в семейном окружении; раскрыты пути педагогизации родителей по вопросам эстетического воспитания детей.

Ключевые слова: изобразительное искусство, эстетическое воспитание, ребёнок, дошкольное учреждение, взаимодействие семьи и дошкольных учреждений в воспитании ребенка.

COOPERATION PRESCHOOL EDUCATION AND FAMILY IN AESTHETIC EDUCATION OF CHILDREN'S AS AN EXAMPLE OF FINE ART (END OF XIX – XX CENTURY)

The basis of the analysis of historical and pedagogical literature and archival documents were used in the article. The article deals with the main trends of pre-school education in the sphere of aesthetic education of children. Forms and methods of influence on children to develop their aesthetic feelings are studied. Ways of parents pedagogical aesthetic education and their Influence on aesthetic education of children are traced. The ways of training parents in the matters of aesthetic educations of children were discussed: the requirements of pre-school establishments for the knowledge, abilities and skills of parents in aesthetic education in the family were characterized (the ability to illustrate their own narrations, to describe the household objects, animals, plants, birds and fish from memory and from nature; the ability to cut info patters and to sew children clothes and underwear, to knit and make flowers of paper etc.) The forms of broadening the parents experience in aesthetic education of a child in the family (by means of individual talks with parents, meeting for parents, traditional organization, ambitions) "Pre-school education where the scientific, pedagogical and methodical works".

In the article the instructions of the developments of the aesthetic taste of children in the family were worked out details (teaching to draw by familiarization of a child with straight lines, corners, polygons, drawing simply ornaments by tracing the dots, coloring ornaments, mould simply objects in clay from nature and from memory).

Key words: art, aesthetic education, child care center, family interaction and preschools in the child's upbringing.

УДК 37(091)

Бабельчук О.І.

**УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ
(80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)**

У статті вивчено, проаналізовано та узагальнено історико-педагогічні джерела, періодичні видання, монографії та доповіді керівних кадрів у галузі освіти. У роботі визначена актуальність і необхідність звернення до історичного досвіду минулого для вирішення проблем, що існують у сучасній системі управління освітою. Авторкою наведено ряд фактів, що визначають історичний період 80-тих років ХХ століття найбільш сприятливим і найменш досліджуваним з точки зору зазначеної проблеми.

Ключові слова: освіта, управління освітою, адміністратор, інспектор, центральне керівництво, координуюча ланка, функції, тенденції.

Питання освіти, проблеми, тенденції розвитку, перспективи є найвагомішими й найбільш значущими на будь-якій стадії розвитку суспільства й у будь-якій країні. Як тільки сформувалося первісне суспільство, так і виникли питання щодо його подальшого розвитку й функціонування, що, у свою чергу, стало початком становлення для такого одвічного питання, як освіта, її розвиток, структура, функції, методи, завдання, мета.

Визначаючи суть дефініції "освіта" сьогодні, вважаємо за необхідне звернутися до "Енциклопедії освіти" за редакцією академіка НАПН України В. Кременя. У зазначеній енциклопедії освіта визначається як "цілеспрямована пізнавальна діяльність людей з отримання знань, умінь та навичок або щодо їх вдосконалення. Процес і результат засвоєння особистістю певної системи наукових знань, практичних умінь та навичок і пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя та

індивідуальну своєрідність цієї особистості" [1, с. 18]. Згідно з цим визначенням, стає очевидним нагальність й значущість питання освіти для розвитку держави.

Відзначимо, що як у будь-якому іншому процесі, для ефективного розвитку, структуризації, вдосконалення та відповідності потребам суспільства необхідною є чітка система управління освітою.

Також вважаємо за необхідне додати, що для пошуку шляхів вирішення нагальних питань необхідним є звернення до досвіду минулих років. Історичний період 80-тих років ХХ століття характеризувався найбільшою зацікавленістю питаннями управління освітою. Головним показником цього процесу було збільшення кількості навчальних закладів, створення координуючої ланки між керівництвом навчального закладу та центральним керівним органом у сфері освіти.

Як показав аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, питання управління освітою не виокремлювались і не були предметом окремого цілісного дослідження. Проблеми управління освітою, тенденції її розвитку в 80-тих роках ХХ століття досліджувались у межах становлення та розвитку системи освіти на території України.

Дослідженню зазначеної проблеми присвячені наукові праці В. Андрущенка, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, В. Лутая, В. Олійника, які розкривають філософські аспекти управління освітою, розглядають сутність стратегічного та адаптивного управління, підвищення кваліфікації працівників професійно-технічної освіти, форми й методи організації навчання дорослих.

У ході аналізу та вивчення науково-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми було встановлено, що питання управління освітою частково були досліджені у працях С. Арутюнова, В. Гоц, Н. Гущина, О. Д'яченка, О. Кисельова та ін., а саме: політичне планування освіти, суспільна думка та її вплив на політизацію освіти, прийняття рішень у сфері управління освітою тощо.

Використання методів управління, визначення категорій адміністративного складу, планування освіти, ієрархічність у структурі освіти були досліджені у працях В. Ключкова, С. Наумової, Л. Рогачової, І. Яковенка.

Відзначимо, що сьогодні в Україні видається журнал "Теорія та методика управління освітою", часопис "Управління освітою", науково-практичний журнал "Освіта і управління", в яких широко представлений матеріал щодо сучасних проблем у галузі управління освітою. На жаль, матеріали щодо становлення та історичного розвитку питання, яке досліджується, майже відсутні. Звернемо увагу й на той факт, що період 80-тих років ХХ століття вважається найбільш сензитивним для становлення й розвитку управління освітою.

Таким чином, зазначимо, що питання управління освітою, її рівні, методи, функції, завдання досліджувались лише частково й не були предметом окремого історико-педагогічного дослідження.

Метою статті є дослідження питань та виокремлення провідних тенденцій у сфері управління освітою в 80-тих роках ХХ століття.

Як було вже зазначено, 80-ті роки ХХ століття мали вагоме значення для становлення системи управління освітою, визначення її провідних завдань, мети, функцій та обов'язків.

Відзначимо, що саме в цей період вперше ставиться питання щодо визначення сутності таких понять, як "адміністратори", "управлінці в освітній сфері". Так, згідно даних журналу ЮНЕСКО "Перспективи. Питання освіти" [2], більшість науковців і діячів освіти до складу адміністраторів відносили непедагогічний склад навчального закладу і, як наслідок, не вважали їхню роботу цінною та необхідною через те, що робота самого педагогічного складу навчального закладу ставилась вище за внесок і працю інших співробітників. Проте слід визнати, що у першій половині 80-тих років ХХ століття ситуація кардинально змінюється. Чинникам таких змін виступили:

- розширення мережі закладів освіти;
- довготривалі кількісні та якісні зміни в сфері освіти;

- необхідність контролю центральним керівництвом виконання наказів та слідування політичній ідеї без відхилень;
- перетворення освіти на гігантські в масштабах країни організації, що виконують цілу низку виключно складних завдань.

Отже, стає очевидним необхідність формування якісно нової системи управління освітою, що передбачає наявність трьох рівнів управління: навчальний заклад, координуюча ланка, центральне керівництво (рис 1).

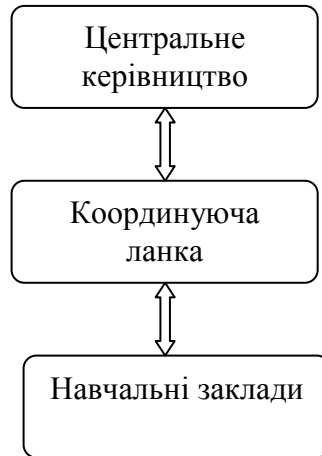


Рис.1. Рівні управління освітою (80-ті роки ХХ століття).

Для більш вагомого обґрунтування необхідності створення координуючої ланки управління освітою дослідимо функції рівнів системи управління освітою у 80-тих роках ХХ століття. Так, до функцій організацій центрального керівництва належать: узгодження цілей освіти із загальним напрямом розвитку країн; отримання необхідних коштів та розподіл, регулювання й перевірка їх використання; будівництво та ремонт необхідних об'єктів; сприяння дослідженням в сфері освіти; забезпечення достатньою кількістю інформації на всіх рівнях щодо планів і завдань; стимулювання, підтримка, координація та спостереження за діяльністю всієї державної системи освіти.

Розширення функцій навчальних закладів і тенденція до виконання центральними органами нових функцій вимагає створення органів для координації діяльності закладів освіти та надання їм допомоги, а також для забезпечення зв'язку між освітніми закладами та центром. Також до функцій координуючої ланки належить узгодження національних планів і директив з потребами кожного регіону та міста. Складність виконання зазначених функцій передбачає створення консультативних та адміністративних служб з питань планування, з технічних і навчальних питань.

Відзначимо, що створення нової ланки, нового рівня в управлінні освітою потребувало не тільки проведення реформи в системі освіти для узгодження обов'язків і функцій між рівнями управління освітою, а й порушило таке важливе питання, як підготовка кваліфікованих кадрів.

На підставі аналізу та вивчення історико-педагогічної літератури досліджуваного історичного періоду (80-ті роки ХХ століття), можна виокремити провідні тенденції розвитку системи управління освітою, а саме:

- часткове диференціювання програми підготовки спеціалістів (адміністратори та інспектори) в залежності від специфічних функцій та адміністративного рівня системи;
- критичний аналіз адміністративних обов'язків з метою розробки конкретних посадових вказівок для конкретних посадовців на різних рівнях;
- перегляд адміністративних та інспекторських функцій для створення нових і скасування старих посад у зв'язку зі змінами потреб системи управління освітою;
- встановлення реальних норм кількості керівників на різних рівнях управління і в різних галузях освіти;

- перевірка критеріїв відбору адміністраторів та інспекторів;
- встановлення відповідальності конкретного відомства або підрозділу за координацію підготовки на кожному адміністративному рівні;
- проведення досліджень, міжнародне співробітництво у сфері управління освітою [3].

У межах даної роботи відзначимо, що система управління освітою у 80-ті роки ХХ століття мала ряд проблем, які, головним чином, були пов'язані з процесами прийняття та виконання рішень, комунікацій, визначення завдань і бюджету, а також здійснення фінансового контролю.

Таким чином, система управління освітою у 80-ті роки ХХ століття зазнала перетворень і набула вагомості, актуальності й широкого вивчення.

На наш погляд, цінним для більш ефективного розвитку питань управління освітою буде глибоке та досконале дослідження періоду 90-тих років ХХ століття, а також дослідження питань педагогічного управління та управління навчально-виховним процесом середньої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія освіти. / Акад. пед. наук України, головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Реньон А. Подготовка администраторов и требования к управлению / А. Реньон // Перспективы. Вопросы образования. – 1982. – № 1 – 2. – С. 256 – 264.
3. Миклош Э. Управление образованием: тенденции развития / Э. Миклош // Перспективы. Вопросы образования. – 1982. – № 3. – С. 73 – 80.

Бабельчук О.И.

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ (80-Е ГОДЫ ХХ ВЕКА)

В статье изучены, проанализированы и обобщены историко-педагогические источники, периодические издания, монографии и доклады руководящих кадров в области образования. В работе определена актуальность и необходимость обращения к историческому опыту прошлого для решения проблем, существующих в современной системе управления образованием. Автором приведен ряд фактов, определяющих исторический период 80-х годов ХХ века как наиболее благоприятный и наименее изученный с точки зрения указанной проблемы.

Ключевые слова: образование, управление образованием, администратор, инспектор, центральное руководство, координирующее звено, функции, тенденции.

Babelchuk O.I.

MANAGEMENT OF EDUCATION: PROBLEMS AND PERSPECTIVES (80-IES OF THE XX CENTURY)

Historical-pedagogical sources, periodicals, monographs and reports of leading educators are studied, analyzed and summarized in the article. The relevance and need to turn to the historical experience of the past to solve the problems that exist in the modern system of management of education is defined in the article. The author presented a number of facts that determine the historical period of 80-ies years of the XX century as the most favorable and the least studied in terms of this problem.

Key words: education, management of education, administrator, supervisor, central management, coordinating link, functions, trends.

ДО ПРОБЛЕМИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ БІОГРАФІСТИКИ У II ПОЛОВИНІ XIX СТ. – ПОЧАТКУ XX СТ. : ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА ПРАГМАТИЧНИЙ АСПЕКТИ.

Стаття є стислим викладом результатів дослідження, присвяченого особливостям функціонування біографічних досліджень як окремої наукової галузі в II половині XIX – початку XX ст. У статті представлено розгляд основних форм наукової біографії та методологічних основ її функціонування в окреслених хрономежах. Автор аналізує витоки становлення вітчизняної біографістики з метою виділення її теоретичних основ на емпіричному етапі становлення цієї наукової галузі.

Ключові слова: біографія, біографічні дослідження, біографістика, педагогічна думка, історико-педагогічний дискурс.

У другій половині XIX ст. зростання національної свідомості українців та стрімке формування демократичної, народницької спрямованості української національної ідеї стимулювали активізацію інтересу дослідників до утвердження загального українознавчого спрямування вітчизняної гуманітарної науки. Діяльність наукових осередків в Україні означеного часового проміжку мала суто культурно-просвітницький характер, що було зумовлено соціально-політичними та економічними чинниками суспільного життя в Російській та Австро-Угорській імперіях. Саме в цей період, за існуючої суспільно-історичної ситуації, з'являється плеяда відомих учених та суспільних діячів, які плідно працювали над проблемами українознавства в багатьох наукових галузях. Домінування української національної ідеї в науковому дискурсі зумовило широке її поширення серед усіх верств населення країни, передусім серед української інтелігенції. Представники цього соціального прошарку активно долучалися до громадсько-просвітницької роботи в організаціях, товариствах, громадах, маючи на меті не тільки піднести національну самосвідомість простих неосвічених українців, але й створити усі підвалини для подальшого розвитку української науки – вивчити та систематизувати джерелознавчу, методичну базу з метою глибшого дослідження вітчизняної історії, літератури, мистецтва, філософії, освіти, педагогічної думки, біографічних досліджень тощо. Саме другу половину XIX століття українські сучасні науковці вважають періодом становлення та розвитку світової та вітчизняної біографістики як окремої дослідницької галузі, коли відбувалися перші спроби виробити і систематизувати теоретичне підґрунтя біографії як особливого явища наукового дискурсу.

В II половині XIX ст. – початку XX ст. констатуємо факт появи такого наукового явища як біографічні дослідження, що спричинило введення в історико-педагогічний науковий дискурс імен багатьох педагогів, культурно-освітніх діячів, які зробили свій внесок в розвиток освітніх парадигм, змін в концептуальних засадах педагогічної думки, спрямовуючи характер реформ у галузі шкільництва відповідно до запитів суспільства. Проте аналіз джерельної бази дослідження не дозволяє аналізувати феномен наукової біографії як окремий напрям історико-педагогічного знання окресленого часового проміжку. Біографічна творчість у даний період носить міждисциплінарний або загальнонауковий характер і знаходиться на емпіричному (тобто такому, що ґрунтується на евристичних та джерелознавчих методах дослідження) рівні свого розвитку. У зв'язку із цим, з метою з'ясування теоретичного та прагматичного підґрунтя функціонування вітчизняної біографістики в окреслених хрономежах, маємо змогу звертатись до здобутків у цій науковій галузі історичної та літературознавчої наук, опосередковано інтерпретуючи наявний інформаційний ресурс до історико-педагогічного дискурсу другої половини XIX – початку XX ст. Однією із головних проблем у розгляді теоретичних основ біографічних досліджень даного періоду в контексті історико-педагогічної проблематики є той факт, що об'єктами

наукової біографії виступали постаті, діяльність яких носила швидше громадсько-просвітницький, аніж науково-педагогічний характер. Їх просвітницькі ідеї мали значний резонанс у педагогічних колах і, без сумніву, впливали на складні реформаційні процеси в системі освіти і шкільництва, проте не менш важливий внесок вони залишили в інших суспільних сферах (історичній, етнографічній, культурній тощо), дбаючи, передусім, про національну самоідентифікацію українського народу. Саме тому головною метою біографічних досліджень другої половини XIX ст. було відродження історії і культури України в портретах її видатних діячів, що ми обов'язково беремо до уваги при визначенні теоретичних та прагматичних основ функціонування біографістики як окремої наукової галузі.

Інформаційний базис біографістики даного періоду є саме джерелознавчим у аспекті проблеми дослідження тенденцій розгляду педагогічної персоналії. В контексті домінування українознавчих досліджень в науковому полі другої половини XIX століття констатуємо тісне переплетення біографічних досліджень у галузі педагогіки та інших людинознавчих та суспільствознавчих наук, зокрема літературознавства та історії. Вивчення джерел означеного періоду доводить, що об'єктом біографістики вже як окремої наукової галузі на той час виступають неординарні постаті з усіх без винятку щаблів суспільної ієрархії, незалежно від їх походження та соціального стану, інтересу, що визначалися лише визнанням особистого внеску в історію та культуру України. Це зумовило формування досить широкого дослідницького діапазону української біографістики, в поле зору якої потрапили сотні та тисячі імен: вітчизняні діячі суспільно-політичного і національно-визвольного рухів, культури, літератури та мистецтва, освіти, науки і техніки, господарства тощо.

За свідченням досліджень в галузі історичної науки, на які спираємось у зв'язку із їх тісним взаємозв'язком з історико-педагогічною наукою окресленого періоду, зокрема у дискурсі української історичної та літературної біографістики, від останніх десятиліть XIX ст. ця наукова галузь впевнено розвивалася як багатожанровий (короткі біографічні розвідки, науково-популярні, історико-біографічні та літературні нариси, наукові статті, матеріали до біографій, публікації документів), різноманітний за проблемно-тематичним спрямуванням потік публікацій. В умовах гонінь проти української культури він став важливим явищем суспільного життя, який відігравав значну роль у розвитку культурно-освітнього руху другої половини XIX ст.

Сучасні дослідники історичної науки (В. Попик, В.Чишко) з певністю стверджують, що демократичні світоглядні парадигми української національної біографістики загалом утвердилися саме у той час, хоча XX ст. і внесло до них свої корективи [2, с.19].

Вітчизняна теорія біографістики в цілому, за спостереженням дослідників, слідувала світовим тенденціям розвитку цього наукового напрямку, особливості генези якої полягали у наступних положеннях: "На початок XIX ст. біографіка (термін на позначення наукової біографії у XIX ст., обґрунтований до використання істориком В.Чишком – Г.Б.) набула офіційного статусу, розвиток біографічного напрямку в науці та літературі супроводжувався бурхливим розвоєм історико-літературних жанрів, оригінальних та суперечливих історико-літературних творів, історичних досліджень і нарисів. Він ознаменувався свободою мислення, пошуком шляхів історичної репрезентації особи та методів мистецького відображення й наукового аналізу, увагою до психології і внутрішнього світу людини, поляризації поглядів на метод викладання – від деталізованості та точності відображення до суцільних біографічних фантазій на історичні теми та визнання біографії мистецтвом слова. Догматизм у біографії межував з пошуками оригінальних методів викладу матеріалу, наближених до об'єктивного та всебічного аналізу особистості. Життєпис у біографії став перетворюватись у життєпояснення" [3, с.30]

Характерною рисою розвитку як світової, так і вітчизняної біографістики другої половини XIX ст. є поява великої кількості різноманітних видів та жанрів біографічних творів: класичний життєпис, біографічні нариси, історико-біографічні персональні комплексні праці, професійна біографія, автобіографія тощо. Підходи до створення

біографії того часу біли вже досить чітко сформульовані в галузі літературознавчої науки – літературна майстерність, стислість, історичність, достовірність.

За твердженням В.Чишка, найбільш значними методологічними здобутками історичної біографії означеного періоду були :

- перехід від біографічного спостереження до біографічного аналізу;
- вимога максимальної повноти фактів життя та їх реєстрації очевидцями;
- критичне ставлення до біографічних джерел та перші спроби використання емпірично-критичних методів;
- осмислення моральних цінностей у принципах відбору осіб;
- перехід в біографіці від "історії особистого життя" до осмислення особи як творця історії та загальних взаємозв'язків історичного процесу;
- аналіз середовища та оточення особи для повноти зображення. Особа не вихоплюється з контексту епохи, навпаки, з'являються ідеї, що вона є результатом впливу середовища та оточення. [3, с.30]

Ці методологічні положення підтверджують той факт, що українська біографістика в ХІХ столітті розвивається як окрема наукова галузь, передусім в дискурсі літературознавства та історії, спираючись на теоретичні основи цих наук, та, водночас, створюючи власне методологічне підґрунтя для теоретичного осмислення різножанрової біографічної творчості ХІХ ст. на стику духовних впливів західноєвропейської та російської культурних традицій. Разом із тим, розвиток вітчизняної біографістики виокремленого часового проміжку позначено стійкою тенденцією до національної самоідентифікації, до збереження національної своєрідності української культури та історії через життєписи видатних українських діячів різних історичних періодів з огляду на їх внесок у соціально-культурне життя нації та вплив цих постатей на державотворчі процеси та трансформації в українському суспільстві.

Початковий етап наукового вивчення та збору джерел для систематизації біографічних даних видатних діячів української культури вчені історики пов'язують із створенням в Києві 1843 р. Тимчасової комісії (яка проіснувала до 1921 р.) для розгляду стародавніх актів. Провідними напрямками діяльності цієї установи були накопичення, систематизація та опублікування документальних історичних джерел, в тому числі і біографічних даних щодо відомих вітчизняних громадських діячів, просвітників, вчених, історичних постатей, що мало велике значення для становлення методологічної джерелознавчої бази та формування національної школи дослідників, зокрема і в галузі біографічного знання. У різні періоди в комісії працювали М.Костомаров, О.Лазаревський, М.Максимович, П.Куліш, В.Антонович, В.Міяковський та інші непересічні фігури українського культурно-освітнього руху другої половини ХІХ ст. Результатом наукових пошуків комісії стало видання 34-томної праці "Архив Юго-Западной Руси" (1859 – 1914), матеріали якої містили значний інформаційний обсяг і стали джерельною базою для наукових монографій та біографічних нарисів.

За твердженням сучасних дослідників у галузі біографістики (В.Чишко), наукові підходи до проблем вітчизняного біографічного знання були започатковані у журналі "Киевская старина", який виходив з 1882 р. російською мовою. Саме на сторінках цього часопису постійно з'являлися публікації біографічного характеру В.Антоновича, М.Костомарова, О. Лазаревського та інших (науково-популярні нариси, наукові розвідки, художня біографія) про видатних українських громадських та культурно-освітніх діячів України.

Про важливість цього друкованого органу для становлення теоретичних основ вітчизняної біографістики свідчить той факт, що саме на сторінках "Киевской старины" у 1886 р. було вперше представлено програму систематизації вітчизняного біографічного знання та створення на цій основі фундаментального біографічного словника, який би за своїм значенням наближався до загальнонаціонального зводу біографічної інформації.

Аналіз сучасних досліджень у галузі вітчизняної біографістики дозволяє науковцям (В.Чишко, В.Попик, С.Ляшко) стверджувати, що теорія біографії в Україні другої половини XIX ст. отримала свій подальший розвиток у напрямі розробки теоретико-методологічних питань створення фундаментального довідника з історії країни в особах. Видатні українські вчені та громадські діячі досліджуваного періоду чітко усвідомлювали, що біографічний ресурс про видатних суспільно-історичних діячів, культурологів, вчених, лікарів, письменників, етнографів, просвітників, педагогів України сприятиме піднесенню національної гідності та самосвідомості співвітчизників. Саме тому ідея створення біографічного словника як потужного засобу національної самоідентифікації українського народу виникла і була реалізована у другій половині XIX ст.

Це фундаментальне в теорії біографії починання ініціював відомий український етнограф та історик, статистик за професією, учасник революційного руху П.С. Єфименко, який, власне, і виступив автором програми [3, с. 115-116].

У сучасних історичних дослідженнях розкрито, що програма П.Єфименка щодо створення біографічного словника знайшла своє втілення у подальшій роботі українських громадсько-просвітницьких діячів та вчених над систематизацією вітчизняного біографічного ресурсу. Так, на початку 1890-х рр. з ініціативи В.Антоновича було організовано групу істориків, етнографів, літераторів, просвітників (Г.Берло, І.Каманін, В.Щербина, О.Кониський, С.Єфремов, М.Василенко, М.Грушевський, О.Лотоцький та інші), провідним завданням якої постало укладання вітчизняного біографічного словника. Під керівництвом В.Антоновича було заплановано зібрати та систематизувати біографічні відомості щодо видатних українців різних історичних періодів. Відмінною рисою цього видання мала стати оцінка автора біографічної статті щодо позитивних чи негативних наслідків діяльності того чи іншого діяча в історії розвитку української державності та культурно-освітнього поступу нації.

Відтак, за свідченням сучасних дослідників в галузі історичної науки, створення і видання біографічних словників в другій половині XIX століття є специфічним напрямом розвитку вітчизняної теорії біографії, який актуалізується внаслідок суспільно-історичних передумов існування української нації. В означених хрономежах біографічна творчість як літературно-науковий жанр не має можливості для повноцінного розвитку через постійні утиски українського друкованого слова, таким чином, саме біографічні словники стають підґрунтям та джерельною базою вітчизняних біографічних досліджень у подальшому. Узагальнюючи теоретичні та прагматичні передумови формування вітчизняної біографістики у науковому дискурсі другої половини XIX століття, необхідно відзначити, що в означених хрономежах українські науковці та просвітники починають працювати у галузі біографічного знання під впливом теоретичних досягнень західноєвропейської та російської культур, обґрунтовуючи власне методологічне підґрунтя біографічних досліджень.

Біографічна творчість у другій половині XIX століття носила загальнонауковий характер і знаходилась на емпіричному рівні свого розвитку. Розгляд теоретичних основ біографічних досліджень даного періоду, об'єктами яких виступали постаті, що зробили важливий внесок у багатьох суспільних сферах (як у громадсько-просвітницькій, науково-педагогічній, так і в історичній, етнографічній, культурній тощо), зумовлює обов'язкове врахування у окресленому дослідницькому полі звернення до тих здобутків в галузі біографістики історичної та літературознавчої наук, що можуть мати змістове та наукове значення для вивчення історико-педагогічного дискурсу другої половини XIX – початку XX ст.

Отже, у контексті проблеми вивчення педагогічної персоналії в українській історико-педагогічній науці важливим є факт появи такого наукового явища, як біографічні дослідження, що стало передумовою введення у вітчизняний історико-педагогічний дискурс розгляду життєдіяльності та наукових поглядів багатьох педагогів, культурно-освітніх діячів, які зробили вагомий внесок в розвиток української педагогічної думки, позначаючись як на реформаційних процесах у галузі шкільництва, так і на відповідних змінах в освітніх

парадигмах епохи. Період другої половини XIX – початку XX століття – це час появи біографістики як окремої дослідницької галузі, коли відбувалась перші спроби виробити і систематизувати теоретичне підґрунтя біографії як особливого явища наукового дискурсу, що став основою вивчення педагогічної персоналії як окремого напрямку історико-педагогічного знання окресленого часового проміжку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Валевский А. Л. Основания биографики / А. Л. Валевский. – К. : Наук. думка, 1993. – 110 с.
2. Попик В. Світоглядні засади розвитку української біографістики та формування національних ресурсів біографічної інформації ХХІ ст./ В.Попик // Українська біографістика = Biographistica Ukrainica: зб. наук. праць / НАН України, Нац. б-ка України ім. В.І.Вернадського, Ін-т біографічних досліджень; редкол.: В.І.Попик (відпов. ред.) та інш. – К., 2008. – Вип. 4. – 554 с.
3. Чишко В. Біографічна традиція та наукова біографія в історії і сучасності України / В.Чишко. – К.: БМТ, 1996 р. – 239с.
4. Сухомлинська О. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. / Ольга Сухомлинська. – Київ : А.П.Н., 2003.– 68 с.
5. Ярошевський М.Г. Биография ученого как науковедческая проблема/М.Г.Ярошевський // Человек науки. – М., 1974. – С. 19-57.

Белан А.В.

К ПРОБЛЕМЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ БИОГРАФИСТИКИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX –НАЧАЛЕ XX ВВ. : ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ И ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

Статья является кратким изложением результатов исследования, посвященного особенностям функционирования биографических исследований как отдельной научной отрасли во II половине XIX – начале XX в. В статье представлено рассмотрение основных форм научной биографии и методологических основ ее функционирования в изучаемом временном промежутке. Автор анализирует истоки становления отечественной биографистики с целью выделения ее теоретических основ на эмпирическом этапе становления этой научной области.

Ключевые слова: биография, биографические исследования, биографистика, педагогическая мысль, историко-педагогический дискурс.

Belan H.V.

TO THE PROBLEM OF THE DOMESTIC BIOGRAPHY STUDIES FUNCTIONING IN THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURY: THE THEORETICAL AND PRAGMATIC ASPECTS

The article is a summary of the results of a study on the biographical studies functioning features as a distinct academic field in the second half of XIX – early XX century. The paper presents the main forms of scholar's biography and it's methodological bases in the outlined period. The author analyzes the sources of the national biographical studies in order to highlight its theoretical foundations for empirical stage of this scientific field.

Key words: biography, biographical research, biographical, educational thought, historical and pedagogical discourse.

УДК 377 (477.87)(09) "1919/1939"

Дацків І.Є.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ТОРГОВО-ЕКОНОМІЧНОГО НАПРЯМКУ В УЖГОРОДІ (1919-1939 РР.)

В статті розкрито особливості діяльності Ужгородської державної торгівельної академії та різних додаткових форм надання позанавчальної освіти. Вказано на соціально-політичні та культурно-історичні чинники розвитку фахової освіти в Ужгороді, як

адміністративному центрі Підкарпатської Русі міжвоєнного періоду. Виявлено ознаки еволюції у становленні фахової підготовки кадрів в навчальних професійних закладах Ужгорода. Визначено типові проблеми у функціонуванні закладів професійної підготовки спеціалістів торгово-економічного напрямку. Окреслено перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: спеціалісти торгово-економічного напрямку, професійна освіта, навчальні плани, Закарпаття, Чехословаччина.

Актуальність дослідження визначається зміною акцентів у сучасній освіті з процесу на результат. Підсумком багаторівневої освіти молодшої людини є її професійна реалізація. Але сьогодні існують гострі протиріччя між фаховою підготовкою випускників професійних навчальних закладів та вимогами роботодавців. Молодіжний сегмент ринку праці – найбільша проблема у державній молодіжній політиці. Проблема молодіжного безробіття може стати підґрунтям для соціальних та політичних потрясінь. Система фахової освіти повинна стати гнучкою і швидко реагувати на потреби ринку праці. У цій ситуації важливого значення набуває об'єктивний аналіз історико-педагогічного досвіду підготовки фахівців для потреб регіону.

За роки незалежності розроблена законодавча та нормативно-правова база функціонування професійної освіти в Україні, яка визначається законами, постановами, указами, положеннями та ін. Теоретичні засади вітчизняної професійної освіти розроблені вітчизняними науковцями Г. Гребенюком, І. Зязюном, Н. Ничкало, І. Козловською, З. Курлянд, І. Лікарчуком, В. Томашенко та ін. Можливості адаптації сфери освітніх послуг до вимог сучасного ринку розкрито у розвідках О. Бережної, Г. Ганжели, В. Головінова, С. Жидецького, В. Ковалія, Г. Цибульської та ін. Особливості модернізації регіональної професійної освіти досліджують В. Великий, К. Волинець, Н. Житник, Я. Камінецький, В. Сапронов, В. Томашенко, В. Торній, Л. Шевчук та ін. В останні роки проблеми історії української професійної освіти відображені в дослідженнях В. Зайчука, І. Небесника, З. Нагачевської, В. Кемія, Н. Падун, С. Ситняківської, В. Росула, Г. Товканець та ін. Проте розвиток та становлення професійної освіти у Закарпатті у міжвоєнний період не були предметом окремого дослідження.

Враховуючи унікальність історичного розвитку регіону в умовах європейської демократії на меті статті маємо розкрити особливості професійної підготовки фахівців торгово-економічного напрямку в Ужгородській державній торгівельній академії.

На поч. ХХ ст. економіка Чехословацької Республіки у Центральній Європі була однією із найпотужніших. Вона потребувала відповідного кадрового потенціалу. Після приєднання до Чехословаччини Закарпаття (офіційна назва Підкарпатська Русь) виникла необхідність підготовки місцевих кадрів для забезпечення господарства регіону. Державна політика в галузі освіти характеризувалася демократичністю, що виявлялася у забезпеченні державою освіти як підготовки до життя і праці, створенні рівних можливостей для здобуття освіти, надання соціальної та матеріальної підтримки при отриманні освіти, вибору мови навчання (чеської, угорської, руської). Конституція Чехословацької Республіки (від 29 лютого 1920 р.) гарантувала свободу совісті та віросповідання, право національних меншин здобувати освіту на рідній мові у публічних школах, втім при обов'язковому вивченні державної мови [8, с. 36].

Для забезпечення потреб краю у кваліфікованих фахівцях різних напрямків Чехословацьким урядом було запрошено до Підкарпатської Русі спеціалістів з інших регіонів Чехословацької Республіки та скерування місцевої молоді на навчання у школи Чехословаччини. Найефективніше виконувався останній пункт цих реформ. Місцева молодь завдяки соціальній допомозі здобувала освіту у навчальних закладах Чехії, Моравії тощо. Навчання тривало 4 роки. Студенти відвідували доповнюючу промислову школу. Рівень фахового навчання у чехословацьких школах викликав захоплення населення Підкарпатської Русі [3, с. 149-152].

На поч. 20-х років ХХ ст. Ужгород стає адміністративним центром Підкарпатської Русі, що прискорює соціально-економічні зміни. Збільшилась кількість державних, фінансових та банківських установ, промислових об'єктів, підприємств та ін. Відповідно зросла кількість людей, зайнятих збутом товарів фабрично-заводського виробництва, зокрема продовольчих товарів, текстильних виробів, взуття, галантереї, предметів розкоші і т.д. Помітно розширився асортимент імпортованих *товарів*. *Розвитку торгівлі* в Ужгороді сприяла залізниця і шосейні дороги, що зв'язували Ужгород з іншими містами Чехословаччини *та* сусідніх країн. Щорічно по 10-12 разів влаштовувались ярмарки. Ужгородські міські торгові ярмарки були масовими і успішно конкурували з чехословацькими ярмарками. В Ужгороді періодично влаштовувались промислові виставки, які презентували місцеві вироби [7, с. 92].

За часів Австро-Угорщини у 1915 р. була відкрита Ужгородська торгівельна школа з малярською мовою навчання. Школа на 50% субвенціонована з державного бюджету, інших 50% – кошти спеціального фонду. Студентами школи були в основному діти євреїв, але для збільшення перспектив працевлаштування 96% студентів визнали угорську мову як рідну. В результаті суспільно-політичних змін велика частина учительства виїхала до Угорщини через відсутність кваліфікованих викладачів діяльність навчального закладу призупинилась [4, с. 1].

На поч. 20-х років ХХ ст. відбулися прогресивні зміни у нормативно-правовій базі діяльності фахових закладів. Згідно розпорядження Мін. шк. і нар. осв. в Празі ч. 52481/19 за згодою автономної директорії 31 березня 1920 р. приміщення колишньої керамічної школи в Ужгороді було віддано доповнюючим промислово-торгівельним школам. Відповідно декрету ч. 604 з 21 січня 1920 р. тимчасовим керуючим доповнюючим промислово-торгівельними школами в Підкарпатській Русі в Ужгороді призначено Ф. Шпалу. Від 20 жовтня 1921 р. ч.15611 видано статут для уряду керівника промислово-торгівельних доповнюючих шкіл Підкарпатської Русі. З початку 1922 р. фахові школи почали підпорядковуватись безпосередньо Шкільному Відділу [4, с. 2].

З метою професійної підготовки майбутніх економістів, менеджерів, підприємців і банкірів було відновлено роботу Ужгородської державної торгівельної школи з русинською мовою викладання. Для отримання свідоцтва про успішне і повне закінчення цієї школи потрібно було здобути двохрічну фахову теоретичну та практичну підготовку.

Однак в перший рік своєї діяльності навчальний заклад зіткнувся з суттєвими проблемами в організації навчально-виховного процесу: не було підручників для студентів першого року навчання, не було і самих студентів. Традиційно зацікавлення у фаховій освіті виявили діти угорської та єврейської національності, а русинів виявилось при записі тільки троє. Тому для мовної підготовки більшості студентів проводили курс русинської мови. Але і тут виникла проблема граматики мови. Шкільний реферат зобов'язував базуватися на граматиці Лучкая і Чопея, але практично таку мову ніхто не використовував. Ще більшою проблемою була тотальна безграмотність місцевого населення. За статистикою 78% русинів – неграмотні [5, с. 3-4].

Розпочалось навчання із підготовки, а з вересня 1922 року школа здійснила повноцінний набір. Як свідчать щорічні звіти торгівельної школи, навчальний рік тривав з вересня по червень, але якщо не всі вакансії були заповнені, то проводились додаткові вступні кампанії. Традиційно набір на навчання здійснювали в липні, а додаткові – у вересні. За згодою батьків приймали на рівних правах дівчат та хлопців, які досягли 14-річного віку. Для вступу необхідно було пред'явити такі документи: хресний (рідний) лист, останнє шкільне свідоцтво і посвідчення про державне чехословацьке громадянство. Іноземців навчали за погодженням з Міністерством шкільництва і народної освіти. Без вступних іспитів приймали абітурієнтів після 4 класів середньої школи з достатньою успішністю або закінченого однорічного курсу горожанської школи з високою успішністю. Для вступу обов'язкові були іспити з руської мови, математики і географії. За постановою професорських зборів, як виняток, могли бути прийняті на навчання абітурієнти з нижчою

попередньою освітою або слабшою успішністю у свідоцтвах, якщо у цьому календарному році їм виповниться 17 років та вони мали досвід роботи у торгівлі чи підприємницький стаж. Професорські збори визначали зміст вступного іспиту. Абітурієнти, які вивчали торгівельний промисел у купецькій доповнюючій школі приймалися без вступного іспиту. Навчання здійснювалося на русинській мові та було платним. Студенти із малозабезпечених сімей та інших соціальних груп користувалися соціальною підтримкою.

Станом на 1927 рік на Підкарпатській Русі працювало 3 заклади торгівельного профілю: Торгівельна академія в Мукачеві (з українськими та угорськими класами), українська двокласова торгівельна школа в Севлюші та двокласова торгівельна школа в Ужгороді (з українською і чеською мовами викладання). Сучасники називали студентами студіюючу молодь тих шкіл, до яких приймають зі середньошкільною матурою, а також учнів середніх та торгівельних шкіл [1, с. 25-28].

Студентів, які протягом року досягнули відмінних результатів у навчанні, адміністрація навчального закладу нагороджувала чехословацьким дукатом, що засвідчував визнання професорським складом за наполегливу працю і свідоме навчання, добру поведінку та участь у шкільному житті. За успішне навчання та зразкову поведінку студентів заохочували стипендіями (державними чи спонсорськими) та надавали пільги при оплаті різних видів освітніх послуг. Студентів, які безвідповідально ставилися до навчання, карали різними способами від матеріального штрафу до виключення зі школи. Молодь, яка потребувала житло, могла проживати у державних і приватних інтернатах, або у приватних квартирах. Зазначимо, що керівництво фахової школи домінуючого значення надавало вихованню та всебічному розвитку. Дирекція школи намагалася забезпечити студентів основними засобами навчання та додатковою літературою.

З 1923 по 1925 роки заклад функціонує як Державна руська торгівельна академія, яку очолює відомий освітній і політичний діяч Підкарпатської Русі А. Штефан (1893-1986). Державна руська торгівельна академія в Ужгороді в 1923-1924 н.р. складалася із чотирирічної академії і трикласової купецької доповнюючої школи, яка замінила ліквідовану малярську купецьку доповнюючу школу. Навчання в доповнюючій купецькій школі розпочиналося після основного. Навчання 2 руських класів руської здійснювали в гімназії, а 2 чеських класів – в навчальних кімнатах торгівельної школи, тому руські студенти 2 року навчалися в другу зміну. Третя зміна навчалась у приміщенні словацької народної школи. Таким чином, всі навчальні аудиторії використовувались максимально. Спеціальних навчальних предметів: мовних, практичних контор, товарознавство, машинописне вивчали [2, с. 39].

Навчання у всіх відділах навчального закладу проводили відповідно до типових "нормальних навчальних планів", затверджених Міністерством шкільництва і народної освіти. У навчальному плані академії були дисципліни загальнонаукового циклу: руська (1-3 курси – по 4 год., 4 курс – 3 год. на тиждень) та чеська мови (по 3 год. щотижня на всіх курсах), руська стенографія (на 3-4 курсах – по 1 год. на тиждень), історія (по 2 год. на тиждень), географія (по 2 год. на тиждень), соматологія (1 курс – 1 год. на тиждень), горожанське виховання (4 курс – 1 год. на тиждень), краснопис (1 курс – по 2 год. на тиждень), обов'язкова іноземна мова (1, 2, 4 курси – по 3 год., 3 курс – 4 год. на тиждень), релігія (по 1 год. на тиждень). Джерельна база нашого дослідження засвідчує наявність типових програм для вищенаведених предметів [6, с. 85-86].

Спеціальні предмети поділялись на обов'язкові та необов'язкові. До обов'язкових належали: торгівельна наука, книговодство, торгівельна кореспонденція, конторні вправи, купецькі рахунки, товарознавство, купецьке правознавство, народне господарство, алгебра і політична арифметика. До необов'язкових предметів відносили: письмо на машині, чеську стенографію, додаткову іноземну мову, співи та гімнастику. Навчання у доповнюючій купецькій школі відбувалося на основі нового типового навчального плану для купецьких доповнюючих шкіл, затвердженого розпорядженням Міністерства шкільництва і народної освіти № 24.701.III від 17.04.1923 р.

Порівняльний аналіз навчальних планів у звітах торгівельної академії за період діяльності в Ужгороді дає нам підстави стверджувати, що з кожним навчальним роком обсяг навантаження на студента збільшувався. Так, на 1 році навчання навантаження становило 37 год., на 4 році навчання – 48 год. на тиждень. Порівняємо із тижневим граничним навантаженням на сучасного студента економічного напрямку підготовки: на всіх курсах – 30 год. відповідно до Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 17.06.10 № 587. Обсяг дисциплін загальнонаукового циклу з року в рік зростає, а цикл професійних дисциплін зазнавав трансформацій: окремі дисципліни інтегрувались за структурно-логічною схемою і з'являлись інші, але стабільною залишалася кількість годин, відведена на предмети за вибором – не більше 8 год. на тиждень.

Теоретичне навчання в торгівельному закладі органічно доповнювалося виробничою практикою. Практика студентів є невід'ємною складовою частиною освітньо-професійної підготовки фахівців, основним завданням якої є якісна практична підготовка спеціалістів. У період практики у студентів закладаються основи досвіду професійної діяльності, практичних умінь і навичок, професійних якостей особистості фахівця. Від ступеня успішності на цьому етапі залежить професійне становлення майбутнього фахівця. У щорічних звітах торгівельної академії міститься ґрунтовний опис фахових екскурсій та прогулянок.

Практика здійснювалась під керівництвом директора і професорів. Попередньо студенти усіх років навчання ТШ і КДШ переглядали виставу безпеки дорожнього руху під керівництвом дирекції поліції в Ужгороді. Розпочинався цикл ознайомлення із місцевими господарськими об'єктами. Цікавість для фахової підготовки становили екскурсії до майстерень Виробничої співдружності ужгородських столярських майстрів, до парового млина, цукроварні, фабрики цвяхів, на завод "Ужгородський спиртовар", літографічний завод, друкарню і паперову фабрику до торгівельного реєстру в суді на ужгородську станцію державних авіаліній, меблеву фабрику, цегельню, тощо. Наступним концентром ознайомлення були державні установи та виробничі потужності Підкарпатської Русі [2, с. 21-25].

На наше переконання, фахові екскурсії не тільки сприяли закріпленню теоретичних знань та формували професійні вміння студентів в галузі їхньої майбутньої спеціальності, але й були потужним засобом позитивних зрушень у життєвому досвіді майбутніх фахівців. Очевидно, що після побачених досягнень економіки та культури в підкарпатській молоді відбувалися зміни у внутрішньому світі, трансформувалася система професійних і особистісних цінностей, відбувався розвиток потенційних можливостей і потреб у фаховій підготовці.

В організації діяльності навчального закладу існувало чимало проблем. Найбільшою визнавали недостачу навчального фонду. Через відсутність аудиторій Державна руська торгівельна академія і державна купецька школа проводили навчання в приміщенні Ужгородської державної реальної гімназії. На жаль, це вирішувало проблему тільки частково. Другим ускладненням в ефективному здійсненні підготовки фахових кадрів була недостатня кількість підручників. Але ця проблема вирішувалась за допомогою професорсько-викладацького складу академії. Викладачі академії укладали навчальні підручники, готували їх для друку і часто за власний кошт друкували.

Понад обсяги визначені навчальним планом у торгівельній академії, здійснювалося додаткова освіта: діяли курси, гуртки, проводились лекції, консультації тощо. Організовувалась робота у позанавчальний час, під час канікул чи вихідних або святкових днів. Зокрема, проводилось навчання стенографії, машинопису, товарознавству, іноземній мові та ін. На платній основі з жовтня по червень працювало 8 різновидів вечірніх курсів. Діяв освітній гурток. Метою створення гуртка, крім розширення загальної і фахової освіти, була підготовка майбутніх спеціалістів до самостійної праці, до публічних захистів власних

переконань, інформування студентів про публічне життя з особливою увагою на народне господарство.

Аналіз діяльності Ужгородської державної торгівельної академії дає підстави для узагальнень: у міжвоєнний період потреби закарпатського регіону у торгово-економічних кадрах забезпечували професійні торгівельні заклади. Торгівельні навчальні заклади, в залежності від рівня підготовки фахівців, форм організації навчання, джерел фінансування, терміну навчання, поділялися на торгівельні академії, школи та курси. Ефективне використання навчальної бази спонукало до поєднання різних форм і рівнів фахової освіти в єдиних виробничих рамках. Торгівельні навчальні заклади давали закарпатській молоді, крім загальної, ще й спеціальну освіту в торгово-економічній галузі. В діяльності торгівельних закладів існували проблеми незадовільної матеріальної бази, відсутність професорсько-викладацького складу, організаторського досвіду, неузгодженість у навчально-методичному забезпеченні, підготовки фахівців та ін. Проте фахова підготовка в міжвоєнний період еволюціонує від аматорського навчання до системної фахової підготовки за єдиними навчальними планами, створенням сприятливих умов для позанавчальної освіти. Перспективним напрямком подальших досліджень вважаємо історико-педагогічний досвід функціонування системи працевлаштування випускників професійних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бращайко М. Студенти і політика / Михайло Бращайко // Ювілейний альманах Союзу підкарпатських руських студентів у Празі 1921-1931. – 1931. – С. 25–28.
2. *Звѣтъ державноѣ торговельноѣ школы в Ужгородѣ за шк. рок 1929-1930.* – Ужгород, 1930. – 74 с.
3. Кемінь В. Закарпатська молодь в українських навчальних закладах Чехословаччини міжвоєнного періоду / Володимир Кемінь // Наук. зб. товариства "Просвіта" в Ужгороді : Матеріали міжнар. наук. конф., присвяч. 60-річчю Карпатської України (Ужгород, 11-12 березня 1999 р.). – 2000. – Річн. IV. – С. 149–152.
4. Организация ремесельных допоявняющих школ на Подкарпатской Руси от 1920-1922. – Ужгород : Унію, 1922. – 10 с.
5. Перше рочне справозданє державных двоклясных торговельных школ в Севлюши и в Мукачевѣ в Подкарпатской Руси за шк. рок 1921/1922. – 16 с.
6. Учебный план руського языка в 2 класовых торговельных школах в Подкарпатской Руси // Урядовий вісник. – 1923. – Рочн. III. – Чис 4. – С. 85–86.
7. Фрідманський В. З історії торгівлі у місті Ужгороді 20-30-ті роки ХХ ст. / Володимир Фрідманський // Науковий збірник Закарпатського краєзнавчого музею. – 1996. – Вип. II. – С. 92–98.
8. Конституционная хартия Чехословацкой Республики (29 февраля 1920 г.) // Конституции буржуазных стран. Том II. Средние и малые европейские страны. – М.-Л. : Госсозэкиз, 1936. – С. 14–36.

Дацкив И.Е.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ТОРГОВО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ В УЖГОРОДЕ (1919-1939 ГГ.)

В статье раскрыты особенности деятельности Ужгородской государственной торговой академии и различных дополнительных форм внеучебного образования. Указано на социально-политические и культурно-исторические факторы развития профессионального образования в Ужгороде как административном центре Подкарпатской Руси межвоєнного периода. Выявлены признаки эволюции в становлении профессиональной подготовки кадров в учебных профессиональных заведениях Ужгорода. Определены типичные проблемы в функционировании учреждений профессиональной подготовки специалистов торгово-экономического направления. Определены перспективы дальнейших исследований.

Ключевые слова: специалисты торгово-экономического направления, профессиональное образование, учебные планы, Закарпатье, Чехословакия.

**PROFESSIONAL TRAINING OF TRADE AND ECONOMIC SPECIALISTS IN UZHGOROD
(1919-1939).**

In the article the features of Uzhgorod State Trade Academy and various additional forms of extracurricular education have been revealed. The socio-political, cultural and historical factors of vocational education in Uzhgorod, as the administrative center of Podkarpatska Rus in the interwar period, have been specified. The signs of evolution in the vocational training in the professional institutions in Uzhgorod have been revealed. Typical problems in the functioning of professional institutions of trade and economic direction have been determined. Prospects for further research were outlined.

Key words: trade and economic specialists, vocational training, curriculum, Transcarpathia, Czechoslovakia.

УДК 37.013

Корецька Л.О.

**СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ
ЖІНОЧОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОСТОРУ
ПІВДНЯ УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ**

У статті розглядається питання розвитку жіночої освіти в умовах полікультурного освітньо-виховного простору Півдня України другої половини ХІХ – початку ХХ століть, роль соціальних інституцій освіти та виховання у процесі залучення жіноцтва до навчання та отримання професійної освіти і їх ролі у вирішенні низки нагальних питань за участю жінок.

Ключові слова: соціальні інституції, жіноча освіта, догляд, діти-сироти, виховательки, доглядальниці, соціальний захист, допомога, програми професійної освіти, курси.

Південь України другої половини ХІХ – початку ХХ століть стоїть у витоків активної розбудови жіночої освіти, оскільки в регіоні відбувається швидка трансформація традиційного суспільства в індустріальне, змінюється статус жінки у суспільстві. Жіноцтво Півдня було залучене до вирішення низки нагальних суспільних проблем: догляд за дітьми-сиротами, за підкинутими дітьми та інвалідами, самотніми людьми похилого віку. Окрім того, жінки були задіяні у певних сферах суспільного життя. Жіноча освіта входила до складу системи народної освіти держави – станове релігійне виховання, виховання у родині, Маріїнські школи, курси, початкова і середня освіта з елементами професійної освіти, вища освіта.

Питання жіночої освіти досліджували філософи, історики, педагоги, зокрема: О. Андреева, Г. Аппельрот, Г. Белова, К. Вентцель, В. Веремєнко, М. Вышнеградський, Ф. Ге, Г. Гнайкова, Г. Головачов, В. Григор'єв, Е. Дюринт, Л. Заварзіна, М. Захарченко, П. Каптерев, М. Катков, Н. Крылова, О. Лихачова, Д. Мацкевич, Т. Мельникова, Н. Миревич, Є. Модзалевський, О. Мукаєва, П. Ольденбургський, М. Пирогов, О. Піллер, О. Попова, С. Рождественський, А. Рослякова, Я. Ростовцев, М. Рубінштейн, П. Славинський, В. Стоюнин, Г. Тишкин, С. Тронько, С. Уваров, К. Ушинський, О. Хасбулатова, Н. Христофорова, Е. Чебишева-Дмитрієва, О. Шафранова, П. Щебальський. Проте питання залишається цікавим і актуальним. Тому метою статті є ретроспективний аналіз процесу становлення і розвитку жіночої освіти у контексті функціонування соціальних інституцій в умовах полікультурного освітньо-виховного простору Півдня України другої половини ХІХ – початку ХХ століть, їх форми та зміст.

У науковій, історичній та педагогічній думці акцентується увага на тому, що на Півдні України другої половини XIX – початку XX століть швидкими темпами починає розвиватися жіноча освіта, що обумовлено потребами економічного та соціального розвитку регіону. Саме в цей період потрібні були сестри милосердя (медичні сестри) для земських та повітових лікарень, виховательки у дитячі притулки, доглядальниці за інвалідами та немічними людьми похилого віку у богадільнях тощо. Окрім того, потрібні були робітниці на фабрики та заводи. Можливість впровадження в кінці 50-х років XIX століття всестанової жіночої середньої освіти створила підґрунтя виходу жінки у суспільство для отримання освіти та вирішення низки нагальних питань, котрі потребували жіночої присутності. Отже, на Півдні України цей процес вирізнявся найбільшою активністю залучення жінок до суспільного та економічного життя.

У витоків жіночої освіти стояло Відомство Імператриці Марії Федорівни, оскільки саме воно об'єднувало у собі перші жіночі навчальні заклади. Так, базовим навчальним закладом з підготовки висококваліфікованих кадрів для жіночих гімназій був Інститут шляхетних дівчат. Програма навчання Інституту шляхетних дівчат охоплювала вивчення 10 заповідей, класичні та європейські мови, історію, малювання, танці, музику, вишивання, домоводство [28]. Навчальні плани і програми носили індивідуальний характер, проте, в основному відповідали програмам Маріїнських жіночих гімназій [14, с. 110-112]. Окрім того, випускниці цього закладу були добре підготовленими до майбутньої ролі матері та виховательки власних дітей. Інститут виконував ще й іншу суспільну функцію – він був своєрідним засобом соціального захисту збіднілого дворянства, оскільки був становим [14, с. 10]. Тобто дівчата, котрі закінчували ці заклади, мали можливість працевлаштування і забезпечення коштами власного існування. Бюджет інститутів шляхетних дівчат складався із коштів дворянства, допомоги уряду, приватних пожертвувань, прибутків міст, плати за навчання (в середньому 300 руб. за рік) [18, с. 139]. Практичного спрямування навчання дівчат набувало під час їх відвідин батьків чи найближчих родичів на Різдво, Пасху та літні канікули, оскільки вони знайомилися із тим середовищем, у якому у подальшому повинні були жити або працювати.

Так, в Одеському єпархіальному жіночому училищі у 1888–1889 навчальному році було 7 класів, один із яких підготовчий [25, с. 626]. Єпархіальне жіноче училище було забезпечене гуртожитком, у якому мешкало 234 вихованки, 75 вихованок перебували на повному церковному утриманні, 6 були стипендіатками Преосвященних Димитрія та Інокентія, графині Роксани Елдінг, дружини протоієрея Параскеви Жуковської і 2 стипендіатки Єлисавети Самсонової, 24 на полукоштному утриманні, тому за них сплачувалося 45 крб. на рік, 11 пансіонерок зі зменшеним внеском – 75 крб., 107 – духовних пансіонерок сплачували 150 крб. і 11 світських пансіонерок – 300 крб. Із загальної кількості вихованок 229 набули духовного звання і 52 – світського [25, с. 628–632].

Починаючи з 1880 року в училищі вивчалася педагогіка, з 1887 р. – креслення і малювання, з 1888 – крій та шиття. В училищі вивчали Закон Божий, російську мову, арифметику, читання, геометрію, географію, громадянську історію, фізику, космографію, чистописання, німецьку і французьку мови, педагогіку, музику. Обов'язковими були музичні та літературні вечори, читання з туманними картинками для наочності матеріалу. Одеське єпархіальне жіноче училище, створене у 1878 року на основі пункту 110 найвисшого статуту Єпархіального жіночого училища, давало право на атестати з правом на звання домашніх учительок із тих предметів, з яких вони мали гарні успіхи [24, с. 147–150].

Слід звернути увагу на те, що не лишалися поза увагою дівчата-сироти: 15 вихованок, залишаючи училище після навчання, отримували допомогу із суми 437 крб. 52 коп.; ті, котрі продовжували навчатися в училищі, отримували одяг, білизну, взуття; 3 вихованки, вступаючи до шлюбу, отримували кожна 150 крб. вихідної виплати [27, с. 54]. За умови, якщо дівчата не працевлаштовувалися, їм кожного місяця виплачували 10 крб. на прожиття. Таким чином, у період другої половини XIX – початку XX століть були започатковані форми соціального захисту населення, у даному випадку – суспільна допомога за безробіттям.

Реформи 60-х років у Російській імперії дали змогу здобувати освіту навіть найнижчим верствам населення в навчальних закладах усіх рівнів. Реформа в освітній галузі виявилася однією із найважливіших серед комплексу перетворень, що відбулися після маніфесту 1861 року. У 1864 р. було опубліковано "Положення про початкові народні училища", відповідно до якого розширювалася мережа початкових навчальних закладів, які поділялися на три види: земські школи, що створювалися силами місцевих земських установ; церковні школи; народні училища Міністерства народної освіти. Законодавча регламентація жіночої середньої освіти розпочинається з другої чверті XIX століття, із започаткування інституту шляхетних дівчат в Одесі до "Положення про жіночі гімназії і прогімназії Міністерства народної освіти" (1870). Оскільки жінкам було заборонено здобувати вищу освіту в університеті, то чільне місце для їх освіти на Півдні України мали Одеські вищі жіночі курси (1906) і Одеські вищі медичні жіночі курси (1910), які були громадсько-приватними навчальними закладами [8; 23; 26; 30]. Завдяки навчанню у цих закладах держава отримувала спеціалістів з вищою медичною і педагогічною освітою, не витрачаючи коштів на їх навчання. Отже, підготовка кадрів відбувалася за рахунок громади, органів місцевого самоврядування та доброчинства, тобто Південь України не залежав від центру країни і вирішував нагальні питання за рахунок власних резервів.

Педагогічний напрям освіти в зазначений період був представлений учительськими семінаріями, церковно-вчительськими школами, двокласними вчительськими школами, педагогічними класами і курсами при жіночих єпархіальних училищах та гімназіях; медичний – фельдшерськими, акушерсько-фельдшерськими, зуболікарськими школами; комерційний – торгівельними класами, початковими комерційними школами, комерційними училищами і курсами комерційних знань; сільськогосподарський – сільськогосподарськими училищами, курсами при гімназіях; мистецький – музичними школами, музичними класами і курсами, школами малювання [5, с. 110–112].

Станом на початок XX століття у Херсонській губернії навчалася 35,4% жінок, для порівняння, у Катеринославській губернії навчалася 33,6% жінок. Тобто завдяки навчанню представниць різних національностей жіноча освіта на Півдні України окресленого періоду посідає перше місце в державі [4, с. 59]. Представниці найчисельніших національних меншин зазначеного регіону: росіянки, єврейки, німкені, гречанки, шведки, – мали можливість навчатися у загальноосвітніх та етнічних церковних школах, приватних єврейських училищах, початкових німецьких школах різного підпорядкування – уряду, земствам, товариствам, приватним особам [2; 3; 20]. Внутрішня організація шкіл була єдиною й підпорядковувалася законодавчим актам і розпорядженням Міністерства народної освіти.

Навчальний процес у жіночій середній школі був тісно пов'язаний з виховним, що ґрунтувався на нормах релігійності, вірності царю і Вітчизні. Учениці повинні були регулярно відвідувати церкву, подавати наставникам довідки від священників про те, що вчасно бувають на сповіді. За наявності коштів на території навчальних закладів навіть будували церкви при гімназіях, училищах, що давало змогу вихователькам контролювати поведінку вихованок, їх готовність до навчальних практичних занять тощо.

Дівчатам заборонялося бути присутніми на балах і вечорах, у громадських зібраннях. Театри, парки дозволялося відвідувати у супроводі батьків, що говорить про наявність відповідальності батьків за поведінку та моральний рівень своїх дітей, про прищеплення навичок родинного виховання дітей в атмосфері любові та поваги.

З метою прищеплення художнього смаку та загального розвитку у приміщенні жіночих середніх навчальних закладів традиційною проводилися виставки картин, чим переслідували два завдання – прилучати учениць до прекрасного та перераховувати отримані кошти на підтримку незаможних учениць [9, с. 1]. Також до програми виховання включали святкування ювілеїв письменників. Зокрема, 21 лютого 1902 року у Вознесенській жіночій гімназії відбулося свято, присвячене творчості М.В. Гоголя; у 1909 році всі народні училища Півдня святкували сторічний ювілей письменника [10, с. 58].

Як зазначає Л. Медвідь, головною метою жіночої освіти вважалося підвищення моральності й придбання знань, не стільки наукових, скільки загальних, "енциклопедичних", корисних у побуті, у веденні домашнього господарства. У жіночих гімназіях навчалися представниці усіх станів. Значна увага надавалася предметам трудового циклу, моральне виховання було спрямоване на зміцнення любові до праці та порядку відповідно до вимог родини та суспільства. Тож основною метою жіночого навчання було ознайомлення вихованок з технологією приготування їжі, пошиття одягу, ведення домашнього господарства. Практику дівчата проходили на "зразкових кухнях", майстернях з пошиву одягу та білизни. Відповідно до навчального плану на опанування рукоділлям у середньому відводилося дві години на тиждень у кожному класі [18, с. 44]. Програми з рукоділля з 1896 року включали три розділи: в'язання спицями, шиття, вишивка хрестом [21, с. 54–62]. За новими програмами 1906 року з рукоділля у жіночих гімназіях та прогімназіях передбачалося вивчення основних прийомів шиття, в'язання гачком та спицями, вишивання гладдю. Вивчення курсів анатомії, гігієни сприяло у майбутньому правильному поводженню з дітьми, спрямовувало на ведення здорового способу життя. Учениці вивчали саме ті предмети, які були необхідними для суспільного виховання дітей: фізичні вправи, теми правильного харчування, догляду за шкірою, відомості з гігієни дітей молодшого шкільного віку і методів лікування заразних хвороб [17, с. 46]. Крім того, жіноцтво мало можливість здобувати спеціальність за певними напрямками. Керівництво окремих жіночих гімназій прагнуло розширювати навчальні плани за рахунок саме професійних предметів, що давало змогу забезпечити незаможним дівчатам засоби існування.

Проведені освітні реформи дозволяли з 1878 року навчатися в інститутах представницям усіх верств населення. З 1881 року вихованкам, які успішно закінчили курс чотирьох нижчих класів, дозволялося працювати вчительками початкових класів та народних училищ, ті, хто закінчили повний курс, отримували атестат і мали право викладання у чотирьох молодших класах жіночих гімназій. Випускниці інституту могли також бути виховательками чи домашніми наставницями дворянських та купецьких дітей [34].

Доречно зазначити, що 1904 році в Одеському навчальному окрузі було 45 жіночих гімназій, а станом на 1910 рік їх кількість досягла 85 [11, с. 209; 12, с. 16], що обумовлено бурхливим розвитком регіону, фінансовою підтримкою органами міського та земського самоврядування, доброчинців та меценатів. Програма гімназій, як державних, так і недержавних, була майже однаковою. Загальними предметами були Закон Божий, російська мова, арифметика, чистописання, історія, географія, французька та німецька мови, природознавство або природнича історія, фізика. Предмети естетичного спрямування: малювання, спів, танці, а також рукоділля, гімнастика – вводилися за наявності вчителів. У гімназіях з педагогічним класом вивчали педагогіку, дидактику, методіку різних дисциплін. Як зазначає В. Бобров, у навчальних планах жіночих гімназій Півдня України суспільно-гуманітарний компонент освіти перевищував природничо-математичний цикл у три рази [3, с. 78].

Проведення аналізу змісту і форм організації навчання і виховання жінок свідчить про те, що в усіх типах жіночих шкіл викладалися предмети суто жіночого спрямування, хоча простежується відповідність змісту початкової жіночої освіти змістові чоловічої, але дещо у скороченому варіанті, окрім програм вищих жіночих курсів за університетською програмою відповідно до спеціальності. Для початкових шкіл головним було елементарне навчання та релігійне виховання, у середній школі – чіткий суспільно-гуманітарний характер і педагогічна спрямованість навчання.

Діяльність закладів освіти у німців Півдня України регламентували правила від 10 березня 1840 року, які передбачали: по-перше, прищеплення думки про те, що їх священний обов'язок – виховувати своїх дітей у богобоязні [19]; по-друге, кожного господаря зобов'язували віддавати до школи дітей семирічного віку з початку жовтня до кінця березня; по-третє, вчителі вели точний облік відвідування всіма дітьми школи. Прізвища відсутніх заносилися до особливого списку і передавалися владі колоній. У разі відсутності учня через

неповажну причину, з батьків стягувався грошовий штраф – 3 копійки сріблом. Якщо родина неспроможна була сплатити цю суму, то сільська влада могла замінити її відпрацюванням в общині у співвідношенні: половина робочого дня відпрацювання за кожний пропуск школи учнем. Отримані у такий спосіб кошти передбачалося витратити на придбання підручників для бідних дітей, а також на заохочення старанних учнів, що склали екзамени на "відмінно".

У німецьких колоніях головним був один із важливих принципів – загальнообов'язковість і доступність навчання для всіх верств населення та соціальна відповідальність громади за малозабезпечених дітей, створення важелів стимулювання до навчання здібних дітей шляхом матеріального забезпечення.

Доречно звернути увагу також і на розвиток та функціонування системи суспільного навчання й виховання у єврейських колоніях. Так на території Херсонщини у 1845 році проживала 1661 єврейська сім'я, 12 779 осіб. За державний кошт навчалися 11 099 осіб, за власний кошт – 1689 осіб. На Миколаївщині за даними 1911 року проживало 20171 осіб єврейської національності. Працювали на маслобойнях, скляних заводах, типографії, млинах, суднобудівних та машинобудівних заводах міста. У 1915 р. на території Миколаївщини функціонувало 8 шкіл, а з 1880 року – перша школа для дівчат, які вишивали, шили, вивчали бухгалтерську справу [33, с. 199].

Починаючи з другої половини ХІХ століття, у єврейських колоніях відкривають загальноосвітні школи, в основному дворічні, як для хлопчиків, так і для дівчаток. Діти вивчали єврейську та російську мови, арифметику, географію, російську та єврейську історію та іудаїзм. Учительський склад визначався двома меламедами та одним світським учителем. Учитель в общині утримувався за казенний кошт, а меламенти – за общинний, тобто за кошти батьків [20].

Адресні календарі Миколаївського градоначальства за 1901, 1913, 1915 роки дають відомості про цілу низку єврейських жіночих і чоловічих училищ, зокрема: професійне дівоче училище Ф. Вулих, єврейська акушерська школа, жіноче комерційне училище. У цих навчальних закладах окрім початкової грамоти діти отримували професійну підготовку.

Таким чином, на початку ХХ століття на Півдні України існувала різномірівнева система жіночої професійної освіти, що було швидким засобом вирішити проблему надання регіонові освічених робітниць. Тому чільне місце у жіночій освіті посідає спеціальна освіта, а не загальна, тому що виконання ролі помічниці чоловіка, матері і господині в нових умовах сприяли вихованню дітей по-новому, відповідно до європейської цивілізації, яка на Півдні України пускала глибоке коріння вже з другої половини ХІХ століття.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адрес-календарь Одесского градоначальства. 1901г. – Одесса. – 546 с.
2. Атлас Д. Старая Одесса, её друзья и недруги / Д. Атлас. – М., 1992. – 208 с.
3. Бобров В. Зміст освіти у гімназіях та ліцеях Півдня України ХІХ – початку ХХ століть і проблема гуманізації освіти // Рідна школа. – 1998. – № 4. – С. 78–79.
4. Буряк Л.І. Жіноча освіта в Україні у контексті урбанізації / Л. Буряк. // Пам'ять століть. – 2006. – № 2. – С. 52–61.
5. Волкова І.О., Блохіна Л.Л. До питання історії жіночої освіти в Одесі у 90-ті роки ХІХ століття / І.О. Волкова, Л.Л. Блохіна // Жіночий рух в Україні: історія і сучасність [М-ли міжнародної науково-метод. конф.]. – К., 1994. – С. 110–112.
6. Всероссийская церковно-школьная выставка по живым впечатлениям // Херсонские епархиальные ведомости. – Оп. 71. – 1909. – № 16. – С. 383–401.
7. Горовский Ф.Я., Хонигсман Я.С., Найман А.Я., Елизаветский С.Я. Евреи Украины / [Ф.Я. Горовский, Я.С. Хонигсман, А.Я. Найман, С.Я. Елизаветский]. – К.: [б. и.], 1995. – 272 с.
8. Гувернантки // Неделя. – 1873. – № 15. – 567 с.
9. Державний архів Миколаївської області. – Ф. 116. – Оп. 1. – Спр. 2. – С. 1–11.
10. Державний архів Миколаївської області. – Ф. 124. – Оп. 1. – Спр. 10. – С. 7–103.
11. Державний архів Одеської області. – Ф. 42. – Оп. 35. – Спр. 1770. – Арк. 209.
12. Державний архів Одеської області. – Ф. 42. – Оп. 35. – Спр. 2393. – с. 16.

13. Исторический очерк Одесской Мариинской городской женской гимназии 1868–1894 гг. / Сост. А. Шапеллон. – Одесса: Центральная типолитография, 1896. – 117 с.
14. Исторический очерк Ришельевской гимназии (за период от 1881 по 1892 гг.). – Одесса: Типография А. Шульце, 1893. – 73 с.
15. Кабузан В.М. Немецкоязычное население в Российской империи и СССР в XVIII–XX веках (1719–1989): [историко-статистическое исследование] / В.М. Кабузан. – М.: ИРИ, 2003. – 219 с.
16. Лихолат О. Яким було трудове навчання дівчат у загальноосвітніх школах України до 1917 року / О. Лихолат. // Трудова підготовка в закладах освіти. – 1997. – № 3. – С. 44–46.
17. Медвідь Л.А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні / Л.А. Медвідь. – К.: [б. в.], 2003. – 335 с.
18. Мирошниченко Я.С. Громадське та релігійне життя німців Південної України (кінець XIX – початок XX ст.) / Я.С. Мирошниченко. – Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – Ч. 1. – 2012. – № 6 (241) – С. 132–140.
19. Никитин В.Н. Евреи земледельцы. Историческое, законодательное, административное и бытовое положение колоний со времени их возникновения до наших дней. 1807–1887 г. / В.Н. Никитин – СПб.: [б.и.], 1887. – С 263–278.
20. О введении ручного труда в учебных заведениях // Херсонские епархиальные ведомости. – Оп. 62. – 1894. – № 9. – С. 54–62.
21. О мерах по открытию реальных училищ: Заметки и сообщения // Прибавления к Херсонским епархиальным ведомостям. – Оп. 46. – 1893. – № 5. – С.125–126.
22. О Положении о женских училищах ведомства Министерства Народного Просвещения. // Сб. постановлений по Министерству Народного Просвещения. – Т. 3. – [Изд. 2-е.]. – СПб.: [б.и.], 1876. – 1528 с.
23. Отчет о состоянии Одесского Епархиального женского училища за 1887–1888 г. по учебно-воспитательной части. Продолжение. // Херсонские епархиальные ведомости. – Оп. 34. – 1889. – № 7. – С. 147–150.
24. Отчет о состоянии Одесского Епархиального женского училища по учебно-воспитательной части за 1888–1889 г. Окончание. // Херсонские епархиальные ведомости. – Оп. 34. – 1889. – № 8. – С. 625–632.
25. Полное собрание Законов Российской империи: Собр. 2-ое. Устав епархиальных женских училищ. – СПб., 1873. – Т. XXXXIII. – № 46271. – С. 254–261.
26. Положение о домашних наставниках, учителях и учительницах. // Сб. постановлений по Министерству Народного Просвещения – Т. 2. – Отд. 2. – Изд. 2-е. – СПб., 1876. – 1575 с.
27. Тронько Т. В. Розвиток середньої жіночої освіти в Наддніпрянській Україні (остання чверть XIX ст. – початок XX ст.) // Україна XX століття: культура, ідеологія, політика: Зб. ст. – Вип. 4. – К.: Ін-т історії України НАН України, 2001. – С. 173–194.
28. Узбереги Божої ріки. Історичний календар Миколаївщини, 2003 рік / Упорядник В.О. Жадько. – К.: СПД Жадько В.О., 2003. – 784 с.
29. Полное собрание Законов Российской империи: 1802–1803. О заведении в семинариях обучения медицинским наукам. – СПб., 1830. – Т. XXVII. – № 20334; № 20346. – С. 204–205.
30. Циркуляр по Одесскому училищному округу. – Оп. 183. – Одесса: [б.и.], 1889. – 670 с.
31. Шитюк М.М., Шукин В.В. Еврейское население Херсонской губернии в XIX – начале XX веков / М.М. Шитюк, В.В. Шукин. – Николаев: Издательство Ирины Гудым, 2008. – С. 95–143.
32. Шукин В.В., Павлюк А.Н. Земляки. Очерки истории еврейской общины города Николаева (конец XVIII – начало XX вв.) / В.В. Шукин, А.Н. Павлюк. – Николаев: Издательство Ирины Гудым, 2009. – С. 198–200.
33. Экзамены в учебных заведениях города Одессы // Херсонские епархиальные ведомости. – Оп. 48. – 1896. – № 11. – С. 281–284.

Корецкая Л.А.

**СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ
ЖЕНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА ЮГА УКРАИНЫ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКОВ**

В статье рассматривается вопрос развития женского образования в условиях поликультурного образовательно-воспитательного пространства Юга Украины второй

половины XIX – начала XX веков, роль социальных институций образования и воспитания в процессе приобщения женщин к получению профессионального образования и их роли в решении ряда насущных социальных вопросов, которые требовали участия женщин. Обучение за счет общин, местного самоуправления, благотворителей способствовало получению специалистов с высшим медицинским, педагогическим образованием, со специальным образованием без финансовых затрат со стороны государства.

Ключевые слова: социальные институции, женское образование, уход, дети-сироты, воспитатели, социальная защита, социальная помощь, программы профессионального обучения, курсы.

Koretska L.O.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONTENTS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF WOMEN'S EDUCATION IN CONDITIONS OF MULTICULTURAL EDUCATIONAL AND EDUCATIVE SPACE IN THE SOUTH OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES

The question about development of women's education in conditions of cultural educational and educative area in the South of Ukraine of the second half XIX- the beginning XX centuries, the role of social educational and educative institutions in the process of women's familiarization with professional education receiving and with their role of resolving the urgent and social questions, which required the women's participation is examined in this article. Teaching at the expense of communities, local government and philanthropists promoted the supply of specialists with higher, medical, pedagogical education, special education without financial expenditures from the government.

Key words: social institutions, women's education, care, orphan children, educators, social defense, social help, professional training programs, courses.

УДК 37(09)(477)

Ольга О.В.

ВНЕСОК І. ТЕСЛЕНКА (1908-1994) У РОЗВИТОК ПРОСТОРОВОЇ УЯВИ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРІЇ

У статті проаналізовано ідеї українського методиста-математика І.Тесленка (1908-1994) щодо розвитку просторової уяви учнів на уроках математики, зокрема зорового відчуття (за його допомогою в учнів формуються геометричні образи в уяві), зорових уявлень (з їх допомогою учні можуть чітко уявляти просторове розміщення фігур, тіл та відтворювати його у вигляді рисунку чи моделі), зорового сприймання (окоміру), рухомих моделей (для ілюстрації руху). Виокремлено необхідні педагогічні умови для формування просторових уявлень школярів.

Ключові слова: шкільна дидактика, методика математики, загальні принципи дидактики математики, просторова уява, зорові уявлення, зорове сприймання (окомір), геометричний образ, рухомі моделі.

Соціально-економічні й політичні перетворення, що відбувалися в Україні протягом другої половини XX ст., зумовлювали зміни в державній освітній політиці й висували нові вимоги до роботи загальноосвітньої школи. Значною мірою в цей період трансформувалися завдання, які ставилися перед школою. У зв'язку з інтенсивним розвитком науки, техніки та культури вносились корективи, перш за все, у зміст навчання математики в школі, значення якої зросло в умовах розгортання НТР (науково-технічної революції) в освіті. Тому постала необхідність удосконалити навчальні плани, розробити нові програми, а разом з ними і підручники із шкільних математичних дисциплін (ці складні завдання слід було здійснити у стислі терміни). У зв'язку з постійним оновленням змісту освіти, створювалась ситуація,

коли вчителю потрібно було безперервно вчитися, удосконалювати форми й методи навчання, займатися самоосвітою та поновлювати власний педагогічний досвід.

Мета статті – дослідити стан розвитку дидактики шкільної математики в 1950-1970 рр., її розроблення у психолого-педагогічній та методичній літературі на тлі педагогічної діяльності та науково-методичних рекомендацій Івана Федоровича Тесленка (1908-1994) в аспекті формування просторової уяви в учнів на уроках математики.

Постановка проблеми. У другій половині ХХ ст. багато науковців займалися дослідженням питання шкільної дидактики. Наприклад, в педагогічній літературі цього періоду можна виділити праці таких учених, як Ю. Бабанський, М. Данилов, М. Скаткін, Г. Щукіна, М. Болдирев. У підручнику "Педагогіка" (1956) зазначено, що особливістю радянської дидактики був розгляд навчання не тільки як засобу формування знань та вмінь в учнів, а ще й як найважливішого фактору всебічного розвитку особистості та підготовка активного розбудовника комуністичного суспільства [1]. Саме дослідженням навчання в тісному поєднанні з вихованням у рамках педагогічного процесу займалися вітчизняні вчені [1, с.20-21]. Звертаючись до міркувань Ю. Бабанського, можна узагальнити, що "предметом дидактики є загальна теорія навчання усіх предметів, а от особливостями викладання окремих предметів займаються методики конкретних предметів" [2, с.327]. У підручнику з педагогіки [1] автори подали таке визначення методики: "Методика – це наука про задачі, зміст та організаційні форми навчання даному навчальному предмету, яка відповідає загальним цілям комуністичного виховання та освітнім задачам, які ставить перед собою радянська школа та з урахуванням вікових особливостей учнів" [1, с.17].

Розкриттю питання дидактики математики присвятили праці й методисти математики. Серед методичної літератури варто виділити збірник "Методика викладання математики" (1955) [3] за редакцією С. Ляпіна. У ньому було зазначено, що методика математики встановлювала, що саме у ході вивчення математики сприяло б загальному й математичному розвитку учнів. З іншого боку навчання розглядалося як поштовх до більш глибокого розвитку матеріалістичного світогляду, необхідного для підготовки дітей до практичної діяльності. До загальних принципів "радянської дидактики при викладанні математики", автори збірника відносили: принцип наочності (обумовлюється особливостями розвитку мислення учнів, сприяє формуванню логічних міркувань учнів), принцип свідомого засвоєння знань (спрямований на забезпечення усвідомленого засвоєння знань, встановлення зв'язків між фактичним матеріалом і його практичним змістом, тобто допомагає учням вірно визначати характер кількісних відношень, властивостей фігур та тіл), принцип міцного засвоєння знань (дає змогу пояснити учням міцний зв'язок між математичними поняттями, і тому незнання деякої частини обов'язкового мінімуму позбавляє можливості використання знань на практиці), принцип систематичності (він реалізується у послідовному викладі математичного матеріалу, бо в математиці досить істотні логічні зв'язки між окремими фактами), принцип науковості (передбачає необхідність вивчати в школі ті факти, які обґрунтовані вірогідними науковими дослідженнями), принцип доступності (витікає з потреби врахування вікових особливостей дітей), принцип єдності теорії та практики (зобов'язує всіляко розширювати та поглиблювати зв'язок навчальних знань, які повідомляються вчителем, з життям та практикою) [3, с.45-46].

Значний внесок у розкриття дидактичних принципів навчання математики зробив і відомий український учений-методист Іван Федорович Тесленко (1908-1994). Він тісно співпрацював із вчителями шкіл, розробляв корисні методичні поради щодо покращення викладання й оновлення змісту математичної освіти. Серед вищезазначених дидактичних принципів вчений приділив увагу розробці просторової уяви, свідомого засвоєння знань, розвитку математичних здібностей учнів, політехнічного навчання, проблемного навчання, формування світогляду в учнів, розвитку логічного мислення, профорієнтаційної роботи, яким він присвятив низку робіт. Окремо виділимо методичну працю І. Тесленка по розкриттю питання просторової уяви в школярів. Зазначимо, що дослідження вченого змінювалися відповідно до змін у вимогах до навчальних програм з математики.

З середини 50-х рр. XX ст. радянські методисти-математики приділяли значну увагу політехнічному навчанню при викладанні цього предмету. В методичній літературі цей аспект шкільної освіти розкривали Я. Каплан "Питання практики у викладанні математики" [4], В. Брадєс "Методика викладання математики в середній школі" [5], "Викладання математики при політехнічному навчанні" (за редакцією О. Астряба) [6], "Методика викладання математики" (за редакцією С. Ляпіна) [3]. Важливість застосування набутих умінь та навичок на практичній діяльності й виробництві була обґрунтована у статтях П. Рибаківа "Про розвиток просторової уяви" [7], І. Тесленка "Роль математики в політехнічному навчанні учнів середньої школи" [8], "Про викладання математики у зв'язку з виробничою діяльністю учнів" [9] та ін.

У розглядуваний час учні, методисти та вчителі наголошували на важливості підготовки випускників до майбутньої професії. Саме тісне поєднання теоретичних і прикладання їх до практичних потреб і мало дати змогу дітям зрозуміти, де можна застосовувати математичні знання в трудовій діяльності. Окрім набуття умінь усного і письмового обчислення, учні повинні були опанувати поняття площі фігур, міри довжин, вміти вимірювати довжину відрізків, користуватися різноманітними мірами ваги, вміти визначати тривалість різних проміжків часу та інше. Важливим завданням вчителів було сприяння розвитку у випускників середньої школи просторової уяви, потрібної фахівцям багатьох професій.

Розвитку уяви при вивченні математики надавалось досить велике значення. Звернемося для прикладу до роздумів про необхідність розвитку просторової уяви учнів на уроках математики вченого-математика П. Рибаківа у статті "Про розвиток просторової уяви" (1948) [7]. Зазначимо, що І. Тесленко неодноразово вносив до списку рекомендованої літератури праці цього вченого, зокрема його дослідження про розвиток просторової уяви стало ученому в нагоді при написанні дисертаційного дослідження [10].

П. Рибаків, спираючись на власний педагогічний досвід, зазначив, що розвиток просторової уяви є однією з основних задач шкільного курсу геометрії: "Праця вчителя з розвитку просторової уяви повинна проходити із перших кроків вивчення планіметрії, тобто учень має "відчувати" розміри, форми та добре розпізнавати фігури на площині", – підкреслив вчений [10, с.28]. Для формування в учнів уяви вчитель повинен проводити постійну роботу з розвитку окоміру, який допомагає дітям "відчувати розмір фігури". Також необхідно використовувати моделі як при вивченні нового матеріалу, так і для розв'язання задач: "Учень повинен бачити геометричні тіла, торкатися їх, мати їх перед собою, тому що безпосередній розгляд геометричних форм є першим і необхідним кроком для розвитку просторової уяви, яка використовується в подальшому вивченні математики" [7, с.29]. Для формування уяви учнів вважалось ефективним використання малюнка та креслення фігури: "З часом, з накопиченням досвіду роботи з малюнком чи кресленням учень, розбираючи задачу, зможе представити її розв'язання в умі" [7, с.32]. І головне, П. Рибаків зауважував на важливості систематичної роботи з розвитку просторової уяви для забезпечення засвоєння учнями основ стереометрії.

Іван Федорович Тесленко питанню розвитку уяви в учнів присвятив такі статті: "Роль математики в політехнічному навчанні учнів середньої школи" (1953) [8], "Формування геометричних уявлень і розвиток просторової уяви учнів" (1954) [11]. У них зазначалося, що кожна професія вимагає добре розвинутої просторової уяви, тому при викладанні геометрії вчителям необхідно практикувати виготовлення різних моделей учнями, проводити геометричний аналіз навколишніх предметів, навчити учнів помічати та спостерігати за ними [8, с.36]. Як писав вчений у статті "Формування геометричних уявлень і розвиток просторової уяви учнів" (1954) [11], просторові уявлення становлять особливу групу зорових уявлень, наявність яких в учня дає змогу чітко уявляти просторове розміщення фігур, тіл та відтворювати його рисунком чи моделлю [11, с.27]. І. Тесленко наголошував на тому, що "основними умовами формування просторового уявлення є наявність багатого матеріалу для сприймання, що забезпечується широким застосуванням наочності в процесі навчання і

виконання таких робіт, які здійснюються за участю зорових уявлень (виготовлення моделей, фігур, макетів тощо)" [11]. З цього вчений робив висновок, що просторове уявлення спирається на зорове відчуття (створене рисунком або моделлю), тому завдання вчителя полягає в тому, щоб на основі зорового відчуття і сприймання формувати в учнів уміння створювати геометричні образи в уяві [11, с.28].

Оскільки формування правильних і ясних просторових уявлень, на думку І. Тесленка, залежить від зорового сприймання просторових форм матеріальних предметів, вчителю треба знати властивості фізіології ока людини. Головною перешкодою вивчення дитиною геометрії вчений вважав недостатній розвиток "геометричного зору", тобто "...відсутність або недостатність вміння бачити на рисунку всі зображені на ньому деталі, а також геометрично-оптичні ілюзії, викликані особливостями будови ока" [11, с.28]. На основі ознайомлення з досвідом учителів математики І. Тесленко зробив узагальнення, що всі перешкоди можна подолати поступовим розв'язуванням вправ (визначенням кількості відрізків на числовій прямій та ін.), які сприяють розвитку геометричного зору та формують навички аналізу геометричного рисунка [11].

Вивчаючи геометричний матеріал в школі, вчений радив вчителям приділяти увагу розвитку в учня точності зорового сприймання, перед усім – окоміру, тому що від нього значною мірою залежить формування правильних і точних просторових уявлень, які розвиваються під час: визначення віддалей, розмірів довжини, ширини і висоти; порівняння кривих і ламаних ліній з прямими; вимірювання кутів; вимірювання і порівняння площ, зокрема на планах і картах; вимірювання і порівняння об'ємів. На переконання Івана Федоровича, особливий інтерес в учнів викликає вимірювання довжини між двома і більше предметами в просторі: "Так, при вимірюванні на око віддалі між двома об'єктами вона здається меншою, коли між ними немає ніяких предметів, а якщо є проміжні предмети або коли спостереження ведеться під час дощу чи туману, то віддаль здається більшою" [11, с.29].

У згаданій статті Іван Федорович радив учителям використовувати різноманітне приладдя (курвіметр, палетка та ін.) для вимірювання учнями довжин ліній ламаних і прямих, кривих і прямих, дуг і хорд та інше. Так, перевіряти окомірні віддалі можна за допомогою курвіметра¹, навчити ж учнів на око вимірювати кути допоможуть таблиці кутів і кутовий прилад. Його могли виготовляти самі учні. Для цього брали фанерний круг, на якому з одного боку робили градусні та радіанні поділки, а з другого – проводили від центра риску, в центрі закріплювали рухому планку, що обертається.

Методику використання приладу вчений описав так: "Один з учнів на око визначає кут між нульовою рисою і рухомою планкою, а вчитель (за допомогою кутового приладу) повідомляв справжню величину кута" [11, с.30]. Щоб розвивати окомір в учнів, писав Іван Федорович, слід використовувати вправи з вимірювання та порівняння площ насамперед тих поверхонь, які доступні у шкільній діяльності: площ підлоги, стін, вікон, дверей, дошки, ділянок землі та площ і карт, таблиць, плани з площами різних геометричних фігур. Для перевірки одержаних даних вчений радив використовувати палетку².

З перших уроків математики у початковій школі Іван Федорович радив учителям домагатися того, щоб учень уявляв геометричний образ (точку, відрізок, кут, пряму, трикутник, прямокутник та ін.) та міг показати його власноруч на рисунку, моделі або на натурі, використовуючи олівець, ручку, зошит, крейду, стіл чи ін. Під час ознайомлення учнів з плоскими фігурами (трикутник паралелограм, трапеція) вчитель має показати зразки

¹ Курвіметр – прилад, заснований на принципі заміни кривої лінії ламаною, вписаною в цю криву [13, с.681]. Використовується в геометрії та для вимірювання віддалі на географічних картах [11, с.30]. І. Тесленко радив виготовляти курвіметр так: до дерев'яної ручки прикріплюється жерстяний кружечок, градуваний у міліметрах чи сантиметрах [Там само, с.30].

² Палетка - прозора пластинка, з нанесеною на неї сіткою ліній, яка використовується для обчислення площ на планах і картах, розрахунок координат і інше [13, с.970].

цих фігур – вікна, дахи будинків, гойдалку та ін., бо такі прийоми розвивають спостережливість і зорову пам'ять" [11, с.31].

Учений зазначав, що просторова уява особливо потрібна учням під час вивчення стереометрії. Якщо привчати дітей знаходити стереометричні фігури в навколишньому середовищі, то це збагачує запас уявлень школярів про тіла, допомагає розвивати в них уміння розкласти складне тіло на ряд простих. Цьому сприяє виготовлення дітьми власноруч моделей з перерізами, для чого можна використовувати лише дріт і нитки. Він рекомендував виготовляти дротяні каркаси паралелепіпедів та пірамід, а нитками натягнути діагоналі, висоти, апофеми та ін. [11, с.32]. А вже під час вивчення планіметрії Іван Федорович радив, щоб педагог пропонував учням усно доводити деякі (строго дібрані) теореми, бо "учні можуть і повинні навчитись ніби бачити рисунок і додаткові побудови" [11]. На думку вченого, сукупно такі заходи сприяють розвитку геометричної уяви, але вимагають значного напруження інтелектуальних сил учнів, тому усні доведення теорем без малюнка вчителям слід строго добирати.

Серед інших ефективних засобів розвитку уяви учений також називав використання дослідів та ілюстрацій, зокрема пов'язаних з рухом і рухомими моделями у 8-му класі (наприклад: шарнірний паралелограм, ромб, трапеція). А для вдосконалення просторової уяви Іван Федорович радив учителям використовувати задачі на визначення геометричних місць у просторі (9-10 класи при вивченні стереометрії), вправи з детальним описом геометричної фігури, зображеної на рисунку, а також задачі без лінійних даних. На думку вченого, рисунок для вчителів мав бути основним помічником на уроці: "Він є основою, на якій ґрунтуються міркування, з його допомогою окремі етапи доведення можна об'єднати в спільну сукупність геометричних співвідношень і зв'язків, а отже рисунок є своєрідною опорою для розвитку пам'яті" [11, с.34].

Перед учителями Іван Федорович ставив завдання, щоб після закінчення школи учень умів провести на місцевості пряму лінію, виміряти віддаль, кут, скласти план земельної ділянки, обчислити її площу, визначити об'єм тіла. При цьому молодь, писав учений, має вміти використовувати вимірювальні прилади, якими зручно користуватись – рулетка, екер³, шкільна астролябія⁴, бусоль⁵, мензула⁶, пантограф⁷, штангенциркуль⁸ та ін., бо "...вправи з такими приладами зацікавлюють учнів і прищеплюють їм корисні практичні навички" [8, с.36].

Найбільш узагальнено свої міркування щодо просторових уявлень Іван Федорович виклав у докторській дисертації [10], де відображено творчі ідеї вченого за 20 років педагогічної роботи з методики викладання математики, та проаналізовано досвід вчених, педагогів-новаторів, вчителів у галузі розвитку шкільної математичної освіти.

У дусі часу в дисертації І. Тесленко основним завданням радянської освіти вважав виховання нового покоління "всебічно розвинених, активних, ініціативних будівників комуністичного суспільства" [10, с.1]. Розв'язання цього завдання, на думку вченого, давало поштовх для розвитку методичної думки, розбурхувало творчу енергію педагогів-математиків та народних учителів щодо перебудови змісту математичної освіти і методів її викладання [10].

³ Екер – геодезійний інструмент для визначення планового положення пунктів шляхом побудови на місцевості кутів ($90^\circ, 45^\circ$). Використовується для фотографування невеликих земельних ділянок [13 с.1548].

⁴ Астролябія – пристрій для вимірювання кутів на місцевості [13, с.86].

⁵ Бусоль - геодезичний прилад для вимірювання магнітних азимутів напрямів на місцевості, внутрішніх кутів. Крім того, магнітна стрілка бусолі вказує на напрям магнітного меридіану [13, с.183].

⁶ Мензула - польовий креслярський столик, який використовують під час топографічного знімання. Він складається із планшета, штатива і підставки, яка їх скріплює [13, с.799].

⁷ Пантограф – пристрій у вигляді розсувного шарнірного паралелограму для перекреслювання (копіювання) планів, креслень зі зміною або збереженням масштабу [13, с.974].

⁸ Штангенциркуль – інструмент призначений для вимірювань з високою точністю зовнішніх і внутрішніх розмірів предметів, а також глибин отворів [13, с.1535].

Цікаві думки Іван Федорович висловлював щодо формування в учнів просторових уявлень і просторової уяви при вивченні геометрії. Спираючись на відому тезу В. Леніна про те, що процес пізнання проходить складний шлях від живого споглядання до абстрактного мислення і від нього до практики, він екстраполював її на вивчення математики, умовно поділивши процес на 2 етапи: чуттєвий (емоційний) та розумовий (раціональний) і визнавши, що основою цих етапів є суспільно-історична діяльність людства та обумовлений нею особистий досвід кожної людини [10, с.117].

Загальнодидактичні міркування І. Тесленка вирізнялися заглибленням у психологічні особливості мислення, сприйняття і освоєння знань. Так він писав, що потрібно розрізняти зорові та слухові уявлення. До зорових відносив вивчення і сприйняття таких властивостей предметів, як форма, колір, об'єм, рельєф та ін. Особливу увагу І. Тесленко радив приділити формуванню в учнів просторових уявлень. Він виділив такі необхідні педагогічні умови формування просторових уявлень:

1. наявність матеріалів для сприйняття (використання різноманітних наочних приладів);

2. виконання учнями робіт, які здійснюються за участю їхніх зорових уявлень (виготовлення моделей, побудова рисунків, схем, макетів, креслень, графіків, інструментальне та окомірне вимірювання довжин, площ, об'ємів, розглядання різних комбінацій фігур і тіл) [10, с.119].

Учений наголошував, що при формуванні уявлень слід враховувати 2 істотні аспекти:

1. аналіз – виокремлення з даної структури образу (фігури чи тіла) окремих елементів (відрізків, кутів, певних відношень, ознак, властивостей), підкреслення, посилення або навпаки применшення ролі окремих деталей чи всього образу в цілому;

2. синтез – об'єднання окремих деталей, ознак, властивостей предметів, структур чи образів у нове, певне уявлення, злиття одного образу з іншим і т.д. [10].

У своїй подальшій методичній роботі Іван Федорович спирався на "Наукову програму з математики" (1967), у пояснювальній записці до якої було зазначено, що метою вивчення курсу геометрії у восьмирічній школі є ознайомлення з властивостями фігур на площині і в просторі, розвиток просторових уявлень і просторової уяви [12, с.4]. У дисертації І. Тесленко зазначав, що "геометрія, як наука, першооснови якої вчать в школі, має своїм предметом просторові форми і кількісні відношення матеріального світу. Пізнання ж людиною просторових форм, предметів навколишнього світу можливе лише за наявності в неї добре розвиненої уяви" [10, с.121-122].

У зв'язку із суттєвими змінами, які відбулися в галузі шкільної математичної освіти у 1950-1970 -х рр., відмічалось швидке зростання наукового знання, зміна технічних ідей, усепроникаюча автоматизація праці (цьому сприяло уведення в школу, технікуми, інститути інформатики, вивчення мікропроцесорів та автоматики), математизація не лише науки, а й більшості видів діяльності (бухгалтерія, економіка) – все це змінило вимоги до загальнодидактичних питань при викладанні математики у середній школі України. У зв'язку з цим Іван Федорович радив сприяти формуванню в учнів просторових уявлень, зокрема використання наочностей та конструювання учнями (виготовлення моделей, побудови рисунків, схем, макетів).

У своїх працях [8, 9, 10, 11] І. Тесленко доводив, що формування в учнів геометричних уявлень та просторової уяви допомагає в майбутньому більш глибокому розумінню та засвоєнню геометрії, а завдання вчителя – всіляко стимулювати інтерес учнів, застосовуючи моделі, плакати, рисунки, прилади для розвитку уяви, яка необхідна у подальшому навчанні та в практичній діяльності людей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Педагогика: учебник [для педагогических институтов] / Н.И. Болдырев., М.Д. Виноградова, Е.И. Волкова, М.Н. Волокитина, А.Н. Волковский и др.; под ред. И.А. Каирова. – М.: УЧПЕДГИЗ. – 1956. – 436 с.

2. Педагогика: учебник [для педагогических институтов] / Н.И. Болдырев., М.Д. Виноградова, Е.И. Волкова, М.Н. Волокитина, А.Н. Волковский и др.; под ред. И.А. Каирова. – М.: УЧПЕДГИЗ. – 1956. – 436 с.
3. Методика преподавания математики: пособие [для учителей и студентов пед. ин-тов] / С.А. Гастеева, Б.И. Крельштейн, С.Е. Ляпин, М.М. Шидловская; под ред. С.Е. Ляпина. – Ленинград: Учпедгиз. – 1955. – 484 с.
4. Каплан Я.Л. Питання практики у викладанні математики: посібник для вчителів / Я.Л. Каплан. – К.: Радянська школа. – 1958. – 208 с.
5. Брадiс В.М. Методика викладання математики в середній школі / В.М. Брадiс.; під ред. О.І. Маркушевича. – К.: Радянська школа. – 1954. – 484 с.
6. Викладання математики в середній школі при політехнічному навчанні / О.М. Астряб, М.Б. Гельфанд, П.А. Горбатий, В.В. Забронський, М.М. Лепський, Т.Я. Нестеренко, О.П. Сергунова, О.Т. Чалий, І.Є. Шиманський.; під ред. О.М. Астряба. – К.: Радянська школа. – 1954. – 304 с.
7. Рыбаков П.М. О развитии пространственного воображения / П.М. Рыбаков // Математика в школе. – №3. – 1948. – С. 28-32.
8. Тесленко І.Ф. Роль математики в політехнічному навчанні учнів середньої школи / І.Ф. Тесленко // Радянська школа. – №3. – 1953. – С.34-39.
9. Тесленко І.Ф. О преподавании математики в связи с производственной деятельностью учащихся / И.Ф. Тесленко // Математика в школе. – 1960. – №5. – С. 16-20.
10. Тесленко І.Ф. Педагогічні основи викладання геометрії в середній школі: дис. докт. пед. наук / І.Ф. Тесленко – К, 1969. – Т.1, Т.2. – 294 с., 596 с.
11. Тесленко І.Ф. Формування геометричних уявлень і розвиток просторової уяви учнів / І.Ф. Тесленко // Радянська школа. – №10. – 1954. – С. 27-34.
12. Научная программа с математики / сост. В. Г. Болтянский, А. Н. Колмогоров, Ю. Н. Макаричев, А. И. Маркушевич, Г. Г. Маслова, К. И. Нешков, А. Д. Семушин, А. И. Фетисов, А. А. Шершевский, И. М. Яглом // Математика в школе. – №1. – 1967 – С. 4-23.
13. Советский энциклопедический словарь / А.М. Прохоров, М.С. Гиляров, Е.М. Жуков, Н.Н. Иноземцев, И.Л. Кнунянц, П.Н. Федосеев, М.Б. Храпченко. – М.: Советская энциклопедия. – 1980. – 1600 с.

Орел О.В.

**ВКЛАД І.Ф. ТЕСЛЕНКО (1908-1994) В РАЗВИТИЕ ПРОСТРАНСТВЕННОГО
ВООБРАЖЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ**

В статье проанализированы идеи украинского методиста-математика И.Тесленко (1908-1994) касательно развития пространственного воображения учащихся на уроках математики, в частности зрительного ощущения (с его помощью у учащихся формируются геометрические образы в воображении), зрительных представлений (с их помощью учащиеся могут четко представлять пространственное размещение фигур, тел и воспроизводить его в виде рисунка или модели), зрительного восприятия (глазомера), подвижных моделей (для иллюстрации движения). Выделены необходимые педагогические условия для формирования пространственных представлений школьников.

Ключевые слова: школьная дидактика, методика математики, общие принципы дидактики математики, пространственное воображение, зрительные представления, зрительное восприятие (глазомер), геометрический образ, подвижные модели.

Orel O.V.

**THE CONTRIBUTION OF I.F. TESLENKO (1908-1994) INTO THE DEVELOPMENT OF
SPATIAL IMAGINATION OF PUPILS AT GEOMETRY LESSONS**

The article analyzes the idea of Ukrainian Methodist mathematician I.Teslenko (1908-1994) on the development of spatial imagination of pupils in mathematics lessons, in particular visual sensation (with the help of students formed geometric images in the imagination), visual representations (with their help, students can accurately represent the spatial arrangement of figures, phone and play it as a pattern or model), visual perception (eye estimation), moving models

(for illustrating the movement). Given the necessary pedagogical conditions for the formation of spatial representations of pupils.

Key words: school pedagogy, methodology of mathematics, general principles of didactics of mathematics, spatial imagination, visual representation, visual perception (accurate eye), geometric image, moving models.

УДК 37.011

Фізеші О.Й.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА ЯК СИСТЕМА: ІСТОРІОГРАФІЯ ПОНЯТТЯ

У статті розглядаються та аналізуються в історичній ретроспективі визначення понять "початкова школа" та "початкова освіта" в контексті використання системного підходу до їх вивчення.

Ключові слова: початкова школа, початкова освіта, система, системний підхід.

Процес інтеграції України в світовий культурний простір дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, в тому числі й освітню, що й викликало необхідність здійснення змін. Адже, як зазначає В.Г.Кремень "... освіта у ХХІ столітті – це далеко не лише надання знань і виховання особистості. Освіта в добу глобалізації та високих технологій – це фактор соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки. Тому освіту не можна і надалі стереотипно відносити до сфери відомчої чи галузевої політики, а варто підходити до неї як до загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми" [9, с.14-15]. Актуальність теми нашого дослідження зумовлена рядом чинників: по-перше, з 1 вересня 2012 року набув дієвості новий Державний стандарт загальної початкової освіти, який визначає принципово нові підходи щодо формування змісту початкової освіти, шляхів та способів його реалізації в безпосередньому навчально-виховному процесі початкової школи; по-друге, необхідність постійного підвищення якості початкової освіти, забезпечення умов для здійснення початкового навчання в контексті рідномовного середовища та культури з опорою на загальнолюдські, державні та національні цінності; по-третє, постійні невідворотні зміни, які несе з собою ХХІ століття, що виявляються через ринкові трансформаційні процеси, наближення до стандартів інформаційного суспільства, а також переосмислення значущості освіти, її ролі, масштабів розвитку, форм та методів організації та управління освітньою галуззю. Зважаючи на це, актуальною та необхідною умовою є опора на історичний досвід педагогічної науки, його вивчення, аналіз, узагальнення і творче використання з метою запобігання відхилень та уникнення помилок.

Важливою умовою для здійснення історико-педагогічного дослідження є визначення його теоретико-методологічних засад, обґрунтування понятійно-термінологічного апарату. Так, для дослідження розвитку та становлення початкової школи в конкретний історичний період або впродовж певного періоду важливим є з'ясування сутності ключових понять, зокрема: "початкова школа" та "початкова освіта". Але початкова школа не є певним відокремленим поняттям, вона представляє собою певну систему, що включає ряд підсистем, і, водночас, є складовою інших систем. Тому досліджувати історію розвитку початкової школи важливо починати не тільки тлумаченням вищенаведених понять, але й розумінням їх у контексті ключових положень системного підходу.

Визначення сутності початкової освіти розглядається у працях Б.Грінченка, О.Духновича, П.Каптерева, М.Костомарова, О.Савченко, С.Русової, В.Сухомлинського, К.Ушинського та ін. Розуміння освіти як системи, що перебуває у взаємозв'язках та взаєморозвитку з іншими системами представлено у філософських концепціях В.Андрущенко, Л.Березівської, І.Беха, В.Бондаря, А.Василіюк, Н.Дем'яненко, В.Кременя, Н. Лавриченко, В.Лугового, А.Сбруєвої, О.Сухомлинської та ін.

Мета статті – проаналізувати зміст визначення понять "початкова школа", "початкова освіта" в науково-педагогічній літературі з врахуванням історичної ретроспективи та системного підходу.

Початкова освіта є важливою складовою сучасної системи загальної середньої освіти. Звернемося до тлумачення понять, які безпосередньо пов'язані із початковою освітою та дозволяють встановити її етимологію в хронологічному порядку, серед них "початкова школа" та "початкова освіта". Так, в "Українському педагогічному словнику" С.Гончаренка дається таке визначення поняття: "початкова школа – загальноосвітній навчально-виховний заклад для дітей, що дає початкову освіту (елементарні знання з рідної мови, математики, а також про природу й суспільство); перший ступінь загальної середньої освіти. ... Організовується як самостійна школа, а також у складі основної або середньої загальноосвітньої школи, гімназії, ліцею" [4, с.266]. Таке ж саме визначення подано й в Українській Радянській енциклопедії, в якій початкова школа визначається як "загальноосвітній навчально-виховний заклад для дітей, що дає початкову освіту (елементарні знання з рідної мови, математики, а також про природу та суспільство); перший ступінь обов'язкової загальної освіти" [15, с.46]. "Педагогічна енциклопедія" розглядає початкову школу як "загальноосвітній навчально-виховний заклад для дітей молодшого шкільного віку, що дає початкову освіту" [11, с.712].

Поняття "початкова освіта" в жодному з вищезгаданих довідкових видань не трактується, за винятком "Українського педагогічного словника" С.Гончаренка, в якому вказано, що початкова освіта є першою ланкою в системі загальної середньої освіти. В іншому педагогічному словнику терміни "початкова освіта", "початкова школа" як окремі поняття не вживаються, натомість тлумачиться поняття "початкове навчання" як "перший ступінь організованого й систематично здійснюваного процесу формування у дітей знань, умінь та навичок. Цей процес у масовому масштабі протікає в утворених з цією метою початкових школах. Його результатом є початкова освіта" [12, с.742].

У Державній національній програмі "Освіта" (Україна ХХІ століття)" визначення поняття "початкова освіта" не дається, проте визначаються її основні функції: "забезпечує загальний розвиток дитини, вміння впевнено читати, писати, знати основи арифметики, первинні навички користування книжкою та іншими джерелами інформації, формування загальних уявлень про навколишній світ, засвоєння норм загальнолюдської моралі та особистісного спілкування, основ гігієни, вироблення перших трудових навичок" [5].

Знаходимо також визначення поняття "початкова освіта" у листах та інструктивних матеріалах Міністерства освіти та науки України, наприклад: "початкова освіта – це освітній ступінь, що, зберігаючи наступність із дошкільною освітою, забезпечує базис загальноосвітньої підготовки учнів, подальше становлення особистості дитини, її психологічний, соціальний, фізичний розвиток, виховання громадянина України" [10], або "початкова освіта – невід'ємна складова загальної середньої освіти, основними завданнями якої є оволодіння учнями основами наукових знань, які стануть базою для подальшого вивчення окремих предметів (освітніх галузей), виховання національної самосвідомості, формування творчої особистості" [13].

Для повноти висвітлення суті понять "початкова школа" як закладу, що забезпечує здобуття "початкової освіти" також звернемося до історичних синонімів цих понять. В історичній ретроспективі на території сучасного Закарпаття зокрема та України, в цілому, початкову освіту можна було здобути в парафіяльних школах, початкових училищах, народних школах, школах грамоти.

Парафіяльні школи або церковно-парафіяльні початкові школи створювалися в Україні вже з ХІ ст. Здебільшого вчителями в них були священики, частіше дяки, іноді мандрівні. У ХV-ХVІІІ ст. в Україні парафіяльні школи стали найпоширенішим типом шкіл. На Лівобережжі в першій половині 18 ст. парафіяльні школи існували майже при кожній парафії. Значно менше їх було на Правобережжі (за польського панування) [4, с. 248]. Багато церковних початкових шкіл існувало і на Закарпатті до часу його об'єднання з Радянською Україною, про це свідчать статистичні дані архівних джерел, дослідження істориків

В.Гомонная, І.Гранчака, П.Худанича та ін.. Звичайно, що більшість шкіл створювалися при римо-католицьких та греко-католицьких єпархіях, але існували й при реформатських церквах, єврейських громадах тощо.

Початкові училища – загальноосвітні навчальні заклади, в яких навчають елементарної грамоти. Школи початкової освіти відомі з давніх часів, ще у 988 році така школа існувала у Києві. В 1086 у Києві відкрито перше жіноче початкове училище. Початкові училища засновані були також у Львові (XIII ст.), Закарпатті (XIII ст). Головна увага в початкових училищах приділялася читанню молитовних книг, навчанню письму, лічби та ін. [4, с.266].

Народні школи – загальноосвітні навчальні заклади початкового навчання, єдині доступні в Російській імперії для дітей всього населення. В них навчали читанню, письму, чотирьом діям арифметики, закону Божому, а де була можливість, і церковному співу [4, с.227]. На Закарпатті до його приєднання до Радянської України у 1945 р. також існували народні початкові школи, основним завданням яких було забезпечити елементарні знання з арифметики, читання, писання, Божого слова, а також окремих інших знань про природу та суспільство.

Розглядаючи поняття "початкова школа" та синонімічні до нього, ми також звернулися до поважного видання – "Енциклопедичного словника" Ф.А.Брокгауза та І.А.Ефрона, які у статті "Початкова народна освіта" подають генезу виникнення початкової школи та освіти в Росії та інших європейських країнах. Цікавими є їх порівняння сутності окремих понять у різних країнах. Так, наприклад "не во всех государствах, – зазначають автори, – представляются однородные понятия "народная школа" и "начальное народное образование". Во всех передовых странах деятели начального народного образования озабочены не только правильной организацией народной начальной школы в собственном смысле слова, назначаемой обыкновенно для обучения детей 6-14 лет. Программы начальных народных школ не во всех странах одинаковы: в одних государствах в народных школах обучают только чтению, письму и счетам, в других к этим начаткам знания присоединяют целый ряд общеобразовательных предметов (естествознание, геометрия, алгебра, физика, химия, история, география, литература и т.д.)" [1, с.731].

В "Українському педагогічному словнику" подано два тлумачення школи грамоти: 1) в Україні до 1917 р. це одно- та дворічні школи елементарного навчання. Навчання в школах грамоти обмежувалося заучуванням молитов, початками читання, письма й лічби. Ліквідовані після 1917 р.; 2) У 20-ті роки в Україні школи грамоти (письменності) називали одно- та дворічні пункти ліквідації неписьменності [4, с.366]. Стосовно першого значення, то на Закарпатті таких шкіл не було, проте в плані другого значення такі школи для здобуття елементарної освіти для дорослого населення мали місце. Так, для ліквідації неписьменності дорослого населення у 20-их – 30-их р.р. ХХ століття Чехословацьким урядом, під юрисдикцією якого перебувало Закарпаття, були організовані так звані курси для неписьменних (на початку 1930-их років налічувалося близько 1473 курсів, на яких навчалось 64,7 тис. осіб), метою яких було поширення елементарної освіти для дорослих.

Після приєднання Закарпаття до Радянської України у 1945 році початкова школа стає складовою радянської системи освіти, і всі зміни, які відбуваються в шкільництві та освіті Радянського Союзу синхронно відображаються й на Закарпатті. У зв'язку з тим, що у 1958 році було запроваджене восьмирічне обов'язкове навчання початкова школа як тип навчального закладу втратила значення. З того часу початкова школа (як ступінь обов'язкової освіти) перейшла на нові освітні плани і програми. До 1968 року початкова школа для дітей 7-11 років була з чотирирічним навчанням, який повністю збігався з чотирма класами восьмирічної школи. З 1969 року початкову школу переведено на трирічний курс навчання, при цьому збережено єдність і наступність усіх ступенів загальноосвітньої середньої школи [15, с.46].

На сучасному етапі згідно Закону України "Про загальну середню освіту" початкова школа є I ступенем з-поміж III ступенів загальноосвітнього навчального закладу, що

забезпечує початкову загальну освіту. Згідно п.1 ст. 9, "школи кожного з трьох ступенів можуть функціонувати разом або окремо" [8].

Важливим фактором розвитку сучасної початкової школи є розробка та поступове впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, який "розроблений відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів, визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. Державний стандарт ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти"[6].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо початкову школу як складову загальної системи освіти України. Під системою освіти слід розуміти "існуючу в масштабі країни структуру освітньо-виховних закладів" [4, с.304].

Поняття "освітня система" та "система освіти" широко використовується у різних контекстах у наукових публікаціях із педагогіки, історії педагогіки, філософії освіти, соціології освіти. Проте ці поняття, на думку А.Євдотюк, не є синонімічними: "система освіти в країні є лише одна (макросистема), а освітніх систем, як різних креативних варіантів системи освіти, – багато. ...кожна із освітніх систем у системі освіти має свою оригінальну основу, інваріантну для неї (освітньої системи), яка і є запорукою її розвитку. ...освітня система – це системоформуюча підсистема національної системи освіти, наділена специфічними функціями; впорядкована, структурна, самоорганізована цілісність історично зумовлених і взаємопов'язаних поглядів, переконань, ідеалів, національних традицій та практикуючих дій, об'єднаних спільними мотивами, задачами і цілями, спрямованими на навчання й виховання людини задля досягнення нею певного рівня освіченості як ступеня становлення особистості" [7, с.4-5]. Початкова школа також представляє собою певну систему, яка, зокрема, теж є складовою, структурним компонентом багатьох інших систем, в тому числі й освітніх.

Необхідність філософського розуміння поняття "система" зумовлена тим, що "потреба у використанні цього терміну виникає в тих випадках, коли неможливо щось продемонструвати, відобразити, представити математичним виразом і слід підкреслити, що це буде великим, складним, не вповні одразу зрозумілим (з невизначеністю), при цьому цілим, єдиним" [3, с.14]. На нашу думку, освітнім системам притаманні саме перелічені вище ознаки. У філософському енциклопедичному словнику дається таке визначення поняття "система": "система (від грецького означає поєднання, утворення) – сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія. Якісні характеристики цих елементів становлять зміст системи, сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму або структуру системи. Є різні види систем: матеріальні та ідеальні. Особливим класом систем, де органічно поєднані матеріальні та ідеальні елементи, є системи соціальні, соціокультурні, інформаційні" [16, с.583-584].

У вищезгаданому енциклопедичному словнику Ф.А.Брокгауза та І.А.Ефрона є важливе, на нашу думку, уточнення щодо визначення поняття "система", а саме: "система, как научная, так и философская, служит отражением обыкновенного порядка. Система является отражением объективной действительности – только эта действительность перенесена во внутренний мир" [1, с.90].

Важливого значення набуває визначення взаємозв'язку системи із середовищем. Так, автор численних праць з теорії систем В.М. Садовський зазначає, що "зв'язок системи з середовищем є особливим об'єктивним зв'язком. Середовище системи – це не просто взаємозв'язок усього світу з окремим об'єктом (системою), а виокремлений взаємозв'язок, без розгляду якого досліджувати дану систему неможливо. ... " [14, с.211]. На думку В.М.Садовського, "загальноприйнятним є те, що спосіб впливу системи на середовище і

середовища на систему залежить: 1) від властивостей системи (середовища) і 2) від конкретного характеру впливу системи (середовища) на середовище (систему)" [14, с.215]. Автор вирізняє три типи впливів, які необхідно враховувати при розгляді системних об'єктів: 1) вплив середовища на систему, 2) вплив системи на середовище, 3) вплив системи на систему, а також зазначає, що "у системному дослідженні ми маємо справу не з аналізом системи самої по собі, а завжди з дослідженням системи разом з дослідженням середовища, до якого вона відноситься. Отже, формулювання завдань системного дослідження повинно однаково стосуватися і системи, і її середовища. [14, с.215-216]. Освіта активно взаємодіє із зовнішнім по відношенню до неї середовищем – іншими соціальними системами – економікою, політикою, культурою, релігією тощо, що характеризує її відкритість, гнучкість, багатофункціональність та здатність до здійснення взаємовпливів із середовищем та іншими системами. Таким чином, початкова школа представляє собою соціокультурну відкриту систему, в якій поєднуються матеріальні та ідеальні елементи.

Початкова школа на певному етапі свого розвитку відображає об'єктивну дійсність, а саме стан суспільно-політичного, соціально-економічного, культурологічного розвитку; в ній відображені вимоги, які обумовлюються потребами суспільства того чи іншого історичного періоду, рівнем розвитку педагогічної теорії та практики, методологічних позицій педагогічної науки тощо.

Важливого значення для проведення історико-педагогічного дослідження набуває системний підхід – "напряму у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем, ... спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину" [4, с.305]. Під час вивчення соціальних об'єктів, а початкову школу ми відносимо до таких, користуються системним підходом "і як теорією, і як методом пізнання" [17, с.537]. Ключовим поняттям системного підходу є поняття система – початкова школа, про що йшлося вже вище, яка може розглядатися з різних точок зору (цілі, структури, змісту, форм організації, управління), характеризується певним системоутворюючим параметром (початкова освіта) і завжди знаходиться у певному середовищі (суспільно-політичному, соціально-економічному, культурному), є підсистемою більшої системи (системи загальної освіти) і, навпаки, – в ній виділяються менші підсистеми, що в іншому контексті самі розглядаються як системи (цілі навчання та виховання, зміст освіти, методи навчання та виховання, форми організації навчання, управління).

На вагомість застосування системного підходу у дослідження з історії педагогіки вказує і А.Василюк. "Системний підхід, – зазначає вона, – трактує школу як одну із підсистем глобального або локального суспільства. Ця підсистема поряд з іншими підсистемами "працює" на реалізацію суспільних цілей, зокрема реконструює культуру, готує кадри для потреб місцевого та регіонального господарства, прилучає людей до існуючих цінностей. Тобто "як підсистема вона повинна оптимально пристосовуватися до решти підсистем, які реалізують суспільні цілі, щоб діяти якнайкраще і не протилежно в стосунку до інших систем" [2, с.28]. Системний підхід до реформування освіти й до визначення її ролі в комплексних суспільно-економічних програмах повинен відображатися у національних програмах, доктринах, законах, звітах про стан та перспективи розвитку освіти, у документах міжнародних організацій тощо. А.Василюк також вказує на суперечність, що спостерігається у системному підході, а саме можливості пристосування школи до суспільства та пристосування людей до існуючих структур, якщо для них (тут: структур – О.Ф.) також характерною є змінність, викликана науково-технічною революцією й прогресом суспільного устрою. Спираючись на дослідження зарубіжних авторів А.Василюк формулює відповідь, зміст якої полягає у "перенесенні цілей навчання та виховання зі змісту на психічну й фізичну диспозицію, на інструменти діяльності, на вміння пошуку інформації, а не на запам'ятовування самої інформації. Цьому може слугувати плюралізм цінностей і потенційна беззмістовність інструментального навчання" [2, с.28].

Разом із заувагами щодо системного підходу до освітніх змін, автор вказує на те, що системні реформи є найбільш динамічним типом освітніх реформ і мають глобальний характер. Такі реформи "націлені на зміни існуючої парадигми освіти, яка проникає у "внутрішню логіку" освітньої системи, а також освітньої політики. Системні реформи є наслідком і результатом політичних і соціально-економічних змін. Це тип глибоких реформ, який сягає до інституційних та організаційних змін, пов'язаних зі зміною зв'язків між освітньою та суспільною системами (наприклад, нова дефініція держави, децентралізація освіти, лібералізація ринку шкільних підручників, пристосування системи управління освітою до нової структури держави тощо). Системні реформи націлені на радикальну зміну контролю за якістю та ефективністю навчання, формування національних освітніх стандартів, відносин між освітою та ринком праці, зміни системи фінансування і управління сферою освіти, а також відповідної системи педагогічної освіти" [2, с.43]. Наскрізною ідеєю нашого дослідження є твердження про залежність тенденцій розвитку початкових шкіл на Закарпатті на кожному етапі його історичного розвитку від системи взаємозв'язків – освітньої політики урядів, громадсько-педагогічного руху, розвитку шкільної системи освіти, педагогічної науки тощо.

На підставі аналізу довідникової та нормативної літератури можемо зробити такий висновок, що початкова школа є навчально-виховним закладом, який може функціонувати окремо чи в складі загальноосвітньої середньої школи, що забезпечує здобуття початкової освіти, яка визначається як перший освітній рівень, що передбачає оволодіння учнями вміннями читати й писати, початковими знаннями з математики, про навколишній світ, засвоєння загальнолюдських та національних цінностей, формування всебічно й гармонійно розвиненої творчої особистості. Також слід розуміти, що початкова школа є складною системою, здатною до перетворень, що зумовлюються суспільно-політичними (політика та ідеологія держави, дотримання прав і свобод націй, громад, особистості), соціально-економічними (соціальна політика, рівень економічного розвитку, демографічний стан) та культурологічними чинниками (рівень розвитку культури, освіти, громадські організації), що ведуть до послідовної зміни цілей, структури, змісту, організації освітньої діяльності початкової школи. Перспективними напрямками дослідження є вивчення впливу різних чинників на розвиток не тільки початкової школи, але й інших освітніх ланок з метою забезпечення наступності суміжних ланок освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брокгауз Ф.А., Ефронь И.А. Энциклопедический словарь. – Том XXа. – С.-Пб, 1897. – 964 с. – С.728-770. – Стаття: Начальное народное образование.
2. Василюк А.В. Реформи шкільної освіти в Польщі: Історія та сучасність: Монографія/ Алла Володимирівна Василюк. – Ніжин, Видавництво НДУ ім. М.Гоголя, 2007. – 340 с.
3. Волкова В.Н. Теория систем: Учебное пособие/Виолетта Николаевна Волкова, Анатолий Алексеевич Денисов. – М.: Высш. шк., 2006. – 511с.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник/ Семен Гончаренко. Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття". – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93п>.
6. Державний стандарт початкової загальної освіти. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua>.
7. Євдотюк А.В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук (09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії)/ Антоніна Володимирівна Євдотюк. – Київ, 2002. – 21 с.
8. Закон України "Про загальну середню освіту" – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14/>.
9. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи)/ В.Г.Кремень. – К.:Грамота, 2003. – 216 с.
10. Організація навчально-виховного процесу у початкових класах загальноосвітніх навчальних закладів на 2001/02 навчальний рік. №1/9-271 від 01.08.2001 р. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v-271290-01>.

11. Педагогическая энциклопедия/ Гд. ред. И.А.Каиров, Ф.Н.Петров и др. – Т.3. – М.: "Советская энциклопедия", 1966. – 880 с.
12. Педагогический словарь в 2-х томах / Редкол.: И.А.Каиров, Н.К.Гончаров, Н.Д.Казьмин и др. – Т1. – М.: Изд-во Академии педагогических наук, 1960. – 774 с. – С. 742-753.
13. Про результати апробації навчальної літератури у 2000/01 навчальному році № 8/1-19 від 26.07.2001. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=v1-19290-01>.
14. Садовский В.Н. Основания общей теории систем: Логико-методологический анализ/Вадим Николаевич Садовский. – М.:Издательство "НАУКА", 1974. – 280 с.
15. Українська Радянська енциклопедія. Том 9.-Вид.2.-К.: Гол. редакція УРЕ, 1983.-560 с.-С.46.-Стаття "Початкова школа".
16. Філософський енциклопедичний словник. Довідкове видання / Ред.колегія (голова редколегії) В.І.Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. –742с.
17. Філософський словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене/ Під заг. ред. проф. В.П.Андрущенко.– Х.: "Р.И.Ф.", 2005. – 672 с.

Физеши О.Й.

НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА КАК СИСТЕМА: ИСТОРИОГРАФИЯ ПОНЯТИЯ

В статье рассматриваются и анализируются в исторической ретроспективе определения понятий "начальная школа" и "начальное образование" в контексте использования системного подхода к их изучению.

Ключевые слова: начальная школа, начальное образование, система, системный подход.

Fizeshi O.J.

ELEMENTARY SCHOOL AS A SYSTEM: HISTORIOGRAPHY CONCEPTS

The paper discusses and analysis in historical retrospective definitions of "primary school" and "primary education" in the context of a systemic approach to their study.

Key words: primary school, primary education, system, a systematic approach.

УДК 373.31(4)

Ярова О.Б.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ЦІЛЕЙ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ НА РУБЕЖІ ХХ-ХХІ СТОЛІТЬ

Статтю присвячено вивченню трансформації цілей та цінностей початкової освіти в країнах Європейського Союзу на рубежі ХХ-ХХІ століть під впливом економічних, політичних, соціологічних чинників.

Ключові слова: початкова освіта, цілі освіти, цінності освіти, трансформація, Європейський Союз.

Зростаючий сьогодні в освіті акцент на рівності, демократії та основних правах людини знаходить відображення в освітніх цілях, що передбачають всебічний розвиток особистості, з одного боку, і зміцнення національної держави, з іншого. Соціальні умови і численні вимоги, які освіта повинна задовольнити, змінюються прискореними темпами. Така ситуація викликає зміни в масштабі, перспективі та значенні окремо взятих цілей. Як результат, у всіх країнах Євросоюзу цілі базової освіти та обсяг набуття навичок кожного типу були розширені за останній період. Цілі, пов'язані з регіональною політикою в галузі освіти, були змінені в наслідок широкої децентралізації в більшості європейських країн, так само як і ті, що пов'язані з адаптацією школярів до світу в майбутньому (непередбачуваний ринок праці, збільшення міграційного руху).

Зважаючи на той факт, що система освіти у будь-який часовий період є комбінацією минулого (наприклад, спосіб підготовки педагогічних кадрів), теперішнього (діючі

технології оцінювання успішності учнів) та майбутнього (цілі та завдання курикулуму), розуміння цілей і цінностей означає розуміння взаємодії цих складових. Вивчаючи трансформацію цілей освіти, зокрема на початковому щаблі, розуміємо, що вони є відображенням як історико-географічного фону, так і соціально-економічного та політичного контексту розвитку країн.

Питання функціонування початкової школи як системи та соціального інституту в країнах-членах Європейського Союзу аналізуються в дослідженнях Р. Александера (Robin Alexander), Т. Бертрама (Tony Bertram), Т. Боланда (Theo Boland), Дж. Ле Мете (Joanna Le Mets), Ш. О'Доннелл (Sharon O'Donnell), Д. Пеппера (David Pepper), Р. Табберера (Ralph Tabberer), М. Текстора (Martin R. Textor), М. Шуайб (Maha Shuaib) та інших науковців.

Теорії та практиці початкової освіти в зарубіжжі присвячені дослідження багатьох вітчизняних педагогів-компаративістів, серед яких А. Василюк, Л. Волинець, Л. Зязюн, О. Кузнєцова, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Овчарук, О. Першукова та ін. Дослідники звертають увагу на структурні особливості початкової школи в Європі (цикли, етапи), обов'язковий шкільний вік, навчальне навантаження учнів та вчителів, зміст початкової освіти, особливості оцінювання успішності молодших школярів. На нашу думку, більш детального вивчення потребують цілі початкової освіти, бо саме вони виступають ключовим елементом, що визначає структуру системи, інституційну організацію учнів, характер та зміст курикулуму, педагогічні стилі, засоби навчання.

Отже, метою статті є дослідити трансформацію цілей та цінностей початкової освіти в країнах Європейського Союзу на рубежі ХХ-ХХІ століть, визначити загальні підходи до формулювання цілей та цінностей початкової освіти сьогодні. Аналіз досвіду європейської початкової школи дає можливість прогнозувати вектори розвитку початкової освіти в ЄС та визначити напрями вдосконалення української школи.

В останні десятиліття європейська початкова освіта пережила істотні зміни, включаючи реструктуризацію. У своєму розвитку цілі, завдання і цінності початкової освіти зазнали трансформацій. У досліджуваній нами період 1980-х рр. і початку ХХІ століття виокремлюємо такі етапи:

1) 1980-ті рр. – домінуючі у педагогіці та соціології ідеї дитиноцентризму визначають цілі та цінності національних навчальних програм у багатьох європейських країнах;

2) 1990-ті рр. – соціально-економічні проблеми висуваються на перший план, що спричиняє зростання контролю з боку держав і робить нагальною стандартизацію шкільної освіти як інструменту забезпечення її якості;

3) з поч. ХХІ ст. цілі спрямовані на формування в учнів основ грамотності, підвищення рівня успішності, підготовку до життя в мультикультурному суспільстві та в мінливому економічному й виробничому середовищі, що вимагає широкого спектру навичок і компетентностей.

У 80-ті роки в більшості країн Європи у царині освіти спостерігаються дві основні тенденції: значне зростання фінансування освіти та посилення контролю над освітою з боку урядів. Освіта почала відбивати політичний, соціальний та економічний порядок денний урядів. Ці фактори сприяли посиленню централізації та стандартизації освіти, особливо в Англії, яка в кінці десятиліття була названа критиками однією з найбільш централізованих і недемократичних систем освіти в західному суспільстві [11, с. 3].

Державний контроль над освітою мав значний вплив на цілі, завдання та цінності початкової освіти. Хоча деякі країни продовжили або почали розбудову початкової школи на принципах філософії дитиноцентризму, інші зосередилися на економічних результатах освітнього процесу. У Нідерландах, наприклад, серйозна реструктуризація початкової освіти відбулася на початку 80-х років минулого століття у ході реалізації положень Акту про початкову освіту (The Primary Education Act or Wet op het Basisonderwijs – WBO, 1981), в якому зазначалося, що основною метою початкової школи повинно бути задоволення освітніх, емоційних, соціальних і пізнавальних потреб школярів.

Серед цілей початкової освіти WBO також підкреслив важливість:

- організації безперервного процесу розвитку школярів, адаптованого відповідно до прогресу окремого учня;
- забезпечення творчого розвитку учнів;
- надання знань та формування необхідних соціальних, культурних і фізичних навичок для життя у мультикультурному суспільстві [6, с. 277].

У Законі про початкову освіту не лише були перераховані предмети для вивчення у початковій школі, в ньому також було наголошено, що початкова освіта має завданням підготувати дітей до життя у мультикультурному суспільстві.

На відміну від Нідерландів, інші країни, включаючи Сполучене Королівство (Англія, Шотландія) та Німеччину, більше опікуються потенційним економічним ефектом освіти. Причиною зміни поглядів на суспільну роль освіти став економічний спад у країнах Європи після нафтової кризи 70-х років. Англія Законом про реформу освіти (*The Education Reform Act, 1988*) запроваджує свій перший Національний курикулум (*National Curriculum*), який хоча і визначав цілі та цінності імпліцитно, проте був чітко сфокусований на підвищенні успішності учнів у сфері мовної, математичної та природничо-наукової грамотності. Національний курикулум також підкреслив роль освіти, починаючи з самих ранніх етапів, у підготовці підростаючого покоління до гнучкого ринку праці, забезпеченні духовного, культурного та фізичного розвитку дітей.

У цей же період, також визнаючи роль освіти у підготовці учнів до активного суспільного життя, Швеція включає викладання громадянознавства до завдань початкової освіти, а в Шотландії затверджується План дій (*The Scottish Action Plan, 1983*), зосереджений на індивідуалізації навчання та підвищенні позитивного економічного впливу освіти.

Реформа освітніх цілей в Іспанії починається з прийняття у 1985 році Органічного закону про освіту (*la Ley Orgánica del Derecho a la Educación – LODE*), що став відповіддю на зміни в соціально-політичній структурі країни та забезпечив коригування цілей на основі нових демократичних принципів, прав та обов'язків громадян, встановлених Конституцією.

Загальні цілі базової освіти уточнюються в Органічному законі про організацію системи освіти (*la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo – LOGSE, 1990*) та передбачають:

- всебічний розвиток особистості учня;
- освіту із збереженням прав і основних свобод, ґрунтуючись на демократичних принципах співіснування;
- навчання задля активної участі у громадському та культурному житті;
- набуття інтелектуальних навичок і методів праці, а також естетичних, історичних, технічних і наукових знань;
- освіту з повагою до мовного та культурного плюралізму Іспанії;
- виховання в дусі миру та солідарності між країнами [7, с. 124].

Мета початкової освіти Іспанії у цей період – надати всім дітям загальну базову освіту, що охоплює ознайомлення з основними культурними концептами, розвиток навичок усного мовлення, читання, письма і рахунку, а також формування автономії учнів.

У Греції Закон 1566/1985, який діє і сьогодні, визначив структуру та функціонування початкової та середньої освіти, процедуру розробки нового курикулуму й створення відповідних нових підручників. Згідно з Законом 1566/1985 початкова школа країни має завданням багатогранний інтелектуальний та фізичний розвиток учнів. Зокрема для даного освітнього рівня визначені такі цілі:

- надати навчальному процесу творчого характеру;
- створити механізми, що допоможуть учням засвоїти знання, поліпшити своє фізичне і психічне здоров'я, рухові навички;
- поступово перевести учнів від сенсорного сприймання дійсності до абстрактного мислення;
- навчити правильно використовувати усну та писемну форми мови;

- ознайомити з моральними, релігійними, національними та іншими цінностями та організувати їх в моральну систему;
- розвивати естетичний бік особистості молодшого школяра, вміння оцінювати твори мистецтва, здатність самовираження за рахунок власних художніх витворів [9].

Найбільш суттєві та важливі освітні реформи, що відбулися в Італії в період 1980-90-х рр., торкнулися саме початкової ланки, зокрема курикулуму (Постанова Президента № 104 від 12 лютого 1985 р.) та методів організації навчання (Закон № 148 від 5 червня 1990 р.). Ці реформи реструктуризували початкову освіту і визначили головними її цілями "освіту для всіх" та "культурну грамотність". У Статті 3 Конституції Італії також підкреслюється, що як один із шаблів соціалізації, важливої для розвитку особистості дитини, початкова освіта сприяє значною мірою "усуненню економічних і соціальних перешкод, що обмежують свободу і рівність громадян і таким чином стоять на шляху повноцінного розвитку людини" [7, с. 157].

Приклад Австрії демонструє дещо інший підхід до реформування системи національної освіти. З моменту прийняття у 1962 р. Закону про освіту (*Basic Act on School Organisation*), основні положення якого діють і сьогодні, в Австрії впродовж наступних 40 років не відбулося жодної радикальної шкільної реформи, крім безперервного процесу внесення поправок, порівняльний аналіз яких демонструє соціальні, організаційні та педагогічні зміни.

Поправка до курикулуму 1986 р. стала останньою великою "реформою" у формуванні системи початкової освіти Австрії, ґрунтуючись на принципах дитиноцентризму, діяльнісному підході в навчанні, спільній початковій освіті для всіх учнів (поширення інклюзії), педагогічній допомозі (корекційне навчання), інтеграції дошкільної та початкової освіти, упровадженні інноваційних дидактичних підходів, міжкультурному навчанні.

Серед цілей експериментів на рівні початкової освіти, які проводилися в кінці 1980-х і в 1990-х рр. спочатку в окремих школах у столиці, а пізніше у федеральних землях Австрії, наступні [7, с. 193-195]:

- 1) усунення випадків передчасної селекції та необ'єктивного оцінювання здібностей і можливостей дітей при визначенні рівня і профілю їхнього подальшого навчання;
- 2) скорочення практики повторення навчального року;
- 3) зменшення кількості учнів у класі з метою адекватного розвитку їхніх індивідуальних здібностей та інтересів;
- 4) удосконалення методів і засобів своєчасної допомоги тим дітям, які мають значні проблеми з невиконанням шкільної програми;
- 5) підвищення ефективності навчання шляхом його інтенсифікації та комп'ютеризації;
- 6) обов'язкове вивчення школярами правил безпеки дорожнього руху;
- 7) розвиток іншомовного мовлення на основі комунікативного методу;
- 8) створення правових передумов для використання різних програм навчання, їх постійного вдосконалення із збереженням "ядра", як це практикується в Європі;
- 9) підтримка тісної співпраці між учителями та батьками для ефективного менеджменту школи та організації якісного навчання;
- 10) реалізація програм навчання німецької мови та рідної мови для дітей іммігрантів та представників різних етнічних груп;
- 11) міжкультурне навчання задля забезпечення рівних можливостей та виховання толерантності;
- 12) удосконалення системи спеціальної освіти, застосування нових методів соціалізації дітей з особливими потребами.

Таким чином, Австрія може бути прикладом ретельного збереження традицій, закріплення вирішальної ролі держави в організації та регулюванні освіти молодих поколінь, гуманістичного і демократичного характеру освіти.

Цілі, завдання та цінності початкової освіти в 1990-ті роки в переважній більшості країн Євросоюзу зосереджені на реструктуризації та реорганізації початкової освіти та

введенні шкільної інспекції. Акцент на підвищенні стандартів щодо мовної, математичної та природничо-наукової грамотності зберігається, в той час як зростає важливість громадянської освіти, яка також фігурує як ціль у більшості країн ЄС на даному етапі.

У 1999 році Департамент з питань освіти та зайнятості (*Department for Education and Employment – DfEE*) видає "Національний курикулум: Посібник для вчителів початкових класів Англії. Ключові етапи 1 і 2" (*National Curriculum. Handbook for Primary Teachers in England. Key Stages 1 and 2*), в якому вперше експліцитно визначені цілі, цінності та завдання початкової освіти, що врахували бажання уряду підвищити продуктивність учнів та сприяти їхньому духовному, моральному, соціальному, культурному і фізичному зростанню. Освіта також розглядається як інструмент забезпечення рівних можливостей для всіх членів суспільства, здорової та справедливої демократії, продуктивної економіки та сталого розвитку[13].

Задля досягнення поставлених цілей освіта повинна просувати такі цінності, як чесність, довіра, почуття обов'язку, поцінування родинних та інших відносин, суспільна активність, екологічна свідомість.

У новому курикулумі базової освіти Швеції, виданому Міністерством науки та освіти у 1994 році, визначені дві групи цілей: "цілі для досягнення" (*goals to attain*) та "цілі, до яких прагнути" (*goals to strive for*). Цілі першої групи сфокусовані на досягненні високих академічних показників у різних галузях, включаючи мовну і математичну грамотність, науки, комунікативні навички, громадянську освіту та історію. Група цілей курикулуму "цілі, до яких прагнути" (*goals to strive for*) передбачає розвиток у школярів інтересу до навчання, критичного мислення, навичок працювати самостійно і в команді. Згідно з новим рамковим курикулумом школі відводиться провідна роль у формуванні в учнів тих цінностей, на яких ґрунтується шведське суспільство, а саме: демократичних поглядів, недоторканості людського життя, індивідуальної свободи всіх людей, гендерної рівності й толерантності [12].

У Німеччині масштабні педагогічні реформи 90-х років мали завданням реалізувати навчання молодшого школяра з урахуванням принципів дитиноцентризму в крос-дисциплінарному контексті. Угода 1994 року Постійної конференції міністрів освіти і культури 16 німецьких земель (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – KMK*) визначила основні функції та цілі навчання в початковій школі, обумовлені її роллю в системі шкільної освіти, а саме:

- методично забезпечити перехід від гри як основного виду навчальної діяльності дітей у дошкільний період до більш систематичного шкільного навчання;
- адаптувати форму і зміст навчальних програм для задоволення освітніх потреб і можливостей окремих учнів;
- забезпечити основу для наступного рівня навчання (середня освіта), а також упродовж усього життя;
- розвинути соціальні навички, пропонуючи учням ситуації для формування моделей соціальної поведінки;
- заохочувати критичне і незалежне мислення учнів, а також забезпечити досвід взаємодії з іншими людьми;
- сприяти віднаходженню власного стилю навчання та шляху у житті [8].

У Нідерландах переглянутий Акт про початкову освіту (*The Primary Education Act – WPO, 1998*) наголошує на комплексному підході до розвитку дітей. *WPO* вводить поняття "адаптивної освіти" та підкреслює завдання школи враховувати можливості та потреби дитини, приділяючи основну увагу їй самій, а не змісту навчальних дисциплін або формальній структурі освіти.

У ХХІ столітті цілі, завдання та цінності освіти, у тому числі початкової, формулюються під впливом як економічних і соціальних тенденцій розвитку європейських суспільств, так і з урахуванням принципів особистісно зорієнтованого навчання, що стає домінуючою освітньою філософією даного періоду. Країни Євросоюзу, як і раніше,

зосереджені на підвищенні стандартів, вихованні громадянськості та мультикультуралізму, збільшуючи акцент на активності учня в навчанні, його безпеці, здоровому способі життя та сталому розвитку.

На початку XXI-го століття Англія розробила свій перший курикулум початкової освіти, який чітко визначає цілі, завдання і цінності даного освітнього шабля. Крім стандартизації початкової освіти національні стратегії "Досконалість і задоволення: навчання у початковій школі" (*Excellence and enjoyment: learning and teaching in the primary years*, 2003) та "Кожна дитина важлива: зміни для дітей" (*Every child matters: change for children*, 2003) передбачають створення здорового та безпечного навчального середовища, врахування індивідуальних потреб учнів [3].

У 2004 році "П'ятирічна стратегія для дітей та учнів" (*Five Year Strategy for Children and Learners*) робить акцент на підвищенні рівня досягнень. Початкова освіта покликана забезпечити:

- реалізацію високих стандартів у читанні, письмі, рахунку та максимальний прогрес для кожної окремої дитини;
- індивідуальний супровід кожної дитини, у тому числі учнів із особливими освітніми потребами, обдарованих і талановитих дітей та дітей, для яких англійська мова є нерідною;
- розробку збагачених за змістом навчальних програм;
- створення умов для співробітництва між батьками і школою;
- розширення послуг для батьків у позаурочний час (через так звані "розширені школи");
- функціонування шкіл із здоровим та екологічним середовищем;
- розв'язання проблеми неуспішності в початковій школі [4].

Продовженням обраного курсу щодо реформування початкової освіти у напрямі підвищення стандартів навчання у 2006 році стала "Рамка мовної та математичної грамотності для початкового рівня" (*Primary Framework for Literacy and Mathematics*). Завданнями документу було визначити шляхи забезпечення якості викладання на рівні МСКО 1 з гарантованим досягненням високих стандартів читання та рахунку всіма молодшими школярами, узгодити зміст навчання та сприяти наступності всередині та між освітніми етапами [5].

У Шотландії упровадження "Курикулуму для досконалість" (*A Curriculum for Excellence*, 2004) для всіх учнів віком від трьох до вісімнадцяти років націлене на формування успішних і впевнених у собі особистостей, відповідальних громадян. Головними цінностями в курикулумі називаються мудрість, справедливість, співчуття і чесність [2].

У національних курикулумах Нідерландів і Швеції акцентується важливість дотримання в початковій освіті принципів особистісно зорієнтованого навчання та продовження пізнавального, творчого, соціального та емоційного розвитку учнів у новому тисячолітті. На освіту покладається відповідальність за підготовку дітей до активної позиції в суспільстві та включення в економіку й адаптацію до постійних змін.

Одним з ключових напрямів реформування освіти в Нідерландах в останні роки є підтримка інклюзії учнів з особливими потребами у масову школу. У цьому контексті та із сильним акцентом на особистісно зорієнтованій освіті "Посібник для батьків та опікунів 2001-2002" (*Primary School: a Guide for Parents and Carers 2001-2002*) визначає такі основні цілі початкової освіти, як:

- отримання учнями знань;
- формування в молодших школярів необхідних навичок;
- розуміння освітніх потреб учнів для життя у сучасному суспільстві;
- урахування особливостей мультикультурного суспільства в Нідерландах;
- заохочення інтелектуального, творчого, соціального та емоційного розвитку учнів [11, с. 24].

Європейська інтеграція, розширення автономії навчальних закладів, розвиток сучасних концептуальних ідей щодо формування змісту освіти та соціальне замовлення суспільства істотним чином впливають на характер і зміст реформ шкільної освіти у Франції на початку XXI століття. Означені процеси зумовили активне впровадження інформаційних технологій у навчальний процес, удосконалення навчання іноземних мов, починаючи з початкової школи, включення знань про Європу та світ у зміст шкільних предметів, формування демократичних цінностей в учнів.

Початкова школа Франції на сучасному етапі повинна забезпечити досягнення таких цілей, як:

- створення рівних освітніх можливостей для всіх дітей;
- реорганізація шкільного режиму, зменшення навчального навантаження на учнів;
- систематичний перегляд шкільних програм щодо оновлення змісту;
- задовільне оволодіння базовими навичками всіма учнями;
- зменшення кількості невстигаючих учнів, розв'язання проблеми другорічництва шляхом організації адаптованого супроводу;
- посилення ролі самого учня в навчально-виховному процесі, активізація освітнього впливу спільноти і навчального (що створюється школою) середовища;
- допомога учням щодо успішної інтеграції у французьке суспільство [1].

Такі цінності, як соціальна ефективність і адекватність, рівноправність, демократизм і гуманізм, стають керуючими принципами французької освітньої політики у XXI столітті.

У будь-який історичний період освітні цілі, для початкової ланки зокрема, формуються залежно від зовнішніх чинників, які за своєю природою можуть мати економічний, політичний, соціологічний, освітній, філософський або комбінований характер.

Трансформація цілей початкової освіти в країнах Європейського Союзу на рубежі XX-XXI століть призводить до акцентуації важливості забезпечення високого рівня мовної (рідна, нерідна, іноземна мови), математичної та природничо-наукової грамотності молодших школярів разом із розвитком громадянської освіти й виховання, освіти здоров'я та освіти миру.

Проблема прав людини і дитини як одна з найактуальніших тем на національному і міжнародному рівнях ставить перед початковою школою завдання інформування молодших школярів та їхньої орієнтації в громадянському суспільстві.

Прищеплення учням толерантності, відчуття міжкультурної спільності, поваги до національностей і культур розглядається сьогодні чи не найважливішим завданням початкової школи у контексті розвитку європейської інтеграції та єдиного освітнього простору.

Крім морального й духовного розвитку на початкову школу в Євросоюзі покладена відповідальність і за фізичне здоров'я молодших школярів. Закладені у початковій школі основи фізичного здоров'я як найголовнішої цінності життя виступають гарантом психічного і соціального благополуччя дорослої людини.

Таким чином, характер цілей початкової освіти в країнах Європейського Союзу у XXI столітті визначається її місією – створити найсприятливіші умови для розвитку особистості дитини, дати базові знання і сформувати навички, необхідні для успішної соціалізації та входження у світ дорослих.

Цілі та цінності початкової освіти сьогодні у країнах ЄС демонструють більше схожості, ніж відмінностей. Визнаючи особистісно зорієнтоване та розвивальне навчання як домінуючу педагогіку в початковій школі на сучасному етапі, цілі початкової освіти, перш за все, відображають економічні та соціальні виклики європейських суспільств.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Папіжук В. О. Реформування змісту загальної середньої освіти у Франції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / В. О. Папіжук. – Житомир, 2011. – 20 с.

2. A Curriculum for Excellence : The Curriculum Review Group. – Edinburgh : Scottish Executive, 2004. – 18 p.
3. DfES (Department for Education and Skills). Every child matters. Green paper. Presented to Parliament by the Chief Secretary to the Treasury by Command of Her Majesty, September 2003. – Norwich : The Stationery Office, 2003. – 112 p.
4. DfES (Department for Education and Skills). Five Year Strategy for Children and Learners. Presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Skills by Command of Her Majesty. July 2004. – London : Crown, 2004. – 110 p.
5. DfES (Department for Education and Skills). Primary Framework for Literacy and Mathematics. Primary National Strategy. – Norwich : The Stationery Office, 2006. – 136 p.
6. Education in a Single Europe / edited by Colin Brock, Withold Tulasiewicz. – 2nd ed. – London : Routledge, 2002. – 432 p.
7. EURYDICE (The Information Network on Education in Europe). A Decade Of Reforms At Compulsory Education Level In the European Union (1984-94). – 315 p.
8. KMK (1994). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kmk.org>
9. Law 1566/1985. Structure and operation of primary and secondary education and other provisions // Government Gazette 167 / issue A' / 30-9-1985. – P. 2547-2612 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Greece:Legislation#anchor5_1566
10. NFER. Le Métais J. Values and Aims in Curriculum and Assessment. Frameworks. March 1997 / Joanna Le Métais. – SCAA, 1997. – 27 p.
11. Shuayb M. Aims and Values in Primary Education: England and other Counties. Primary Review Research Survey ½. Interim Report / Maha Shuayb, Sharon O'Donnell. – Cambridge : The Primary Review, 2008. – 38 p.
12. Sweden. Ministry of Education and Science. Curriculum for Compulsory Schools (Lpo 94). – Stockholm : Ministry of Education and Science, 1994. – 18 p.
13. The National Curriculum. Handbook for Primary Teachers in England. Key Stages 1 and 2. – London : DfEE, QCA, 1999. – 192 p.

Яровая Е.Б.

*ТРАНСФОРМАЦИЯ ЦЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СТРАНАХ
ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА НА РУБЕЖЕ XX-XXI ВЕКОВ*

Статья посвящена изучению трансформации целей и ценностей начального образования в странах Европейского Союза на рубеже XX-XXI веков под влиянием экономических, политических, социологических факторов.

Ключевые слова: начальное образование, цели образования, ценности образования, трансформация, Европейский Союз.

Yarova O.B.

*TRANSFORMATION OF AIMS IN PRIMARY EDUCATION IN THE EUROPEAN UNION AT THE
TURN OF XX-XXI CENTURIES*

The paper studies the transformation of the goals and values in primary education in the European Union at the turn of XX-XXI centuries under the influence of economic, political, and sociological factors.

Key words: primary education, educational aims, educational values, transformation, the European Union.

Розділ 2

Теорія і практика навчання

ЛЕКСИЧНИЙ СКЛАДНИК ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НА УРОКАХ ІСПАНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено проблемі формування у молодших школярів на уроках іспанської мови лінгвосоціокультурної компетентності. Проаналізовано підручники іспанської мови для початкової школи. Презентовано мультимедійний наочний посібник для вчителя іспанської мови "Las Navidades en España".

Ключові слова: іспанська мова, початкова школа, лінгвосоціокультурна компетентність, мультимедійний наочний посібник.

Серед виучуваних у світі іноземних мов, за даними Інституту Сервантеса [5], іспанська мова посідає третє місце (6%) після англійської (69%) та французької (7%) мов [5, с. 10]. Майже 20 млн. вивчають іспанську мову як іноземну [5, с. 5]. Про популярність іспанської мови в світі свідчать такі факти [5, с. 29]:

– вона посідає третє місце за вживаністю в мережі (після англійської (26,8%) та китайської (24,2%) мов [5, с. 32]); 7,8% користувачів Інтернету спілкуються іспанською мовою [5, с. 32];

– з 2000 по 2011 рік використання іспанської мови зросло на 807,4% (5-е місце після арабської, російської, китайської та португальської мов [5, с. 32]);

– вона посідає друге місце за вживаністю в двох найвідоміших соціальних мережах – Facebook [5, с. 36] і Twitter; вона є другою за вживаністю в Twitter у таких англійських містах як Лондон та Нью-Йорк [5, с. 37];

– з 285-ти мов, якими наразі представлена Wikipedia, іспанська мова займає 5-те місце за кількістю відвідувань [5, с. 39].

З огляду на таку популярність іспанської мови актуалізується питання формування іспаномовної комунікативної компетентності на різних ступенях навчання у загальноосвітніх навчальних закладах, починаючи з початкової школи.

Серед низки підходів до навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах наразі виокремлюється культурологічний підхід, який передбачає формування поряд з іншими видами іншомовної комунікативної компетентності й лінгвосоціокультурної компетентності як однієї з цільових для формування на уроках іноземної, зокрема іспанської [1], мови, на яких учні набувають знань про культуру, історію, реалії, традиції тощо країн(и) вивчуваної іноземної мови.

Аналіз освітнього потенціалу змісту навчання, пропонованого авторами підручників іноземної, зокрема іспанської, мови, потребує спеціального наукового дослідження, що виходить за межі цієї статті. Зупинюсь на мовних і мовленнєвих засобах спілкування з національно-культурною семантикою, зокрема обмежусь аналізом країнознавчої лексики в підручниках іспанської мови для початкової школи, укладених під керівництвом В.Г.Редька.

Метою статті є аналіз підручників іспанської мови для початкової школи щодо лінгвосоціокультурного потенціалу їхньої лексичного наповнення, а також презентація авторського мультимедійного наочного посібника "Las Navidades en España" як засобу унаочнення тематичної безеквівалентної і фонові лексики.

Уже з першої сторінки підручника першокласники набувають знань про імена своїх іспаномовних ровесників – Carmen, Pilar, Rafael, José [2, с. 4]. (Рамки статті унеможливають весь перелік згаданих у підручниках імен).

На наступній сторінці підручника [2, с. 5] зображено всесвітньо відомий персонаж роману Сервантеса Don Quijote [2, с. 7] з формою ввічливого звертання до чоловіка Don.

Лексичні одиниці el español та la española з'являються поряд із зображенням хлопчика Rafael та дівчинки Pilar у національних іспанських костюмах [2, с. 6]

Назва країни, мову якої першокласники почали вивчати – España [2, с. 12], з'являється разом з назвами її столиці – Madrid та міст – Bilbao, Barcelona [2, с. 12; 26; 32], Alicante [2, с. 30].

Інформацію про свята їхніх іспаномовних ровесників першокласники набувають з текстів для читання "Las fiestas de invierno en España" [2, с. 76-77], який проілюстровано зображеннями el belén de Navidad та los Reyes Magos, та "El Día de la Madre" [2, с. 78-79], який проілюстровано вітальною листівкою "¡Feliz día, Mama!".

У підручнику для 2-го класу також представлено імена дівчаток та хлопчиків, іспаномовних ровесників учнів, при цьому як повні імена Juan, Estela, Inés, так і похідні від них зменшено-пестливі Juanito, Estelita [3, с. 72], Inesita [3, с. 158].

Назва столиці Іспанії Madrid [3, с. 10], лексичні одиниці el español та la española [3, с. 11] та назва країни виучуваної мови – España [3, с. 12] вперше зустрічаються в навчальних діалогах. Лексична одиниця el español у значенні іспанська мова вперше зустрічається на с. 46.

Також на сторінках підручника згадано такі міст Іспанії: Valencia, Toledo, Barcelona, Zaragoza, Sevilla, Granada, Segovia, Cádiz, а також столицю Аргентини – Buenos Aires [3, с. 149].

На сторінках підручника, (включаючи титульну сторінку), зустрічається 16 зображень Don Quijote та 7 – його зброєносця Sancho Panza.

Форма ввічливого звертання до жінки Doña зустрічається у першому рядку вірша "Días de la Semana" – Doña Semanita [3, с. 29].

У підручнику для III класу теж представлено імена іспаномовних ровесників молодших школярів, однак лише одне в зменшено-пестливій формі Anita [4, с. 34].

Уперше представлено іспанські прізвища – López [4, с. 58], зокрема в назвах вулиць – la calle de Goya [4, с. 10, 160-161], la calle de Cervantes [4, с. 11] та пам'ятників – el monumento a Cervantes [4, с. 168]. Також зустрічаються інші назви вулиць: la calle de Victoria, la calle de Sevilla [4, с. 56], la calle de Flor [4, с. 57], площ: la Plaza de Zaragozата [4, с. 160], la Plaza de España [4, с. 168], проспектів: el Paseo de la Castellana [4, с. 159], el Paseo del Prado [4, с. 160], бульварів: la Avenida de la Independencia [4, с. 159] в різних містах Іспанії. Назви країни виучуваної мови España та її столиці Madrid з'являються на с. 57.

Формування саме лінгвосоціокультурної компетентності передбачено в Unidad 7. "Tengo amigos en el extranjero" [4, с. 156-172]. Згадано столицю Madrid та міста Barcelona, Sevilla, Valencia з фотографіями їхніх визначних місць [4, с. 156, 158-160]. У вправі 2 учням пропонується прочитати назви 22-х головних міст Іспанії [4, с. 157]; у вправі 5 – прочитати і перекласти речення з назвами вулиць, площ тощо [4, с. 161].

Столиці Іспанії присвячено урок – пропонуються фотографії визначних місць Мадриду [4, с. 162-163], а також текст для читання "Madrid" [4, с. 163]. Паралельно представлено визначні місця Мадриду й Барселони та Києва і Львова [4, с. 168-169]. Тексту для читання "Mi amigo Daniel" з описом міста Сегов'я та фотографіями її визначних місць [4, с. 170-171] передують фотографії визначних місць Толедо та Бургаса.

Також названо інші іспаномовні країни – Аргентина, Мексика, Куба та Чілі та їхні столиці з фотографіями визначних місць [4, с. 172]. У вправі 2 учням пропонується прочитати назви 18-ти країн Латинської Америки, де розмовляють іспанською мовою; у вправі 3 згадуються країни та їхні столиці Cuba – La Habana, Perú – Lima і назви вулиць [4, с. 173]; у вправі 6 пропонується поєднати пари слів на кшталт Chile – chileno [4, с. 174]; у тексті для читання "Mi amigo argentino" згадується Аргентина та її столиця Buenos Aires [4, с. 174].

Форма ввічливого звертання до чоловіка Don вживається поряд з іменем Miguel – ведмедя [4, с. 99] та kota [4, с. 102].

У навчальних діалогах пропонується мовленнєва формула ¿Diga? [4, с. 37, 41] як початок розмови по телефону; в навчальному листі Alicia – мовленнєві формули вітання Hola та прощання Adiós [4, с. 128].

Також наведено назви національних іспанських страв – el gazpacho, la paella, la tortilla [4, с. 105] та зоологічного парку – Zoo [4, с. 139].

Отже, ці лексичні одиниці¹ є першим складником лінгвосоціокультурної компетентності, яка формується у молодших школярів на уроках іспанської мови. Однак, на мою думку, бракує хоча б мінімального лінгвокраїнознавчого коментаря, на кшталт, el gazpacho, la paella, la tortilla – національні іспанські страви [4, с. 105].

Усунути це недолік допоможе розроблений мною для допомоги вчителям іспанської мови семантизувати лексичні одиниці з національно культурною семантикою мультимедійний наочний посібник "Las Navidades en España" (рис. 1).



Рис. 1. Титульна сторінка посібника



Рис. 2. Тематична лексика

Так, одним із складників соціолінгвістичної компетентності (як компонента лінгвосоціокультурної компетентності) є знання школярами мовних засобів з національно-культурною специфікою, зокрема безеквівалентної і фонові лексики (рис. 2). Кожна із представлених на рис. 2 лексичних одиниць надалі супроводжується лінгвокраїнознавчим коментарем учителя та семантизується.

Складником соціокультурної компетентності (як компонента лінгвосоціокультурної компетентності) з теми "Las Navidades en España" є знання школярів про її історико-культурний фон, наприклад, про традицію запалювання в період адвента щонеділі однієї з чотирьох свічок на різдвяному вінку (рис. 3).



Рис. 3. Сторінка "Corona navideña"

Освітній інтернет-ресурс "La Navidad en España" [6] пропонує різдвяний календар – El Calendario Navideño (рис. 4), в якому проілюстровано різдвяні свята в Іспанії. Щоправда пропонуванний календар 2007 року та не є мультимедійним. Моя ж ідея при розробленні посібника полягала в укладанні календаря різдвяних свят в Іспанії в мультимедійному форматі (рис. 5), коли гіперпосилання кожної цифри уможливають перехід на різдвяне свято чи подію. Наприклад, гіперпосилання на цифрі "5" (рис. 6) відкриває низку тематично дотичних сторінок: la Cabalgata (рис. 6), los Reyes Magos (рис. 7), las cartas a los Reyes Magos (рис. 8-9).

¹ З огляду на рік видання (2004) я не аналізувала підручник для 4-го класу.



Рис. 4. Сторінка "El Calendario Navideño"

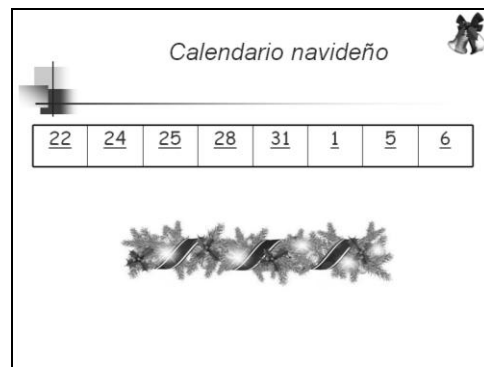


Рис. 5. Сторінка "El Calendario Navideño" в мультимедійному форматі



Рис. 6. Сторінка "La Cabalgata"



Рис. 7. Сторінка "Los Reyes Magos"



Рис. 8. Сторінка "Las cartas a los Reyes Magos"

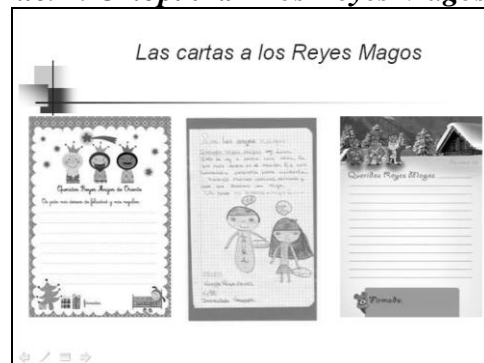


Рис. 9. Сторінка "Las cartas a los Reyes Magos"

Інші різдвяні традиції (Aguinaldo, Belén, Cortylandia, Dulces navideños, Plantas de Navidad, Postales navideñas, Tío Nadal, Villancicos) виокремлено на сторінці "Tradiciones de Navidad" (рис. 10). Гіперпосилання на них уможливають перехід на їхні виокремлені сторінки. Так, гіперпосилання "Villancicos" (рис. 10, найнижчий рядок) уможливує прослуховування колядок з інтернет-ресурсу (режим доступу зазначено на найнижчому рядку сторінки рис. 11) та знайомство з переліком найпопулярніших з



Рис. 10. Сторінка "Tradiciones de Navidad"



Рис. 11. Сторінка "Los villancicos"

них (рис. 12). Гіперпосилання на назвах колядок уможливають ознайомлення школярів з їхніми словами та їх прослуховування з ресурсу YouTube, наприклад, Campana sobre campana (рис. 13).

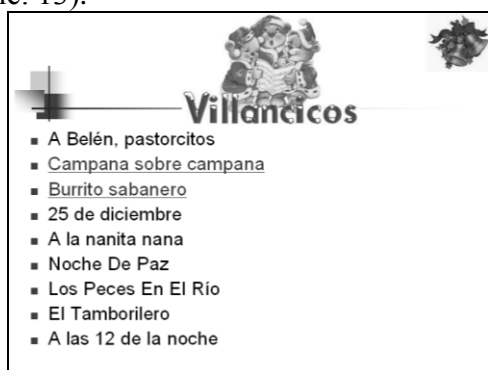


Рис. 12. Сторінка "Villancicos"

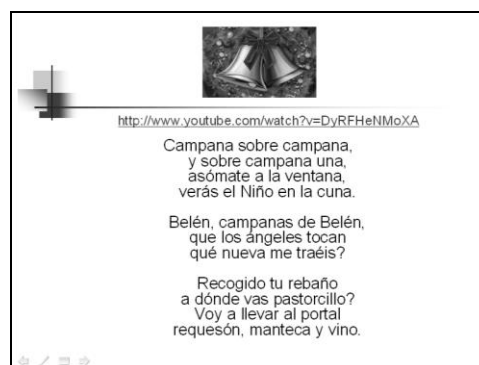


Рис. 13. Колядка "Campana sobre campana"

Посібник також уміщує тематично дотичний дидактичний матеріал, зокрема ілюстрований різдвяний словничок (рис. 14).



Рис. 14. Сторінка "El vocabulario de Navidad"

Попри назву посібника "Las Navidades en España" до його змісту я включила сторінку "Algunas tradiciones de Navidad en el mundo" (рис. 15), яка презентує традиції святкування Різдва в інших, зокрема іспаномовних, країнах, наприклад, у Мексиці – la piñata de Navidad (рис. 16).



Рис. 15. Сторінка "Algunas tradiciones de Navidad en el mundo"



Рис. 16. Сторінка "La Navidad en el mundo"

Також пропонується перелік різдвяних пісень (рис. 17) у виконанні сучасних виконавців: венесуельського співака José Luis Rodríguez González, більш відомого під артистичним псевдонімом El Puma, дуету відомих костаріканських персонажів коміксів Tricolín і Tricolina та їхніх друзів, а також дуже зворушливий відеоролик з костюмованим інсценуванням дошкільниками за підказкою вихователя різдвяної пісні "La estrella con campanita" (гіперпосилання уможливають перехід на дотичні сторінки та перегляд

відеокліпів). Також виокремлено сторінки з віршами, присвяченими різдвяним святкам (рис. 18), та з різдвяними казками, презентованими на ресурсі YouTube (рис. 19).



Рис. 17. Сторінка "Canciones navideñas"

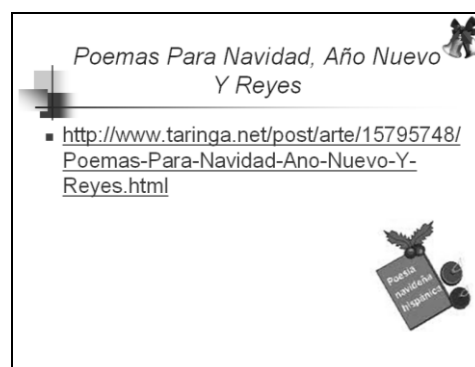


Рис. 18. Сторінка "Poemas para Navidad, Año Nuevo y Reyes"



Рис. 19. Сторінка "Cuentos navideños"

Отже, розроблений для допомоги вчителю іспанської мови мультимедійний наочний посібник "Las Navidades en España" реалізує його основну функцію: унаочнити для школярів презентовані вчителем мовні і мовленнєві засоби спілкування з національно-культурною семантикою, зокрема країнознавчу безеквівалентну і фонову лексику з теми "Las Navidades".

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаю в укладанні аналогічних наочних посібників для інших виучуваних молодшими школярами на уроках іспанської мови розмовних тем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурзина С. А. Содержание культуроведческого обогащения детей младшего школьного возраста в курсе обучения иностранному языку в школе с углубленным изучением иностранного языка (на материале испанского языка) / Светлана Анатольевна Бурзина : дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 323 с.
2. Редько В. Hola Español-1. Іспанська мова: підруч. для 1 класу загальноосвіт. навч. закл. / Валерій Редько, Валентина Береславська. – К. : Генеза, 2012. – 103 с.
3. Редько В. Hola Español-2. Іспанська мова: підруч. для 2 класу загальноосвіт. навч. закл. / Валерій Редько. – К. : Генеза, 2012. – 168 с.
4. Редько В. Hola Español-3. Іспанська мова: підруч. для 3 класу загальноосвіт. навч. закл. / В.Г. Редько, О.Г. Іващенко. – К. : Генеза, 2014. – 176 с.
5. El Español : una lengua viva : Informe 2014. – Departamento de Comunicación del Instituto Cervantes : Edición digital. – Modo de acceso <http://eldiae.es/wp-content/uploads/2014/07/El-español-lengua-viva-2014.pdf>
6. La Navidad en España, Ministerio de Educación y Ciencia : Edición digital. – Modo de acceso http://www.youtube.com/watch?v=yUHxt_alj9U

Бигич О.Б.

ЛЕКСИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЛИНГВОСОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена проблеме формирования у младших школьников на уроках испанского языка лингвосоциокультурной компетентности. Проанализированы учебники испанского языка для начальной школы. Представлено мультимедийное наглядное пособие для учителя испанского языка "Las Navidades en España".

Ключевые слова: испанский язык, начальная школа, лингвосоциокультурная компетентность, мультимедийное наглядное пособие.

Bigych O.B.

LEXICAL COMPONENT OF THE LINGUA-SOCIO-CULTURAL COMPETENCE AT SPANISH LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

This article is dedicated to the problem of forming lingua-socio-cultural competence at Spanish language lessons in primary school. There were analysed different manuals for primary school of Spanish language studying. It is represented a multimedia visual aid "Las Navidades en España" for Spanish language teacher.

Key words: Spanish language, primary school, lingua-socio-cultural competence, multimedia visual aid.

УДК 373.013(4)

Локшина О.І.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВЕКТОР ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТУ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Статтю присвячено обґрунтуванню позитивного досвіду розбудови початкової освіти у країнах Європи з проєкцією на модернізацію початкової школи в Україні. Акцентовано увагу на перспективних ідеях зарубіжжя для вітчизняної початкової освіти в умовах її європейської "векторності".

Ключові слова: початкова школа, зміст освіти, країни Європи, порівняльний аналіз, трансформації.

Розбудова початкової освіти у незалежній Україні характеризується динамікою та кореляцією з тенденціями розвитку початкової ланки навчання в країнах зарубіжжя, передусім, у країнах Європи під впливом спільних викликів – глобалізації, активного упровадження ІКТ, посилення взаємопроникнення культур. З метою протистояння цим викликам країни зосереджені на масштабних трансформаціях управлінського, організаційного та змістового характеру. Значні теоретичні напрацювання європейських учених та накопичений практичний досвід у цій царині є цінними для подальшої розбудови української початкової освіти в умовах європейської інтеграції.

Досвід зарубіжних країн у галузі початкової освіти висвітлюється у працях таких українських компаративістів, як І. Борисенко (зміст початкової освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії); О. Волошина (соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи), Л. Заблоцька (дидактичні основи мовної підготовки учнів у початкових школах), О. Кашуба (організація та зміст освіти у початкових школах Німеччини), О. Мокроменко (розвиток елементарної освіти у Великій Британії), М. Поп'юк (початкова освіта в країнах Вишеградської Четвірки), М. Шабінський (виховання учнів початкової школи у Франції), О. Ярова (розвиток початкової школи в країнах ЄС) та ін. Зазначені та інші порівняльно-педагогічні розвідки з проблеми початкової освіти зарубіжжя є перспективними для вітчизняної педагогічної теорії і школи в умовах її модернізації.

Ця стаття покликана посилити компаративність досліджень зарубіжної початкової школи в Україні. Метою статті є розгляд напряму та характеру розвитку початкової школи, передусім змісту освіти, у Європі з проекцією на Україну задля виокремлення перспектив для української освіти.

Відповідно до Міжнародної стандартної класифікації освіти 2011 (МСКО) початкова освіта відноситься до рівня МСКО 1, який характеризується як перший рівень базової освіти, покликаний формувати в учнів фундаментальні навички з читання, письма та математики, закладати підґрунтя для подальшого навчання й особистісного розвитку [11]. Такі орієнтири характеризують мету початкової освіти в усіх країнах світу, включаючи Україну. Водночас на сучасному етапі в умовах глобальних змін відбуваються трансформації на рівні початкової школи в країнах Європи, які мають комплексний характер. В управлінській сфері, зокрема, відбуваються зміни у напрямі децентралізації, спрямовані на збільшення рівня автономії початкових шкіл. На практиці це реалізується через отримання школами значно більшого обсягу повноважень, які можуть здійснюватися директором навчального закладу/шкільною радою, включаючи менеджмент фінансових та інших ресурсів школи (персонал, приміщення, обладнання, матеріали) у разі функціонування її як окремої інституції; затвердження (в рамках національних/регіональних стандартів) навчальних планів, навчальних програм, методик викладання, дидактичних матеріалів, політики щодо домашніх завдань, культурних і спортивних заходів; ухвалення рішень стосовно організації життя школи (розпорядок дня, розподіл навчального року на семестри та розподіл навчальних годин за предметами/предметними галузями); добір і зарахування педагогів та іншого персоналу на роботу, включаючи визначення розміру заробітної плати і умов праці, в рамках процедур, що відповідають національному законодавству; звітування про досягнення школи, як і стосовно проблем, що виявляються шляхом внутрішнього (самооцінювання) та зовнішнього оцінювання роботи навчального закладу.

Інша група трансформацій стосується оптимізації організації навчального процесу шляхом зменшення кількості учнів у класах; реструктуризації навчального тижня з метою вивільнення субот за рахунок збільшення навантаження на інші п'ять днів тижня; реструктуризації навчального року у напрямі рівномірнішої тривалості семестрів та канікул; розподілу терміну початкової освіти на проміжки (цикли, етапи) з метою чіткішого структурування цілей навчання, змісту, окреслення освітніх результатів й розроблення відповідних оцінних інструментів для певного часового проміжку.

Наймасштабніших трансформацій на рівні МСКО 1 зазнає зміст освіти – тут фактично відбуваються зміни системного характеру, які охоплюють підходи до його добору, засобів трансляції, оцінювання засвоєння. Проведений аналіз уможливило вести мову про спільні для України і зарубіжжя напрями трансформацій змісту початкової освіти, до яких відносимо: посилення наступності між змістом дошкільної та початкової освіти; трансформацію змісту початкової освіти на компетентнісні засади; спрямованість розвитку концепту оцінювання навчальних досягнень учнів у напрямі активної взаємодії учителя та учня.

Посилення наступності між дошкільною і початковою освітою в Україні корелюються із загальноєвропейськими тенденціями акцентації дошкільної та "передшкільної" у країнах ЄС. Така позиція держав-членів ґрунтується на результатах численних наукових досліджень, де підтверджується безпосередній зв'язок між залученням дітей до дошкільної освіти та економічними й соціальними успіхами країни:

– участь дітей у високоякісній дошкільній освіті має значні позитиви у майбутньому, про це наголошується у Повідомленні Європейської комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту "Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та професійної підготовки" (2006): учні, які були охоплені дошкільною освітою, демонструють вищі академічні досягнення та соціалізаційні успіхи упродовж навчання у середній школі, аніж їхні ровесники, як і швидке кар'єрне зростання у дорослому житті. Доведено, що посилені орієнтація дошкільної освіти на дітей з проблемних верств населення

(малозабезпечених, мігрантів) та дітей з особливими потребами, забезпечує додаткову соціально-економічну віддачу у майбутньому [4, с. 8];

– якісна дошкільна освіта інтенсифікує формування у молодших школярів умінь з мовлення, читання, математичну, природничу і соціальну компетентності, вміння вчитися, засвідчують результати дослідження "Дошкільна освіта і догляд в Європі: долаючи соціальну та культурну нерівність" [6];

– діти, які були охоплені дошкільною освітою, демонструють кращі результати у міжнародних порівняльних дослідженнях якості знань учнів у порівнянні з їхніми ровесниками, які не відвідували дошкільні заклади. Дослідження Європейської Комісії "Ключові дані щодо дошкільної освіти і догляду у Європі" (2014) засвідчило значні успіхи цієї категорії школярів у PIRLS 2011 [7, с. 13].

Держави-члени ЄС активно упроваджують ідею інтенсифікації охоплення дітей дошкільною освітою у практику – за статистикою у 28 країнах ЄС на сучасному етапі дошкільні заклади відвідують 93% дітей передшкільного віку (починаючи з 4-річного віку) [7, с. 61].

У контексті зростання уваги до дошкільної освіти багато країн спрямовують зусилля на забезпечення наступності змісту дошкільної і початкової освіти, хоча пряма наступність притаманна лише окремим з них. Це:

– Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії, зокрема Шотландія, де наступність забезпечується відповідністю освітніх галузей стандарту дошкільної освіти (курикулярної рамки для навчання дітей віком 3-5 років) стандарту обов'язкової освіти (курикулярних рекомендацій для навчання учнів 5-14 років):

– Уельс (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії), де усі діти 3-7 років вивчають предмети, включені до стандарту базової фази,

– Швейцарія, у якій цілі нового стандарту дошкільного виховання практично ідентичні цілям стандарту початкової освіти. Вони спрямовані на формування у дошкільнят навичок читання, письма і лічби.

Водночас, у більшості країн дошкільля залишається освітнім рівнем, який має свої, притаманні цьому рівню завдання – розвиток природного потенціалу дитини. Місія дошкільної освіти полягає у фізичному, когнітивному, емоційному та соціальному розвитку особистості. Завдання формування навичок читання, грамотності письма, лічби на рівні дошкільля висуваються лише у скандинавських країнах для дітей передшкільного віку з огляду на те, що початок навчання у початковій школі припадає на вік 7 років.

У початковій освіті України відбувається модернізація змісту та методик навчання у контексті ідеї компетентнісної освіти. Нормативною точкою відліку є зміст Державного стандарту навчальних програм і підручників, які були прийняті у 2000 р. та діяли у початковій школі понад 10 років. У новій редакції Державного стандарту початкової освіти компетентнісний підхід набув подальшого розвитку в аспектах упорядкування термінологічного апарату, окреслення вимог до результативного складника [1].

Ключовою причиною стрімкої трансформації освіти на компетентнісні засади у зарубіжжі стало перевантаження її змісту. Про перевантаження змісту початкової освіти у багатьох країнах йдеться у дослідженні INCA "Міжнародні напрями розвитку початкової освіти" (2003), де відмічається перманентне включення до змісту початкової освіти нових освітніх галузей і тем протягом останніх десятиліть [8, с. 4].

Інструментом подолання проблеми перевантаження, передусім у країнах ЄС, обрано трансформацію змісту на компетентнісні засади. У 2006 році Рекомендацією Європейського Парламенту та Європейської Ради (2006/962/ЄС) було прийнято Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання протягом життя. Рамка містить вісім ключових компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності з науки та технологій; ІКТ-компетентність; вміння вчитися; міжособистісна, міжкультурна і соціальна компетентності та громадянська компетентність; підприємництво; культурна виразність [5].

Прийняття зазначеної рамки активізувало трансформацію змісту освіти у площину компетентностей, хоча формат і швидкість такої трансформації є різними. Деякі країни у рамках затверджених національних стратегій застосовують системний підхід, інші, в умовах відсутності таких стратегій, йдуть по шляху запровадження окремих ключових компетентностей. Так, такі країни, як Польща, Іспанія та Литва ухвалили національні стратегії запровадження цілісного переліку з восьми компетентностей; у Португалії і Нідерландах – лише природничої, у Бельгії, Данії, Норвегії – компетентності спілкування іноземною мовою. Водночас, практично усі країни мають спеціальні стратегії, покликані формувати в учнів ІКТ-компетентність.

Трансформація змісту початкової освіти на компетентнісні засади відбувається шляхом відходу від суто предметного підходу до побудови змісту освіти у напрямі запровадження (паралельно з існуванням навчальних предметів) освітніх галузей, міжпредметних тем. Наприклад, оновлений курикулум початкової школи Північної Ірландії (2007) містить шість курикулярних галузей; Шотландський "Курикулум для досконалості" (2009) – вісім [3, с. 53].

Характеризуючи запровадження освітніх галузей на рівні МСКО 1, необхідно зазначити, що така практика спрямована передусім на формування так званих трансверсальних/надпредметних компетентностей – уміння вчитись, громадянської та ІКТ-компетентностей.

В аспекті посилення результативної складової початкової освіти обов'язковим елементом стають "шкала/рівні досягнень", складова з описом того, "що учень повинен знати, вміти, демонструвати". Зокрема у Національному курикулумі Сполученого Королівства (Англія), запровадженому у 2014 р., визначено, що учень повинен знати, вміти робити в рамках навчальної програми з кожного предмету.

В умовах трансформації змісту початкової освіти в Україні на компетентнісні засади відбувається посилення ролі його результативної складової, що обумовлює пошук адекватних оцінних технологій, які б уможливили вимірювання рівня набуття школярами предметних і ключових компетентностей. Українська педагогічна теорія і практика збагачується новими оцінними технологіями (тестами, портфоліо учнівських досягнень тощо), покликаними зробити учня активним учасником навчального процесу, мотивуючи до самонавчання і саморозвитку.

Посилення так званої формувальної (розвивальної) функції оцінювання в європейській освіті пов'язано з ідеєю залучення учня до процесу оцінювання – на відміну від усталеного підходу до оцінювання, за якого останнє розглядалось як дія, що виконується однією людиною – вчителем, у сучасних умовах перевага починає надаватись двосторонньому процесу, який передбачає активну взаємодію вчителя та учня. Результати дослідження британських учених засвідчили, що школи, які активно використовували формувальне оцінювання, змогли підвищити навчальні досягнення учнів на відсоток, який у контексті міжнародних порівняльних досліджень вивів би їх на один рівень з такими країнами-лідерами, як Південна Корея, Фінляндія, Японія та ін. [2, с. 2].

Ще одним позитивом формувального оцінювання вважається аспект справедливості, яка розуміється у контексті освіти як врахування не лише навчальних результатів учнів, а й ступеня зусиль, що докладені ними для отримання цих результатів: навчальні заклади з високим відсотком так званих "неблагополучних" школярів, до яких відносять представників національних меншин і проблемних соціальних груп, в умовах активізації використання формувального оцінювання значно підвищують загальний показник рівня успішності учнів та якості роботи школи

До переваг формувального оцінювання європейці також відносять формування в учнів уміння вчитись, розвитку якого, зокрема, сприяють такі характеристики формувального оцінювання, як залучення учнів до процесу навчання, сприяння усвідомленню його важливості для подальшого життя; формування у них вмінь самооцінювання та оцінювання ровесниками один одного [9, с. 143].

Іншим напрямом, який характеризує розвиток концепту оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи у країнах зарубіжжя, є розроблення й запровадження оцінних технологій для вимірювання набуття учнями надпредметних ключових компетентностей:

- у Франції розроблено оцінні інструменти оцінювання ІКТ-компетентності для рівнів початкової, базової і середньої освіти, включаючи такі аспекти, як поведження в ІКТ оточенні, віднаходження, обробка, використання і продукування інформації; обмін інформацією;

- у Бельгії школи використовують ІКТ-паспорт (рекомендаційного характеру) для початкової і середньої шкіл;

- в Австрії оцінювання набуття школярами громадянської компетентності передбачає оцінювання набутих учнями характеристик самостійно вирішувати проблеми, критично мислити.

Втім, необхідно зазначити, що оцінювання надпредметних компетентностей з огляду на надзвичайну складність проблеми залишається все ще недостатньо розробленим напрямом у зарубіжній освіті.

В умовах європейської "векторності" розвитку початкової освіти в Україні важливим є осмислення напрацьованих країнами Європи позитивів у галузі змісту освіти, які є перспективними для вітчизняної педагогічної теорії і практики. Це, передусім, інтенсифікація формування у молодших школярів навичок читання, письма, лічби. Початкова школа залишається ланкою, де відбувається формування базових навичок, які є основою для розвитку таких ключових компетентностей як "спілкування рідною мовою"; "математична компетентність", "компетентність з науки та технологій/природничих компетентність". Сьогодні держави-члени вживають посилені заходи у цьому напрямі:

- у Франції оновлений зміст початкової освіти спрямовано на формування грамотності через інтенсифікацію заходів з формування у молодших школярів так званої базової грамотності (читання, письма, говоріння, лічби). Для цього у навчальному плані базового циклу початкової школи на щоденні обов'язкові заняття з читання і письма відводиться мінімум 2 год. 30 хв. на тиждень, а впродовж циклу поглибленого розвитку навичок в процесі щоденних обов'язкових занять з читання та письма на різних уроках діти мають опанувати 180 рекомендованих текстів;

- в Іспанії метою початкової освіти проголошено створення можливостей для формування "базових культурних знань, вмінь і навичок", які охоплюють усне мовлення, навички читання, письма, володіння арифметичними діями та усвідомлення взаємозв'язку з навколишнім світом. З цією метою реалізовано Національний план підтримки грамотності, який передбачав об'єднання зусиль шкіл, батьків, бібліотек та видавців для просування ідеї читання серед дітей і молоді;

- у Національних рекомендаціях щодо реалізації Навчального курикулуму початкової освіти в Ірландії грамотність та лічбу визначено ключовими вміннями для оволодіння ними школярами у початковій школі;

- з метою підвищення рівня грамотності громадян у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії було реалізовано Національну стратегію грамотності (The National Literacy Strategy), та Національну стратегію розвитку кількісного мислення (The National Numeracy Strategy). У рамках зазначених стратегій початкові школи виділяють додатково по одній годині щоденно на навчання учнів читанню та письму, і по одній годині – математики.

Іншою перспективою для вітчизняної педагогічної теорії і практики вбачаються напрацювання країн Європи з побудови концепту цілісного змісту освіти, який, окрім когнітивної, включає діяльнсну і ціннісну складові.

Сьогодні базові вміння читати, писати і рахувати, які визначають поняття "грамотність", розглядаються у значно розширеному діапазоні – окрім когнітивних та операційних характеристик вони включають мотиваційні, соціальні й особистісні,

важливість володіння якими усіма громадянами усвідомлюється країнами ЄС [12, с. 12]. Останні проводять чітку паралель між базовими вміннями, що розглядаються складовою ключових компетентностей, та економічними успіхами суспільств: грамотність населення пов'язується з конкурентоспроможністю держави і благополуччям суспільства, що призводить до активізації дій у напрямі формування грамотності, збагаченої ціннісними аспектами:

– у Франції учні, закінчивши рівень МКСО 1, повинні, окрім базових умінь з читання, письма та лічби, володіти спектром ціннісних, пізнавальних, соціокультурних та комунікативних характеристик;

– у Німеччині цілями початкової освіти проголошено індивідуальний розвиток учнів, формування крім основ грамотності, соціальних вмінь та заохочення критичного і незалежного мислення;

– у Шотландії (Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії) "Курикулум для досконалості" сфокусовано на "розвитку успішних учнів, упевнених індивідуумів, відповідальних громадян та ефективних учасників життя суспільства";

– у Нідерландах цілі початкової школи викладено у форматі ключових умінь, що мають бути сформовані як окремими навчальними предметами, так і на міжпредметній основі. Йдеться про важливість забезпечення інтегрованого підходу до навчання для цілісного розвитку учня, що передбачає його емоційний, інтелектуальний, творчий та фізичний розвиток, формування суспільно значущих характеристик. До ключових умінь, зокрема, віднесено позитивне ставлення до роботи; уміння працювати за планом; використання різноманітних стратегій навчання; усвідомлення власних можливостей; уміння адекватно поводитись у суспільстві; використання різних засобів спілкування, включно з новими технологіями [10, с. 4].

Зазначене досягається шляхом домінування у змісті навчальних предметів/предметних галузей, на які покладається місія формування базових характеристик особистості; запровадження інтегративного підходу до структурування змісту освіти; формулювання цілей навчання у форматі навчальних результатів практичного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти. Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462. – [Електронний ресурс] http://www.mon.gov.ua/images/files/doshkilna-crednya/serednya/derzh-standart/derj_standart_pochatk_new.doc.
2. Black P. Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment / Paul Black, Dylan Wiliam // Phi Delta Kappan. – 1998. – Vol. 80, No. 2 (October). – P. 1–12.
3. Curriculum for Excellence. Smarter Scotland : Improving Scottish education [Електронний ресурс]. – Scottish Government. – Режим доступу : www.curriculumforexcellencescotland.gov.uk.
4. European Union. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. 8.9.2006. COM (2006) 481 final. {SEC(2006) 1096}. – Brussels : Commission of the European Union, 2006. – 11 p.
5. European Union. Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006 (2006/962/EC) // Official Journal of the European Union. – 2006. – 30 December. – P. I. 394/10 – I. 394/18.
6. EURYDICE. Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities. – Brussels : Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009 – 188 p.
7. EURYDICE. Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. Eurydice and Eurostat Report. European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat. – Luxembourg: Publications Office of the European Union. – 2014 – 202 p.
8. Le Metais J. International Trends in Primary Education / Joanna Le Metais // INCA Thematic Study. – London : INCA, QCA, NFER, 2003. – 122 p.
9. OECD-Centre for Educational Research and Innovation. Formative Assessment. Improving Learning in Secondary Classrooms. – Paris : OECD Publishing, 2005. – 279 p.

10. Shuayb M. Aims and Values in Primary Education: England and other Countries. Primary Review Research Survey ½. Interim Report / Maha Shuayb, Sharon O'Donnell. – Cambridge : The Primary Review, 2008. – 38 p.
11. UNESCO. International Standard Classification of Education ISCED 2011. – UNESCO: Institute for Statistics, 2012. – 85 p.
12. UNESCO. The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes. – Paris : UNESCO Publishing, 2004. – 32 p.

Локшина О.И.

ЕВРОПЕЙСКИЙ ВЕКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ СОДЕРЖАНИЯ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Статья посвящена обоснованию позитивного опыта развития начального образования в странах Европы с проекцией на модернизацию начальной школы в Украине. Акцентировано внимание на перспективных идеях за рубежом для отечественного начального образования в условиях ее европейской "векторности".

Ключевые слова: начальная школа, содержание образования, страны Европы, сравнительный анализ, трансформации.

Lokshyna O.I.

THE EUROPEAN VECTOR OF PRIMARY EDUCATION CONTENT TRANSFORMATION IN UKRAINE

The article is dedicated to the substantiation of the positive expertise of the primary education development in the European countries with the projection at the primary school modernization in Ukraine. The author pays attention at the foreign prospective ideas for the national primary education under the condition of its European focus.

Key words: primary school, content of education, the European countries, comparative analysis, transformations.

УДК 373.3.016:744.42

Васенко В.В.

ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ АНАЛІТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано можливості забезпечення графічної підготовки учнів при вивченні різних навчальних предметів (трудового навчання, образотворчого мистецтва та математики), виявлено та охарактеризовано її особливості, встановлено види робіт та запропоновано змістове наповнення навчальних завдань у початкових класах для організації аналітичної діяльності молодших школярів і створення передумов успішності навчання на наступних ступенях отримання освіти у загальноосвітній школі, що проявлятиметься у здатності мислительних дій з уявного розчленування предметів та їх образів і виділення складових елементів та зв'язків між ними.

Ключові слова: початкова школа, графічна підготовка, графічна діяльність, аналітична діяльність, навчальні предмети, мислення, виділення елементів, наочний образ, сприймання зображення.

Серед важливих питань роботи сучасної школи, які потребують негайного вирішення є вдосконалення і поліпшення процесу навчання в умовах розбудови національної школи. Зміст такого спрямування полягає у забезпеченні учням можливості за коротші терміни засвоювати більше інформації, що стає можливим лише при наявності у школярів узагальнених методів аналізу і синтезу навчального матеріалу. Це питання набуває гостроти вже з перших років навчання дитини в школі. Важливе місце при цьому повинне надаватися

методу графічного аналізу, адже вироблення у школярів уміння оперувати графікою набуває особливого значення, оновлює зміст освіти і вже у початковій школі дозволяє формувати уявлення про окремі геометричні фігури та їх властивості, виробляти необхідні графічні уміння конструювання технічних моделей за зразком, кресленням, ескізом, схемою, словесним описом, власним задумом, тощо [5]. Вирішення цих завдань можливе при серйознішому відношенні до використання у шкільній практиці основ, так званої, міжнародної мови – мови креслення. Нажаль, реалії сьогодення не такі показові, як хотілося б, адже засоби креслення не знаходять належного застосування з цілого ряду причин, а тому і графічна підготовка школярів забезпечується не на належному рівні. Це, у свою чергу, обмежує результативність аналітичної діяльності учнів вже з перших років навчання в школі. Саме такий ракурс погляду на використання можливостей графічної підготовки молодших школярів актуалізує цю проблему і визначає її місце серед пріоритетних на першочергове вирішення у практиці початкової школи.

Різні проблеми вивчення графічної підготовки широко представлені у психолого-педагогічній літературі. Значенню графіки у розвитку мислення і орієнтування учнів у різних галузях життя присвячувалися роботи З.І. Калмикової, Н.О. Менчинської та ін., застосування графіки школярами висвітлені у методичній літературі А.С. Пчелком, Л.М. Скаткіним та ін., використання різних засобів наочності для активності у навчанні були об'єктом уваги Л.В. Занкова, Ф.Г. Богданського. Значенням графічного аналізу при розв'язуванні задач переймалися методисти Є.І. Шпитальський, Я.О.Шор та ін. Використання наочного образу у мислительній діяльності школярів на різних уроках досліджували С.Л. Рубінштейн, А.С. Бородуліна, П.М. Якобсон, а мислительною діяльністю учнів при читанні креслень – Г.О. Владімірський, Є.М. Кабанова-Меллер та ін.

Сприйняття учнями графічних зображень були предметом багатьох досліджень, серед яких виділяються роботи Н.П. Лінькової, Л.І. Румянцевої, Н.Ф. Четверухіна, І.С. Якиманської та ін. Експерименти Н.П. Лінькової та Н.І. Ткаченка вирішують складне методичне питання про те, що починати навчання кресленню слід з їх читання вже у початковій школі.

Як і будь-яка діяльність, графічна, передбачає проведення аналітичних дій. Аналізу креслення присвячені роботи Н.М. Бескіна, Г.О. Владімірського, та ін. Умінню перетворювати фігури, змінювати їх просторове розміщення, ліпити і креслити у результаті самостійної творчої діяльності школяра присвячені роботи ще дореволюційного періоду В.К. Беллюстіна, З.Б. Вулиха та ін.

Стосовно ж до дослідження графічної діяльності молодших школярів слід віднести науковий доробок Т.Н. Боркової, Є.В. Гур'янова, А.І. Сорокіної та ін. виявляють недостатню вивченість можливостей учнів початкової школи у графічній діяльності та використанні їх для виконання аналізу оточуючих предметів.

Як підтверджує виконаний розгляд, питання аналітичної діяльності у графічній підготовці молодших школярів детального розгляду у дослідженнях науковців не набули. Тому метою нашої публікації став розгляд можливостей використання графічного матеріалу у забезпеченні графічної підготовки учнів при вивченні різних навчальних предметів для залучення молодших школярів до аналітичної діяльності у навчальній роботі

У навчальному процесі початкової школи мають обов'язково враховуватися фізичні особливості молодших школярів. Адже зі вступом дитини до школи її розумова діяльність набуває чіткої спрямованості на отримання певних результатів.

Взаємозв'язок змісту набутих знань зі сформованими навичками забезпечують розумовий ріст школяра, який безпосередньо проявляється у здатності засвоювати складніші завдання і набувати досконаліших навичок і реалізується у можливостях самостійної творчої розумової праці. У розумовому зростанні молодшого школяра велику роль відіграє наявність аналітичної складової його мислительною діяльності. Зважаючи на те, що діти молодшого шкільного віку ще не мають належної спрямованості у відношенні до навчання Тому у початковій школі слід організовувати необхідні види діяльності, які розвивають окремі

психічні процеси безпосереднього пізнання дійсності: відчуття, сприймання і спостереження. Досвід роботи показує, що молодші школярі ще недостатньо володіють названими розумовими операціями, що породжує потребу навчити цьому. Самостійно виконувати такі операції, де потрібно самостійно мислити, вони ще не вміють. Важливо вчити дітей способам мислення. Привчати спочатку виділяти головне, потім аналізувати, виділяючи складові елементи. Підтвердженням цьому є і думки К.Д. Ушинського про те, що дитина мислить формами, звуками, відчуттями взагалі [7]. Конкретність мислення означає помітне домінування першосигнальної діяльності над другосигнальною, а звідси – і труднощі в узагальненні, у відволіканні, коли це потрібно, від конкретних предметів, явищ та ситуацій. Вирішенню цього може сприяти робота з організації аналітичної діяльності школярів на різних уроках. Для неї бажано використовувати предметне забезпечення, яке допомагатиме дитині належно відчувати, сприймати і спостерігати, що забезпечуватиме можливості для детального розчленування образу на складові частини.

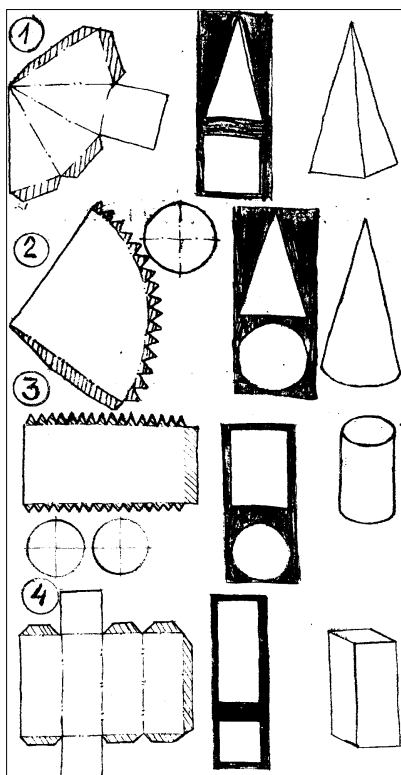


Рис. 1. Розгортка, проєкції, тіні та наочне зображення простих геометричних тіл
(1 – піраміда, 2 – конус, 3 – циліндр, 4 - призма)

Природно, найкраще для цього використовувати підручники. Форми наочності, що вводяться у них є однією з важливих складових графічної підготовки учнів. М.Е. Боцмановою вони діляться на такі основні групи [3, С.14]:

1. Малюнки, що дають можливість замінити розв'язання задачі простим перерахунком зображених предметів називаються "предметно-ілюстративними". Вони зображають окремі предмети, про які говориться в задачі, а також ілюструючи сюжет задачі зображення рахункового матеріалу. Такі малюнки не визначають математичної структури задачі; а відображають її точний кількісний результат.

2. Малюнки, що розчленовують істотні дані і відділяють їх від неістотних, відображають математичну структуру задачі називаються "предметно-аналітичними". Вони зображають окремі предмети, про які говориться в умові задачі, і відображають за допомогою певного просторового розподілу цих зображень кількісні співвідношення між даними в узагальненому вигляді.

3. Абстраговані просторові схеми і креслення, що відображають кількісні відношення між даними задачі.

Як показує аналіз завдань графічного змісту, у підручниках математики для початкової школи серед різних форм наочності майже у всіх класах переважає предметно-ілюстративний малюнок. Значно меншу роль відіграє предметно-аналітичне зображення. Схеми і креслення у підручниках застосовуються в основному для зображення відрізків шляху в задачах на рух і відстань, а також ділянок в задачах на визначення площ.

Дослідження М.Е. Боцманової переконливо доводять, що використання предметно-аналітичних малюнків скорочує час розв'язування задач у другому класі на 66,7% учнів, у третьому – на 83,3%, у четвертому – на 69,2% [3]. Ці дані підтверджують думку про те, що предметно-аналітичні малюнки значно впливають на логічне мислення учнів, яке є важливою складовою їх графічної підготовки. Такий стан справ дозволяє наповнювати зміст предмету математики графічними завданнями. Переважаючою наочністю до них мають бути, в основному, предметно-аналітичні малюнки.

У свою чергу слід пам'ятати, що при створенні образу цілісного предмета важлива роль належить його формі, контуру. Багатьма науковими дослідженнями [4; 6 та ін.] доведено, що контур є не лише ознакою самого предмета, а і його оточення. Тобто, людина

не виявляє спочатку окремих предметів, а потім його оточення. Вони одночасно стають об'єктом розрізнення та сприйняття. При цьому елементами зорового сприйняття є лінії, а не площини. Отже, саме контур предмета є для дитини найбільш раннім носієм його форми, а для формування образу достатньо виділення лише деяких, найбільш характерних елементів об'єкта (див. рис. 1).

Це явище процесу сприйняття пояснив ще І.П. Павлов, який показав, що коли мова заходить про сприйняття, то людина завжди додає від попереднього досвіду. Тому вміння розпізнавати предмети лише за окремими елементами є важливою характеристикою спостережливості, а формування цього вміння – основою просторової уяви. Уроки образотворчого мистецтва, з огляду на це, мають достатньо можливостей для розвитку того й іншого. При цьому слід керуватися результатами досліджень про те, що при сприйнятті геометричних фігур око фіксує головним чином кути [2]; спочатку вловлюється орієнтація фігури, а вже потім – лінія контуру [4]; права верхня частина фігури схоплюється більш швидко і правильно, права сторона фігури розпізнається і сприймається раніше ніж ліва, а вертикальна вісь фігури вичленяється раніше горизонтальної [1]. Також встановлено, що краще розпізнаються геометричні фігури з різкими змінами контуру, а точність цього процесу така: трикутник, ромб, прямокутник, круг, квадрат. Тому врахування цих особливостей зорового сприйняття і розпізнавання має важливе значення для навчання учнів спостережливості та розвитку на цій основі їх просторової уяви та аналітичних можливостей.

Графічна підготовка відіграє важливого значення у навчальному процесі лише тоді, коли діти можуть розчленовувати зображення, проводити уявний аналіз та синтез. При цьому дуже важливо, щоб така робота підкріплювалася практичним виконанням.

До такого виду робіт можна віднести завдання на:

- 1) зміну просторового розміщення предмета (поворот) (рис. 2а);
- 2) перестановку частини предмета (рис. 2б);
- 3) зсування частини предмета (рис. 2в);
- 4) поворот частини предмета (рис. 2г);
- 5) видалення чи доповнення частини предмета (рис. 2д);
- 6) заміна частини предмета (рис. 2е).

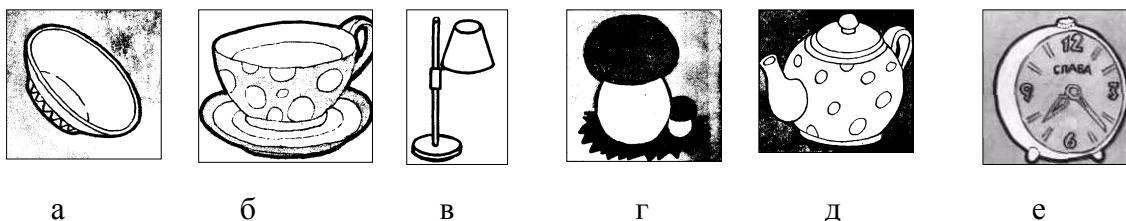


Рис. 2. Практичні завдання

Таку класифікацію широко використовують у кресленні як задачі на перетворення зображень [3]. На уроках образотворчого мистецтва зміст роботи не змінюється, відмінними є лише види зображень, та це не заважає тренувати логічне мислення, просторову уяву та аналітичні вміння школярів

Всі завдання на розчленування можуть супроводжуватися вправами на спостережливість, які налаштовують увагу дітей, їх зосередженість, підвищують інтерес до уроку. Такими вправами можуть бути малюнки завдань з варіантами відповідей (див. рис. 3), на яких розпізнаються знайомі предмети, фігури тощо шляхом розчленування, виділення окремих елементів.

Виконуючи завдання запропонованих видів діти засвоюють основи геометричних побудов, адже вони оволодівають аналізом просторових властивостей предметів, за якими спостерігають вже інакше за тих, хто такою роботою не був охоплений. У процесі зорового сприйняття учні вже здатні виділяти ті елементи предметів, які можуть служити

конструктивними точками при їх зображенні на малюнку, а отже і геометричних побудовах у наступних класах.

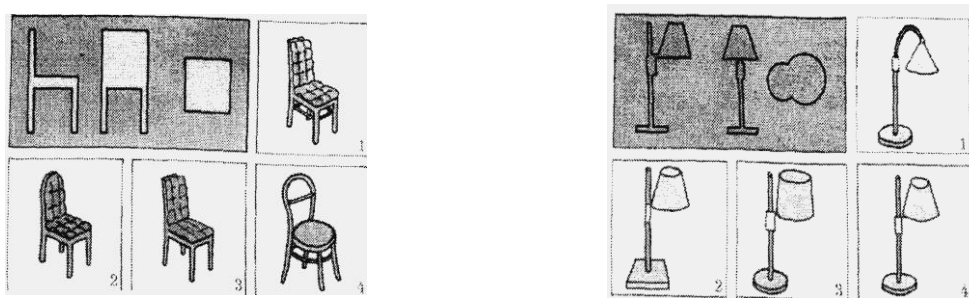


Рис. 3. Належність проєкцій ("тіней") предмету

Ефективність проведеної роботи можна визначити порівнянням результатів констатувального та контрольного експериментів. Перший з них проводився у першій чверті кожного навчального року, а останній – у четвертій. Результати експериментальної роботи показані на основі роботи з 16 класами, де було охоплено 455 учнів початкової школи. Це дає змогу побачити не лише результати проведеної роботи, а і розглянути динаміку природного росту наведених у таблиці показників. Розглянемо деякі результати експериментальної роботи з навчання молодших школярів елементам графічної грамоти з організацією аналітичної роботи на цій основі. Покажемо найбільш характерні ознаки засвоєння матеріалу на різних уроках у початковій школі (таблиця 1). Розпочнемо цей розгляд з уроків математики.

Результати використання графічних завдань на уроках математики свідчать про те, що логічне мислення та аналітичні можливості учнів при їх розв'язуванні розвиваються. Це підтверджує ріст відповідей на одні й ті ж запитання на початку і в кінці навчального року. Так на початку року як у контрольних, так і в експериментальних класах число правильних відповідей не перевищувало 13,8 – 15,2 %, що свідчить про недостатню графічну підготовку учнів. Підтвердженням цієї думки є і те, що на останньому році навчання кількість відсутніх відповідей сягає майже третини.

Вивчення програмового матеріалу дозволяє суттєво змінити картину, та все ж несистематичне використання завдань з графічним змістом не дозволяє налагодити належну явну розумову аналітичну діяльність учнів.

Для цього кількість графічного матеріалу підручників слід доповнити самостійно таким, який би не лише розширював коло знань, а і створював умови для вироблення практичного досвіду учнів. Такі завдання потрібно використовувати систематично, при вивченні кожної теми, що дає змогу постійно тренувати не лише логічне мислення, просторову уяву, а і аналітичні уміння. Це підтверджують результати роботи у експериментальних класах. Якщо кількість повних відповідей на кінець навчального року в контрольних класах з року в рік тримається майже на одному рівні і становить біля 30%, а число відсутніх відповідей навіть має незначну тенденцію до зростання, то в експериментальних класах картина суттєво відрізняється. Кількість повних відповідей з року в рік зростає, що говорить про зростання логіки мислення і аналітичних умінь учнів не від віку, а від досвіду, від графічної підготовки. Цей ріст за чотири роки сягає майже 8%. Цікаві факти спостерігаються при порівнянні різниці повних і відсутніх відповідей у контрольних та експериментальних класах. Якщо побудувати ряд чисел з різниць повних відповідей, то у першому класі вона становить 4,7%, у другому – 8,7%, у третьому – 12,8%, а у четвертому – 13,3%, то видно, що досвід роботи із завданнями графічного змісту в учнів експериментальних класів накопичується повніше, а отже і системніше. Це наочне свідчення вищих темпів зростання логічного мислення, просторової уяви та аналітичних умінь дітей, адже запропоновані завдання до кожної теми спрямовані саме на це.

Таблиця 1.

Повнота відповідей до завдань із графічним змістом на уроках математики.

Класи (всього у к.к./є.к.)	Контрольні класи (%/к-ть)			Експериментальні класи (%/к-ть)			Контрольні класи (%/к-ть)			Експериментальні класи (%/к-ть)		
	Відповіді учнів у констатувальному експерименті						Відповіді учнів у контрольному експерименті					
	Повна	Неповна	Відсутня	Повна	Неповна	Відсутня	Повна	Неповна	Відсутня	Повна	Неповна	Відсутня
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
I (57/55)	0(0)	36,8 (21)	63,2 (36)	0(0)	36,4 (20)	63,6 (35)	31,6 (18)	54,3 (31)	14,1 (8)	36,3 (20)	52,8 (29)	10,9 (6)
II (56/56)	12,5 (7)	50 (28)	37,5 (21)	12,5 (7)	48,2 (27)	38,3 (22)	30,6 (17)	53,6 (30)	15,8 (9)	39,3 (22)	50,0 (28)	10,7 (6)
III (56/58)	12,5 (7)	51,8 (29)	35,7 (20)	13,8 (8)	50,0 (29)	36,2 (21)	28,6 (16)	50,0 (28)	21,4 (12)	41,4 (24)	50,0 (29)	8,6 (5)
IV (58/59)	13,8 (8)	55,2 (32)	31,0 (18)	15,2 (9)	52,5 (31)	32,1 (19)	29,8 (16)	50,0 (29)	22,4 (13)	44,1 (26)	47,4 (29)	8,5 (5)

Виконана нами робота підтвердила досягнення поставленої мети та дозволяє зробити такі висновки:

Експериментальна робота з графічної підготовки молодших школярів дозволяє встановити, що найбільші можливості для цього розкриваються на уроках математики, образотворчого мистецтва та трудового навчання. Забезпечити успішність такої роботи при нині діючих програмах можливо лише при наповненні уроків названих предметів завданнями графічного змісту, які створюють можливість їх систематичного виконання протягом кожного року навчання у початковій школі.

Така практика дозволяє забезпечити розвиток умінь учнів читати і виконувати елементарні креслення предметів, що мають прості зовнішні форми, тобто, проводити графічну підготовку школярів.

При такому виді підготовки учнів на основі сприймання плоского зображення організовується робота аналітичної мислительної діяльності, суть якої зводиться до уявного відтворення форми об'ємного предмета, її виконання – переведення уявлення про об'ємний предмет в площинне зображення. Мислительна діяльність зі знаходження певних відповідностей зображень і предметів забезпечує уміння розчленовувати ціле і виділяти елементи.

Усе це створює необхідні умови для складної аналітико-синтетичної діяльності молодших школярів, що забезпечує розвиток просторової уяви, абстрактного та логічного мислення, так необхідних для успішного навчання в середніх класах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова М.Д. О качественной характеристике пространственных порогов зрительного восприятия / М.Д. Александрова // Учёные записки ЛГУ. – Л., 1953. -№147. – Вып. 4. –С.19-28.

2. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия у детей / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
3. Боцманова М.Э. Психология овладения графическим методом анализа при решении задач в начальной школе: автореф. дис... канд. психол. наук / М.Э. Боцманова. – М., 1967. – 20 с.
4. Грановская Р.М. О роли моторного звена зрительной системы при опознании объекта по внешнему контуру / Р.М. Грановская, В.А. Ганзер // Вопросы психологии. – 1965. – №1. – С.54.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2001. – № 1. – С. 28-54.
6. Теплов Б.М. Пространственные пороги зрения / Б.М. Теплов // Зрительные ощущения и восприятия. – М. – Л., 1935. – С.24-32.
7. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / Предисл. В.Я. Струминского. – М.: Просвещение, 1968. – 557 с.

Васенко В.В.

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье проанализированы возможности обеспечения графической подготовки учащихся при изучении различных учебных предметов (трудового обучения, изобразительного искусства и математики), выявлены и охарактеризованы ее особенности, установлены виды работ и предложено содержательное наполнение учебных задач в начальных классах для организации аналитической деятельности младших школьников и создание предпосылок успеваемости на следующих ступенях получения образования в общеобразовательной школе, что будет проявляться в способности мыслительных действий с воображаемого расчленения предметов и их образов и выделения составляющих элементов и связей между ними.

Ключевые слова: начальная школа, графическая подготовка, графическая деятельность, аналитическая деятельность, учебные предметы, мышление, выделение элементов, наглядный образ, восприятие изображения.

Vasenko V.V.

APPROACHES TO ANALYTICAL WORK IN GRAPHIC PREPARATION YOUNGER STUDENTS

The paper analyzes the possibility of providing graphic preparation of students in the study of different subjects (labor studies, fine arts and mathematics), identified and described its characteristics, establish types of work and propose substantive content of educational problems in primary school for the organization of analytical activity of younger pupils and the creation of prerequisites progress on these levels of education in a secondary school that will be manifested in the ability of mental operations with imaginary dissection of objects and their images and the selection of the constituent elements and the relationships between them.

Key words: elementary school, graphic preparation, graphic work, analytical work, learning objects, thinking, selection of elements, visual image, the perception of the image.

УДК 373.3.016:37.064

Васильєва О.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена проблемі організації інтерактивного навчання в початковій школі з метою формування комунікативної компетентності молодших школярів, аналізуються особливості освітнього процесу під час застосування інтерактивної технології.

Ключові слова: інтерактивна технологія, початкова школа, молодші школярі, комунікативна компетентність.

Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило необхідність формування компетентної особистості, яка самостійно генерує нові ідеї, приймає нестандартні рішення, є комунікативно компетентною. З метою формування комунікативної компетентності молодших школярів найбільш актуальним, на наш погляд, є використання в педагогічній практиці інтерактивних технологій, сутність яких у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників.

Слово "інтерактив" походить від англійського "interact", де "inter" – взаємний і "act" – діяти. Відповідно, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це педагогічна система, заснована на спільній діяльності, що здійснюється засобами комунікації, це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, що має конкретну передбачену мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність [3, с.162].

Слово "технологія" грецького походження й означає "знання про майстерність". В освітній практиці є розмежування таких понять, як "освітня технологія", "педагогічна технологія", "технологія навчання (виховання, управління)", оскільки кожне з них має свою ієрархію цілей, завдань, змісту [7, с.50]. Відповідно до цього, інтерактивна технологія навчання – це технологія моделювання шляху освоєння конкретного навчального матеріалу в межах відповідного навчального предмета методами інтерактивного навчання.

Використання інтерактивної технології ефективно впливає на підвищення пізнавальної активності учнів, якщо учитель володіє технологією включення інтерактивних методів навчання в учбовий процес і забезпечує керівництво ним, здатний зробити оптимальний вибір форм і методів мовної освіти, що враховують вікові й індивідуальні особливості дітей, уміє створити сприятливу атмосферу в класному колективі під час уроку чи заняття.

Проблема застосування інтерактивних технологій у навчальному процесі була в центрі уваги таких дослідників, як: І. Дичківська, О. Єльнікова, Г. Коберник, О. Комар, Т. Кравченко, М. Крайня, В. Мельник, Л. Пироженко, Н. Побірченко, О. Пошетун, які обґрунтували доцільність застосування інтерактивних методів для підвищення ефективності процесу навчання.

Аналіз літератури показав, що зусилля науковців спрямовуються переважно на визначення сутності інтерактивних методів навчання, розробку різних їх видів, залишаючи поза увагою їх використання в навчанні молодших школярів [4, с.8]. Це ускладнює належне запровадження інтерактивних методів у практику початкової школи.

Формування комунікативної компетентності є складним, багатоаспектним процесом і передбачає активне вирішення нових складних комунікативних завдань: організацію спілкування учнів один з одним і з педагогами, аналіз життєвих ситуацій, використання рольових ігор у межах таких предметів як українська та англійська мови, літературне читання. Використання міжпредметних зв'язків забезпечує спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації та сприяє формуванню навичок і вмінь, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії. Найбільшою перевагою інтерактивної технології є відсутність домінування одного учасника навчального процесу над іншими, перевоги однієї думки. Під час інтерактивного навчання школярі вчаться бути демократичними, спілкуватися між собою та іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення – це є метою при формуванні комунікативної компетентності.

Велику роль в реалізації інтерактивної технології відіграє комунікативно-діяльнісний підхід до навчання, що забезпечує розвиток національно-мовної особистості, яка володіє нормами усного і писемного мовлення, здатна цілеспрямовано використовувати мовні засоби в різних життєвих ситуаціях [1, с.34].

В процесі інтерактивного навчання формується уміння спілкуватися усно, писемно складати діалог, монологу, інсценізувати літературні твори, складати словосполучення, речення, редагувати речення, писати запрошення, привітання.

Застосування інтерактивної технології висуває певні вимоги до структури навчальних занять та уроків як в класній так і в позакласній формах роботи. Передбачається використання елементів розробленої технології під час проведення уроків із англійської, української мов та літературного читання, проведення факультативних занять протягом навчального року (один раз на тиждень).

Структура таких занять (уроків) складається з п'яти елементів:

- а) мотивація;
- б) оголошення теми та очікуваних навчальних результатів;
- в) надання необхідної інформації;
- г) інтерактивна вправа – центральна частина заняття;
- д) підбиття підсумків, оцінювання результатів навчального заняття.

Розглянемо кожен із цих елементів ґрунтовніше, аналізуючи методику його відтворення.

Мотивація – мета цього етапу – зосередити увагу школярів на проблемі й викликати інтерес до обговорюваної теми. Мотивація є своєрідною психологічною паузою, що дає можливість насамперед усвідомити, що вони зараз почнуть вивчати. Суб'єкт навчання має бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в ньому особисту, власну зацікавленість, усвідомлювати, що і навіщо він зараз робитиме.

З цією метою можуть бути використані прийоми, що створюють проблемні ситуації, викликають у молодших школярів подив, здивування, інтерес до змісту знань та процесу їх отримання, підкреслюють парадоксальність явищ та подій у житті. Це може бути коротка розповідь, бесіда, демонстрування наочності. Проведення цієї частини (тривалість: 5% часу уроку (2 хвилини)) може містити такі методи: "Вилучи зайве", "Криголам", "Розєднай слова", "Банани", "Мікрофон", "Задом наперед", "Скринька скарг".

Оголошення теми та очікуваних навчальних результатів – мета етапу – забезпечити розуміння молодшими школярами змісту їхньої діяльності, тобто того, чого вони повинні досягти на занятті й чого від них чекає вчитель. Формулювання результатів інтерактивного заняття для сприяння успішності учнів має відповідати таким вимогам:

– висвітлювати результати діяльності на занятті учнів, а не вчителя й бути сформульованими таким чином: "Після цього заняття ми зможемо..."

– чітко відображати рівень навчальних досягнень, що очікуються після заняття. Тому воно має передбачити: обсяг і рівень засвоєння знань школярів, що буде забезпечений на занятті; обсяг і рівень розвитку навичок і вмінь, який буде досягнуто після заняття; розвиток емоційно-ціннісної сфери, що забезпечує формування переконань, характеру, вплив на поведінку тощо.

Отже, результати мають бути сформовані за допомогою відповідних дієслів, наприклад: *знання* – пояснювати, визначати, характеризувати, порівнювати, відрізняти... тощо; *уміння і навички* – дискутувати, аргументувати думку, дати власну оцінку, проаналізувати... тощо; *ставлення* – сформулювати та висловити власне ставлення до..., пояснювати своє ставлення до... тощо.

Для того, щоб почати спільний процес руху до результатів навчання, в цій частині інтерактивного заняття потрібно: назвати тему заняття та план його проведення; якщо назва теми або її план містять нові поняття або терміни, слід звернути на це увагу; проаналізувати, використовуючи міжпредметні зв'язки, на яких уроках зустрічались та обговорювались подібні явища, проаналізувати подібний досвід; нагадати, що наприкінці заняття буде перевірка досягнутих результатів. Пояснити, як будуть оцінюватись їхні досягнення в балах.

Цей елемент заняття має займати не більше 5% часу, відведеного на заняття. Проведення цієї частини заняття передбачає використання таких методів: "Дешифрувальник", "Морський бій", "Мікрофон", "Загадкові будиночки" та інші.

Надання необхідної інформації – мета цього етапу навчального заняття – дати достатньо інформації, для того щоб на її основі молодші школярі виконували практичні завдання, але за мінімально короткий час. Це може бути читання роздаткового матеріалу,

виконання домашнього завдання, опанування інформацією за допомогою ІКТ або наочності. Для економії часу на заняттях можна подавати інформацію для попереднього домашнього вивчення. На самому занятті учитель може ще раз звернути на неї увагу, особливо на практичні поради, якщо необхідно прокоментувати терміни або організувати невелике опитування. Це частина заняття займає 10-15% часу. Проведення цієї частини заняття включає такі методи: "Мозковий штурм", "Карусель", "Асоціативний куш", "Кути", "Системний оператор", "Тронування", "Кубування".

Інтерактивна вправа – центральна частина заняття. Її метою є засвоєння навчального матеріалу, досягнення результату заняття. Інтерактивна частина заняття має займати близько 50-60% часу. Обов'язковою є така послідовність і регламент проведення інтерактивної вправи:

Інструктування – учитель розповідає про мету вправи, правила, послідовність дій і тривалість часу на виконання завдань (2-3хв.).

Об'єднання в групи і (або) розподіл ролей (2-3хв.).

Виконання завдання, при якому вчитель виступає як організатор, помічник, ведучий дискусії, намагаючись надати учасникам максимум можливостей для самостійної роботи і навчання у співпраці один із одним (5-15хв.).

Презентація виконання вправи (5-15хв.).

Основні методи цього етапу: "Система позначок", "Поміч", "Ажурна пилка", "Навчаючи – учусь", "Броунівський рух", "Пішохідний тур", "Пошуки людського скарбу" тощо.

Рефлексія результатів: усвідомлення школярами отриманих результатів, що досягається шляхом їх спеціального колективного обговорення або за допомогою інших прийомів (5-15хв.). Рефлексія є природним невід'ємним і найважливішим компонентом інтерактивного навчання. Вона дає можливість: усвідомити, чого вони навчилися; пригадати деталі свого власного досвіду з використанням знань із різних предметів, використовуючи міжпредметні зв'язки; порівняти своє сприйняття з думками, поглядами, почуттями інших й скорегувати свої позиції; як постійний елемент навчання привчити молодших школярів рефлексувати в реальному житті, усвідомлюючи свої дії та прогнозуючи подальші кроки; вчителю – побачити реакцію учнів на навчання та вносити необхідні корективи.

Рефлексія здійснюється в різних формах: у вигляді індивідуальної роботи, роботи в парах, групах, дискусії, в письмовій та усній формах. Вона завжди містить кілька елементів: фіксація того, що відбулось; визначення міркувань та почуттів щодо отриманого досвіду; плани на майбутній розвиток.

Рефлексія застосовується після найважливіших інтерактивних вправ, після заняття, після закінчення певного етапу навчання.

Технологія рефлексії після окремих вправ, фрагментів заняття у вигляді *усного обговорення*: З якою метою ми робили цю вправу? Які думки вона у вас викликала? Які викликала почуття? Чому ви особисто навчилися? Чому хотіли б навчитись у подальшому?

Це може бути і короткий вислів із чітким викладенням власної позиції щодо використання, наприклад, основних понять і термінології заняття тощо [2]. Може бути ефективною й коротка дискусія, що розкриває тему заняття. На рефлексію відводиться 5-15хв. Проведення цієї частини заняття може передбачати такі методи: "Сенкан", "Незакінчені речення", "Абетковий суп", "Крісло автора", "Тестування".

Підведення підсумків заняття – це дуже важливий етап інтерактивного заняття. На цьому етапі проявляється зміст виконаної роботи, підводиться риска під знаннями, що повинні бути засвоєні, і встановлюється зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться учням у майбутньому.

Функції підсумкового етапу заняття:

- прояснити зміст опрацьованого матеріалу;
- порівняти реальні результати з очікуваними;
- проаналізувати, чому відбулося так чи інакше;

- зробити узагальнюючі висновки;
- закріпити чи відкоригувати засвоєння;
- намітити нові теми для обмірковування;
- скласти план подальших дій.

Під підсумками заняття ми маємо на увазі процес, зворотний інструктажу. Іншим терміном для цього етапу є "рефлексія"; у даному випадку підкреслюється можливість для учасників заняття оглянутися на події, що відбувалися; необхідно простежити зв'язок первісних цілей з оглядом остаточних результатів.

Навчання в рамках традиційного уроку не потребує переосмислення ні від вчителя, ні від учнів, у ньому немає місця рефлексійним видам діяльності. Замість цього застосовується так зване закріплення та узагальнення отриманих знань, яке майже не передбачає наступного корегування педагогом мети та змісту навчання [8, с.15].

Розроблена інтерактивна технологія комунікативного навчання передбачає обов'язкову рефлексію, під якою розуміємо здатність школяра аналізувати свої власні дії, вчинки, зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших людей.

Методика проведення рефлексії на занятті включає такі етапи:

- *Зупинка дорефлексійної діяльності.* Всяка попередня діяльність має бути завершена чи призупинена. Якщо виникли труднощі в розв'язанні проблеми, то після рефлексії її розв'язання може бути продовжене.

– *Відновлення послідовності виконання дій.* Усно чи письмово відтворюється все, що зроблено, в тому числі і те, що на перший погляд здається дріб'язковим і не дуже важливим.

– *Вивчення відтворення послідовності дій з точки зору її ефективності, продуктивності, відповідальності поставленим завданням тощо.*

Рефлексія тісно пов'язана з іншою важливою для технологічного заняття дією – постановкою мети. Формулювання учнем мети свого навчання передбачає її досягнення і наступну рефлексію – усвідомлення способів досягнення поставленої мети. В цьому випадку рефлексія не лише підсумок, а й старт для нової освітньої діяльності й її нової мети.

Розглянемо можливі стадії підсумкової частини навчального інтерактивного заняття:

- встановлення фактів (що відбулося?);
- аналіз причин (чому це відбулося?);
- планування дій (що робити далі?).

Технологія проведення підсумкового етапу інтерактивного заняття

На першій стадії необхідно: використовувати відкриті запитання: як? чому? що? виражати свої почуття, які мають бути щирими; наполягати на описовому, а не оціночному характері коментарів; говорити про зроблене, а не про те, що не зроблено.

На другій стадії: запитувати про причини: чому? як? хто? аналізувати відповіді: чому цього немає? що було б, якщо? шукати альтернативні теорії. Чи є інша можливість? підбирати інші приклади. Де ще відбувалося щось подібне? наводити думки незалежних експертів.

На третій стадії: вимагати, щоб учні спланували подальші дії в аналогічній ситуації; сформулювати можливу перспективу удосконалення технології проведення заняття.

Для підсумків заняття та оцінювання його результатів у балах доцільно відводити 15-20% навчального часу.

Нами підготовлено практичні рекомендації учителям щодо методики організації інтерактивного навчання засобами міжпредметних зв'язків:

- забезпечувати проблемне формулювання теми заняття;
- організувати навчальний простір, що спонукає до діалогу;
- мотивувати учнів до спільних зусиль у процесі пізнання інформації з різних предметів;
- створювати спеціальні ситуації, що спонукають до інтеграції знань та зусиль для розв'язання поставленого завдання;

- виробляти правила навчальної співпраці для учнів і педагога;
- використовувати "підтримуючі" прийоми спілкування, доброзичливі інтонації, уміння ставити конструктивні питання тощо;
- розвивати міжгрупові й міжособистісні стосунки аналізу та самоаналізу.

Отже, реалізація інтерактивного навчання вимагає від учителя створення певних організаційних і педагогічних умов, чіткого розуміння суті даної технології навчання, уміння старанно планувати свою роботу з метою формування комунікативної компетентності молодших школярів. Слід поступово вводити елементи інтерактивних технологій на окремих уроках, заняттях ефективно використовуючи міжпредметні зв'язки. Інтерактивне навчання сприятиме покращенню сформованості комунікативної компетентності учнів, в результаті чого змінюються ціннісні орієнтації та мотиви в поведінці, ставлення до вивчення української та англійської мов і літературного читання, вдосконалюється здатність молодших школярів бути активними учасниками комунікативних процесів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бучацька Т. Формування комунікативної компетентності (використання дидактичної гри) / Т. Бучацька // Почат. освіта. – 2014. – №20. – С. 33-35.
2. Большакова І. Міжпредметна інтеграція змісту навчання / І. Большакова // Почат. освіта. – 2013. – №40. – С. 3–12.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академвидав. – 2007. – 616 с.
4. Даниливі Г. Е. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальной школе / Г. Е. Даниливі // Почат. навч. та виховання. – 2013. – №12(340). – С. 2–15.
5. Забова О. І. Комунікативна компетентність молодших школярів / О. І. Забова // Высшее образование сегодня. – 2014. – 121с.
6. Максютенко Л. Формування комунікативної компетентності учнів початкових класів / Л. Максютенко // Сучасна школа України. – 2012. – №10. – С.50–58.
7. Пономарьова Г. Ф. Нові педагогічні технології [Текст]: навч.-метод. посіб. / Пономарьова К. І. Подорож до Мовної країни [Текст]: посіб. з навчання грамоти (післябуквар. період) для 1 кл. загальноосвіт. навч. закл. / К. І. Пономарьова. – К.: Генеза, 2013. – 94 с.
8. Цимбалару А. Особливості організації взаємодії молодших школярів з освітнім середовищем на різних етапах навчального процесу / А. Цимбалару // Почат. шк. – 2013. – №8. – С. 12-17.

Васильєва О.В.

ОРГАНІЗАЦІЯ ІНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕННЯ В НАЧАЛЬНІЙ ШКОЛІ

Стаття посвячена проблемі організації інтерактивного обучения в начальной школе с целью формирования коммуникативной компетентности младших школьников, анализируются особенности образовательного процесса во время применения интерактивной технологии.

Ключевые слова: интерактивная технология, начальная школа, младшие школьники, коммуникативная компетентность.

Vasyliieva O.V.

ORGANIZATION OF INTERACTIVE EDUCATION AT PRIMARY SCHOOL

The article is devoted to the problem of interactive teaching at primary school with the aim of forming communicative competency of primary school pupils, the features of the educational process during the using of interactive technology are analyzed.

Key words: interactive technology, primary school, primary school pupils, communicative competency.

ЛІНГВОМЕТОДИЧНА РОБОТА З ТЕКСТОМ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

У статті автор розглядає зміст основних елементів тексту (тема, основна думка, структурні частини: зачин, основна частина і закінчення, абзац, заголовок); наводить уривки уроків з цими елементами.

Ключові слова: текст, тема, основна думка, заголовок, абзац, структурні частини, молодший школяр.

Зміни, що відбулися в останні десятиліття, у політичному, економічному і культурному житті нашої країни активізують інтенсивний процес реформування освітньої системи, мета якої підвищення якості освіти школярів, їх загальної освіченості і культури. Саме тому, перед школою постають найважливіші завдання – озброювати учнів уміннями і навичками вмілого володіння мовою у процесі спілкування, пізнання навколишнього світу. Для досягнення цього завдання, треба посилити практичну роботу з текстом.

Визначення тексту та характеристику його ознак зустрічаємо в лінгвістичних розвідках І. Гальперіна, Т. Єщенко, А. Загнітка, І. Ковалика, І. Кочан, Л. Лосевої, Л. Мацько, О. Москальської, О. Селіванової, З. Тураєвої та ін. У лінгводидактиці текст досліджували М. Вашуленко, Т. Донченко, В. Капінос, Т. Ладигенська, В. Мельничайко, М. Пенгилук, Г. Шелехова та ін. Увага дослідників до цього феномену завжди була спрямована на виявлення в ньому основних ознак, що дало змогу точніше зрозуміти це поняття. Незважаючи на, здавалося б, вирішеність даної проблеми, питання роботи з текстом в початковій ланці освіти залишається недостатньо вивченим.

Мета статті заключається в аналізі лінгвометодичної роботи з текстом в початковій школі, тобто змісту основних його елементів та роботи з ним на уроці.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що текст – це інтегративна багатогранна й різнопланова одиниця, в тлумаченні якої не існує єдиного його розуміння й визначення. Більшість учених, оперуючи цим терміном, уникають його формулювання як універсальної мовної одиниці або кваліфікують лише з погляду таких ознак, як послідовність, завершеність, лінійність тощо (І. Ковалик, Л. Лосєва, Л. Мацько, М. Плющ, Г. Солганик).

Як правило, на уроках української мови уявлення школярів про текст здійснюється на основі усвідомлення його як зв'язного висловлювання, знайомства з темою, основною думкою, абзацом, заголовком, типом і стилем.

У процесі практичних спостережень (аналізу) молодші школярі доходять до висновків, що текст складається з певної кількості речень, пов'язаних між собою за змістом. Зазначимо, що фундаментом їх зв'язності є послідовність, яка полягає в тому, що кожне наступне речення створюється на базі попереднього, вбираючи в себе якусь його частину. Ці найменші елементи тексту поділяються на відоме (тема) і нове (рема). В темі повторюється частина інформації з останнього речення, і це повторення виконує функцію зв'язності. У ремі міститься нова інформація, яка розвиває, збагачує зміст висловлювання. Як бачимо, кожне речення рухає текст від відомого до нового, у зв'язку з чим утворюється тематичний ланцюг, який має кінцевий характер.

Продемонструємо уривок уроку знайомства з текстом на основі речень.

– Послухайте.

Текст: Я торкнув її ногою. Я йшов лісом і збирав кольорові листочки. Біля мене заворушилася листяна кулька. Та це їжачок! З них їжачок зробить м'яку постіль на зиму. Він збирає осінні листочки.

– Чи можна таку групу речень назвати текстом? Чому?

– Отже, текстом є речення, що зв'язані за змістом і розміщені у певній послідовності.

Якщо цей порядок порушується, то порушується зв'язок між реченнями і текст розпадається.

– Вкажіть порядок розташування речень, щоб вийшов текст. У вас є підказка – перше і

останнє речення виділене синім шрифтом.

– Прочитайте утворений текст.

Важливим є той факт, що у структурі тексту окремі речення об'єднуються в групи, тобто в абзаци. У розумінні цього поняття спираємося на визначення В. Статівки, згідно з якою "абзац" – це частина тексту від одного абзацного відступу до наступного, що містить групу тематично об'єднаних речень [5, с.195].

Встановлено, що його роль у тексті полягає в членуванні теми на мікротеми, котрі поступово чи паралельно розвивають думку.

У початкових класах особливо активно учні користуються абзацом у роботі над планом. Скласти його значить озаглавити кожен частину тексту та розташувати їх по порядку. Підкреслимо, що для цієї роботи варто уважно прочитати текст і подумати, про що розповідається в зачині, основній частині, кінцівці; прочитати текст повторно і поділити його на логічно звершені частини; вирішити, за допомогою яких речень буде оформлятися назва пункту; підібрати заголовок для кожної частини, записати їх; прочитати план і пригадати зміст тексту.

За особливостями запису, план буває простий, що складається не менше з трьох пунктів, і складний – має, крім основних пунктів, ще й підпункти, які деталізують чи пояснюють зміст основних. Зміст цих планів оформлюється за допомогою різноманітних речень. Характерними для початкової школи є розповідні і питальні. Розповідні речення стисло формулюють головне положення конкретної частини (Тарас пішов на стадіон). Питальні – представляють собою питання, відповідь на яке передає суть фрагменту (Куди пішов Тарас після школи?).

На основі абзацного членування школярі усвідомлюють, що текст складається із зачину, основної частини і кінцівки. Як правило, зачин безпосередньо готує читача, слухача до сприйняття основного змісту. У ньому формулюється тема розповіді. В основній частині йде розвиток цієї теми. Кінцівка підводить підсумок розкриттю теми.

Зауважимо, що методика початкової школи передбачає використання таких прийомів роботи з цими елементами, як: поділити текст на абзаци (частини), розташувати їх в певній послідовності, придумати назву до кожної частини, скласти план за зразком або самостійно та ін. Для прикладу наведемо уривок уроку, спрямованого на формування вмінь виділяти зачин, основну частину, кінцівку тексту.

– Сьогодні ми будемо спостерігати, як будується текст, з яких частин він складається. Текст – немов будинок, який створюється з фундаменту. У нашому випадку ним є зачин, котрий коротко повідомляється те, про що буде розповідатися. Він складається з одного або більше речень.

– Ось подивіться на наш текст. Прочитайте перше речення. Воно виділене синім шрифтом.

– Ви зрозуміли, про що йтиме мова?

– Як і в будинку є стіни, так і в тексті є основна частина, з якої можна дізнатися те головне, про що хоче повідомити автор. Погляньте, ця частина надрукована звичайним шрифтом чорного кольору. Послухайте її.

– Будинок завершується дахом. І текст також має бути закінченим. Послухайте, яка кінцівка в нашому тексті. Її виділено синім шрифтом.

– Давайте повторимо, з яких частин складається текст (зачин, основна частина, кінцівка).

– Кожна частина починається з нового рядка – це нова думка. У цьому тексті є три абзаци.

- Підберіть до кожного з них назву. Запишіть.

- Чи можна сказати, що ми склали план.

Уявлення школярів про текст продовжується на основі формування вмінь визначати або формулювати тему, під якою тлумачиться коло певних питань, що об'єднуються в єдину смислову цілісність [4]. Виражається вона переважно в назві, плані, нерідко в початковому реченні. Її носіями є група речень, котрі розкривають одну якусь тему. Головна тема більшого за розміром тексту може членуватися на підтеми (мікротеми). Підтверджуючи цю думку,

В.Мельничайко пише: "Для того, щоб зміст був викладений зв'язно і послідовно, у межах загальної теми виділяються складові частини – підтеми. Чітке їх встановлення забезпечує повноту висвітлення" [3, с.13].

На відміну від теми, основна думка (це те, про що хоче повідомити автор) відображається найчастіше в тексті. Вона може бути: загальним реченням, яке розкривається наступним; висновком; комбінацією першого і другого або першого та третього речення. З точки зору вчених, основна думка краще розуміється, якщо розташована на початку тексту (Н.Слухіна). Для її визначення варто дати відповідь на питання: що є головним для автора? що його цікавить? що хотів висловити автор по даній темі? На ці питання існує декілька відповідей. Перше – автор акцентує увагу на актуальному питанні; друге – в тексті виражене авторське ставлення до проблеми; в третє – автор описує те, що відбувається і передає конкретну інформацію.

Під час роботи з цими елементами застосовуються завдання, що містять пряму установку – яка тема тексту?, сформулюйте тему і основну думку – і завуальовану – з'ясуйте, що турбує автор?, про що розповідається в тексті?

Проілюструємо уривок уроку, спрямованого на усвідомлення школярами теми і основної думки тексту.

Текст: Прийшла зима. Вдарив сильний мороз. Стало холодно. Сніг накрив білою ковдрою землю, дахи будинків. Річки, озера покрилися кривдою. Радіють зимі діти. Весело йдуть вони з санками, з лижами на лід.

– Що зараз було прочитано? (Текст)

– Як ви здогадалися? (Речення зв'язані між собою)

– Визначте його тему? Пам'ятайте, тема – це те, про що розповідається.

– Вам відома іграшка пірамідка?

– Як вона побудована? (На стержень насаджені кільця)

– Якщо кільця переплутались, пірамідка буде негарною.

– У тексті також є стержень. Це основна думка – те, що хотів повідомити автор.

Сформулюйте її.

Особливе значення для розкриття його теми і основної думки має заголовок, під яким розуміється стислий зміст інформації.

Провідні спеціалісти (І. Гальперін, В. Кухаренко, Л. Шевченко та інші) зазначають, що, пов'язуючись з текстом, заголовок по-різному співвідноситься з ним: один називає тему, інший – тему та основну думку, третій представляє код, який можна розгадати, тільки прочитавши весь текст.

Зазвичай у художніх текстах назва може прямо вказувати на зміст тексту, а може бути завуальована у метафорах; у наукових – заголовок висловлює основний зміст і рідко вказує на предмет думки.

Покажемо уривки роботи з цим елементом тексту.

Варіант 1.

– Послухайте (прочитайте) текст

– Визначте його тему?

– Назвіть його так, щоб у заголовку була зрозуміла тема.

Варіант 2.

– Прочитайте текст.

На святи:

Говорять, що собаки і кішки не товаришують. Але це не так. Я знаю собаку, дуже велику, яка не тільки дружить з кошенятами, але й охороняє їх. Котенята також люблять собаку і гратися з нею.

- Сформулюйте тему тексту?

- Чи відповідає заголовок темі?

- Як би ви назвали цей текст?

Отже, школярі повинні засвоїти, що основним ознаки тексту є наявність групи речень,

зв'язаних між собою, теми і основної думки, заголовку тощо. Знання цих елементів є закономірною потребою для формування комунікативних умінь.

Перспектива дослідження полягає у розробці методики створювати усні і писемні тексти на уроках української мови в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н.А. Ипполитова. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
2. Лазебник Ю. Спілкування з текстом / Ю.Лазебник // Мовознавство. – 1995. – №1. – С. 78 – 85.
3. Мельничайко В.Я. Робота над структурою тексту під час підготовки до навчального переказу / В.Я.Мельничайко // Укр. мова і літ. в школі. – 1981. – №5. – С. 52 – 54.
4. Методика навчання українська мова в початкових класах / [За ред. Вашуленка М.С.]. – К. : Літера ЛТД, 2011. — 364 с.
5. Стативка В.И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : монографія / В.И.Стативка. – Сумы : Ред.-издательский отдел СУМГПУ им. А.С.Макаренко, 2004. – 332 с. – С104

Компаний Е.В.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА С ТЕКСТОМ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье автор рассматривает содержание основных элементов текста (тема, основная мысль, зачин, основная часть, заключение, абзац, заголовок), которые изучаются в начальной школе; приводит примеры фрагментов уроков с ними.

Ключевые слова: текст, тема, основная мысль, абзац, заголовок, структурные части, младший школьник.

Kompaniy E.V.

THE LINGUAMATICS WORKING WITH TEXT IN ELEMENTARY SCHOOL

The article the author considers the content of the main elements of the text (topic, main idea, beginning, main part, conclusion paragraph); gives examples of fragments of lessons with these elements.

Key words: text, theme, main idea, paragraph, structural parts, the younger student.

УДК 372.853

Куриленко Н.В.

КРИТЕРІАЛЬНО-РІВНЕВИЙ АПАРАТ ДІАГНОСТУВАННЯ СФОРМОВАНOSTІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ

У статті розроблено критерії, показники та рівні результативності формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики.

Ключові слова: екологічна компетентність, основна школа, навчальний процес.

Екологічна ситуація, що клалася на сьогодні в Україні та світі в цілому вимагає переосмислення відношення людей до природи. Зрозуміти масштаби змін, що відбуваються у навколишньому середовищі можуть тільки екологічно грамотні (компетентні) люди. Особливу значимість у процесі формування екологічної компетентності набувають загальноосвітні навчальні заклади.

В умовах сучасної модернізації шкільної освіти [4, 6] формування екологічної компетентності учнів є основною метою системи природничої освіти і фізики як складової цієї освіти. Важливим етапом цього процесу є етап основної школи, під час якого починається систематичне вивчення основ усіх природничих наук і фізики у тому числі.

Основою забезпечення успішного формування та розвитку екологічної компетентності школярів є створення та реалізація у навчальному процесі її методичної системи.

Визначення результативності впровадження розробленої методики вимагало розробки відповідної системи критеріїв та показників їх вияву.

Мета нашої статті полягає у розробці системи критеріїв та показників вияву результативності впровадження розробленої методики формування екологічної компетентності учнів основної школи у процес навчання фізики. Розв'язання цього завдання передбачало:

- аналіз науково-методичної літератури з метою: з'ясування змісту поняття "критерії результативності процесу формування в учнів основної школи екологічної компетентності";
- визначення критеріїв і показників сформованості екологічної компетентності в учнів основної школи;
- визначення рівнів сформованості екологічної компетентності учнів основної школи.

Аналіз літератури [7, 11, 12] дає підстави говорити, що поняття "критерій" тлумачиться вченими як ознака, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінки предмета чи явища.

У педагогіці це поняття розглядається як об'єктивна ознака, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його в різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики і саме тому підлягають оцінці [8, с. 35].

Проблема діагностування критеріїв сформованості компетентностей, у тому числі й екологічної, перебуває в колі уваги вітчизняних (О.Гуренкова, Н.Олійник, О.Пруцакова) та зарубіжних (О.Васильєва, Г.Галієва, Д.Єрмаков, Н.Овсяннікова) учених.

Результати аналізу досліджень учених з цього питання свідчить про те, що:

- кількість критеріїв, запропонованих вченими для визначення сформованості екологічної компетентності, перебуває у межах від трьох [1, 2, 3, 9, 10] до п'яти [5]. Більшість науковців дотримується думки про доцільність введення трьох критеріїв, пов'язаних з рівнем теоретичної підготовки, ступенем сформованості практично-діяльнісних умінь та мотиваційно-рефлексивної (емоційно-вольової, ціннісно-сислової) сфери;
- кількість показників критеріїв сформованості екологічної компетентності суб'єктів навчання варіює від трьох [2, 3, 9, 10] до шести [1, 5]. Серед основних показників критеріїв науковці виділяють: екологічні знання (обізнаність з екологічною проблематикою), екологічні уміння (практична природоохоронна діяльність), потреби, мотиви екологічної діяльності, ставлення до природи, ціннісні орієнтації.

При розробці діагностичного інструментарію рівня сформованості екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики, ми виходили з того, що:

- вибір та кількість критеріїв має бути узгодженим зі структурою екологічної компетентності і відображати стан сформованості кожного її компонента (когнітивного, діяльнісного та особистісного);
- значення кожного критерію має визначатися на основі його показників;
- виявлення показників має здійснюватись із залученням спеціальних методик, які можуть бути авторськими або розробленими іншими вченими і адаптованими до потреб дослідження;
- кожен показник компетентності може виражатися певними рівнями його сформованості.

Враховуючи вищезазначене та внутрішню структуру компетентності *критеріями сформованості* екологічної компетентності нами були обрані: когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Вибір показників *когнітивного критерію* обумовлений тим, що здійснення екологічної діяльності вимагає від учнів основної школи володіння певними знаннями з фізики, визначеними навчальною програмою та отриманими у процесі вивчення елективних (факультативних) курсів екологічного напрямку, а також інформації екологічного змісту, яка використовувалась на уроках і в позакласній роботі. З урахуванням вимог до екологізації змісту фізичної освіти учнів основної школи [13], показником когнітивного критерію

сформованості в учнів 7-9 класів екологічної компетентності було обрано повноту екологічних знань, яка має свідчити про обсяг їх знань про абіотичні фактори, природні ресурси та способи їх збереження; види забруднень довкілля та способи їх знешкодження та запобігання; екологічні проблеми (енергетичні) та шляхи їх вирішення; способи збереження власного здоров'я.

Вибір показників *діяльнісного критерію* обумовлений тим, що володіння школярами екологічною компетентністю передбачає уміння: здійснювати моніторинг екологічної ситуації та аналізувати його результати; бачити екологічні проблеми та пропонувати способи їх вирішення; розв'язувати екологічні задачі та пояснювати отримані результати; працювати з основними та додатковими джерелами інформації, проводити її збір, аналіз, синтез та перекодування. З наведених умінь, пов'язаних з екологічною діяльністю учнів основної школи в якості показників діяльнісного критерію екологічної компетентності школярів нами було обрано наявність умінь: аналізувати екологічну ситуацію та прогнозувати наслідки впливу людини на довкілля; розв'язувати завдання екологічного змісту та організувати інших на вирішення екологічних проблем.

Показники *особистісного критерію* повинні визначати мотиви екологічної діяльності та місце екологічних цінностей в ієрархії особистісних. Їх вибір пов'язаний із тим, що формування екологічної компетентності взагалі, та кожної з її складових зокрема, не можливе без орієнтації учнів на екологічні цінності та наявності високої внутрішньої мотивації до екологічної діяльності. Як зазначає В.Шарко [14], саме мотиви та цінності є стрижневими елементами, що забезпечують прагнення учня до отримання нових знань і набуття відповідних екологічних умінь, які б допомагали у вирішенні конкретних екологічних завдань.

Так як компетентнісний підхід передбачає підготовку особистості до сучасного життя і сприяє її саморозвитку та самовдосконаленню, то до особистісного критерію сформованості екологічної компетентності учнів основної школи було включено також рефлексію, яка передбачає здійснення критичного аналізу виконаної роботи і досягнутих результатів і є рушійною силою подальшого розвитку особистості.

При визначенні рівнів сформованості екологічної компетентності ми орієнтувалися на дослідження науковців, та результати опитування учителів фізики основної школи.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що науковці схиляються до вибору від трьох [1, 3, 5, 9, 10] до чотирьох [2] рівнів сформованості кожного критерію зазначеної компетентності, виділяючи низький, середній та високий рівні.

Узагальнення вищезазначеного дозволило виділити наступні *рівні сформованості* екологічної компетентності:

– *низький рівень* – наявні елементарні знання про природні ресурси та види забруднень довкілля. Не обізнаний із спектром екологічних проблем, що виникають у результаті людської діяльності і не проявляє до них ніякого інтересу. Мотивація екологічної діяльності та рефлексія відсутні. За здоров'ям не слідкує;

– *середній рівень* – учень володіє певним об'ємом знань про природні ресурси та способи їх збереження; види забруднень навколишнього середовища та способи їх запобігання; екологічні проблеми та шляхи їх вирішення, але не завжди використовує їх на практиці. Уміє аналізувати екологічну ситуацію, але не може прогнозувати наслідки впливу людини на екологію. Приймає участь у вирішенні екологічних проблем, але організаторські здібності не проявляє. Намагається слідкувати за власним здоров'ям, але робить це не регулярно. Спостерігається ситуативний інтерес щодо розв'язання екологічних проблем та слабка мотивація екологічної діяльності. При роботі в групі переважають особистий інтерес та вигода;

– *достатній рівень* – характеризується потребою учня у більш повних та глибоких знаннях (які виходять за межі навчальної програми) як з фізики так інших природничих дисциплін; умінням застосовувати ці знання на практиці у тому числі й нестандартних екологічних ситуаціях; високими мотивами екологічної діяльності та усвідомленням власної

причетності до екологічних проблем; високими організаторськими здібностями. Учень слідкує за власним здоров'ям, уникає факторів, що негативно впливають на нього.

До рівнів сформованості екологічної компетентності ми не включили високий як такий, що недосяжний для учнів основної школи.

Характеристика рівнів сформованості екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики представлена в таблиці 1.

Таблиця 1.

Характеристика рівнів сформованості екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики

Критерії екологічної компетентності	Показники	Рівні сформованості		
		Низький	Середній	Достатній
1	2	3	4	5
Когнітивний (знансвий)	Знання про: - природні ресурси та способи їх збереження; - види забруднень довкілля та способи їх запобігання; - екологічні проблеми та шляхи їх вирішення; - способи збереження власного здоров'я.	Знання про природні ресурси та способи їх збереження; види забруднень довкілля та способи їх запобігання відсутні. Низька обізнаність із спектром екологічних проблем, що виникають у результаті людської діяльності. За здоров'ям не слідкує.	Існують базові знання про природні ресурси та способи їх збереження. Знання про види забруднень довкілля та способи їх запобігання не повні. Фрагментарні знання про екологічні проблеми та шляхи їх вирішення. Знає способи збереження здоров'я.	Учень знає про природні ресурси та способи їх збереження. Обізнаний з видами забруднень та спектром екологічних проблем, що виникають у результаті людської діяльності. Знає способи збереження власного здоров'я.
Діяльнісний (практичний)	Уміння: - аналізувати екологічну ситуацію та бачити проблему; - прогнозувати наслідки впливу людини на екологію; - пропонувати способи вирішення екологічних проблем; - організовувати інших для вирішення екологічних проблем; - вести здоровий спосіб життя.	Проаналізувати екологічну ситуацію яка склалася та побачити проблему та прогнозувати наслідки не може. Відсутні організаторські уміння для вирішення екологічних проблем. Діяльність щодо власного здоров'я не здійснює.	Уміє аналізувати екологічну ситуацію, але не може прогнозувати наслідки впливу людини на екологію. Приймає участь у вирішенні екологічних проблем, але організаторські здібності не проявляє. Намагається слідкувати за власним здоров'ям, але робить це не регулярно.	Уміє не тільки аналізувати екологічну ситуацію, а й прогнозувати наслідки впливу людини на довкілля. Виявляє уміння вирішувати екологічні проблеми у побуті та у природі. Проявляє організаційні здібності у вирішенні екологічних проблем. Слідкує за власним здоров'ям, уникає факторів, що негативно впливають на нього.

1	2	3	4	5
Особистісний (мотиваційно-рефлексивний)	Мотивація екологічної діяльності. Цінності. Рефлексія.	Учень не проявляє ніякого інтересу до екологічних проблем. Мотивація екологічної діяльності та рефлексія відсутні.	Спостерігається ситуативний інтерес щодо розв'язання екологічних проблем. Переважають непрагматичні мотиви екологічної діяльності. Наявна самооцінка та оцінка поведінки інших стосовно впливу на довкілля.	Усвідомлює власну причетність до екологічних проблем. Виявляється потреба в екологічних знаннях і вміннях, висока мотивація природоохоронної діяльності. Наявна самооцінка та оцінка поведінки інших стосовно впливу на довкілля

Уявлення про критерії, рівні, показники сформованості екологічної компетентності та методики їх виявлення дає таблиця 2.

Таблиця 2.

Критеріально-рівневий апарат діагностики сформованості екологічної компетентності

Критерії	Показники	Рівні	Методики виявлення	Методи обробки результатів
Когнітивний	Знання про природні ресурси та способи їх збереження	Низький Середній Достатній	Авторська методика тестування	якісний аналіз критерій χ^2 графічна інтерпретація
	Знання про види забруднень та способи їх запобігання			
	Знання про екологічні проблеми (енергетичні) та шляхи їх вирішення			
Діяльнісний	Уміння аналізувати екологічну ситуацію та прогнозувати наслідки впливу людини на екологію	Низький Середній Достатній	Авторська методика тестування	якісний аналіз критерій χ^2 графічна інтерпретація
	Уміння вирішувати екологічні проблеми		Авторська методика тестування	
	Уміння організовувати інших для вирішення екологічних проблем		Авторська методика тестування	
Особистісний	Мотивація екологічної діяльності, цінності. Рефлексія	Низький Середній Достатній	Методика тестування за В.Д.Шарко [14]	якісний аналіз, критерій χ^2 графічна інтерпретація

Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити наступні висновки:

- на основі аналізу досліджень вчених з формування екологічної компетентності нами були виділені три критерії (когнітивний, діяльнісний та особистісний), а також показники сформованості екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики;
- виділеним критеріям та показникам сформованості екологічної компетентності відповідають низький, середній та достатній рівні їх сформованості.

– розроблений критеріально-рівневий апарат діагностування сформованості екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики забезпечує можливість проведення моніторингових досліджень з даного питання.

Перспективою подальших пошуків у цьому напрямку є визначення шляхів для підвищення рівня екологічної компетентності школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильева О.А. Изучение экологии в курсе физики основной общеобразовательной школы. / Ольга Аркадьевна Васильева / Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 13.00.02-теория и методика обучения и воспитания (физика). – Рязань, 2005.-231 с.
2. Галиева Г. М. Формирование экологической компетентности учащихся в процессе изучения естественнонаучных дисциплин на основе информационных технологий. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования / Гульназ Муллагалиевна Галиева/ – Йошкар-Ола – 2011.-23с.
3. Гуренкова О.В. Формування екологічної компетентності фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання. / Ольга Володимирівна Гуренкова/ Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти.-Київ, 2009.-23с.
4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти – Режим доступу [Електронний ресурс]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>
5. Ермаков Д.С. Педагогическая концепция формирования экологической компетентности учащихся: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Ермаков Дмитрий Сергеевич; [Место защиты: ГОУВПО "Российский университет дружбы народов"].- Москва, 2009.- 396 с.: ил.
6. Загальні критерії оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти – Режим доступу [Електронний ресурс]: http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/n_pr/kriterii/zag_krit.doc.
7. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике/ Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – Москва: ИКЦ "Март", Ростов н/Д: Издательский центр "Март", 2005. – 448 с.
8. Курило В. С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні / В.С. Курило // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 2. – С. 35-39
9. Олійник Н.Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій. /Наталія Юріївна Олійник/ Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання з технічних дисциплін.-Харків, 2005.- 20с.
10. Пруцакова О.Л. До проблеми формування екологічної компетентності школярів / О.Л.Пруцакова // Вісник Черкаського університету – 2009. – Вип. 162. – С. 132–138.
11. Слостенин В.А. Педагогіка/ В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
12. Словарь русского языка: 7000 слов/ [авт.-сост. С. Ожегов, Н. Шведова]. – М.: Русский язык, 1990. – 921 с.
13. Шарко В.Д. Екологічне виховання учнів під час вивчення фізики: Посібник для вчителя / В.Д. Шарко.– К.: Рад. Шк., 1990. -207 с.
14. Шарко В.Д. Элементы экологии и охраны окружающей среды в курсе физики средней школы. Дисс.. на соискание уч. степени канд. пед.наук. 13.00.02 – теория и методика обучения/ Валентина Дмитриевна Шарко.-Киев, 1983.- 198 с.

Куриленко Н.В.

**КРИТЕРИАЛЬНО-УРОВНЕВЫЙ АППАРАТ ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ
ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В
ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ**

В статье разработаны критерии, показатели и уровни результативности формирования экологической компетентности учащихся основной школы в процессе обучения физике.

Ключевые слова: экологическая компетентность, основная школа, учебный процесс.

Kurilenko N.V.

**CRITERIAS, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION OF ECOLOGICAL COMPETENCE
OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN THE STUDY OF PHYSICS**

The paper developed criterias, indicators and performance levels of formation of ecological competence of primary school students in learning physics.

Key words: environmental expertise, primary school, educational process.

УДК 372.853

Лимарєва Ю.М.

**ТРЕНІНГ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СВІДОМОГО ПІДХОДУ ДО
ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ**

"Формальное образование дает возможность выжить. Самообразование – преуспеть".

(Дж. Рон)

У статті викладено погляд та доцільність практичного застосування тренінгів у навчальному процесі з метою покращення освітнього процесу з фізики на основі організації свідомого підходу до навчання. Подані класифікації тренінгів стають у нагоді майбутньому викладачу фізики.

Ключові слова: тренінг, освіта, знання, навички, прийоми роботи, викладач, навчання.

Справжня освіта – це процес. Сьогодні рівень освіченості визначається не лише ступенем розвитку інтелекту, але й здатністю швидко реагувати на нову інформацію, виокремлювати її із загального потоку, творчо перероблювати й приймати на її основі правильні рішення. Будь-хто, хто не захоче залишити та йти в ногу з тими змінами, що відбуваються, а також використати тими перевагами, які передбачають нові можливості, що відкриваються, має повністю переглянути навіть саме поняття роботи. За ним стоїть необхідність учитися бачити можливості й створювати собі робоче місце, виховувати в собі нове мислення, визначити своє місце й призначення в світі та в новому своєму втіленні, тренувати вміння бачити, чути знаки й підказки, від внутрішнього голосу, гласу природи, голосу життя. Якщо є бажання навчитися, то кращий спосіб його здійснення – робити те, чому хочеш навчитися (народна мудрість). Отже, необхідно тренуватися. Усвідомлення певних знань, умінь та навичок є цілком природньою внутрішньою потребою. Бажання навчитися щось робити дає впевненість у житті.

У підготовці особистості з фізики шляхом масштабного використання тренінгового методу навчання в сучасних умовах, нажаль, говорити не доводиться. Тому, слід звернути увагу на підготовку педагогічних кадрів, які б практично володіли зазначеним прийомом роботи. Окремі аспекти вказаної проблеми розглядали Дудник А. [1], Петерсон Л. Г., Агапов Ю. В. [2], Пономарьова Г. Ф. [3], Шалоха Н. В. [7] та інші. Тому вважаємо за доцільне викласти з досвіду власний погляд на поставлену проблему, а саме використання тренінгів у підготовці фахівців з фізики.

Мета статті – дати класифікації та характеристику тренінгів, а також показати можливості їх використання в навчальному процесі, довести доцільність використання тренінгів на заняттях з фізики на основі практичного, діяльнісного підходу до навчання.

Тренінг – це:

- система вправ з метою відпрацювання максимальної працездатності й підготовки до випробувань;
- систематичні вправи для здобуття або вдосконалення певних навичок та вмінь;
- планомірна підготовка організму до максимальних для нього виявам сили, швидкості, спритності, витримки з метою досягнення до моменту змагань найбільшої працездатності.

Сучасний вищий навчальний заклад має всі "відправні точки" щодо використання цього методу. Система вищої освіти дозволяє організувати навчальний процес на основі використання тренінгів. Внаслідок цього:

- суттєво змінюється сприйняття лекційного матеріалу (суто теоретичного);
- наголошується увага на основні теоретичні моменти;
- відбувається апробація щойно почутого теоретичного матеріалу на практиці;
- сприймаються особистістю алгоритми діяльності та з'являється можливість їх порівняння;
- відбувається порівняння різних варіантів сприйняття шаблону шляхом спостереження за іншими людьми;
- формується певний рівень абстрактного мислення, що дозволяє особистості проектувати отримані знання на інші сфери діяльності та інші життєві ситуації взагалі;
- завдяки особистим спробам та спостереженням формується власна позиція особистості стосовно того чи іншого питання.

В педагогічних вищих навчальних закладах краще ніж будь-де можна показати яскравість результатів використання тренінгового методу у навчальному процесі, тому що кожне наступне спілкування:

- розкриває елементи попереднього тренінгу у практиці;
- дає змогу застосувати на практиці вміння з попереднього тренінгу та отримати додаткові індивідуальні консультації;
- створює сприятливі умови для спостереження за членами групи;
- розкриває варіативність сприйняття та використання результатів тренувань.

Значення тренінгового навчання.

В сучасних умовах спрямовуюча роль викладача в навчальному процесі вимагає внесення значних змін в методику викладання. Тепер завданням будь-якого викладача не є передача знань з конкретної дисципліни, а передача й формування здібностей до самостійного оволодіння знаннями на прикладі конкретної навчальної дисципліни. Саме тут більш ніж ефективним є тренінговий спосіб навчання, що дозволяє впродовж лекцій проводити міні-тренінги, формуючи таким чином певні вміння та навички. В цьому випадку немає необхідності, на практичному занятті, повертатися на початок лекції й відшукувати правило, що потребує практичного засвоєння. Окрім того, такий підхід до вивчення виключає "зазубрювання" або примусове "самобічювання" з метою формування певних (базових) навичок. Окрім того, етап "спостереження" у тренінзі несе вагоме навчальне значення. Багаторазове повторювання сприяє усвідомленому запам'ятовуванню, виключаючи при цьому примусове "зазубрювання".

Принциповим в освіті є те, щоб зрозуміти, що факт поза теорією втрачає сенс і, навпаки, теорія, позбавлена опори на факти, стає у свідомості ізольованою, відірваною від життя та незабаром забувається. Іноді студенти, навіть пам'ятаючи фактичний матеріал, не можуть усвідомити логіку міркувань, що наводиться в підручнику або яку використовує для пояснення викладач. Тоді вони прагнуть запам'ятовувати приклади і менше зосереджуються на теорії [6]. Таку проблему вдало долає тренінговий метод, завдяки якому відбувається відпрацювання теоретичного матеріалу на практичному матеріалі.

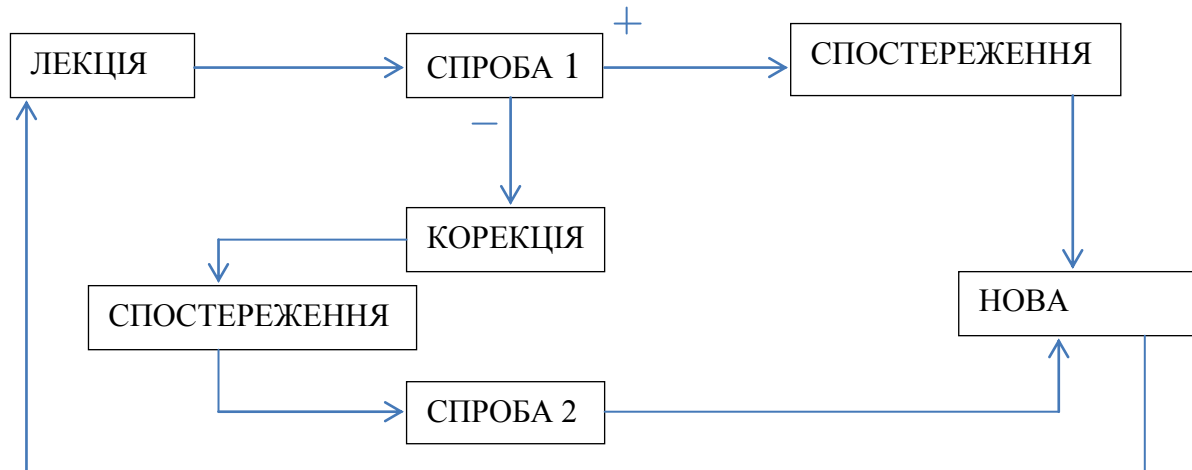
Можна навести кілька класифікацій тренінгу:

- За метою проведення: тренувальний, навчальний, контрольний.
- За чисельністю групи: індивідуальний, груповий, колективний, комбінований.

- За тривалістю проведення: короткочасний, тривалий, довготривалий.
- За частотою використання: систематичний, ситуативний, періодичний, систематичний.

Розглянемо деякі з тренінгів, що можуть бути максимально швидко та корисно застосовані на заняттях з фізики.

1. *Колективний* (схема 1):

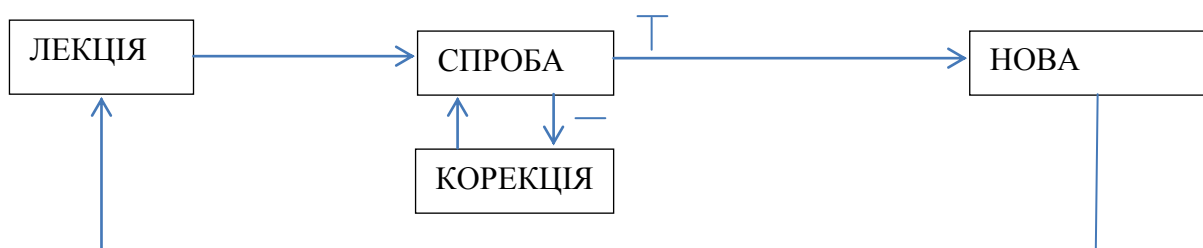


Мета: формування здатності до спостереження та самоконтролю, відпрацювання можливості говорити вголос. Доля такого тренінгу підходять такі теми як:

- Перетворення енергії в механічних процесах,
- Ізопроцеси,
- Сили Ампера та Лоренца.

Такі тренінги дають можливість відпрацювати певні вміння та навички за наперед складеним шаблоном. Відповідно, з'являється можливість формування додаткових вмінь та навичок щодо вміння складати алгоритми, аналізувати, коригувати та використовувати їх.

2. *Індивідуальний* (схема 2)



Мета (не пряма): відпрацювання конкретних вмінь та навичок, що передбачають поєднання різних видів діяльності (розум та олівець). Прикладом для вдалого застосування такого тренінгу можуть бути такі теми як:

- Закони відбивання та заломлення,
- Побудова зображень в лінзах,
- Сили Ампера та Лоренца.

3. *Поетапний* тренінг передбачає послідовне ускладнення завдання з метою досягнення кінцевого результату. Прикладом такого тренінгу може бути поетапний метод розв'язування задач запропонований В. М. Шейманом, що передбачає відпрацювання окремих елементів та їх послідовного зв'язку (поєднує схеми 1 та 2). Поетапний тренінг є тривалим та може містити в собі ситуативні, короткотривалі тренінги.

4. *Контрольний* тренінг має своєю метою перевірку рівня здатності особистості до стійкого та динамічного використання знань, вмінь та навичок. Він передбачає виключення "сліпого" заучування матеріалу, коли навіть із зміною формулювання завдання складається ситуація "нерозв'язуваності" поставленої проблеми. Розв'язок контрольної роботи, залікового або екзаменаційного завдання не є прямою метою навчання.

Весь процес набуття освіти, спрямований на отримання знань, вмінь й навичок, та має своєю метою апробацію їх використання в різних життєвих, практичних ситуаціях. Іншими словами, якщо дивитись на освіту більш глобально, то освіта, в її динаміці, є тренінгом.

Так наприклад, тренінг з винайдення похибки є чи найцікавішим у формуванні творчих здібностей особистості. Отже, під час пошукової бесіди встановлюється зворотній алгоритм пошуку відповіді. Отже, викладач повинен це брати до уваги під час організації навчально-педагогічної діяльності, бо для "свідомого" фундаментом має бути "свідоме" [5].

Зауважимо, що при використанні тренінгового підходу у навчанні лекція, як така, втрачає свою безпосередню суть, а практичне заняття набуває вищої дидактичної ваги та значно ємнісного змістовного об'єму. За таких умов, відпрацьовані за допомогою тренінгу, базові навички забезпечують продуктивність практичного заняття на більш високому рівні організації діяльнісного підходу до навчання, співпраці та формуванню свідомого ставлення до організації самоосвіти. Саме це найбільш наочно можна спостерігати при організації та проведенні навчального процесу з фізики.

Тренінг може виступати фундаментом та потужним генератором у організації свідомої самоосвітньої діяльності завдяки тому, що особистість набуває у тренінзі впевненості з допомогою викладача та групи або колективу, у якому навчається. За таких умов фундамент створюється міцним, а навички набуті у тренінзі стійкими, що сприяє організації продуктивної самоосвіти.

Тренінг є якісним демонстратором варіативного підходу до отримання освіти, а також – здатності до аналізу можливих підходів до навчання з метою її активного використання в подальшій навчальній.

Зважаючи на те, що фізика є фундаментальною природничою наукою, то метою її вивчення, перш за все, є комплексне, цілісне сприйняття світу та формування особистого ставлення до нього людини, як одиниці Всесвіту.

Аби зрозуміти значення тренінгу у вивченні фізико-математичних дисциплін буде доцільним пригадати слова Г. Галілея: "Дайте мне точку опоры и я переверну Мир". Отже, тренінг забезпечує формування тієї відправної "точки опоры", завдяки якій особистість буде мати можливість відкривати для себе світ знань, тобто, "перевертати світ", творити в ньому.

Тренінги у фізиці виступають дуже корисними у досягненні максимального результату у вивченні матеріалу за найкоротші проміжки часу. Це надзвичайно важливо для вивчення предмету, який є фундаментальним у формуванні особистості та її світоглядної позиції в житті. Окрім того, тренінг – потужний й інструмент у формуванні навичок самоосвіти, що принципово важливо сформувати в особистості заради її можливості подальшого впевненого життя в динамічному суспільстві.

При вивченні фізики тренінг доцільно використовувати на таких етапах:

- Аналіз поставленої задачі (проблеми)
- Встановлення стартових (базових) законів та співвідношень;
- Застосування раніше визначеного алгоритму до вирішення конкретної задачі;
- Аналіз отриманих результатів, коли одночасно відбувається відпрацювання загального "алгоритму-аналізу" із отримання навичок навчання.

Зважаючи на те, що у XXI столітті неграмотними будуть не ті, хто не вміють читати й писати, а ті, хто не вміє учитися й переучуватися. Отже виникає необхідність змінити своє власне ставлення до освіти, способів власного отримання інформації та методів її конструктивного використання. Іншими словами, вижити та процвітати в новому тисячолітті означає змінитися: навчатися й займатися тим, що наново створювати себе шляхом нескінчених тренувань.

Свідомий підхід особистості до отримання освіти швидше за все досягається тоді, коли він ґрунтується на відпрацьованих базових навичках, максимальний ККД яких досягається саме на тренінгах.

Отже, тренінговий підхід до навчання має максимально активно впроваджуватись у навчальний процес з фізико-математичних дисциплін, бо є результативним, якісним,

виступає активною формою навчання, є динамічним методом та таким, що успішно може інтегрувати різні прийоми навчальної діяльності.

Поставлена проблема на сьогоднішній день є невичерпною. Першочергового подальшого дослідження вимагають деталізація використання тренінгів з фізики у різних вікових групах та підготовка фахівців з фізики, що будуть здатні працювати у тренінговому режимі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дудник А. Учбова мотивація та пізнавальні інтереси старшокласників ліцею та ЗОШ / А. Дудник // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць – Вип. 40 / За заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2008. – С. 76 – 79.
2. Петерсон Л.Г., Агапов Ю.В. Мотивация и самоопределение в учебной деятельности. – М.: АПКИППРО, Институт СДП, 2011. – 64 с.
3. Пономарьова Г. Ф. Безперервна освіта – складова сучасної парадигми вищої школи / Г. Ф. Пономарьова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2008. – Вип. 50. – С. 325 – 332.
4. Развитие способностей понимания в средней и старшей школе: Методическое пособие по сценированию и проведению турнирных, тренинговых и игровых форм с учащимися / Авторский коллектив: Алексеева Л.Н., Ковалева Н.Б., Дарган М.В., Смирнова В.И.; под редакцией Алексеевой Л.Н., Афиногенова А.М., Ковалевой Н.Б. – М.: МИОО, Интеллект-Центр, 2008. – 160 с.
5. Рацлав Н. Підготовка вчителів математики на заочному відділенні Слов'янського державного педагогічного інституту в 50-их роках ХХ ст. / Н. Рацлав // Гуманізація навчально-виховного процесу: Збірник наукових праць / За заг. ред. проф. В. І Сипченка. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2012. – Вип. LX – С. 160 – 171.
6. Савченко В. Ф. Методика навчання фізики в середній школі. (Загальні питання) / В. Ф. Савченко. – Чернігів : РВВ ЧДПУ, 2003. – 100 с.
7. Шалоха Н. В. Аналіз умов формування творчої активності особистості / Н. В. Шалоха // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя. – 2008. – Вип. 50. – С. 408 – 414.

Лымарева Ю.Н.

ТРЕНИНГ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОГО ПОДХОДА К ИЗУЧЕНИЮ ФИЗИКИ

В статье изложен взгляд и целесообразность практического использования тренингов в учебном процессе с целью улучшения образовательного процесса по физике на основании организации сознательного подхода в обучении. Представленные классификации тренингов становятся в помощь преподавателю физики.

Ключевые слова: тренинг, образование, знания, навыки, приемы работы, преподаватель, обучение.

Lymareva Y.N.

TRAINING AS A MEANS OF FORMING CONSCIOUS APPROACH TO STUDY OF THE PHYSICS

The article describes the look and the feasibility of the practical use of training in the educational process in order to improve the educational process in physics on the basis of the organization of conscious approach to learning. Presented classification training are to help physics teacher.

Key words: training, education, knowledge, skills, working method, teacher.

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК СИСТЕМОТВІРНИЙ МЕТОД ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті актуалізовано використання дидактичних ігор як методу організації навчальної діяльності й вивчення іноземної мови в початковій школі. Конкретизовано і проаналізовано структурні компоненти дидактичних ігор. Обґрунтовано послідовність етапів і визначено завдання кожного з них у процесі організації дидактичних ігор.

Ключові слова: дидактична гра, метод, навчальна діяльність, початкова школа, іноземна мова, молодші школярі, етапи.

Актуальність дослідження проблеми організації навчальної діяльності учнів під час вивчення іноземної мови в початковій школі зумовлено реформуванням змісту освіти, початком шкільного навчання з шести років, оволодінням іноземною мовою з першого класу, необхідністю реалізації творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу. Початок навчання дитини в школі супроводжується суттєвими змінами в її житті, зокрема, переходом від ігрової до навчальної діяльності, яка поступово повинна стати провідною. Така діяльність визначає специфіку розвитку особистості і психіки. Організація дидактичних ігор передбачає активну взаємодію учнів, у процесі якої вони вчаться виокремлювати головне, порівнювати відоме із невідомим, міркувати, а не отримувати готову відповідь, підвищується їх пізнавальна активність, зацікавленість у вивченні іноземної мови, що в свою чергу сприяє досягненню високих результатів у її опануванні.

Наше обґрунтування доцільності використання дидактичних ігор у початковій школі базується на наукових теоріях: ігрової діяльності (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, О. Негневицька, О. Понімаєтко, С. Рубінштейн); функціонального задоволення, реалізації природних нахилів (А. Адлер, К. Бюлер); розвивального навчання (Л. Занков, В. Давидов, М. Скаткін); сприймання навколишньої дійсності засобами гри (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн) та інші.

Проблеми використання ігор на початковому етапі вивчення іноземної мови розробляли К. Валуєва, Г. Волошан, А. Гергель, Н. Дручків, В. Крутій, О. Михайлова, С. Роман, Ю. Федусенко, С. Ходоровська, Т. Шкваріна та інші.

Однак проблему організації навчальної діяльності молодших школярів засобами дидактичних ігор для вивчення іноземної мови досліджено недостатньо. У деяких посібниках представлено лише розробки ігор ("Ігри для початкового навчання англійської мови" (О. Барташніков, І. Барташнікова, І. Зелена), "Навчальні ігри на уроці англійської мови" (М. Стронін), "200 ігор на уроках англійської мови" (упорядник А. Павлюк), "Ігри у навчанні іноземних мов" (О. Близнюк, Л. Панова), "Англійська мова для наймолодших" (Т. Шкваріна), "Англійська для початківців. Ігри, п'єси, дидактичні матеріали" (Л. Хрістоєва), "Уроки англійської в початковій школі" (Н. Бабенко), "Все про ігри" (Т. Свирид'юк, С. Петрук), "Ігрові моменти на уроках англійської мови" (Н. Камінська) та інші).

Тому метою нашої статті є обґрунтувати дидактичну гру як системотвірний метод, її структурні елементи і особливості організації у процесі вивчення іноземної мови молодшими школярами.

Відомо, що зміст навчальної дисципліни "Іноземна мова" включає низку розділів: фонетика, лексика, граматики, стилістика. Їхнє вивчення уможливорює оволодіння учнями знаннями, вміннями та навичками у чотирьох видах діяльності – читанні, аудіюванні, мовленні та письмі. Саме створення вчителем емоційно забарвлених, цікавих ситуацій на основі дидактичних ігор підвищує інтерес молодших школярів до вибраного виду діяльності.

Адже коли діти здивовані, заінтриговані, вони легше засвоюють необхідну лексику та певні граматичні конструкції [4, с. 49].

Метод – це шлях дослідження, спосіб організації практичного і теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями об'єкта; метод навчання – спосіб взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямований на розв'язання навчально-виховних завдань (С. Гончаренко) [8, с. 205-206].

Отож, дидактичну гру у вивченні іноземної мови розуміємо як метод навчання фонетики, лексики, граматики, стилістики іноземної мови для оволодіння учнями знаннями, вміннями та навичками в читанні, аудіюванні, мовленні й письмі в ігровій формі, спрямований на розвиток особистості дитини.

Однак, як свідчать дослідження психологів (Л. Артемова, Д. Ельконін) та педагогів (О. Савченко, І. Школьна), гра не дає належних результатів, якщо використовується фрагментарно та епізодично. Здебільшого, проблема гри розглядається в галузі дошкільної педагогіки. У школі її, як правило, використовують на заняттях гуртків, в післяурочний час тощо.

Ми відстоюємо позицію щодо необхідності оптимального, цілеспрямованого, систематичного, глибоко усвідомленого і науково обґрунтованого використання дидактичних ігор у процесі вивчення іноземної мови, які пізніше можна поступово ускладнювати й урізноманітнювати в міру накопичення в учнів знань і вироблення вмінь та навичок.

Тепер зосередимо увагу на проблемі структури дидактичних ігор як методу навчання іноземної мови. Проаналізувавши підходи до структуризації дидактичних ігор Т. Дудової, О. Казанічер, Н. Кудикиної, О. Савченко, вважаємо, що відсутність єдиної думки щодо цього питання пов'язана з багатофункціональністю гри, зосередженням дослідників на певних компонентах гри, власним досвідом у використанні ігор. Нам імпонує структура гри, запропонована О. Казанічер [3], Н. Кирстою, Н. Лисенко [6], однак ми вважаємо за доцільне її доповнити, додавши до правил, ігрових дій, дидактичних завдань, обладнання, результатів назву, мету, зміст, хід та підсумки гри, що, на нашу думку, ширше висвітлить сутність дидактичних ігор для навчання іноземної мови в початковій школі. Схематично модель дидактичної гри з іноземної мови представлено на рис. 1.

Таким чином, дидактична гра синтезує цільові, мотиваційні, змістові, процесуальні, результативні, контрольно-оцінювальні компоненти, притаманні навчальній діяльності. Це дозволяє стверджувати, що вона як системотвірний метод сприяє комплексному вивченню іноземної мови, її можна використовувати для організації різних форм навчальної діяльності.

Так, *організаційно-підготовчий компонент* поєднує назву, мету, завдання, обладнання та мотивацію гри, він спрямований на підготовку до навчальної діяльності. У назві гри часто відображено її особливості, мета – співвідносна з формою навчання. Відповідно до вимог програми визначаються завдання гри, враховуються особливості дітей певного віку. Успіх ігор значною мірою залежить від обладнання, яке розвиває наочно-образне мислення. Маніпуляція предметами, роздатковими матеріалами викликає в учнів позитивні емоції, заставляє думати.

Процесуально-змістовий компонент передбачає правила та ігрові дії. Їх зміст тісно пов'язаний з темою з іноземної мови, над якою працюють учні, назвою, метою гри та спрямовано на досягнення завдань навчальної діяльності. Без визначених наперед правил ігрові дії розвиваються стихійно, тому можуть залишитися невиконаними дидактичні завдання. Правила гри регламентують динаміку ходу гри, визначають кількість гравців та їх взаємодію у навчальній діяльності [7, с. 193]. Специфіка використання дидактичних ігор у вивченні іноземної мови полягає в тому, що у роботі з учнями педагог використовує іншомовні матеріали, основним засобом передачі інформації та спілкування виступає іноземна мова.

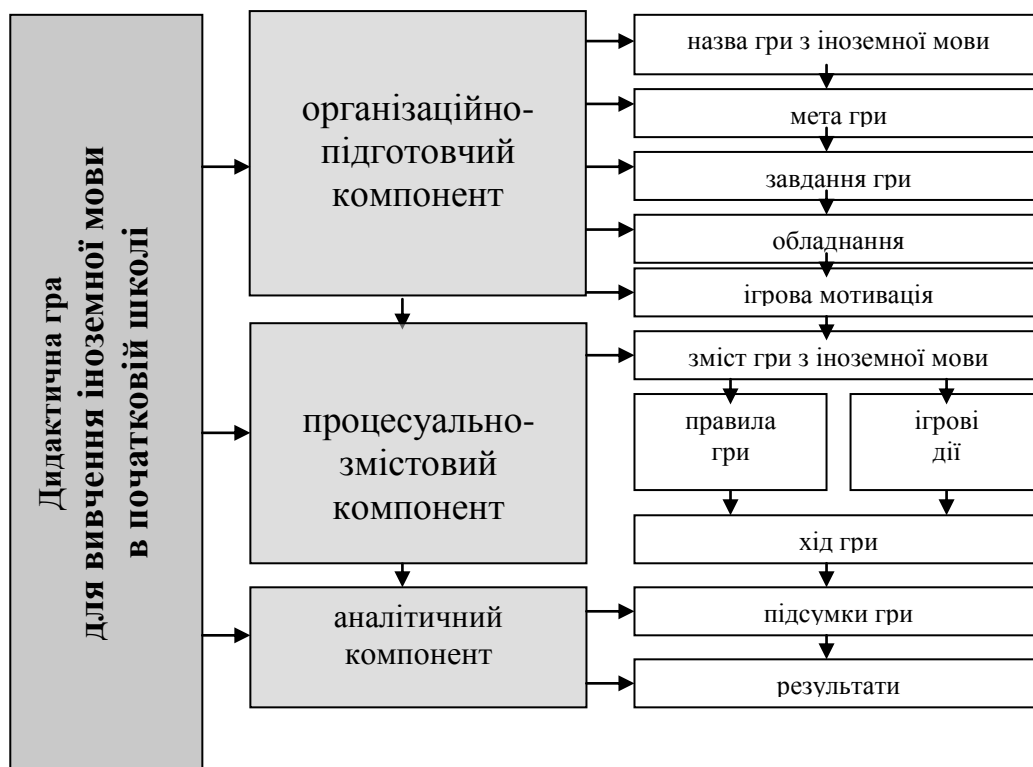


Рис. 1. Узагальнена структура дидактичної гри з іноземної мови в початковій школі

Складниками *аналітичного компоненту* є підсумки гри, контроль, оцінювання та її результати. Підсумком гри (за О. Савченко) може бути підрахунок балів, оцінювання, визначення того, хто переміг, нагородження тощо [7, с. 193].

Аналіз вищезазначеного дає змогу стверджувати, що всі структурні компоненти дидактичної гри перебувають в єдності і взаємозалежності. Врахування вчителем їхньої потреби забезпечує ефективність організації навчальної діяльності молодших школярів, використання дидактичної гри як ситемотвірного методу навчання.

З цією метою дидактичні ігри можна включати в систему уроків. Однак використовувати такий метод у вивченні іноземної мови вчителю часто заважає його стиль педагогічної взаємодії з учнями, небажання витратити час на підготовку до організації гри. Тому її результативність значною мірою залежить від особи вчителя, його вміння творчо працювати, обізнаності про особливості молодших школярів, психологічної культури, рівня педагогічного спілкування, організаторських умінь, усвідомлення потреби в самоосвіті, бажання вдосконалювати професійну майстерність, адже організація гри потребує відповідних знань, умінь та навичок педагога, часу на її підготовку, створення й режисуру [2, с. 62].

На основі результатів аналізу наукових джерел та практичного досвіду робимо висновки, що організувати навчальну діяльність молодших школярів за допомогою дидактичних ігор з іноземної мови можна у три етапи відповідно до визначених компонентів (рис. 2).

1. *Підготовчий етап* передбачає визначення вчителем іноземної мови найоптимальнішого часу для проведення дидактичної гри (на уроці чи в післяурочний час) та кількості гравців, підготовку необхідного обладнання (малюнки, картки, плакати, таблиці, схеми, м'ячі, іграшки тощо), усвідомлення свого місця та методів роботи, а також підготовку дітей до неї (актуалізація знань з певної теми, налаштування на ігрову діяльність),

продумування мети, завдань та ходу гри, послідовності виконання завдань, змін видів діяльності, місць, положень під час виконання завдань у процесі гри (В. Букатов [1, с. 44]).



Рис. 2. Етапи організації дидактичних ігор для вивчення іноземної мови в початковій школі

2. На *виконавчому етапі* відбувається ознайомлення зі змістом гри. Вчитель пояснює її правила. Розподіляти ролі можна за допомогою лічилки іноземною мовою, визначати їх учителем чи спільно з дітьми, а також згідно із їхніми бажаннями. Слід не поспішати з виголошенням дидактичної мети (краще подати її в формі загадки). Реалізацію вчителем ігрових прийомів можна здійснити, поставивши перед учнями дидактичну мету в формі ігрового завдання, підпорядковуючи навчальну діяльність правилам гри та використовуючи елемент змагання у навчальній ігровій діяльності (В. Кукушин [5, с. 6]).

Вчитель іноземної мови в початковій школі здійснює контроль за навчальною діяльністю кожного учня з метою запобігання конфліктних ситуацій, ефективності застосування гри, головними умовами якої є, зокрема, органічне включення їх до навчального процесу, цікавість, правила, ігрові зачини, емоційне ставлення вчителя до ігрових дій (О. Савченко [7]). Одночасно педагог слідкує за формуванням та розвитком мовних і вимовних навичок, доцільністю і правильністю вживаної іншомовної лексики та грамотно побудованими реченнями.

3. На *аналітично-коригувальному етапі* відбувається підведення підсумків дидактичної гри, оцінювання. Самоаналіз результатів гри вчителем іноземної мови в початковій школі дає змогу визначити, які прийоми були ефективними і чи реалізовано її мету [6, с. 98], а також окреслити подальші напрями роботи. Відповідно до віку учнів та їхнього прогресу в оволодінні іноземною мовою учитель повинен планувати послідовність використання дидактичних ігор, поступово ускладнюючи їх зміст, завдання, правила, дії.

Основними чинниками, що сприяють ефективності застосування ігор у навчальній діяльності учнів школи першого ступеня, є мотиваційне забезпечення, організація ігор із урахуванням індивідуальних вікових особливостей учнів, необхідність ускладнення й дозування, емоційність учителя, забезпечення ігрового процесу наочними матеріалами, позитивна реакція вчителя на старання дитини і на результати ігор, використання комунікативно-ігрового підходу. Ігри формують творчу особистість, вчать нестандартно мислити, і провідна роль у цьому процесі належить учителеві. Адже саме через особу педагога формується ставлення учнів до іноземної мови, зацікавленість чи незацікавленість предметом.

Загалом визначення особливостей дидактичних ігор, навчального процесу початкової школи дають змогу вчителю правильно й ефективно організувати взаємодію з учнями задля їх особистісного розвитку, досягнення високих результатів в оволодінні ними іноземною мовою. Однак, незважаючи на те, що сучасною системою підготовки у ВНЗ передбачено необхідну кількість годин для підготовки вчителів іноземної мови в початковій школі, це не розв'язує основну проблему – низький рівень готовності до ефективної організації навчальної діяльності молодших школярів. Тому предметом подальших наукових розвідок є дослідження збалансованості дисциплін фахового, соціально-гуманітарного і психолого-педагогічного спрямування, використання інноваційних методик у професійній підготовці вчителів початкової школи з додатковою спеціальністю "Іноземна мова".

ЛІТЕРАТУРА:

1. Букатов В. Педагогічні таїнства дидактичних ігор / Букатов В. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.
2. Зубенко Т. В. Комунікативний підхід до навчання іноземної мови учнів початкової школи / Зубенко Т. В. – Миколаїв : МДУ ім. В. О. Сухомлинського, 2006. – 120 с.
3. Казанічер О. С. Дидактичні ігри як засіб активізації діяльності учнів на уроках англійської мови / О. С. Казанічер // Англійська мова та література. – 2007. – № 36 (190). – С. 2–3.
4. Кочергіна Л. Місце і роль гри у системі навчання іноземної мови / Л. Кочергіна // Рідна школа. – 2005. – № 3. – С. 48–50.
5. Кукушин В. Ігрові технології на уроках / В. Кукушин // Відкритий урок. – 2006. – № 11/12. – С. 3–9.
6. Лисенко Н. В. Педагогіка українського дошкілля : навч.-метод. посіб. / Н. В. Лисенко, Н. Р. Кирста. – Івано-Франківськ : Плай, 2002. – 302 с.

7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. [для студ. пед. факульт.] / Савченко О. Я. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
8. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. Гончаренко С. У.]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

Марчий-Дмитраш Т.М.

**ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ МЕТОД ОРГАНИЗАЦИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье актуализировано использование дидактических игр как метода организации учебной деятельности и изучения иностранного языка в начальной школе. Конкретизированы и проанализированы структурные компоненты дидактических игр. Обоснованно последовательность этапов и определены задачи каждого из них в процессе организации дидактических игр.

Ключевые слова: дидактическая игра, метод, учебная деятельность, начальная школа, иностранный язык, младшие школьники, этапы.

Marchii-Dmytrash T. M.

**DIDACTIC GAME AS A SYSTEMFORMATIVE METHOD OF JUNIOR PUPILS' EDUCATIONAL
ACTIVITIES ORGANIZATION IN THE FOREIGN LANGUAGE STUDY**

The usage of didactic games as a method of educational activities organization and learning of foreign language in primary school is modified in the article. It is concretized and analyzed the structural components of didactic games. The sequence of steps is justified and the tasks of each of them in the process of didactic games organization are defined.

Key words: didactic game, method, educational activity, primary school, foreign language, junior pupils, stages.

УДК 372.3:481

Мельничук Ю.Ю.

**СПОСОБИ ВИРАЖЕННЯ ПРИЧИННО-НАСЛІДКОВИХ ЗВ'ЯЗКІВ У
МОВЛЕННІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

У статті проаналізовано й описано способи вираження причинно-наслідкових зв'язків та надано методичні рекомендації щодо формування умінь будувати тексти-міркування учнями початкових класів.

Ключові слова: розвиток зв'язного мовлення, причинно-наслідкові зв'язки, тексти-міркування, закони логіки, учні початкових класів.

Мовлення – важливий засіб спілкування, обміну думками і почуттями між людьми, передачі і засвоєння інформації. З перших днів шкільного життя у дитини виникає потреба у спілкуванні – вміння говорити правильно, красиво, логічно. Саме тому уроки розвитку зв'язного мовлення допомагають створити мовне середовище. Розвиток зв'язного мовлення – провідний принцип навчання мови у початкових класах. Він охоплює всі сторони мовленнєвої діяльності учнів. Ось як про це сказано у пояснювальній записці до програми з української мови: "Мовленнєва змістова лінія, яка є основною, передбачає розвиток усного і писемного мовлення учнів, їхнє вміння користуватись мовою як засобом спілкування, пізнання, впливу"[5, с.3].

На уроки розвитку зв'язного мовлення в чистому вигляді відводиться досить мало годин, натомість зв'язне мовлення інтегрується у викладання всіх предметів, передбачених програмою, та в позакласну роботу з молодшими школярами. Програмою передбачається набуття учнями елементарних знань про мовлення: усне і писемне, діалогічне і монологічне;

про особливості висловлювань, обумовлених їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування, однак значно важливішим завданням є "розвиток уміння здійснювати всі види мовленнєвої діяльності" на що й наголошується в програмі. [5, с.4].

Свого часу проблемі розвитку зв'язного мовлення приділяв велику увагу К.Д.Ушинський, який справедливо стверджував, що бідність словника школяра породжує одноманітність мовлення і робить його незрозумілим для слухачів. Ця тема не могла залишитись поза увагою психологів. Саме завдяки працям учених-психологів П.П.Блонського, Д.Б.Ельконіна, Л.С.Виготського, О.Р.Лурії, С.Л.Рубінштейна утворилося психологічне підґрунтя навчання молодших школярів зв'язному мовленню.

Як відомо, розвиток зв'язного мовлення йде в двох напрямках, які взаємопов'язані – усне та писемне мовлення. Але перший напрямок передує, оскільки бере свій початок з того часу, коли дитина сказала перше слово. Завдання вчителя, використовуючи набутий комунікативний досвід дітей, сформувані в них мовленнєві уміння і навички.

При загальному зростанні інтересу до проблем розвитку зв'язного мовлення та логічного мислення малодослідженим методичним питанням залишається проблема способів вираження причинно-наслідкових зв'язків у мовленні учнів початкових класів. Справа в тому, що найбільше можливостей для розкриття логічної послідовності є у текстах типу "міркування", які довго вважалися занадто складним завданням для молодших школярів, а тому пропедевтична робота з розвитку умінь виражати причинно-наслідкові зв'язки у початковій школі на проводилася.

Мета статті полягає в обґрунтуванні та наданні методичних рекомендацій щодо формування умінь вираження причинно-наслідкових зв'язків у мовленні учнів початкових класів.

Міркування, передусім, є найвищою мовленнєвою одиницею надфразового рівня – функціонально-смісловим типом монологічного мовлення, цілісним висловлюванням, на рівні якого найсуттєвіше виявляється єдність мови, мислення та мовлення. Як функціонально-смісловий тип мовлення міркування виконує роль повідомлення. Маючи сталі логіко-сміслові й структурні мовні параметри, воно набуває значення типу монологічного висловлювання або типу мовлення. Найважливішою мовною ознакою міркування є наявність причинно-наслідкових зв'язків та засобів їх вираження, а також особливості вступної фрази.

У логіці під міркуваннями розуміють "послідовний ряд суджень стосовно якогось питання, наслідком чого є відповідь на поставлене в ньому запитання" [2, с.65]. Крім цього, міркування як логічна категорія "реалізується у формі ланцюга умовиводів на певну тему, викладених у послідовній формі, або як процедура обґрунтування певного висловлювання" [2, с.65]

Основою міркування є логічне мислення, тому воно неодноразово розглядалось у психології як складна мовленнєво-мислительна діяльність (М.І.Жинкін, О.В.Запорожець, О.О.Леонтєв, В.О.Фільта та ін.) У психолінгвістичній науці доведено, що існує зв'язок між логічними категоріями (поняття, судження) й мовними одиницями (слово, словосполучення, речення). Так поняття співвідноситься зі словом чи словосполученням, судження – з реченням. Проте на цьому рівні взаємозв'язок між мислительними процесами й мовними засобами вираження не закінчується. Властивість дитячого мислення – фіксувати об'єктивно існуючі зв'язки й виокремлювати взаємопов'язані явища дійсності на рівні більш високому, ніж судження (на надфразовому рівні – у відповідних мовних структурах). Це відкриває для дитини нові можливості оволодіння вищим ступенем структурної системності мови порівняно з реченням – міркуванням, що є одним із функціонально-сміслових типів зв'язного мовлення. Зв'язок між мовою і мисленням на рівні односміслових типів мовлення, тобто на надфразовому рівні, здійснюється найбільш повно й ефективно. Водночас у психолінгвістиці встановлено: "чим вищий рівень організації, тим міцніший зв'язок між мовними і мислительними категоріями" [3, с.54].

У методиці міркування визначають як функціонально-смісловий тип зв'язного монологічного мовлення (Л.П.Федоренко, Г.О.Фомічова), функціонально-смісловий тип зв'язного висловлювання (М.С.Вашуленко, А.Г.Галетова), жанр учнівського твору (Е.Богомолова).

Спостереження вчених за сформованими до початку навчання в школі мовленнєвими навичками показали, що діти здатні будувати міркування на інтуїтивному рівні без спеціально організованого навчання, наслідуючи дорослих.

Результати практичних досліджень Л.М.Бутивщенко дають змогу зробити висновок про низький рівень розвитку операцій групування, диференціації та абстрагування в мисленні молодших школярів. Ці розумові дії, на думку дослідниці, "розвиваються лише наприкінці початкового навчання" [1, с.12].

Проблемні ситуації, що виникають у процесі навчальної діяльності, відомі дослідники дитячого мислення Г.С.Костюк та Г.О.Балл характеризують як мовно-мислительні задачі. На думку вчених, розв'язування задач адекватно висловлювати думку "...сприяє активному усвідомленню недоліків свого мовлення, отже, кращому оволодінню мовною нормою, свідоме й аналітичне ставлення мовця до процесу вираження думки в мовленні впливає і на саме мислення" [4, с.50].

Спираючись на подані вище визначення проблемної ситуації, можна припустити, що постановка проблеми є першим етапом побудови міркування, добір аргументів до поданого твердження, перевірка їх істинності та переконливості визначають етап висування гіпотез, а формулювання висновку з міркування, перевірка його відповідності тезі та доказам, контроль досягнення мети висловлювання ілюструють етап перевірки результатів у процесі складання міркувань.

У сучасній дидактиці підкреслюється важлива роль використання прийому доведення під час засвоєння навчального матеріалу. В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко зазначають, що застосування доведень сприяє інтенсифікації розумового розвитку молодших школярів: учні навчаються виконувати мислительні операції та дії, необхідні для розв'язання різноманітних пізнавальних завдань, виділяти причинно-наслідкові зв'язки, робити висновки, узагальнювати, аналізувати. Навички аргументувати свою думку розвивають контролюючу функцію мислення та привчають до логічної побудови міркувань.

Як один з методів дослідження та пояснення навчального матеріалу, прийом доведення використовується на всіх заняттях шкільного циклу. Але, за результатами досліджень Д.Г.Бутко, Т.В.Косми, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко, на уроках з різних предметів аргументація має свої специфічні риси.

Логічна організація тексту-міркування передбачає використання основних форм вираження думки, чітке відображення причинно-наслідкових зв'язків, додержання логічних законів у процесі побудови висловлювання. До основних належать логічні закони тотожності, суперечності, вилученого третього, достатньої підстави. Знання та розуміння цих законів є основою логічності мислення. Тому практичне ознайомлення з ними молодших школярів вважаємо необхідною умовою формування умінь вираження причинно-наслідкових зв'язків у мовленні.

З погляду формальної логіки міркування поєднує в собі різні форми вираження думки: поняття, судження, умовивід, доведення. Відомі дослідники О.А.Івін, Ю.А.Петров та ін. зазначають, що "оперування цими категоріями є необхідною умовою доказовості та обґрунтованості мислення"[2, с. 24].

Основною складовою частиною міркування є доведення чи спростування думки. Доведення тлумачиться О.А.Івіним як "процедура встановлення істинності деякого твердження шляхом проведення інших тверджень, істинність яких уже відома і з яких з необхідністю випливає перше" [2, с. 154].

Змістове членування доведення передбачає наявність трьох компонентів: тези, аргументів та демонстрації. Необхідно розглянути кожен структурну частину доведення,

оскільки логічне членування тексту-міркування передбачає наявність цих частин як суттєвої умови змістового доведення.

Так, тезою називається твердження, що "обґрунтовується в процесі доведення" [2, с. 12]. Відповідно до логічних вимог теза доведення має бути чітко визначена за змістом та ясно сформульована; не може змінюватися під час доведення; за тезу може слугувати тільки положення, істинність якого в даному разі потребує обґрунтування.

Аргументами прийнято вважати такі істинні судження, за допомогою яких доводиться істинність тези. Логікою визначене коло суджень, що можуть бути аргументами в процесі доведення. До них належать: судження про вірогідно відомі факти, наукові визначення понять та закони науки, аксіоми та постулати, факти, раніше доведені положення. Крім наведених різновидів доказів, існують судження умовно переконливі, що можуть використовуватися в логічно ненормованому тексті. До таких положень належать свідчення авторитетних осіб, дані власного досвіду тощо.

За нашими спостереженнями, подібні докази молодші школярі часто використовують у власних міркуваннях, оскільки логічно обґрунтовані факти чи наукові визначення понять ще невідомі чи недоступні їхньому мисленню.

Формулювання чітких правил використання тез та аргументів зумовлене прагненням уникнути хибності наслідків у процесі міркування, адже помилки при побудові доведень найчастіше стосуються оформлення твердження та доказів.

До найпоширеніших логічних помилок у процесі складання міркувань належать: підміна тези, нечітке її формулювання, помилкове розуміння причинності, хибність суджень, що виступають у ролі аргументів, коло в доведенні (дібрані аргументи за своїм змістом рівнозначні висунутій тезі чи логічно впливають з неї), необґрунтований висновок.

Мовне оформлення тексту типу міркування також має важливе значення.

Таким чином, з метою розвитку в молодших школярів умінь і навичок орієнтуватися в причинно-наслідкових зв'язках, що є основою будь-якого доведення, доцільно ознайомлювати їх за допомогою пам'яток дій із розумовими прийомами, які використовуються під час визначення причини чи наслідку певного явища. Ознайомлення школярів з найпоширенішими логічними помилками та відпрацювання прийомів їх виправлення допоможуть підвищити якість учнівських текстів та запобігти багатьом недолікам.

Вивчення науково-теоретичних основ проблеми формування умінь вираження причинно-наслідкових зв'язків у мовленні учнів початкових класів, необхідних під час складання висловлювання типу міркування, дає змогу визначити перспективи подальших досліджень. Основними з них є розробка методики формування вмінь і навичок будувати стилістично диференційовані твори-міркування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бутивщенко Л. М. Особливості розвитку розумових операцій у молодших школярів у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук / Л. М. Бутивщенко. – Київ, 2011. – 20 с.
2. Івін О.А. Логіка. – К.: Артк, 1996. – 232 с.
3. Калмикова Л.О. Психологія мовлення і психолінгвістика / Л.О.Калмикова, І.М.Лапшина, Н.В.Харченко. – Переяслав-Хмельницький, 2008. – 325с.
4. Костюк Г. С. Категория задачи и ее значение для психолого-педагогических исследований / Г. С. Костюк, Г. А. Балл // Вопр. психологии. – 1977. – № 3. – С. 12–23.
5. Українська мова. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1-4 класи – К.: "Освіта", 2012. – 390 с.

Мельничук Ю.Ю.

**СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ СВЯЗЕЙ В РЕЧИ УЧЕНИКОВ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

В статье проанализированы и описаны способы выражения причинно-следственных связей и даны методические рекомендации по формированию умений строить текст-рассуждения учащимися начальных классов.

Ключевые слова: развитие связной речи, причинно-следственные связи, текст-рассуждения, законы логики, учащиеся начальных классов.

Melnichuk Y.Y.

**WAYS OF EXPRESSING OF CAUSE-AND-EFFECT RELATIONS IN THE SPEECH OF
PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

The article analyzes and describes ways of expressing cause-and-effect relations and there are methodological recommendations about forming skills to compose reasoning texts by primary school pupils.

Key words: development of coherent speech, cause-and-effect relations, reasoning texts, logical laws, primary school pupils.

УДК 811.161.2

Мироненко О.В.

**РОЗВИВАЛЬНЕ СПРЯМУВАННЯ РОБОТИ З ДІЄСЛОВОМ НА УРОКАХ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ**

У статті розглядається дієслово як самостійна частина мови, висвітлюється розвивальне спрямування роботи з дієсловом на уроках української мови в початкових класах.

Ключові слова: дієслово, самостійна частина мови, граматичні категорії дієслова, розвивальне спрямування.

На сучасному етапі розвитку лінгвістики та лінгводидактики дієслово досліджувалося такими вченими, як: І.Вихованцем, Н.Воскресенською, К.Городенською, С.Єрмоленко, Н.Васильківською, М.Вашуленком, Л.Мацько, О.Мельничайко, М.Пентилюк, М.Плющ, О.Хорошковською та іншими, але незважаючи на велику різноманітність теоретичних настанов та методичних розвідок, залишається ще актуальним питання з розвивального спрямування роботи з дієсловом на уроках української мови в початкових класах.

Метою нашої статті є розширити відомості про розвивальне спрямування роботи з дієсловом на уроках української мови в початкових класах.

Досліджуючи дієслово, В.Горпинич зазначав, що – це частина мови, яка "означає категоріальне значення процесуальної дії, вираженої в категоріях виду, стану, способу, часу, функціонує в реченні здебільшого як присудок і має свої суфікси" [1, с. 157].

Н.Шкурятяна, С.Шевчук дієслово виокремлюють як змінну повнозначну частину мови, що "об'єднує слова зі значенням дії або стану предмета як процесу й оформляє його граматичними категоріями виду, перехідності/неперехідності, стану, способу, часу, особи" [5, с.505].

Дієслово може виражати: реальну фізичну дію особи (йти, шити); стан, у якому перебуває предмет (спати, сидіти, сміятися); становлення предмета (розквітати, досягати); ставлення особи до кого-небудь чи до чого-небудь (любити, поважати); бажання (хотіти, воліти); мовлення (говорити, радити); мислення (думати, мріяти).

Дієслова можуть різнитися дією завершеною і незавершеною. Відповідно до цього вони поділяються на дієслова недоконаного і доконаного виду. Дієслова недоконаного виду "означають незавершену дію і відповідають на питання що робити? що робив? що роблю?"

що буду робити?" [2, с.153]. Дієслова доконаного виду "означають дію завершену і відповідають на питання що зробити? що зробив? що зроблю?" [2, с.153].

За значенням і відношенням до інших частин мови усі дієслова поділяються на дві групи: перехідні і неперехідні. Перехідні дієслова називають дію, яка "безпосередньо спрямована на об'єкт" [5, с.509]. Неперехідні дієслова називають дію, яка "або зовсім не переходить на об'єкт, або переходить на непрямий об'єкт" [5, с.509].

Категорія стану дієслова, як відомо, є загальнодієслівною категорією, що "виражає відношення дії до суб'єкта та об'єкта" [5, с.510].

Розрізняють три способи дієслів: дійсний, умовний і наказовий. Дійсний спосіб означає реальну дію, тобто таку, яка "відбулася чи відбувалася, відбувається, буде відбуватися чи відбудеться" [2, с.156]. Умовний спосіб означає дію "бажану або можливу за певних умов" [2, с.156]. Наказовий спосіб дієслова через "наказ, прохання, побажання, заклик, пораду виражає спонукання до дії" [2, с.156].

Виокремлюють три часи дієслів: теперішній, минулий і майбутній. Теперішній час вживається на позначення дії, що "збігається з моментом розмови про неї" [5, с.514]. Майбутній час називає дію, яка "відбудеться чи виконуватиметься після розмови про неї" [5, с.516]. Минулий час вживається для позначення дії, що "відбувалася чи відбулася до розмови про неї" [5, с.517]. Дієсловам теперішнього і майбутнього часу дійсного способу та дієсловам наказового способу характерні особові форми. Виділяють три особові форми в однині і множині. За характером голосного в особових закінченнях виокремлюють дієслова I і II дієвідмін. До першої дієвідміни належать дієслова, що у третій особі множини закінчуються на -уть (-ють).

До другої дієвідміни відносять дієслова, що у третій особі множини закінчуються на -ать (-ять).

Ураховуючи специфіку дієслова, науковці стверджують, що дієслово, як і іменник, належить до числа "центральної частини мови, бо воно разом з іменником є головним носієм семантичної структури і граматичної основи речення" [1, с.156].

Вивчаючи дієслово в усіх класах початкової школи, молодші школярі:

- у 1 класі знайомляться зі словами – назвами дій; ставлять питання що робить? що роблять?; співвідносять слова і дії;
- у 2 класі вивчають слова, що відповідають на питання що робити? що зробив? що буде робити?(дієслова);
- у 3 класі отримують загальне поняття про дієслово як частину мови; звертається увага на зв'язок дієслова з іменником, неозначену форму дієслова, значення дієслова в мові й мовленні, змінювання дієслів за часами, правило написання не з дієсловами, використання дієслів у власному висловлюванні;
- у 4 класі узагальнюють та розширюють знання про дієслово як частину мови, неозначену форму дієслова (початкову форму); вчать змінювати дієслова за особами і числами в теперішньому і майбутньому часі; вивчають I і II дієвідміни дієслова, особові закінчення дієслів I і II дієвідмін; дієслова на -ся (літературну вимову і правопис); використовують дієслова в усних і писемних висловлюваннях різних типів [4, с.217].

З метою запам'ятовування дієслова як частини мови та вироблення в учнів навички правильно його використовувати ефективним є застосування різних вправ.

У першому класі доцільними будуть такі види завдань:

1. Відгадайте загадку. Які слова – назви дії допомогли нам відгадати її?

В небі хмарка пролітала, білий пух розсипала, він на землю міцно ліг, називають його ... (сніг).

2. Продовжіть речення.

Зайчик у лісі (що робить?) Лисичка у норі (що робить?)... . Ведмідь узимку (що робить?)... . Риби у воді (що роблять?)... . Бджоли у вулику (що роблять?)... .

3. Чому так говорять: "Літо зиму годує"?

Влітку на городі (що росте?)... . У полі (що визріває?)... . Я люблю літо, тому що...

4. Розкажи про те, хто за професією твої батьки.

Моя мама (що робить?)... . Вона наполегливо (що робить?)... . Мій тато (що робить?)... . Він дуже добре вміє (що робити?)... . Я люблю своїх батьків, тому що... .

У другому класі ефективними будуть такі завдання:

1. Прочитайте прислів'я та приказки. Знайдіть у них слова, що називають дії предметів. Поставте усно до них питання.

Книгу читають не очима, а розумом. Книгу прочитав – на крилах політав. Книга ростить людину. Книжку купити – свято собі зробити. Весела книга радість приносить.

2. Запиши речення. Підкресли в них слова, які відповідають на питання що робити?

Добре чужими руками жар загрібати. Не вчи орла літати, а соловейка співати. Не кайся рано встати, а кайся довго спати. Щоб рибу їсти, треба в воду лізти. Тонко прясти – довго ткати. Без розуму ні сокирою рубати, ні личака в'язати.

3. Запиши текст. Зміни слова у дужках так, щоб вони відповідали на питання що робив?

Кожен українець (дотримувати) звичаю в'язати зібраний врожай у снопи. Сніп (служити) платою робітникам, які наймалися жати чуже жито. Сніп робітник (складати) у копи. За кількістю кіп господар (рахувати) врожай.

4. Прочитай текст. Назви дії, що в дужках, поєднайте з назвами предметів.

Карпати (славити) на всю Україну. Вони (приваблювати) до себе квітучими полонинами, зеленими лісами та цілющими джерелами. З одних джерел (витікати) холодна вода. З інших – тепла. В одних джерелах вона кислувата. В інших солоні або гіркі. Люди (помітити), що джерельна вода дуже корисна. Вона (лікувати) різні хвороби. Біля таких джерел (збудувати) санаторії.

5. Прочитайте речення. Запишіть назви дій так, щоб вони відповідали на питання що робить?

Сонце (світити), та (не гріти). Сонце (йти) на літо, а зима на мороз. Сильна вода греблю (рвати). Проти вогню і камінь (лютувати). Біля сухого дерева й сире (горіти). По бурі (приходити) гарна погода. Не кожна хмара (приносити) дощ. Кожух (лежати), а дурень (дрижати). Ліс сам себе (чистити). Вітер (ламати) найбільше дерево. Куди (хилити) вітер, туди й гілля (гнути).

У третьому класі доречними будуть такі завдання:

1. Прочитайте текст. На які питання відповідають виділені слова. Поміркуйте, чи можна визначити в них час дії та її виконавця.

Гарно того навчати, хто хоче все знати. Що вміти, того за поясом не носити. Хліб на хліб сіяти – ні молотити, ні віяти. Як без діла сидіти, то можна одубіти. Коли почав орати, то у сопілку не грати! Розумну річ приємно й слухати.

2. Запишіть текст, вставляючи замість крапок дієслова з довідки. У якому часі теперішньому, майбутньому чи минулому виконано дії?

Ти ... в Україні. У тому краю, де ... солов'ї і ... на сонці пшеничні лани. Де веселими хвилями ... Дніпро. Де ... Тараса Шевченко, Іван Франко, Леся Українка. Твій рід українській. А ти – українець. ... свій рід, свою рідну Україну.

Слова для довідки: живеш, співають, вирости, бережи, виграють, котиться.

3. Прочитайте загадки. Відгадайте їх. Дієслова у дужках поставте у потрібній часовій формі.

Між листям і гілками
По лісових доріжках
(Біжати) клубок з голками
На коротеньких ніжках (*Їжачок*).
В лісі вогник рудуватий
Шишки (лускати) завзято (*Білка*).
(Прийти) кума із довгим віником
На бесіду із нашим півником,

(Схопити) півня на обід
Та й (замести) мітлою слід (*Лисиця*).

4. *Прочитайте текст. Поставте запитання до виділених слів. Скажіть, чи можна визначити час дії у дієсловах?*

Жили на світі хлопчик і дівчинка. Життя їхнє було веселим і безтурботним, бо зігрівала його любов і ласка ніжної матері. Та несподівано мати захворіла і померла. Щодня діти ходили на могилу матері, плакали, благали її повернутися до них. Одного разу вони помітили на могилі ніжну квітку. Діти назвали її материнкою.

5. *Запишіть правильно не з дієсловами, знявши ризик.*

Без науки нічого не/прийде в руки. Наука не мука, за плечима не/носить. Ніхто вченим не/родиться. Від науки голова не/болить. Не/кажи – не/вмію, а кажи – навчусь. А на те коня кують, щоб не/спотикався. Два хитрих мудрого не/переважать.

У четвертому класі доречними будуть такі завдання:

1. *Прочитайте текст. Випишіть із нього дієслова теперішнього часу, визначте в них особу і число.*

Київ не знає, не відає сну.

Вночі місто засинає чутливим сном трударя і воїна. Тоді до Києва озиваються повітом вітру, шелестом листу тихі задушевні голоси. То прокидаються ті, хто не до кінця пройшов свою ниву, хто недокосив на ній свого жита, хто недоспівав своєї пісні, а впав у грізній січі, загинув у бою за місто, за наш Київ. Прислухайтесь, люди, і ви почуєте задушевну мову вічно живих сердець!

2. *Прочитайте текст. Продовжіть його власними міркуваннями, використовуючи дієслова майбутнього часу. Вкажіть на особу і число цих дієслів.*

Яке гарне місто Київ! У ньому багато садів і парків. Вулиці широкі. Будинки високі. Під землею казкові станції метро. Я люблю милуватися красою рідного міста. А ви були в столиці України?

3. *Запишіть текст. Визначте дієвідміну (I чи II) у дієсловах.*

Київ... Русь... Україна... ці слова з глибокою шаною промовляє кожний свідомий українець. Вони виражають духовну близькість до землі своїх батьків, родоводу українського, його славної і водночас трагічної історії.

Ось уже понад п'ятнадцять століть височіє на дніпровських схилах золотoverхий Київ. Йому випала історична місія відіграти важливу роль у формуванні однієї з найбільших держав середньовічної Європи – Київської Русі.

4. *Запишіть дієслова у другій і третій особі однини. Поясни правопис закінчень.*

Радіти, писати, мовчати, стояти, малювати, бентежити, квапити, плакати, збирати, розбудити, шелестіти.

Отже, розвивальне спрямування роботи з дієсловами на уроках української мови в початкових класах передбачає виконання різних видів вправ: спостереження за вживанням дієслів у текстах, складання речень з дієсловами, використання дієслів у побудові текстів, вправління в моделюванні і побудові записів різних часових форм дієслів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горпинич В.О. Морфологія української мови: підручник для студентів вищих навчальних закладів / Горпинич Володимир Олександрович. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – 336с.
2. Козачук Г.О. Українська мова для абітурієнтів: навчальний посібник /Козачук Ганна Олександрівна. – К.: Вища школа, 2004. – 287с.
3. Методика викладання української мови: навчальний посібник / С.І.Дорошенко, М.С.Вашуленко, О.І.Мельничайко та ін.; За ред. С.І.Дорошенка. – К.: Вища школа, 1992. – 398 с.
4. Методика навчання української мови в початковій школі: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М.С. Вашуленка. – К.: Літера ЛТД, 2012. – 364с.

5. Шкурятяна Н.Г., Шевчук С.В. Сучасна українська літературна мова: модульний курс: навчальний посібник / Н.Г. Шкурятяна, С.В. Шевчук. – К.: Вища школа, 2007. – 823с.

Мироненко О.В.

*РАЗВИВАЮЩАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ РОБОТЫ С ГЛАГОЛОМ НА УРОКАХ
УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ*

В статье рассматривается глагол как самостоятельная часть речи, раскрывается развивающая направленность работы с глаголом на уроках украинского языка в начальных классах.

Ключевые слова: глагол, самостоятельная часть речи, грамматические категории глагола, развивающая направленность.

Mironenko O.V.

*DEVELOPING DIRECTION OF WORK WITH THE VERB AT THE UKRAINIAN LANGUAGE
LESSONS IN PRIMARY CLASSES*

The article considers verb as an independent part of speech, it elucidates developing direction of work with the verb at Ukrainian language lessons in the primary classes.

Key words: verb, independent part of speech, grammar categories of the verb, developing direction.

УДК 373.3.015.31: [373.3.016:811.161.2]

Павлик О.А.

***ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА
НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ***

У статті на основі зіставлення, порівняння, узагальнення наукової інформації з проблем розвитку творчої особистості засобами слова, специфіки навчання другої мови уточнюються й розкриваються дидактичні умови формування творчої особистості на уроках близькоспорідненої мови в аспекті компетентнісного підходу.

Ключові слова: творча особистість, близькоспоріднена мова, дидактичні умови, молодші школярі, компетентнісний підхід.

Формування й розвиток творчої особистості учнів є однією з актуальних проблем сучасної української системи освіти. Її актуальність зумовлена нагальною потребою суспільства в творчих, діяльних, обдарованих, інтелектуально й інформаційно розвинених громадянах, що вимагає нових підходів до навчально-виховного процесу. У новому Державному стандарті початкової загальної освіти, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів, наголошується на необхідності формувати у дітей творчі здібності, громадянську, комунікативну, соціальну, предметні й міжпредметні компетентності. Розвиток та виховання здібних і талановитих дітей відповідає потребі формування творчого потенціалу демократичного суспільства.

Психолого-педагогічні аспекти формування творчої особистості розглядаються в дослідженнях Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Ю. Бабанського, І. Беха, Д. Богоявленської, В. Загв'язінського, Н. Кузьміної, Г. Сіліної, С. Сисоєвої, Н. Лейтес, Г. Айзенка, Дж. Гілфорда, А. Маслоу, А. Олпорта, К. Роджерса, Д. Шеренберга та ін. Науковці експериментально довели, що формування творчих здібностей потребує особливої уваги, додаткових педагогічних впливів і напруги, що повинно ураховуватися і на уроках у початковій школі, і в усіх сферах позашкільної діяльності.

Творча особистість дитини розвивається насамперед у зв'язку із засвоєнням мови й мовлення, тому уроки рідної мови мають провідне значення у розвитку здатності дитини творити. Але це стосується не тільки уроків рідної мови. Українська мова як державна

вивчається в усіх навчальних закладах України, зокрема в школах з російською мовою навчання. Тому формування творчої особистості школярів у початкових класах шкіл зазначеного типу не є винятком. Разом з тим аналіз наукової літератури, шкільної практики свідчить, що проблемі розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках української мови як другої не приділяється належної уваги. Насамперед це пов'язано з недостатньою теоретичною розробленістю означеного питання.

Мета статті – розкрити дидактичні умови розвитку творчої особистості молодших школярів на уроках української мови як другої.

Аналіз наукової літератури переконує, що в методиці навчання близькоспорідненої мови недостатньо уваги приділено формуванню творчого потенціалу школярів. Проте основна увага зосереджена насамперед на питаннях формування ключової комунікативної компетентності дитини. Саме з мовленнєвою діяльністю методисти пов'язують особистісний, у тому числі творчий розвиток школярів.

У процесі мовної освіти творчий розвиток дітей пов'язують насамперед з мовленнєвою діяльністю. Так, зокрема, Н.Бондаренко, досліджуючи **умови** розвитку творчих здібностей молодших школярів у процесі мовленнєвої діяльності, до **загальнопедагогічних** відносить такі: педагогічне стимулювання, застосування психолого-педагогічних технологій, системність мовленнєвої роботи з учнями в умовах творчо-розвивального середовища [1] (див. рис.1.1).



Рис. 1.1. Загальнопедагогічні умови розвитку творчих здібностей

Застосування психолого-педагогічних технологій, що забезпечують самостійну активність учнів у процесі творчої діяльності. Виконання цієї умови має гарантувати позитивну мотивацію творчої діяльності молодших школярів і надавати дієвий арсенал психолого-педагогічних стимулів, які спрямовуватимуть активність учнів у необхідному напрямку. Такі психолого-педагогічні технології повинні враховувати особливості молодшого шкільного віку, забезпечувати оптимальні умови для самовираження учнів, спиратися на особистісно-значущий для учнів матеріал, залучати їхні емоції до процесу творчості, спонукати учнів у процесі творчої діяльності відображати свій чуттєвий досвід у повному обсязі, надавати можливість самостійно творити.

Системність мовленнєвої роботи з учнями в умовах творчо-розвивального середовища. У повсякденному житті знання, які використовуються, тісно переплітаються, утворюючи єдину систему. Тому учень повинен бачити предмет чи явище системно: в єдності зі зв'язками, в які він вступає. Системність мовленнєвої роботи в умовах творчо-розвивального середовища забезпечується шляхом розвитку основних психічних процесів дитини через слово і мовленнєву діяльність. Така система повинна передбачати розвиток процесів сприймання, здібностей до уявлення, ейдетичних можливостей дитячого мислення,

уміння переборювати стереотипи, формування навичок асоціативного і гнучкого мислення тощо.

На думку Д. Романовської, **психолого-педагогічними умовами** розвитку творчої особистості школярів у процесі мовленнєвої діяльності [2, с. 14], можна вважати такі (див. рис. 1.2.):



Рис. 1.2. Психолого-педагогічні умови розвитку творчої особистості школярів

Педагогічне стимулювання розвитку творчих здібностей, що здійснюється на основі особистісно зорієнтованого характеру взаємодії учителя з учнями. Така взаємодія учителя та учня передбачає насамперед спільну мовленнєво-творчу діяльність як спілкування, в якому не існує різкої полярності позицій учня й учителя, взаємодію. Це сприяє стимулюванню активності, самостійності, ініціативи дітей, поєднанню творчої свободи і спрямування діяльності учнів, емоційності та виразності спілкування з проявами поваги і доброзичливості учасників педагогічного процесу.

1. *Активізація творчо-мовленнєвої діяльності* учнів початкових класів відбувається на основі збагачення емоційно-чуттєвого та комунікативного досвіду. Результативний творчий розвиток, за словами Д. Романовської, забезпечується лише активною, емоційно забарвленою творчою діяльністю, адже емоція – це почуття, що "мотивує, організовує і спрямовує сприймання, мислення і дії" [2, с. 14]. Збагачення емоційно-чуттєвого досвіду молодших школярів у процесі навчання може бути забезпечене через емоційну підготовку учнів, емоційну насиченість навчального матеріалу та методів навчання, незвичність способу постановки завдання, чіткість і динамічність переходу від одного виду роботи до іншого, вчасний перехід від пояснення до практичних дій учнів. Активізацію творчо-мовленнєвої діяльності молодших школярів також забезпечує комунікативний досвід, який дозволяє учневі керувати своєю поведінкою у спілкуванні. Створення спеціальних емоційно забарвлених комунікативних ситуацій під час навчання, розв'язання умовно-комунікативних завдань сприяє збагаченню комунікативного та емоційно-чуттєвого досвіду учнів і, відповідно, зростанню мовленнєво-творчої активності.

2. *Формування у молодших школярів навичок довільної візуалізації мисленневих образів.* Візуалізація мисленневих образів – створення образів у мозку на основі попереднього досвіду, – важлива складова уяви, необхідна для повноцінної творчої діяльності будь-якої людини. Довільна візуалізація мисленневих образів є однією з передумов творчої мовленнєвої діяльності в молодшому шкільному віці і, як наслідок, розвитку творчих здібностей. Вона дозволяє мотивувати комунікативний процес молодших школярів, емоційно збагачує урок та забезпечує творчу активність учасників навчального процесу. Мовленнєва діяльність у цьому випадку відбувається як продуктивний процес: учні продукують висловлювання в результаті дії візуалізації.

3. *Забезпечення вербалізації уявлень учнів на основі мовленнєво-творчої діяльності.* Вербальне (логічне) і невербальне (образне) мислення протиставляються багатьма дослідниками творчих процесів. Проте відомо, що завершальним етапом будь-якого творчого акту є організація, критичний аналіз та упорядкування результатів активності образного мислення. Для цього етапу вагомою є взаємодія вербального і невербального мислення. З метою забезпечення рівноваги між цими двома типами мислення в молодших

школярів доцільно використовувати об'єктивацію образів уяви через мовлення. Цей вид роботи логічно продовжує роботу з образами уяви, яка сприяє творчому розвитку молодших школярів. Слово дає можливість закріпити мисленнєвий образ у реальному світі. Вербалізовані уявлення є результатом активної творчої діяльності дітей: створення мовленнєвого повідомлення передбачає використання знайомого матеріалу у нових комбінаціях, наділення певної сукупності слів новим змістом чи навіть створення нових слів, які точніше передають те, що вкладає у поняття маленький творець. Проте вербалізація уявного образу не завжди передбачає створення нової звукової оболонки. Нагромаджені образи уяви, підкріплені емоційними враженнями, у сприятливій, творчій, вільній атмосфері завжди спонукають учнів до мовленнєвої діяльності: учні намагаються передати словами те, що тільки що уявили. Учень, який яскраво фантазує, легко переносить цю якість і на мовленнєву творчість.

4.Залучення учнів до предметно-пластичної діяльності з метою матеріалізації образів. Образ уяви може бути об'єктивований не лише у вербальній, а й у практичній діяльності учня. Предметно-пластична діяльність дозволяє молодшим школярам розширити власне поле творчих знахідок. У цьому випадку мовленнєва діяльність може виступати і як стимул, і як наслідок практичних дій молодших школярів з предметно-пластичним матеріалом. Мовленнєві образи, створені учнями, знаходять свою об'єктивну реалізацію у папері, картоні, нитках, природному матеріалі. Художні засоби дозволяють учням точніше передати зміст творчо-мовленнєвого образу, пояснити його, тим самим надаючи можливість ще більшого самовираження. Виконані роботи мають розкривати внутрішню сутність і значення того творчо-мовленнєвого образу, який був створений молодшим школярем. Виріб, виконаний дитиною, ніколи не призначений лише для неї особисто. Учень завжди прагне показати результат своєї діяльності іншим. Тобто малюнок, виріб чи аплікація призначені для того, щоб повідомити світу про внутрішні переживання творця. Ця властивість об'єкта творчої діяльності наближає матеріалізацію уявних образів до вербалізації: таким чином молодший школяр повідомляє іншим про свій душевний стан, свої погляди, мрії. Обидва способи матеріального оформлення думки виконують комунікативну функцію: забезпечують процес спілкування творця з глядачем чи читачем. А їх взаємодія дає більшу можливість обміну інформацією: все те, що не вийшло сказати словами – передати художньою технікою, а технічні недосконалості – компенсувати словом.

Для того, щоб визначити дидактичні умови розвитку творчих здібностей учнів на уроках української мови як другої, на нашу думку, слід урахувати особливості методики навчання української мови у школах національних меншин, зокрема визначені О. Хорошковською умови забезпечення транспозиції: "наявність міцних знань, сформованих на уроках рідної мови, оптимальне співвідношення в часі між засвоєнням навчального матеріалу на уроках першої і другої мов, вміння усвідомлювати свої дії, здатність до узагальнення свого досвіду, набутого під час виконання практичних вправ, а також уміння застосовувати його в новій навчальній ситуації, на новому навчальному матеріалі, використання методів і прийомів навчання, спрямованих на перенос і застосування знань, умінь і навичок на новий навчальний матеріал, індивідуально-психологічний чинник, зокрема такі особливості дитини, як здатність до навчання, гнучкість і самостійність мислення, уміння швидко включатися в роботу" [3, с.19-20].

Зіставлення, порівняння та узагальнення описаних загальнопедагогічних, дидактичних та лінгводидактичних умов дозволяє визначити дидактичні умови формування творчої особистості засобами слова на уроках близькоспорідненої мови в аспекті компетентнісного підходу (див. табл. 1.1.): наявність міцних текстотворчих знань умінь і навичок, сформованих на уроках рідної мови; вміння усвідомлювати свої творчо-мовленнєві дії, здатність до узагальнення свого досвіду творчої діяльності, одержаного під час виконання творчих вправ на уроках рідної мови, а також уміння застосовувати його у нових навчальних умовах на уроках другої мови; забезпечення мотивації творчо-мовленнєвої діяльності засобами української мови; урахування досвіду творчої діяльності на уроках

рідної мови; забезпечення творчого середовища; установка на творчість, системне використання методів і прийомів навчання, творчо-мовленнєвої роботи, психолого-педагогічних технологій, спрямованих на мовленнєво-творчу діяльність.

Таблиця 1.1.

Порівняльна таблиця умов формування творчої особистості учня

Загально-педагогічні умови	Дидактичні умови	Специфічні умови навчання української мови як другої
<ul style="list-style-type: none"> • педагогічне стимулювання; • застосування психолого-педагогічних технологій; • системність мовленнєвої роботи з учнями в умовах творчорозвивального середовища 	<ul style="list-style-type: none"> • активізація творчомовленнєвої діяльності; • формування у молодших школярів навичок довільної візуалізації мисленнєвих образів; • забезпечення вербалізації уявлень учнів на основі мовленнєвотворчої діяльності; • залучення учнів до предметно-пластичної діяльності з метою матеріалізації образів 	<ul style="list-style-type: none"> • наявність міцних знань, сформованих на уроках рідної мови, • оптимальне співвідношення в часі між засвоєнням навчального матеріалу на уроках першої і другої мов, • вміння усвідомлювати свої дії, здатність до узагальнення свого досвіду, набутого під час виконання практичних вправ, а також уміння застосовувати його в новій навчальній ситуації, на новому навчальному матеріалі, • використання методів і прийомів навчання, спрямованих на перенос і застосування знань, умінь і навичок на новий навчальний матеріал, • індивідуально-психологічний чинник, зокрема такі особливості дитини, як здатність до навчання, гнучкість і самостійність мислення, уміння швидко включитися в роботу

Наявність міцних текстотворчих знань умінь і навичок, сформованих на уроках першої мови, передбачає, що учні на уроках рідної мови удосконалюють уміння усного мовлення, оволодівають уміннями й навичками писемного, а також набувають необхідних знань з мови для забезпечення текстотворчої діяльності.

Вміння усвідомлювати свої творчомовленнєві дії, здатність до узагальнення свого досвіду творчої діяльності, одержаного під час виконання творчих вправ на уроках рідної мови, а також уміння застосовувати його у нових навчальних умовах на уроках другої мови набувають учні на етапах рефлексії у процесі системно планованої творчомовленнєвої діяльності під керівництвом учителя на уроках освітньої галузі "Мови і літератури". Завдяки позитивному переносу учні досить швидко опановують механізми творчості, що є підґрунтям для розвитку творчих здібностей особистості, відкриває можливості для ефективного застосування різноманітних методів і прийомів.

Забезпечення мотивації творчомовленнєвої діяльності засобами української мови. Опанування української мови й мовлення відбувається здебільшого на відповідних уроках, що викликає необхідність педагогічного стимулювання та створення належного творчомовленнєвого середовища. Мотивація розширення сфери спілкування та творчопізнавальної діяльності підтримується цікавими прийомами роботи, привабливим дидактичним матеріалом, предметно-пластичною та художньо-графічною діяльністю як засобом організації україномовної мовленнєво-творчої діяльності.

Урахування досвіду творчої діяльності на уроках рідної мови. Набуті уміння та навички творчої роботи на уроках рідної мови можна успішно перенести на уроки української, оскільки творча діяльність прямо не залежить від предмету вивчення.

Забезпечення творчого середовища, установка на творчість. Школяр має постійно відчувати позитивне ставлення до своїх успіхів у вивченні української мови з боку вчителя й батьків. Це дасть можливість йому повірити у себе, у свої здібності, а труднощі, що

виникають, сприймати як тимчасові. Процес навчання, побудований на співтворчості, співпраці педагога та учнів зробить учня "відкривачем" нових знань, що і забезпечить почуття успіху.

Таким чином, процес формування творчої особистості на уроках другої мови забезпечується дотриманням таких дидактичних умов: наявність міцних текстотворчих знань умінь і навичок, сформованих на уроках рідної мови; вміння усвідомлювати свої творчомовленнєві дії, здатність до узагальнення свого досвіду творчої діяльності, одержаного під час виконання творчих вправ на уроках рідної мови, а також уміння застосовувати його у нових навчальних умовах на уроках другої мови; забезпечення мотивації творчомовленнєвої діяльності засобами української мови; урахування досвіду творчої діяльності на уроках рідної мови; забезпечення творчого середовища; установка на творчість, системне використання методів і прийомів навчання, психолого-педагогічних технологій, спрямованих на мовленнєвотворчу діяльність.

ЛІТЕРАТУРА :

1. Бондаренко Н. Про формування творчої особистості молодшого школяра засобами слова / Н. Бондаренко // Початкова школа. – 1998. – № 9. – С.22-24.
2. Романовська Д. Регуляція творчої діяльності учня: створення адекватних умов для розвитку творчої особистості/ Д. Романовська// Психолог. – 2006. –№11. – С.11-15.
3. Хорошковська О. Н. Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О. Н. Хорошковська. – К.: Промінь, 2006. – 256 с.

Павлик О.А.

ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ

В статтє на основе сопоставления, сравнения, обобщения научной информации по проблемам развития творческой личности средствами языка, специфики обучения второму языку уточняются и раскрываются дидактические условия формирования творческой личности на уроках близкородственного языка в аспекте компетентностного подхода.

Ключевые слова: творческая личность, близкородственный язык, дидактические условия, младшие школьники, компетентностный подход.

Pavlyk O.A.

DIDACTIC CONDITIONS OF FORMATION OF CREATIVE PERSON YOUNGER PUPILS AT LESSONS UKRAINIAN AS A SECOND LANGUAGE

In article on the basis of comparison, comparison, syntheses of scientific information on problems of development of the creative person by means of language, specifics of training in the second language are specified and reveal didactic conditions of formation of the creative person at lessons of closely related language in aspect of competence-based approach.

Key words: creative person, second language, didactic conditions, younger school students, competence approach.

УДК 371.036:371.212

Перепьолка В.І

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розглядається одна із важливих концепцій державної мови – оволодіння естетикою мови учнями початкових класів, аналізуються технології формування естетичної культури учнів на уроках української мови.

Ключові слова: естетико-педагогічний аспект, естетичне виховання, культура мови, мелодійність мови, образність мови, естетична мовна підготовка, комунікативно-мовна

підготовка, комунікативні уміння, мовні засоби, стилістичний експеримент, аксіологічний підхід, лінгво-естетичний аналіз.

Естетичний досвід є специфічною програмою поведінки і діяльності людини. Він стосується найважливіших духовно-практичних властивостей особистості, її можливостей щодо освоєння і плідного використання в життєдіяльності культурно-естетичних надбань суспільства, символізує сукупність чуттєвих сприймань, яку набуває людина у процесі взаємодії з прекрасним у природі й суспільстві. Тому формування естетичного досвіду має стати одним з пріоритетних напрямів навчально-виховного процесу школи. Адже його сформованість обумовлює результативність процесу організації спілкування учнів з художніми цінностями.

Проблема естетичного виховання в естетико-педагогічному аспекті широко репрезентована у спадщині видатних українських педагогів та діячів освіти: Е.Водовозової, П.Каптерева, С.Лисенкової, С.Русової, Е.Михеєвої, К.Ушинського, В. Сухомлинського, Н. Вансалової та ін..

Важливі питання теорії і методики естетичного виховання підростаючого покоління висвітлюються в працях Л.Коваль, В.Передерій, Ю.Фохт-Бабушкіної, Т.Цвілих, Г.Шевченка, В.Мельничайка, М.Пентилюк, М.Стельмахович, Г.Шелехової та ін.

Сучасна концепція державної мови спрямовує зміст шкільного курсу української мови, зокрема його етнокультурознавчий компонент на оволодіння естетикою мови. Для цього необхідно осмислити естетичну сутність мови, особливо художнього мовлення.

Естетичні почуття людини виникають унаслідок різноманітних асоціацій, спричинених мовою. Відповідно вчитель-словесник на уроках мови має навчити школярів розуміти перехід слова в образ, завдяки чому реалізуються естетичні можливості слова.

Але, на жаль, не всі учні усвідомлюють багатство і красу рідного слова, а тому не володіють культурою спілкування, часто не можуть висловити власних думок, почуттів. Школа не в змозі дати об'єм знань, необхідних для користування мовними засобами в різних видах мовленнєвої діяльності (говорінні, письмі, читанні, слуханні). Причина цього – недоліки в організації мовного навчання, а також нерозуміння того, що образність є загальною властивістю мови [5, с.2].

Відсутність належної уваги до естетичної мовної підготовки учнів початкової школи обумовлено об'єктивними причинами, а саме: невиявленістю ступеню сформованості в молодших школярів подання про мовний естетичний ідеал; відсутністю в шкільному курсі української мови ряду понять, необхідних для характеристики естетичних властивостей мовних одиниць і підвищення в школярів мовної, культурознавчої компетенцій; нерозробленістю методики формування в молодших школярів мовного естетичного ідеалу як складової в системі ціннісних уявлень про українську мову.

Мова є фундаментальною основою культури в широкому розумінні. "Присвоюючи" суспільний досвід попередніх поколінь людей, дитина оволодіває мовою як частиною національної культури.

У шкільному віці діти освоюють українську мову також в її естетичній функції. Естетичне виховання в процесі навчання української мови – це формування естетичних почуттів. У словесній формі відображаються природа, суспільство, особистість людини, мистецтво.

У формуванні в учнів уміння бачити прекрасне, розуміти і оцінювати його за законами краси велику роль відіграє українська мова як навчальний предмет у школі. По-перше, у словесній формі в мові відображаються всі сфери життя людини: природа, суспільство, мистецтво. По-друге, сама мова має риси прекрасного, здатні викликати в учнів естетичні почуття.

На виховання в школярів почуття прекрасного засобами предмета орієнтує діюча програма з української мови: "Естетичне виховання в процесі вивчення української мови не повинно зводитися до епізодичних бесід учителя з учнями про її особливості чи виконання

окремих завдань і вправ, а передовсім полягати у формуванні поняття прекрасного в мові і розвиткові потреби в естетичному вдосконаленні власного мовлення" [5, с.5].

Зміст етнокультурознавчого компонента концепції навчання державної мови в школах України спрямовується теж на естетику слова: "До головних шляхів здійснення естетичного впливу засобами української мови як навчального предмета відносимо:

– ознайомлення з характерними якостями української мови (мелодійність, багатство, образність та ін.);

– спостереження за прекрасним у природі, мистецтві, людині й відображення його засобами мови;

– формування поняття прекрасного в мові, що спирається на її лексичні, фразеологічні та граматичні ресурси " [5, с.2].

Формуючи мовні вміння рідною мовою, ми одночасно виховуємо естетичне відношення до природи, людини, суспільства, мистецтва. Сама рідна мова як предмет засвоєння має риси прекрасного, здатного викликати естетичні переживання. Вчитель привертає увагу дітей до образних засобів виразності, звучності й мелодійності, доречності використання мовних засобів і тим самим закладає основи естетичного відношення до мови.

Особливе значення для естетичного розвитку мають художнє слово, словесна творчість і художньо-мовна діяльність самих дітей.

Система формування в школярів ціннісного відношення до рідної мови в шкільному викладанні української мови реалізується поетапно протягом усього процесу навчання. У результаті навчання рідній мові у випускників шкіл формуються ціннісні подання про українську мову: українська мова – це рідна мова українського народу; державна мова України; засіб міжетнічного й міжнародного спілкування; одна з розвинених мов світу; мова, що входить у сім'ю слов'янських мов.

Повнота формування ціннісного відношення учнів до рідної мови повинна визначатися увагою до всіх її сторін, у тому числі й до естетичної.

Естетичні властивості української мови й мовлення, такі: звучність, мелодійність, наспівність, виразність (експресивність) мовних засобів, гнучкість, пластичність і стрункість синтаксичних конструкцій, доречність уживання мовних засобів дозволяють "освоїти уявлення про мову як більш широкі, тобто охопити мову в масштабності її системи й всіх її проявів" [8, с.17] і дають можливість досягнути рідну мову за законами логіки й краси.

Пізнається прекрасне не лише почуттям, а й розумом. Естетика мовлення, на думку вчених-методистів В.Я.Мельничайка, М.Г.Стельмаховича, Г.Шелехової, складається не тільки з усвідомлення багатства мови, а й із таких елементів, як: естетичне ставлення до мови і мовлення, чуття норми і антинорми, виразність, доречність використання.

Як свідчать багаторічні спостереження, названих якостей, на жаль, якраз нерідко й бракує мовленню учнів. Для вироблення в школярів внутрішньої потреби в естетичному вдосконаленні власного мовлення необхідно наполегливо працювати, раціонально використовуючи всі можливості при вивченні фонетики, лексикології, граматики, стилістики української мови.

У той же час прагматика навчання вимагає досягнення й інших цілей, а саме: потреби й бажання учнів удосконалюватися в рідній мові, володіти не тільки правильною українською мовою, але й такою, котра може бути оцінена як виразна, багата, красива, образна, точна, доречна й ін. Іншими словами, мова йде про прагнення до мовного естетичного ідеалу, втіленому в мовній свідомості особистості й соціуму як уявлення про еталонну, досконалу й естетично прийнятну мову.

Під мовним естетичним ідеалом ми розуміємо сукупність подань мовної особистості про властивості української мови, що викликають естетичну насолоду, про досконалу (ідеальну) мову й критеріїв, з позицій яких оцінюється ступінь досконалості /недосконалості мовного висловлення.

Формуючими центрами, навколо яких складаються подання, є знання (інтелектуальний компонент), переживання й емоції (емоційний компонент), специфічні

вміння, пов'язані з естетичним сприйняттям, естетичним оцінюванням, створенням естетичних цінностей і здійсненням естетичного контролю (практичний компонент) [3, с. 23].

Представлення про мовний естетичний ідеал може формуватися в процесі оволодіння учнями молодших класів знаннями про естетику української мови й мовлення, специфічними вміннями, пов'язаними з естетичним сприйняттям мови, її естетичною оцінкою, створенням естетичних цінностей у мовній формі, і прояву в школярів особливого емоційного відношення до мовних і мовленнєвих явищ.

Успішне формування ціннісного відношення учнів до рідної мови ефективно за умови розвитку в них подань про мовний естетичний ідеал шляхом реалізації аксіологічного підходу, а саме:

- стимулювання потреби учнів в удосконалюванні власної мови з естетичних позицій;
- створення умов для вироблення особистісної позиції учнів у відношенні мовного естетичного ідеалу як критерію їх мовного естетичного смаку й творчої самореалізації;
- сполучення різних видів естетичної діяльності учнів на уроках української мови, реалізованої в типології вправ і завдань;

- здійснення міжпредметних зв'язків і урахування інтегрованих процесів, пов'язаних з естетичною мовною діяльністю учнів молодших класів;

- створення культурного мовного середовища на основі використання зразкових текстів і здійснення їх лінгво-естетичного аналізу й виразного читання на уроках української мови;

- збагачення змісту базового лінгвістичного курсу поняттями з області естетики мови й мовлення, стилістики художньої мови: звукова й мовна гармонія, благозвучність, виразність, доречність уживання мовних засобів, мовна естетика тексту; лінгво-естетичний аналіз художнього тексту й ін.;

- введення понять мовний естетичний ідеал, естетичні властивості української мови, естетичні оцінки мови й мовлення, і ключових тем: краса мови як частина духовного багатства українського народу, естетичні властивості мови; українська мова – естетична спадщина українського народу й ін., орієнтовані на розширення культурознавчої компетенції учнів молодших класів;

- формування в школярів специфічних навчально-мовних, комунікативно-мовних, аргументативних і рефлексивних умінь, пов'язаних з естетичним сприйняттям мови, оцінюванням вибору мовних засобів з урахуванням естетичних критеріїв і комунікативної доцільності, створенням продукту мовної діяльності й здійсненням естетичного контролю [4, с.12].

У процесі вивчення мовних одиниць необхідно спеціально показувати ті їх властивості, які викликають почуття прекрасного; у фонетиці – звучність і мелодійність звукової системи рідної мови (у ній на сто звуків будь-якого відрізка тексту приходиться вісімдесят з голосом – голосних і дзвінкх приголосних); у лексиці – невичерпний запас слів, багатство й розмаїтість синонімів, антонімів, слів з експресивним і переносним значенням, величезний масив фразеологізмів; у словотворі – багатство словотворчих засобів; в морфології – багатство форм словозміни, що володіють різноманітними граматичними значеннями; у синтаксисі – розмаїтість синтаксичних засобів вираження однієї й тої ж думки (багатство синтаксичних синонімів) [8, с.5].

При вивченні стилів необхідно показувати виразні й зображальні можливості мовних засобів, доречність їх вживання, красу мови без мовних помилок і недоліків.

Для формування в школярів подання про естетичні властивості української мови використовуються такі вправи:

1. аналіз висловлень видатних вітчизняних і закордонних діячів у галузі політики, науки, мистецтва й літератури про українську мову;
2. добір учнями висловлень про рідну мову;

3. бесіда за змістом науково-популярних лінгвістичних текстів, у яких розповідається про естетичні властивості української мови [8, с.7].

Естетика мови складається з таких елементів: усвідомлення багатства мови, естетичного відношення до мови й мовлення, почуття норми й антинорми, виразності, доречності вживання. Кожний з перерахованих елементів естетичного почуття мови розвивається в дітей за допомогою спеціальних вправ.

Формуванню уявлення про багатство, невичерпність мовних засобів української мови сприяє застосування таких вправ:

- аналіз статей у словниках синонімів, а також синонімічних рядів, поміщених на полях підручників;
- аналіз словникових статей багатозначних слів у тлумачних словниках (у тому числі й у словнику підручників);
- добір граматичних синонімів і виявлення умов їх вживання;
- вираження екстралінгвістичних значень (наприклад, тимчасових, просторових, цільових і т. ін.) різними мовними засобами (лексичними, синтаксичними);
- добір слів на ту чи іншу значеннєву тему [7, с.51].

Для розвитку естетичного відношення до мови й мовлення використовуються такі види вправ:

- аналіз зразкових текстів різних стилів;
- порівняння словника й синтаксичних конструкцій зразкових і дитячих текстів на ту саму тему (залучаються твори учнів);
- переробка текстів, бідних у лексичному й синтаксичному відношенні.

Почуття норми й антинорми має велике значення для естетичного виховання учнів. Воно формується, по-перше, при ознайомленні з нормами літературної мови; по-друге, у процесі роботи над мовними помилками, допущеними школярами у своїх висловленнях (фонетичними – в усному мовленні, лексичними й граматичними – і в усній, і в письмовій мові), а також над текстами вправ підручників, у яких є помилки.

Розвиток почуття виразності мови спирається на знання школярами багатства мови й експресивних можливостей мовних засобів, і формується воно за допомогою таких вправ:

- аналіз виразних засобів зразкового тексту (прозаїчного й поетичного);
- порівняння зразкових текстів з текстами, створеними дітьми на ту саму тему;
- спостереження в художніх текстах за звукописом, за словами; використаними в метафоричному значенні, за фразеологічними зворотами, за розмаїтістю синтаксичних конструкцій;
- з'ясування ролі маловживаних слів (діалектизмів, професіоналізмів і ін.) у художніх творах;

Почуття доречності вживання мовних засобів – одне із найскладніших елементів структури мовного естетичного почуття. Воно формується у зв'язку з ознайомленням учнів з варіантами (різновидами) літературної мови, що обслуговують різні сфери його застосування, – з функціональними стилями. В результаті цієї роботи учні повинні знати про те, що у своїй мові ми користуємося мовними засобами залежно від засобів спілкування, враховуємо, де, з ким і про що говоримо (пишемо).

Формується це почуття в школярів при виконанні вправ таких видів:

- аналіз текстів різних функціональних стилів;
- знаходження стилістичних помилок, що порушують стильову єдність тексту;
- знаходження в тексті навмисного включення елементів інших стилів, що нібито надають йому виразність;
- стилістичний експеримент;
- знаходження в дитячому тексті "красивостей" і їх виправлення [6, с.36].

Естетичне почуття дієво. Воно стимулює прагнення людини до самовдосконалення, а розвинене мовне естетичне почуття викликає в дітей потребу вдосконалювати свою власну мову. Учень повинен задуматися над засобами вираження думки, уміти відібрати їх з

урахуванням естетичного сприйняття мови слухачами. Це буде вищим показником засвоєння мови.

Формуючи мовне естетичне почуття, варто пам'ятати про його зв'язок з морально-естетичним почуттям. Не можна допустити, щоб в учнів розвилось зарозуміле відношення до тих, хто ще недостатньо опанував літературною мовою, до носіїв діалектної мови й міського просторіччя. Необхідно також постійно нагадувати про те, що високими естетичними якостями володіє не тільки українська, але й будь-яка інша мова.

Учителю важливо усвідомити, що розуміння школярами естетичної функції мови передбачає формування в учнів уявлення про поліфункційність її; сприяє активному розвитку мовного естетичного чуття, вказує на мовні джерела образності та виразності; формує потребу вдосконалювати власне мовлення, наближати його до естетичних мовленнєвих норм.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гонський В. Мова як складова національної культури / В. Гонський // Рідна школа. – 2003. – № 1. – С. 3-5.
2. Державна національна програма "Освіта" (Україна ХХІ ст.). – К. : Райдуга, 1994. – 15с.
3. Жайворонок В. В. Мова і духовний розвиток народу / В.В. Жайворонок // Мовознавство. – 1991. – № 3. – С. 22-30.
4. Жорнова О. Художньо-естетичне виховання в контексті культуротворчості / О. Жорнова // Рідна школа. – 1998. – №6. – С.12-14.
5. Концепція єдиної системи естетичного виховання у загальноосвітніх школах України // Мистецтво та освіта. – 1998. – №1. – С. 2-6.
6. Курляк І. Формування змісту і методики викладання рідної мови в українських гімназіях / І. Курляк // Дивослово. – 1998. – № 1. С. 35 – 37.
7. Мосіяшенко В. Естетичне виховання – складова педагогічної системи К.Д.Ушинського // Шлях освіти. – 2003. – №2. – С. 51-54.
8. Пентиліук М. І. Виховуємо чуття мови / М. І. Пентиліук // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 5-8.

Перепёлка В.И.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ УКРАИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается одна из важных концепций государственного языка – эстетикой языка учениками начальных классов, анализируются технологии формирования эстетической культуры на уроках украинского языка.

Ключевые слова: эстетико–педагогический аспект, культуре языка, мелодичность языка, образность языка, коммуникативно – языковая подготовка, языковые средства, стилистический эксперимент, аксиологический подход, лингво – эстетический анализ.

Perepélka V.I.

FORMING AESTHETIC WORLD OUTLOOK OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AT LESSONS OF UKRAINIAN LANGUAGE

The article is devoted to one of important conceptions of the official language – mastering of language aesthetics by pupils of primary school, technologies of aesthetic culture forming of pupils are analysed at lessons of Ukrainian language.

Key words: aesthetic-pedagogical aspect, aesthetic education, culture of speech, language melodiousness, figurativeness of language, aesthetic language training, communicative-language training, communicative skills, language means, stylistic experiment.

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуті проблеми педагогічних особливостей розвитку мовлення молодших школярів в період навчання. Освітній процес в умовах сучасної школи має чимало можливостей для вирішення проблем, які турбують фахівців. Ці можливості використовуються не повною мірою, про що свідчать суперечності, які розглядаються в даному дослідженні.

Ключові слова: молодші школярі, розвиток мовлення, педагогічні особливості.

Постановка проблеми обумовлена положеннями Державного стандарту початкової освіти, які передбачають поряд з лінгвістичною підготовкою набуття дітьми достатнього особистісного досвіду та співпраці у різних видах діяльності. Українська мова – важлива складова змісту початкової освіти. Основною її метою є розвиток умінь і навичок усного мовлення; поглиблення знань про усне і писемне, діалогічне та монологічне мовлення; особливості висловлювань, обумовлених їх комунікативними завданнями, ситуацією спілкування.

Основними напрямками дослідження є: моделі граматичного породження висловлювань (Є.М. Верещагін, І.О. Зимня, О.О. Леонт'єв, Т.В. Рябова.); механізми сприймання й розуміння семантичного боку мовлення, а також закономірності семантичної організації мовних здібностей людини (А.А. Брудний, А.П. Клименко та ін.), ймовірна організація сприймання мовлення (Р.М. Фрумкіна та ін.). Мовлення людини безпосередньо пов'язане з мисленням. У будь-якому виді мислення виявляється роль мовлення. Зміст і форма мовлення людини залежить від його професії, ситуації, досвіду, темпераменту, характеру, здібностей, інтересів, стану [7, с. 350]. Повноцінне володіння мовленням передбачає адекватне засвоєння і породження мовлення в єдності його форми і змісту. Однак поведінка і розумова діяльність людини в онтогенезі, особливо в ранньому, розвивається шляхом особистого практичного пізнання реальності, а мовленнєва діяльність, майже виключно, шляхом засвоєння готових зразків, змінювати які людина практично не може. Корекція поведінки і корекція мовлення, що відбувається зі сторони, здійснюється окремо, причому нормативна поведінка, особливо до початку систематичного шкільного навчання, є соціально більш важливою, ніж нормативне мовлення [6, с. 32].

Цілком зрозуміло, пише Т.О. Піроженко і те, що мовленнєві досягнення дитини, як відображення досвіду міжособистісних взаємин, віддзеркалюють такі особистісно-значущі психологічні феномени, як статус дитини у сім'ї та групі дітей, ставлення оточуючих до дитини, яке має прояв в оцінці. Але крім зовнішніх характеристик відношень дитини з оточенням, важливу роль виконує особисте ставлення малюка до оточуючих людей, до самого себе [12, с. 3].

Метою написання статті є з'ясування педагогічних особливостей розвитку мовлення молодших школярів у процесі навчання.

Мовленнєва навичка формується на основі мікроузусу сім'ї, вікової, професійної та іншої груп. Подальше вдосконалення мовлення, наближення його до норми або перетворення в нормативне досягається у процесі його використання, а не на основі знань [6, с. 83].

Психолінгвісти стверджують, що на перших етапах оволодіння мовленням слово є для дитини лише сигналом, що спрямовує орієнтовну діяльність по відношенню до чуттєво сприйраних ним об'єктів так, що в результаті відбувається їх зближення, прирівнювання одного до іншого в певному відношенні і одночасно відмінність їх від інших, зовні схожих з ним об'єктів. Інакше кажучи, відбувається їх узагальнення і аналіз, але вже на новому рівні –

у суспільній практиці, що закріплений у значенні відповідного слова [14, с. 298]. Слово є засобом утворення і вираження понять, суджень, відображень предметів і явищ у свідомості.

Засвоєння мови дитиною протікає спонтанно, природно і без будь-яких зусиль з її боку. Ці особливості становлення мови і мовлення дітей пов'язані з процесами фізіологічного дозрівання центральної системи і з певною її пластичністю в цей період. Нормальне формування систем, які забезпечують засвоєння мовлення, вимагають сучасної їх стимуляції мовленнєвими сигналами. При недостатній стимуляції (наприклад, із-за порушення слуху) процеси засвоєння мовлення затримуються [3, с. 40-41].

М.І. Жинкін доводить: дитина ще до сформованої структури мови-мовлення – користується мовленням, що і є самонавчанням. Цей парадокс пояснюється тим, що словоформа не володіє конкретним лексичним значенням, а ім'я без словоформи не може поєднуватись з іншим іменем і відповідно утворювати смисловий зв'язок. Звідси витікає, по-перше, те, що самонавчання йде відразу по всій вертикалі структури мовлення, і по-друге, те, що речення (граматика) і текст комплементарні. Без граматики не може бути текст, а без тексту не виникає намірів будувати речення, із яких він складається [14, с. 329].

Розвинена мова людини – не тільки форма думки, а й сама думка, супутник мислення, свідомості, джерело пам'яті. Створені за допомогою мови образи, описи подій, якостей, властивостей найрізноманітніших виявів матеріального й духовного життя людей є вищим актом пізнавальної діяльності людини [11, с. 20]. "Мовна поведінка, – пише І.О. Синиця, – частина загальної поведінки людини, вона свідчить як про рівень розумового розвитку, так і про рівень її виховання. Вона репрезентує людину в цілому [15, с. 201]".

Мовлення є однією з центральних психічних функцій, що має вирішальний вплив на формування особистості, мислення. Саме тому основним завданням шкільного курсу рідної мови є розвиток мовлення учнів, яке слід нерозривно пов'язувати з розвитком мислення, бо мовлення без мислення – це пустопорожнє говоріння, а мислення без мовлення – нереальне. Рівень розвитку як мислення так і мовлення дитини прямо пропорційно залежить від її словникового запасу. Чим багатший словник, тим проникливіше вона бачить світ, тонше вичленовує явища, точніше сприймає почуте й прочитане, чіткіше формулює й виражає свої думки [18, с. 13].

Зв'язок мовлення і мислення становить основу логічності мовлення. Не випадково в народі говорять: перш, ніж сказати, слід подумати. Вимога ж ця націлює мовця на те, щоб ні семантика слова, ні значеннєві зв'язки мовних одиниць (слів і частин складних речень) не суперечили логіці, тобто внутрішній закономірності зв'язку слів чи предикативних частин у складних реченнях, і щоб обґрунтування висловлюваного спиралось на причиново-наслідкові відношення. Для досягнення цього, зазначає С.І. Дорошенко, треба прагнути по-перше, до точності і логічності – різні якості; по-друге, до правильної семантичної організації висловлень речень; по-третє, до змістової і композиційної їх закінченості. Недотримання цих умов спричиняє алогічність (суперечливість, безглуздість) мовлення [8, с. 103]. Закономірним є те, що, ставлячи за мету досягнення мисленнєвого розвитку, ми тим самим закладаємо основу для мовленнєвого вдосконалення [16, с.2].

У процесі психічного розвитку дитини її мовлення формується поетапно, дякуючи взаємодії процесів спілкування, які постійно ускладнюються (і процесів використання мовлення з некомунікативною метою), і становленню інших видів діяльності, що лежать в основі мовлення [5, с. 73-74]. Добре розвинене мовлення дітей є одним із головних показників готовності до шкільного навчання.

В.О. Сухомлинський писав: "Чим глибше людина пізнає тонкощі рідної мови, тим тонша її сприйнятливність до гри відтінків рідного слова, тим більш підготовлений її розум до оволодіння мовами інших народів, тим активніше сприймає серце красу слова [13, с. 28]".

А.М. Богуш пише, що мовленнєвотворча діяльність відбувається на рівні зв'язного висловлювання, яке є наступним після словотворчості етапом, на ньому дитина здобуває знання про мову і мовлення, активно і творчо ставиться до процесу опанування мовою, формуючи вміння та навички. [4, с. 98].

Дослідження в галузі психолінгвістики (О.О. Леонтьєв, Л.В. Виготський, С.Л. Рубінштейн) дають підстави твердити, що для повноцінного спілкування людина повинна мати цілу низку вмій: по-перше, швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування; по-друге, правильно спланувати своє мовлення; по-третє, знайти адекватні засоби для передачі його змісту. Сам мовний процес учні визначають як творчий, оскільки одну і ту саму думку різні люди передають по-різному [1, с. 56].

Розвивати дитячу творчість на уроках мови, за визначенням К.Д. Ушинського, – означає розвивати ту природжену душевну здібність, яку називають даром слова, ввести дітей у свідоме володіння скарбами рідної мови і добиватися засвоєння ними логіки цієї мови, тобто граматичних її законів у їх логічній системі [1].

Однією з найважливіших складових формування дитячої особистості, і зокрема готовності її до шкільного навчання, С. Дем'яненко вважає мовленнєвий розвиток. Важливе місце серед завдань навчання грамоти, в основі якого лежать усі чотири види мовленнєвої діяльності (слухання і розуміння (аудіювання), говоріння, читання і письмо) посідає проблема оволодіння дошкільників мовними поняттями.

Якщо дитині багато читати і ненав'язливо просити її переказати те, що вона бачила чи чула, то основи зв'язного мовлення у здорової дитини сформуються без особливих утруднень [17, с.129-130].

В основі формування комунікативного мовлення лежать мовленнєві вміння і навички. Навичці передують первинні прості вміння. Прості вміння – це дії, які виконуються людиною вперше з метою усвідомлення способу виконання. Всю увагу при цьому спрямовано на спосіб виконання, який виступає у вигляді знань про певну дію. Зміст же запропонованих завдань (засобів розвитку мовлення) залишається поза увагою дитини.

У молодшому шкільному віці відбуваються великі зміни в розвитку мислення, бо школярі чіткіше починають усвідомлювати зв'язки між причинами і наслідками явищ, дій тощо. Вони уже розуміють, що мовні знаки (слово, словосполучення) можуть належати до різних граматичних категорій. Це дає можливість розвивати мислення, яке спирається на абстрагування й узагальнення, є більш складною формою і має наочно-образний або чуттєвий характер.

Оскільки пам'ять учнів-початківців мимовільна, вони досить добре запам'ятовують, особливо те, що їх цікавить і подобається [2, с.33-34], але відсутність досвіду і недостатній обсяг понять не дозволяють їм складати судження про предмети і явища, та все ж таки в їх міркуваннях є своя логіка, і вони намагаються робити висновки. Будуючи зв'язне висловлювання (усне чи письмове), першокласник спирається на наявний у нього запас слів і граматичних моделей. Це матеріал довгочасної пам'яті. Другий компонент довгочасної пам'яті – запас уявлень і понять, набутих у різні моменти життя [11, с.350].

Крім довгочасної пам'яті у процесі мовлення важлива роль належить оперативній пам'яті. Вона діє кілька секунд: відбирає із довгочасної пам'яті синтаксичні схеми і включає в неї слова. Сутність оперативної пам'яті зводиться до двох функцій: 1) утримання двох написаних чи сказаних слів під час побудови речення, 2) випередження двох сусідніх синтаксично пов'язаних слів. І так відбувається у ланцюгу всього речення і тексту. Недосконалість граматичної структури дитячого мовлення свідчить про обмежений обсяг оперативної пам'яті [11, с.350-353]. Саме тому, пише Н.І. Лазаренко, процес навчання грамоти потребує таких методичних прийомів, які враховували б особливості дитячого сприймання, уваги, пам'яті, мислення. При цьому добір мовного матеріалу має здійснюватися так, щоб учні мали можливість оволодіти такими важливими прийомами розумової роботи, як аналіз і синтез, класифікація, узагальнення, уміння робити висновки [106, с.13].

Отже, працюючи над розвитком мовлення дітей молодшого шкільного віку, слід враховувати розвиток вищеназваних процесів (пам'ять, увага, спостережливість тощо), рівень яких підпорядковується віковим особливостям дитини. Це друга особливість, яку треба брати до уваги під час розвитку мовлення школярів.

Той факт, що діти 6-7-річного віку без спеціального навчання оволодівають мовленням оточуючих їх людей, дає підстави окремим ученим стверджувати, що, прийшовши до школи, вони уже володіють рідним мовленням: у них велика кількість слів, вони правильно "відмінюють" і змінюють їх за особами, будують речення [17, с.8]. Але для кожного школяра добре розвинене мовлення – це не лише засіб спілкування, а й рушійна сила інтелектуального розвитку, інструмент пізнання і самовиховання, бо від рівня мовленнєвих навичок залежать шкільні успіхи [17, с.258]. О.М. Леонтєв пише: на більш високих стадіях мовленнєвого розвитку, коли у дитини виникає здібність розуміти і користуватись зв'язним мовленням, процеси навчання не тільки набувають більш розгорнутої форми, а відбувається ускладнення і немов би "підвищення" їх функції. Оволодіння знаннями стає процесом, який разом з тим приводить до формування у дитини внутрішніх пізнавальних дій – дій і операцій розумових. А це, у свою чергу, служить передумовою для оволодіння поняттями в їх зв'язках і рухах [14, с.298].

У перших класах школярі подекуди не у змозі передати зміст прочитаного своїми словами і переказують його дослівно. Це зумовлено тим, що тезаурус дитини є більш пасивним, ніж активним, тобто дитина знає та розуміє багато слів, але не завжди може використовувати їх у потрібний момент [18, с.45]. Часто мовлення дітей нечітке, монотонне. У розповідях переважають елементи ситуативності, наявні повтори, довготривалі паузи, внаслідок чого висловлення першокласників стає незрозумілим. У фразу школярі включають зайві слова, назви замінюють описом, допускають деталізовані уточнення.

Отже, аналіз педагогічної літератури переконав, що враховуючи особливості розвитку мовлення першокласників, можна передбачити недоліки відповідно до мовлення та інтелекту і, на цій основі, організувати корекційну роботу – на першому етапі. На другому – цілеспрямоване забезпечення інтенсивного формування мовленнєвих умінь і навичок шляхом використання вправ, поданих у посібнику для вчителів початкових класів [19].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабенко О. Плекаймо мовну особистість // Дивослово. – 2004. – № 4 – С. 56-59.
2. Безруких М.М., Ефимова С.П. Знаете ли вы своего ребенка. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Белянин В.П. Психолінгвістика: Учебник / В.П. Белянин. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2003. – 232 с.
4. Богуш А.М., Березовська Л.І. Мовленнєвотворче самовираження дошкільника / Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26, в 4-х томах. – Т. 1. – 508 с.
5. Большая Советская Энциклопедия (В 30 томах) / Гл. ред. А.М. Прохоров. – Изд. 3-е. – Т. 22. – М.: Советская Энциклопедия, 1975. – 628 с.
6. Горелов И.Н. Избранные труды по психолінгвістике. – М.: Лабиринт, 2003. – 320 с.
7. Городилова Г.Г. Формирование речевых умений. – Кн.: Вопросы методики обучения русскому языку учащихся начальной школы. – М.: Педагогика, 1976. – С. 36-43.
8. Дорошенко С.І. Основи культури і техніки усного мовлення: Навчальний посібник / Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – 2-е вид., перероб. і доп. – Харків: ОВС, 2002. – 144 с.
9. Лазаренко Н.І. Розвиток пізнавальної активності першокласників у період навчання грамоти // Поч. школа. – 1999. – № 5. – С. 13-16.
10. Любина Г.А. Детская речь: "нормы" и диагностика речевого развития // Ребенок в детском саду. – 2004. – № 3. – С. 25-26.
11. Методика викладання української мови в середній школі: Навч. посібник / В.К. Іваненко, І.С. Олійник, Л.П. Рожило, О.С. Скорик / За ред. І.С. Олійника. – 2-е вид., перероб. і доп. – К.: Вища школа. Головне вид-во, 1989. – 439 с.
12. Піроженко Т. Мовлення дитини: Психологія мовленнєвих досягнень дитини. – К.: Главник, 2005. – 112 с.
13. Практикум з методики навчання української мови / Колектив авторів за редакцією М.І. Пентиліук: С.О. Караман, О.В. Караман, О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна, І.В. Гайдаєнко, Т.Г. Окунович, З.П. Бакун, Н.М. Дика. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.

14. Психолінгвістика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Авт. - сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т.А. Пекишева и др. / Под общ. ред. В.К. Радзиховской. – М.: Издательский центр "Академия", 2003. – 464 с.
15. Синиця І.О. Психологія усного мовлення. – К.: Рад. школа, 1974.
16. Скуратівський Л. Мотив як рушійна сила пізнавальної діяльності учнів у процесі вивчення мови // Дивослово. – 2005. – № 2. – С. 2-4.
17. Текучев А.В., Разумовский М.М., Ладыженская Т.А. Основы методики русского языка в 4-8 классах: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1978. – С. 250-259.
18. Терлецька Л. Психологічні властивості учнів початкових класів. Психолог на педраді / Упоряд. О. Главник. – К.: Редакція загальнопедагогічних газет, 2003. – С. 38-48.
19. Трунова В.А., Вовкотруб Р.П. Вправи з розвитку мовлення першокласників: Посібник для вчителів початкових класів. – Одеса: Астропринт, 2000. – 112 с.

Подборский Ю.Г.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассмотрены проблемы педагогических особенностей развития речи младших школьников в период обучения. Образовательный процесс в условиях современной школы имеет немало возможностей для решения проблем, которые беспокоят специалистов. Эти возможности используются не в полной мере, о чем свидетельствуют противоречия, которые рассматриваются в данном исследовании.

Ключевые слова: младшие школьники, развитие речи, педагогические особенности.

Podborski Y.G.

PEDAGOGICAL FEATURES DEVELOPMENT SPEECH OF YOUNGER SCHOOLBOYS

The article deals with problems of pedagogical features of development of speech of younger students during the training period. The educational process in a modern school has many opportunities to address the problems that worry experts. These features are not used to the full, as evidenced by the contradictions that are considered in this study.

Key words: junior high school students, language development, pedagogical features.

УДК 371.3:81'243:373.3

Покорна Л.М.

ШЛЯХИ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ УРОКУ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Інтегрування мовленнєвої діяльності з музичною, руховою, художньою діяльністю, застосування технологій ситуативного моделювання та інформаційно-комунікаційних технологій допомагає зробити урок англійської мови у початковій школі продуктивним та результативним, а молодшим школярам відчувати себе більш уважними, розкутими, дружжелюбними. Взаємодія вербальних аспектів мовленнєвої діяльності з невербальними розширюють можливості оволодіння іноземною мовою у доступній та привабливій для дитини формі.

Ключеві слова: урок англійської мови, початкова школа, інтегрування, мовленнєва діяльність, музична діяльність, рухова діяльність, художня діяльність, технологія ситуативного моделювання, інформаційно-комунікаційна технологія.

Підвищення ефективності уроку англійської мови у початковій школі за рахунок посилення інформаційної, комунікативної та емоціональної насиченості навчального процесу є актуальною потребою, якій займаються такі провідні сучасні методисти як О.Д.Карп'юк, С.В.Роман, В.В.Копилова, А.Г.Панченко, Е.Б.Шевченко. Мета статті – проаналізувати та обобщити шляхи підвищення ефективності уроку англійської мови в початковій школі.

Налаштуванню дітей на урок, зняттю емоційної напруги сприяє мажорний тон початку заняття. Тому потрібно починати урок із виконання пісні, яка періодично змінюється. Для першого треба обирати веселу пісеньку, яку можна швидко запам'ятати. Наприклад, "Hello, everyone!", "Hi! Hello!", "How are you?". Необхідно підбирати пісні для кращого засвоєння лексичного матеріалу. Учень дуже подобається виконувати пісні з рухами.

Джерелом для цих пісень є підручники Chatterbox I, Get Ready, Songbook "Tiny Talk" by Carolyn Graham, "Cookie and friends" by Vanessa Reilly видавництва Оксфордського університету. Виконання цих пісень можливо перетворити на маленький спектакль, де групи змагаються в акторській майстерності [2, с.56].

Під час проведення мовленнєвої зарядки бажано приділяти увагу навчанню формул мовленнєвого етикету. Учні вчаться вживати форми ввічливої подяки, ввічливого звертання, прохання тощо. Для такої роботи вчитель відбирає короткі діалоги. Це спрямовано діє на підготовку дитини до життя, виховання чемності, норм поведінки, чому сприяє і застосування автентичних аудіо матеріалів, зокрема діалогів серії "Джазові наспіви" ("Jazz Chants"). Наспівний характер цих діалогів на фоні джазового ритму прискорює процес засвоєння ритмічних зразків автентичного англійського мовлення. Розвитку вмінь рольової взаємодії під час виконання діалогів Jazz Chants сприяє застосування прийому "шеренги, що рухаються". Прийом передбачає переміщення учасників спілкування та зміну мовленнєвих партнерів у процесі виконання вправи [2, с.57.]

Динамічна зміна партнерів забезпечує багаторазове повторення мовленнєвого зразка. Водночас вона знімає напругу в дітей, захоплює їх можливістю поспілкуватися з різними партнерами за короткий проміжок часу. Ось чому цей прийом є одним із найулюбленіших для учнів. Завдання вчителя – так спланувати урок, щоб попередити спад інтересу, працездатності дітей такими видами роботи, що передбачають достатню рухливість учнів. До числа таких у навчанні іноземної мови відносять виконання віршів і пісень з рухами та проведення динамічних пауз. Їх мета – зняти емоційну напругу, дати відпочинок очам, розслабити різні групи м'язів. За дидактикою в першому класі рекомендують проводити дві динамічні паузи протягом уроку. Їх організація у формі фізкульт-хвилинки або виконання імпровізації рухів під музику надає дітям реальну можливість порухатися, зняти інтелектуальну й фізичну втому. Дітям подобається відтворювати типові рухи звірят, виконуючи вірш "Can you hop like a rabbit?". Зазвичай, мета таких рухливих вправ двоєдина: перевірити рівень сформованості вмінь сприймати на слух назви тварин і характерних для них дій та сприяти естетичному розвитку учнів, їхній фізичній вправності [1, с.126].

Спрямованість на гуманізацію освіти в навчанні іноземних мов знаходить втілення в орієнтуванні процесу навчання на розвиток особистості учня. Велику роль у розвитку творчих здібностей відіграє проектна робота. Ця діяльність стимулює творчість дітей і створює реальні умови для досягнення учнями практичного результату під час вивчення іноземної мови. Участь у проектній роботі імпонує дітям розширенням можливостей самовираження, проявом фантазії.

Проект – це спеціально організований учителем комплекс дій, які учні самостійно виконують і завершують створенням творчого продукту. За допомогою проектною методикою на уроці можна досягти одразу декількох цілей – розширити во-кабуляр учнів, закріпити вивчений лексико-граматичний матеріал, створити на уроці атмосферу свята, доброзичливості, радості. Роботу над проектом, можна будувати в групах або індивідуально [2, с.8].

Проектна діяльність може охоплювати як усю підтему, так і один урок (міні-проекти). Проект для учнів початкової школи має складатися з ілюстрації, власного малюнка або саморобки й тексту-повідомлення щодо теми. Кожен учень підбирає такі матеріал і тему для свого проекту, що будуть цікавими для нього самого.

Наприклад, теми проектів для учнів 3-4 класу.

До теми "Зовнішність".

Знайомство з марсіанином.

Новорічна маска.
Мій улюблений герой казки/мультфільму.
Моє кумедне чудовисько.
Збираємося на відпочинок (одяг).
Конкурс моделей "Міс світу 2007" та ін.
До теми "Я і мої друзі".
Знайомство з новим учнем.
Моє сімейне древо.
Мій фотоальбом.
У дитячому таборі.
Мій кращий друг та ін.

Проекти мають місце й у 1–2 класах. Так, наприклад, проект "Збери урожай", у якому учням пропонують виготовити овочі й фрукти, написати літери, із яких починаються їх назви, і скласти в кошик групи. А потім діти доповідають, який урожай вони зібрали. Перемагає та група, де більша різноманітність овочів і фруктів. І таких проектів багато. Усе залежить від бажання, творчих пошуків і наснаги вчителя, а фантазія дітей багата й безмежна, головне – направити її в потрібне русло.

Під час роботи над проектом на кожному етапі можна й корисно використовувати інші інтерактивні технології. Наприклад, презентацію проектів можна проводити у формі рольової гри, дискусії, "Мозаїки" або "Кола ідей" тощо. А в ході ознайомлення з новим матеріалом та його закріплення можна застосовувати всі типи новітніх технологій.

Технології колективно-групового навчання передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього класу. Технології дискутування мають велику освітню й виховну цінність. Діти вчаться глибокого розуміння проблеми, самостійної позиції, оперування аргументами, критичного мислення, здатності враховувати думку інших, краще розуміти одне одного. Найбільшу популярність такий тип має на старшому етапі, але діти мають учитися дискутувати ще з молодшого шкільного віку[2, с.82].

Технології ситуативного моделювання (можливо, найбільш поширений тип навчання в початкових класах) передбачають побудову процесу навчання за допомогою включення в гру, щоб учень міг організувати свою мовленнєву діяльність у її продуктивних рецептивних видах адекватно до ситуації спілкування. Потреби молодшого школяра в грі цілком закономірні. Адже початкові класи є стиком двох психологічних домінант: ігрової діяльності й навчальної. Ігрова модель навчання покликана реалізувати, крім головної дидактичної мети, такі цілі як:

- забезпечення контролю емоцій;
- надання дитині можливості самовираження;
- розвиток уяви;
- надання можливості одержання навичок співпраці;
- надання можливості висловити власну думку[4, с.25].

Гра є одночасно й цікавим видом роботи, й аналогом мовних вправ для вчителя, завдяки яким розвивають навички всіх видів мовленнєвої діяльності. Спостереження свідчать, що настанова на гру, яка відповідає віковим інтересам дітей, викликає в них позитивний настрій і стимулює готовність до іншомовної діяльності як до засобу проведення гри. Подання серйозних навчальних завдань у початкових класах у доступній, привабливій і розважальній формі зумовлює мимовільний характер засвоєння мовного матеріалу й стереотипів мовленнєвої поведінки в типових ситуаціях іншомовного спілкування. Навчання іноземної мови в початковій школі має передбачати широкий діапазон ігрових вправ, потенційно спроможних стимулювати мовленнєві й мовні дії дітей в ігровій формі, а саме:

- рольові ігри, змістом яких є стосунки між людьми;
- пізнавально-художні дидактичні ігри ("*Послухай і намалюй*", "*Намалюй і розкажи*" тощо);
- рухливі дидактичні ігри з інтелектуальним навантаженням (*гра з м'ячем*,

скачалкою, що супроводжують виконанням певної мовленнєвої дії; гра-пантоміма, яка ілюструє певні дії людей, тварин тощо);

- ігри-драматизації змісту пісень, віршів, тексту, казки тощо;
- лексичні та граматичні ігри з елементами змагання, побудовані за принципом "снігової грудки" ("Хвальки*", "Мовленнєвий ланцюжок");
- ігри-змагання між командами, окремими учнями, парами, групами;
- ігри-конкурси: на кращого читця, актора, диктора радіо, гіда тощо;
- інтелектуальні автентичні ігри за правилами ("Bingo", "I Spy");
- спокійні інтелектуальні ігри (відгадування кросвордів, ребусів, мовних загадок; вікторини, комп'ютерні ігри тощо).

Дуже важливо, що інтерактивні форми роботи на уроці, релаксаційні паузи в процесі навчання дають можливість поліпшити контроль за збереженням і поліпшенням фізичного й психологічного здоров'я. Інтерактивне навчання має свої сильні та слабкі сторони. Існують певні проблеми його застосування, а саме: на вивчення невеликого обсягу інформації потрібно багато часу, результати роботи менш прогнозовані, існує необхідність подальшого коригування знань, умінь і навичок учнів. Але разом із тим, воно є одним із найбільш дієвих засобів підвищення ефективності навчального процесу в початковій школі.

Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання й перетворення інформації. Більш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є комп'ютерна технологія. Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки й передачі інформації учням засобами комп'ютера. Під час підготовки до уроку з використанням інформаційно-комунікативних технологій учитель не має забувати, що це урок, а значить складає план уроку, виходячи з його цілей, відбираючи навчальний матеріал, він має дотримувати основних дидактичних принципів: систематичності й послідовності, доступності, диференційованого підходу, науковості тощо. При цьому комп'ютер не замінює вчителя, а тільки доповнює його[5, с.36].

Інтегрування звичайного уроку з комп'ютером дозволяє вчителю перекласти частину своєї роботи на комп'ютері, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, діти швидше записують важливий матеріал, тому що вчителю не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), учневі не доводиться чекати, поки вчитель повторить саме потрібний йому фрагмент. Інформатизація істотно вплинула на процес здобуття знань. Нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань.

Таким чином інтегрування мовленнєвої діяльності з музичною, руховою, художньою діяльностями з застосування технологій ситуативного моделювання та інформаційно-комунікативних технологій допомагає учням молодших класів бути більш уважними, розкутими, у гарному настрої, дружелюбними, це є необхідна умова для того, щоб заняття першокласників та й учнів інших класів були продуктивними й результативними. Для учнів молодших класів притаманні такі особливості, як висока емоційність, естетичне ставлення до навколишнього середовища, потреба в ігровій діяльності та руховій активності. Тому таким важливим є створення на уроці атмосфери дитинства притаманне молодшому шкільному віку, а саме: поєднання навчання з ігровою, музичною, драматичною, трудовою, руховою діяльностями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Карп'юк О.Д. Особливості комунікативно орієнтованого навчання англійської мови у початковій школі за серією навчально-методичних комплектів для 1-4 класів шкіл з поглибленим вивченням англійської мови: метод, посібник для вчителів./ О.Д.Карп'юк.– Тернопіль : Лібра Терра, 2006.- 126с.

2. Копилова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка : методическое пособие / В. В. Копылова. – М. : Дрофа, 2003. – 96с.
3. Панченко А.Г. Індивідуалізація навчання – джерело підвищення ефективності навчального процесу//Англійська мова і література./ А.Г.Панченко. – 2005. – № 22.- С.18-22
4. Редько В.Г. Молодші школярі. Які вони? // Іноземні мови в навчальних закладах./ В.Г.Редько – 2003. – №1.- С.22-30.
5. Шевченко Е.Б. Використання інтерактивних технологій для розвитку пізнавального інтересу на уроках англійської мови // Англійська мова і література/ Е.Б. Шевченко. – 2005. – № 24. – С.32-40.

Покорная Л.Н.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Интеграция речевой деятельности с музыкальной, двигательной, художественной деятельностью, использование технологий ситуативного моделирования и информационно-коммуникативных технологий помогает сделать урок английского языка в начальной школе продуктивным и результативным, а младшим школьникам чувствовать себя более внимательным, раскрепощённым и дружелюбным. Взаимодействие вербальных аспектов речевой деятельности с невербальными расширяет возможности овладения иностранным языком в доступной и привлекательной для детей форме.

Ключевые слова: урок английского языка, начальная школа, речевая деятельность, музыкальная деятельность, двигательная деятельность, художественная деятельность, технология ситуативного моделирования, информационно-коммуникативная технология.

Pokorna L.M.

THE WAYS OF INCREASING EFFECTIVENESS OF ENGLISH LESSON IN PRIMARI SCOOOL

Integration of speaking activity with musical, movable, artistic activities, the use of situational modeling technology and informative communicative technologies help to make English lesson in primary school to feel children more attentive, emancipate friendly. Cooperation of verbal speech activity aspects with non verbal ones increase the possibilities of learning foreign languages in accusable and attractive for children form.

Key words: English lesson, primary school, integration, speaking activity, musical, movable, artistic activities, technology of situational modeling and informative communicative technologies.

УДК 372. 461

Полевикова О.Б.

АНАЛІЗ ПІДХОДІВ ДО РОЗВИТКУ ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті здійснено аналіз компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функціонального, культурологічного, особистісно орієнтованого підходів до розвитку діалогічного мовлення дошкільників; обґрунтовано доречність запровадження словоцентричного підходу до мовленнєвого розвитку дітей, що, на думку автора, дасть змогу забезпечити цілісність у реалізації поставлених завдань.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток дошкільника, діалогічне мовлення, основні підходи.

За сучасних умов змінилися напрями та пріоритети мовленнєвого розвитку дошкільників, підходи до навчання дітей рідної мови. Пріоритетним напрямом сучасної

дошкільної лінгводидактики є реалізація компетентнісного підходу до навчання дітей рідної мови.

У Базовому компоненті дошкільної освіти визначено такі кінцеві результати розвитку мовлення випускника дошкільного закладу як сформованість у нього різних видів мовленнєвої (діалогічної, монологічної, фонетичної, лексичної) та комунікативної компетенцій (А.М. Богуш) [1].

Проблема розвитку мовлення дітей дошкільного віку розглядалась класиками педагогічної науки, зокрема Я.А. Коменським, К.Д. Ушинським, С.Ф. Русовою, І.І. Огієнком, Є.І. Тихеевою, В.О. Сухомлинським, а також психологами (Л.С. Виготський, О.Р. Лурія, Д.Б. Ельконін, А.К. Маркова, С.Л. Рубінштейн та ін.).

На сучасному етапі розвиток мовлення дітей дошкільного віку досліджується в різних напрямках: психолінгвістичному (І.О. Зимня, О.О. Леонт'єв, Т.О. Піроженко, О.М. Шахнарович та ін.), лінгвістичному (М.П. Кочерган, Т.О. Ладиженська, Л.І. Мацько, М.Я. Плющ, В.М. Русанівський, Л.В. Щерба та ін.), педагогічному (А.Г. Арушанова, Л.В. Ворошніна, В.Г. Захарченко, А.А. Зрожевська, О.С. Ушакова та ін.), лінгводидактичному (А.М. Богуш, О.М. Біляєв, М.С. Вашуленко, Н.В. Гавриш, С.О. Караман, Л.М. Паламар, М.І. Пентилюк та ін.).

Учені досліджують і більш часткові аспекти розвитку мовлення дітей, а саме: становлення і розвиток мовлення дітей раннього віку (А.М. Богуш, Н.В. Гавриш, Т.І. Науменко, О.В. Саприкіна та ін.), виховання звукової культури мовлення у дітей (В.Є. Борова, О.С. Трифонова та ін.); розвиток діалогічного мовлення (Н.В. Луцан, Г.В. Чулкова та ін.); навчання різних видів розповідей (Л.І. Березовська, О.І. Білан, Н.В. Водолага, Н.В. Гавриш, С.В. Ласунова, І.І. Попова та ін.), розвиток виразності мовлення (О.П. Амацьєва, С.К. Хаджирадева та ін.).

Зауважимо, що, хоча проблема розвитку в дошкільників діалогічного мовлення перебуває в центрі уваги дослідників, спостереження за спонтанним мовленням дітей у групах дошкільних закладів засвідчили наявність низки суперечностей, як от:

- недостатнє наукове вивчення специфіки діалогічного мовлення дітей на етапі дошкільного дитинства і повсюдне використання дітьми нестимульованого розмовного мовлення з порушеннями нормативної вимови;

- відсутність наукового обґрунтованих методичних рекомендацій з розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку і нагальна вимога дошкільної практики в спеціально розроблених педагогічних технологіях;

- невідповідність вихователів до роботи з розвитку діалогічного мовлення дітей і ненормативність розмовного мовлення дітей.

Означені суперечності зумовили мету нашого дослідження: здійснити аналіз підходів до розвитку діалогічного мовлення дошкільників.

Реалізація поставленої мети вимагатиме, на нашу думку, розв'язання таких завдань:

- 1) виявити основні підходи до проблеми розвитку діалогічного мовлення в сучасному просторі дошкільної освіти;

- 2) схарактеризувати особливості компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, функціонального, культурологічного, особистісно орієнтованого підходів;

- 3) обґрунтувати доречність запровадження словоцентричного підходу до мовленнєвого розвитку дошкільника, що, на нашу думку, дасть змогу забезпечити цілісність у реалізації завдань розвитку діалогічного мовлення дітей.

Учені визначають мовну компетенцію як

- "сукупність конкретних умінь, які необхідні члену мовної спільноти для мовленнєвих контактів з іншими та оволодіння мовою як навчальною дисципліною" (А.П.Васильєв);

- "знання одиниць мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного), які будуть використані як будівельний матеріал для

породження/впізнання висловлювань у процесі формування комунікативної компетенції того, кого навчають в обсязі, що передбачався метою навчання" (Д.І.Ізаренков);

– психологічну систему, що об'єднує два основних компоненти: мовленнєвий досвід, набутий дитиною у процесі спілкування і діяльності; знання про мову, які засвоює дитина у процесі організованого навчання (Є.Д. Божович).

У роботах В.О.Звегінцева, О.О.Леонтьєва використовувалося поняття комунікативної компетенції у напрямку його розширення. В останні роки лінгвісти вживають обидва терміни (мовна та комунікативна компетенція), розуміючи здебільшого мовну компетенцію як складову частину комунікативної або не проводячи в межах зазначеного поняття, коли воно використовується самостійно, диференціації між знаннями та вміннями, на необхідності якої наголошував Н.Хомський [4, с.7]. Поряд із цим поняттям у сучасній науковій літературі поширені й інші, які характеризують у різних аспектах мовну компетенцію – мовна / мовленнєва здатність, мовна особистість (Г.І.Богін, Ю.М.Караулов, Л.М.Паламар, М.І.Пентилюк та ін.), мовленнєва особистість (М.С.Вашуленко).

Надзвичайно важливими є погляди на змістовий аспект, види і провідні фактори формування мовної компетенції у дітей дошкільного віку А.М.Богущ, викладені в авторських тематичних програмах "Витоки мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку" та "Мовленнєвий компонент дошкільної освіти".

У мовленнєвій діяльності учений **розрізняє мовну і мовленнєву компетенції** [5, с.75].

Мовна компетенція – це засвоєння та усвідомлення мовних норм, що історично склались у фонетиці, лексиці, граматиці, орфоєпії, семантиці, стилістиці та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови.

Мовленнєва компетенція – це вміння адекватно й правильно використовувати мову на практиці (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), послуговуватися при цьому як мовними, так і позамовними (міміка, жести, рухи) та інтонаційними засобами виразності мовлення [5, с.75].

Мовленнєва компетенція дошкільників має таку змістову характеристику:

Лексична компетенція – це запас слів у межах певного вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, правильне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів.

Фонетична компетенція – правильна вимова всіх звуків рідної мови, звукосполучень відповідно до орфоєпічних норм, наголосів; добре розвинений фонематичний слух, що дає змогу диференціювати фонемі; володіння інтонаційними засобами виразності мовлення (темп, тембр, сила голосу, логічні наголоси тощо).

Грамматична компетенція – неусвідомлене вживання граматичних форм рідної мови згідно із законами і нормами граматики (рід, число, відмінок, клична форма тощо), чуття граматичної форми, наявність корекційних навичок щодо правильності вживання граматичних норм.

Діамонологічна компетенція – це розуміння зв'язного тексту, вміння відповідати на запитання й звертатися із запитаннями, підтримувати та розпочинати розмову, вести діалог, складати різні розповіді.

Комунікативна компетенція – комплексне застосування мовних і немовних засобів з метою комунікації, спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування. Кожний вид компетенції має базисні вікові характеристики [5, с.186].

За визначенням проф.К.Л.Крутії, *комунікативна компетенція* охоплює знання необхідних мов, оволодіння способами передачі інформації, вміннями слухати й розуміти іншого, це здатність до міжкультурної взаємодії; сукупність знань, умінь і навичок в галузі вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття й відбиття дійсності в різних ситуаціях спілкування [8, с.17].

У дослідженні Н.І.Луцан обґрунтовується необхідність формування *мовленнєво-ігрової компетенції*, яку автор розуміє як комплексну характеристику особистості, полікомпонентний утвір, чинниками якого виступають діалогічна, монологічна, когнітивно-мовленнєва, виразно-емоційна, оцінно-етична, театральна-ігрова та ігрова компетенції [6, с.27].

У змісті художньо-мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку виявлено такі компетенції:

Когнітивно-мовленнєва компетенція – наявність певних знань у дітей про письменників та їхні твори в межах програми вікової групи; здатність відтворити зміст знайомих творів, назвати автора твору, впізнати твір за його уривком чи ілюстрацією, прочитати напам'ять вірш; пригадати загадки, прислів'я, скоромовки, лічилки.

Виразно-емоційна компетенція – вміння виразно та емоційно передати зміст художнього твору, дотримуючись адекватних засобів виразності й вдало їх поєднуючи.

Поетично-емоційна компетенція – здатність дітей виразно читати вірші, здійснювати елементарний художній аналіз віршів (знаходити повтори голосних і приголосних звуків, римовані рядки, добирати римовані слова тощо).

Оцінювально-етична компетенція – здатність дитини свідомо аналізувати поведінку героїв художнього твору, висловлювати своє ставлення до них, мотивувати моральні на естетичні оцінки.

Театральна-ігрова компетенція – це наявність у дітей умінь і навичок самостійно розігрувати зміст знайомих художніх творів у театралізованих іграх, іграх-драматизаціях, іграх за сюжетами літературних творів, інсценувати твори в театральних виставах [2, с.75-76].

Окремо варто зупинитися на характеристиці мовної компетенції А.М.Богуш: "Це явище є інтегративним, воно охоплює низку спеціальних здібностей, знань, умінь, навичок, стратегій і тактик мовної поведінки, настанов щодо успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування. Сформована мовна компетенція може бути тільки в дорослої людини, яка знає і володіє мовними одиницями і категоріями, знає орфоепічні та орфографічні правила. Стосовно дітей дошкільного віку може йтися лише про мовленнєву компетенцію [5, с.75]".

Відповідно до нової редакції Базового компоненту дошкільної освіти діалогічна компетенція дитини вважається сформованою, якщо дошкільник ініціює і підтримує розпочату розмову в різних ситуаціях спілкування, відповідає на запитання співрозмовника і звертається із запитаннями, орієнтується в ситуації спілкування, вживає відповідні мовні і немовні засоби для вирішення комунікативних завдань; дотримується правил мовленнєвої поведінки та мовленнєвого етикету і коректно виявляє власне емоційне ставлення до предмета розмови і співрозмовника та коригує його залежно від ситуації спілкування [1].

До діалогічного мовлення дітей дошкільного віку в новому державному стандарті містяться такі вимоги: вільно, невимушено вступає в розмову з дітьми, дорослими (як знайомими, так і незнайомими); підтримує запропонований діалог відповідно до теми, не втручається в розмову інших; будує запропонований діалог відповідно до теми; відповідає на запитання за змістом картини, художнього твору; виконує словесні доручення, звітує про їх виконання; вміє запитати, відповісти на запитання, заперечити, подякувати, вибачитися, розповісти про себе, започаткувати діалог, передавати словами і мімікою свою готовність спілкуватись, обмінюватись інформацією, брати почуте до уваги, домовлятися; ввічливо ставиться до партнерів по спілкуванню; виявляє свою зацікавленість у розмові, щирість висловлювання, враховує емоційний стан співрозмовників; розуміє, що словом можна не лише підняти настрій, але й образити; вживає лагідні, пестливі слова [1].

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання дітей рідної мови, розвитку мовлення забезпечується при дотриманні таких умов як-от: діяльнісний характер організації процесу засвоєння мовних засобів, здійснення мовленнєвого розвитку в різних видах дитячої діяльності. Найчастіше цей аспект реалізується через збагачення словника дітей новою

лексикою, пов'язаною з конкретною діяльністю. Менше уваги приділяється розвитку комунікативних умінь, наприклад, тому, як досягти мовленнєвої взаємодії у спільній діяльності: ввічливо звернутися, запропонувати товаришеві допомогу, дати пораду, висунути певну пропозицію, спонукати до спільних дій або тактовно висловити незгоду, довести, що справу можна залагодити інакше. Введення вихователем завдань з розвитку мовленнєвої комунікації у процес організації різних видів дитячої діяльності, сприяє формуванню в дошкільнят умінь застосовувати засвоєні на заняттях мовні засоби, правила мовленнєвого етикету в реальних життєвих ситуаціях спілкування та практичної взаємодії (М.Алексєєва, О.Артемова, А.Богущ, А.Гончаренко, Е.Короткова, В.Скалкін, В.Яшина). Діяльнісний підхід до процесів навчання мови і розвитку мовлення є одним із провідних і визначальних у розробці методик роботи з дошкільнятами (Н.Кравець, О.Низовська). Весь педагогічний процес важливо спрямувати на свідоме засвоєння дітьми мовних та мовленнєвих явищ, частіше вправляти їх у самостійних висловлюваннях, а не лише у переказах, розповідях напам'ять та в інших репродуктивних діях [5].

В останні десятиріччя вчені (Г.Г.Городилова, О.Ю.Купалова, М.Р.Львов, В.Я.Мельничайко, Л.М.Паламар, М.І.Пентилюк та ін.) зосереджують увагу на обґрунтуванні необхідності впровадження функціонального підходу в шкільну практику, виявленні особливостей його реалізації під час навчання мови. З'явилися окремі дослідження, що стосуються застосування функціонального підходу до вивчення граматичного матеріалу у початковій школі (С.Г.Дубовик, О.М.Петрук). У старшій школі окреслилися аспектні різновиди функціонального підходу (функціонально-семантичний, синтаксичний, стилістичний, комунікативний), пов'язані з окремими різнорівневими функціями виучуваних засобів мови.

Учені стверджують, що "одиниці інших рівнів мови, у тому числі й морфології, беруть участь у формуванні думки тільки через синтаксис" [7, с.6]. Це означає, що морфологічні категорії функціонально розкриваються в основному на синтаксичному рівні, тому за практичного оволодіння мовою необхідно приділяти серйозну увагу усвідомленню школярами синтаксичної ролі її морфологічних засобів. Л.О.Варзацька вважає, що, "спираючись на тексти, в яких виучувані мовні форми є типовими, вчитель має можливість на всіх етапах формування мовних понять вести спостереження, як взаємодіють фонетичні, лексичні, словотворчі, граматичні явища у зв'язних висловлюваннях, яка їх роль у вираженні думки, вчити дітей добирати слова, речення з огляду на мету та умови спілкування" [5] і в такий спосіб досягти єдності засвоєння мовних знань і застосування їх у мовленні, водночас забезпечуючи комунікативну спрямованість навчання.

Реалізація функціонально-стилістичного підходу до вивчення мовного матеріалу зумовлює формування навичок доцільного використання мовних одиниць у різних стилях, тобто сприяє оволодінню стилістично диференційованим мовленням. Важливість цього підходу до вивчення мовних явищ безперечна, однак М.І.Пентилюк зауважує, що у початковому навчанні мови така робота має супровідний пропедевтичний характер [10, с.188].

У процесі аналізу проблеми ми дійшли висновку, що усі аспектні різновиди функціонального підходу (функціонально-семантичний, синтаксичний, стилістичний, комунікативний) передбачають звернення до мовленнєвих фрагментів (словосполучень, речень, текстів), у яких найбільш яскраво виявляється функція виучуваної мовної одиниці чи граматичної категорії.

Таким чином, якщо методика будується так, що кожна нова мовна одиниця чи форма обґрунтовується через її роль, функцію у вираженні думки мовця, то правомірно говорити про функціональний підхід до вивчення рідної мови.

Культурологічний підхід розвитку діалогічного мовлення дошкільників передбачає навчання на засадах кращих традицій українського народу, засвоєння мовленнєвих еталонів, зразків красивого, образного мовлення з художніх творів, дотримання принципу народності. Дитина відчуває себе приналежною до українського народу і його культурно-історичних

цінностей (С.Богдан, В.Горбачук, Л.Івлєва, Є.Маланюк, В.Русанівський, В.Скуратівський, О.Ткаченко). Принцип народності у вихованні та навчанні дітей обстоювали В.Сухомлинський, М.Стельмахович, С.Русова, К.Ушинський. В.Сухомлинський зауважував, що діти не знають коріння свого народу, його звичаїв, традицій, оберегів [5]. Як справедливо зазначала С.Русова, прищепити дитині національні риси можна лише орієнтуючись на специфіку природи, географічного розташування, клімату, історії рідного краю на певній території [11].

У межах особистісно орієнтованого підходу розвиток діалогічного мовлення в дошкільному віці відбувається за умов створення активного мовленнєвого середовища, у процесі взаємодії з оточуючими, паралельно в декількох системах: "дитина – дитина", "дитина – дорослий", "дитина – однолітки". Науковці відзначають, що зміст і форма діалогічного мовлення у спілкуванні дитини з однолітками та дорослими істотно відрізняються (О.Гвоздев, Л.Єфіменкова, В.Капінос, Т.Піроженко, Н.Сергєєва, Є.Смирнова, Т.Юртайкіна). Так, діалоги в системі "дитина-дитина" характеризуються більш повним та активним застосуванням різноманітних мовленнєвих засобів, зрозумілістю, зв'язністю, правильністю порівняно до діалогів у системі "дитина – дорослий". У розмові з дорослим дитина не прагне бути зрозумілою – дорослий розуміє дитину в будь-якій ситуації. Однолітки ж вимагають чіткості та ясності висловлювань. Потреба у спілкуванні з іншими дітьми спонукає малюка до мовленнєвої активності. При роботі в руслі особистісно орієнтованого підходу педагога часто зустрічаються з тим, що висловлювання старших дошкільників відрізняються одне від одного за обсягом, використаним мовним матеріалом.

Цікавими для наукового пошуку є й такі підходи:

- аксіологічний (вивчення явищ з метою виявлення їх можливостей задовольняти потреби дитини, розв'язувати завдання гуманізації суспільства, у якому людина є найвищою цінністю);
- ресурсний (виявлення і розвиток потенційних можливостей кожного вихованця);
- синергетичний (саморозвиток особистості здійснюється на основі постійної взаємодії із зовнішнім середовищем, що зумовлює становлення її нових якостей);
- системний [12, с.308].

На нашу думку, необхідним є цілісний підхід до формування діалогічного мовлення, оскільки повноцінний діалог неможливий без встановлення діалогічних відносин, формування ініціативної та активно відповідної позиції, партнерських відносин. Водночас оволодіння діалогом неможливе без опанування мови та засобів невербальної комунікації, виховання культури мовлення (чистої звуковимови, чіткої дикції, інтонаційної виразності, лексичної точності, граматичної правильності).

Діалогічне мовлення є основною формою спілкування дітей дошкільного віку. Довгий час у методиці розглядалося питання щодо визначення необхідності навчання дітей діалогічного мовлення, якщо вони оволодівають ним спонтанно у процесі спілкування з оточуючими. Практика та спеціальні дослідження доводять, що у дошкільників необхідно розвивати в першу чергу ті комунікативно-мовленнєві вміння, які не формуються без впливу дорослого. Важливо вчити дитину вести діалог, розвивати вміння слухати та розуміти звернене до неї мовлення, вступати в розмову та підтримувати її, відповідати на запитання та запитувати самій, пояснювати, користуватися різноманітними мовними засобами, поводити себе з урахуванням ситуації спілкування (М.Алексєєва, А.Павлова, Ф.Сохін, Г.Хріпкова, В.Ядешко, В.Яшина).

Діалог є природним середовищем розвитку особистості. У розвинених формах діалог – не просто побутова ситуативна розмова; це багате думками свавільне контекстне мовлення, вид логічної взаємодії, змістовне спілкування. Найбільш соціально значущою для дошкільників є діалогічна форма спілкування. Г.Леушиною було зроблено висновок про те, що діалогічне мовлення є первинною формою мовлення дитини [9].

У дітей дошкільного віку необхідно розвивати вміння будувати діалог (запитувати, відповідати, пояснювати, заперечувати, подавати репліку). З цією метою використовують

бесіди на різноманітні теми, пов'язані з життям дитини в родині, дитячому садку, з відносинами з друзями і дорослими, інтересами та враженнями. Важливо розвивати вміння слухати співбесідника, задавати запитання та відповідати на запитання співрозмовника (Л.Колунова, М.Львов).

Уважаємо доцільним запровадження словоцентричного підходу до мовленнєвого розвитку дошкільника, що, на нашу думку, дасть змогу забезпечити цілісність у реалізації завдань розвитку діалогічного мовлення дітей.

Свідоме ставлення до мови починається із проникнення в її лексичне багатство. Оскільки слово – найактивніша одиниця мовлення, то вивченню лексеми слід приділяти належну увагу на всіх освітніх рівнях. Достатній лексичний запас і свідоме його розуміння – одна з умов вільного володіння усним і писемним мовленням, що є фундаментальною основою розвитку навчально-пізнавальної активності дітей молодшого шкільного віку не лише на уроках мови, а й у процесі вивчення всіх інших предметів початкової ланки освіти.

Отже, у межах словоцентризму науковці (А.Загнітко, І.Зайцев, Л.Мацько, М.Михальченко, В.Теркулов) обґрунтовують свої дослідження на констатації того, що центром номінації визнається слово. Усі інші номінативні одиниці (словосполучення, фразеологізм, речення, текст) визначаються через слово.

Слово – центральна функціонально-структурна одиниця мови. Усі інші елементи мови існують або для слова й у слові (фонемі та морфемі), або завдяки йому (речення).

Лінгводидактика тільки нещодавно актуалізувала потребу пошуку методів і прийомів навчання мови словом з метою реалізації завдань мовної освіти й мовленнєвого розвитку дітей (О.Антонова, А.Богуш, М.Вашуленко, Н.Гавриш, А.Дейкіна, Л.Логвінова, Н.Луцан, Л.Федоренко).

Одним із перших в українській лінгводидактиці головним у навчанні мови визнав роботу над словом В.Сухомлинський. За визначенням А.Богуш, "катехізисом відродження і повсюдного функціонування української мови в оновленій самостійній Україні може стати праця Василя Сухомлинського "Рідне слово" та Образ рідного слова, яким пронизані всі педагогічні праці вченого" [3].

Отже, словоцентричний напрям лінгводидактичного дослідження дозволить оновити підходи до розвитку діалогічного мовлення дошкільників; дасть змогу надати лексичній роботі ситуативного характеру, коли слово засвоюватиметься як функціональна одиниця; забезпечить умови, за яких би діти відчували потребу вжити певне слово для вираження власних думок і почуттів.

У розробці лінгводидактичної моделі означеного напрямку ми і вбачаємо перспективи подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: за ред. А. М. Богуш; авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. – К.: Видавництво МОН, 2012. – 26 с.
2. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти / А. Богуш, Н.Гавриш, Т.Котик. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2006. – 304 с.
3. Богуш А.М. Педагогічні виміри Василя Сухомлинського в сучасному освітньому просторі /А.М.Богуш. – К.: Вид. Дім "Слово", 2008. – 272 с.
4. Богуш А.М. Формування професійно-комунікативної компетенції майбутнього вихователя дошкільного закладу // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред.кол.: Побірченко Н.С. (гол.ред.) та інші. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2009. – Випуск 31. – С. 6-13.
5. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови: Підручник / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища шк., 2007. – 542 с.

6. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник / А.М.Богуш, Н.І.Луцан. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2008. – 256 с.
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка / В.И.Даль. – М.: Рус.яз., 1991. – Т.4. – 638 с.
8. Крутій К.Л. Ключові компетенції дітей дошкільного віку як результат якісної освіти / К.Л.Крутій // Формування професійної компетентності вихователя дошкільного навчального закладу в умовах глобалізації: збірник наукових праць. Матеріали V Міжнародних педагогічних читань. – Херсон, 2009. – С.16-18.
9. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольников. Психология речи / А.М.Леушина. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1941. – С.22-71.
10. Пентилюк М.І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М.І.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2005. – 402с.
11. Русова С.Ф. Нова школа соціального виховання / С.Ф.Русова. – Катеринослав - Лейпциг: Укр. вид-во, 1924. – 151 с.
12. Степанов О. М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки : Посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 520 с.

Полевикова О.Б.

АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К РАЗВИТИЮ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье осуществлен анализ компетентностного, коммуникативно-деятельностного, функционального, культурологического, личностно ориентированного подходов к развитию диалогической речи дошкольников; обоснована уместность введения словоцентричного подхода к речевому развитию детей, что, по мнению автора, позволит обеспечить целостность в реализации поставленных задач.

Ключевые слова: речевое развитие дошкольника, диалогическая речь, основные подходы.

Polevikova O.B.

ANALYSIS OF APPROACHES TO DIALOGUE SPEECH PRESCHOOLERS

The analysis of the competence, communicative and active, functional, cultural, individual approach to the development of dialogue speech preschoolers was made in the article; the relevance introduction of wordcenter approach to language development of children was proved, that to the author's opinion, would helped to ensure the integrity of implementation of tasks.

Key words: speech development of preschooler, dialogic speech, basic approaches.

УДК 37.013.74

Співаковська Є.О., Фоменко Р.С.

БАЗОВІ ПРИНЦИПИ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

В статті розглянуто аналіз базових принципів побудови освітнього процесу в Польщі. Досліджуються особливості дошкільної, початкової, середньої та вищої систем освіти. Особлива увага приділяється аналізу співпраці Херсонського державного університету та Поморської академії в м. Слупськ.

Ключові слова: система освіти, якість освіти, навчальна програма, вищі навчальні заклади Польщі.

Головним засобом розвитку системи освіти та прогресу є реформи та інноваційні вдосконалення. Останні роки минулого сторіччя характеризуються спробою Польщі удосконалити свою систему освіти. Всебічна та глибока реформа освіти в Польщі, яка розпочалася в 90-х роках ХХ століття, охопила структуру системи освіти, її зміст, управління та фінансування, а також систему контролю та оцінювання компетенції, умінь і знань учнів.

Реформування освіти в Польщі спричинило утворення нової концепції змісту освіти, яка потребує переглянути обсяг пропонованого учням процесу навчання та роль окремих предметів у навчанні.

Розвиток освітніх реформ в Польщі досліджували наступні вітчизняні та зарубіжні науковці: А.Василюк, Л.Гриневич, О.Ляшенко, В.Пасічник, К.Савина, М.Бабиаж, Ф.Шльосек, Е.Лодзинська. Вже більше десяти років Польща є країною-членом Європейського Союзу, тому соціально-економічні зміни призвели до реформування польської освіти, що було неминучим на думку польських педагогів [5]. Інтеграційні процеси, які протікають в країнах ЄС, вимагають мати свідоцтва про закінчення школи одного з типів та рівнів, окрім того – атестат зрілості відповідно до освітніх стандартів країн ЄС.

Метою статті є компаративний аналіз системи освіти Польщі і України. Особлива увага звернена на базові принципи освіти Польщі, що є принциповим і важливим для сьогодення.

Польська школа після впровадження реформ докорінно відрізнялась від тої, якою була раніше. Активно виражались такі тенденції змін :

- збільшення нерівномірності рівня освіти;
- демонополізація та децентралізація управління школою;
- введення нових програм [1].

Збільшення нерівномірності в освіті викликана соціальними та регіональними диференціаціями, для ліквідації яких держава не вживала ніяких заходів. Демонополізація та децентралізація управління школою дає змогу громадським організаціям та приватним особам створювати навчальні заклади та керувати ними. Основним нововведенням є варіативність реалізації шкільних програм [1].

В основу реформування освіти покладено поглиблення інтегративності навчання та виховання, що в результаті виведе польську едукацію на рівень європейського стандарту середньої освіти. Суттю програмної реформи є відмова від традиційних навчальних предметів і заміна їх блоками знань (наприклад, рання шкільна едукація, громадянська едукація, інформативна едукація, філософська едукація, історична едукація, математична едукація і т.д.). Авторство програм навчання належить не Міністерству освіти, а самому вчителю. Саме вчитель ухвалює остаточне рішення щодо того, за якою програмою та за якими підручниками навчати учнів. Він отримує лише програмні основи для свого блоку знань, які слугують йому для розробки конкретної шкільної програми навчання. Після введення програмної реформи вчитель зобов'язаний сам підготувати програму, яка враховуватиме навчальні потреби школяра, умови реалізації навчально-виховного процесу, вимоги до вмінь і компетенцій учня, сформульовані у міністерських програмних основах.

На сьогоднішній день у Польщі використовується триступенева модель освіти "6+3+3". Тобто польська шкільна система освіти складається з шестирічної основної (початкової) школи, трирічної гімназії та трирічного профільного ліцею. Директори шкіл та педагоги мають більше автономії у виборі змісту навчання. Вчителі можуть вибирати або створювати власні варіанти програм. Така перебудова польських шкіл є наслідком децентралізації управлінських функцій, підвищення самоуправління та відповідальності шкіл за якість загальноосвітньої підготовки, що дозволяє ефективніше використовувати педагогічні кадри [1, 4].

Нові шкільні програми більше акцентують увагу на тому, щоб учні логічно пов'язували навчальний матеріал, а отримані знання могли реалізувати у повсякденному житті. Початкова школа складається із двох етапів навчання, навчання триває 6 років і охоплює дітей віком 7-12 років. Програма передбачає, що дитина оволодіє певними вміннями, а не тільки знаннями. Зміст навчання згруповано у так звані едукаційні блоки. Перший етап навчання охоплює 1-3 класи. Навчання має інтегрований характер, метою якого є поступовий перехід від родинного і дошкільного виховання до системи шкільної освіти. Поділу на навчальні предмети не відбувається [3]. На другому етапі початкового навчання

(4-6) класи відбувається поділ на предмети за тематичними блоками (гуманітарний та природничо-математичний). Після закінчення 6 класу проводиться перевірка компетенції учнів, яка не вказуватиме на закінчення школи, але даватиме інформацію про досягнення учня і про його недоліки, яких він повинен позбутися. Ця перевірка здійснюється у початковій школі, яку відвідувала дитина. Навчання у гімназії (обов'язкова школа) триває три роки і охоплює школярів віком 13-16 років. Головним завданням гімназії є визначення здібностей учня, а подальший шлях освіти він обирає сам. В результаті реформування польської освіти у школах запроваджено дві системи – внутрішнє та зовнішнє оцінювання загальноосвітньої підготовки школярів. Внутрішнє оцінювання проводиться навчальним закладом. Його завдання – визначити рівень умінь та знань, ступінь їх відповідності вимогам державного освітнього стандарту, мотивувати учнів до початкової праці, інформувати школу та батьків про ефективність її роботи, особистий розвиток учня. Метою зовнішнього оцінювання – підводити підсумки навчання; підвищити якість освіти; забезпечити ідентичність шкіл, свідоцтв та дипломів; накопичити інформацію про реалізацію програм навчально-виховної діяльності школи. Крім того, зовнішнє оцінювання – це тестова перевірка учнів позашкільною комісією. Результати таких тестів є формою перевірки діяльності школи, педагогічної майстерності вчителів. Завдяки цьому, батьки можуть обирати для своїх дітей кращі школи та досвідчених учителів. Внутрішня система оцінювання дає право кожному навчальному закладу самостійно встановлювати у школі шкалу оцінок. До реформування польської освіти традиційною була 4-бальна система оцінок: 5, 4, 3, 2. Сьогодні, у молодших класах рекомендують застосовувати оцінки в масштабі 6-1, 10-1, 20-1. Дозволяється також ставити оцінки у буквенному вигляді (a, b, c, d...). Шестибальна система оцінювання молодших школярів доповнюється описовою характеристикою успішності [8]. Розпочинаючи з IV класу основної школи атестаційні оцінки виставляються у балах : прекрасно – 6 балів, відмінно – 5 балів, добре – 4 бали, задовільно – 3 бали, допустимо – 2 бали, незадовільно – 1 бал. Система внутрішнього оцінювання включає також оцінку за поведінку. У перших трьох класах оцінка є описовою. А з IV класу оцінка за поведінку виставляється класним керівником за такою шкалою: відмінна, хороша, коректна, незадовільна. Зовнішнє оцінювання учнів проводять Центральні та окружні екзаменаційні комісії.

На першому етапі зовнішнього оцінювання окружна екзаменаційна комісія перевіряє компетенції випускників 6-річної основної школи. Для випускників 3-річної гімназії, яка базується на 6-річній основній школі, районна екзаменаційна комісія проводить обов'язкові екзамени, що перевіряють уміння та знання з гуманітарних та природничо-математичних дисциплін. Підготовка до екзаменів розпочинається за два роки до їх початку. Під час оцінювання вчитель повинен керуватись такими стандартами: – корисність (оцінювання не має значення, якщо не буде використано певним способом); – ретельність (оцінювання потрібно проводити використовуючи засоби, які дають гарантію на вірогідність результатів); – реалістичність (оцінювання проводиться з погляду доцільності, економічних та організаційних мотивів); – етичність (оцінювати потрібно лише коректно) [3]. Зовнішнє оцінювання досягнень учнів – це складна форма контролю успішності школярів. Але воно є необхідним у процесі реформування освітньої системи. Таким чином, у Польщі впроваджено модель зовнішнього оцінювання з перспективою покращення контролю якості освіти, вдосконалення якості навчальних програм, діагностування навчальних переваг та недоліків учнів.

Випускні екзамени складаються з двох частин: внутрішньої у формі усного іспиту та зовнішньої – письмового. Від здачі випускних екзаменів звільняються лауреати предметних олімпіад, переможці та власники мовних сертифікатів видані закордонними університетами або інститутами, які спеціалізуються з підготовки іноземців. Випускники польських ліцеїв складають іспит з польської мови та математики на атестат зрілості про середню освіту (матуру). У межах нової матури (випускний + вступний іспити) слід скласти щонайменше іспити з чотирьох предметів: три обов'язкові – польська, іноземна мова, математика (за

різними рівнями складності) та один іспит за вибором – хімія, історія, фізика, біологія, географія та іноземна мова. Позашкільну оцінку даватиме екзаменаційна комісія разом з окружними екзаменаційними комісіями. Адже саме вони розробляють критерії, вимоги та завдання згідно, яких проводять іспити, оцінюють рівень знань та досягнень учнів [7]. В цілому професійна освіта реалізується у школах після ліцею. Екзаменатором може стати кожен учитель, який має відповідну кваліфікацію, не менш як чотирирічний стаж роботи і витримає відповідний іспит.

Освітня система Польщі традиційно вважається однією з найпрогресивніших серед країн колишнього Радянського Союзу.

Основна перевага польської освітньої системи – в різноманітності вибору. Якщо радянські освітні установи в основній масі були типовими, то Польща в усі часи мала досить широкий спектр систем і методів навчання, що конкурували між собою. Як правило, польські школярі поступали в перший клас, уже вмючи читати і писати.

Свої особливості мала і вища освіта в Польщі. Традиційно центральні вузи були орієнтовані на західну освітню систему, відповідно і навчання в них проходило на європейському рівні, що сприяло високому рівню освіченості більшості мешканців Польщі. Саме це дозволило Польщі досягти стрімкого розвитку економічного і промислового зростання за короткий час після краху соціалізму.

Сьогодні в Польщі впроваджена і діє єдина європейська система дошкільної освіти. Це означає, що, як і раніше, у батьків є вибір, чи віддавати дитину в дитячий сад взагалі, і якщо віддавати, то на повний або скорочений день, крім останнього року, що передує вступу в початкову школу. Більшість дитячих садків у Польщі – муніципальні. Рівень їх, тим не менш, досить високий, оскільки держава приділяє багато уваги цій сфері. Крім муніципальних, існують і процвітають громадські дитячі садки, які призначені для дітей, позбавлених батьківського тепла, а також дітей з відставанням у розвитку або з обмеженими можливостями. Приватні дитячі садки в Польщі відрізняються великою кількістю вихователів, меншою кількістю дітей в групах, і, звичайно ж, великою увагою і матеріальною базою. Приватні дитячі сади відвідують діти дуже заможних громадян. Середній клас задовольняється, зважаючи на хорошу якість, муніципальними дитячими садами. Останній рік у дитячому садку, згідно польським законам, є обов'язковим для всіх без винятку, включаючи дітей постійних жителів – не громадян Польщі.

Досить істотно вплинули католицькі настрої в суспільстві на рівень шкільної освіти в Польщі.

Незважаючи ні на що, польська школа завжди стояла осторонь і вплив держави в частині ідеології був мінімальним. Напевно, тому польська шкільна освіта і сьогодні заслужено вважається однією з найбільш якісних у Східній Європі.

У Польщі є як державні, так і приватні вищі навчальні заклади. Ті й інші відрізняються досить високим рівнем освіти, і майже всі з них сертифіковані за міжнародною класифікацією, тобто їхні дипломи визнаються в більшості країн світу.

Вступити в польський університет має право не тільки громадянин Польщі або Європейського союзу, а й будь-який іноземець. Іноземці можуть поряд з громадянами Польщі як здавати вступні іспити, так і претендувати на державну стипендію і місце в студентському гуртожитку. Єдиним критерієм для вступу до польського вузу є наявність офіційного статусу резидента.

Однак деякі обмеження для іноземних студентів все-таки існують. Так, іноземці не мають права претендувати на отримання соціальної стипендії та спеціальних виплат для студентів з обмеженими можливостями.

Освіта в приватному університеті в Польщі вимагає оплати. Перед надходженням в приватний вуз абітурієнт повинен надати до приймальної комісії докази фінансової спроможності. На його рахунку повинна бути сума, достатня для оплати навчання.

В основному, навчання як в приватних, так і в державних університетах здійснюється на польській мові. Іноземці можуть скористатися для його вивчення розвиненою системою

мовних курсів при різних вузах країни. У середньому такий курс триває півроку і коштує від 1000 до 2000 євро. У деяких ВНЗ Польщі можливо також навчання англійською мовою.

Оскільки Польща є країною-членом Європейського Союзу, дипломи більшості польських університетів беззастережно визнаються на всій території Європи, а також у США і Канаді.

Державні і недержавні ВНЗ мають однакові стандарти організації навчального процесу та викладання. Форма власності навчального закладу не впливає на якість, престижність диплому. Навчальні заклади за своєю спеціалізацією поділяються на технічні, бізнесові, суспільно-економічні, медичні, спортивні та інші. Статус вищих навчальних закладів мають технікуми, коледжі, інститути, академії, університети. Третій і четвертий рівні акредитації мають інститути (вищі школи), консерваторії, академії, університети.

Освітньо-кваліфікаційні рівні, що представлені польською системою освіти:

- Бакалавр (навчання триває 3 – 3.5 роки)
- Інженер (навчання триває 3 або 5 років)
- Магістр (навчання триває 1.5 – 2 роки)
- Магістр – інженер (навчання триває 5 років)

Польща приєдналася до Болонського процесу в 1999 році, запроваджуючи двоступеневу систему освіти – бакалавр, магістр. Сама ж система освіти в Польщі функціонує відповідно до норм загальноєвропейської схеми (ECTS). Також освіта в Польщі відповідає Міжнародним нормам класифікації освіти (ISCED).

На відміну від українських дипломів, що визнаються лише в Україні та країнах пострадянського простору, дипломи польських вищих навчальних закладів дають більші можливості на працевлаштування і в Україні, і за кордоном, в деяких випадках додаток до диплому видається англійською мовою. Дипломи не потребують спеціального визнання та нострифікації.

Вищі навчальні заклади Польщі, як і інших європейських країн, беруть участь у програмах обмінів. Це означає, що студенти польського ВНЗ можуть їхати у навчальні заклади інших країн на стажування, практики, навчання. Вищі навчальні заклади Польщі велику увагу приділяють тому, щоб студенти під час навчання здобували практичні знання.

Для українських студентів в Польщі Європа є відкритою, адже іноземні студенти мають змогу отримати карту тимчасового проживання, що дає їм можливість безвізового в'їзду до країн Шенгенського простору.

Серед форм навчання, що поширені в Польщі, виділяють наступні:

- Бакалавр: навчання триває 3 – 3,5 роки (6 – 7 семестрів по чотири місяці кожен)
- Магістр: навчання триває 2 – 2,5 роки (4 – 5 семестрів)
- Форма навчання: стаціонарна, вечірня, заочна, екстернатна. Найбільш поширеними є стаціонарна та заочна форми навчання.
- Студенти, стаціонарної форми навчання, як правило, відвідують заняття 4, 5 днів в тиждень. Один день, здебільшого – п'ятниця, дається студентам для індивідуального навчання.
- Студенти заочної форми навчання відвідують заняття 2 рази в місяць (п'ятниця, субота, неділя).
- Вечірня форма навчання: понеділок – п'ятниця з 16.00.

На екстернатну форму навчання студент може перевестись, якщо для цього є поважні причини (причину переведення потрібно підтвердити відповідними документами).

Абітурієнти мають дві можливості для того, щоб розпочати навчання у вищому навчальному закладі – восени або весною. Навчальний рік триває 10 місяців та складається з двох семестрів:

- зимовий (жовтень – лютий)
- літній (березень – липень)

Навчання здійснюється у формі лекцій, семінарів, практичних занять, лабораторних. Лекції є активною формою занять, оскільки студенти не тільки слухають матеріал, який

подає викладач, але й доповнюють його, задають питання, висловлюють свою думку і за таку активність отримують бали. На семінарах, практичних заняттях відбувається оцінювання знань студента. Екзаменаційна сесія проходить два рази в рік. Зарахування сесії означає переведення студента на наступний семестр. Якщо студент з поважних причин не зміг здати екзамен (або здав на двійку), то має право перездати іспит під час наступної сесії. Студент має право на дві перездачі іспиту. Якщо студент не матиме зарахованої сесії то постає питання про його відрахування з ВНЗ. Відрахований студент за деяких умов має право поновитись. Оцінювання рівня знань студентів відбувається за п'ятибальною системою.

Польська мова є мовою викладання у вищих навчальних закладах. Також у Польщі є можливість навчатись англійською мовою. Вартість навчання англійською мовою здебільшого є вищою. Для того щоб навчатись у польському ВНЗ, на момент вступу потрібно знати мову, принаймні, на початковому рівні. Польська мова не є складною для вивчення і є близькою до української (на відміну від чеської мови). Після російської – це найлегша у вивченні та розумінні мова для українців. На рівень А1 мову можна вивчити за 50 лекцій, відвідуючи курси та самостійно читаючи літературу. Перебуваючи у мовному середовищі, студенти-іноземці швидко адаптуються і вдосконалюють рівень володіння мовою. Більшість українських студентів, що вже навчаються в Польщі, їдучи на навчання, володіли польською мовою на початковому або середньому рівні. Під час навчання, в деяких навчальних закладах, іноземні студенти можуть відвідувати заняття з польської мови.

Окрім того, у Польщі є можливість навчатись англійською мовою (значно меншою є пропозиція навчання французькою, німецькою мовою). При вступі абітурієнт повинен показати документ, що підтверджує знання англійської мови (міжнародний тест) або написати тест з англійської мови у навчальному закладі. Увесь процес навчання відбувається англійською мовою: лекції, практичні заняття, іспити, написання та захист дипломних робіт. Багато польських студентів обирають навчання англійською мовою.

В державних навчальних закладах навчання для громадян Польщі є безкоштовним, а для іноземці – платним. Натомість в недержавних навчальних закладах на платній основі навчаються громадяни Польщі і іноземці. За деяких умов існує можливість безкоштовного навчання або отримання знижки. Мінімальна оплата за навчання для іноземців в державному ВНЗ становить 2 000 євро в рік.

Не зважаючи на те, що навчання у Польщі для іноземців є платним, оплата за навчання не є вищою, ніж у вищих навчальних закладах України, а подекуди навіть є нижчою.

В системі вищої освіти Європи, зокрема у Польщі, немає такого поняття як "неофіційні оплати" за зарахування заліку чи екзамену під час сесії.

ВНЗ в Польщі не підвищують ціну за навчання (на відміну від поширеної практики в Україні). В договорі, який підписується між навчальним закладом та студентом вказується розмір оплат (наприклад на 3 роки, рівень бакалавр) і навчальний заклад протягом цих 3 років не підвищуватиме ціну в оплаті за навчання. Існує гнучка система оплати за навчання. Студент може сплачувати кошти одноразово за 1 рік навчання (у цьому випадку має знижку в оплаті), або частинами: щомісяця, щокварталу, щосеместру.

Найбільшими містами-осередками вищої освіти в Польщі є Варшава, Краків, Гданськ, Познань, Вроцлав, Лодзь.

- Варшава – столиця Польщі понад 400 років. Місто є не тільки адміністративним, культурним, промисловим, науковим центром але також і центром великого бізнесу.
- Краків був столицею Польщі в період її найбільшого зростання – в середньовіччі. Місто є центром туризму, культури, творчості. Місто є центром бізнесу в регіоні південної Польщі.
- Гданськ портове місто з тисячолітньою історією. Місто є головним центром туризму в районі Балтійського моря.

- Познань візитівкою міста є щорічні міжнародні бізнес-симпозіуми, торги, конференції, які відвідують тисячі бізнесменів з усього світу. Місто є одним з найбільших економічних та культурних центрів Північної Польщі.

- Вроцлав – найбільше місто в південно-західній частині Польщі. Місто мостів, зелені і чудової середньовічної архітектури.

Абітурієнти та їх батьки можуть взяти участь в ознайомчих візитах (індивідуальні, групові) метою яких є ознайомлення з навчально-методичною базою, інфраструктурою вищих навчальних закладів Польщі.

Одним із прикладів надання якісної освіти в Польщі є Поморська академія (ПА) в Слупську, що являється вищим державним навчальним закладом з 40-річною традицією. Поморська академія створена за розпорядженням Ради Міністрів (Законодавчий вісник нр. 18 поз. 134) як Вища Учительська Школа (ВУШ). Базою для ВУШ стало існуюче з 1957 року педагогічне училище.

Академія розташована в 18 км від Балтійського моря в місті Слупськ, який міські (магдебурзькі) права отримав вже в 1265 році.

Сьогодні в Поморській академії діють три факультети: Філологічно-історичний, математики і природознавства, педагогіки і філософії. В їх рамках діє 9 інститутів та 3 кафедри. Окрім того, академія володіє навчальним видавництвом, вузівським архівом, головною бібліотекою, спортивно-реабілітаційним центром, центром інформатики та центром практичного навчання іноземним мовам.

В Академії регулярно виходять наукові журнали: *Baltic Costal Zone*, *Słupskie Prace Biologiczne*, *Słupskie Prace Geograficzne*, *Słupskie Studia Historyczne*, *Słupskie Prace Filologiczne* – серія польська філологія, *Polilog. Studia Neofilologiczne* і *Słupskie Studia Filozoficzne*. У 2008 році створено Академічний центр чистої енергії, а також центр виховання та профілактики, що проводять замовні регіональні наукові дослідження в Центральному Помор'ї.

Факультети академії мають право присвоювати вчений ступінь кандидата історичних та біологічних наук. Науковий штат включає 550 науково-педагогічних співробітників, у тому числі 89 професорів і 260 кандидатів наук. Заняття проводять професори з інших вітчизняних і закордонних наукових установ: з Білорусі, Великобританії, Угорщини, Німеччини, Норвегії, Росії, США, України, Туреччини.

Поморська академія пропонує зацікавленим особам і організаціям різні курси, в тому числі підвищення кваліфікації, проводить експертизи та анкетні дослідження, а також – освітні послуги для іноземців.

Поморська Академія в Слупську бере різноманітну участь у процесі інтернаціоналізації. Зараз вона співпрацює з понад 30 іноземними партнерами за програмою LLP-Erasmus, і в грудні 2013 було отримано грамоту Erasmus у сфері вищої освіти в рамках програми Erasmus +. Більше того, у сфері міжнародного співробітництва з двосторонніми угодами – понад 40 договорів були підписані в наступних сферах: спільні дослідницькі проекти, участь у конференціях і взаємній промоції культур та традицій. Студентам було запропоновано можливість брати участь в короткострокових обмінах (2-4 тижні) і безкоштовних семестрових обмінах, одночасно запрошується викладацький склад співпрацювати з інститутами академії, маючи на меті виконання дослідницьких підприємств та проведення оплачуваних занять для студентів.

На території кампусу по вулиці Арчішевського знаходиться Академічне містечко з 3 гуртожитками, студентською їдальнею, клубами *Matrix* і *Index*, спортивним центром і вузівською поліклінікою. Академія має найбільшу в Центральному Помор'ї бібліотеку, що налічує 349 819 томів постійних видавництв та 42425 спеціальних зборів. Поточна підписка це 760 позицій, у тому числі 47 зарубіжних журналів. У всіх студентів є вільний доступ до широкосмугового Інтернету, як провідному, так і WiFi. Через Академічну мережу студенти можуть користуватися доступом до вітчизняних і зарубіжних електронних бібліотечних баз.

Академія пропонує студентам різні додаткові форми розвитку своїх здібностей: діяльність у наукових гуртках, громадських організаціях і об'єднаннях, заняття у вузівському хорі *Juventus Cantans*.

Сьогодні в Академії навчається 5500 студентів. Студентам пропонується навчання на 22 спеціальностях і 100 спеціалізаціях. Є можливість вибору денної форми навчання (безкоштовно) або заочної форми (з оплатою). В Академії діє Болонська система, згідно з якою навчання здійснюється на двох ступенях: бакалавріат і магістратура.

На 8 спеціальностях: польська і російська філології, історія, біологія, географія, педагогіка та художня освіта в межах музичного мистецтва здійснюється підготовка бакалаврів і магістрів (3 + 2 роки), на 15 спеціальностях: національна безпека, англійська і німецька філології, культурознавство, політологія, фізика, технічна фізика, технічна інформатика, догляд за хворим, медична рятувальна служба, громадське здоров'я, охорона середовища, філософія, соціологія, соціальна робота здійснюється тільки підготовка бакалаврів (3 роки).

Академія Поморська в Слупську співпрацює з багатьма іноземними навчальними закладами, одним з яких є Херсонський державний університет.

Херсонський державний університет – це багатопрофільний науково-педагогічний і культурно-освітній центр півдня України, що має денну, заочну та екстернатну форми навчання та налічує близько 8000 студентів з 23 регіонів України та країн СНД. Педагогічний колектив складається з 18 академіків і членів-кореспондентів українських та міжнародних академій наук, 68 професорів, 234 доценти; 650 аспірантів, докторантів, біля 1000 викладачів і співробітників.

Окрім того, Херсонський державний університет славиться наявністю Академічного ліцею та Центру довузівської підготовки, а також, своєю науково-дослідною роботою з ВНЗ Києва, Одеси, Криму.

Університет налічує 4 учбово-лабораторних корпуси, два дев'ятиповерхових гуртожитки і один п'ятиповерховий, санаторій-профілакторій, водну станція на березі Дніпра, бібліотеку, пансіонат на березі Чорного моря, студентське кафе, обсерваторію, три спортивні і дві актові зали, а також парк сільськогосподарської техніки.

В університеті діє Болонська система навчання. Вона передбачає, що всі дисципліни поділяються на три курси: а) обов'язкові, б) цикл професійно-орієнтованих предметів, в) курси на вільний вибір студента. Таким чином, ця система дозволяє студенту вивчати основні предмети свого курсу, паралельно обираючи окремі дисципліни на вибір. Це здається цікавим, тому що лекції в такому разі стають вільними. Студент може на них приходити, а може й ні, тому курс повинен бути досить цікавим, щоб утримати учня за партою. Болонський процес є позитивною тенденцією, але багато людей в Україні, не розуміючи його суть, так чи інакше проти нього. Можливо, це є наслідком дезінформації або простого нерозуміння складності всіх реформ. Це пов'язано з тим, що українська система навчання значно відрізняється від західноєвропейської, а тому треба "підігнати" стандарти до стандартів колег та сусідів у Європі. Аналізуючи та порівнюючи організацію навчального процесу в Поморській Академії в Слупську (Польща) та Херсонському державному університеті (ХДУ) Україна можна виокремити чимало розбіжностей.

Однією із перших, хоч і не суттєвих, відмінностей – є відсутність дзвінків, які є звичним для українських студентів сигналом про початок і завершення заняття. Значно відрізняється і розклад занять: для ХДУ характерним є унормований час (1 год. 20 хв.) для кожної лекції, семінару та практичного і двадцятихвилинні перерви між ними; в ПА, в свою чергу, тривалість заняття може складати, як 45 хвилин так і 3 години, а п'ятихвилинні перерви між ними іноді носять характер кількогодинних проміжків.

Варто зазначити, що проведення лекційних занять в обох вищезгаданих ВНЗ подібні, лектор подає інформацію аудиторії, спонукаючи до обговорення актуальних питань чи висловлення власних думок з приводу проблемного запитання. В організації і проведенні практичних – є багато відмінностей. Найчастіше, в українському ВНЗ таке заняття

передбачає виступи студентів за темами, поданих для самостійного опрацювання, чи своєрідну перевірку рівня засвоєння лекційного матеріалу, в академії ж – більш традиційною формою є демонстрація викладачем практичного застосування набутих знань в професійній сфері.

Абсолютно різними в ХДУ та ПА є принципи розмежування навантаження між практичними і лекційними заняттями. Якщо українська сторона, в обговорюваному питанні, подає їх, як цілісну систему, то польським навчальним закладом передбачено окремі форми зарахування курсу лекцій та курсу практичних.

Загалом, в організації і реалізації навчального процесу зазначених освітніх структур є чимало розбіжностей, але обидві вони мають єдину мету – формування освіченої, всебічно-розвиненої молоді, яка стане запорукою майбутнього прогресу кожної життєвої сфери. Співпраця між цими ВНЗ – це грандіозний крок до реалізації поставленої мети.

Херсонський державний університет співпрацює з багатьма навчальними закладами різних країн світу і в майбутньому цілком може бути на одному рівні з європейськими. Тому Болонський процес – є необхідним компонентом на шляху до європейської інтеграції.

Отже, принципи структурно-програмної реформи в Польщі дістали позитивну оцінку західноєвропейських експертів та науковців у нашій країні. Кінцевою метою модернізації освіти в Польщі є підвищення якості освіти, майстерності педагогів, наближення освіти до європейських стандартів. Незаперечним є факт, що ефективність, переваги та успіх проведення освітніх реформ в Польщі (та й в усіх країнах) залежить, в першу чергу, від належного фінансування. Вхідження Польщі в ЄС формує в країні новий погляд на значення едукативної та цілі навчання, обумовлює необхідність реформування польської школи. Європейське бачення освіти та нові критерії його якості орієнтують вчителя на формування в учнів не тільки національного почуття, але й загальноєвропейської ідентичності, набуття відповідних знань і прилучення до цінностей європейської цивілізації. Польська освітня система – це та система, у якої має переймати досвід Україна. Саме такий шлях обрав Херсонський державний університет, співпрацюючи з Академією Поморською в Слупську.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабияж М. Сельская школа в Польше // Педагогика. – 2006. – № 1.
2. Василюк А., Ляшенко Л. Нові підходи до планування і реформування освіти (зарубіжний досвід) // Освіта і управління. – 2002. – Т. 5. – № 1.
3. Василюк А. Польша і Україна: концептуальні підходи до реформування системи оцінювання (порівняльний аналіз) // Освіта і управління. – Т. – № 3-4.
4. Гриневич Л. Децентралізація управління освітньою системою (на прикладі Польщі) // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 3-4.
5. Корсак К. Про національні і світові "стандарты" середньої освіти // Рідна школа. – 1999. – № 4.
6. Raport na temat polityki edukacyjnej w Polsce. Warszawa, 1995.
7. Swiderski E. Juz za rok nowa matura // Nowa Skola. 2001. # 5. 8. Ministerstwo Edukacji Narodowej o ocenianiu. – Warszawa, 1998.
8. <http://ru.osvita.ua/school/theory/1016/>
9. <http://www.apsl.edu.pl/>
10. <http://www.kspu.edu/>

Спиваковская Е.А., Фоменко Р.С.

БАЗОВЫЕ ПРИНЦИПЫ ОБРАЗОВАНИЯ В ПОЛЬШЕ

В статье рассматривается анализ базовых принципов построения образовательного процесса в Польше. Исследуются особенности дошкольной, начальной, средней и высшей систем образования. Особое внимание уделяется анализу сотрудничества Херсонского государственного университета и Поморского академии в Слупск.

Ключевые слова: система образования, качество образования, учебная программа, высшие учебные заведения Польши.

BASIC PRINCIPLES OF EDUCATION IN POLAND

The article deals with the basic principles of organization of the educational process in Poland. The features of pre-school, primary, secondary and higher education systems are studied. Special attention is given to the analysis of cooperation between Kherson State University and Pomeranian Academy in Slupsk.

Key words: educational system, quality of education, curriculum, higher educational establishments of Poland.

УДК 37.015.3:159.922.7

Ткаченко Л.В.

***ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ УЧНІВ МОЛОДШИХ
КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ***

У статті розкрито психолого-педагогічні особливості учнів молодших класів у процесі їх навчальної діяльності. Розглянуто важливість використання спільної навчальної діяльності учнів в умовах традиційної початкової школи. Визначені умови, необхідні для ефективного застосування групових форм організації навчального процесу.

Ключові слова: школа, учні молодших класів, навчальна діяльність, психолого-педагогічні особливості.

Одним з основних принципів навчання є індивідуальний підхід до дитини, який включає глибоке вивчення особистості дитини, у тому числі особливостей її психічного розвитку. Саме на основі цих знань учитель планує свою подальшу роботу. Особливо важливим є дослідження особливостей психічного розвитку дітей молодшого шкільного віку, тому, що, орієнтуючись на них, учитель повинен побудувати свою діяльність таким чином, щоб із самого початку навчання не відбити у школярів бажання вчитися.

Аналіз останніх досліджень і публікацій психолого-педагогічної літератури показує, що питання психології молодшого школяра досліджувало у своїх працях багато вчених, зокрема, В.Давидов, Б.Ананьєв, Л.Занков, Д.Ельконін. Особистісний підхід до молодших школярів досліджували М.Волокітіна, Н.Левітін, В.Самохвалова та ін. Захопливо писали про молодших школярів видатні вчені-педагоги Ш.Амонашвілі, В.Сухомлинський та ін.

Метою написання статті є дослідження психолого-педагогічних особливостей учнів молодших класів у процесі навчальної діяльності.

У школі дослідженню особистості дитини, її психічних передумов приділяється дуже багато уваги, бо вчитель визначає цілі та завдання уроку, підбирає відповідний дидактичний і наочний матеріал, обирає способи подання знань, виходячи з вікових психофізіологічних особливостей кожного учня – його інтересів, темпераменту, особливостей емоційно-вольової сфери та можливостей. Учитель, вивчаючи молодшого школяра, його темперамент, повинен використовувати специфічні методи і засоби, за допомогою яких він може вдало впливати на дитину, формуючи найкращі якості особистості та сприяючи її всебічному гармонійному розвитку.

Молодшим шкільним віком прийнято вважати вік дітей приблизно від 7 до 10-11 років, що відповідає рокам їх навчання в початкових класах. Це вік спокійного і рівномірного фізичного розвитку. Збільшення росту і ваги, витривалості йдуть досить рівномірно і пропорційно. Кісткова система молодшого школяра ще знаходиться в стадії формування – окостеніння хребту, грудної клітки, таза, кінцівок ще не довершено, у кістковій системі ще багато хрящової тканини. Відбувається функціональне удосконалювання мозку – розвивається аналітико-систематична функція кори; поступово змінюється співвідношення процесів порушення і гальмування: процес гальмування стає усе

більш сильним, хоча як і раніше переважає процес порушення, і молодші школярі перебувають здебільшого, у збудливому й імпульсивному станах. Прихід до школи вносить найважливіші зміни в життя дитини. Різко змінюється весь уклад її життя, її соціальний стан у колективі, родині. Основною, ведучою діяльністю стає відтепер навчання, найважливішим обов'язком – обов'язок учитися, здобувати знання. А навчання – це серйозна праця, що вимагає організованості, дисципліни, вольових зусиль дитини. Школяр включається в новий для нього колектив, у якому він буде жити, учитися, розвиватися цілих 11 років. [8, с. 2]. Основною діяльністю, його першим і найважливішим обов'язком стає навчання – придбання нових знань, умінь і навичок, нагромадження систематичних відомостей про навколишній світ, природу і суспільство. Зрозуміло, далеко не відразу в молодших школярів формується правильне відношення до навчання. Вони поки не розуміють навіщо потрібно учитися. Але незабаром виявляється, що навчання – праця, що вимагає вольових зусиль, мобілізації уваги, інтелектуальної активності, самообмежень. Якщо дитина до цього не звикла, то в неї настає розчарування, виникає негативне відношення до навчання. Для того, щоб цього не трапилося вчитель повинен вселяти дитині думку, що навчання – не свято, не гра, а серйозна, напружена робота, однак дуже цікава, тому що вона дозволить довідатися багато нового, цікавого, важливого, потрібного. Важливо, щоб і сама організація навчальної роботи підкріплювала слова вчителя. [2, с. 41-43] Спочатку учні початкової школи добре вчаться, керуючись своїми відносинами в родині, іноді дитина добре вчиться по мотивах взаємин з колективом. Велику роль грає й особистий мотив: бажання одержати гарну оцінку, схвалення вчителів і батьків. Спочатку в неї формується інтерес до самого процесу навчальної діяльності без усвідомлення її значення. Тільки після виникнення інтересу до результатів своєї навчальної праці формується інтерес до змісту навчальної діяльності, до придбання знань. От ця основа і є сприятливим ґрунтом для формування в молодшого школяра мотивів навчання високого суспільного порядку, зв'язаних зі справді відповідальним відношенням до навчальних занять.

Формування інтересу до змісту навчальної діяльності пов'язано з переживанням школярами почуття задоволення від своїх досягнень. А підкріплюється це почуття схваленням, заохоченням вчителя, навіть маленький успіх, найменше просування вперед. Молодші школярі відчувають почуття гордості, особливий підйом сил, коли вчитель хвалить їх. Великий виховний вплив вчителя на молодших школярів пов'язаний з тим, що вчитель із самого початку перебування дітей у школі стає для них незаперечним авторитетом. Авторитет учителя – найважливіша передумова для навчання і виховання в молодших класах. Для молодших школярів навчальна діяльність стає провідною і набуває характерних особливостей. Своєрідність навчальної діяльності полягає в тому, що її зміст в основному складають наукові поняття та зумовлені ними узагальнені способи розв'язання завдань, а її основна мета та головний результат – засвоєння наукових знань та відповідних їм умінь [2, с. 43]. У структурі навчальної діяльності виділяють такі компоненти, як мета (засвоєння певних знань, умінь та навичок), навчальні ситуації (завдання), навчальні дії та операції, контроль і оцінка, мотиви й форми спілкування учнів з учителем та між собою. Структура навчальної діяльності складається поступово. Складнішими стають її цілі, які тепер визначаються змістом шкільного навчання. Оволодіння останнім вимагає не тільки активності, але й формування в учнів нових дій, найважливішими серед яких є мислительні та мовні. Вони необхідні для усвідомлення дітей у їх здійсненні. Саме це послуговує важливою умовою розвитку пізнавальної активності дітей, їх інтересу до навчання [8, с. 2]. Ознайомлюючи учнів із послідовністю навчальних дій, слід розрізняти предметні та мислительні дії. При цьому важливо домагатися, щоб предметні дії набували мислительних форм за належної узагальненості, скороченості ("згорнутості") та усвідомленості. Наприкінці другого класу учні поступово починають виконувати окремі компоненти навчальної діяльності шляхом саморегуляції. Передусім це стосується розуміння загального способу вирішення завдання та визначення власних можливостей під час розв'язання тих чи інших конкретно-практичних завдань. Особливої уваги вимагають навчальні дії, спрямовані на виділення й відображення

головних, істотних характеристик предмета, що вивчається. Такі дії інтенсивно формуються в другому класі: учням пропонують переказати оповідання своїми словами, скласти план переказу, коротко записати умову задачі тощо. Не менш важливим є вміння (хоча на його формування звертають недостатньо уваги) самостійно ставити перед собою навчальні цілі перед вирішенням тих чи інших конкретно-практичних завдань. В умінні перетворювати конкретно-практичні завдання в навчально-теоретичні виявляється найвищий рівень розвитку навчальної діяльності молодших школярів. Учень прагне знайти загальний спосіб розв'язання серії конкретно-практичних завдань, а не намагається методом спроб і помилок вирішувати кожен окремо. Формується такий спосіб через теоретичний аналіз кількох задач та знаходження спільного в їх умовах [8, с. 2]. Упродовж молодшого шкільного віку помітна певна динаміка ставлення дітей до навчання. Навчальна діяльність у початкових класах стимулює, насамперед, розвиток психічних процесів безпосереднього пізнання навколишнього світу – відчуття і сприйняття. Молодші школярі відрізняються гостротою і свіжістю сприйняття, свого роду споглядальною допитливістю. Молодший школяр з живою цікавістю сприймає навколишнє середовище, що з кожним днем розкриває перед ним усе нові і нові сторони [3, с. 6-10].

У процесі навчання відбувається перебудова сприйняття, воно піднімається на більш високу ступінь розвитку, приймає характер цілеспрямованої і керованої діяльності. У процесі навчання сприйняття поглиблюється, стає більш аналізуючим, диференційованим, приймає характер організованого спостереження. [3, с. 8-10]. Деякі вікові особливості торкаються уваги школярів початкових класів. Основна з них – слабкість довільної уваги. Можливості вольового регулювання уваги, керування нею на початку молодшого шкільного віку обмежені. Довільна увага молодшого школяра вимагає так званої близької мотивації. Якщо в старших учнів довільна увага підтримується і при наявності далекої мотивації (вони можуть змусити себе зосередитися на нецікавій і важкій роботі заради результату, що очікується в майбутньому), то молодший школяр зазвичай може змусити себе зосереджено працювати лише при наявності близької мотивації (перспективи одержати відмінну оцінку, заслужити похвалу вчителя, краще усіх впоратися з завданням і т.д.). Значно краще в молодшому шкільному віці розвинута мимовільна увага. Усе нове, несподіване, яскраве, цікаве саме по собі привертає увагу учнів, без усяких зусиль з їх боку. Вікові особливості пам'яті в молодшому шкільному віці розвиваються під впливом навчання. Вони краще, швидше запам'ятовують і надовше зберігають у пам'яті конкретні відомості, події, обличчя, предмети, факти, ніж визначення, описи, пояснення. Молодші школярі схильні до механічного запам'ятовування без усвідомлення значеннєвих зв'язків усередині матеріалу, який запам'ятовується [7, с. 28-37]. Основна тенденція розвитку уяви в молодшому шкільному віці – це удосконалювання уяви, яка має відтворюючу роль. Вона зв'язана з представленням раніше сприйнятого чи створенням образів відповідно до даного опису, схеми, малюнка і т.д. Уява, яка відтворює, удосконалюється за рахунок все більш правильного і повного відображення дійсності. Творча уява як створення нових образів, зв'язана з перетворенням, переробкою вражень минулого досвіду, з'єднанням їх у нові сполучення, комбінації, також розвивається. Під впливом навчання відбувається поступовий перехід від пізнання зовнішньої сторони явищ до пізнання їхньої сутності. Мислення починає відбивати істотні властивості й ознаки предметів і явищ, що дає можливість робити перші узагальнення, перші висновки, проводити аналогії. На цій основі в дитини поступово починають формуватися елементарні наукові поняття [3, с. 9-10].

Молодший шкільний вік – вік досить помітного формування особистості. Для нього характерні нові відносини з дорослими й однолітками, включення в цілу систему колективів, в новий вид діяльності – навчання, що являє собою ряд серйозних вимог до учня. В молодшому шкільному віці закладається фундамент поведінки, відбувається засвоєння моральних норм і правил поведінки, починає формуватися суспільна спрямованість особистості. Характер молодших школярів відрізняється деякими особливостями. Насамперед вони імпульсивні – схильні негайно діяти під впливом безпосередніх імпульсів,

спонукань, не подумавши і не зваживши всіх обставин. Причина – потреба в активній зовнішній розрядці при віковій слабості вольової регуляції поведінки [5, с. 6-8]. Віковою особливістю є і загальна недостатність волі: молодший школяр ще не має великого досвіду тривалої боротьби за досягнення поставленої мети, подолання труднощів і перешкод. Він може опустити руки при невдачі, зневіритися у своїх силах і можливостях. Нерідко спостерігається примхливість, упертість. Звичайна причина цього – недоліки сімейного виховання.

Молодші школярі дуже емоційні. Емоційність позначається, по-перше, в тому, що їхня психічна діяльність зазвичай зафарбована емоціями. Усе, що діти спостерігають, про що думають, що роблять, викликає в них емоційно-забарвлене відношення. По-друге, молодші школярі не вмюють стримувати свої почуття, контролювати їх зовнішній прояв, вони дуже безпосередні і відверті у вираженні радості, горя, суму, страху, задоволення чи невдоволення. По-третє, емоційність виражається в їхній великій емоційній нестійкості, частій зміні настроїв, схильності до афектів, короткочасним і бурхливим проявам радості, горя, гніву, страху. З роками усе більше розвивається здатність регулювати свої почуття, стримувати їхні небажані прояви. Великі можливості надає молодший шкільний вік для виховання колективістських відносин. За кілька років молодший школяр накопичує, при правильному вихованні, важливий для свого подальшого розвитку досвід колективної діяльності – діяльності в колективі і для колективу. Вихованню колективізму допомагає участь дітей у суспільних, колективних справах. Саме тут дитина здобуває основний досвід колективної суспільної діяльності [5, с. 6-8].

Основним компонентом змісту розвивального навчання є система наукових понять. Навчання будується як оволодіння учнями загальним принципом розв'язання задач певного класу. Для усвідомлення загального способу учень має його сконструювати у процесі виявлення, аналізу та змістового узагальнення умови задачі, тобто провести дослідження. Істотним чинником успішності дослідження може бути його здійснення у формі діалогу, коли учні вільно обмінюються думками щодо "відкриття" нового способу. Виходячи з цього, спільну навчальну роботу учнів у системі розвивального навчання розглядають як необхідну, органічно пов'язану зі змістом, форму навчального процесу (Г.А.Цукерман). Вивчення особливостей спільної навчальної роботи в системі розвивального навчання, умов її ефективності, впливу на соціальний та розумовий розвиток молодших школярів має значення для подальшого становлення та розвитку системи, практичного її застосування. "Спільна навчальна робота учнів як предмет психолого-педагогічного вивчення" включає три підрозділи, в яких міститься аналіз наукових підходів до вивчення роботи учнів у групі над розв'язанням учбової задачі та вплив такої роботи на розвиток дитини [4, с. 220-225]. Значення спілкування як одного з чинників ефективності діяльності людини обгрунтовано у працях О.О. Бодальова, Б.Ф.Ломова, О.О.Леонтьєва та ін. Показано, зокрема, що саме спілкування зі значущими дорослими й ровесниками є провідним джерелом становлення особистості, формування важливих властивостей її моральної сфери, світогляду.

Систематичне використання спільної навчальної роботи учнів в умовах традиційної початкової школи : а) дозволяє учням на більш високому рівні засвоювати знання, краще орієнтуватися в навчальному матеріалі; б) позитивно впливає на розвиток пізнавальних процесів, таких як мислення, пам'ять, мовлення.

Спільна навчальна робота молодших школярів за умови її ефективної організації підвищує ступінь задоволеності учнів шкільним життям, знижує ступінь конфліктності у класному колективі. Умови, необхідні для ефективного введення та застосування групових форм організації навчального процесу : а) підготовка учнів до роботи в групі ровесників, спочатку в ігровій формі, потім на навчальному матеріалі; б) підготовка вчителя : знайомство з теорією та практикою організації спільної навчальної роботи учнів; в) організація роботи учнів в парі , потім в групі; г) в групу мають входити діти з різними навчальними можливостями; д) регламентація ролей в групі та усвідомлення учнями мети роботи; е) застосування групової роботи можливе на уроках різних типів і на різних етапах, вибір

форми організації навчального процесу залежить від мети, яку ставить вчитель; ж) після проведення групової роботи необхідна рефлексія спільної роботи по розв'язанню певного завдання та характеру спілкування.

Молодший шкільний вік – важливий сензитивний період у становленні особистісного розвитку учня. Саме тут закладаються основи моральних знань, норм, формується свідомо-емоційне ставлення до навколишнього середовища. Психологічною основою формування здатності до особистісного зростання є процес засвоєння цінностей життя і їх перетворення в змістовні елементи уявлень про моральні якості особистості.

Таким чином, молодший шкільний вік характеризується наступними основними особливостями: художньо-образним мисленням дитини та потребою учнів у довірливому підкоренні дорослому, який турботливо і уважно керує їхнім розвитком.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алферов А. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии // А. Алферов. – Ростов-на-Дону: "Феникс", 2000. – 384 с.
2. Ануфрієва О. Оцінка рівня всебічного розвитку особистості молодшого школяра / О. Ануфрієва // Початкова школа. – 1998. – №12. – с.41-43.
3. Бех І. Д. Вивчення особистості молодшого школяра / І.Д. Бех // Початкова школа. – 1993. – №3. – с. 6-10.
4. Бондар Л. В. Спільна учбова робота молодших школярів як фактор інтелектуального розвитку / Л.В. Бондар // Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. – К., 2001.– Т.3. – Ч.6. – с. 220-225.
5. Бутківська П. Цінності: від учителя до учня / П. Бутківська // Початкова школа. – 1997. – №2. – с.6-8.
6. Данилова Л. Формування особистості нового типу / Л. Данилова // Педагогіка і психологія. – 2000. – №3. – с. 59-64.
7. Ісхакова Л. В. Організація групових форм роботи на уроці / Л.В. Ісхакова // Початкова школа. – К., 1996. – №7. – с. 28 – 37.
8. Морочковська Л. Індивідуальні особливості школяра: Методика проведення психолого-педагогічного консиліуму / Л. Морочковська // Шкільний світ. – 2001. – №12. – с. 2.

Ткаченко Л.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыты психолого-педагогические особенности учащихся младших классов в процессе их учебной деятельности. Рассмотрена важность использования совместной учебной деятельности учащихся в условиях традиционной начальной школы. Определены условия, необходимые для эффективного применения групповых форм организации учебного процесса.

Ключевые слова: школа, ученики младших классов, учебная деятельность, психолого-педагогические особенности.

Tkachenko L.V.

PSYCHO-PEDAGOGICAL FEATURES OF PUPILS OF ELEMENTARY GRADES IN COURSE OF EDUCATIONAL ACTIVITY

The article deals with the psychological and pedagogical features younger students in their learning activities. Discussed the importance of co-curricular activities of students in a traditional elementary school. The conditions necessary for the effective application of group forms of organization of educational process.

Key words: school, students in lower grades, educational activity, psychological and pedagogical features.

МІСЦЕ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглядається місце і роль дослідницьких умінь у психолого-педагогічній літературі, а також зміст і її компоненти.

Ключові слова: вміння, дослідницькі вміння, дослідницька діяльність.

Сукупність умінь і навичок є основою для будь-якої діяльності, яка спрямована на отримання певного результату. Ознаками вмінь і навичок є цілеспрямованість до певної діяльності, достатній рівень знань, розумова діяльність, наполегливість, активність, самостійність, допитливість, розвиток мислення. Вважаємо дослідницькі вміння як окремий вид професійних умінь, безпосередньо педагогічних. Саме ці знання, вміння та навички повинен сформувати вчитель (викладач) у процесі навчально-виховного процесу, адже саме він повинен сприяти розвитку та формуванню особистості, її здібностей, творчого мислення, талантів і обдарувань.

Мета статті – визначення сутності понять "уміння", "дослідницькі вміння", "дослідницька діяльність", їх місце і роль в сучасному суспільстві, визначення змісту і компонентів.

Отже, педагогічні вміння стали об'єктом вивчення праць О. Абдуліної, І. Зимньої, Н. Кузьміної, Т. Мишківської, О. Острянської, В. Сластьоніна та ін.

Вчені виділяють різні вміння: організаційні (Н. Кузьміна, А. Кузнецова), організаційно-практичні (Д. Левітес), навчально-організаційні, дослідницькі, пошукові, загальнонавчальні (Ю. Бабанський, І. Лернер, Л. Фрідман), інтелектуальні (Л. Виготський, Д. Левітес, Н. Лошкарьова, Н. Менчинська), організаційно-практичні (Д. Левітес), комунікативні (Г. Андрєєва, Д. Левітес, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. Литовченко, С. Михальська, П. М'ясоїд, Л. Стуганець, Н. Шумакова), мовні вміння (М. Пентилюк), рефлексивні (А. Волинець), пошукові (О. Волинець), презентаційні (О. Волинець), операційні (В. Литовченко), проектні (К. Степанюк), загальнонавчальні (вузькопредметні, загальнопредметні – Л. Фрідман) уміння.

Дослідницькі вміння вивчали А. Арнольдів, К. Альбуханова-Славська, В. Астахова, В. Базелюк, І. Бендера, С. Бризгалова, А. Дьомін, Л. Виготський, І. Зимня, А. Карлашук, Д. Левітес, А. Леонтєв, І. Лернер, Б. Ломов, П. Лузан, Н. Недодатко, О. Нікітіна, Н. Ничкало, Н. Обозов, П. Олійник, О. Пехота, В. Рябець, С. Сисоєва, М. Содатенко, В. Сластенін, К. Степанюк, І. Чечель, В. Шадрикова, Т. Шамова, О. Шашенкова, Г. Щукіна, В. Успенський та ін. Так, В. Андрєєв характеризує дослідницькі вміння як уміння застосовувати прийом відповідного наукового методу пізнання в умовах розв'язання навчальної проблеми; Н. Недодатко розглядає як складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації і самоконтролю, засвоєних і закріплених у способах діяльності), яке лежить в основі готовності до пізнавального пошуку. Вчені визначають дослідницькі вміння як інтегративне утворення розумових і практичних дій, які забезпечують здійснення багатофункціональної пошукової діяльності для вирішення професійних завдань. Дослідницькі вміння формуються в процесі дослідницької діяльності, відповідно на основі діяльнісного підходу.

О. Заболотний визначає дослідницьку діяльність як інтеграційний компонент особистості, який характеризується єдністю знань цілісної картини світу, вміннями, навичками наукового пізнання, ціннісного ставлення до його результатів і розвиненим інтелектом, яка забезпечує її самовизначення і саморозвиток [1]. Дослідницьку діяльність вивчали В. Андрєєва, Т. Байбара, Н. Бібік, В. Давидова, Л. Занкова, А. Савенкова, Я. Кодлюк, В. Паламарчук, О. Савченко, Т. Чернецька та ін.

Так, занурення в дослідницьку діяльність є проявом сформованих дослідницьких умінь. Крім знань і умінь, дослідницька діяльність повинна характеризуватися такими структурними елементами (компонентами) як мотиваційний, інтелектуальний, вольовий, цілеспрямований, організаційний. Метою дослідницької діяльності є придбання дослідницьких умінь, крім того, в процесі зазначеної діяльності особистість набуває новий рівень знань, умінь і навичок. Слід зазначити, що оскільки дослідницька діяльність є специфічним способом діяльності, тому вимагає особливої організації навчальної діяльності. Унікальним є те, що разом з проведенням дослідницької діяльності реалізується пізнавальна, пошукова і розумова діяльність. Крім цього, дослідницька діяльність передбачає орієнтування в науковій інформації, її пошук, відбір, переробка, аналіз, синтез, групування, порівняння, володіння інформаційними технологіями. Отже, дослідницьку діяльність розуміємо як сукупність знань, умінь і навичок, що формують наукове пізнання, розвивають інтелект, забезпечують самовизначення і саморозвиток.

Існують різні прийоми дослідницької діяльності, що реалізують певну методику (прийом тимчасових обмежень, заснований на обліку істотного впливу тимчасового фактора на розумову діяльність, прийом раптових заборон (заборона використання довідкової літератури), прийом нових варіацій (вимога виконання вправу по-іншому), прийом інформаційної недостатності (проблемне завдання подається з неповною кількістю даних, необхідних для виконання), прийом інформаційного перенасичення (включення в умови проблемної задачі зайвих відомостей) [4].

Для визначення поняття "дослідницькі вміння", потрібно охарактеризувати поняття "вміння". Так, вміння – обумовлені знаннями і навичками, готовність успішно свідомо досягати поставленої мети діяльності в мінливих умовах її протікання [2].

Дослідницькі вміння розуміємо як властивості і здатність до знань, умінь і навичок, спрямованих до пошукової та пізнавальної діяльності. Умовами формування дослідницьких умінь є особливий підхід до визначення ефективних технологій, методик, форм, методів, прийомів навчання; реалізація самостійної діяльності; своєчасне усунення певних труднощів в ході дослідницької діяльності; реалізація методів заохочення і стимулювання, робота з обдарованими, особистісно орієнтований і компетентнісний підходи, орієнтація на результативність, проблемне навчання, прояв творчості, творення позитивної атмосфери. Формування дослідницьких умінь відбувається через виконання вправ, завдань, проектів. Особливу підготовку повинен мати вчитель (викладач), який буде організовувати дослідницьку діяльність: високу ерудицію, науково-теоретичні знання, сформовані дослідницькі вміння, науковий потенціал, творчість.

Видами дослідницької діяльності, які спрямовані на формування дослідницьких умінь є: процес здійснення дослідницької діяльності, яка включає аналіз навчальних ситуацій (завдання, проблеми), вміння визначити проблему, вміння висувати гіпотезу, спостереження, прогнозування майбутніх і аналіз отриманих результатів, моделювання та реалізація навчальних дій, корекція дослідного поведінки, узагальнення, класифікація, систематизація, знайомство з методами наукового пошуку, проектна діяльність, висловлювання суджень, робота з різними інформаційними джерелами, проведення експериментів, підготовка до публічних виступів, володіння культурою мови, вміння використовувати інтерактивні технології, вдосконалення навичок самостійної роботи і так далі.

На думку вчених, дослідницька діяльність залежить від правильної і цілеспрямованої діяльності. Так, Н. Тализіна в дослідженнях в області психологічної науки характеризує дослідницьку поведінку як прояв життєвої активності, виконує функцію розвитку, крім того, її яскравим проявом є творчість. Також вказує на важливість дослідницької поведінки для розвитку і саморозвитку особистості. Постійним стимулом для розвитку розумових здібностей молодших школярів є їх природна допитливість, якщо в процесі навчання відсутня пошукова активність, то це може стати причиною нездатності особистості вирішувати нестандартні ситуації [4]. Також вченими визначається дослідницька поведінка як вид поведінки, заснований на основі пошукової активності і спрямований на вивчення

нестандартного об'єкта або вирішення нетипової ситуації (О. Савенков); як пошук інформації (В. Поддяков).

О. Савченко зазначає, що чинником стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів є розвиваючий вплив навчального середовища і проявляється, за умови, якщо дитина вступає в активний пізнавальний контакт, який набуває продуктивну взаємодію. Дослідницька діяльність в початковій школі є широким за змістом і різнорівневим за типом пізнання, тобто здійснюється практично і теоретично [3, с. 46-47].

Вважаємо, що важливою умовою дослідницької діяльності має бути поетапність: підготовка до дослідницької діяльності; постановка проблеми; пошук шляхів вирішення, відбір і вивчення інформації, обґрунтування теми дослідження, формулювання висновків, отримання результатів. Способами організації дослідницької діяльності можуть бути індивідуальна, групова або колективна, які допомагають, з одного боку сформувати навички самостійної роботи, а з іншого – відчутти себе частиною колективу і відповідальність за виконану роботу, а також при цьому розвиваються загальнонавчальні вміння.

За основу своєї класифікації І.Зимня, А. Шашенкова взяли аспекти дослідницької діяльності: 1) інтелектуально-дослідний аспект (уміння аналізувати, співвідносити і порівнювати факти, явища, концепції, точки зору, вміння бачити проблему, виділяти головне, вміння виділяти протиріччя і формулювати проблему, вміння поставити мету, завдання в роботі, вміння критично аналізувати інформацію, давати їй оцінку; аргументувати своє ставлення до досліджуваного питання, вміння визначати методологічні підходи до дослідження; 2) інформаційно-рецептивний аспект: (уміння спостерігати, збирати і обробляти дані, вміння систематизувати і класифікувати факти і явища, вміння отримувати інформацію і складати її аналіз, уміння інтерпретувати інформацію, вміння працювати з науковою інформацією та ін.); 3) продуктивний аспект: (уміння збирати і обробляти дані, вміння експериментувати; виконувати практичну частину дослідження в певній послідовності, використовувати методи емпіричного і теоретичного дослідження, здійснювати бібліографічний пошук, узагальнювати інформацію; узагальнювати хід і результати дослідження; захищати отримані результати в процесі виступу; складати тези, писати статтю; готувати реферат, доповідь, повідомлення, виступати з результатами дослідження).

Слід зазначити, що разом з дослідницькими вміннями формуються і рефлексивні вміння, адже окрім умінь, які характеризуються дослідницькою, пошуковою, розумовою діяльністю, особистість отримує певний досвід, переживання. Отже, дослідницькі вміння – це дії, які спрямовані і ґрунтуються на системі засвоєних у процесі пізнавальної, дослідницької, наукової, пошукової, розумової діяльності знань, умінь і навичок і відповідають логіці науково-дослідної діяльності. Зазначені вміння полягають у пошуку, відборі, переробки, аналізу, організації, проектування і підготовки результатів пізнавальної діяльності. Для досягнення мети щодо формування дослідницьких умінь сучасна дидактична система навчання та її реалізація повинні відповідати основним вимогам: методи навчання повинні бути спрямовані на максимально високу активізацію навчання.

Здійснене дослідження не розкриває всіх аспектів досліджуваної проблеми, перспективними напрямками наукового пошуку є розробка методики формування дослідницьких умінь.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Заболотний О.В. Формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення синтаксису української мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: <http://narodnaosvita.kiev.ua>.
2. Короткий термінологічний словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: <http://www.subject.com.ua/psychology>.
3. Савченко О. Я. Навчальне середовище як чинник стимулювання дослідницької діяльності молодших школярів / О. Я. Савченко // Наукові записки Малої академії наук України. – 2012. – №. 1. – С. 41 – 49.

4. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/ Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр "Академия", 1998. – 288 с.

Чжоу Цун

*МЕСТО ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ЛИТЕРАТУРЕ*

В статье рассматривается место и роль исследовательских умений в психолого-педагогической литературе, а также ее содержание и компоненты.

Ключевые слова: умения, исследовательские умения, исследовательская деятельность.

Zhou Cong

LOCATION RESEARCH SKILLS IN PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL LITERATURE

The article discusses the place and role of research skills in psychological and pedagogical literature, as well as their content and components.

Key words:: skills, research skills, research activities.

Розділ 3

Теорія і практика виховання

ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ ДО ШКОЛИ У ВИМІРІ ДОШКІЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ

У статті розкрито проблему підготовки дітей дошкільного віку до школи; схарактеризовано поняття "неперервність", "спадкоємність", "психологічна готовність", "передшкільна освіта", "дошкільна зрілість" та її структурні компоненти.

Ключові поняття: неперервність, дошкільна освіта, наступність, передшкільна освіта, дошкільна зрілість.

У реалізації нових навчально-виховних завдань сучасної освіти початкова школа покликана стати фундаментом, на якому будується засвоєння системи наукових понять. Вона є першим етапом у розвитку інтелектуальних можливостей, формуванні творчих здібностей, самостійності учнів у навчанні, у спрямуванні їхньої навчальної діяльності. Усе це зумовлює і зміну функцій дошкільних закладів. Нова роль дошкільного навчального закладу визначається насамперед потребою підготовки дітей до нової навчальної діяльності, озброєння їх уміннями вчитися.

Матеріали проведених у попередні роки наукових досліджень у галузі фізіології, психології та педагогіки, що висвітлюють різні аспекти проблеми наступності в навчально-виховній роботі дитячого садка і школи та адаптації дитини до нових для неї умов життя (Л.Артемова, О.Запорожець, Л.Венгер, І.Кучеров, Т.Лисянська, Г.Лященко, К.Міхновська, Д.Ніколенко, Г.Люблінська, Н.Підгорна, Л.Подоляк, О.Скрипченко, М.Третяк, Я.Лукіна, В.Коник, О.Грибанова, В.Гурська, О.Киричук, В.Котирло, Д.Шелухін), сучасних досліджень (А.Богуш, Л.Артемова, Л.Калмикова, С.Кулачківська, Т.Поніманська та ін.), дають підставу зробити припущення, що, за умови відповідно організованого навчально-виховного процесу, діти старшого дошкільного віку можуть засвоїти зміст, оволодіти розумовими операціями та набути таких морально-вольових якостей, які, будучи стартовими в шкільному учінні, дають можливість їм у першому класі опановувати програмовий матеріал більш високого рівня складності.

Вирішенню важливих питань підготовки дітей дошкільного віку до навчально-пізнавальної діяльності у школі сприяють положення сучасних вітчизняних психолого-педагогічних досліджень, проведених Л.Артемовою, А.Богуш, Н.Бібік, М.Вашуленком, Н.Кудикіною, С.Ладивір, Т.Люріною, О.Проскурою та ін.

Різні аспекти питання підготовки дітей до школи, що мають дотичне значення для нашого дослідження, знайшли своє відображення у працях З.Борисової, І.Корякіної, О.Кудрявцевої, О.Лобчук, І.Луценко, О.Папач, Т.Постоян, Т.Степанової, Р.Чулкової та ін., у яких ця проблема найчастіше розглядалася з точки зору наступності педагогічного впливу дошкільної установи та школи за умови початку навчання дітей з семи років і охоплюють період до реформування освіти в Україні.

Мета статті: обґрунтувати особливості підготовки дітей до школи в сучасному просторі дошкільної освіти.

У життєвому циклі розвитку і формування особистості особливої, значущості набуває неперервність її освіти.

Неперервну освіту визначаємо як полікомпонентне утворення, ефективність якого залежить від реалізації таких його чинників, як наступність, спадкоємність, перспективність і готовність. У такому розумінні неперервна освіта відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у процес, що триває все життя. Першою сходинкою, на якій дитина залучається до організованого навчання, є дошкільня, що сьогодні визнано всіма державними документами вихідною, початковою ланкою освіти. Отже, на теоретичному рівні державою забезпечено неперервність освіти від її першої сходинки до здобуття вищої освіти.

Оскільки першою сходинкою неперервної освіти є її дошкільна ланка, а другою – початкова освіта, то й розкривати сутність і характеристику складових неперервної освіти потрібно саме в цьому аспекті.

Отже, неперервність розуміємо як обізнаність класоводів з програмами і методиками навчання і виховання дітей у дошкільному навчальному закладі, результатами розвиненості, навченості й вихованості дітей за всіма розділами програми, БКДО і врахування їх у подальшій роботі початкової школи. Зауважимо, що таке трактування не є новим у педагогічному обігу, воно стало популярним на шпальтах педагогічної преси вже впродовж кількох десятиліть і особливо актуалізувалося сьогодні, ними рясніють сторінки всіх педагогічних часописів. Щодо інших виокремлених чинників неперервності освіти, то їх сприймають ще з настоорогою або ототожнюють з підготовкою дітей до школи, навчанням їх читати і писати.

Ми дотримуємося дещо іншої позиції. Провідною функцією наступності є забезпечення літичного (за термінологією Л.Виготського) розвитку дитини впродовж перехідних вікових періодів. Саме наступність запобігає кризових явищ у психічному розвитку особистості. Якщо наступність – це погляд зверху (вчителя) вниз, то перспективність – це погляд знизу (вихователя). Це обізнаність педагогів дошкільної ланки освіти з ДСПО, програмами і технологіями навчання і виховання учнів початкової школи, це той показник, який дозволяє визначити адекватні віку орієнтовні показники засвоєння дошкільниками знань, умінь і навичок, рівень розвиненості, і вихованості дитини. Спадкоємність розглядається як успадкування чогось, продовження певної діяльності, справи, певних традицій.

Яким же чином реалізовано принцип наступності й перспективності між першим, дошкільним дитинством і другим – навчанням дітей у початковій школі?

Керуючись принципом наступності змісту дошкільної і початкової ланок освіти, було внесено певні зміни як до змісту БКДО, так і до його структури. Як і в початковій школі, зміст БКДО визначено на основі компетентнісного підходу відповідно до вікових можливостей дітей, що реалізуються в освітньому просторі, спрямованому на досягнення соціально закріпленого результату (заданої норми, вимог до розвиненості, вихованості та навченості дитини), що зумовлює необхідність чіткого визначення життєво важливих компетенцій (дитина знає, обізнана, розуміє, уміє, усвідомлює, здатна, застосовує, виявляє ставлення, оцінює). Компетентнісний підхід орієнтує на **цілісний розвиток** дитини, підкреслює важливість закладання в дошкільному віці фундаменту для набуття на подальших вікових етапах розвитку спеціальних знань та вмінь. Увага педагога має спрямовуватися на головні лінії розвитку фізичного та морально-духовного здоров'я, особистісних цінностей як своєрідного внутрішнього стрижня, формування навичок практичного життя та сприйняття розвитку **індивідуальності** дитини.

Набуття різних видів компетенцій дитиною дошкільного віку відбувається в різних видах діяльності дітей: ігровій (провідній для дітей дошкільного віку), сенсорно-пізнавальній, навчально-ігровій, театральній, мовленнєвій, художньо-мовленнєвій, образотворчо-продуктивній, художньо-практичній, соціокультурній та ін.).

У цьому зв'язку на відміну від ДСПО, який зорієнтовано на набуття учнями ключових компетентностей, стандарт ДО з урахуванням віку дітей і їхнім обмеженим досвідом обмежується освітніми компетенціями, тобто суспільно визнаним рівнем знань, умінь, навичок, цінностей, ставлень у певній сфері життєдіяльності дитини. У цьому ми вбачаємо один із шляхів забезпечення наступності між двома ланками освіти.

На жаль, не прослідковується наступності й перспективності у змісті виховання і навчання дітей та учнів у державних стандартах освіти, її дошкільної та початкової ланок ДСПО і БКДО. Кожний з розроблених документів є вагомим доробком учених і заслуговує на схвалення.

Натомість жодний з них не враховує ні досягнення в розвитку, навчанні і вихованні дітей перших 6 років, ні перспектив того, з чим діти зустрінуться у другому дитинстві.

Програми і підручники перших класів не враховують рівень розвитку дітей 5-6 років, а це цілий період першого дитинства.

Відсутня наступність і перспективність у взаємовідносинах .у системі "вихователь – дитина", "дитина – вихователь" і "учитель – учень", "учень – учитель", особливо небезпечним є відсутність такої спадкоємності у взаємовідносинах з шестирічками, а саме на цей аспект повинні бути спрямовані зусилля як вихователів, так і вчителів. Відтак, ми схильні розглядати спадкоємність як успадкування школою системи взаємовідносин "педагог – дитина", "дитина – педагог", діяльнісного й комунікативного аспектів життя дитини на його дошкільному етапі.

Діяльнісний аспект передбачає збереження унікальної провідної діяльності дошкільного віку, з поступовим її ускладненням і літичним переходом до нової, більш складної навчальної діяльності, яка вимагає від дитини довільності всіх психічних процесів.

Комунікативний аспект передбачає збереження на перших етапах навчання особистісно-інтимного спілкування вчителя з учнями, це лагідно- довірливе, гуманне ставлення до дитини, яка щойно ввійшла в новий колектив, вступила в нову соціальну позицію, що зветься "учень", "школяр". І поступово підводить дитину до усвідомлення її нової соціальної позиції, в якій змінюється система взаємовідносин "дитина – вихователь", що була панівною на етапі дошкільного дитинства, на пріоритетність системи "вчитель-учень", з поступовою орієнтацією випускників дошкільних закладів на особистість учителя як стрижень особистісно-ділового спілкування у шкільному навчанні.

Отже, наступність і перспективність розвитку особистості дитини впродовж двох перших періодів дитинства (дошкільної і початкової ланок) передбачає зміну типів сумісної діяльності дитини і дорослого.

В.Т. Кудрявцев виокремлює три типи сумісної діяльності дитини і дорослого, які по-різному впливають на психічний розвиток дитини [3].

Перший тип – репродуктивний, побудований на інструктивно-виконавських начатках. Дорослий для дитини виступає тільки як носій соціально заданої суми "ЗУНів", яку дитина обов'язково повинна засвоїти шляхом копіювання і наслідування під безпосереднім контролем педагога.

Другий тип сумісної діяльності – квазіевристичний. Дорослий залишається носієм "ЗУНів", натомість намагається створити квазіпроблему для дитини, він наштавхує дитину на ті способи вирішення навчального завдання, які сам добре знає. І в середині означеного типу сумісної діяльності також не виникає справжнього спілкування дитини з дорослим.

Насамкінець третій, розвивальний тип сумісної діяльності, який передбачає відкрити проблемність як для дитини, так і для педагога, виникає ситуація невизначеності, пошук шляхів її вирішення, що передбачає обов'язково розвивальне спілкування між педагогом і дитиною, формування здібностей, які були відсутніми як у дитини, так і в педагога. Таке розвивальне спілкування веде до саморозвитку, до формування творчої особистості як дитини, так і педагога. За цим типом дієвою є формула: "Робимо разом", "Роби зі мною", "Роби краще за мене", що відповідає гуманістичній парадигмі освіти.

Отже, наступність і перспектив: явність повинна передбачати орієнтацію і вихователів дошкільних закладів, і вчителів-класоводів на третій, розвивальний тип – сумісну діяльність з дітьми, який враховує вікову дитячу індивідуальність, спонукає її до творчого самовиявлення, зберігає унікальність і самобутність дошкільного дитинства, забезпечує літичний, безкризовий перехід дошкільника в позицію особистості другого дитинства і водночас віддзеркалює розвивальний характер освіти. Зауважу, що саме цей аспект наступності зовсім відсутні і у БКДО, і ДСПО.

Розглянуті нами чинники наступність, перспективність і спадкоємність це педагогічний аспект неперервності освіти і підготовки дітей дошкільної ланки до процесу навчання в початковій школі. Водночас не можна вести мову про ефективну, повноцінну підготовку дітей до навчання у школі, якщо не враховувати її психологічний аспект, тобто стан внутрішньої готовності дитини до переходу в нову соціальну позицію "школяр", у

новий соціальний освітній простір розвитку "школа". Готовність – це усвідомлений стан організму до сприйняття певної нової діяльності, нової інформації, який запобігає виникненню кризових явищ.

Психологічна готовність дітей до школи, передбачає формування у дітей певного ставлення до школи (як серйозної і соціально-значущої діяльності), тобто відповідну мотивацію навчання, або мотиваційну готовність, а також забезпечення рівня інтелектуального та емоційно-вольового розвитку дитини.

Проблема підготовки дітей до навчання у школі набула надзвичайної актуальності сьогодні у зв'язку з реформування системи освіти в Україні, переходом на навчання з 6 років. У цьому зв'язку надзвичайно небезпечним для здоров'я дітей є перебування в одному першому класі дітей різної вікової категорії від 5 років 9-10 місяців до 7,5 років. З різним ступенем психологічної готовності до навчання, з різним рівнем педагогічної підготовки до школи: діти із сім'ї (що сьогодні становить більшість – 60%), з дошкільних закладів різного типу (державних, приватних, профільних і т. ін.), у яких або зовсім не готували дітей до школи, або готували за елітними програмами.

Недиференційований підхід до дітей, уніфікація їх до загальної категорії "учень", "першокласник", затримує адаптацію дітей до нових шкільних умов діяльності, веде до нервових зривів і кризових явищ.

Ніхто не буде заперечувати, що ще й сьогодні відбувається підміна загального завдання наступності двох перших ланок освіти більш вузькою програмою підготовки дітей до школи; ігноруються закономірності психічного розвитку дитини, вікова сензитивність становлення різних психічних функцій і якісних новоутворень; у дошкільників і молодших школярів відбувається "штучна акселерація", що стимулює недопустиме "дорослішання" дошкільної освіти.

На жаль, підготовка дітей до школи здебільшого зводиться до формування вузько-предметних ЗУНів, що призводять до дублювання змісту, форм і методів шкільного навчання, що не тільки знижує інтерес дітей до навчання, а й зашкоджує їхньому здоров'ю.

Зауважимо, що в масовій практиці наявні різні підходи щодо розуміння здійснення наступності між ДНЗ і початковою школою вихователями, вчителями початкової школи і батьками. А саме: для вчителя початкової школи наступність – це насамперед наявність у дитини перед вступом до школи певної суми знань, умінь, і навичок, учителі не беруть до уваги психологічну готовність. Для вихователів ДНЗ наступність – це насамперед піклування про те, щоб до дітей, які прийдуть до школи, не було б претензій та щоб діти почували себе комфортно, для батьків – нестерпне бажання навчити дитину читати, писати, розв'язувати задачі. А ще й вимоги місцевих органів освіти проводити тестування дітей, які вступають до першого класу, що часом нагадує своєрідне ЗНО.

Розв'язати наявну низку суперечностей, пов'язаних з підготовкою дітей старшого дошкільного віку до школи, можливо, на нашу думку, введенням у систему неперервної освіти проміжної ланки між дошкільною і початковою – передшкільну освіту, яка вже сьогодні ввійшла через широко відчиненні двері в науково-педагогічний обіг багатьох країн.

Передшкільна освіта є обов'язковою для дітей 5-5,5 р. яка може здійснюватися в різних типах дошкільних закладів, у НВК "Дошкільний заклад – початкова школа", у групах п'ятирічок при Центрах розвитку дітей, ЗОШ і т.ін. за єдиними програмами.

Передшкільну освіту розуміємо як проміжну ланку між дошкільною і початковою освітою, яка асоціює спеціальну (засвоєння знань, умінь і навичок), загальну готовність і підготовку дитини до школи з усіма її компонентами, яка відбувається на позитивному, емоційному тлі взаємовідносин педагога і дітей з орієнтацією на особистісно-діяльнісний і комунікативний підходи, які повинні зберегтись і в першому класі.

Передшкільна освіта – цілеспрямований і організований процес і результат розвитку, виховання й навчання дітей старшого дошкільного віку в різних соціальних установах; її метою є створення умов для вирівнювання стартових можливостей дітей із різних соціальних груп і прошарків населення для подальшого їхнього успішного навчання у школі.

Це складова неперервної системи освіти, проміжна ланка між сімейною, дошкільною і початковою освітою; вона виконує функцію контролю за станом фізичного, психічного, розумового, морально-естетичного, емоційно-вольового розвитку дитини перед вступом до школи.

Отже, передшкільна освіта повинна забезпечити легку адаптацію дитини до нового соціального осередка – школи; виступити одним із шляхів вирівнювання стартових можливостей дітей із різних соціальних груп і прошарків населення, розвитку задатків, здібностей дітей до засвоєння нового більш складного матеріалу, сформованість психологічної готовності дітей до школи з усіма її компонентами. За необхідності здійснювати коригування окремих порушень і відхилень у фізичному, психологічному, розумовому, емоційно-мотиваційному і комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей.

Водночас передшкільна освіта не може замінити дошкільну освіту, вона є лише її завершальним етапом, що дозволяє реалізувати принцип неперервності і перспективності дошкільної і початкової ланок освіти.

В останні роки російськими вченими проведено низку досліджень організації передшкільної освіти (Є.І. Зима, С.М. Леніна, М.В. Урбанська та ін.), аналіз яких дозволив виокремити основні завдання дошкільної освіти.

– забезпечення єдиних стартових можливостей дітей дошкільного віку під час вступу їх до першого класу;

– формування психологічної готовності дітей 6 років до навчальної діяльності в школі;

– відхід від регламентованого навчання дітей шкільного типу, домінування провідних діяльностей дітей дошкільного віку (ігрової, художньо-мовленнєвої, комунікативно-мовленнєвої, образотворчої, музичної, театралізованої та ін.);

– формування у дітей допитливості, дослідницьких навичок, активності, творчих та комунікативних здібностей, самостійності, ініціативності і на цій основі – формування умінь учителя.;

– використання різноманітних форм організації занять, їх взаємозв'язок із самостійною діяльністю дітей у повсякденні;

– надання переваги ігровим і наочним прийомам навчання дітей на заняттях;

– залучення батьків до спільної роботи з вихователями в підготовці дітей до навчання в школі.

Кінцевим результатом передшкільної освіти, як це зазначено у Базовому компоненті дошкільної освіти, повинна бути сформована у дітей дошкільна зрілість.

За Т.О. Піроженко, дошкільна зрілість випускника дошкільного закладу передбачає фізичний, емоційний, пізнавальний і особистісний розвиток дитини 6 років, її готовність до взаємодії з довкіллям; розвиток специфічних видів діяльності дошкільника, які є фундаментальними для дошкільного дитинства та визначають і забезпечують адаптацію дитини до нового соціального статусу – школяра, учня [1].

Нами було визначено компоненти і показники дошкільної зрілості. Опишемо їх.

Особистісно-зорієнтований компонент з показниками:

– усвідомлення дитиною образу "Я", його місця в системі взаємовідносин;

– сформованість базових якостей особистості дошкільника: самосвідомість, самооцінка, самоставлення, самовпевненість, самостійність, ініціативність, креативність, відповідальність і свобода вибору.

Емоційно-ціннісний компонент з показниками:

– емоційна усталеність дитини;

– позитивно-мотиваційна спрямованість на здобуття нових знань, умінь і навичок; установа позитивних взаємовідносин у новому шкільному колективі;

– готовність до набуття нової соціальної позиції "Я учень", "Я школяр".

Операційно-діяльнісний компонент з показниками:

– сформованість знань, умінь і навичок, необхідних для навчання у школі;

– довільність психічних процесів і поведінки;
– наявність передумов навчальної діяльності (сформованість різних видів компетенцій за БКДО).

Отже, першочерговими завданнями передшкільної освіти вважаємо реалізацію компонентів і показників дошкільної зрілості, які були здійснені під нашим керівництвом у НВК "Школа праці" в м. Херсон.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти// Дошкільне виховання. – №7. – 2012.
2. Богуш А. Маліновська Н. Перші кроки грамоти: перед шкільний вік/ А. Богуш, Н. Маліновська. – К.: Видавничий дім "Слово", 2013 р.
3. Кудрявцев В.Т. Психологія розвитку человека/ В. Т. Кудрявцев. – Рига: "Експеримент", 1999.
4. Степанова Т.М. Трансформація змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець ХІХ-ХХ століття)/ Т. М. Степанова. – К.: Видавничий Дім "Слово", 2011

Богуш А.М.

ПОДГОТОВКА ДЕТЕЙ К ШКОЛЕ В ИЗМЕРЕНИИ ДОШКОЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ

В статье представлен анализ проблемы подготовки детей к школе; дана характеристика понятий: "непрерывность образования", "преемственность", "психологическая готовность", "подготовка к школе", "предшкольное образование", "дошкольная зрелость".

Ключевые слова: непрерывность, дошкольное образование, начальное образование, дошкольная зрелость.

Bogus A.M.

THE CHILDREN'S` TRAINING FOR SCHOOL IN DIMENSION OF SCHOOL READINESS

The article deals with the analysis of problem children's` training for school. The characteristic of notions 'continuity of education', 'succession', 'training for school', 'psychological readiness', 'school readiness' is represented in it.

Key words: succession, preschool education, basic public education, school readiness.

УДК 373.2:373.06.004.12

Айзенбарт М.М.

РЕЗУЛЬТАТИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ РІВНІВ СФОРМОВАНОСТІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено аналізу результатів констатувального експерименту із виявлення рівнів сформованості соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників. У статті висвітлено добір комплексу діагностичних процедур для виявлення рівнів сформованості соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

Ключові слова: соціально-комунікативна компетенція, критерії сформованості соціально-комунікативної компетенції, рівні сформованості соціально-комунікативної компетенції, серія діагностичних завдань.

Відомо, що у дошкільному віці формуються основи соціально-комунікативної компетенції дитини: вміння розуміти настрій, потреби і поведінку іншої людини; орієнтуватися у ситуації спілкування та взаємодії. Соціально-комунікативно компетентний дошкільник здатний вибрати адекватну манеру комунікації; вміє попросити про допомогу і

надати її; поважає бажання інших осіб; може включатися у спільну діяльність із ровесниками і дорослими. Крім того, така дитина не заважає своєю поведінкою іншим, уміє стримувати себе і повідомити про свої потреби у прийнятній формі [2, с. 45].

Зміст поняття „соціально-комунікативна компетенція” ми розглядали, виходячи з „Базового компонента дошкільної освіти”, де воно визначається як: 1) обізнаність дошкільника з різними соціальними ролями людей; з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин; 2) уміння дотримуватися відповідних правил під час спілкування; 3) здатність взаємодіяти з особами, які оточують дитину, тобто узгоджувати з ними свої дії, поведінку; усвідомлювати власне місце в певному соціальному середовищі; позитивно сприймати себе; 4) уміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим; 5) володіння відповідними способами комунікації в різних життєвих ситуаціях [1, с. 1 – 10].

Вивченням соціальних компетенцій займалися Г. Білицька, Н. Білоцерківець, А. Брушлінській, Є. Коблянська, Л. Коломійченко, С. Краснокутська, А. Кулин, В. Куніцин, О. Миколаїв, У. Пфінгстен, К. Рубін, Л. Роуз-Креснор, В. Цветков та інші.

Теорія і практика формування комунікативної компетенції розроблялася науковцями Г. Андрєвою, І. Бехом, Ю. Ємельяновим, Ю. Жуковим, Л. Миловановим, О. Муравйовою, Л. Петровською, С. Титовим та ін.

Проблему становлення взаємин дошкільників під час гри опрацьовували багато знаних психологів і педагогів: Л. Артемова, Л. Виготський, В. Воронова, Г. Григоренко, Д. Ельконін, О. Запорожець, Н. Короткова, А-С. Макаренко, Д. Менджерлицька, О. Усова, К. Щербакова, Н. Михайленко та ін.

За мету у статті поставлено завдання описати результати констатувального експерименту із виявлення рівнів сформованості соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

Констатувальний етап експерименту передбачав розв’язання низки завдань, а саме:

1. Визначення критеріїв оцінювання, показників соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку.

2. Перевірка вміння вихованців застосовувати відповідні способи спілкування з дорослими та однолітками.

3. Виявлення здатності старших дошкільників до ефективної взаємодії в групі.

Відповідно до змістових аспектів компетенції ми виділили критерії та показники, за якими можна визначити рівень сформованості соціально-комунікативної компетенції.

Характеризуючи соціально-комунікативну компетенцію, ми виокремили такі її критерії:

- соціально-перцептивний;
- комунікативний;
- інтерактивний.

Кожен з критеріїв розкривався через систему показників, що відображали ступінь сформованості окремих складових соціально-комунікативної компетенції. При виборі показників враховували їх надійність (кількісне вираження та якісна інтерпретація), доступність (можливість застосування в умовах дошкільного закладу), а також системність (тобто взаємозв’язок компонентів). Стисло охарактеризуємо перелічені критерії соціально-комунікативної компетенції.

1. Перший критерій – соціально-перцептивний – включає такі показники: вміння розуміти емоційний стан людей, котрі поруч; емоційна спрямованість на однолітків у групі та знання норм соціальної поведінки.

2. Другим критерієм соціально-комунікативної компетенції є комунікативний. Він охоплює такі показники: розуміння дитиною специфіки комунікативної ситуації, вміння вести діалог з дорослими та ровесниками; отримати необхідну інформацію у спілкуванні, вислухати співрозмовника; спокійно відстояти свою думку, урахування соціальної ролі та комунікативної культури партнера тощо.

3. І останній, третій критерій соціально-комунікативної компетенції – інтерактивний – відображають такі показники, як уміння взаємодіяти в групі, виконувати колективні завдання, брати на себе відповідальність, співвідносити свої бажання з інтересами інших; надавати та отримувати допомогу, спокійно реагувати у конфліктних ситуаціях тощо.

На основі вказаних критеріїв та показників було визначено три аналогічні рівні розвитку соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку: високий, середній, низький. Коротко охарактеризуємо кожен з них.

Старші дошкільники, у яких виявлено *високий рівень* розвитку соціально-комунікативної компетенції, характеризувалися позитивним сприйняттям інших, навичками просоціальної поведінки, спрямованістю на конструктивну взаємодію з дорослими та однолітками, активним спілкуванням, умінням самотужки залагоджувати конфліктні ситуації.

У дітей старшого дошкільного віку із *середнім рівнем* розвитку соціально-комунікативної компетенції простежували домінування спілкування з дорослими, почуття невпевненості у взаєминах з однолітками, схильність розв'язувати проблемну ситуацію з допомогою дорослих або ровесників, відсутність ініціативи у спільній діяльності, вияв як позитивних, так і негативних форм поведінки.

Низький рівень розвитку соціально-комунікативної компетенції старших дошкільників спричиняв труднощі в розумінні емоційного стану співрозмовника, малообізнаність із соціальними нормами, ускладнену комунікативну діяльність, підвищену конфліктність, небажання встановлювати конструктивну взаємодію загалом.

Проаналізуємо результати констатувального етапу нашого експериментального дослідження. Вихідний рівень сформованості соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку визначався у групах А та В, (кожна – по 90 осіб п'ятишестирічних вихованців).

Для з'ясування вказаного рівня було використано серію діагностичних завдань. Для достовірності результатів ми застосовували різні методи дослідження: спостереження, бесіди, анкетування, проблемні завдання тощо.

На завершальному етапі дослідження було проведено зіставну характеристику сформованості рівнів соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку порівняно з констатувальним етапом. Її загальний показник у старшого дошкільника визначався згідно з окресленими нами критеріями: соціально-перцептивним, комунікативним та інтерактивним.

Кожен критерій соціалізації дитини дошкільного віку (соціальна адаптивність, соціальна активність і соціальна компетентність), зі свого боку, є компонентом загального рівня соціалізації, тому між ними простежується певна кореляція. Для перевірки цієї гіпотези виконано обчислення лінійного коефіцієнта кореляції за формулою

$$R = \frac{\overline{xy} - \bar{x} \cdot \bar{y}}{\sigma_x \cdot \sigma_y}$$

Де (x і y – значення довільної пари критеріїв соціально-комунікативної компетенції); \overline{xy} – середнє значення добутку x на y ; \bar{x} і \bar{y} – середні значення відповідних ознак; σ_x і σ_y – середні квадратичні відхилення, знайдені за ознаками x і y . Його показник близький до одиниці (ЕГ (експериментальна група) – 0,9809; КГ (контрольна група) – 0,9778), що підтверджує існування кореляції між різними компонентами загального рівня соціалізації.

Аналіз завдань проведеного контрольного етапу експерименту дав змогу порівняти результати, здобуті на початку і наприкінці дослідження, виявити суттєве значне зростання рівнів соціально-комунікативної компетенції дітей з експериментальної групи, а також зміни у контрольній групі. Порівняльні кількісні дані рівнів соціально-комунікативної компетенції дітей контрольної та експериментальної груп відображено в таблиці 1.1 і рис. 1.

**Рівні сформованості соціально-комунікативної компетенції
дітей експериментальної та контрольної груп (%)**

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	23,7	24,8	37,7	30,3
Середній	47,4	50,4	52,3	51,1
Низький	28,9	24,8	10	18,5

Результати, наведені в таблиці 1. 1, засвідчують кількісні зміни рівнів соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку в обох групах. Однак позитивна динаміка зростання цих рівнів є значимою лише в експериментальній групі дітей дошкільного віку. Одержані та представлені у таблиці 1. 1 дані переконливо доводять, що в умовах застосування експериментальної програми досягнуто значного підвищення рівня сформованості розглядуваної соціально-комунікативної компетенції.

Аналіз рівневої динаміки засвідчує, що високого рівня соціально-комунікативної компетенції досягли 33,7 % дітей експериментальної та 30,3 % дітей контрольної груп. Як бачимо, позитивний вплив реалізованої формульованої програми в експериментальній групі виявився у значному підвищенні рівнів сформованості соціально-комунікативної компетенції. Середній рівень на початковому етапі експерименту становив 47,7 % (ЕГ) і 50,4 % (КГ), тоді як кінцеві результати констатували 56,6 % (ЕГ) і 51,1 % (КГ). Особливо наочно простежуються зрушення у показниках низького рівня. Якщо на початку експерименту вони дорівнювали відповідно 28,9 % (ЕГ) і 24,8 % (КГ), то на кінцевому етапі ці результати значно знизилися в експериментальній групі (13,3 % (ЕГ)) і лише у контрольній групі становили 18,5 %.

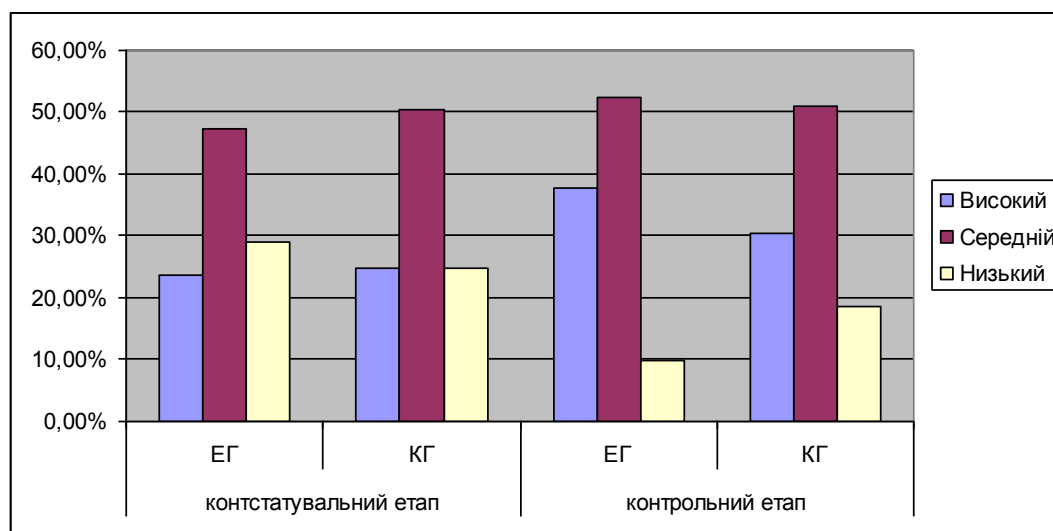


Рис. 1. Рівні соціально-комунікативного розвитку дітей експериментальної та контрольної груп (%).

Опишемо одержані результати. Дітям експериментальних та контрольних груп було запропоновано завдання, аналогічні тим, що використовувалися на констатувальному етапі експериментальної роботи.

Перша серія завдань була спрямована на виявлення в дошкільників уміння розуміти різні емоційні стани, позитивно сприймати інших, аналізувати ситуацію, а також обізнаності із соціальними нормами.

Збільшилася частка дітей (78 %), які самостійно правильно визначили емоційний стан. Значно зменшилася кількість дітей, що не могли передати або впізнати емоцію (до експерименту – 20 %, а після – 9 %).

Результати виконання діагностичного завдання „Дзеркало настрою” показали, що діти стали зрозуміліше передавати почуття через міміку, жести, використовували правильну інтонацію. Відсоток старших дошкільнят, які мали труднощі у визначенні емоційного стану однолітка, зменшився на 8 %.

Аналізовані результати досліджень за першим критерієм до і після експерименту представлено в таблиці 1. 2

Таблиця 1.2.

Показники рівня соціально-комунікативної компетенції за соціально-перцептивним критерієм після формульованої експериментальної роботи (%)

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	26,7	28,9	40	32,2
Середній	44,4	47,8	50	50
Низький	28,9	23,3	10	17,8

Наступна серія завдань була спрямована на виявлення в дітей комунікативних умінь.

У межах другого блоку завдань у дітей виявляли вміння вступати в контакт, вести діалог, дотримуватися норм мовленнєвого етикету. Так, результати контрольного етапу експерименту показують, що частка вихованців, які легко налагоджують спілкування з дітьми та дорослими, ввічливо, спокійно висловлюють свої думки, прохання, вживають ввічливі слова зростає, на 10 %. А ось відсоток дошкільнят, котрі зазнавали мовленнєвих і комунікативних труднощів, були байдужими до дорослих та однолітків, зменшився з 26 % до 10 %.

Проведення гри „Що ти скажеш?” засвідчило збільшення чисельності дітей, які вміють попросити необхідне, вступити в контакт з однолітками, на 12 %. Результати завдання „Інтерв'ю” показали, що вихованці сміливіше, активніше ставили запитання на запропоновані теми, а їх словниковий суттєво запас збільшився. Логічність і послідовність процесу отримання інформації та подальшої її передачі теж проявлялись у більшій частині дітей (47 %). Навіть сором'язливі, мовчазні дошкільнята без сторонньої допомоги могли взяти простеньке інтерв'ю.

Після сюжетно-рольової гри „Безлюдний острів” ми помітили, що значно збільшилася частка (на 18 %) ініціативних дітей, які охоче погоджувалися на керівні ролі, брали участь в обговоренні, висловлювали численні пропозиції, проявляли вміння вислухати іншого, домовитися про спільний результат. Відсоток старших дошкільнят, які не проявляли активності й ініціативності, але були позитивно налаштованими на однолітків і спільну діяльність, залишився майже незмінним. Водночас зменшилася кількість дітей, котрі не вступали в обговорення: якщо до початку експерименту вони пасивно погоджувалися з ініціаторами, не висловлювали своєї думки, то на контрольному етапі вони вже вербалізували свої погляди, відстоювали їх, – правда, не завжди спокійно.

Проаналізуємо за таблицею 1. 3 сформованість соціально-комунікативної компетенції старших дошкільнят за комунікативним критерієм.

Таблиця 1.3.

Показники соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку за – комунікативним критерієм після формульованої експериментальної роботи (%)

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	25,6	24,4	35,5	28,9
Середній	44,4	47,8	55,6	50
Низький	30	27,8	8,9	21,1

Як бачимо, в експериментальній групі відбувся значний позитивний перерозподіл дітей щодо рівнів розвитку комунікативних умінь. Якщо на етапі констатувального зрізу він був високим у 25,6 % дітей, то на контрольному етапі експерименту – 35,5 %. Середній рівень зазначених умінь до початку навчання було виявлено у 44, 5 % вихованців, на прикінцевому зрізі його було зафіксовано у 55,6 % старших дошкільників експериментальної групи. Низький рівень розвитку комунікативних умінь простежено лише у 8,9 % дітей (на констатувальному етапі – 30 %).

Значних змін, як видно з таблиці, щодо розвитку комунікативних умінь у дошкільнят контрольної групи на прикінцевому етапі експерименту не відбулося. Так, до високого рівня "піднялися" лише окремі діти – 28,9 % (до навчання – 24,4 %). На середньому рівні опинилися 50% вихованців (47,8 %). Дещо зменшилася частка дітей, яким притаманний низький рівень комунікативних умінь. Відносна кількість дошкільників, які перебували на низькому рівні, знизилася до 21,1 % (порівняно з 27,8 %).

За допомогою завдань третьої серії з'ясовували вміння старших дошкільників ефективно взаємодіяти, долати конфліктні ситуації.

Після виконання завдання „Помічники” частка дітей, які проявляли вміння співвідносити свої інтереси й бажання з інтересами інших, брати участь у колективній справі, приймати та надавати допомогу збільшилася на 17 %. Водночас зменшилася кількість пасивних, конфліктних вихованців (на 6 %).

Результати проведеної гри „Олівець” засвідчили підвищення показника стриманості й толерантності в конфліктних ситуаціях. На контрольному етапі експерименту 38 % дітей продемонстрували вміння вислухати думку іншої дитини, знайти спільний варіант залагодження конфлікту. 50 % старших дошкільників охоче йшли на поступки. Зменшився відсоток відверто конфліктних дітей (на констатувальному етапі – 26 %, а на контрольному – 17 %).

Проаналізуємо зміни показників соціально-комунікативної компетенції за інтерактивним критерієм, скориставшись таблицею 1. 4

Таблиця 1.4.

Показники рівнів соціально-комунікативної компетенції за – інтерактивним критерієм після формульованої експериментальної роботи (%)

Рівні	Констатувальний етап		Контрольний етап	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	18,9	21,1	37,8	30
Середній	53,3	55,6	51,1	53,4
Низький	27,8	23,3	11,1	16,7

Як бачимо, в експериментальній групі дошкільного закладу відбулися значні зміни щодо вміння ефективно взаємодіяти. Так, частка дітей із високим рівнем цього вміння збільшилася на 18,9 %; із середнім та низьким рівнями зменшилася відповідно на 2,2 % та на 16,7 %.

Після проведеного експерименту виявлено зміни у дітей контрольної групи. Так, високий рівень комунікативних умінь показали на 8,9 % вихованців більше, ніж в експериментальній групі; середній рівень – на 1,2 %; низький рівень – на 6,6 % менше.

Отже, результати контрольного етапу нашого експерименту показали, що діти експериментальної групи виконували трудові дії з усвідомленням необхідності. Пропонуючи допомогу одне одному, вони мотивували це так: „Треба одне одному допомагати”, „Друзям завжди треба допомагати”.

Спостереження засвідчило, що вихованці стали більше виявляти ініціативність та самостійність в усіх видах діяльності, насамперед в ігровій. Сюжетно-рольові ігри, що об'єднували своїм сюжетом до дванадцяти дітей, були змістовними та довготривалими. Старші дошкільники прагнули до взаємодії, виявляли ініціативу, пропонували допомогу. У

процесі гри, щоб краще порозумітися, дошкільнята казали одне одному: „Я з тобою дружу“, „Я з тобою поділюся“.

Активність, самостійність та ініціативність дітей виявлялися у пропозиціях одноліткам погратися у різні види ігор, самостійному розподілі ролей з урахуванням спільних інтересів та уподобань, а також, у виборі ігрового матеріалу, розгортанні задуму та сюжету гри. На противагу констатувальному експерименту, відсутні випадки відмови вихованців від участі в різних видах ігор. Експериментальна робота, під час якої дітей продовжували вчити узгоджувати свої дії з однолітками, відрізнити соціально прийнятну поведінку від асоціальної, долати почуття відчуженості та агресії, усувати захисні бар'єри, формувати емоційний відгук, зумовила подолання невпевненості в собі, оволодіння навичками взаємопідтримки, спонукала бачити в однолітках друзів та ігрових партнерів. Дошкільнята легко узгоджували ігрові дії, виконували в іграх соціальні ролі дорослих, передавали у гри особисті риси людей окремих професій.

Суттєвих змін у якісному розвитку соціальної активності дітей контрольної групи не спостерігалось. У них підвищилися показники високого і середнього рівнів комунікативних умінь, зменшилася кількість дітей із низьким рівнем. Вихованці аналогічної якості контрольної групи здебільшого взаємодіяли тільки зі значущими для них дорослими, рідко налагоджували контакти з однолітками чи відмовлялися від участі в іграх, при виникненні конфліктів часто зверталися за допомогою до дорослих, виконували доручені дорослим справи тільки за умови багаторазового його нагадування.

Проведена експериментальна робота дала змогу дітям засвоїти культурно-фіксовані засоби і способи орієнтації у сфері розуміння поведінки людей та використовувати їх у практичній взаємодії, сформувані вміння долати проблеми, що при цьому виникають.

Після здійснення експерименту зменшилася кількість дітей, яким були властиві мовчазливість, прагнення до усамітнення, відчуженість та сором'язливість. Вони почали брати участь у різних видах діяльності, охоче спілкувалися з однолітками, позитивно ставилися до взаємодії з іншими.

Результати контрольного етапу експерименту засвідчили недостатню ефективність традиційних педагогічних підходів до формування соціально-комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку, тому перспективи подальших досліджень вбачаємо у реалізації програми поетапного використання різноманітних ігрових засобів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Електронний ресурс] / [авт. кол-в : Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч О. Л. та ін.]. – К. : Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України), 2012. – 26 с. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/690/bazovij_komponent-doshkilnoj_ospiti_v_ukrajini/.
2. Програма розвитку дитини дошкільного віку „Українське довкілля" / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2012. – 264 с.

Айзенбарт М.М.

РЕЗУЛЬТАТЫ СРАВНИТЕЛЬНОЙ ХАРАКТЕРИСТИКИ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена анализу результатов констатирующего эксперимента по выявлению уровней сформированности социально-коммуникативной компетенции старших дошкольников. В статье освещен отбор комплекса диагностических процедур по выявлению уровней сформированности социально-коммуникативной компетенции детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: критерии сформированности социально-коммуникативной компетенции, серия диагностических задач, социально-коммуникативная компетенция, уровни сформированности социально-коммуникативной компетенции.

*COMPARATIVE CHARACTERISTICS FINDINGS OF LEVELS OF FORMATION OF
PRESCHOOL CHILDREN SOCIAL AND COMMUNICATIVE COMPETENCE*

The article deals with results of the experiment on revealing the levels of social-communicative competence of senior preschool children, the selection of diagnostic procedures for defining on the levels of social and communicative competence of preschool children is also presented in the article.

Key words: social-communicative competence, criteria social and communicative competence formation, levels of social and communicative competence aselection of diagnostic tasks.

УДК 373.21

Анісімова О.Е.

ПЕДАГОГІЧНА ЦІННІСТЬ РЕЖИСЕРСЬКИХ ІГОР

Статтю присвячено розкриттю сутності режисерської гри як виду діяльності, питань організації її ігрового простору, розгляду специфіки проведення такого типу ігор у різні вікові періоди, аналізу ролі дорослого у проведенні індивідуальних та спільних режисерських ігор, дослідженню використання іграшок-замінників.

Ключові слова: режисерська гра, предмети-замінники, особистісний підхід, самоактивність дитини.

Модернізація дошкільної освіти передбачає впровадження особистісно орієнтованої моделі, підґрунтям якої є збереження дитячої субкультури, розвиток специфічних для даного вікового етапу форм активності та видів діяльності. Становлення особистості в дошкільному віці вимагає передусім задоволення потреби в активності.

Дитина формується не лише під впливом організованого навчання, а й завдяки власній активності, в результаті спонтанних впливів, самостійних життєвих відкриттів. Через самоактивність забезпечується формування свідомості малюка, яка є ядром особистісного зростання [1, с.75].

Можна стверджувати, що тема гри ніколи не втрачає своєї актуальності як не втрачає актуальності потреба людини до самовдосконалення, до постійного розвитку.

Таким чином, дитина, яка оволоділа режисерською грою, завжди зуміє підіграти реальному партнеру в сюжетно-рольовій грі. Окрім того, вона зможе грати в одну й ту саму гру по-різному, вигадуючи нові події, обмірковуючи різні ситуації, які трапляються в її житті. Особливу значимість режисерська гра набуває у зв'язку з тим, що вона розвиває у дитини здатність бачити ціле раніше за його частини. А ця здатність є специфічною характеристикою уяви.

Одночасно зростає вміння відображати в грі відносини між людьми, способи поведінки в різних ситуаціях.

Таким чином, перед дитиною відкриваються не тільки правила поведінки, але і їх значення для встановлення і підтримки позитивних взаємин з іншими людьми.

Особливо активним є розвиток дітей під час ігор, які вони самі придумують. Такі ігри вважають творчими, оскільки ігрова діяльність у них має яскраво виражений самодіяльний і творчий характер [5, с.337].

Сюжетні ігри у психолого-педагогічній теорії та практиці здавна вважаються засобом соціалізації дитини, своєрідною формою самовизначення й самоствердження особистості, яка задовольняє потребу дитини в активній діяльності. У режисерських іграх дитина переходить від ігрових дій з іграшкою до гри за власним задумом, самостійно визначаючи сюжет та ігрові засоби

Останнім часом науковці все частіше виявляють інтерес до індивідуальних форм сюжетної гри, зокрема режисерської, які, на жаль, досліджувались замало, хоча є достатньо важливими для розвитку дошкільника

Метою статті є розкриття особливості проведення режисерських ігор та окреслення сфери їх практичного застосування у галузі сучасної дошкільної педагогіки.

Навіть у дуже товариських дітей періодично виникає бажання погратися самостійно. Можна спостерігати, як дитина зосереджено будує щось із кубиків або розіграє сценку з іграшками, виступаючи в ролі режисера та промовляючи текст за всіх героїв. Це і є режисерська гра дошкільника, й у ній, як і в усіх інших видах ігор, формується особистість малюка, його соціальна компетентність і гуманістичний світогляд. Це самостійна індивідуальна гра дитини з іграшками, в якій вона – і сценарист, і виконавець усіх ролей, і режисер постановки. Саме в режисерській грі з особливою яскравістю проявляються індивідуальні особливості дитини, розвиваються її творчі здібності, цілеспрямована уява, рух від думки до дії [2, с.38].

Режисерська гра вивчена дослідниками менше, ніж усі інші види дитячих ігор. Упродовж років режисерська гра в умовах суспільного виховання не була значимою, як й інші види індивідуальної діяльності дітей. Інтерес до неї виник в останні десятиліття. І лише тепер, коли наука звернулася до особистісно орієнтованої моделі виховання дошкільників, режисерську гру почали активно вивчати. Серед них такі відомі науковці, як Олена Гаспарова, Олена Кравцова, Геннадій Кравцов.

Завдяки своєрідності режисерські ігри становлять особливий інтерес для психологів, бо в них дуже яскраво проявляються особистісні якості дитини. Видатний радянський психолог Данііл Ельконін називав режисерські ігри особливим типом індивідуальних ігор дитини. У них дитина сама вигадує сюжет, наділяє предмети або іграшки тими чи іншими характеристиками. За ходом сюжету дитина керує діями декількох іграшок, не беручи на себе постійної ролі [3 с.37].

Носіями ролей у такій грі виступають іграшки. Малюк регулює відносини дійових осіб як режисер. "Озвучуючи" героїв і коментуючи сюжет, дошкільник використовує різні засоби вербальної виразності. Тут дитина виконує функції й сценариста, й режисера, й акторів. Усе це має неоціненне значення як для загального психічного розвитку дітей, так і для розвитку ігрової діяльності зокрема.

За певного рівня розвитку уяви дитина здатна переносити накопичений суспільний досвід у свою гру. Найрізноманітніші сюжети виникають тоді, коли дитина починає гратися з декількома фігурками людей, конструюючи для них відповідну ігрову декорацію.

Режисерська гра, як правило, озвучується дикторським текстом. Психологи називають його супроводжувальним мовленням. З такого мовлення можна отримати чимало інформації про дитину: її соціальне оточення, обізнаність, мовленнєвий розвиток. Між мовленням і грою існує двосторонній зв'язок. З одного боку, мовлення розвивається й актуалізується в грі, а з іншого – сама режисерська гра ускладнюється під впливом розвитку мовлення. Спочатку дитина, позначаючи словом свої ігрові дії, намагається усвідомити їх, потім вона використовує слово, щоб доповнити дії, пізніше починає пояснювати за його допомогою свої думки та почуття. Мовлення стає більш зв'язним і орієнтованим на слухача [3 с.38].

Як і інші творчі ігри, режисерська гра має соціальну природу й будується за уявленнями дітей про життя дорослих. Уявлення, якими живиться гра, діти отримують з розповідей дорослих, прочитаних книжок, казок, переглянутих фільмів і мультфільмів. Таким чином, перед дитиною розкриваються не лише правила поведінки, а й їх значення для встановлення та підтримки позитивних взаємовідносин з іншими людьми.

Отже, режисерська гра має важливе значення як для психічного, так і для соціального розвитку дитини дошкільного віку. В ній у дитини формується вміння регулювати свою поведінку, обмірковувати дії й слова, стримувати рухи. Ігрові переживання залишають глибокий відбиток у свідомості дитини. Багаторазове повторення дій дорослих, наслідування їхнім моральним якостям сприяють вихованню таких самих якостей і в дитини. Режисерська

гра – засіб виховання гуманного ставлення до однолітків як частини соціального оточення дитини – дошкільника, що як у дзеркалі відображає досвід спілкування дитини в реальному житті [5, с.339].

Щоб ознайомитися з віковими особливостями режисерських ігор у дошкільному віці, звернімося до класифікації директора Інституту психології ім. Л. Виготського, доктора психологічних наук Олени Кравцової. Так, дослідження показали, що в дошкільному віці гра як провідна діяльність розвивається, послідовно змінюючись: режисерська, образна, сюжетно-рольова гра, гра з правилами і знову режисерська гра, але вже на якісно новому рівні [3 с.39].

Перша самотійна індивідуальна режисерська гра з'являється в період від двох до чотирьох років. Це новий щабель розвитку ігрової діяльності дитини, пов'язаний з кризою трирічного віку: організація самотійної гри, без підказки дорослого, є яскравим підтвердженням набуття самотійності в кризовий період. Сюжет гри поки що залежить від предметів, які оточують дитину. Іграшки, що перебувають в її полі зору, ніби підказують сюжет історій. При цьому малюк уже може замінювати предмети, наділяючи їх зовсім іншими функціями. Наприклад, на сторінках книжки дитина побачила коника-стрибунця і намагається скопіювати його, виконуючи рухи зеленим кубиком, або ж копіює рухи сніжинки, дмухаючи на пір'їнку.

Цей перший тип самотійної гри вносить неоціненний вклад у психічний розвиток дитини.

Малюк отримує перші навички планування та вміння організувати простір, супроводжувати гру певними звуконаслідуваннями, простими реченнями. Дитина ніби коментує вголос сюжет, який розгортається, керує ним за допомогою мовлення, що, безумовно, позитивно впливає на її розвиток. Окрім того, режисерська гра, передбачаючи планування дій, є відправним пунктом у формуванні здатності бачити ціле раніше, ніж його частини, а отже, має величезне значення для розвитку уяви малюка.

На 3-4 роках життя, коли дитина набуває достатнього життєвого досвіду, а розвиток її уяви досягає того рівня, за якого дошкільник уже в змозі переносити характеристики одного предмета на інший, починається становлення режисерської гри як здатності об'єднувати різні предмети–замісники єдиним сюжетом і керувати створеною уявною ситуацією, розвиток підпорядковується задуму самої дитини.

Режисерська гра п'ятирічних дітей мало схожа на гру, яку можна спостерігати в малят. Але за своєю суттю вони не розрізняються. Знову таки передбачається вигадкування сюжету, який поєднує різні предмети, знову сама дитина виконує всі ролі. Однак сюжети стають все складнішими. Предметне оточення частіше виконує лише функцію пускового механізму, поступаючись літературній творчості дитини. Ролі іноді важко виокремити, тому що дошкільник увесь час супроводжує свої рухи мовленням, а часто – замінює ним усі дії. Цей період розвитку гри характеризується тим, що дитина починає "приміряти" на себе ролі різних персонажів життєвого театру – "режисер" у ній на певний час поступається місцем "акторові".

Завершальним етапом розвитку ігрової діяльності дитини можна вважати режисерську гру найвищого рівня. Вона схожа на ту, яка спостерігається на попередніх етапах, однак уже має складнішу структуру. В ній активно проявляється й розвивається уява дошкільника. Сюжет гри відображає особливості творчого мислення дитини. Сценарії стають більш складними й різноманітними. Розгортання дій з іграшками дошкільник супроводжує відповідним коментарем, прямим і діалогічним мовленням. Це вже схоже на театралізовану виставу. Дитина створює уявні моря та кораблі, відтворюючи романтичні історії про відважного капітана, який подорожує у пошуках островів. Така гра допомагає дитині проживати ситуації, які її найбільше хвилюють. Часто приводом для створення сюжету гри стає актуальна на цей час проблема, або яскраве враження, отримане дитиною під час перегляду мультфільму, екскурсії до театру або зоопарку.

Серед старших дошкільників і молодших школярів розповсюджений шкільний сюжет. Свідченням тому є організація "шкіл", проведення "уроків". У такий спосіб дитина знайомиться з новою для неї системою відносин. Під впливом режисерської гри найвищого рівня формується психологічна готовність дошкільняти до навчання у школі [3, с.40].

Така гра може трансформуватися з індивідуальної в колективну. Зазвичай у колективній режисерській грі учасників небагато – не більше двох, трьох. Кожному хочеться бути творцем і режисером. Діти, які граються, є єдиним цілим. Вони разом вигадують сюжет, предметно його представляють і виконують безліч ролей. Але для того, щоб такі ігри відбулися, треба вміти розуміти одне одного, мати спільні інтереси й схильності. Більшість психологів стверджує, що режисерська гра дитини асоціативна, тобто залежить від іграшок, які потрапляють в поле зору дошкільників. Тому вплив дорослого на хід цієї гри здебільшого опосередкований створенням необхідного ігрового середовища.

Педагогічне керівництво іграми дітей передбачає необхідність урахувати основні вікові та індивідуальні особливості їхнього розвитку, а також розвитку їхньої ігрової діяльності в усі вікові періоди. Як стверджують психологи, без знань внутрішніх законів розвитку гри як діяльності намагання управляти нею можуть зруйнувати її.

Режисерські ігри – ігри дитини з іграшками та їх заміниками за створеним нею сюжетом.

Режисерські ігри розвиваються з предметно-відображувальних ігрових дій дитини в процесі спілкування з дорослими, засвоєння запропонованих ними простих сюжетних зразків. У них дошкільник виявляє свою здатність відображати в грі не лише дії з предметами, а й відношення між двома або більшою кількістю персонажів. У нього з'являється уявлення про роль і обумовлені нею, підпорядковані єдиному ігровому сюжету дії. Водночас збагачується і неігровий досвід дитини, розвиваються мислення й уява. Головною умовою подальшого розвитку режисерської гри є формування навичок спільних дій: уміння узгоджувати задум, підбирати іграшки й атрибути, розподіляти ролі, погоджувати дії.

Зміст, динаміка ігор залежить від загального досвіду дошкільника, а також досвіду ігрової діяльності, взаємин, якого він набуває в сюжетно-рольовій спільній грі. З її появою режисерські ігри не зникають, а супроводжують ігрову діяльність навіть молодшого школяра.

За спостереженнями дослідників, під час індивідуальних режисерських ігор виникає більше нестандартних ситуацій, ніж під час спільних.

Оскільки режисерські ігри передбачають передусім реалізацію ігрових інтересів, розвиток особистості дитини, вихователь повинен забезпечити для них індивідуальний простір, спланувавши місце і час. Найпродуктивнішими з цього погляду є опосередковані прийоми керівництва такою грою. Виникнення її стимулюють підбором ігрового матеріалу, іграшок, які б відповідали інтересам малюка, переглядом ілюстрацій, обговоренням мультфільму, казки.

Нові сюжетні іграшки, які педагог пропонує дітям для ігор, повинні бути близькими за змістом їхньому досвіду. В молодших і середніх групах вихователь спочатку особисто в присутності дітей обіграє нові іграшки, демонструє способи включення їх у знайомий сюжет. У старших групах діти вже мають певні уявлення про предмети і явища навколишньої дійсності, тому доцільно ініціювати їхні ігри з дрібними, багатофункціональними іграшками, іграшками-замінниками. Для спрямування режисерських ігор доцільно використовувати проблемні завдання ("Подумай, як Буратіно поведився б у нашому дитячому садку?"), навідні запитання ("Що слід взяти із собою у морську подорож?"). Будь-яке втручання в ігрову діяльність має бути тактовним, урахувати особливості кожної окремої дитини. Головне, щоб у режисерських іграх вона почувалася вільною, вносила власні елементи творчості в ситуації, які розігруються, розвивала не лише ігрові навички, а й уяву, мислення, мовлення та інші психічні функції.

Для збагачення ігрової діяльності дітей молодшого дошкільного віку вихователь повинен сприяти сталості задуму гри, розвитку його у певний сюжет, має вчити дошкільнят гратися поруч, а згодом і разом. Одним із основних прийомів педагогічного впливу є його рольова участь в іграх, що надає діям дітей цілеспрямованості і змістовності, сприяє їх об'єднанню для спільної гри, збагачує ігрові задуми, дії. Його запитання, звернені до дітей як до персонажів, сприяють становленню сюжетно-рольової гри, оскільки вони зі збагаченням гри різноманітними діями, виникненням сюжету починають словами позначати свої ролі.

У роботі з дітьми середнього дошкільного віку вихователь має орієнтуватися на збагачення змісту їхніх ігор, формування різних способів рольової поведінки, вміння підтримувати дружні стосунки. Включаючись у спільну гру дітей або інсценуючи певний ігровий сюжет, вихователь сприяє формуванню вміння співвідносити назву ролі з відповідними їй діями й атрибутами. Використання ним різноманітних прийомів (запитання, поради, бесіди про зміст гри, розподіл ролей у ній тощо) забезпечує формування у дітей уміння організовувати спільні ігри [5,с.355].

Ігрова діяльність дітей старшого дошкільного віку має бути спрямована на формування їхніх умінь спільно вибудовувати і розвивати сюжет, розуміти партнерів по грі та узгоджувати свої дії з їхніми.

Зважаючи на те, що режисерська гра дитини асоціативна, тобто залежить від іграшок, які потрапляють у поле зору, педагогічна підтримка цієї гри здебільшого опосередкована створенням необхідного ігрового середовища. Головна функція іграшки – активізувати дитячу діяльність. Дорослий, правильно добираючи іграшку, допомагає дитині зростати творчою натурою, дає їй змогу зануритися в казку, режисером якої дитина буде сама.

Ігрова середовище має бути організована таким чином, щоб спонукати дітей до гри. В ігровій кімнаті можна організувати зони, спеціально призначені для різноманітних сюжетних ігор. Ігровий простір повинен бути зручним і зрозумілим для дитини, давати можливість грати самому. Разом з тим не слід жорстко обмежувати ігровий простір дітей. Гра – це вільна діяльність, і дитина має право грати там, де йому зручно. Наприклад, з маленькими предметами вона може влаштуватися на килимку або на окремому столику.

Освоєння більш широкого ігрового простору дає можливість варіювати умови гри, відкриває простір для дитячої фантазії. В багатьох дошкільних установах робляться спроби організації відповідних умов для розвитку гри: єдиний простір групової кімнати відмежовують спеціальною розстановкою меблів; вносять легкі ширми, створюють "куточки усамітнення".

Підбір ігрового матеріалу для режисерських ігор – необхідна умова для їх розвитку. Потрібні невеликі і привабливі іграшки, з якими можна спілкуватися як із живими персонажами: лисички і зайчики, собачки і кошенята, машинки і кораблики.

Створене дитиною "господарство" може легко поміститися у дитячій палатці, під столом, в кріслі. Невеличкий ігровий простір легко охопити поглядом, а в цьому і полягає одне із найважливіших завдань, яке розв'язує режисерська гра – дивитися на ситуацію вцілому і одночасно бачити її в усій складності.

Для режисерських ігор окрім звичних машинок підійдуть автобуси, літаки, пароплави – вони спрямують гру, дадуть змогу урізноманітнити її сюжет та зміст.

Ландшафт можна створити самому, використовуючи підручні засоби: клейонку (озера, річки, моря), зелену тканину (галявини), різнокольорові клаптики (квіти), гілочки та листочки (дерева, кущі), стрічки (дороги).

Використання в грі елементів ландшафту сприяє розвитку уяви й творчих здібностей. Діти можуть самостійно створювати ландшафт, змінювати його за своїм задумом. Важливо, щоб учасники гри мали можливість оглянути місцевість з різних боків. Це допомагає розвивати наочно-образне мислення, розширює уявлення дітей, збагачує їхнє світосприймання.

Особливе значення для ігор мають предмети-замісники. Їх значення важко переоцінити, адже вони можуть виконувати безліч функцій у будь-якій грі, зокрема і в

режисерській. Умовність – прямий шлях до абстрактного мислення. Кришечки й коробочки, камінчики і листочки, каштани й шишки, гудзики й стрічки – ці й інші предмети розширюють простір для дитячої уяви, вони відкриті для всіляких перетворень [4, с. 37].

Отже, реформування системи освіти, її концептуальних, організаційних основ у контексті соціально-економічних перетворень, які відбуваються в Україні, не мисляться без виховання і розвитку творчої особистості, її загально-естетичної культури. Значну роль в цьому процесі відіграють режисерські ігри.

Тематика і зміст режисерських ігор мають моральну направленість, формують смак дитини, приносять величезну користь для духовного виховання, сприяють творчому розвитку. Як і інші ігри, режисерська гра має соціальну природу й будується за уявленнями дітей про життя дорослих. Перед дитиною розкриваються не лише правила поведінки, а й їх значення для встановлення та підтримки позитивних взаємовідносин з іншими людьми.

Режисерська гра має важливе значення як для психічного, так і для соціального розвитку дитини дошкільного віку.

Режисерська гра – засіб виховання гуманного ставлення до однолітків як частини соціального оточення дитини-дошкільника, що, як у дзеркалі, відображає досвід спілкування дитини в реальному житті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.; Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – 344 с.
2. Карабаєва І.І. Режисерські ігри дошкільників: організація і педагогічна підтримка / Ірина Карабаєва // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 1. – С. 34-39.
3. Карабаєва І.І. Режисерські ігри дошкільників: зміст, значення, вікові особливості / Ірина Карабаєва // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2008. – № 10. – С. 37-41.
4. Мартинчук О. В. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. для студентів напряму підготовки "Дошкільна освіта" / Олена Валеріївна Мартинчук. – К.: Київ, ун-т імені Б. Грінченка, 2010. – 288 с.
5. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : підручник / Тамара Іллівна Поніманська. – 2-ге вид., доповн. – К. : Академвидав, 2-13. – 464 с.

Анисимова Е.Э.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ РЕЖИССЕРСКИХ ИГР

Статья посвящена раскрытию сущности режиссерской игры как вида деятельности, вопросам организации игрового пространства, рассмотрению специфики ее проведения в различные возрастные периоды, анализу роли взрослого в проведении индивидуальных и совместных режиссерских игр, исследованию использования игрушек-заменителей.

Ключевые слова: режиссерская игра, предметы-заменители, личностный подход, самоактивность ребенка.

Anisimova E.E.

PEDAGOGICAL VALUE OF THE DIRECTOR'S GAMES

The article is devoted to disclosing the nature of the director's games as activity, the organization's space, considering the specifics of its implementation in different age periods, the analysis of the role of adults in individual and joint director's games research using toys substitutes.

Key words: director's game, the items are substitutes, personal approach, personal activity of the child.

СУЧАСНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВУЗІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено обґрунтуванню доцільності та ефективності використання творів сучасного мистецтва у процесі естетичного виховання студентів педагогічних вузів. Визначено та описано методи що підвищують ефективність використання виховного потенціалу сучасного мистецтва у позанавчальній діяльності майбутніх вчителів.

Ключові слова: сучасне мистецтво, естетичне виховання, методи, студенти.

Художня культура світу за допомогою чуттєво-виховної сили мистецтва має неосяжний потенціал у напрямку естетичного виховання майбутнього педагога як сучасної освіченої людини, моральної особистості, яка прагне до створення та збереження надбань власної та зарубіжної культури, вміє і бажає жити в мирі з представниками інших культур і будувати своє життя і відносини за законами краси.

В естетичному вихованні студентів педагогічних вузів засобами зарубіжної художньої культури у позанавчальній діяльності вважаємо за потрібне зацентрувати на використанні матеріалів стосовно сучасного мистецтва, вивчення якого надасть можливості студентам бути одночасно свідком та "творцем" того, що відбувається сьогодні.

Сучасне – це "те, що існує, відбувається, живе тепер, нині...відповідає вимогам свого часу, викликане його потребами, яке привертає до себе увагу, цікаве для всіх тепер...актуальне, злободенне" [1, с.1220].

Спіраючись на це визначення сучасного, можемо зробити висновок, що сучасне мистецтво – це творче відображення сьогодення, яке відповідає потребам нинішнього розвитку людства, тематика творів якого викликана актуальними проблемами.

Англійський культуролог С.Леш у своїй праці "Соціологія постмодернізму" визначає сучасне мистецтво як саму реальність (pure reality), наголошуючи на його ролі надавати людям можливості замислитись над проблемами сучасного суспільства загалом та питаннями, пов'язаними із самим собою [2, с.14].

Виховання динамічної, обізнаної, гармонійно розвиненої особистості ХХІ століття є неможливим без залучення її до всіх багатств сучасної художньої культури, яка безперервно розвивається в умовах сьогоденішнього глобалізованого суспільства.

Досить складно пояснити молоді важливість мистецтва у житті людини, базуючись лише на прикладах класичного мистецтва, яке, безперечно, є бездонним кладязем мудрості, вічних цінностей та краси. В свою чергу, сучасне мистецтво здатне поділитися зі студентом досвідом існування в атмосфері сучасності, віддзеркалюючи знайомі події, проблеми, образи, ідеали, тим самим, начебто спілкуючись з молодими людьми однією мовою.

Сучасні митці пронизані духом сьогодення, наділені духовною та творчою силою, яка надає їм можливості обирати та привертати увагу глядача саме до тих суттєвих моментів, з яких і складається саме життя. Їхні твори, віддзеркалюючи сучасність, можуть допомогти майбутнім педагогам якщо не знайти відповіді на питання, притаманні їх віку: "Хто ми є?", "Ким ми стаємо?", "Як жити/пізнавати/діяти?", "Яка роль людини у житті?", "Яке значення подій, що відбуваються?", то хоча б побачити творчий пошук у цьому напрямку митців-сучасників, які доводять до глядача своє бачення через твори.

Мистецтво сьогодні розвивається у глобальному, культурно різноманітному, технологічно розвиненому світі і є динамічною комбінацією матеріалів, методів, понять та тем, що кидають виклик традиційним правилам та уявленням про мистецтво загалом. Еклектичне та різноманітне сучасне мистецтво не наслідує єдиних принципів ідеології та єдиних характерних рис. Воно сприймається студентами як щось нове, незрозуміле, незвичне, зовсім не схоже на традиційне. Отже, в умовах безперервного оновлення

художньо-виразних засобів виникає проблема відсутності досвіду сприйняття сучасної культури, яка спирається на інші, порівняно з класичною художньою культурою, принципи організації художньої експресії та вимагає від реципієнта вирішення нових, незвичних для його досвіду сприймання задач.

Завдання педагога полягає в тому, щоб навчити сприймати, активно сприяти розвитку естетичного смаку, звернути увагу на те цінне і перспективне, що є у складному та суперечливому сучасному мистецтві.

Англійські викладачі Хелен Чармен та Мішель Росс підкреслюють важливість правильної інтерпретації сучасних творів мистецтва та наголошують на розумінні того факту, що викладання сучасного візуального мистецтва вимагає альтернативного підходу до його розуміння, бо сучасні твори, на відміну від класичних, можуть мати декілька тлумачень, які продукуються самим глядачем, що виключає можливість передачі смислових значень того чи іншого твору від викладача до студента і вимагає глибокого творчого поринання та аналізу від самого реципієнта [3, с.26].

Для розвитку навичок інтерпретації творів сучасного мистецтва пропонуємо застосовувати методи, які базуються на обговоренні та дискусіях стосовно творів, і, безперечно, мають неocenений виховний вплив на молодь, допомагають виявити різні погляди і розвивати критичне мислення. Відкриті для різних інтерпретацій змісту студентами саме суперечливі твори мистецтва, дивлячись на які, іноді виникає питання чи мистецтво це взагалі, вони надають можливість поділитися своїми ідеями з однокурсниками, споглядати, як різні люди реагують на твори мистецтва та провокують обговорення ролі мистецтва у сьогоденному житті.

Сучасне мистецтво – мистецтво сьогодення, творцями якого є люди, які живуть поруч у ХХІ столітті, разом з нами переживаючи ті самі події, що й глядачі. Твори митців-сучасників можна порівняти із креативною відповіддю суспільства на прекрасні та потворні прояви нашого століття.

Знайомство із сучасним мистецтвом у позанавчальній діяльності є необхідним для розширення мистецтвознавчого тезаурусу студентів, збагачення їх вміння сприймати нове, неординарне та набуття досвіду судження про культуру нашого часу, навчання бачити те особливе, що віддзеркалює в собі ідейні та художні протиріччя, які саме і є образним змістом нашої епохи.

Необхідність вивчення взірців сучасної культури підкреслює російський музикознавець Ю. Холопов: "У наш час так само необхідно ставлення до традиції як до живої діючої сили, без перетворення прогресивних досягнень минулого в догми, що затуляють дороги життю, яке іде вперед. Традиція – це культура. Але традиції без сучасності – це мертва культура"[4, с.4].

Митці сьогодення аналізують дійсність й видають свою відповідь на неї у вигляді нових творів, які вражають, привертають увагу та заряджають інтелект людини новими ідеями, прагненнями. Твори соціального характеру (французький вуличний художник Djan, норвезький художник Долк Лундгрєн, фотограф Ян Сміт, Бенксі та ін), як правило, відтворюють події та соціальні проблеми ХХІ століття, їх основною метою є привернення уваги глядача до проблем сучасності, виховання небайдужості до чужих проблем, тому вони не завжди оперують естетично гарними символами, адже мистецтво є лише відображенням суспільного життя, яке сьогодні вирує не завжди гідними реаліями.

Феноменом сучасного мистецтва соціального характеру в Україні стало виникнення "Мистецтва майдану". Під час важких подій революції знаходилось місце і для самовираження учасників Євромайдану. Серед барикад стояв "Мистецький Барбакан", на стінах якого можна було спостерігати репродукції картин таких художників, як Іван Семесюк, Олекса Манн, Андрій Єрмоленко. На Барбакані постійно збираються поети і письменники, які проводили публічні читання. Цікавим вираженням повстанського духу були арт-шоломи, які стали одним із символів мирного протесту громадян (художники

розмалювали понад 100 будівельних шоломів, які захищали протестувальників від куль та побоїв).

Іншим способом наддате протесту індивідуальність стала акція "Щитопис" в Українському домі, під час якої 23 художники розмалювали бойові щити для активістів Самооборони Майдану. Найбільшого резонансу набуло те, що львів'янин – Маркіян Мацех, поставив фортепіано перед "Беркутом". Фотографія, де сам хлопець вперше грає для силовиків музику Шопена, облетіла увесь світ. Про революцію з музикою писали десятки світових видань.

Ці всі факти свідчать про те, що мистецтво не може стояти осторонь соціально-історичних подій розвитку людства, бо воно водночас є відображенням дійсності і натхненням до змін. Як зазначає Л.Виготський, "неможливо й уявити собі, яку роль у переплавлюванні людини покликано буде відігравати мистецтво, які вже існуючі, але бездіяльнісні в нашому організмі сили воно закликатиме до формування нової людини. Безсумнівним є тільки те, що в цьому процесі мистецтво скаже найвагомніше слово. Без нового мистецтва не буде нової людини"[5, с. 264].

Для підвищення ефективності естетичного виховання студентів у процесі навчання зарубіжної художньої культури, доцільним вважаємо використання методів: поваги до особистості, методу звернення до почуття, бесіда та диспут, метод проблемної ситуації, індивідуальної та групової творчої роботи.

Використання методу *поваги до особистості* є особливо необхідним під час обговорення творів мистецтва, етичних проблем, що відтворено автором у артефакті. Для формування естетичної культури молоді базовим є щирість студента та відповідне ставлення до нього викладача та колективу. Саме висловлювання власних вражень, переживань та думок студентів, а не сліпе повторення нав'язаної педагогом точки зору надасть можливість викладачу спрямувати естетичний розвиток особистості у вірному напрямку. Кожна думка має бути почута та обговорена, бо саме так педагогу вдасться побачити справжній рівень естетичного розвитку вихованця, вчасно скоригувати помилкові судження. Повага до дитини охоплює та пронизує всю систему відносин та спілкування з нею, формує особистість, сповнену людською гідністю, гуманістичною свідомістю, звичками чемного культурного, поважного відношення до інших. Повага вихователя до дітей реалізується у педагогічній культурі відносин: прояву уваги, терплячому вислуховуванні дітей; залученні їх до обговорення та прийняття важливих рішень, врахуванні дитячих настроїв та думок, наданні самостійності.

Вважаємо, що естетичне виховання студентів на творах мистецтва та у процесі художньої діяльності (в рамках позанавчальної діяльності) є можливим лише за умови використання *методу звернення до почуття* (до совісті, гідності, співпереживанню, до свідомості). Мистецтво, загалом, викликає емоційний відгук тільки після інтелектуального сприйняття. Вдумливе споглядання творів мистецтва, якому передуює описання культурно-історичних умов появи твору, має супроводжуватися обговоренням, поясненням викладача, зверненням до почуттів студентів. Такий підхід сприятиме більш емоційному естетичному відгуку майбутніх вчителів та збільшує виховний вплив мистецтва на формування духовних якостей студентів.

О. Леонт'єв зазначає, що "на відміну від пізнавальних процесів емоції і почуття – це відображення не самих предметів та явищ дійсності, а того відношення, в якому вони перебувають до потреб і мотивів діяльності людини" [6, с. 336]. Отже, необхідно зауважити, що молодь може сприймати одні й ті самі твори по-різному, спираючись на власний життєвий досвід та душевний стан. Тому під час естетичного виховання студентів засобами зарубіжної художньої культури у позанавчальній діяльності необхідними є методи виховного впливу, які вимагають від вихователя не просте нав'язування догм, а спонукають до обговорення, роздумів, почуттів, самостійного пошуку відповідей на вічні питання і як результат – формування морально-естетичних уподобань. Такими методами, на нашу думку, є *бесіда та диспут*, які передбачають вільний обмін думками, колективне обговорення

естетичних проблем, в результаті якого формуються естетичні погляди, судження, уподобання. У ході диспуту студенти відстоюють свою точку зору. Аргументований виступ майбутнього педагога базується на рівні його інформованості, ерудиції, культури. Обмін думками та фактами збагачує мистецький тезаурус, розвиває логічне мислення, вміння аналізувати, узагальнювати, робити висновки. Для успішної реалізації цих методів в естетичному вихованні засобами зарубіжної художньої культури у позанавчальній діяльності, пропонуємо залучати студентів до обговорення та оцінки мистецьких пам'яток; заздалегідь готувати запитання, що спонукають до роздумів; спрямовувати розмову в потрібне русло; поважати думку кожного; обирати теми для обговорення відповідно до інтересів молоді та виховних задач педагога. Треба пам'ятати, що для успішної бесіди або диспуту необхідною умовою є атмосфера невимушеності, довіри, всі мають почувати себе рівними, ніхто не повинен повчати. Вважаємо, що використання методів диспуту та бесіди в естетичному вихованні сприяє формуванню вміння студентів формулювати, висловлювати та відстоювати власні думки; вихованню естетичної культури.

Іншим важливим методом естетичного виховання, на нашу думку, є *метод проблемної ситуації* – певний психічний стан або інтелектуальне напруження, що виникає при неможливості пояснити цікаве явище, факт, процес за допомогою відомих знань та виконати необхідну дію відомим способом.

В основі проблемної ситуації – здивування, занепокоєність тим, що новий факт протирічить накопиченим знанням, точніше, не може бути пояснений з їх допомогою.

Як зазначає С. Рубінштейн, "мислення завжди починається з проблеми, або запитання, із здивування або протиріччя. Цією проблемною ситуацією визначається залучення особистості у процес мислення" [15, с.86].

Сформульована проблемна ситуація завершується запитанням викладача, що підштовхує студентів до роздумів, пошуків вірної відповіді. Для успішної реалізації методу проблемної ситуації вчитель повинен досягти того, щоб студент:

- дійсно відчув певну теоретичну або практичну трудність;
- сформулював проблему або усвідомив сформульовану викладачем;
- захотів вирішити цю проблему та зміг це зробити.

Одна з особливостей естетичного виховання засобами зарубіжної художньої культури є художньо-творчий характер викладення матеріалу, де до творчості залучається не тільки викладач (у підборі цікавих форм, методів, фактів), а й студенти, натхнені мистецтвом. Естетичне виховання, насамперед, направлене на реалізацію творчого потенціалу молоді, її самовираження. Для продуктивної реалізації естетичного виховання засобами зарубіжної художньої культури необхідним є *метод індивідуальної та групової творчої роботи*. Завдяки спонуканню та залученню студентів до творчості у різноманітних стилях та напрямках розкривається внутрішній світ майбутнього педагога, набуваються нові навички, формується естетичний смак, а завдяки пережитому задоволенню від творчості – естетична потреба.

Колективна ж творчість надає можливість кожному обрати справу до душі, яку можна організувати, зробити краще, ніж інші, проявити себе, утвердитись у колективі. Крім того, колективна творчість розвиває інтерес до спільної справи, сприяє формуванню відповідних навичок і вмінь, розвитку інтелекту, обміну думками та ідеями.

Передбачаємо, що в результаті впровадження у процес естетичного виховання студентів засобами зарубіжної художньої культури творів сучасного мистецтва, студенти зможуть сформувати естетичне бачення світу, розширити світогляд та мистецтвознавчий тезаурус, набути естетичної культури, стати гідними представниками полікультурного глобалізованого суспільства.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови/ Уклад. І голов. Ред. В.Т. Бусел. – К; Ірпінь: ВТФ "Перун", 2002 – 1440 с.
2. Lash.S Sociology of Postmodernism , London and New York Routledge1992 p 14

3. Charman, H., Ross, M. (2006). Contemporary Art and the Role of Interpretation: Reflections from Tate Modern's Summer Institute for Teachers. *International Journal of Art Design Education*, 1, 28 – 41.
4. Холопов Ю.Н., Холопова В.Н. Антон Веберн: Жизнь и творчество.-М.: Сов. композитор, 1984. – 319 с
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С.Выготский. – М.: Просвещение, 1991. – 91с
6. Леонтьев А. Эмоции и чувства. – М., 1956. – с.336
7. Рубинштейн С. Основы общей психологии. – М., 1946. – 347 с.

Батрак Т.В.

**СОВРЕМЕННОЕ ИСКУССТВО КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Статья посвящена обоснованию целесообразности и эффективности использования произведений современного искусства в процессе эстетического воспитания студентов педагогических вузов. Определены и описаны методы повышающие эффективность использования воспитательного потенциала современного искусства во внеучебной деятельности будущих учителей.

Ключевые слова: современное искусство, эстетическое воспитание, методы, студенты.

Farmhand T.V

**CONTEMPORARY ART AS A TOOL AESTHETIC EDUCATION OF STUDENTS OF
PEDAGOGICAL UNIVERSITIES IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES**

The article is devoted to the rationale and effectiveness of contemporary art in the aesthetic education of students of pedagogical universities. It identifies and describes methods that increase the efficiency of the educational potential of contemporary art in extra-curricular activities of future teachers.

Key words: contemporary art, aesthetic education methods, students.

УДК 373.018.213.1-053.6

Галич Т.В.

**ВПЛИВ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА
НА СИСТЕМУ "БАТЬКИ-ДИТИ"**

Статтю присвячено проблемам родинного виховання в умовах сучасного інформаційного суспільства, впливу неконтрольованого потоку інформації на взаємини в родині та становлення дитячої особистості.

Ключові слова: інформація, особистість, родинне виховання, батьки.

Соціальна ситуація розвитку дитини в нашій країні сьогодні характеризується особливою драматизацією. Окрім економічних негараздів і політичної нестабільності, дегуманізації суспільних зв'язків та кризи сім'ї, соціального сирітства та криміналізації суспільства, сучасна епоха ставить завищені вимоги до фізичного, психологічного та морального здоров'я маленького громадянина.

Розуміння явища "інформаційного суспільства", про яке все частіше говорять, передбачає й об'єктивну оцінку його негативних проявів. Ейфорія, викликана комфортом життя, що несуть інформаційні технології, не дає нам осмислити загрози, небезпеку, тобто перекручує розуміння того, що відбувається.

Інформаційне суспільство – те, в якому більшість працюючих займається виготовленням, зберіганням, обробкою та реалізацією інформації. Це визначило провідне місце інформації в соціальних процесах, в тому числі й у вихованні. Криза сучасної родини співпала з демографічною кризою, високим відсотком розлучень, економічними проблемами, – все це знижує цінність дитинства в нашому суспільстві. За таких умов спостерігається

відчуження дітей від батьків, сімейні стосунки деформуються. Емоційні негаразди в родині спричинені саме відсутністю теплих емоційних зв'язків між поколіннями, в сім'ї не спрацьовує ідея "безумовної любові".

В українській педагогічній науці проблеми сімейного виховання розглядаються у роботах О.Воропая, В.Постового, В.Семіченко, В.Скуратовського, М.Стельмаховича, О.Сухомлинської, в наукових публікаціях М.Євтуха, у дослідженнях з проблем родинного виховання І.Беха, В.Кузя, Ю.Руденка, З.Сергійчука, П.Щербаня та ін., зарубіжних педагогів: А.Торре Делло, Дж.Уінделла, Г.Фігдора та ін. Питанням захисту дітей від неконтрольованого потоку інформації в контексті родинного виховання присвятили свої праці І.Литовченко, С.Максименко, С.Болтівець, М-Л.Чепа, Н.Бугайова, С.Ігнатов, С.Поляєв та ін.

На тлі неконтрольованого споживання низькосортної інформаційної продукції спостерігається зростання загальної невротизації, частішають психо-соматичні й психічні захворювання. Сьогодні констатується зниження показників якості сучасного дитинства. Важливими факторами духовного неблагополуччя є: руйнування природних інститутів соціалізації сім'ї та дитячої спільноти; зміна морально-психологічного клімату в суспільстві, вплив масової інформації і т.п.

Проблеми цілісного розвитку особистості дитини протягом усіх років її навчання у школі в контексті взаємодії з батьківською громадою розв'язуються скоріше інтуїтивно, оскільки цілеспрямованої стратегії "педагогізації" батьків вчені допоки не мають. Зараз у психолого-педагогічній науці владно заявляє про себе такий конструктивний підхід, згідно з яким слід створювати нові механізми виховання і моральної самореалізації дітей як у школі так і в родинному колі, а не лише культивувати ті, що склалися. Якість інформаційного поля не може не впливати на всі сфери життєдіяльності дитини, в тому числі, і на стосунки з батьками.

У статті зроблено спробу з'ясувати вплив інформаційного суспільства на взаємини в родині та пропонуються варіанти вирішення проблеми захисту дитячої психіки від неконтрольованого потоку інформації.

Своєрідним каталізатором сімейних стосунків є відомий тест "Малюнок сім'ї". Аналіз результатів цього тесту вказує на те, що провідне місце в родині посідає техніка – телевізори, комп'ютери, DVD-програвачі, тощо, які так майстерно і любовно вимальовані дітьми і є для них символом родинного затишку, за рахунок справжніх членів сім'ї та людей взагалі. Аналізуючи продукти дитячої творчості, зокрема малюнки, можна зробити висновок, що в картині світу сучасної дитини також чітко відстежується тема смерті не просто як віртуальної реальності, нав'язаною телебаченням чи комп'ютерними іграми, це – тема смерті природи та усього живого, тема екологічної катастрофи, спустошення в глобальному масштабі.

Іншим важливим фактором духовного нездоров'я дитини є дисгармонія стосунків у дитячій субкультурі. Сучасні діти майже втратили фізичний простір групової взаємодії та спілкування, якими колись були подвір'я багатоповерхівок; у них не стало можливості реалізувати груповий контакт. Наслідками стало збільшення випадків дитячих неврозів, психічних захворювань та криміналізації дитячого життя.

На думку В.М.Григор'єва – колекціонера, організатора та реставратора народної гри, діти стали грати не менше, а гірше. Примітивні дитячі пустощі тепер переходять до небезпечних забав з вогнем, вибухами, знущанням з тварин, безглузого руйнування, псування майна тощо.

Е.О.Смірнова провела дослідження в дитячих садках та запитала дітей 4-6 років, у що вони люблять грати? 5 % дітей взагалі не змогли назвати жодної гри; 14 % назвали комп'ютерні ігри; 25 % замість ігор назвали іграшки, якими вони просто маніпулюють.

Майже зникли групові ігри разом із віршиками, лічилками, які складали дитячий фольклор. Комп'ютерні ігри сьогодні більш привабливі, ніж читання книжок, перегляд кінопродукції. Але від комп'ютерної гри швидко формується психологічна залежність, яку

порівнюють з наркотичною. Вона відчужує від живого спілкування з дорослими, звужує сферу суспільної діяльності дитини та дорослого в сім'ї [1;с.4].

Дослідження виявили, що батьки досить спокійно ставляться до захоплення дітей комп'ютерними іграми. Зрештою, це дуже зручно, коли дитину не чути, вона днями сама собі дає раду і не чіпляється до батьків з різними "незручними" питаннями. Батькам вивільняється достатньо часу для заняття чимось більш цікавим для себе. Лише 23 % не схвалюють довге сидіння дитини за комп'ютером. Більшість же батьків вважає, що комп'ютер "розвиває швидкість реакції, пам'ять, мислення, навчає логіці, кмітливості". Все це так, але тут головне правильне дозування перебування дитини у віртуальному просторі. Навіть ти, хто лише спостерігає за грою, відчують сильну емоційну напругу.

За останні роки виникла ціла субкультура прихильників комп'ютерних ігор: видаються спеціальні газети та журнали; відбувається спілкування не лише їм зрозумілою мовою; є своя символіка, тощо. Комп'ютерна гра стає екранною соціалізацією сучасної дитини. Педагоги та дитячі психологи відзначають високий рівень дитячої агресивності, зумовленої інформаційним середовищем в різних сферах життя:

- до довкілля (вандалізм);
- до соціальної категорії незахищених (маленьких дітей, старих, інвалідів);
- до близьких людей (братів, сестер, інколи – до батьків).

Усе це свідчить про дегуманізацію стосунків у дитячій субкультурі та її криміналізації. Комп'ютер із джерела інформації перетворюється на джерело трансформації картини світу сучасної дитини, призводить до переоцінки цінностей та образу життя. Відбувається наступне: з'являється мозаїчність образів, "кліпова свідомість", зорієнтована на деструкцію та віртуальність; низка шаблонів та стереотипних образів витісняє естетичну потребу дитини у прекрасному; спостерігається полегшене ставлення до життя та смерті; розпливчатість меж дозволеного.

Констатуємо суттєві зміни соціальної ситуації розвитку дитини – системи ставлення дитини до світу, інших людей, до самої себе. Перш за все, це стосується міжособистісних гуманних стосунків у середині родини, коли є місце проявам співчуття, радості чужому успіху, тощо. Без таких стосунків неможливий адекватний особистісний розвиток дитини. Відбувається переорієнтація виховання на індивідуалістську модель, послаблення форм спільної діяльності, вимальовується формула "поруч, але не разом".

Сьогодні найбільш очевидним стає те, що основною метою виховання дитини в родині та дитячому колективі повинно стати формування у неї гармонійних та гуманних стосунків з навколишнім світом. Досягнення цієї мети неможливе без збереження "таємниці дитинства", розуміння та відновлення традиційної для нашого суспільства дитячої субкультури.

На дитину сьогодні скидаються величезні обсяги інформації. Зберегти психічне здоров'я та врівноваженість стає надзвичайно складно. Відомо, що людина помирає від голоду, але вона гине й від переїдання. Вже сьогодні більшість дітей значну кількість свого життя проводять у віртуальному просторі, який формує певні поведінкові установки, що вступають у конфлікт з реальним життям:

- безкарність та безвідповідальність, народжені почуттям захищеності, адже між тими, хто спілкується, – монітор;
- інформаційна вседозволеність;
- відсутність авторитетів у великому потоці інформації;
- практично повна відмова від етикету;
- невинувато високий ступінь довіри до незнайомих людей;
- цинізм;
- притуплення критичного мислення (невміння розібратися в інформації); часте використання сленгу;
- безграмотність, яка заохочується та приймається як загальний стиль спілкування;

– бідність мови, відмова від вживання складнопідрядних речень на користь "меседжевих конструкцій".

Головна небезпека в тому, що звичка до спрощеного стилю спілкування та "віртуальні" поведінкові установки плавно переносяться до реального життя. Фахівці, які працюють у сфері створення інформаційного суспільства, вбачають в його розвитку позитивні моменти, серед яких: масове виробництво систематизованої інформації, технологій, знань; формування нової провідної галузі економіки – інтелектуального виробництва, тощо. Однак, чим більше інформаційні технології входять до дитячого життя, тим очевидніше стають негативні моменти та небезпека, яку вони приносять, зокрема, поява нових форм залежності – ігроманія та інтернет-залежність. Вже сьогодні інтернет-залежність та ігроманія дітей та підлітків призводить до таких негативних наслідків, як:

- байдужість до реальних проблем власної родини та навколишнього світу в цілому;
- втрата інтересу до пізнання живої природи;
- примітивізація свідомості через постійне повторення однотипних дій руйнівного характеру в комп'ютерних іграх; зникнення відчуття внутрішньої потреби у живому спілкуванні та самопізнанні;
- зникнення почуття співчуття до біди іншої людини;
- нездатність до дружби та кохання;
- безконтрольність поведінки.

Найбільша небезпека комп'ютерних ігор для дітей полягає в тому, що формується почуття безвідповідальності за свої дії та вчинки, адже у грі завжди можна перезавантажитися і почати все з початку. В результаті дитина звикає до того, що помилка не призводить до поганих, а, іноді, трагічних наслідків, і будь-яку ситуацію можна "переграти" безліч разів.

Спостерігається ціннісна різновекторність, через що втрачається розуміння хорошого і поганого, гарного й потворного, тощо. Створюються фальшиві стереотипи, часто за допомогою мультиплікаційної продукції. На відміну від дорослих, дитина майже всю інформацію сприймає у вигляді образів, з яких потім вибудовує власну модель світу. Головним у цій моделі є образ жінки. В сучасних мультфільмах жіночому образу часто притаманний дорослий реалізм, фізіологічність та жорстокість. Використовуються надзвичайно яскраві кольори. Цей прийом експлуатує особливості дитячої психіки реагувати на все найяскравіше. Відтак, від початку й до кінця, увага дитини притягана до персонажу, який веде його, куди заманеться, не надаючи маленькому глядачеві можливості відволіктися і замислитися. Легко помітити, що майже всі героїні мультфільмів (здебільшого повнометражних закордонних) мають однакові обличчя. Часто показуючись на екрані, подібні образи формують певний естетичний стереотип. Відтак, дівчатка намагатимуться виглядати так, як у реальному житті виглядати не можливо. Хлопчики ж, коли подорослішають, шукатимуть те, чого в світі не існує. Відбувається процес створення матриці нової краси, своєрідна уніфікація образу.

Це вже дає певні негативні результати оскільки відомо, що до 90 відсотків підлітків, а зараз і набагато молодших дітей, не задоволені своєю зовнішністю і бажають її змінити. Так звана "внутрішня краса" сучасним поколіннями до уваги не береться. З іншого боку, спостерігається й заміна образів, зокрема заміна краси потворством. Розтиражований та уніфікований образ красуні з мультфільмів, наслідувати який намагаються маленькі дівчата, часто наділяється ознаками гніву, злості та жорстокості. У фантастичних мультфільмах про роботів, мумій, трансформерів, мультфільмах, створених за мотивами коміксів, зовні жіночі образи ведуть себе не просто як чоловіки, а як супермени. Психологи вважають, що за певних умов, це може призвести до статевої дезорієнтації дітей, змінити їх психіку. З екранів часто транслюються сцени "красивого" вбивства, що призводить до девальвації смерті та перебудовує всю системи дитячої уяви про світ. Масова обробка дитячої свідомості недитячими образами призводить до явища, яке психологи назвали "романтичним" голодом у дітей. Екран для сучасної дитини є не стільки інформатором чи джерелом побудови світу,

скільки його конструктором, який досить агресивно програмує нову мораль, образ життя та систему цінностей [1; с.2].

Необхідно надати дитині орієнтири та критерії, як колись писав непопулярний сьогодні В.Маяковський "Что такое хорошо и что такое плохо". У вірші тато дає синові найпростіші але тверді моральні орієнтири.

І.Бех розробив нові методологічні підходи до морально-духовного виховання і розвитку особистості. Запропоновані ним виховні інваріанти (формування в суб'єкта здібності і бажання усвідомлювати себе як особистість; культивування цінності іншої людини; формування образу "хорошого іншого"; використання "ефекту присутності" у виховному процесі; культивування у вихованця досвіду свободи приймати особисті рішення) покликані зробити процес виховання більш прогнозованим, а значить і більш розвивально ефективним [2; с.88-94].

Необхідно замислитися, в який спосіб надати дитині орієнтири щодо розумового продукту, до різноманітної інформації, адже світ людини – це світ моральних та естетичних оцінок. Не можна не критично ставитися до книг, музики, моди, новин, тощо. Дитині необхідно змалку прищепити гарний смак щодо літератури, живопису, музики. Тут допоможуть музеї, театри, виставки, концерти, спільні подорожі, класика літератури, мультиплікації та кінематографу. Г.Тарасенко стверджує, що етична норма завжди була і буде одним з найважливіших регуляторів ... поведінки людини: "Поряд з добром та істиною, краса завжди була могутнім засобом упорядкування дійсності, адже духовні рівні моральної та естетичної довершеності є тотожними" [4; с.54-55]. З боку батьків потрібно бажання і час. Імена авторів і назви творів можуть і повинні бути різними, але принцип має бути один: виховувати гарний смак у дитини до прекрасного необхідно через твори, які пройшли випробування часом і довели таким чином свою цінність. За таких умов можна врятувати дитину від дешевих підробок. Це є одна з найважливіших задач розумних дорослих, у першу чергу, батьків та педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абраменкова В. Дети и информация /В.Абраменкова //Родительский комитет. Газета для родителей и учителей. Презентационный выпуск., Харьков – 2011., 16 с.
2. Бех І.Д. Нові методології виховання підростаючої особистості /І.Д.Бех // Український соціум. – 2004. № 1 (3). – С.88-94.
3. Литовченко І.В., Максименко С.Д. та ін. Діти в інтернеті: як начити безпеці у віртуальному світі. (Посібник для батьків) /І.В.Литовченко, С.Д.Максименко та ін. – К.: Вид.: ТОВ "Видавничий будинок "Аванпост-Прим", 2010. 48 С.
4. Тарасенко Г.С. Відкрийте дітям світ природи: poradnik для батьків з виховання душі і серця дитини /Г.С.Тарасенко. – Вінниця, 2008. – 240 С.
5. Томчук М.І., Яцюк М.В. Розвиток автономності особистості юнацького віку у системі сімейних взаємостосунків.: Монографія. /М.І.Томчук, М.В.Яцюк. Вінниця:ВОППОП, 2013. – 240 с.

Галич Т.В.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ НА СИСТЕМУ "РОДИТЕЛИ-ДЕТИ"

Статья посвящена проблемам семейного воспитания в условиях современного информационного общества, влиянию неконтролируемого потока информации на взаимоотношения в семье и на развитие личности ребенка.

Ключевые слова: информация, личность, семейное воспитание, родители.

Halych T.V.

THE INFLUENCE OF INFORMATION ON THE SYSTEM "PARENTS-CHILDREN"

The article is devoted to the problem of family upbringing in modern information society, to the influence of uncontrolled mass of information on the relationship inside of family and on the development of the child's personality.

Key words: information, personality, family upbringing, parents.

**УСПІШНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ
ДОБРОДІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ:
КОНЦЕПТУАЛЬНА ПОЗИЦІЯ**

У статті презентований аналіз факторів успішної реалізації комплексного підходу до організації виховної системи початкової школи на прикладі функціонування авторської комплексної виховної системи "Добродій".

Ключові слова: добродійність, молодші школярі, комплексна виховна система.

Соціально цінною і внутрішньо вільною у всіх сферах суспільного й особистого життя людину роблять моральні якості. Вони визначають її рівень соціальної активності й зрілості, виступають найсуттєвішими внутрішніми механізмами, що лежать в основі морального вибору й саморегуляції поведінки. На соціальному рівні інтерес представляють, насамперед, зміст і форми прояву соціально-нормативних типів доброти та здійснення добродійності, а також прояв припустимих з погляду суспільної моралі їхніх варіацій. Результати наших досліджень дозволяють стверджувати, що "добродійність молодшого школяра" – це складне інтегративне структурно-особистісне утворення, яке зумовлює стійке прагнення дитини, що набуло ознаки поведінкової звички, до добровільного, самостійного, особистісно вмотивованого та гуманістично спрямованого вчинку з метою безкорисливої допомоги тим, хто її потребує.

Актуальне завдання формування добродійності молодших школярів вимагає не тільки визначення сутності добродійності як особистісного утворення, а також виявлення можливостей педагогічного процесу щодо успішної реалізації цього завдання, визначення теоретико-методологічних засад розробки відповідної педагогічної системи, як множини взаємопов'язаних структурних та функціональних компонентів, що підпорядковані меті виховання, освіти та навчання. Застосування моделювання в реалізації виховних технологій дозволяє вивчати їх як цілісне педагогічне явище так і окремі елементи. За допомогою моделювання вдається звести складні для практичного застосування елементи виховної технології до простих, невидимі до відчутних. А це дозволяє поглибити теоретичне розуміння взаємозв'язку і взаємозалежності різних компонентів виховної діяльності педагога. [6, 100-102]

Аналіз науково-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що єдиної усталеної методології розробки моделей педагогічних систем та апарату формалізації педагогічних явищ поки ще не створено [4; 8]. Однак, є досвід моделювання соціально-педагогічних систем, використовуючи загальнонаукові підходи і методи для вирішення суто педагогічних завдань. В педагогічній науці вже склалася наукова традиція розробки, використання моделей та поступово формуються наукові уявлення про методологію власне педагогічного моделювання (В. Афанасьєв, І. Бех, А. Богатирьов, Н. Гафурова, Б. Глинський, М. Горячова, О. Дахін, В. Загвязінський, Н. Катахова, Н. Кулікова, І. Лебедева, Л. Лур'є, Є. Лодатко, І. Новик, Ю. Тарський, В. Тестов, Г. Травников, І. Устінова, В. Штофф, Г. Ягафарова та інші дослідники). Зокрема, В. Радіонов доводить, що моделювання є інструментом педагогічного проектування – як засіб представлення й перетворення об'єкта, якого ще не існує в реальності, тобто моделювання дає можливість оперування об'єктами, відносно яких ми ще не маємо повного знання [7, с. 37–38]. І. Лебедева зазначає, що моделювання педагогічних систем, як правило, обмежується творенням концептуальної моделі, яка певною мірою має гіпотетичний характер і містить конструктивні припущення "... для перетворення практики і прогнозування оптимальних шляхів розвитку соціально-педагогічної системи", що вимагають експериментальної перевірки" [5, с. 30–31]. У процесі побудови концептуальної моделі використовуються найактуальніші методологічні концепти, поняття й теоретичні уявлення, зафіксовані в певній науковій теорії або концепції.

Метою статті є аналіз факторів успішної реалізації комплексного підходу до організації виховної системи початкової школи, як концептуальної позиції в моделюванні процесу становлення добродійності молодших школярів.

У контексті нашого дослідження в означенні терміну "педагогічна система" важливим є тлумачення поняття "підхід". Його трактуємо як вирішальну позицію в розгляді й визначенні інших підпорядкованих концептуальних положень й певну стратегію дії щодо вибору єдиноспрямованих за змістом принципів, методів, форм, засобів вироблення цілісної моделі виховної системи освітнього закладу.

Особливостями моделювання процесу становлення добродійності молодших школярів є врахування найактуальніших методологічних концепт, що корелюють ефективний педагогічний вплив на систему моральних координат дітей, а саме: культурологічний, аксіологічний, вчинковий, особистісно зорієнтований, особистісно-діяльнісний, системно-синергетичний, системно-творчий, комплексний підходи.

Для формування добродійності молодших школярів принципове методологічне значення, на нашу думку, має *комплексний підхід до організації виховної системи школи*. Його розглядаємо як концептуальну позицію організації навчально-виховного процесу, що передбачає концентрацію змісту, методів, форм освітньо-виховної роботи навколо ціннісно-сміслових домінант (наприклад, етичних, патріотичних, естетичних та ін.).

Характерно, що елементи комплексного підходу впроваджувалися в провідних країнах Західної Європи, США, Росії, України ще на початку ХХ ст. у діяльності педагогів, незадоволених "школою навчання" (А. Фер'єр, О. Декролі, Б. Шульц), реформаторського крила "школи виховання" (П. Каптерєв, В. Вахтаров, М. Чехов); "вільне виховання" (Е. Кей, М. Монтессорі, І. Горбунов-Посадов, Я. Чепіга, С. Русова), експериментальної педагогіки (А. Лай, Е. Мейман, А. Біне, Е. Торндайк), прагматичної педагогіки (Д. Дьюї, Е. Паркхерст), педагогіка особистості (Г. Гаудіг, Е. Лінде,), соціальної педагогіки (Е. Дюкргейм, П. Наторп, Р. Зейдель), трудового виховання (Г. Кершенштейнер), теорія "школи природного розвитку" (А. Лай, Д. Дьюї, А. Владимирський), індивідуальної педагогіки (О. Музиченко). Підґрунтям комплексності була система принципів, серед яких одним із основних виділяли принцип індивідуального підходу, педоцентризм як систему поглядів, що ставила в центр усієї освітньо-виховної діяльності дитину з її потребами, інтересами, прагненнями та вимагала врахування вікових індивідуальних можливостей і забезпечення реалізації права свободи. Практична реалізація цього принципу особливо яскраво виявилася в теоріях, що акцентували увагу на формуванні особистості через її творчий саморозвиток методами активної пізнавальної діяльності та засобами мистецтв (Л. Ліхтварк, Я. Мамонтов, Б. Асаф'єв, Л. Масол, Г. Тарасенко).

Наше дослідження звернене до реалізації комплексного підходу в морально-етичному вихованні молодших школярів і здійснене на матеріалах багаторічного досвіду роботи в школах України та зарубіжжя. Саме досвід роботи переконує, що навчальний заклад як соціальний організм може стати тим виховним середовищем, моральна атмосфера якого обумовить необхідні ціннісні установки й забезпечить оволодіння особистістю життєвою компетентністю за умови, що до його педагогічної канви буде вплетена комплексна виховна морально-етична система – така синергетична виховна система, яка цементує та актуалізує ціннісні основи всіх компонентів шкільного життя: навчальну діяльність, перерву як продуману організацію міжурочного простору, позаурочну та позакласну діяльність, наповнюючи її моральним змістом на трикомпонентній емпатійній основі (включає емоціональну, когнітивну та поведінкову складові).

У процесі дослідження була розроблена модель комплексної виховної системи "Добродій", яка передбачає концентрацію виховних впливів навколо етичної ціннісно-сміислової домінанти "*Виховання добродійності молодших школярів*", бере свій початок у позакласному середовищі й органічно вплітається в навчально-виховний процес школи першого ступеня. (рис.1).

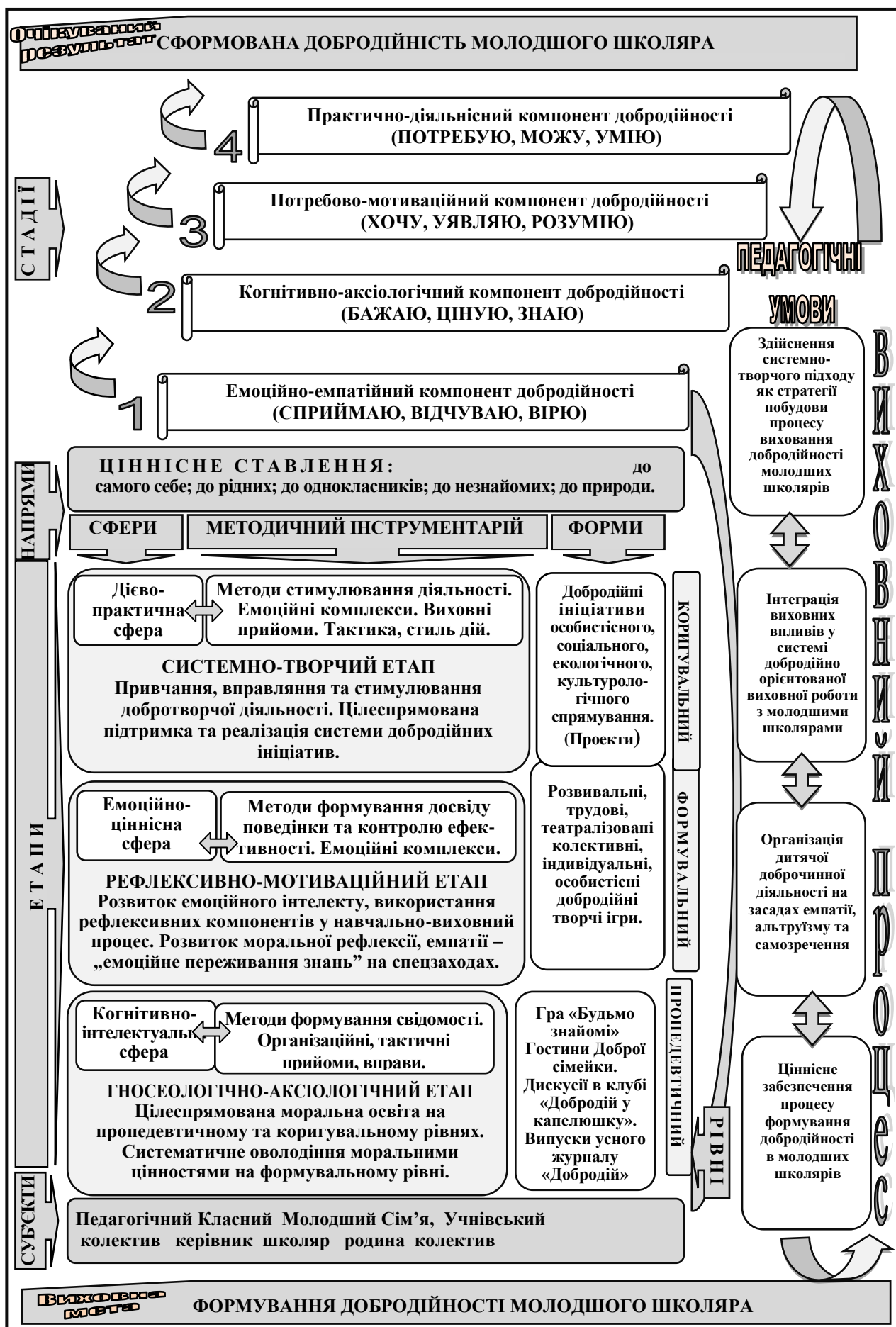


Рис. 1. Модель комплексної виховної системи школи І-го ступеня формування добрودійності молодших школярів ("Добродій")

Структура комплексної виховної системи містить такі компоненти: *орієнтаційно-цільовий, організаційно-педагогічний, суб'єкт-суб'єктний, діагностико-результативний, особистісно-акмеологічний, гносеологічно-аксіологічний або змістовий компонент, емоційно-комунікативний, практично-діяльнісний, системно-синергетичний компонент, факторно-проективний.*

Створюючи модель, ми виходили з того, що центральним моментом цілепокладання діяльності означеної системи є виховання добродійності молодших школярів у процесі позакласної виховної роботи та впровадження принципово нової моделі організації такої роботи, яка будується на закономірностях організації дитячого дозвілля в процесі позакласної роботи і тісно пов'язана з навчальним процесом. Ідея полягає в тому, щоб забезпечити триєдність виховної (зокрема, пізнавальної, розвивальної), розважальної та рекреаційної (відновлювальної) функцій дозвілля дітей й максимальну реалізацію виховного потенціалу навчального процесу. Крім того, враховуємо, що основу системно-синергетичної теорії виховання становить положення про те, що розвиток і формування особистості відбувається не лінійно, а як системно-синергетичний процес, у якому однаково важливі виховання, самовиховання й позитивний вплив соціально-педагогічної інфраструктури. Ефект виховання досягається синергетизмом виховної взаємодії [1, с. 53–56].

Досвід упровадження комплексної виховної системи "Добродій" у практику роботи дозволяє стверджувати, що вона є багатоаспектною.

Організаційно-управлінський аспект реалізації комплексної виховної системи школи І-ого ступеня враховує не тільки суб'єктів, діяльність виховного процесу, а й особливості – технологічний підхід до функціонування системи і є комплексом взаємопов'язаних компонентів, що розвиваються в часі й просторі. Також містить логічну (*організація комплексної виховної системи на початковому етапі*) та діалогічну (*керівництво та управління в процесі функціонування комплексної виховної системи*) частини. Логіка – алгоритмічний, статичний, лінійний спосіб мислення в педагогічному процесі приводить до панування раціональних схем, суб'єктно-об'єктного управління. Діалогіка – неалгоритмічне, динамічне, нелінійне мислення в педагогічному процесі – вищий ступінь критичного мислення [3], що сприяє переструктуруванню змісту, методів і форм виховання з урахуванням таких чинників, як відкритість, самоорганізація, саморозвиток, креативність, керування і самоврядування. У процесі дослідження нами був виведений *алгоритм дій організаторів* комплексної виховної системи школи на початковому етапі. Зокрема, необхідно:

1. Сформулювати *мету та очікуваний результат* процесу виховання, як цілісного педагогічного утворення. Зазначимо, що комплексний підхід ґрунтується на принципах гуманізму, культуровідповідності, демократизму, цілісності, системності, наступності, добротворчості, превентивності; єдності й послідовності вимог до вихованця; суб'єкт-суб'єктної взаємодії; особистісної орієнтації; адекватності виховання до психологічних умов розвитку особистості; прихованості виховних впливів та педагогічного керівництва; принципу технологізації, який передбачає науково обґрунтовані дії педагога та вихованців; принципу національної спрямованості. На ньому особливо варто наголосити, адже виховання на ґрунті народності – високорезультативне, а чужоземне підкинене, "модне", виховання – безнадійне [8, с. 164]. Через засвоєння народних, національних надбань можна по-справжньому опанувати й загальнолюдськими цінностями. Головний девіз української етнопедагогіки: "Дивись, не забудь: людиною будь!" сприймається цілком мотивованим: людина – найцінніше, що є на землі [8, с. 141]. А тому виховання гуманних якостей має стати основою усієї роботи та гарантованим кінцевим результатом. Гармонійне поєднання всіх принципів є запорукою ефективного виховного процесу, що забезпечить досягнення прогнозованого виховного результату.

2. Науково обґрунтувати *педагогічні умови*, за яких можливе створення такого виховного та освітньо-розвивального середовища, у взаємодії з яким у вихованця формується добродійність. Ефективне функціонування комплексної виховної системи

формування добродійності молодших школярів в процесі позакласної роботи дозволяє створювати гуманні ситуації, стосунки, взаємодію, що відповідають тим якостям, які ми прагнемо сформувати за таких педагогічних умов: *здійснення системно-творчого підходу як стратегії побудови процесу виховання добродійності молодших школярів; ціннісне забезпечення процесу формування в молодших школярів добродійності; організація дитячої добродійної діяльності на засадах емпатії, альтруїзму та самозречення; інтеграція виховних впливів у системі добродійно орієнтованої виховної роботи з молодшими школярами.*

3. Означити *роль та завдання* діяльності інтегрованих суб'єктів виховного впливу, організувати ефективну взаємодію джерел системного впливу сім'ї, педагогічного й учнівського колективу, громадкості – *реалізувати суб'єкт-суб'єктний компонент структури з позицій особистісного підходу.* Саме він, як відзначає І.Бех, має гуманізувати виховний процес, наповнити його високими моральними переживаннями, утвердити взаємини справедливості й поваги, максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісно розвивальної добротворчості [2].

4. Конкретизувати *виховні цілі, завдання* на кожній *стадії* виховного впливу. Системність передбачає наступність, послідовність виховної роботи, врахування вікових особливостей і ускладнення, якісного розвитку кожного компоненту добродійності від стадії до стадії. Враховуючи вікові особливості молодших школярів завданнями на кожній стадії виховного впливу є: *I стадія* (1 клас) – пріоритет у формуванні емоційно-емпатійного компоненту добродійності; *завдання:* накопичення емоційно-чуттєвого досвіду й формування потреби усвідомлювати свої відчуття, розвиток емоційного інтелекту; *II стадія* (2 клас) – пріоритет у формуванні когнітивно-аксіологічного компоненту добродійності; *завдання:* вироблення етичного зразка поведінки й формування бажання його наслідувати; *III стадія* (3 клас) – пріоритет у формуванні потребово-мотиваційного компоненту добродійності; *завдання:* формування етичної потреби й вироблення морально-етичної позиції; *IV стадія* (4 клас) – пріоритет у формуванні практично-діяльнісного компоненту добродійності; *завдання:* вироблення морально-духовного вміння і звички добродійної вчинкової діяльності, й формування гуманістично-морального досвіду.

5. Підпорядкувати *зміст* виховної роботи *напрямам* виховного впливу: через вироблення ціннісного морального ставлення до інших людей, через прояв добродійності *до самого себе, до рідних, до однокласників, до незнайомих людей, до природи* з позицій *особистісно-діяльнісного підходу.* Гносеологічно-аксіологічний аспект функціонування комплексної виховної системи передбачає, що пізнання є вищою формою відображення об'єктивної дійсності, процесом вироблення дійсних знань, а цінності – невід'ємна складова духовного життя людини, яка обґрунтовує ідеали і норми, зміцнює духовність. Отже, виховний процес будувати на *інтегрованому змісті* (коли він містить не тільки моральні знання, а й уміння, які потрібні для усвідомлення мотивів своєї поведінки та оточення, оцінки життєвих ситуацій, діяльності відповідно до прийнятих цінностей), відібраному з різних ланок навчально-виховного процесу, видів добродійної діяльності, тактики та стилю виховної роботи; співтворчість на основі високоморальних стосунків, засадах *особистісно зорієнтованого підходу.*

6. Визначити *рівні* здійснення виховного впливу на особистість: *пропедевтичний, формувальний, коригувальний рівні* та необхідні *психолого-педагогічні умови* оптимальної самореалізації особистості, розвитку її індивідуальних можливостей і здібностей. Це необхідно, щоб актуалізувати ціннісні основи всіх компонентів шкільного життя: навчання, перерву, позаурочну та позакласну діяльність, наповнюючи її етичним змістом. Крім того, психологічний аспект функціонування означеної виховної системи дозволяє досягнути внутрішні механізми етичного виховання і саморозвитку молодших школярів. Навчати доброті й стимулювати добродійність – означає охоплювати всі рівні психічної організації дитини: виховувати волю, активізувати психічні процеси (сприйняття, мислення, уяву); спиратися на психофізіологічні особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку;

розвивати у визначеному напрямку інтелект індивіда й саме ті його особливості, які визначають здатність до самопізнання й емоційної саморегуляції, уміння виражати свої почуття, розуміти й тонко реагувати на стан інших людей – емоційного інтелекту.

7. Розробити *структурно-функціональну схему змісту* виховання добродійності – динамічного процесу виникнення та керованої видозміни індивідуальних моральних якостей, що відбувається всередині самоцінної системи особистості й базується на відповідних суперечностях під час добродійно-зорієнтованої діяльності конкретного вікового періоду (стратегії та методи виховної роботи, організаційні форми). У контексті нашого дослідження в межах кожного з означених нами рівнів забезпечувався комплексний вплив на особистість учня, його когнітивно-інтелектуальну, емоційно-ціннісну та дієво-практичну сфери. Тобто, структурно-функціональна схема змісту процесу виховання добродійності, з урахуванням особливостей вікової сензитивності молодших школярів, містить у собі три обов'язкові складові: *знання, почуття, вчинки*. Взаємодія "знання–почуття–поведінка" – найважливіший принцип співвіднесення засвоєння з опануванням і присвоєнням смислосназначущих змістів людської життєдіяльності. Їх співвідношення можна образно подати у вигляді "воронки". У ній менша питома вага передбачає одержання готових знань морального змісту. Вужча частина тому, що далеко не всі знання морально-етичного спрямування переживаються, а цей інформаційний елемент глибоко не засвоїться, якщо знання не набудуть необхідного емоційного забарвлення. Сутнісне значення тут має емоційне "переживання" учнями на всіх етапах моральних знань, як емоційний фактор особистісного розвитку школярів, що стимулює їхнє включення в досвід поведінки. Із урахуванням вікових особливостей молодших школярів, в організації позакласного виховного процесу має переважати найширша частина "воронки" – вчинки, поведінка, практичні дії.

8. Виділити послідовні *етапи* процесу виховання добродійності: *гносеологічно-аксіологічний, рефлексивно-мотиваційний, системно-творчий етапи*. У процесі дослідження нами була розроблена "*Step-методика*" формування добродійності молодших школярів як варіант інтеграції виховних впливів на всіх рівнях із дотриманням етапів формування добродійності, щоб забезпечити виконання триєдиної мети морального виховання (*інформаційної, ціннісно-орієнтаційної, практично-дієвої*), враховуючи трикомпонентну структуру емпатії, яка містить емоціональну, когнітивну та поведінкову складові.

9. Дібрати ефективний *методичний інструментарій* формування добродійності та *форми* виховної роботи, враховувавши вікові особливості молодших школярів. У контексті нашого дослідження це підбір найефективніших форм виховної роботи, методів, прийомів, емоційних комплексів на всіх рівнях і стадіях виховного впливу, щоб формувати моральну свідомість на емпатійній основі й впливати на характер необхідних відносин із зовнішнім світом (не лише підтримувати вже сформовані відносини); забезпечити розмаїття виховного середовища, що сприяє свободі творчості, вільному спілкуванню, створює ситуації вибору, свободи дій, а також включення механізмів спонтанного самовизначення й самоорганізації замість механізму традиційного, лінійного, директивного управління виховним процесом.

10. *Спроекувати дії суб'єктів* виховного впливу на особистість, соціалізацію індивіда, його входження в соціокультуру. Процес виховання є *процесом багатофакторним*, а тому потрібно забезпечити проектування дій суб'єктів з врахуванням мікро- мезо- та макрофакторів виховного впливу; виховного середовища, яке постає ланкою цілісної системи діалектичним чином пов'язаних середовищ, що здатні активізувати ті чи інші механізми розвитку вихованців.

Теоретичний аналіз означеної проблеми дозволив виділити найактуальніші методологічні концепти, що корелюють ефективний педагогічний вплив на систему моральних координат дітей. Комплексний підхід визначили як концептуальну засаду в організації комплексної виховної системи школи першого ступеня ("Добродій"), що передбачає концентрацію змісту, методів, форм освітньо-виховної роботи навколо ціннісно-сміслової домінанти "Формування добродійності молодших школярів у процесі позакласної виховної роботи".

Фактором успішної реалізації комплексного підходу до організації виховної системи початкової школи є дотримання алгоритму дій організаторів комплексної виховної системи школи на початковому етапі та педагогічних умов, за яких можливе створення такого виховного та освітньо-розвивального середовища, у взаємодії з яким у вихованця формується добродійність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабич И. Н. Синергетический подход к созданию электронного пособия по курсу социальной информатики для старших классов школы / И. Н. Бабич // Материалы Всероссийского социологического конгресса / под ред. В. И. Добренькова. – М. : Альфа-М, 2006. – Т. 5. – С. 53–56.
2. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Стратегія проектування / І. Бех. – Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 1999. – № 3. С. 42-43.
3. Кушнір В. А. Системно-синергетичні уявлення про управління педагогічним процесом / В. А. Кушнір // Освіта і управління. – 2001. – № 4. – С. 54–58.
4. Лебедева И. П. Моделирование как метод исследования социально-педагогических систем / И. П. Лебедева // Моделирование социально-педагогических систем: материалы региональной научно-практической конференции (16–17 сентября 2004 г.) / Гл. ред. А. К. Колесников; Отв. ред. И. П. Лебедева. – Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2004. – 298 с. – С. 29–36.
5. Лодатко Є. О. Моделювання педагогічних систем і процесів: монографія / Є. Лодатко. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – 148 с.
6. Мартинюк І.В. Національне виховання: теорія і методологія. Методичний посібник. – К.: ІСДО, 1995, 160с., 100-102
7. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование: учебное пособие / В. Е. Радионов. – СПб.: СПб. гос. техн. ун-т, 1996. – 237 с. 279
8. Стельмахович М. Г. Українська родинна педагогіка : навч. посібник / М. Г. Стельмахович ; ред.-упор.: Н. І. Косарева, С. В. Кириленко. – К., 1996. – 288 с.

Иваница А.Г.

УСПЕШНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА СТАНОВЛЕНИЯ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ: КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ

В статье презентован анализ факторов успешной реализации комплексного подхода к организации воспитательной системы начальной школы на примере функционирования авторской комплексной воспитательной системы "Добродий".

Ключевые слова: благотворительность, младшие школьники, комплексная воспитательная система.

Ivanits G.A.

SUCCESSFUL MODELING THE MAKING CHARITY YOUNGER STUDENTS: CONCEPTUAL POSITION

The article deals with the analysis of factors of successful realization of the complex educational system of junior school on the basis of authentic complex pedagogical system "Dobrodiy", created by the author.

Key words: charity, younger students, comprehensive educational system.

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗУ У ДІТЕЙ ПЕРШОГО РОКУ ЖИТТЯ ІЗ ПОШКОДЖЕННЯМ ЦЕНТРАЛЬНОЇ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ

У статті розглядається проблема формування мовленнєвої функції у дітей із перинатальним пошкодженням центральної нервової системи, аналізуються типи мовленнєвого дизонтогенезу у зазначеній категорії малюків та визначаються діагностичні показники відхилень у домовленнєвому та ранньому мовленнєвому розвитку на першому році життя.

Ключові слова: мовленнєвий дизонтогенез, перинатальне пошкодження центральної нервової системи, діти першого року життя, перинатальна енцефалопатія.

У вітчизняній та закордонній корекційній педагогіці в останні роки значно підвищився інтерес до можливості організації якомога ранньої комплексної допомоги дітям із пошкодженням головного мозку. Необхідність даного дослідження зумовлена наступними факторами: невтішною тенденцією до збільшення кількості малюків, народжених з патологією ЦНС; необхідністю озброєння логопедів знаннями щодо клінічного підходу до вивчення етіології та патогенезу відхилень домовленнєвого і раннього мовленнєвого розвитку дітей; можливістю профілактики тяжких ускладнень у психомовленнєвому розвитку дітей раннього віку за умов розуміння причин та механізмів пошкодження мозку та надання адекватної медико-психолого-педагогічної допомоги вже на першому році життя малюкам з перинатальним пошкодженням ЦНС.

Вивчення літературних джерел виявило, що вивчення зазначеної проблеми здійснюється у декількох окремих напрямках: нейрофізіологічному – вивчено закономірності формування центральної нервової системи та визначено характер впливу патогенних факторів на її розвиток на різних етапах внутрішньоутробного онтогенезу (Т.Гаснікова, М.Ковальова, С.Семичев та ін.); клінічному – розроблено методи діагностики перинатального пошкодження нервової системи у дітей (Л.Бадалян, А.Буркова, Т.Журба, О.Морозова, О.Москаленко та ін.); психолінгвістичному – досліджено особливості формування мовленнєвої діяльності у дітей перших років життя (Т.Ахутіна, В.Тарасун, В.Тищенко, А.Шахнарович та ін.). В аспекті корекційної педагогіки розроблено методики психолого-педагогічного супроводу дітей перших років життя з перинатальним пошкодженням центральної нервової системи (Л.Аксакова, О.Архіпова, А.Іванова, О.Мастюкова, М.Семаго та інші). Однак не дивлячись на досягнення різних галузей науки, актуальною залишається проблема мультидисциплінарного підходу до дослідження етіології та патогенезу відхилень у домовленнєвому та ранньому мовленнєвому розвитку малюків із перинатальною енцефалопатією для забезпечення організації більш ефективної абілітації, розвитку та корекції психомовленнєвої сфери зазначеної категорії дітей [3, с.61].

Метою нашого дослідження є вивчення впливу перинатального пошкодження ЦНС на виникнення порушень домовленнєвого та раннього мовленнєвого розвитку дітей.

Результати нейрофізіологічних досліджень (М.Ковальова, С.Семичев та ін.) засвідчують, що лінійне розуміння етіології мовленнєвих розладів, що склалося в логопедичній науці до останнього часу, не пояснює всієї складності виникнення відхилень у розвитку мовленнєвої системи. Клінічні дослідження довели, що будь-яка із можливих причин хворобливого стану викликає патологічні зміни лише за наявності певних внутрішніх умов. До останніх відносять спадковість, імунологічні та реактивні ресурси організму, вікові та статеві особливості мозкових тканин, їх резистентність та пластичність, характер церебральної нейродинаміки (І.Давидовський). Не дивлячись на наявність патологічних змін у ЦНС за сприятливих обставин індивід може залишатися на стадії передхвороби (С.Семичев). Так, наприклад, у дитини має місце спадково зумовлена слабкість мозкових

структур, що забезпечують засвоєння мовних засобів. Це може викликати незначне відставання у темпі оволодіння мовленням, але якщо до цього фактору додається перинатальне органічне пошкодження мовленнєвих зон ЦНС, то відхилення у формуванні мовленнєвої функції буде мати стійкий та тяжкий характер [5, с.141].

Водночас на характер та ступінь пошкодження мовленнєвої функціональної системи впливає етап онтогенезу, на якому діє патогенний фактор або їх комплекс. Найбільш чутливим до цього впливу в ембріогенезі є період максимальної диференціації клітин. Відповідно принципу гетерохронії ембріогенеза, що був сформульований П.Анохіним, різні нейронні утворення дозрівають у різні терміни, залежно від їх участі у роботі функціональних систем, що є життєво важливими. Період максимальної клітинної диференціації як правило збігається з переходом даної групи нейронів у робочий стан як елемент відповідної функціональної системи. Одночасно з цим відбувається консолідація цієї системи на основі необхідної кількості нейронних елементів (принцип "мінімального забезпечення"). Ознаками консолідації функціональної системи є утворення синаптичних зв'язків та завершення мієлінізації відповідних провідних шляхів. Етапи онтогенезу, коли відбувається консолідація провідних функціональних систем мозку, називають "критичними періодами". Ознаками критичного періоду є: підвищена чутливість до зовнішніх впливів; нерівномірність розвитку ознак; перебудова організації та перехід функції на новий (більш складний) рівень [3, с.68].

Експериментальними дослідженнями (Р.Гринберг, Н.Кретчмер) доведено, що якщо пошкодження відбулося до настання критичного періоду розвитку функції, то наслідки пошкодження можуть компенсуватися завдяки пластичності ще незрілих нейронів. Водночас, якщо пошкодження збігається з критичним періодом або відбувається після його завершення, порушення функції компенсується частково. Клінічні спостереження свідчать, що пошкодження на ранніх етапах онтогенезу як правило зумовлює порушення розвитку підкоркових структур, а на пізніх – коркових відділів мозку [3, с.70].

Негативний вплив патогенних факторів на дозрівання структур мозку виявляється у двох формах: 1) гальмуванні процесів дозрівання нейронів та мієлінізації нервових шляхів; 2) пошкодженні нервових тканин.

Останній варіант в неврології має назву органічне пошкодження ЦНС або енцефалопатія. У дітей перших років життя з порушеним мовленнєвим розвитком як правило спостерігаються залишкові явища частково компенсованого органічного пошкодження ЦНС (резидуально-органічного пошкодження головного мозку). Тому вади мовлення у такої категорії дітей поєднуються психоорганічною симптоматикою [1, с.59].

Клінічне дослідження дітей із перинатальним пошкодженням ЦНС базується на розробках вітчизняних та закордонних фізіологів, неврологів, педіатрів, неонатологів (Л.Бадалян, І.Воронцов, Л.Долгіна, О.Корнев, Р.Магнус, А.Мазурін, А. Пейпер, Т. Серганова та ін.).

Перинатальне пошкодження ЦНС поєднує різні патологічні стани, що виникають внаслідок впливу на дитину патогенних факторів у внутрішньоутробному періоді розвитку, під час пологів та на ранніх термінах після народження. Провідне місце серед перинатальної патології посідають хронічна пренатальна гіпоксія, натальна асфіксія та пологова внутрішньочерепна травма, які найчастіше пошкоджують нервову систему плода, який аномально розвивався.

До 1979 року в клінічній практиці для позначення перинатальної патології мозку використовувався термін "внутрішньочерепна пологова травма". Згодом стали застосовувати термінологію та клінічну класифікацію, запропоновану Ю.Якуніним. Відповідно цієї класифікації був уведений термін "перинатальна енцефалопатія" (ПЕП) для новонароджених дітей, починаючи з кінця 2-го тижня життя. Для малюків перших днів життя продовжують користуватися термінами "гіпоксія", "асфіксія", "внутрішньочерепна травма". За класифікацією визначається домінуючий етіологічний фактор, що спричиняє пошкодження ЦНС, зазначається період перебігу захворювання та провідний клініко-неврологічний

синдром. Якщо причиною перинатальної енцефалопатії є киснева недостатність мозку через внутрішньоутробну гіпоксію та пологову асфіксію, вона позначається як гіпоксична енцефалопатія; якщо мала місце пологова травма – як травматична енцефалопатія; якщо є дані про поєднання обох факторів – гіпоксично-травматична енцефалопатія. Пошкодження мозку внаслідок несумісності крові матері та плоду за резус-фактором або групою крові з токсичним пошкодженням ЦНС визначається як білірубінова енцефалопатія.

В клінічній практиці одночасно з терміном "перинатальна енцефалопатія" використовують термін "перинатальне пошкодження ЦНС". За даними медиків (О.Михайленко, Г.Степанківська та ін), ПЕП виявляється приблизно у 80% немовлят [1, с.62].

ПЕП може мати різний ступінь вираженості: легкий, середній та тяжкий.

Легкий ступінь ПЕП характеризується підвищенням нервово-рефлекторного збудження, помірним підвищенням або зниженням м'язового тону і рефлексів, косоокістю, що сходиться. Іноді через 7-10 днів симптоми нерізкого пригнічення ЦНС змінюються збудженням з тремором рук, підборіддя, руховим неспокоєм.

Під час *середнього ступеня ПЕП* зазвичай спочатку з'являються симптоми пригнічення ЦНС, м'язова гіпотонія, гіпорексія, що змінюються через декілька днів гіпертонусом м'язів. Іноді з'являються короткочасні судоми, неспокій, гіперестезія, окорухові порушення (симптом Грефе, горизонтальний і вертикальний ністагм тощо). Часто виникають вегето-вісцелярні порушення.

Для *тяжкого ступеня ПЕП* є характерними виражені загально мозкові порушення (різке пригнічення ЦНС, судоми) та соматичні дисфункції (дихальні, серцеві, ниркові розлади, парез кишківника, гіпофункція надниркових залоз тощо).

Клінічна картина перинатальних пошкоджень головного мозку залежить не тільки від ступеня тяжкості, але й від періоду захворювання [2, с.8].

В гострому періоді (1-й місяць життя) частіше розвивається синдром пригнічення ЦНС (млявість, гіподинамія, гіпорексія, дифузна м'язова гіпотонія тощо), рідше – синдром гіперзбудження ЦНС (посилення спонтанної м'язової активності, поверхневий неспокійний сон, тремор підборіддя і кінцівок і т.д.).

У ранньому відновлювальному періоді (3-4-й місяці життя) вираженість загально мозкових симптомів зменшується і виявляються ознаки осередкового пошкодження головного мозку.

Провідними синдроми раннього відновлювального періоду ПЕП є:

1. Синдром рухових порушень, що характеризується м'язовою гіпо-, гіпер- або дистонією, парезами і паралічами, гіперкінезами.

2. Гідроцефальний синдром, основними проявами якого є збільшення розміру голови, розбіжністю швів, збільшення і вибухання родничків, розширення венозної мережі на лобі, скронях, волосяній частині голови.

3. Вегето-вісцелярний синдром, який характеризується порушенням мікроциркуляції (мармуровість і блідість шкіри, швидкоплинний акроціаноз, холодні кисті і стопи), розладом терморегуляції, шлунково-кишковими дискінезіями, лабільністю серцево-судинної і дихальної систем тощо.

У пізньому відновлювальному періоді (з 4-х місяців до 1 року життя – для доношених і до 2-х років життя – для незрілих недоношених дітей) поступово відбувається нормалізація м'язового тону, статичних функцій. Можливість відновлення залежить від ступеня пошкодження ЦНС в перинатальний період.

За даними експериментальних клінічних досліджень (О.Головченко, О.Дзюба, І.Лук'янова, Г.Медведенко), усіх малюків в періоді залишкових явищ ПЕП можна розділити на дві групи: перша – з явними психоневрологічними розладами (близько 20%), друга – з нормалізацією неврологічних змін (близько 80%). Однак, як зазначають медики, нормалізація неврологічного статусу не може бути рівноцінною одужанню.

Раннє пошкодження мозку зазвичай виявляється у подальшому в тому чи іншому ступені аномальним розвитком. Не дивлячись на ймовірність пошкодження всіх відділів нервової системи, під час впливу патогенних факторів на мозок, що розвивається, перш за все та найбільше страждають мозкові структури, які відповідають за мовленнєву функцію, зокрема породження мовлення. Через те, що страждає недозрілий мозок, темп розвитку кори мозку уповільнюється, порушується послідовність включення мовленнєвих структур мозку по мірі їх сформованості у мовленнєву функціональну систему [4, с.155].

Залежно від характеру пошкодження ЦНС можуть виникати два види мовленнєвих порушень у дітей:

1) дизонтогенетичні – є наслідком недорозвинення окремих мозкових структур, фізіологічних систем або порушення темпів їх формування, що виявляється, наприклад, при загальному недорозвиненні мовлення;

2) енцефалопатичні – є наслідком пошкодження тих чи інших структур ЦНС, прикладом таких порушень можуть бути локальні мовленнєві та рухові розлади (дизартрія, дитячий церебральний параліч тощо) [5, с.142].

В деяких випадках дизонтогенетичні та енцефалопатичні розлади можуть поєднуватися, що призводить до специфічних нервово-психічних захворювань з тяжкими і стійкими порушеннями мовлення.

Численні дослідження засвідчили, що за умов раннього виявлення (у перші місяці життя) та організації адекватного медикаментозного та фізіотерапевтичного втручання можна досягти значних успіхів у подоланні перинатальної патології. Експериментальні дані, одержані Л.Бадалян, О.Мастюковою та К.Семеновою, засвідчують про те, що, у випадках ранньої діагностики (не пізніше 3-4 місяців життя дитини) і початку систематичної медико-педагогічної абілітації та корекції, нормалізація різних функцій може відбутися у 60-70% випадків до двох-трьохрічного віку. У випадках більш пізнього виявлення симптомів ПЕП або ненадання адекватної медико-педагогічної допомоги ймовірність виникнення тяжких розладів з боку психічної, рухової та мовленнєвої сфер значно зростає.

В сучасній дитячій неврології існують ефективні методи діагностики ПЕП на першому році життя. Тому зазвичай цей діагноз до кінця першого року життя знімається, оскільки в результаті медикаментозного впливу виражені порушення компенсуються. Але тривалі спостереження (О.Архіпова, О.Мастюкова, К.Семенова та ін.) засвідчують, що розвиток зазначеної категорії дітей до віку 4-5 років характеризується різними мовленнєвими порушеннями (загальне недорозвинення мовлення, дизартричні розлади, алалія та ін.).

Особливо прогностично несприятливою ознакою є недоношеність, ускладнена ПЕП (приблизно 10%). Як наслідок ПЕП у недоношених дітей до кінця першого року життя часто діагностується тяжке пошкодження ЦНС, дитячий церебральний параліч (М.Дунайкин, К.Семенова).

Обстеження дітей раннього віку з наслідками ПЕП виявляє, що найбільш частими є мовленнєві розлади – у 50,5% та розлади емоційно-вольової сфери – 29,2% малюків. Все частіше зустрічається ранній дитячий аутизм (РДА) – у 12,3% дітей; порушення поведінки та уваги складає 7,7%; підвищена стомлюваність і виснажливність нервових процесів виявляється у 9,2% дітей (З.Дунаева, Л.Ростягайлова та ін.).

У структурі основних прогностичних чинників динаміки стану при ПЕП слід розглядати три основні групи ознак : оцінку за шкалою Апгар в перші 20 хвилин життя; неврологічні порушення в період новонародженості; результати сучасних методів візуалізації головного мозку в гострий період захворювання [1, с.76].

Обов'язковими етапами динамічного неврологічного контролю за дітьми першого року є: 1 місяць життя (неонатальний період), 1-3 міс. життя, 3-6 міс., 6-9 міс. 9-12 міс. Оцінка неврологічного статусу і психомоторного розвитку на 1-му році життя дитини повинна проводитися за наступними критеріями:

1. Загальномозкові симптоми (наявність і характер судом, судомної готовності).
2. Стан черепно-мозкових нервів.

3. Загальна рухова активність (поза, обсяг активних і пасивних рухів, м'язовий тонус), сухожилльні і периостальні рефлексі.

4. Безумовні (вроджені) рефлексі, ступінь вираженості і редукція.

5. Психо-емоційні і домовленнєві реакції.

Вік від 2-3 міс. характеризується формуванням активного гуління, появою комплексу "пожвавлення", зорового, слухового зосередження, розвитком примітивних емоційних реакцій. У цей період особливо важливими симптомами майбутніх мовленнєвих розладів є:

1) відсутність гуління;

2) наявність бульбарних порушень або розвиток псевдобульбарних розладів (пожвавлення рефлексів орального автоматизму, поява спастичності у мовленнєвій мускулатурі, труднощі під час годування);

3) відсутність реакцій фіксації погляду і простежування за об'єктом;

4) відсутність адекватних рухових і мімічних реакцій на звернене мовлення та його емоційне забарвлення.

Період 4-6 місяців життя в нормі характеризується появою істинного гуління, що відрізняється від попереднього етапу значною різноманітністю звуків, інтонацією, появою наприкінці періоду поєднання губних звуків з голосними. Цей період є початковим етапом переходу від гуління до белькотіння. При перинатальних пошкодженнях ЦНС тривалість цього періоду може зростати, що поєднується із затримкою темпів психомоторного розвитку. У дітей в першу чергу знижені комунікативні функції – зорове та слухове зосередження, низький інтерес до навколишнього, затриманий статико-моторний розвиток. Гуління і белькотіння характеризується монотонністю, немодульованістю та недостатньою інтонованістю. За умови відсутності порушень з боку черепно-мозкових нервів, слухового та зорового аналізаторів діти відносяться до "групи ризику" виникнення затримки мовленнєвого розвитку.

Наступні періоди мовленнєвого розвитку (6-9 і 9-12 місяців життя) характеризуються формуванням белькотіння і до кінця 11-12 місяців – появою складів і односкладних слів. Якщо у малюка виявляється загальна затримка психомоторного розвитку без грубих симптомів пошкодження нервової системи, то в ці періоди у неї може зберігатися примітивне гуління або рудиментарний лепіт у вигляді одноманітності, монотонності голосових реакцій, неможливості довільного контролю гучності і висоти голосу. Крім того, зазвичай має місце слабкість слухових реакцій (недостатність слухової уваги, труднощі визначення джерела звука в просторі, порушення здатності до диференціації голосу і його тембру під час сприйняття). Такі прояви можуть бути одними із провідних факторів у затримці розвитку початкового розуміння зверненого або сенсорного мовлення. Зазначена категорія дітей формує "групу ризику" виникнення затримки розвитку мовленнєвих функцій.

У дітей, які перенесли тяжке перинатальне пошкодження ЦНС, до 6-9 місяців життя, як правило, формуються виражені рухові порушення, що є характерними для різних форм ДЦП, при яких чітко виявляються порушення тонузу в м'язах язика, губ, оральні гіперкінези, оральні синкінези. Діти зазнають труднощів під час жування та ковтання Гуління може бути рудиментарним або відсутнім, белькотіння не розвивається, порушується координація дихання і голосових реакцій (якщо вони наявні) дихання та ковтання. Зазначена категорія малюків входить до "групи високого ризику" виникнення тяжких мовленнєвих розладів (дизартрії, анартрії, алалії).

У зв'язку з тим, що розвиток мовлення безпосередньо пов'язаний із становленням психіки, інтелекту, сенсорних функцій і моторики, особливого значення набуває рання профілактика та відновлювальна терапія ушкоджень ЦНС перинатального генезу. Комплексна система має будуватися на основі багаторівневого підходу, починаючи з профілактики перинатальної патології нервової системи, адекватного ведення новонароджених на етапі пологового будинку, відділення патології новонароджених, спеціалізованих неврологічних стаціонарів, районних поліклінік, консультативних центрів, спеціалізованих дитячих дошкільних установ, санаторіїв та школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадалян Л.О., Журба Л.Т., Всеволожская Н.М.. Руководство по неврологии раннего детского возраста. – Киев: Здоров'я, 1980. – С. 54-128.
2. Головченко О.В., Лук'янова І.С., Дзюба О.М., Медведко Г.Ф. Особливості морфофункціонального стану та гемодинаміки головного мозку в новонароджених з гострою та хронічною внутрішньоутробною гіпоксією // Перинатологія та педіатрія. – 2003. – №1. – С. 8-11.
3. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты: монография / А.Н.Корнев. – СПб: Речь, 2006. – 61-77.
4. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие / Ю.В.Микадзе. – СПб: Питер, 2014. – 288с.
5. Скворцов И.А., Буркова А.С., Ямпольская Э.И. и др. Проспективный и ретроспективный анализ прогноза перинатальных гипоксических поражений мозга // Журнал невропатологии и психиатрии. – 1986. – №86 (10). – С 141 – 146.

Кабельникова Н.В.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО ДИЗОНТОГЕНЕЗА У ДЕТЕЙ ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ С ПОВРЕЖДЕНИЕМ ЦЕНТРАЛЬНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

В статье рассматривается проблема формирования речевой функции у детей с перинатальным повреждением центральной нервной системы, анализируются типы речевого дизонтогенеза у данной категории детей и определяются диагностические показатели отклонений в доречевом и раннем речевом развитии на первом году жизни.

Ключевые слова: речевой дизонтогенез, перинатальное повреждение центральной нервной системы, дети первого года жизни, перинатальная энцефалопатия.

Kabelnikova N.V.

FEATURES OF SPEECH DISONTOGENESIS FOR CHILDREN OF FIRST-YEAR OF LIFE WITH DAMAGE OF CENTRAL NERVOUS SYSTEM

In the article the problem of forming of speech function is examined for children with the perinatal damage of the central nervous system, the types of speech disontogenesis a reanalysed at the marked category of kids and the diagnostic indexes of rejections are determined at before speech and early speech development on the first year of life.

Key words: speech disontogenesis, perinatal defeat of the central nervous system, perinatal encephalopathy.

УДК 371.134:80

Лисевич О.В.

ФОРМУВАННЯ МИСТЕЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЯК ВАЖЛИВОЇ УМОВИ ЙОГО ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядається проблема формування мистецької культури майбутнього вчителя початкових класів, підходи та шляхи її формування. На думку автора є необхідність у створенні умов, які сприяли б проявам творчої активності, створенні творчого мікроклімату, проблемно-пошукової атмосфери, необхідної для формування позитивних мотивів творчої діяльності. Автор стверджує, що необхідними умовами для прояву творчості у педагогічній діяльності є наявність творчих особистостей, творчого процесу, творчого середовища.

Ключові слова: мистецька культура, творча особистість, творчий потенціал, творчий процес, творче середовище, професіоналізм майбутніх учителів початкових класів.

Загальна мистецька освіта, з її великими можливостями впливу на людину повинна розглядатися не лише як процес набуття художніх знань і вмінь, а як, насамперед,

універсальний засіб особистісного розвитку. У контексті нового розуміння функцій і принципів мистецької освіти, необхідно наголосити на органічній єдності національного (державного), регіонального (краєзнавчого) компонентів освіти з пріоритетністю поліхудожності, що відображається у змісті освіти між видами мистецтв та варіативності, спрямованої на художньо-естетичний розвиток особистості.

У зв'язку з цим мистецьку культуру майбутнього вчителя початкових класів ми розглядаємо як необхідну умову професійної самореалізації та показник рівня підготовки майбутнього вчителя.

У сучасних умовах наявна суперечність між декларованою гуманізацією, переходом від технократичної до культурної концепції освіти, яку розглядають як самовизначення особистості в культурі, становлення індивіда як людини культури та небажанням, невмінням, незацікавленістю майбутніх вчителів сприйняти, досягнути і трансформувати надбання світової культури.

Сучасна мистецька освіта обумовлена низкою етичних проблем, деякі з них мають передісторію, але є й такі, що з'явилися в останні десятиріччя як результат змін у соціально-психологічній атмосфері світу. У більшості своїй вони пов'язані з психологією сучасної людини, з утилітарним ставленням людини до мистецтва. Найсерйознішою є проблема мотивації, відсутність вирішення якої призводить до недооцінки предметів художньо-естетичного циклу на всіх рівнях: як у педагогічному середовищі, так і з боку студентів, школярів та їх батьків.

Сучасні тенденції розвитку мистецької освіти, зокрема освітньої галузі "Мистецтво", обумовлюють необхідність удосконалення професійних умінь вчителя початкових класів, що викладає дисципліни художньо-естетичного циклу. Значення професіоналізму учителя початкових класів у процесі викладання мистецьких дисциплін висвітлюється у працях Л. Бабенко, Е. Белкіної, Л. Бичкової, О. Гайдамаки, Є. Ковальова, С. Коновець, Л. Хомич, Г.Петрової, О.Рудницької, Л. Любарської, Л.Масол, О.Шевнюк, В. Холопової, І. Руденко.

Отже, метою даної статті є спроба виокремити основні підходи та шляхи формування мистецької культури у майбутніх учителів початкових класів як необхідної умови їх творчого розвитку.

Український педагогічний словник визначає культуру як "сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються у результатах продуктивної діяльності. У вужчому розумінні культура – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює, насамперед, систему виховання, освіти, духовної творчості, а також установи й організації, що забезпечують їхнє функціонування (школи, ВНЗ, музеї тощо). Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльністю " [3, с. 182].

Таким чином, ми розглядаємо **культуру** як своєрідну систему адаптації, яка дозволяє швидко пристосовуватись до оточуючого середовища.

З одного боку, культура – це продукт діяльності людей; а з іншого є системою адаптації: кожний індивід засвоює культурні зразки як необхідну умову процесу його прийняття рідним культурним середовищем. Програма поведінки людини закладається зусиллями безпосереднього оточення: моральними уявленнями, стереотипами поведінки, естетичними смаками тощо.

Отже, інтерпретація поведінки людини пов'язана перш за все з тим культурним середовищем, представником якого вона є. Культура відображає результати людського розвитку і має особистісно-творчу природу. Результатом педагогічної творчості є педагогічна культура. Підкреслюючи творчу природу педагогічної культури, В. Сластьонін зазначає: "Культура – це завжди творчість, вона завжди розрахована на адресат, на діалог, а "засвоєння " її є процес особистісного відкриття, створення світу культури у собі, співпереживання і співтворчості, де кожний новий елемент культури не перекреслює попередній пласт культури " [9].

С. Коновець дослідила, що на поч. ХХ ст. в Україні вчителів мистецького фаху готували у багатьох учительських інститутах: Глухівському (1874), Київському (1910), Вінницькому (1912), Миколаївському (1913), Полтавському (1914), Одеському (1915), Чернігівському (1916) [4]. Основними складовими мистецької освіти були знання з теорії та історії різних видів мистецтва й уміння та навички у художньо-практичній діяльності.

Сучасна методика пропонує як варіант інтегрування домінуючих змістових ліній – музичної та образотворчої, які органічно поєднуються в єдиний тематичний цикл на основі естетико-світоглядної орієнтації. Спільними для всіх видів мистецтва є відображення в художніх образах закономірностей людського буття, що зумовлює єдину тематичну структуру програми "Мистецтво", логіку об'єднання навчального матеріалу в цілісні тематичні блоки. Розумінню специфіки художньо-образної мови кожного з видів мистецтва сприяє інтеграція елементів змісту на основі єдності універсальних художньо-естетичних понять ("ритм", "контраст", "симетрія", "форма", "композиція", "динаміка" тощо). Особливості спільних тем, споріднених художньо-мовних аспектів змісту зумовлюють процес застосування [6, с.271].

Існуючий погляд на розвиток мистецького сприймання як "фундаменту мистецької культури", досить неоднозначний. Багато зарубіжних психологів і педагогів вважають, що головна задача – створити умови для розвитку сприймання, вітчизняна практика виходить з положення, що процес розвитку сприймання необхідно організовувати [4].

Процес сприймання творів може відбуватися свідомо та несвідомо, може завершуватися по закінченню звучання твору, а може продовжуватися деякий час, перериватися та бути неперервним [7].

Діяльність слухача, глядача завжди направлена на засвоєння змісту художнього твору. Зміст твору – це сформоване у свідомості уявлення про сам твір, про оточуючий світ і слухача, глядача у ньому, про автора, виконавця.

На першому етапі формуються уявлення, обумовлені тільки сприйманням даного твору. Це уявлення про твір – його будову, багатобарвність, а також переживання, викликані сприйманням твору. Це уявлення естетичні, світоглядні й асоціативні – результат порівняння почутого, пережитого й усвідомленого з вже відомим через життєвий досвід. Особливість даних уявлень полягає у тому, що вони відображають особистісний світ слухача – його естетичні уявлення та переживання, його естетичні оцінки, світоглядні уявлення, асоціації. Повнота та глибина вищезазначених уявлень буде різною через соціально-психологічну різницю між людьми, різний об'єм знань, необхідних для усвідомлення вихідних уявлень.

Другий етап процесу сприйняття – інтерпретація, осмислення вихідних змістовних уявлень і переживань, які можуть бути обумовлені лише смаками, потребами, позицією автора, тощо.

Методику викладання цікавлять такі питання: як слухач, глядач в деталях і в цілому сприймає музичний твір, як твір розвивається у вигляді специфічного звуковисотного процесу, які психологічні умови забезпечують художньо-естетичне переживання, розуміння, оцінку, адекватність сприйняття задуму твору.

Саме у сприйманні, особливо в його розвиненій формі проявляється творчість глядача, слухача. Сприймання поняття історичне, соціальне, вікове. Воно обумовлене системою детермінант: твором, загальним історичним, життєвим, жанрово-комунікативним контекстом, зовнішніми та внутрішніми умовами сприймання. Воно обумовлене також віком і статтю. На сприймання впливають стиль твору та жанр.

Сприймання розглядається як активна творча діяльність, оскільки під час слухання, споглядання відбувається постійний слуховий, зоровий контроль, відбувається процес впізнавання. Необхідно зауважити, що мистецьке сприймання відрізняється яскравою емоційністю й образністю. Воно торкається різних аспектів емоційної сфери. Під час мистецького сприймання відбуваються такі логічні операції як осмислення, порівняння, з якими, в свою чергу, пов'язані осмисленість та асоціативність [7].

Формування повноцінного мистецького сприймання свідчить про складний взаємопов'язаний процес: по-перше, про інтелектуальний ріст людини, по-друге, про удосконалення її основних мистецьких здібностей.

Якщо проаналізувати педагогічний процес у контексті формування творчої особистості майбутнього вчителя початкових класів, то можна виокремити у ньому два напрямки: перший пов'язаний з процесом підготовки педагога до творчості, а другий творчість під час безпосередньої взаємодії студентів з творами мистецтва. Спілкування з творами мистецтва, як компонент педагогічної творчості, творчість у спілкуванні викладача і студента як необхідна умова продуктивної педагогічної діяльності.

Багато дослідників звертає увагу на те, що у викладанні педагог спирається на здатність студентів до запам'ятовування, а не на евристичне мислення, імпровізацію, тощо. На думку багатьох науковців є необхідність у створенні умов, які сприяють проявам творчої активності, створенні творчого мікроклімату, проблемно-пошукової атмосфери, необхідної для формування позитивних мотивів креативної діяльності.

Мистецька освіта спирається на комплекс методів загальної та спеціальної педагогіки, направлених на розвиток здібностей, мистецького сприймання, при цьому провідну роль відіграє мотивація та зацікавленість. Найбільш дієвим у методиці є метод емоційного впливу, пов'язаний з образним та яскравим мовленням педагога, його здатністю приваблювати словом; він направлений на емоційну сферу, образне мислення. Сформований інтерес викликає ефект подиву, розвиває пам'ять, фантазію, мислення.

Ситуація успіху концентрує волю, дієвість, актуалізує попередній досвід. Створена на заняттях ігрова ситуація сприяє активності, фантазуванню, переключенню уваги, тощо.

Ціла група методів і прийомів має інтелектуальне значення: проблемно-пошукова ситуація концентрує увагу, волю, образне та логічне мислення, уяву; дискусія сприяє розвитку логічного мислення, мовлення, пам'яті.

Метод стимулювання музичної діяльності створює емоційно насичену атмосферу, сприяє прояву індивідуальності, виховує художні потреби, творчі навички та прийоми. Важливою властивістю цього методу є стимулювання музично-репродуктивного та музично-творчого потенціалу.

У багатьох дослідженнях творчості стверджується, що творчий потенціал притаманний кожній особистості, але у різній кількості та якості, проблема полягає тільки у з'ясуванні механізмів його розкриття.

Особливості творчості у навчанні та вихованні, механізми творчої діяльності розглядалися у працях В.В. Давидова, І.О. Зимньої, Н.В. Кузьміна, О.М. Матюшкіна, Я.О. Пономарьова.

Творчість як основа та механізм розвитку психіки досліджувалась у роботах Н.В. Кіпіані, І.Н. Семенова та ін.; творчість та закономірності мислення розглядалися Н.Г. Алексеевим, С.М. Бернштейном, В.С. Біблером, О.К. Тихомировим, Е.Г. Юдіним.

У контексті педагогічної діяльності проблема творчості розглядалася М.М. Поташником, який наголошує на її практичному застосуванні: нестандартний підхід до вирішення проблем; розробка нових методів, засобів, прийомів і форм у оригінальному поєднанні; ефективне застосування досвіду; удосконалення, раціоналізація, модернізація відомого відповідно до нових задач; імпровізація на основі як інтуїції, так і перевірених знань; вміння бачити всі варіанти проблеми; вміння трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення у конкретні педагогічні дії.

М.М. Поташник розрізняє "педагогічну майстерність" і "педагогічну творчість", наголошуючи на тому, що майстерність пов'язана з досвідом, а творчість – ні [8].

Ефективність формування творчої особистості майбутніх учителів початкових класів обумовлена виявленням умов та подоланням протиріч між вимогами, що висувуються до особистості та діяльності майбутнього вчителя початкових класів та наявним рівнем культури взагалі та мистецької культури зокрема. Стан досліджуваної проблеми формування мистецької культури майбутніх учителів початкових класів вимагає подальших наукових

пошуків: методика діагностики рівня сформованості мистецької культури майбутнього вчителя початкових класів, показники та критерії її сформованості, розробка моделі та технології її формування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – СПб. : Питер, 2000. – 416 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Коновець С.В. Образотворче мистецтво в початковій школі/ С.В. Коновець. – К., 2000. – 79с.
5. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: [Учебное пособие] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – М. : Академический Проект, 2004. – 2-е изд., испр. и доп. – 560 с.
6. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К.: Видавничий дім "Освіта", 2012. – 392 с.
7. Овсянкина Г.П. Музыкальная психология: [Учеб. для факультетов музыки педагогических университетов, консерваторий и гуманитарных вузов] / Галина Петровна Овсянкина. – СПб. : Питер, 2007. – 240 с.
8. Поташник М.М. Требования к современному уроку: [Учебное пособие] /Марк Максимович Поташник. – М. : Центр педагогического образования, 2011. – 272с.
9. Слостенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – 192 с.

Лисевич А.В.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСКУССТВА КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЕГО ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В статье рассматривается проблема формирования культуры будущего учителя начальных классов посредством искусства как необходимое условие его творческого развития. С точки зрения автора необходимо создать условия, которые способствовали бы проявлениям творческой активности, создать творческую атмосферу, необходимую для формирования позитивной мотивации, творческой деятельности. Автор утверждает, что необходимыми условиями для проявления творчества в педагогической деятельности является наличие творческих личностей, творческого процесса, творческой среды.

Ключевые слова: искусство, культура, творческая личность, творческий потенциал, творческий процесс, творческая среда, профессионализм будущих учителей начальных классов.

Lysevitch A.V.

THE FORMATION OF THE ARTS CULTURE OF THE FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS BY MEANS OF ART AS THE NECESSARY CONDITION OF THEIR CREATIVE DEVELOPMENT

The article reveals the problem of the formation of the arts culture of the future elementary school teacher, and the approaches and means of its formation. The author states that it is necessary to create the circumstances which would stimulate the creative activity, and the creative atmosphere which is of great need for the formation of positive motivation and creative activity. The author also insists that the presence of creative personalities, creative process, and creative environment are the important factors for the realization of the pedagogical creativity in the process of teaching.

Key words: arts culture, creative personality, creative potential, creative process, creative environment, the professionalism of the future elementary school teacher.

ОСОБЛИВОСТІ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО КЛАСНОГО КЕРІВНИКА В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ ЗАВДАНЬ НАЦІОНАЛЬНОЇ КОНЦЕПЦІЇ ВИХОВАННЯ

Сьогодні в умовах величезних змін у соціальному, економічному та політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері виховання. Завдання школи сьогодні – забезпечити всебічний розвиток особистості кожного учня, створивши необхідні для цього умови. Реалізація цієї мети покладена на педагогічний колектив сучасної школи, однак, більшою мірою, на класного керівника, який повинен володіти, задля цього, певними вміннями та навичками з теорії та методики виховання, методами, прийомами, технологіями організації виховного процесу, безпосереднього здійснення виховної роботи.

Ключові слова: виховання, педагогічна технологія, технологія виховної роботи.

На сучасному етапі розвитку наукових досліджень з питань виховання особистості майбутнього громадянина розвинутої країни все більшого значення набуває потреба у розвитку особистісної "Я-концепції" молоді людини, формування почуття шанобливого ставлення як до власного життя, так і життя іншої людини, підготовка її до нових соціальних умов майбутнього тощо.

У рамках раціоналістичної концепції виховання (Р.Морсхед) школа розглядається як інститут, який є опорою суспільства й несе відповідальність за збереження та передачу знань і цінностей.

Представники концепції "гуманістичної школи" (М.Фантіні, А.Комбс, Дж.Холт, Д.Майерс, Т.Вагнер, К.Роджерс, А.Маслоу) виступають за посилення тенденції максимальної уваги до людини, її інтелектуальної і емоційної сфери. Наприклад, Т.Вагнер вважає основним завданням "гуманістичної школи" – виховання унікальної особистості. Представники цієї концепції надають великого значення особистості вчителя у процесі виховання, його професійним вмінням, ставленню до вихованців та виховного процесу [9, С.185].

У технології навчання і виховання М.Монтессорі наголошується на необхідності урахування біологічних чинників, спадковості у вихованні дитини. Виховання ґрунтується на принципах свободи індивідуального підходу до дитини, і як наслідок – виробляється самостійність, активна та свідомо дисциплінованість. Мета виховання полягає у збудженні стимулів до життя, пробудженні духовних сил дитини, сприянні її вільному розвитку.

Значний внесок у розв'язання проблеми виховання творчої особистості дитини був зроблений засновником Вальдорфської педагогіки Р.Штайнером. За його концепцією, людина складається з тіла, душі й духу. Виховання таким чином ґрунтується на принципах: побудова соціального організму в душі тричленності: соціалізм для господарської діяльності, демократія для правової та державної; свобода для духовного життя; впровадження будь-якої Вальдорфської ініціативи на основі тричленності: вихователів, вихованців, батьків; використання у вихованні знань про тричленність будови людини.

Видатні педагоги завжди надавали великого значення підготовці вихователів нового типу для впровадження нових концепцій, підходів, технологій виховного процесу.

За останній період були розроблені концепції педагогічної майстерності (В.Сластенін, І.Зязюн, Н.Кузьміна, Л.Рувінський, Н.Тарасевич). У дослідженнях висвітлюються питання підготовки вчителя – вихователя в різних аспектах: загально педагогічному (О.Абдуліна, В.Білозерцев, Л.Спірін, М.Фрумкін, О.Мороз), професійного самовиховання (С.Єлканов, В.Кан-Калік), педагогічної взаємодії з учнями (Л.Кондрашова, Ю.Кулюткін, Г.Сухобська) [4, С.48].

Кожен дослідник, виділяючи у концепціях та підходах один із аспектів, певний напрямок, робить саме його головним, тоді як усі вони повинні стати сторонами єдиного технологічного процесу. Деякі вчені стали розглядати у своїх дослідженнях технологічний

підхід до аналізу виховного процесу і виховної діяльності вчителя-вихователя, класного керівника (В.Бондар, І.Дмитрик, В.Безпалько, І.Іванов, О.Мороз, В.Омеляненко, А.Белкін). Наприклад, колективно-творче виховання, технологія колективного планування виховної роботи, створення ситуації успіху.

Нині виховний процес у школі має будуватися таким чином, щоб класний керівник міг приділити належну увагу формуванню особистісного "я" кожного учня й паралельно з цим розвивати систему спільної колективної діяльності учнів класного та шкільного колективів.

Успіх виховного процесу залежить і від того, наскільки вихователь готовий перейти до особистісно-орієнтованої педагогіки у виховному процесі, створення взаємодії співробітництва, співдружності з вихованцями, впровадження сучасних технологій, створення авторських виховних технологій. Реалізувати завдання, які поставлені перед класним керівником, можна тільки досконало володіючи прийомами сучасних виховних технологій.

Метою статті є аналіз особливостей технологій виховної роботи в контексті реалізації національної концепції виховання.

Для сучасної освіти характерним є виникнення суперечностей і кризових ситуацій, що пов'язано з невідповідністю темпів і характеру соціальних і педагогічних процесів у країні. Прискорення науково-технічного прогресу, інформаційна революція в сучасному динамічному світі вимагає нових підходів до навчання й виховання молодого покоління. Традиційні педагогічні підходи до організації навчально-виховного процесу все частіше не задовольняють потреб школярів в ефективному, інтенсивному пізнанні навколишнього світу, у формуванні в результаті такого пізнання цілісної наукової картини світу. Існуюча сьогодні система навчання й виховання не завжди здатна створити відповідні умови для всебічного розвитку особистості учня. Потрібні нові підходи, що сприятимуть швидкому та ефективному засвоєнню наукових знань молодшими школярами. Запровадження технологій навчання й виховання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах та психолого-педагогічних теоріях, здатне допомогти у вирішенні окреслених питань.

Спочатку розглянемо й уточнимо ключові поняття "інновація" та "інноваційна педагогічна технологія". Слово "інновація" в перекладі з латинського означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Більшість науковців трактують інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засоби [4].

Одні науковці переконані, що інноваціями можна вважати лише те нове, яке має своїм результатом кардинальні зміни в певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні, нововведення. Погоджуючись з обома групами науковців, будемо вважати кожне нововведення, що зумовлює отримання кращого за попередній результату, інновацією. Ця думка перегукується із тлумаченням І.Дичківської. Розглядаючи інновацію як зміну системи, відповідну діяльність і результат, вона визначає поняття "інноваційні педагогічні технології" як "цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів" [3, С.31].

Відтак основу і зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему з метою отримання продуктивних результатів. Прагнення педагогів до постійної оптимізації навчально-виховного процесу зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів і різної цільової спрямованості.

Сучасними науковцями визначено й обґрунтовано низку методологічних вимог, яким повинна відповідати педагогічна технологія. Зокрема В.Кукушкіна, називає їх критеріями

технологічності і відносить до них: концептуальність (опора на певну наукову концепцію, що містить обґрунтування досягнення освітньої мети); системність (з усіма ознаками системи: логіка процесу, взаємозв'язок всіх його частин, цілісність); можливість управління (можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобів та методів з метою корекції результатів); ефективність (оптимальність результатів за витратами, досягнення певного стандарту освіти); відтворюваність (можливість використання педагогічної технології в ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами); візуалізація (з використанням аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників).

Структуру педагогічної технології складають: мета – умови її реалізації – загальна стратегія і конкретні дії усіх учасників пізнавального (виховного процесу) – засоби досягнення мети – прогнозовані результати. Слово "технологія" відносно виховання входить в лексикон педагогічної науки зі зверненням фахівців до мистецтва впливу на особистість дитини [8, С.29].

На сьогодні існує багато технологій в теорії і практиці виховання, які відрізняються областю застосування, цілями й результатом. Досвід їх впровадження доводить, що виховний процес є процесом технологічним. Він заснований на виховній діяльності педагогів, пов'язаний з плануванням передбачуваного ними результату і способів його досягнення, з моделюванням цих способів, цілеспрямованим здійсненням розроблених планів і моделей, управлінням діяльністю.

У роботах з проблем педагогічних технологій (В.Безпалько, І.Волков, М.Кларін, І.Колеснікова, М.Монахов, В.Петюков, Г.Селевко) виховні технології розглядаються як особливий їх клас. З точки зору існуючої педагогічної технології, виховання є моделлю реалізації певної педагогічної концепції, системи поглядів на педагогічний процес, ідей, принципів, на основі яких організована виховна діяльність. Технологія простежує розвиток процесу від мети до результату і забезпечує отримання прогнозованого результату.

Щоб глибше усвідомити суть педагогічної технології, слід насамперед звернутись до понять системи, оскільки предметом технології педагогічного процесу є конструювання систем навчання та виховання підростаючого покоління.

Системність є найефективнішою передумовою для реалізації виховного процесу. Вона полягає у виділенні явищ чи процесів як елементів складних систем. Системний підхід лежить в основі будь-якої педагогічної технології, відтвореність і планова ефективність якої цілком залежить від її системності й структурованості. "Будь-яка діяльність може бути або технологією, або мистецтвом, – вважає В.Безпалько. – Мистецтво засновано інтуїції, технологія – на науці. З мистецтва все починається, технологією закінчується, щоб потім усе розпочати з початку" [2, С.172].

Технологія виховного процесу – це сукупність методологічних і організаційно-методичних установок, що визначають підбір, компонування і порядок використання виховного інструментарію. Вона визначає стратегію, тактику і техніку організації процесу виховання. Сучасні технології виховного процесу повинні мати особистісно орієнтоване спрямування, яке передбачало б "мету формування і розвитку у дитини особистісних цінностей".

Технологія виховного процесу визначає систему організації виховної діяльності в різних прийомах, алгоритмах, структурах стосовно кожної окремої особистості. Комплексне, взаємозалежне їхнє застосування повинно бути науково обґрунтованим і методично узгодженим. Оволодіння майбутнім класним керівником прийомами таких технологій є важливою передумовою ефективності виховної роботи в навчальному закладі.

Деякі автори виділяють такі складові елементи виховної технології, як прийом, ланка і ланцюжок. Виховний прийом визначає використання класним керівником сил і засобів для досягнення конкретного виховного ефекту. Виховна ланка – це окрема, самостійна частина виховної технології, що має для неї самостійне значення. Виховний ланцюжок – сукупність

взаємозалежних, послідовно використовуваних прийомів і ланок для формування соціально-ціннісних якостей і поведінкових звичок [6, С.98].

Виховні технології реалізуються в процесі, що складається з послідовно виконуваних виховних заходів визначеної виховної системи всього навчального закладу чи класу і являють собою органічну частину цілісного виховного процесу.

Щоб впевнено й ефективно застосовувати виховні технології та їхні компоненти, прогнозувати очікуваний результат, приймати науково обґрунтовані рішення, класному керівникові необхідно бути підготовленим до цієї роботи. Важливо не тільки мати уявлення про виховні технології і їхні взаємозалежні компоненти, але і знати характерні засоби і прийоми, умови оптимального вибору і застосування обраних прийомів.

Система виховання в навчальному закладі являє собою організовану сукупність усіх компонентів системи виховної діяльності, які використовуються для досягнення заданих цілей. Тому важливо знайти доцільне місце кожному прийому, ланці, ланцюжку і цілісній виховній технології.

Ефективність виховної технології досягається:

- організацією цілісного діяльнісно-виховного процесу відповідно до вимоги концепцій виховання, наукових рекомендацій і реальних потреб;
- соціально-ціннісною, цільовою і змістовою спрямованістю виховання, оптимальною його організацією в межах продуктивної моделі, алгоритму технології;
- забезпеченням позитивної мотивації в навчально-виховному процесі, розкриттям і реалізацією сутнісного потенціалу кожного учня;
- досягненням згуртованості шкільного і класного колективу, згоди в родині, що забезпечує учню цілісність як суб'єкту життєдіяльності;
- особистим відношенням вихователя до виконання посадових обов'язків на високопрофесійному, творчому рівні;
- всебічним забезпеченням виховного процесу.

Широкого розповсюдження у виховній діяльності вихователів навчальних закладів здобула технологія колективного творчого виховання (І.Іванов). З існуванням технології створення ситуації успіху (А.Белкін) були знайомі заступники директорів з виховної роботи, але у виховну діяльність не поспішали впроваджувати, мабуть тому, що не мали наукового обґрунтування алгоритму застосування кожного існуючого прийому. Творчі педагоги у виховній роботі застосовували прийоми технології вирішення винахідницьких задач (С.Альтшуллер). Широкого використання здобула технологія ігрової діяльності, оскільки вона допомагала зацікавити дітей виховною роботою та відповідала певним запитам віку [9, С.190].

В арсеналі нинішніх педагогів є безліч нових форм, методів технологій виховання, але в їх основі особистісно-орієнтований підхід до виховання. До найбільш розповсюджених належать такі: технології виховання духовної культури школяра, педагогічне умовляння, технологія інтегрованого виховання, розвивальне виховання, технологія виховання успішної особистості, технологія роботи вчителя-вихователя з однією дитиною, технологія "Педагогічна підтримка", технологія рефлексивного самовиховання, інтерактивні технології виховання.

Народження педагогічної технології "Створення ситуації успіху" було зумовлене самим життям. У своїй педагогічній діяльності А.Макаренко розробляв ідею "завтрашньої радості", а В.Сухомлинський розвинув цей прийом у створеній ним "Школі радощів".

В основі педагогічної технології "Створення ситуації успіху" лежить особистісно орієнтований підхід до процесу навчання та виховання.

Головна мета діяльності вчителя – створити ситуацію успіху для розвитку особистості дитини, дати можливість кожному вихованцю відчувати радість досягнення, усвідомлення своїх здібностей, віри у власні сили.

Завдання педагога – допомогти особистості дитини зрости в успіху, відчувати радість здолання труднощів, зрозуміти, що дарма в житті нічого не дається – і успіх буде

еквівалентний зусиллям, які витрачені. Технологія "Створення ситуації успіху" виробляє найціннішу людську якість – стійкість у боротьбі з труднощами[1].

Ситуація успіху має штучно створений характер, бо педагог на деякий час посилює оцінний акцент на гідну працю учня, при цьому зовсім не звертає уваги на недоліки. Педагог розуміє тимчасовість створеної ситуації, яка в подальшому коригується, зауваження робляться поступово (коли дитина повірить у свої сили), вказуючи на недоліки, а потім вони спільно та самостійно виправляються. Таким чином, штучність створеної ситуації повністю зникає.

Вихователь повинен піклуватися про те, щоб під час виховного процесу завжди виникала ситуація успіху для учнів. Головне, що треба вчителю для ефективної реалізації прийомів педагогічної технології "Створення ситуації успіху", – це створити оптимістичну установку дитині, забувати на деякий час про її "недоліки", побачити тільки перспективні лінії розвитку.

Таким чином, аналіз існуючих технологій виховного процесу на даному етапі розвитку школи показав, що із розмаїття відомих науці сучасних технологій використовується лише мала частина. Серед цих технологій ще менше таких, які були б максимально особистісно центрованими.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать/ А.С.Белкин. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
2. Безпалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Безпалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М.Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351с.
4. Захарчук Т.В. Інноваційні технології навчання в сучасній школі / Т.В. Захарчук // Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації: Український науковий журнал / Гол. ред. В.М. Бебик. – 2011. – №3. – С.48.
5. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П.Иванов – М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
6. Інноваційні пошуки в сучасній освіті / За заг. ред. Л.І.Даніленко, Е.Ф.Паламарчук. – К.: Логос, 2004. – 220 с.
7. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: Навч. посібник / С.Г.Карпенчук . – К.: Вища школа. 1997. – 304 с.
8. Петюков В.Ю. Основы педагогической технологии. Учебно-педагогическое пособие / В.Ю.Петюков. – М: Педагогика, 1997. – 176 с.
9. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / За ред. І.Ю.Зязюна, О.М.Пехота: – К.: "Видавництво А.С.К", 2003. – 240 с.

Резник Н.А.

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ НАЦИОНАЛЬНОЙ КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАНИЯ

Сегодня в условиях огромных изменений в социальной, экономической и политической жизни Украины возникла проблема радикальной перестройки в сфере воспитания. Задача школы сегодня – обеспечить всестороннее развитие личности каждого ученика, создав необходимые для этого условия. Реализация этой цели возложена на педагогический коллектив современной школы, однако, в большей степени, на классного руководителя, который должен обладать, для этого, определенными умениями и навыками по теории и методике воспитания, методами, приемами, технологиями организации воспитательного процесса, непосредственного осуществления воспитательной работы.

Ключевые слова: воспитание, педагогическая технология, технология воспитательной работы.

FEATURES OF MODERN EDUCATIONAL CLASS TEACHER OF TASKS SPECIFIED IN THE NATIONAL CONCEPT OF EDUCATION

Today, in terms of huge changes in the social, economic and political life of Ukraine faced the problem of radical restructuring in the field of education. The task of school today – provide comprehensive personal development of each student, creating the necessary conditions. To make this goal lies with the teaching staff of the modern school, but more so for the class teacher, who must have, to this, certain abilities and skills in the theory and methods of education, methods, techniques, technologies of educational process, direct implementation of educational work.

Key words: education, educational technology, educational technology work.

УДК 37.034

Селуянова М.В.

ПОЧУТТЯ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено розкриттю структури почуття відповідальності дітей молодшого шкільного віку. Визначено складники почуття відповідальності.

Ключові слова: організованість, почуття відповідальності, молодші школярі.

Молодший шкільний вік має цілий ряд власних, притаманних лише йому психологічних і соціально-педагогічних характерних особливостей. Дитина стає членом шкільного і класного колективів, що вимагає від учня у побудові відносин молодшого школяра як з ровесниками, так і з дорослими підпорядковувати свою поведінку встановленим моральним нормам.

Метою статті є розгляд саме почуття відповідальності дітей молодшого шкільного віку як складової загального процесу виховання дітей.

Необхідною умовою виховання почуття відповідальності є розуміння та врахування вікових особливостей особистості молодших школярів. Цей вік психологи (Л.Божович, О.Люблінська, Д.Ельконін) визначають як період активного формування моральних почуттів. За цих умов педагог має насамперед враховувати вікові особливості дітей та особистісні взаємини молодших школярів. Серед таких чітко виявляються: відсутність системи знань, незначний життєвий досвід, підвищена емоційність, вразливість дітей. Саме в молодшому шкільному віці, коли діти дуже піддатливі до емоційних впливів, ми розкриваємо перед ними загальнолюдські норми моральності, вчимо їх азбуці моралі. Привчаючи дітей дотримуватися азбучних істин моралі, ми домагаємося, щоб кожна дитина могла щасливо жити і працювати, виховуємо у неї перші громадянські спонукання, першу турботу про інтереси колективу, суспільства [7, 264].

Протягом дитинства малюк оволодіває найпростішими способами практичної та розумової діяльності, засвоює соціальні цінності, норми, правила поведінки та взаємин з оточуючими людьми. Під впливом оцінок, пояснень, прикладів дорослих вони з часом набувають для дитини "особистісного смислу" (О. Леонтьєв) і перетворюються на соціально спрямовані мотиви діяльності та поведінки.

Зміна самосвідомості спричинює переоцінку цінностей. Те, що було вагомим раніше, тепер стає другорядним. Колишні інтереси, мотиви позбавляються своєї спонукальної сили, їх місце заступають нові. Все, що стосується учбової діяльності (передусім шкільні оцінки), стає цінним, натомість все, пов'язане з грою, – менш важливим. Маленький школяр захоплено грає, проте гра перестає бути головним змістом його життя.

У кризовий період (6-8 років) проявляється те, що Л. Виготський називає узагальненням переживань. Ланцюг невдач або успіхів (у навчанні, в широкому спілкуванні

тощо), які дитина щоразу переживає майже однаково, призводить до формування усталеного афективного комплексу – почуття власної неповноцінності, приниження, ображеної гідності або, навпаки, почуття власної значущості, компетентності, винятковості. Зазвичай, згодом ці афективні утворення можуть змінюватися, навіть зникати, що визначається мірою накопичення досвіду іншого роду. Переживання набувають нового сенсу для дитини, між ними встановлюються зв'язки, вможливується боротьба переживань.

Таке ускладнення емоційно-мотиваційної сфери призводить до виникнення внутрішнього життя дитини. Так, одна й та сама оцінка, отримана на уроці різними дітьми, викликає в них зовсім різний емоційний відгук: "для одного "четвірка" –джерело бурхливої радості, для іншого – розчарування й образи, одним вона сприймається як успіх, іншим – як невдача".

Диференціація зовнішнього та внутрішнього життя дитини від самого початку пов'язана зі зміною структури її поведінки. З'являється сенсове орієнтовне підґрунтя вчинку – ланка між бажанням щось зробити та діями, які насправді розгортаються.

Навчальний процес забезпечує інтенсивний розвиток пізнавальної сфери молодшого школяра, розвиток нового пізнавального ставлення до дійсності, прискорений розвиток самосвідомості. Навчальна праця та в деякій мірі праця в сім'ї призводять до формування головного, на думку Л. Виготського, новоутворення даного вікового періоду – довільності психічних процесів і функцій. Довільність полягає у вмінні дитини керуватися не тільки тими цілями, які ставить дорослий, але й самостійно ставити цілі своєї діяльності, домагатися їх досягнення і контролювати свою поведінку і діяльність в цьому процесі.

Пізнавальний мотив, пов'язаний зі збагаченням знань, оволодінням новими навичками, уміннями, стає одним з суттєвих мотивів дитячої особистості. Він тісно пов'язаний з емоційною привабливістю навчального процесу. Мотивація у молодшому шкільному віці є обмеженою, і це пояснюється недостатнім життєвим досвідом. У зв'язку з цим, спираючись на безпосередній інтерес, у дітей формують інтерес не лише до результатів діяльності, а й розвивають почуття сумлінності у виконанні обов'язків.

Великого значення набуває соціальна мотивація. Психологічні дослідження і педагогічні спостереження показують, що першокласники не являють собою організованого колективу. Учні першого класу ще мало спілкуються один з одним, недостатньо знають успіхи товаришів у навчанні, у них ще відсутня диференціація за статусом, який кожен з них займає серед товаришів. Взаємини у класі будуються переважно через вчителя: він визначає судження учнів один про одного, організовує спільну діяльність і спілкування. Його вимоги й оцінки приймаються і засвоюються учнями. Кожне слово вчителя є законом для дітей. Невиконання вимог педагога пов'язане з невмінням дітей керувати своєю поведінкою. Таким чином, вчитель виступає вищим авторитетом у всіх справах. У 1-4 класах ті мотиви, які складають основу поведінки і діяльності молодшого школяра, зазнають значних змін. Тому потрібно вчасно створити передумови для виникнення нової, значущої для особистості школяра мотивації. До 3-4 класів учні звикають до статусу школяра, засвоюють свої нові обов'язки, оволодівають необхідними вимогами. Разом з тим вчитель починає займати інше місце в житті школярів. З віком діти стають більш самостійними і менш залежними від допомоги дорослих.

Ще одним новоутворенням молодшого шкільного віку є виникнення відносно стійких форм поведінки і діяльності дитини, які становлять основу формування її характеру [4]. Це пов'язано з поступовим входженням в колектив ровесників. На основі спільної навчальної діяльності будуються дитячі відносини, виникають взаємна вимогливість і взаємодопомога. Молодший школяр характеризується суспільною спрямованістю особистості, зацікавленістю справами інших дітей, справами класу. Він прагне знайти своє місце в колективі, завоювати авторитет серед товаришів і повагу. Щоб задовольнити всі ці прагнення, молодший школяр починає свідомо підпорядковувати свої спонуки тим цілям і завданням, які стоять перед ним і його ровесниками, вчиться керувати своєю поведінкою, засвоювати норми і правила суспільної моралі. Так, учень може гостро переживати зауваження вчителя щодо своєї

поведінки, отримане в присутності товаришів, або відчувати задоволення, якщо допоможе комусь із однокласників. Виконання вимог колективу, підкорення його волі і разом з тим активна участь у постановці вимог є основою для формування моральних почуттів і прагнень у молодшому шкільному віці.

Характерним є те, що молодшому школяреві не властива єдність між знанням моральних норм і відповідною поведінкою [3, 101]. Причина такого явища в тому, що моральні знання у дітей засвоєні формально, без їх емоційного відображення, без достатнього вміння примінити в конкретній ситуації. Це пояснюється віковою особливістю дитини, яка ще тільки вчиться орієнтуватися в розмаїтті життєвих ситуацій, вчиться співставляти власні уявлення з реальними вчинками і конкретною поведінкою.

Молодші школярі легше усвідомлюють вчинки та їх мотиви в інших людей, ніж свої власні. Навчаючись бачити добро у вчинках інших, дитина потроху вчиться розуміти мотив, яким хтось інший чи вона сама керувалися, роблячи добру справу. Тому вирізнення мотиву вчинку, роз'яснення дитині сутності і правильності його в різних типових ситуаціях, вказував Г. Костюк, має бути спеціальним завданням для дорослих.

Отже, саме на етапі молодшого шкільного віку починає формуватись база моральної поведінки, моральних почуттів і моральних переконань, що дають дитині змогу орієнтуватися й усвідомлювати правильність свого переконання, заснованого на почутті.

За дослідженнями С. Якобсон в моральному розвитку виділяють чотири сфери [9, 90]. Перша сфера включає моральну поведінку. Під нею розуміють добровільне слідування нормам моралі. До другої сфери відносяться морально-цінні ставлення до інших людей, так звані гуманістичні і альтруїстичні почуття і відношення. Вони виявляються в умінні рахуватися з іншими людьми, бачити їх потреби, враховувати їх інтереси, співчувати чужим бідам і радощам. Третя сфера – моральні знання, уявлення і судження. Предметом вивчення є оволодіння дітьми різними сторонами суспільної моральної свідомості: розуміння моральних потреб, становлення понять справедливості, відповідальності, засвоєння критеріїв моральної оцінки. До четвертої сфери відносяться моральні переживання.

В наукових дослідженнях багатьох авторів розкриваються зміст, способи вивчення та психологічні механізми формування емоцій та почуттів у дітей різного віку.

Слова "емоції" і "почуття" деякими вченими не розмежовуються і вживаються як синоніми. Але почуттями, за визначенням академіка І. Павлова, прийнято називати вищі переживання, притаманні тільки людині, а емоціями вважати більш примітивні переживання, властиві як людині, так і тваринам. Емоція оцінює дійсність і доводить свою оцінку до організму мовою переживань.

Почуття – вища форма емоційного ставлення людини до предметів та явищ дійсності, яка характеризується відносною стійкістю, узагальненістю, відповідністю потребам та цінностям, сформованим у процесі особистісного розвитку індивіда. Виникнення почуттів – це водночас початок морального розвитку дитини.

Вся робота по вихованню почуттів у дітей повинна будуватися на діалектичному розумінні їх природи. Як відмічав В. Сухомлинський, до почуття треба підвести, його треба викликати, пробудити, а для цього потрібні емоційні ситуації як необхідний засіб виховання, бо "розвинені почуття, висока емоційна культура – це, образно кажучи, абсолютний музичний слух моральної вихованості" [8, 155].

Моральним почуттям є і почуття відповідальності. Почуття відповідальності молодших школярів розуміємо як інтегральне особистісне новоутворення у дітей молодшого шкільного віку, яке виявляється як здатність усвідомлено брати на себе прості навчальні і морально-громадські зобов'язання, чітко дотримуватись їх виконання та передбачати наслідки власних наближених дій. Це почуття виявляється тоді, коли дитина взяла на себе зобов'язання або з нею про щось домовились, і ця угода потребує безумовного виконання.

Істотними ознаками почуття відповідальності поряд з готовністю відповідати за результати своїх дій є старанність, "точність, пунктуальність, надійність, вірність

особистості у виконанні своїх обов'язків" [6, 69]. Це, в свою чергу, передбачає самостійність, ініціативність, самодисципліну, чесність, справедливість.

Стосовно молодшого школяра, почуття відповідальності може виявлятися як:

- відповідальність за власні дії і вчинки, пов'язані з виконанням обов'язків учня;
- відповідальність за виконання доручень вчителя та громадських доручень, отриманих від колективу;

- відповідальність за виконання постійних обов'язків у сімейному колі;

- відповідальність у взаємозобов'язаннях по відношенню один до одного в класі.

Формування почуття відповідальності у молодших школярів, засвоєння ними достатнього досвіду моральної поведінки, вмінь гуманної взаємодії передбачає розуміння вихователями структури цього поняття. За даними психологів, "... до складу будь-якої якості особистості входить, з одного боку, певний мотив, що забезпечує позитивне ставлення людини (дитини) до тієї поведінки, в якій виражається дана якість, з іншого боку, освоєні (закріплені) способи (або форми) поведінки... В дитини спочатку виникає відповідна стійка поведінка в даній конкретній ситуації, а потім, в процесі "вправляння" вона узагальнюється і переноситься в інші життєві ситуації" [5, с. 83].

Розглянемо структуру почуття відповідальності дітей молодшого шкільного віку, як єдність складових компонентів: когнітивного, емоційно-ціннісного і поведінкового. [1].

Когнітивний компонент – це знання і прийняття норм і правил відповідальної поведінки, зобов'язань на рівні групи, соціуму, усвідомлення власних потреб і мотивів поведінки.

Розвитку когнітивного компоненту почуття відповідальності учнів молодшого шкільного віку сприяє засвоєння груп знань:

1. Оволодіння школярами знаннями про зміст поняття "відповідальність", види її виявлення у підростаючої особистості, норми і правила відповідальної поведінки.

Для того, щоб знання молодшим школярем норм і правил відповідальної поведінки не розходились з їхньою реалізацією на практиці, необхідною умовою є перетворення норми на внутрішню спонуку, мотив соціальної поведінки або раціональне прийняття дитиною норми як справедливої, необхідної, доцільної, корисної. Зовнішня соціальна норма має пов'язуватись у свідомості молодшого школяра з його моральними потребами, інтересами, переконаннями, мотивами, ідеалами, самооцінкою. Норма має перетворитись на внутрішню вимогу дитини до самої себе, реалізуватись без контролю і тиску ззовні. Але важливо пам'ятати, що коли молодший школяр визнає про норми поведінки, то він сприймає слова вихователя лише тоді, коли вони емоційно його зачіпають, коли він безпосередньо відчуває необхідність поступати так, а не інакше [3, 135].

2. Знання про взаємозалежність розвитку людини та суспільства. Звідси почуття відповідальності розуміється учнями як складна система ставлень особистості до суспільства, колективу та до самої себе.

3. Осмислення знань про суть спілкування, про способи спілкування і взаємодії з іншими людьми.

4. Розуміння та усвідомлення змісту та суспільної значущості, важливості тієї справи, яку доручено виконати. Молодші школярі з вираженим почуттям відповідальності активно поводяться з моменту отримання завдання: задають питання, що дозволяють уточнити зміст завдання, терміни його виконання, в'яснити послідовність того, що і коли вони повинні зробити.

5. Знання про способи відповідальної поведінки.

Емоційно-ціннісний компонент відповідальності передбачає наявність ціннісних орієнтацій, що відповідають потребам соціуму, виявляє суб'єктивне ставлення дитини до навколишнього світу і до себе самої, що здійснюється насамперед через емоційно позитивне сприйняття.

На початку молодшого шкільного віку діти виділяють індивідуальні цінності, відбувається їх емоційне освоєння, яке закріплюється в діяльності, поведінці та

міжособистісних взаєминах. Значні зміни у ціннісних орієнтаціях дітей відбуваються при кінці молодшого шкільного віку. Переоцінка цінностей відбувається у всіх сферах відносин дитини, яка активно долучається до норм суспільства і на новому рівні оцінює суспільно корисні справи. Наприкінці молодшого шкільного віку ціннісні орієнтації починають складатися у більш розширену, складну і стійку систему, яка визначає становлення активної життєвої позиції [3, 176].

Суспільство завжди гармонійно поєднує загальнолюдські і національні моральні норми – цінності, які й мусить свідомо привласнити людина.

І.Бех розглядає особистісні цінності як ядро особистості. За вченим, "під особистісними цінностями вважається за доцільніше розуміти усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості" [2, 8].

До основних цінностей у вихованні почуття відповідальності молодших школярів належать: самоцінність конкретної людини, повагу людської гідності, визнання життя іншої людини, доброту, милосердя, терпимість, великодушність, співчуття та співпереживання до ближнього, взаємодопомогу, повагу до старших, почуття власної гідності, совісність.

Молодший шкільний вік виявляється сприятливим для виховання у дитини фундаментального для її морального розвитку новоутворення, яким є здібність цінувати особистість людини. Ця моральна здібність передбачає сформованість у дитини відповідних знань про певну людину і прагнення до її реалізації у поведінці. І коли це прагнення стає стійким на рівні поведінкової звички, то воно трансформується у почуття любові до людини, виявляється в різноманітних добродійних вчинках без користі для носія. Тільки у процесі формування у вихованця цінності людської особистості можна сформувати у нього й адекватне оцінювання власної значущості, без якої неможливе його моральне вдосконалення [3, 180].

Молодшому школяру характерна увага до оцінки його вчинку значущими дорослими, бажання стати хорошим і в очах людей, і у своїх власних. Важливим у цьому зв'язку було емоційне підкріплення педагогом дій, вчинків учнів. Використання похвали, заохочення, акцентування успіху викликали у школярів почуття задоволення, радості. Учня з позитивним емоційним самопочуттям завжди хотілось повторити успіх, досягти більш значущих результатів. І навпаки, неуспіх, невиконання пред'явлених вимог, безвідповідальне ставлення до справи викликало осудження, негативні емоції і бажання не опинитися в подібній ситуації.

Домінуючими потребами молодшого школяра є потреби у спілкуванні з ровесниками і дорослими, у визнанні та оцінці своїх дій, в емоційному контакті, потреба відповідати позитивному еталону поведінки, потреба у турботі про людей, ціннісному ставленню до них.

Спонукають молодшого школяра до діяльності як зовнішні, так і внутрішні мотиви.

Зовнішня мотивація:

- мотиви уникнення соціальних санкцій (прагнення не бути покараним).
- мотиви соціального визнання.
- суспільно значущі мотиви.

Внутрішня мотивація:

- мотиви самовдосконалення.
- мотиви взаємодопомоги, співчуття, співпереживання.
- процесуально-змістові мотиви.
- мотиви досягнення.

У ході спільної діяльності поведінка учнів упорядковується, виконання обов'язків набуває організованого характеру.

Поведінковий компонент почуття відповідальності передбачає уміння реалізувати знання на практиці, здатність контролювати і корегувати свою поведінку відповідно до норм та вимог суспільства. У свою чергу, їх можна структурувати на вміння суб'єкт-об'єктної взаємодії та вміння суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

У першу групу входять: вміння зрозуміти мету наміченої справи, спланувати свої наступні дії, уявляти і дотримуватись потрібної послідовності, передбачати можливі наслідки, помилки. Ці вміння та навички сприяють розвитку старанності, наполегливості, самостійності, точності. До вмінь суб'єкт-об'єктної взаємодії доцільно віднести прагнення контролювати хід дій і результати відповідно до вказівок учителя.

Отже, врахування індивідуальних властивостей учнів забезпечує розвиток у них здатності до самоконтролю, дисциплінованості та організованості в різних видах діяльності, становленню вольових якостей, наполегливості в подоланні труднощів.

Таким чином, зазначені групи вмінь та навичок суб'єкт-об'єктної взаємодії пов'язані з плануванням, регулюванням та контролем процесу діяльності, навичками самоконтролю. У формуванні поведінкового компоненту почуття відповідальності виявляється протиріччя між реальними можливостями молодших школярів та різного роду труднощами як психологічного, так і житейського порядку. Виявляється це в тому, що молодші школярі прагнуть зробити більше, ніж вони можуть; у момент прийняття рішення вони не враховують ні власних можливостей виконати взяте на себе доручення, ні труднощів, які можуть виникнути під час справи. Розв'язання даного протиріччя здійснюється шляхом формування вмінь суб'єкт-суб'єктної взаємодії, навичок спілкування та взаємин з однокласниками, вчителями.

Серед факторів, які впливають на становлення почуття відповідальності в молодшому шкільному віці, важливим є не лише вплив самої діяльності, її результатів, а й характеру взаємин учнів з ровесниками, старшими та вчителями, їх спілкування. Це передбачає необхідність вмінь суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Тому важливими є навички міжособистісної взаємодії (емпатії, милосердя); вміння та навички діалогічного спілкування; навички самоуправління; навички колективного обговорення підсумків роботи; вміння самооцінки та адекватної оцінки дій інших з опорою на громадську думку колективу.

У молодших школярів розвиток поведінкового компоненту активізується під впливом оцінювальної діяльності вчителя. Систематична позитивна оцінка педагогом навіть незначних успіхів в оволодінні дітьми певних вмінь сприяє повторному здійсненню та засвоєнню нових форм ціннісного ставлення до людини. Невиконання справ, залишених без реакції вихователя, призводить до формування безвідповідального ставлення до своїх обов'язків.

Важливою умовою розвитку почуття відповідальності в учнів початкових класів є включення їх у систему діяльності, задоволення в ній основних особистісних потреб. Отже, під почуттям відповідальності молодших школярів розуміємо інтегральне особистісне новоутворення у дітей молодшого шкільного віку, яке виявляється як здатність усвідомлено брати на себе прості навчальні, морально-громадські зобов'язання, чітко дотримуватись їх виконання та передбачати наслідки власних наближених дій. Виходячи з вищевикладеного, можна стверджувати, що у своїй сутності почуття відповідальності є новоутворенням молодшого шкільного віку і пов'язане з якісними психологічними змінами самих школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Басюк Н.А. Розвиток почуття відповідальності в школярів / Н.А. Басюк. – Житомир : ЖПУ імені Івана Франка, 2003. – 100с.
2. Бех І.Д. Відповідальність особистості як мета виховання / Іван Дмитрович Бех // Початкова школа. – 1994. – № 9 -10. – С. 4-8.
3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-методичний посібник / Іван Дмитрович Бех – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте : Психологическое исследование / Лидия Ильинична Божович – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Иващенко Ф.И. Психология трудового воспитания / Ф.И. Иващенко – Минск : Народная аскета, 1981. – 143 с.
6. Сперанский В.И. Социальная ответственность личности и особенности формирования / В.И.Сперанский – М. : Изд.МГУ, 1987. – С. 38 – 87.

7. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека: Советы воспитателям / Василий Александрович Сухомлинский – Минск : Народная аскета, 1978. – 288 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад.школа, 1976. – Т.1. – 354 с.
9. Якобсон С.Г. Психологические проблемы этического развития детей / С.Г. Якобсон. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.

Селуянова М.В.

ЧУВСТВО ОТВЕТСТВЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена раскрытию структуры чувства ответственности детей младшего школьного возраста. Определены составляющие чувства ответственности.

Ключевые слова: организованность, чувство ответственности, младшие школьники.

Seluanova M.V.

THE SENSE OF RESPONSIBILITY CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE

The article is devoted to revealing the structure of the sense of responsibility of children of primary school age. Identified components of sense of responsibility.

Key words: discipline, a sense of responsibility to the younger students.

УДК 372.4.371.71

Старцева В.П.

ПРОБЛЕМА ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті висвітлюються зміст та ключові характеристики валеологічної культури у психолого-педагогічній літературі. Пояснюється сутність валеологічної культури, що передбачає формування людини як цілісного індивіда, охоплюючи усі сторони її життя.

Ключові слова: культура, валеологічна культура, культура здоров'я.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено, що пріоритетним завданням системи освіти є навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих як до найвищих суспільних та індивідуальних цінностей. За участю вчителів початкових класів виявляється можливим здійснення ефективної валеологічної освіти, медико-санітарного просвітництва, упровадження активних форм та методів збереження і зміцнення індивідуального здоров'я молодого покоління. В Україні сучасні соціально-економічні умови життєдіяльності суспільства, екологічна ситуація, низький рівень культури харчування, культури з медичних та валеологічних знань, культури безпечної життєдіяльності, культури безконфліктного спілкування, культури фізичної активності сприяє низькому рівню культури здоров'язбереження населення.

Останнім часом зазначена проблема все більше привертає увагу науковців. Формування культури здоров'я учнівської молоді, студентів та взагалі громадян різних груп населення досліджували такі вчені: В.Горашук, С.Кириленко, В.Климова, Г.Кривошеєва, В.Скумін, Л.Сущенко, Л.Татарнікова, Л.Хижняк, А.Нагорна та ін.; "здоров'язберігаючі технології" були предметом дослідження Т.Бичкової, М.Безруких, О.Бутакової, Є.Пужаєвої, М.Смирнова, І.Соколової, В.Сонькіна, І.Чупахи та ін.; сутнісні характеристики культури здоров'язбереження розглядали: М.Безруких, С.Гримблат, В.Зайцев, С.Крамський, М.Колеснікова, А.Севрук та ін.

Проблеми формування (розвитку) валеологічної культури, валеологічної освіти досліджували Т. Бойченко, І. Брехман, Е. Вайнер, В. Колбанов, Н. П'ясецька, О. Бондаренко, Ю. Бойчук та інші.

Так, значний інтерес викликають праці І.Беха, А.Богущ, Л.Божович, М.Євтуха, І.Зязюна, Г.Костюка, А.Макаренка, О.Савченко, В.Сухомлинського, К.Ушинського, які присвячені загальнопедагогічним аспектам формування здорового способу життя особистості.

Низка науковців (О.Біда, Л.Білик, О.Ващенко, Г.Кривошеєва, Г.Презлята, Л.Сущенко) визначає культуру здоров'я та здоровий спосіб життя як об'єкт соціального пізнання, актуальну соціально-педагогічну проблему, пріоритетний аспект духовного, екологічного, фізичного виховання, важливий чинник виховання особистості.

Зокрема, увага дослідників (П.Плахтій, М.Андрос, С.Литвин-Кіндратюк, І.Піскунова) акцентується на важливості здоров'я та здорового способу життя, психічному здоров'ї особистості в навчальних закладах, ролі народознавства та народної педагогіки у вихованні здорового способу життя.

Психолого-педагогічний аналіз сутності понять "культура" та "валеологічна культура" дозволив визначити співвідношення між ними.

Так, А.Могильський в своїх дослідженнях зазначає, що культура в системі поведінкових цінностей займає провідне місце, оскільки і знання, і сформовані вміння втілюються в переконаннях, характері особи. Автор вказує, що вміння узгоджувати свої дії, вчинки з іншими людьми, з довкіллям є показником високої внутрішньої та зовнішньої культури.

Аналіз психолого – педагогічної літератури доводить, що поняття "культура" є багатограним і тому в процесі визначення його сутності, структури можливі різні підходи.

За визначенням Б.Кононенка, культура – це "специфічний" спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної та духовної праці, у системі норм, духовних цінностей, ставленні до природи [7, с.116]. Зокрема, Б. Кононенко, І. Зязюн виділяють ключові характеристики, які формують комплекс суспільних норм, моралі або система суспільно визнаних категорій, настанов, звичаїв.

У цілому культура є важливим універсальним механізмом адаптації суспільства, людини до різноманітних умов, вимог, соціального середовища. Так, І. Зязюн вважає, що культура зумовлює систему ціннісних уявлень кожної людини і регулює її індивідуальну, соціальну поведінку, є основою для постановки та здійснення різного роду завдань [3, с. 131].

Поняття "валеологічна культура", його зміст у науковій літературі трактується неоднозначно. Так, введення цього поняття починається з виникненням валеології як науки. Значна кількість вчених ототожнюють поняття "валеологічної культури" та "культури здоров'я" (М. Віленський, В. Казначєєв, Л. Майборода, В. Петленко, Р. Серебряков).

Однак, такі науковці як Д.Колесов, Е.Казін, А.Горшкова, О.Файчук та інші вважають, що доцільно розділяти ці два поняття, адже під культурою здоров'я слід розуміти адаптивний і продуктивний план розвитку особистості, а під валеологічною культурою – переважно діяльність, пов'язану зі збереженням та покращенням здоров'я.

Так, сучасний дослідник Д. Колесов вважає, що валеологічна культура – це "культура формування правильного ставлення до здоров'я" [8, с. 15]. Однак, аналізуючи сутність даного феномена, Є. Казін пояснює валеологічну культуру, як науку про моральне, фізичне і духовне здоров'я, що є невід'ємною частиною культурології [4, с. 12].

При аналізі поняття "валеологічна культура" як загально-філософської категорії А. Горшкова характеризує її як специфіку взаємодії людини і суспільства, збереження і укріплення здоров'я в різні історичні епохи та як інтегративну особистісну якість індивіда, що характеризується його поведінкою і діяльністю, що ґрунтуються на світогляді [10, с. 243].

Валеологічну культуру особистості В. Колбанов розглядає не лише як валеологічну обізнаність, але й як динамічний стереотип поведінки, вироблений на основі істинних потреб, що сприяють здоровому способу життя, що визначає обережне ставлення до здоров'я оточуючих [5, с. 132].

Як результат валеологічної освіти розглядає валеологічну культуру Е. Вайнер, що виступає та передбачає знання індивідом своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження і розвитку свого здоров'я, вміння розповсюджувати свої знання на оточуючих [2, с. 26].

У свою чергу Г. Кривошеєва пояснює сутність валеологічної культури як "якісне утворення особистості, яке виявляється в єдності духовних, біологічних, психологічних і соціальних факторів, що визначають її спосіб життя і гуманістичний смисл буття. Вона зумовлює подальший розвиток усіх різновидів культур і передбачає формування людини як цілісного індивіда, охоплюючи усі сторони її життя. Валеологічна культура покликана перетворити будь-яку сферу діяльності людини на засіб фізичного і духовного самовдосконалення, самооздоровлення. Валеологічна культура особистості характеризує її ставлення до життя, до свого здоров'я, прагнення до самопізнання" [6, с.7].

Зокрема, Є.Торохова визначає валеологічну культуру як "соціально-психологічну діяльність індивіда, направлену на укріплення і збереження здоров'я, засвоєння норм, принципів, традицій здорового способу життя, що перетворює їх у внутрішнє багатство особистості"[11, с. 44].

На думку Н. П'ясецької "валеологічна культура особистості є найважливішою якісною характеристикою рівня розвитку, способом і мірою реалізації сил" [9, с.297]. У свою чергу Ю. Бойчук підкреслює, що валеологічна культура виступає складовою загальної культури, що спрямована на формування, збереження та зміцнення здоров'я людини [1, с.141].

Так, Горащук В.П. розглядав проблему шкільної валеології та її інтеграції з предметами фізичної культури й безпеки життєдіяльності, що спрямовані на формування культури здоров'я школярів, виявив ряд суперечностей, які зумовлюють постановку проблеми методологічного й теоретичного обґрунтування формування культури здоров'я учнівської молоді в навчально-виховному процесі:

- між соціокультурною важливістю здоров'я як інтегративної характеристики розвитку суспільства й особистості та методологічною й теоретичною розробкою змісту та структури цього феномену;
- між об'єктивно існуючим педагогічним явищем та недостатньою розробкою соціально-педагогічних механізмів формування культури здоров'я школярів;
- між вимогами, що висуваються суспільством до особи випускника школи, та змістовим полем шкільної освіти, яке повинне забезпечити формування високого рівня культури здоров'я школярів;
- між вимогами до навчально-виховного процесу в школі та станом здоров'я школярів;
- між необхідністю формування високого рівня культури здоров'я школярів та недостатньою розробкою програмно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу з питань здоров'я;
- між можливостями навчально-виховного процесу з формування культури здоров'я школярів та недостатньою професійною підготовкою вчителів.

Автор вказує, що розгляд теоретичних і методологічних питань формування культури здоров'я є одним із шляхів подолання вищевказаних протиріч.

Отже, валеологічна культура – це не тільки сума знань, обсяг відповідних умінь і навичок, але й здоровий спосіб життя гуманістичної орієнтації. Рівень культури здоров'я визначається знаннями резервних можливостей організму (фізичних, психічних, духовних) і вміннями правильно використовувати їх. Розглянувши сутнісні характеристики та особливості валеологічної культури особистості, можна підсумувати, що дане поняття "валеологічної культури" є відносно новим у науковій літературі та потребує подальшої розробки.

Слід констатувати, що спеціальні психолого-педагогічні дослідження, присвячені формуванню культури здоров'я школярів у процесі навчання, у вітчизняній педагогіці не

проводилися. Залишаються нез'ясованими багато питань, розв'язання яких повинно сприяти формуванню культури здоров'я школярів. Так, наприклад, не розроблена концепція валеологічної освіти в Україні, не визначено її зміст, структуру, основи організації навчально-виховного процесу з валеології та її інтеграції з іншими предметами шкільної освіти, можливості спеціальних предметів та ін.

У зв'язку з цим сьогодні від педагогічної науки вимагається глибоко обґрунтоване поновлення теорії й практики навчання та виховання учнівської молоді, як бути здоровим у сучасних соціальних умовах.

ЛІТЕРАТУРА :

1. Бойчук Ю.Д. Еколого-валеологічна культура: теоретико-методологічні аспекти: [монографія] / Ю.Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357 с.
2. Вайнер Э. Н. Валеология: [учебник для вузов]. – 6-е изд. / Э.Н. Вайнер. – М. : Флинта: Наука. – 2008. – 416 с.
3. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, Г.М.Сагач. – К. : УФІМБ, 1997ю – 320 с.
4. Казин Э. М. Основы индивидуального здоровья человека: Введение в общую и прикладную валеологию : [учебн. пос. для студентов высших учеб. заведений] / Э.М.Казин, Н.Г.Блинова, Н.А.Литвинова. – М. : ВЛАДОС. – 2000. – 192 с.
5. Колбанов В.В. Валеология: основные понятия, термины и определения / В.В.Колбанов. – СПб.: ДЕАН. – 1988. – 256 с.
6. Колесов Д. В. Валеология – новое направление в педагогических науках / Д. В. Колесов // Валеология в школе. – 1977. – № 7. – С. 15–19.
7. Кононенко Б.И. Основы культурологии: курс лекций / Б. И. Кононенко. – М. : Инфра, 2002 – 207 с.
8. Кривошеєва Г. Л. Формування культури здоров'я студентів університету: автореферат дис. на здобуття наукового ступня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Г. Л. Кривошеєва. – Луганськ, 2001. – 20 с.
9. П'ясецька Н. А. Валеологічна культура як фактор особистісного професійного розвитку майбутнього вчителя / Н. А. П'ясецька, М. О. Шпильова // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 26. – С. 296–300.
10. Строкань В. В. Сущность и значение формирования валеологической культуры студентов высших учебных заведений / В. Строкань, С. Коссе // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2009. – № 10. – С. 242–244.
11. Торохова Е. И. Валеология: Словарь-справочник / Е. И. Торохова. – М. : Флинта: Наука. – 2002. – 344 с.

Старцева В.П.

ПРОБЛЕМА ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье освещаются содержание и ключевые характеристики валеологической культуры в психолого-педагогической литературе. Объясняется сущность валеологической культуры, что предусматривает формирование человека как целостного индивида, охватывая все стороны его жизни.

Ключевые слова: культура, валеологическая культура, культура здоровья.

Starceva V.P.

PROBLEM VALEOLOGICAL CULTURE IN PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL LITERATURE

The article highlights the key features and content valeological culture in psychological and pedagogical literature. Explained the nature valeological culture that involves the formation of man as a holistic individual, covering all sides of life.

Key words: culture, valeological culture, the culture of health.

ПОЛІКУЛЬТУРНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОСТІ ЗАСОБАМИ СВІТОВОГО ФОЛЬКЛОРУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Статтю присвячено обґрунтуванню доцільності та необхідності формування полікультурної свідомості та толерантності з самого раннього віку.

Ключові слова: полікультурне виховання, міжкультурний діалог, культурний плюралізм, інтеграція культур і народів.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є полікультурне виховання дітей. Так, у Державній національній програмі

"Освіта (Україна ХХІ століття)" особливу увагу акцентовано на прищепленні дітям шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій всіх народів, що населяють Україну; у Національній доктрині розвитку освіти в Україні в ХХІ столітті зроблено акцент на формуванні особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, підготовлена до життєдіяльності у динамічному світі. У цьому зв'язку, саме полікультурне виховання сприятиме формуванню у дітей як етнічної ідентичності, так і розумінню ними культурних відмінностей між людьми. Коректність вирішення цих проблем передбачає високий ступінь толерантності, готовності до міжкультурного діалогу та співробітництва.

Залучення дитини до світу людських цінностей забезпечує формування толерантності, усвідомлення дитиною своєї приналежності до світових культурних цінностей.

Очевидно, що багатокультурне суспільство відчуває потребу у новому світогляді, спрямованому на інтеграцію культур і народів з метою їх подальшого зближення та духовного збагачення. Все це обґрунтовує значущість полікультурної освіти, метою якої є формування людини культури, творчої особистості, здатної до активного та продуктивного життя у полікультурному середовищі.

Розширення масштабів міжкультурної взаємодії у сучасному світі настійно вимагає розвитку полікультурних складових дошкільної освіти, підвищення вимог до оволодіння світовою культурною спадщиною та іноземних мов. Перехід до полікультурного співробітництва, від діалогу до полілогу культур передбачає не тільки наявність бажання зрозуміти свого сусіда по загальному планетарному дому, але і наявність бажання оволодіти його мовою. Значна увага останнім часом приділяється питанням, пов'язаним із використанням мови у діалозі культур і цивілізацій сучасного світу, тому у багатьох дитячих садках вивчається англійська мова, офіційна мова міжкультурного та дипломатичного спілкування.

В педагогічній науці проблема формування у підростаючого покоління толерантності найбільш активно почала розроблятися з 90-х років ХХ ст.. Толерантність як явище мультикультурної комунікації розглядається у роботах В. Зінченко, В. Зусман, В. Малікова; соціальна толерантність як визнання рівноправного існування "іншого" і як основа продуктивного спілкування та взаємодії між людьми розкрита у дослідженнях А. Погодіної та П. Степанова. Досліджуються проблеми впливу мистецтва та дитячої творчості на формування та виховання шанобливого ставлення до інших народів та культур (Т. Шпикалова, М. Барамбеков, Р. Махиев).

Особливий вклад у вивчення проблеми педагогічної діяльності в поліетнічному та полікультурному середовищі внесли російські вчені: О.Гукаленко, Г.Дмитрієв, М.Кузьмін, В.Собкін, П.Супрунова, В.Тишков та ін. Серед українських науковців окремі аспекти полікультурної освіти знайшли відображення в працях В.Баркасі, Л.Голік, І.Зязюна, В.Каврайського, М.Красовицького, О.Кузнецової, Г.Онкович, О.Сухомлинської,

Н.Терентьевої та ін. У результаті вивчення феномену полікультурності українськими науковцями (І.Лощенова, Н.Терентьева та ін.) було встановлено, що полікультурне виховання – це одночасне набуття знань та відповідне виховання, "передача більш точної та докладної інформації при повазі до груп меншин, подоланні упереджень та заохоченні терпимості..." [5].

Розглядаючи проблему культурної і політичної взаємодії різних народів, для визначення феномену полікультурності, автори оперують різними поняттями. До найбільш уживаних можна віднести такі, як: полікультурність, мультикультуралізм, культура міжнаціонального спілкування, багатокультурність тощо. Багатоплановий аналіз психолого-педагогічних досліджень, сучасної освітньої та виховної практики засвідчує, що поняття "полікультурне виховання" не має єдиного визначення. З'ясовано лише окремі аспекти цієї проблеми. Проблематика полікультурного виховання знаходиться в центрі уваги Європейської спільноти порівняльної педагогіки, а також займає досить помітне місце в діяльності вчених ближнього зарубіжжя.

Не зважаючи на соціальне замовлення суспільства, доведену сенситивність дошкільного віку до засвоєння цінностей, потребу в освоєнні технологій формування толерантності старших дошкільників, досліджень з проблеми формування толерантності дітей старшого дошкільного віку явно недостатньо. [1, с. 221].

Метою статті є висвітлення та аналіз на основі наявних досліджень процесу полікультурного виховання, яке спрямовується на формування толерантності в дитячому віці.

В сучасних умовах, в епоху глобалізації, коли відокремлене існування різних народів і культур стає неможливим, коли відбувається переосмислення цілей і задач освіти, з'являється гостра потреба у вихованні полікультурної особистості.

Концептуальна модель полікультурного виховання дітей дошкільного віку в освітньому процесі включає мету – виховання полікультурної особистості, закономірності, що визначають ефективність полікультурного виховання, принципи, методичку полікультурного виховання та якісну характеристику результатів цього процесу.

Ефективність процесу полікультурного виховання забезпечується шляхом впровадження технології, що передбачає відбір змісту, оптимального включення взаємопов'язаних національних культурних компонентів у педагогічний процес; диференційований підхід, орієнтований на психофізіологічні та особистісні особливості дітей дошкільного віку і особливості національної культури, реалізацію виховного освітнього потенціалу національних культур; ознайомлення з національними культурами.

Педагогічна технологія залучення дошкільнят до творчості, звичаїв і традицій інших народів і виховання моральних почуттів вибудовується на основі таких підходів:

- Залучення дітей до різноманітних видів діяльності (спеціально організоване спілкування, навчально-пізнавальна, музична, рухова активність, образотворча, декоративно-прикладна);

- Інтеграція різних видів мистецтв (музичного, танцювального, усної народної творчості, драматизація) з опорою на різні жанри фольклору народів світу;

- Здійснення виховної роботи на основі культури різних національностей;

- Забезпечення активності дітей на всіх етапах розвитку моральних почуттів дошкільнят.

Проблема виховання соціокультурної толерантності в умовах нестабільності суспільства – пріоритетне питання системи освіти. Ще О. Леонтьєв вважав, що дошкільний вік є першим періодом народження особистості та входженням її у соціум. Отже, система дошкільної освіти, зокрема процес виховання, має бути побудований як суб'єкт-суб'єктне середовище, яке зумовлює виховання у дітей толерантності один до одного.

Що являє собою соціокультурна толерантність? Це повага до гідності та цінностей іншої людини, терпіння та прийняття культури, історії і цінностей інших народів.

Особистість розглядається в науці як багатогранні, багатоаспектні якості людини і як єдність пізнавального, емоційно-морального та поведінкового компонентів.

Для того, щоб робота по вихованню толерантності у дошкільнят була плідною, необхідно задіяти великий спектр заходів і різних видів діяльності дошкільнят:

1) проведення свят та інших масових форм, з метою знайомства дітей з культурою і традиціями свого народу та народів світу; театралізовану діяльність дошкільнят за сценаріями, в основі яких казки народів світу;

2) сюжетно-рольові ігри дошкільнят, основною метою яких є освоєння і практичне застосування дітьми способів толерантної взаємодії;

3) народні рухливі ігри;

4) проведення народних свят, наприклад таких як "Масляна, "Різдво" згідно з народним календарем;

5) вивчення народних свят найближчих країн-сусідів, скандинавських народних свят; свят народів англослов'янського світу, а також Сходу і мусульманських країн;

б) ознайомлення дітей з традиціями народів різних країн;

7) з традиціями святкування Нового Року, Різдва, Пасхи, 1 квітня в різних країнах;

8) ігри-заняття, створені на матеріалів різних казок, з метою вирішення проблем міжособистісної взаємодії в казкових ситуаціях;

9) створення казок та історій самими дітьми; інсценування казок.

Звичайно, формування толерантності відбувається поступово, тому що всі діти різні: одні доброзичливі, активні, інші сором'язливі, треті замкнуті, у кожного свої індивідуальні здібності та особливості.

Одним із провідних пріоритетів виховання дитини є звернення до фольклору, який містить знання про світ та способи ставлення до нього, які склалися у культурно-історичному процесі та представлені в образній, метафоричній формі, доступній для сприйняття дошкільників. Змістом прислів'їв, приказок, казок є сталі образи, які мають певні якісні характеристики, що викликають симпатію або антипатію, а отже, толерантне або не толерантне ставлення до їх носія. Підкреслена увага до специфічних зв'язків світу, звернення до цінностей культури зумовлює становлення толерантного світосприйняття дитини. Виховний потенціал фольклору закладений у глибинних процесах пробудження позитивного ставлення до світу, зафіксованого у лаконічній формі прислів'їв, приказок, казок. Усна народна творчість розкриває гармонію та красу навколишнього світу, ті правила поведінки, які сприяють його збереженню [6].

Фольклорні формули у казках, прислів'ях та приказках створюють і підтримують ритуальність життя і є готовими "схемами переживань", "схемами ставлення до світу", що на думку психологів, дозволяє підтримувати психологічну стійкість дітей. Такі формули стають "ключами", які відчиняють простір культурних сенсів за допомогою знаку та символу. В той же час вони зрозумілі дітям, легко ними сприймаються, тому твори усної народної творчості настільки ефективні у формуванні основ толерантності [4].

У дошкільному віці дітей починають знайомити з фольклором народів світу. Фольклор – одна з найбільш важливих складових історії культури кожного народу. У казках різних народів світу часто зустрічаються загальні ідеї, теми, сюжети, образи. Майже в усіх країнах Європи розповідають казки про Червоний Капелюшок, Сплячу красуню, Попелюшку або пасербицю, яку ображає зла мачуха та її дочки. Але, не зважаючи на спільність ідеї, казки кожного народу своєрідні. У центрі ж казки завжди стоїть герой – сміливий, добрий, хитрий або довірливий.

Казка – це "душа народу". З казками пов'язані перші дитячі уявлення про справедливість, де добро обов'язково перемагає, а зло рано чи пізно, але обов'язково, буде покаране.

Читання народних казок дає основу для організації з дітьми різних видів діяльності. В пізнавальній діяльності відбувається знайомство з географічним місцезнаходженням держави, особливостями природи, клімату, етнографічними та культурними особливостями

різних народів. Творчій напрямком проявляється в обіграванні народних казок. Продуктивна діяльність спрямована на знайомство та навчання дошкільнят традиційних видів мистецтва: вишивка, орігамі, ліплення тварин на ін. [6].

Одним із шляхів формування толерантності є також вивчення у дошкільному закладі іноземної мови. Іноземна мова представляється як мова міжнаціонального спілкування у сучасному світі, дозволяє познайомити дітей з життям зарубіжних одноліток, з пісенною та віршованою творчістю, з доступними дітям зразками дитячої художньої літератури мовою, що вивчається. На заняттях діти залучаються до нового соціального досвіду з використанням іноземної мови за рахунок програвання різних ролей в ігрових ситуаціях типових для сімейного, побутового, навчального спілкування.

Все це дозволяє сформувати у дошкільнят розуміння важливості виучуваної іноземної мови як засобу здійснення взаємодії з представниками інших соціумів. Мовне розмаїття та різноманітність культур розглядається в наш час як один з найцінніших елементів світової, європейської та загальноукраїнської культурної спадщини. Навколишній світ багатомовний, знати тільки одну мову вже недостатньо [3].

Таким чином, формування толерантності доцільно починати зі старшого дошкільного віку, оскільки, саме цей вік є сенситивним для виховання моральності та толерантності, саме в цьому віці закладається фундамент для подальшого розвитку особистості дитини. Перспективою дослідження є вивчення актуальних форм роботи з дітьми дошкільного віку у напрямі підготовки до життя й діяльності у широкому поліетнічному просторі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: учебник для студентов вузов. – М.: Аспект пресс, 2002. – 251с.
2. Арановская Д.М. Зависимость понимания ребенком сказки от ее композиции. Автореф. дис. канд. пед.наук. М.,1944. – 20 с.
3. Асмолов А. Г. Толерантность : различные парадигмы анализа / А. Г. Асмолов // Толерантность в общественном сознании России.- М., 1998.- 135
4. Асмолов А. Историческая культура и педагогика толерантности // Мемориал. 2001., №24, с.61-63.
5. Бойченко В.В. Ідея полікультурності у змісті національної освіти // Науковий вісник Чернівецького університету: Педагогіка та психологія. – Вип. 177. – Чернівці: Рута, 2003. – № 3-4. – С. 40-44.
6. Иванова Н.М. Воспитание толерантности у детей старшего дошкольного возраста. Автореферат. Елец 2012 г.

Черепанова С.Б.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ СРЕДСТВАМИ МИРОВОГО ФОЛЬКЛОРА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена обоснованию целесообразности и необходимости формирования поликультурного сознания и толерантности с самого раннего возраста.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, межкультурный диалог, культурный плюрализм, интеграция культур и народов.

Cherepanova S.B.

POLYCULTURAL EDUCATION AS A PROCESS OF FORMING TOLERANCE BY MEANS OF WORLD FOLKLORE OF PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to basing of expediency and necessity of forming polycultural consciousness and tolerance since early age.

Key words: polycultural education, intercultural dialogue, cultural pluralism, integration of cultures and peoples.

Розділ 4

Теорія і методика професійної освіти

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

У статті розриті організаційно-педагогічні умови фахового зростання викладачів вищої школи. Визначені існуючі підходи до підвищення їх професійної майстерності (когнітивний, біхевіорестичний, особистісно-зорієнтований, системний та ін.) у контексті трансформації в європейський освітній простір. Розроблена модель розвитку професійної майстерності викладача в сучасних умовах.

Ключові слова: структурно-функціональна модель, організаційно-педагогічні умови, професійна майстерність.

Перехід національної вищої школи до нової освітньої парадигми, входження до європейської спільноти посилює вимоги до професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. Сучасний педагог має володіти комплексом необхідних якостей і професійних знань, вільно орієнтуватись у потоці наукової інформації, бути готовим до постійного умотивованого вдосконалення і підвищення своєї професійної майстерності. Проблеми підвищення професійної майстерності викладачів вищих навчальних закладів досліджувались С.Я.Батищевим, Т.Ю.Ломакіною, О.Я.Савченко, М.П.Сибірською, Ш.З.Соматуловою, В.О.Сластьоніним. Механізми покращення якості підготовки спеціалістів розкрито в роботах А.А.Бодальова, А.А.Деркача, Р.О.Кузьменка та ін.

Розробка проблеми фахової майстерності пов'язана з працями І.Я.Зязюна, А.С.Макаренка, О.Г.Самашенко, В.А.Семиченко, В.О.Сухомлинського, О.Г.Мирошника, Н.А.Тарасевич та ін. Значне місце в дослідженнях згаданих науковців відведено розкриттю педагогічної техніки, мовленню вчителя та майстерності педагогічного спілкування. Висвітлено психолого-педагогічні умови майстерності взаємодії суб'єктів у навчально-виховному процесі, а також технологія побудови різновидів організаційних форм пізнавальної діяльності учнів та студентів.

Публікації, пов'язані з аналізом світового досвіду формування педагогічної майстерності вчителя, є в доробках Г.А.Андрєєвої, Г.С.Єгорова, Ю.В.Кищенко, Н.М.Лавриненко, А.В.Паринова, Л.П.Лопуховської, Р.М.Роман та ін.

Незважаючи на інтерес науковців до питань професійної майстерності у контексті трансформації українського суспільства до європейського освітнього простору, вивчення актуальних проблем сучасної вищої школи йдуть повільно.

Метою статті є обґрунтування організаційно-педагогічних умов розвитку професійної майстерності викладача вищого педагогічного закладу, трансформованих у сприйнятну модель формування досліджуваного феномену.

Зростання педагогічної майстерності значною мірою залежить від того, наскільки кваліфіковано буде організовано цей процес, адекватністю зворотнього зв'язку, як ефективно спрацює система організаційно-методичних заходів, які забезпечують засвоєння і розвиток у викладача відповідних якостей і вмінь. Іншими словами, здійснення цілеспрямованого професійного удосконалення можливо лише за допомогою створення комплексу необхідних організаційно-педагогічних умов.

У сучасній педагогічній теорії і практиці існують декілька підходів до їх визначення. Так, прихильники когнітивного підходу орієнтуються на свідоме спрямування зусиль фахівця на здобуття відповідного педагогічного досвіду. Викладач шляхом спроб і помилок "концептуалізує" або самостійно виробляє ефективне розв'язання освітніх завдань і у "такий спосіб підвищує свою професійну майстерність".

Біхевіорестичний підхід базується на ідеї механічного стимулювання та підтримки бажаної поведінки, що призводить до запрограмованого результату. Схема його перебігу

передбачає: стимул-мотивація-дія-оцінка-підкріплення-успіх. У свою чергу, діяльнісний підхід побудований на сукупності мотивації, цілепокладання, реалізації змісту реальними методами і організаційними формами навчання, оцінюванні одержаних результатів. Згадана циклічність повторюється на кожному змістовому етапі, де в залежності від ситуації і реальних умов здійснюється адекватне використання оптимальних засобів навчально-виховного процесу [1, с.5].

Провідним на сучасному етапі розвитку освіти є особистісно-зорієнтований підхід. Він передбачає створення найбільш сприятливого середовища для забезпечення раціональних шляхів професійного самовдосконалення, повноцінний інтелектуально-духовний розвиток особистості, її всебічну творчу реалізацію. В його основі лежить синергетичний принцип, що базується на оптимізації особистісного розвитку педагога. Цей та інші підходи щодо підвищення майстерності фахівця можуть повною мірою реалізуватися лише за умов системного її розгляду, що забезпечує врахування всього комплексу чинників впливу на перебіг означеного процесу. Існують різні трактування поняття системи. Але, незважаючи на певні розходження, абсолютна більшість дослідників схилиються до того, що система являє собою цілісний об'єкт, в якому взаємодіють взаємопов'язані елементи, що складають її внутрішню структуру. Вихідні положення, що характеризують систему: наявність цілепокладання (мета, завдання, функції); єдність з середовищем і підпорядкованість системі більш високого рівня; взаємозалежність специфічних якостей її компонентів, які одночасно містять в собі головні риси цілісності; ієрархічна супідрядність складників системи; присутність комплексу чинників, що впливають на кількісні і якісні показники; наявність управлінського механізму, спрямованого на збереження структури, режиму діяльності і виконання кінцевої мети функціонування.

Отже, у заломленні через соціально-педагогічні особливості процесу формування педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу під системою ми будемо розуміти цілісне, складне утворення взаємопов'язаних компонентів, діяльність яких підпорядкована чітко окресленій меті. Підвищення педагогічної майстерності викладача є розвиток його якостей (знання, уміння, навички, особистісні й фахові якості, професійні компетенції, умотивована ціннісна спрямованість), трансформованих в інтегрований показник внутрішньої моделі поведінки. Системний підхід щодо підвищення майстерності педагогічних кадрів, вищої школи передбачає забезпечення єдності і взаємозв'язку таких компонентів, як професійна мотивація, завдання, зміст, методи, організаційні форми, запрограмований результат. Реалізація цільової функції вимагає визначення та створення, як уже наголошувалося, відповідних організаційно-педагогічних умов, що розглядаються як "сукупність взаємопов'язаних і повторювальних у часі способів впливу".

Розглядаючи методологічний підхід до розвитку школи із системних позицій, дослідники визначають як його основу:

- цілісну сукупність структурно-утворюючих одиниць;
- характер зв'язку і взаємодії компонентів;
- чітку ієрархічну супідрядність складових;
- цілеспрямованість;
- взаємодія із зовнішнім середовищем.

Але названих вище характеристик для повного розуміння системного підходу недостатньо. Системі притаманні такі риси, як динамічність, синергетичний характер функціонування, а також залежність від комплексу зовнішніх і внутрішніх факторів. Зрозуміло, врахування чинників, які впливають на кількісні і якісні показники педагогічного процесу, має велике практичне значення для розвитку вищої школи.

Педагогічний процес, в тому числі й зростання педагогічної майстерності викладача вищої школи, не може повністю піддаватися впливу комплексу факторів і супутніх обставин, а характеризується ще й здатністю до самоорганізації і самозбереження. Розумний консерватизм та відносна стабільність є умовою існування та розвитку так званих великих

систем. Останні, за В.І.Масловим, можуть "бути динамічними, тобто здатними протистояти зовнішнім і внутрішнім деструктивним впливам" [6].

Відкритість до синергетичних проявів передбачає розгляд особистості як складної системи, здатної до самоорганізації і саморозвитку. Ідеться про відносно автономну можливість педагога виходити на якісно новий рівень узагальнення і знаходження механізму реалізації своїх професійних домагань. Саме синергетичний характер розвитку посилює здатність людини через осмислення потреби в удосконаленні, умотивовану інтерпретацію творчого самовираження до більш високого рівня професійних досягнень.

Як бачимо, процес фахового зростання є складовою динамічною системою, яка функціонує в суспільному і особистісному аспектах, взаємопов'язаних один із одним. Її структура охоплює сукупність окремих компонентів, що являють собою цілісний механізм, спрямований на розв'язання чітко визначених мети і завдань. Кожний із компонентів може бути розглянутий в якості складової частини іншої системи більш високого чи нижчого рівня.

Узагальнення результатів аналізу відповідної літератури засвідчує, що одним із ефективних методів розв'язання проблеми професійного зростання є моделювання. У філософському розумінні "модель" є міра, зразок, норма; у методології науки – аналог (схем, структура, знакова система), що визначає фрагменти природної чи соціальної реальності. У педагогічних дослідженнях моделювання розуміється як вивчення педагогічної дійсності на штучно створеній системі, яка перебуває в об'єктивній відповідності до об'єкта пізнання і в підсумку, з точки зору К.Б.Вініас-Трофіменко і Г.В.Лісовенко, дає його реальний стан [4, с.38]

Структура моделі має включати прогностично зорієнтовані мету і конкретизовані завдання, а також адекватний механізм їх реалізації в ієрархічній структурі функціонування вищого навчального закладу на основі дієвого зворотного зв'язку. Отже, під експериментальною моделлю нами розуміється сукупність науково обґрунтованих педагогічних впливів, спрямованих на професійне вдосконалення викладачів вищого навчального закладу у процесі їхньої активної творчої діяльності (Рис.1).

Побудована на ієрархічній системі визначених нами принципів модель реалізується через функціонування таких компонентів, цілепокладання, зміст, види діяльності та організаційні форми, засоби, блок зворотного зв'язку. Процес формування педагогічної майстерності здійснюється у заломленні через структуру досліджуваного феномену, яка передбачає наявність відповідних педагогічних здібностей і якостей, професійної компетентності, готовності до творчої діяльності, досвіду роботи й педагогічної техніки.

Сучасні вимоги кадрової державної політики обумовлюють необхідність зміни концептуальних основ процесу зростання педагогічної майстерності на засадах поєднання особистісно-зорієнтованого і діяльнісного підходів, параметри яких задані комплексом професійних компетентностей.

Змістово-процесуальний блок моделі віддзеркалює безпосередній процес реалізації основних видів професійної діяльності. Це, зокрема, вдосконалення навчально-пізнавального механізму, що вимагає поглиблення і розширення як загальнотеоретичних педагогічних знань, так і практичних умінь і навичок викладача, оволодіння сучасними досягненнями передового педагогічного досвіду, стимулювання розвитку творчих здібностей і формування потреби в систематичному самовдосконаленні.

Міжпредметний характер організації навчального процесу у вищій школі орієнтує на оволодіння системою провідних загальнонаукових ідей і понять, на розвиток основ наукового світогляду, на засвоєння досягнень психолого-педагогічної науки. Його реалізація диктує беззаперечне дотримання єдиних педагогічних вимог, орієнтацію на діяльність проблемно-пошукового характеру з урахуванням зони найближчого розвитку студента з високим рівнем складності і самостійності. Сприяє цьому блочно-модульна структура навчало-тематичних планів, що дозволяє більш глибоко усвідомити набуту інформацію,

закріпити її у ході проведення семінарських і практичних занять та інших видів роботи студентів.

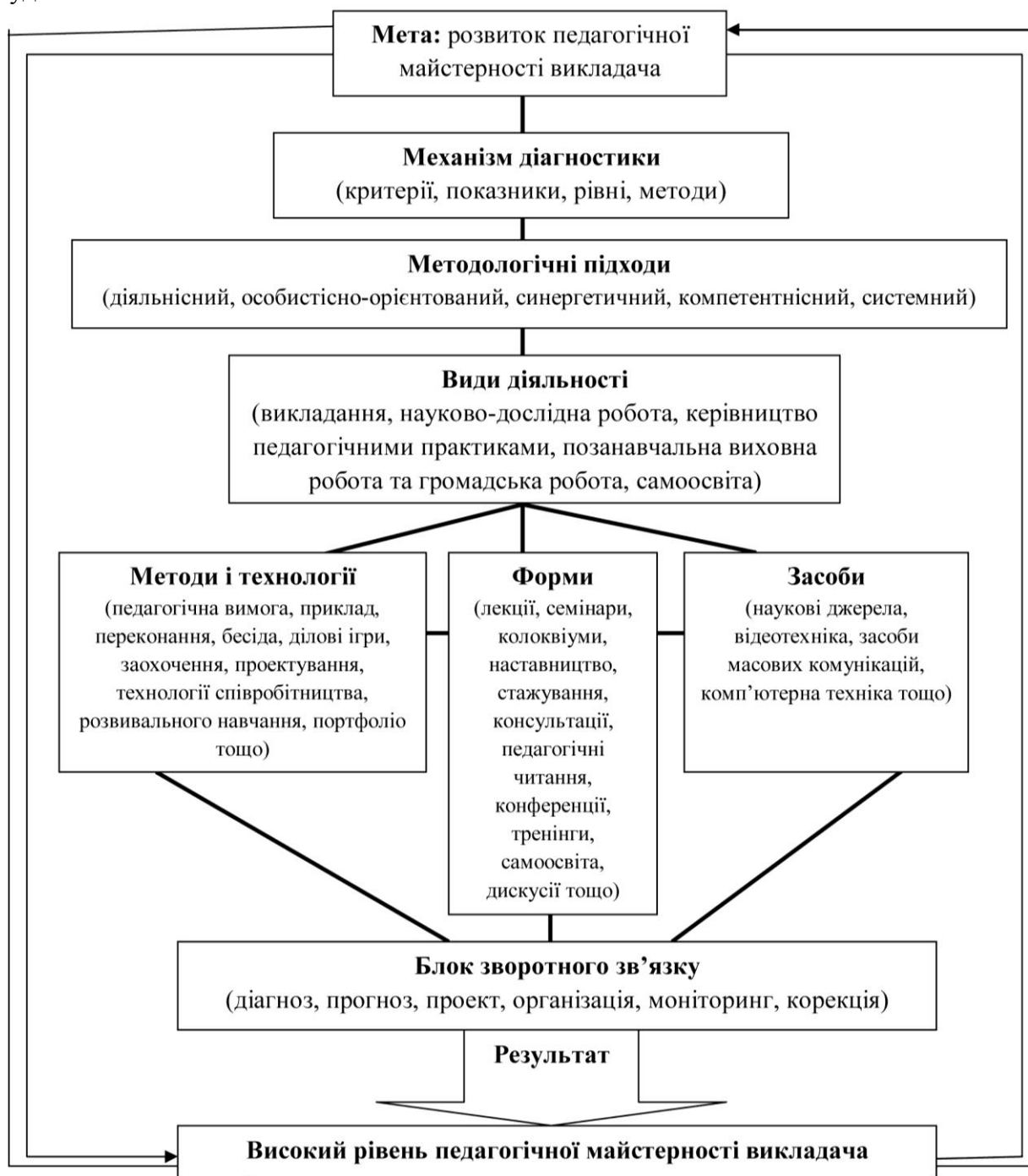


Рис.1. Модель розвитку педагогічної майстерності викладача вищого навчального закладу.

Складність і багатомірність феномена педагогічної майстерності викладача вищої школи детермінує ефективне використання потенційних можливостей, закладених в науково-дослідній роботі ВНЗ. Мається на увазі не тільки керівництво виконанням студентами рефератів, курсових, дипломних і магістерських досліджень, а й широка участь у діяльності творчих дослідницьких педагогічних колективів, олімпіадах, конференціях, використанні державних замовлень, написанні навчальних посібників, методичних рекомендацій та інших видів наукової продукції. Крім того, сучасний етап розвитку вищої освіти висуває необхідність в набутті викладачем вміння і потреби в пошуку, осмисленні інформації і її перетворенні для вимог професійної дійсності. Науково-дослідницька робота,

зрозуміло, передбачає наявність умотивованого прагнення до пізнання, постійного пошуку шляхів розв'язання навчальних і виховних викликів, здатність до освоєння нових прогресивних освітніх технологій.

Формування педагогічної майстерності забезпечується створенням необхідного інформаційно-розвивального педагогічного середовища в освітньому просторі вищого навчального закладу. Це дає можливість для своєчасного і якісного реагування на швидкозмінювані соціально-економічні й культурологічні процеси, що відбуваються в суспільстві. Щоб орієнтуватися в стрімкому потоці новітніх технологій, авторських шкіл й інноваційних підходів до організації навчання у викладача вищої школи, як наголошує І.Я.Лернер, необхідно розвинути бажання і здатність до дослідницької діяльності, а також "установку на постійне ведення науково-дослідницької роботи [5, с.48]". При чому, на думку вчених, участь у дослідженнях навіть "вузьких" педагогічних тем "плідно відбивається на загальному рівні його підготовки, його педагогічної майстерності".

Наступним видом професійної діяльності, що набуває статусу важливого компонента системи формування педагогічної майстерності, є резерви педагогічної практики студентів. Керування безвідривними ознайомлювальними й виробничими їх різновидами створює умови для набуття спеціалістом педагогічного досвіду, забезпечує його стиль організації власної діяльності, розвиває організаційні, конструктивні й комунікативні вміння, удосконалює форми роботи. Результати нашого дослідження засвідчують, що успішне використання можливостей педагогічних практик у підвищенні професійної майстерності викладача визначається чіткістю організації цілеспрямованих виховних впливів на його внутрішню сферу, готовністю до розвитку особистісних і професійних властивостей, наявністю систематичного самомоніторингу та високою організаційно-педагогічною культурою керівників навчального закладу. Крім наявності відповідної теоретичної і методичної підготовки учасників навчального процесу, важливим фактором ефективності професійного вдосконалення є якість організації проходження практики, наявність доброзичливої атмосфери, готовність до цього виду роботи викладачів ВНЗ та базових її керівників, відповідне дидактики-методичне забезпечення.

Важливим джерелом росту педагогічної майстерності викладача є резерви позанавчальної роботи вищого навчального закладу. Багатогранність виховних завдань, орієнтація на принципи гуманізму, формування соціально-значущих цінностей вимагає створення дійових умов для росту професійної майстерності педагога. Це прерогатива ефективної методичної служби, цілі й завдання якої мають бути тісно пов'язані із системою внутрішнього управління вищим навчальним закладом. Ефективним на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти є здійснення індивідуальних (консультації, стажування, наставництво, самоосвіта) та колективних форм роботи (конференції, відкриті лекції, педагогічні читання, наради, методичні об'єднання виставки екскурсії, лекторії тощо). Використання різновидів методів і засобів роботи створює умови для зростання якості професійної діяльності викладача, здійснює всебічний й неперервний вплив на підвищення його кваліфікації та компетентності.

Водночас, орієнтація на масові форми підвищення професійної майстерності не завжди дає очікуваний ефект. Зростання фахового рівня можливе лише за умови бажання до самоосвіти, до самовдосконалення. Педагог, зорієнтований на підвищення свого рівня професійної компетентності, як правило, удосконалює свою діяльність і, насамперед, професійну самостійність (потреба у розвитку, мотивація, спрямованість, самоосвіта, рефлексія, вольові якості тощо), яка розглядається як складова фахової підготовки педагога.

Реалізація означених напрямків (видів) діяльності викладача ВНЗ, де однією з наскрізних ліній є розвиток його професійної майстерності, вимагає чіткого визначення організаційних форм і методів навчального процесу, раціонального їх поєднання, а також інтенсивного використання медіа, Інтернет ресурсів, технічних засобів навчання.

Отже, обґрунтована в дисертації модель розвитку професійної майстерності викладача педагогічного вищого навчального закладу включає цілепокладання,

концептуальну частину, змістово-процесуальний блок, етапи підготовки, а також механізм зворотнього зв'язку. Структура моделі базується на дотриманні логіки розвитку досліджуваної якості: від наявного вихідного стану сформованості основ педагогічної майстерності до цілеспрямованого поетапного сходження педагога на більш високий професійний рівень. Організація системи впливів має здійснюватися з урахуванням комплексу суб'єктивних і об'єктивних чинників, а також створенням педагогічно доцільних умов реалізація яких забезпечує поступальність у фаховому зростанні викладача вищої школи. Крім того, розвиток професійної майстерності вимагає усвідомлення себе як суб'єкта власного розвитку, збагачення знанневого педагогічного тезауруса та практичного його використання. Професійна усталеність педагога здійснюється у створеному освітньому середовищі, зорієнтованому на забезпечення позитивного емоційного фону, ситуацію успіху, на актуалізацію його самовиховного потенціалу, традиційних та інноваційних методів і організаційних форм роботи вищого педагогічного навчального закладу.

У перспективі передбачається розробка дидактико-методичного забезпечення розвитку професійної майстерності викладача з використанням інноваційно-освітніх технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрієвський Б.М. Сучасні освітні технології / Б.М.Андрієвський. – Херсон: Айлант, 2008. – 44с.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко [Під заг. Ред.. О.В.Овчарук]. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
3. Зязюн І.А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти/ І.А. Зязюн// Неперервна професійна освіта: проблеми, пошук, перспективи: – К.: Віпол, 2000. – С. 11-17.
4. Вініас-Трофименко К.Б. Підвищення професійної компетентності педагога/ К.Б. Вініас-Трофименко, Г.В.Лісовенко.–Харків: "Основа", 2007.–176 с.
5. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981.– 185с.
6. Маслов В.І. Наукові основита функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами: Нав. посібн. / В.І.Маслов. – Тернопіль: Астон, 2007.–150 с.

Андрієвський Б.М.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В статье раскрыты организационно-педагогические условия профессионального роста преподавателей высшей школы. Определены существующие подходы к повышению их профессионального мастерства (когнитивный, бихевиористический, личностно-ориентированный, системный и др.) в контексте трансформации в европейское образовательное пространство. Разработана модель развития профессионального мастерства преподавателя в современных условиях.

Ключевые слова: структурно-функциональная модель, организационно-педагогические условия, профессиональное мастерство.

Andrievsky B.M.

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PROFESSIONAL SKILL OF THE TEACHER

The article deals with the organizational and pedagogical conditions of professional growth of teachers in higher education. Identified existing approaches to improve their professional skills (cognitive, behavioristic, student-centered, system, etc.). in the context of the transformation of the European educational space. The model of development of professional skill of the teacher in modern conditions.

Key words: structural-functional model, organizational and pedagogical conditions, professional skills.

УДК 378.016

Гончар О.В.

ЦІННІСНА ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК КОНЦЕПТ СУЧАСНОЇ ДИДАКТИКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Розкрито поняття "ціннісна педагогічна взаємодія" як концепту сучасної дидактики вищої школи в контексті гуманістичної освітньої парадигми. Підкреслено важливість створення на заняттях таких педагогічних умов, що сприятимуть розвитку суб'єктного потенціалу особистості, організації ціннісно-орієнтованої діяльності учасників навчального процесу в процесі їх взаємодії. Доведена необхідність дидактикам вищої освіти відмовитися від пошуку універсальних методів та способів організації педагогічної взаємодії або стихійного запозичення принципів системи освіти інших, нехай навіть прогресивних країн, а навпаки акцентуватися на з'ясуванні актуальних практичних завдань та пошуку шляхів вдосконалення процесу навчання у вищій школі через переоцінку наробок вітчизняної вищої школи та поступового засвоєння нових навчальних технологій, орієнтованих на суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу.

Ключові слова: діалог, педагогічна взаємодія, дидактика, учасники навчального процесу, вища школа.

На тлі останніх подій початку 2014 року, що стали вінцем у докорінної зміни всіх політичних, економічних та ідеологічних структур України, перед вищими навчальними закладами України висувуються нові завдання організації професійного зростання студентів, Формування нової людини, як спеціаліста, яке передбачає синтез духовних цінностей, моральних принципів з розвитком професійних якостей. Тому, природно, що Державною національною програмою "Освіта (Україна ХХІ століття)" за пріоритетні визначаються процеси гуманізації та гуманітаризації системи вищої освіти, що мають сприяти розвитку духовної культури майбутніх фахівців, створення таких умов для навчання і розвитку особистості, які б забезпечували молоде покоління навичками та знаннями, необхідними для життя у мінливому, індивідуалізованому, високотехнологічному світі ХХІ століття.

Багатий досвід розвитку освіти впродовж кількох тисячоліть свідчить на користь того, що навчання існує стільки ж часу, скільки й сама людина. Ідея педагогічної взаємодії мала тривалий шлях становлення. Теорія навчання почала формуватися, коли виникла проблема передачі нащадкам знань, життєвого досвіду й трудових умінь. Дидактика є однією з найвідоміших і найбільш розроблених педагогічних теорій, присвячених процесу навчання. Так, відомо, що термін "дидактика" (від грец. Didaktikos – "повчальний") вперше ввів у педагогіку німецький вчений Вольфганг Ратке (1571 – 1635) для позначення мистецтва навчання, а автор першого підручника з теорії навчання "Велика дидактика" Я. А. Коменський трактував дидактику як "універсальне мистецтво навчання всіх усьому". За тривалий час свого розвитку дидактика накопичила величезний обсяг науково-практичної інформації, що потребує спеціалізації та внутрішньої диференціації. Таким чином, дидактика вищої школи є результатом такого розгалуження загальної дидактики, що знаходиться на етапі свого оформлення та потребує визначення її базових концептів.

Зазначмо, що у другій половині ХХ століття проблема взаємодії викладачів і студентів продуктивно розроблялася в педагогіці в різних аспектах:

- як педагогічне спілкування (О. Бодальов, В. Кан-Калик, І. Зимня, С. Кондратьєва та інші);
- як істотна характеристика педагогічного процесу (В. Сластьонін);

- як діяльність, спрямована на розвиток навчаного, становлення його особистісної позиції, підтримку проявів його самостійності (педагогіка підтримки О. Газман, Н. Михайлова, С. Юсфін);
- як прояв педагогічної творчості (О. Белкін, Є. Коротаєва, А. Кравченко, І. Демакова, М. Никандрова);
- як сукупність педагогічних ситуацій (І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та інші);
- як інтеракція, тобто навчання в малих групах ("cooperative learning") Р. Славін ("Навчання в команді"), Д. Джонсон і Р. Джонсон ("Учимося разом"), Шл. Шаран ("Групові дослідження"), а також Ел. Аронсон, Спенсер Каган та інші;
- як організація навчального співробітництва у колективних, кооперативних, групових формах роботи (О. Донцов, В. Дьяченко, О. Захаренко, Х. Лійметс, А. Петровський, В. Фляків, Д. Фельдштейн, Г. Цукерман, С. Якобсон) [1].

У цьому контексті мета дослідження полягає в розкритті поняття "ціннісна педагогічна взаємодія" як концепту сучасної дидактики вищої школи в контексті гуманістичної освітньої парадигми, що сприяє розвитку суб'єктного потенціалу особистості, організації ціннісно-орієнтованої діяльності учасників навчального процесу в процесі їх взаємодії.

Аналіз наукових публікацій, виданих за часи розвитку у нашій країні у другій половині ХХ століття, присвячених проблемам дидактики, дозволяє виділити шість концептів дидактики, а саме: сутність процесу навчання, принципи навчання, зміст навчання, методи навчання, характер взаємодії викладача й студентів, форма організація навчального процесу. У цьому сенсі провідним є положення про відмінність дидактики вищої та середньої школи, що було сформульовано авторами навчального посібника "Дидактика вищої школи", яке акцентує на принципово інших за своєю характеристикою суб'єктах процесу педагогічної взаємодії, що визначає специфіку дидактичних відносин [4, с. 30-31].

У ході впровадження передових технологій у навчальний процес вищої школи, провідне значення слід надавати не самому навчальному матеріалу, а ланцюжку почуттів, думок, ціннісних орієнтирів у реальності, які набуває майбутній фахівець. Це свідчить про те, що розуміння студента як людини, яка починає самостійно крокувати у дорослому житті, передбачає не тільки набуття нею основ майбутньої професії, а й людяності, вмінню орієнтуватися у ціннісному просторі. Саме таке розуміння мети освіти підкреслює значущість реалізації ціннісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, що, в свою чергу, вимагає від викладача свідомого гуманістично-орієнтованого спілкування із студентами, починаючи від розвитку емоційно – ціннісних якостей студента до зменшення навчальних перевантажень, від покращення здібностей сприйняття усіх реалій світу до виклику внутрішньої необхідності в самоактуалізації, самовдосконаленні й творчому індивідуальному розвитку кожного. Особливої актуальності набуває не пряма передача студентам "загальнолюдського ціннісного досвіду, а формування у молоді здатності до самостійного вибору моральних цінностей, створення в неї моральних критеріїв, заснованих на гуманістичних ідеалах"[5, с. 422]. Наявність сталих ціннісних орієнтацій характеризує ступінь зрілості особистості, разом з тим є узагальненим показником її духовного розвитку.

Так, на думку А. Кірсанова та В. Співакова, головні помилки викладачів вищої школи, що негативно впливають на розвиток самостійного мислення та творчої діяльності студентів, полягають у невмінні педагогів організувати продуктивне аксіологічне спілкування зі студентами, неумінні та небажанні вивчати індивідуальність студента, у використанні стереотипних оцінок його особистості та одноманітних шляхів взаємодії, занадто великої кількості дисциплінарних та негативно емоційно забарвлених впливів, невмінні орієнтуватися у нестандартних умовах спілкування, відсутності прагнення до творчого спілкування тощо [2, с.3].

Отже, ціннісна педагогічна взаємодія в межах аксіологічної освітньої парадигми передбачає діалогічну взаємодію, живий інтерес до особистості кожного учасника

навчального процесу, зацікавленість у їх внутрішньому світі, позитивне ставлення до обраної професійної діяльності тощо.

Стратегія багатосторонньої комунікативної діяльності студентів та викладача передбачає більшу кількість контактів між паритетними комунікантами, що уможливує не стільки саму участь або викладення своєї суб'єктивної думки учасником навчального процесу (тобто "врахування" його думки), скільки привнесення його знань, досвіду та поступове конструювання свого поновленого уявлення про предмет з урахуванням думок, почуттів та асоціативного поля інших (але й "включення" його особистісних функцій) [3]. Викладачу при цьому відводиться лише роль підтримувача та координатора. Така стратегія може бути організована за такими формами, як: підготовка та проведення студентом екскурсій, конференцій, дискусій, читання докладів з залученням предметів музею як ілюстрацій, ділова гра тощо.

Характер організації педагогічної взаємодії учасників навчального процесу вищої школі дозволяє уточнити функціональну основу дидактики. Традиційно у дидактиці вищої школи базовими вважаються дидактичні відносини "викладач – студент". Але, з іншого боку, не менш важливим є саме ланцюжок відносин "викладач – навчальний матеріал – студент", які, на наш погляд, багато в чому визначають специфіку вищої школи, підкреслюють визначну роль створення особистісної траєкторії процесу навчання студента, важливість самостійної роботи у процесі навчання.

Сьогодні набуває значущості втілення у навчальний процес "студійної організації" педагогічної взаємодії, що передбачає відмову від заорганізованого академічного простору (традиційного розташування учасників навчального процесу в аудиторії) з метою покращення умов для "вільного діалогу" суб'єктів навчального процесу [1]. Історико-педагогічний аналіз діяльності вищої школи дозволяє стверджувати про позитивні результати впровадження у 30-х роках ХХ століття у вищій школі за ініціативою П. Блонського, видатного психолога та педагога, в низці ВНЗ України "студійної системи" організації навчального процесу. Так, "студійна" організація педагогічної взаємодії учасників навчального процесу передбачала проведення заняття в лабораторіях або студіях, навчальних кімнатах, де студенти, поділяючись на групи за принципом розподілу задач, працювали над тим самим навчальним завданням заради досягнення спільної мети. При цьому роль викладача зводилася лише до консультування або корегування самостійної роботи членів групи. Передбачалось, що викладач повинен був сповіщати про теми за офіційною програмою та допомагати студентам визначати траєкторію їхнього самостійного розвитку. За умови реалізації такої системи студенти отримували можливість креативного самовиразу, незалежного прояву свого таланту, точки зору, активного здобутку знань та самостійності.

У цьому контексті для визначення індивідуальних освітніх траєкторій студента у вищій школі значимо важливість використання варіативних форм і методів реалізації педагогічної взаємодії, а також зародження тьюторства як технології, що передбачає педагогічну взаємодію досвідченого майстра (викладача) та новачка (студента), формою комунікації яких є вільне нерегламентоване спілкування.

Сьогодні вже є очевидним, що недоліки в системі освіти не можуть бути переборені в межах традиційної педагогічної теорії. Інтегрування ж України до світового освітнього простору та практичне впровадження наявних зарубіжних методик у систему вищої освіти України потребує їх детального аналізу та осмислення з точки зору опрацювання та адаптування до національних потреб. Процеси інтеграції зумовлюють гостру потребу у підвищенні комунікативної компетенції, а також етики міжкультурного спілкування. Тому вже при підготовці студентів у ВНЗ необхідно готувати їх до співробітництва, формувати їхню ментальну сумісність, комунікативні вміння, уміння працювати в команді. Особливого значення в цьому сенсі набуває тенденція до діалогізації й рефлексивності в організації педагогічної взаємодії, що виявляється в необхідності збагачення моделей реалізації навчальної взаємодії, а також удосконалення стратегій, їх обґрунтування з огляду на інші

підходи і методи викладання. Установлено, що модель взаємодії, закладена в навчальний процес, стає для студента прототипом взаємовідносин, що вибудовуються в професійній діяльності.

У зв'язку із залученням до навчального процесу електронних засобів інформації та комунікації навчальний матеріал стає об'єктом навчальної взаємодії, що зумовлює активну пізнавальну позицію студента як суб'єкта навчального процесу, та підсилює необхідність формування в студентів умінь учитися, мотивації до їх самостійної когнітивної діяльності та самоактуалізації. Керівники організацій та викладачі вищої школи сьогодні розуміють, що традиційні уявлення про методи досягнення ефективного виконання роботи та успіхів у навчанні застаріли. Це передбачає зміну організаційної схеми взаємодії, її переорієнтування із педагогічного впливу і контролю на відносини сприяння сумісній діяльності та кооперування, що на практиці реалізується через упровадження дистанційної освіти, що уможливує навчання впродовж усього життя та передбачає опосередковану форму педагогічної взаємодії.

Узагальнення практичної діяльності ВНЗ крізь призму дослідження реалізації в ній ідеї педагогічної взаємодії учасників навчального процесу дозволяє стверджувати, що сьогодні дидактикам вищої освіти потрібно відмовитися від пошуку універсальних методів та способів організації педагогічної взаємодії або стихійного запозичення принципів системи освіти інших, нехай навіть прогресивних країн, а навпаки приділити більше уваги з'ясуванню недоліків та актуальних практичних завдань вдосконалення процесу навчання у вищій школі. Вища освіта має повернутися до педагогічної спадщини свого народу, до усвідомлюваного удосконалення старих та поступового адаптування і подальшого засвоєння нових навчальних технологій, орієнтованих на суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончар О.В. Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в системі вищої освіти України (історико-педагогічний аспект) [Текст]: монографія / О.В. Гончар. – Х. : ХНАДУ, 2011. – 432 с.
2. Кирсанов А.С. Специфика педагогического общения в образовательном процессе / А.С. Кирсанов, В.В. Спивакова // Научный потенциал студенчества в XXI веке: материалы IV междунар. науч. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых (Ставрополь, 2010 г.) – Ставрополь: СевКавГТУ, 2010. – Т. 2 "Общественные науки". – 231 с., с.3
3. Лессинг Г. Э. Избранные произведения / Лессинг Г. Э. – М., 1953. – 367 с.
4. Попков В. А., Коржуев А. В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2001.–136 с. ;30-31]..
5. Слостенин В.А. Педагогика / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М.: Академия, 2006. – 576 с.

Гончар Е.В.

ЦЕННОСТНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК КОНЦЕПТ СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.

Раскрыто понятие "ценностное педагогическое взаимодействие" как концепта современной дидактики высшей школы в контексте гуманистической образовательной парадигмы. Подчеркнута важность создания на занятиях таких педагогических условий, которые способствовали бы развитию субъектного потенциала личности, организации ценностно-ориентированной деятельности участников учебного процесса в процессе их взаимодействия. Доказана необходимость отказаться дидактикам высшего образования от поиска универсальных методов и способов организации педагогического взаимодействия или стихийного заимствования принципов системы образования других, пусть даже прогрессивных стран; а наоборот акцентировать свое внимание на установлении актуальных практических задач и поиске направлений совершенствования процесса обучения в высшей школе путем переоценки наработок отечественной высшей школы и

постепенной имплементации новых учебных технологий, ориентированных на субъект-субъектное взаимодействие участников учебного процесса.

Ключевые слова: диалог, педагогическое взаимодействие, дидактика, участники учебного процесса, высшая школа.

Gonchar O.V.

VALUE-ORIENTED PEDAGOGICAL INTERACTION AS A CONCEPT OF THE MODERN DIDACTICS OF HIGHER SCHOOL.

The concept of "value-teacher interaction" is revealed as the concept of the modern of higher school didactics in the context of humanistic educational paradigm. It is emphasized the importance of creation of the pedagogical conditions that would facilitate the development of the capacity of subjective potential of an individual, organization of value-oriented activities of the educational process participants in the course of their interaction. The higher education didactics should neither find the universal methods and ways of pedagogical interaction organization nor natural borrow principles of the formation of the other, even developed countries. But on the contrary they should focus their attention both on establishing of the urgent practical problems and on finding of the ways to improve the learning process in higher education by the revaluation of the national high school developments and the gradual implementation of new educational technologies, as well as focusing on the subject-subject interaction of the higher-level school educational process participants.

Key words: dialogue, pedagogical interaction, didactics, the participants of the educational process, high school.

УДК 378.016:811.111

Заболотська О.О.

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У статті розглядаються сучасні тенденції іншомовної підготовки спеціалістів немовних вищів в умовах світових глобалізованих процесів.

Ключові слова: мультилінгвізм, полілог культур, міжкультурна толерантність, комунікативна компетентність.

Дослідження тенденцій іншомовної підготовки студентів різних спеціальностей у контексті глобалізації не може не опиратися на здобутки педагогічної та суміжних з нею наук. Тому для визначення теоретичних засад іншомовної підготовки майбутніх фахівців необхідним видається аналіз наукової літератури з проблем професійної підготовки студентів вищих навчальних закладів.

Із широкої палітри вітчизняних досліджень основоположними є:

– вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору (В.П. Андрущенко, М.З. Згуровський, К.В. Корсак, В.Г. Кремень, В.І. Луговий, Н.Г. Ничкало, І.П. Приходько, М.Ф. Степко, та ін.)

– модернізація і нова якість освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців, яка зокрема досягається формуванням і розвитком інтегрованих знань, навичок і вмінь на основі міждисциплінарної інтеграції (В.П. Андрущенко, М.Б. Євтух, В.Г. Кремень, О.В. Левчук, Н.Г. Ничкало, Г.В. Онкович, Н.М. Дем'яненко, В.Я. Карачун, І.М. Козловська, І.Я. Пастирська та ін.);

– розвиток творчої індивідуальності педагога, педагогіки індивідуальності (О.О. Заболотська, О.М. Отич, О.М. Пехота та ін.);

– впровадження інноваційних освітніх технологій (І.М. Дичківська, В.М. Манько, Г.В. Онкович, В.В. Химинець, О.Г. Ярошенко та ін.)

- дослідження зарубіжних освітніх тенденцій (В.П. Кряжев, О.О.Максименко, А.В. Ржевська та ін.);
- моделювання педагогічних систем (Є.О. Лодатко, М.О. Люшин, В.М. Томашевський та ін.);
- концептуальні засади компетентнісного підходу (І.Д. Бех, І.І. Драч, Ю.Ф.Зінковський, Г.О. Мірських, Ю.М. Лебеденко, О.І. Локшина, В.І.Луговий, О.В. Овчарук, О.І. Пометун та ін.);
- концептуальні педагогічні положення про дистанційне навчання (В.Ю Биков, В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротинко, В.В. Олійник, І.В. Секрет, П.В. Стефаненко, Б.І. Шуневич та ін.);
- використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі (В.Ю. Биков, Н.І. Бойко О.П. Буйницька, Т.І. Коваль, О.І. Шиман).

Входження України до єдиного Європейського простору вищої освіти, європейські тенденції гармонізації вищої освіти – з одного боку; необхідність формування цілісної особистості майбутнього фахівця, компетентного не лише у своїй професійній сфері, але й в інших галузях знань, адаптованого до життєдіяльності в умовах глобального полікультурного та багатомовного світу – з іншого боку, виводять іноземні мови в освітні пріоритети та зумовлюють інтерес науковців до проблеми іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Аналіз фахової літератури свідчить про те, що теоретичні проблеми іншомовної підготовки студентів нелінгвістичних вищих навчальних закладів розробляються як вітчизняними, так і зарубіжними вченими в галузі педагогіки, професійної педагогіки, лінгводидактики, професійної лінгводидактики, методики навчання іноземних мов.

Належна увага приділяється вітчизняними та зарубіжними науковцями, проблемам іншомовної підготовки майбутніх фахівців у нелінгвістичних вищих навчальних закладах. Зокрема виокремлюються такі аспекти:

- підвищення ефективності іншомовної підготовки у вищій школі за рахунок надання їй професійно орієнтованої і профільної спрямованості (В.М. Александров, Г.В. Барабанова, О.В. Бернацька, Ю.В. Дегтярьова, О.Ю. Іванова, С.Є. Мазанова) та індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей (С.О. Мелікова);
- формування іншомовної професійної компетентності студентів немовних спеціальностей (О.А. Алмабекова, Н.І. Алмазова, А.С. Андрієнко, Н.М. Ізорія, Т.А. Костюкова, В.В. Махова, Н.О. Микитенко, А.Л. Морозова, С.Ю. Ніколаєва, І.В. Секрет, В.Ф. Теніщева та ін.);
- формування навичок міжкультурної комунікації (С.І. Гарнаєва, Р.О.Гришкова, О.П. Демиденко, О.О. Чекур та ін.);
- формування здатності до професійної комунікації в полікультурному просторі (М.В. Дружиніна, А.К. Крупченко).

Серед численних праць західноєвропейських науковців у сфері професійного навчання вирізняються дослідження за напрямками, які корелюють з нашими цілями, а саме:

- реформування вищої освіти в контексті євроінтеграційних процесів та Болонської конвенції (Р. Стернберг (R.J. Sternberg), Г. Шапер (H. Schaeper та ін.);
- значення компетентності для сучасного суспільства (В. Гутмахер (W. Nutmacher), Б. Менсфілд (B. Mansfield), Дж. Равен; Г. Спенсер-Отей (H.P. Spencer-Oatey), Р.Дж. Стернберг (R.J. Sternberg) та ін.
- компетентність у навчанні іноземних мов (М. Бернс (M. Berns); М. Канел (M. Canal) та ін.);
- міжкультурна компетентність (Г.Д. Браун (H.D. Brown), М. Вугам (M. Biрам), М.В. Люстіг, Дж. Кестер (M.W. Lustig, J. Koester); С. Ратъє (S.Rathje), Б. Рей (B. Rey) та ін.

– інтернаціоналізація освіти (С. Ган (C. Hahn), Г. Де Віт (H. De Wit), Дж. Найт (J. Knight), Р. Скотт (P. Scott), А. Ван Гаален (A. Van Gaalen), М.С. Ван дер Венде (M.C. Van der Wende) та ін.);

– бізнес і навчання іноземних мов (Р.Дж. Едельштайн (R.J. Edelstein), Р.Р. Джордан (R.R. Jordan), М. Джефрі Уот і Рей Шaub (M. Geoffrey, Voght and Ray Schaub) та ін.);

– шляхи реалізації іншомовної підготовки як невід'ємної складової вищої професійної освіти (Дж. Еглоф, А. Фітцпатрік (G. Egloff, A. Fitzpatrick);

– інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов (К. Ахмад, Г. Горбет, М. Роджерс, Р. Сасекс (K. Ahmad, G. Corbett, M. Rodgers & R. Sussex).

На особливу увагу заслуговують дослідження вітчизняних учених, пов'язані з підвищенням якості іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей. Проте, незважаючи на численні багатоаспектні дослідження, на значний вклад науковців у розвиток теоретико-методологічної бази іншомовної підготовки студентів нелінгвістичних вищих навчальних закладів, якість володіння майбутніми фахівцями іноземною мовою (навіть не йдеться про декілька мов) бажає бути набагато кращою. Це призводить до виникнення суперечності між соціальним замовленням суспільства на підготовку нового соціально-професійного типу особистості фахівця, де іншомовній підготовці відводиться пріоритетна роль, та чинною її системою консервативною, інерційною, з традиційними підходами до навчання іноземних мов, з недостатнім врахуванням світових освітніх тенденцій, з певною частиною викладачів, які ще користуються "минулим досвідом" [301, с.5], який не відповідає новому часу тощо. Суперечності між результатами теоретичних досліджень науковців та практичним досвідом іншомовної підготовки майбутніх фахівців немовних вищів виникають, зокрема:

1. На концептуальному рівні:

– між процесами інтеграції України до світового глобального економічного та освітнього простору, які сприяють безпрецедентному розширенню комунікативних зв'язків, і недостатнім врахуванням в чинних концепціях іншомовної підготовки сучасної специфіки професійної діяльності в полікультурному світі, обумовленої зазначеними процесами;

– між усвідомленням необхідності нової парадигми іншомовної підготовки, спрямованої на формування здатності до гнучкого застосування глибоких професійних знань та вмінь, до адаптації та самореалізації майбутнього фахівця у глобальному полікультурному професійному просторі, та переважанням у практиці навчання традиційної парадигми, орієнтованої на набуття предметних, фактологічних знань, що не сприяє розвитку готовності самостійно приймати рішення, оперативної і творчої розв'язувати професійні завдання в умовах іншомовної комунікації;

– між входженням України до єдиного європейського науково-освітнього простору і недостатньою гармонізацією вітчизняної та європейської систем професійно орієнтованої іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

2. На рівні мети іншомовної підготовки:

– між соціальним замовленням суспільства на конкурентоспроможну полікультурну професійну мовну особистість, яка володіє комплексом компетентностей, необхідних для реалізації професійної діяльності в умовах полікультурного та мультлінгвального глобалізованого світу, та реальним підходом до підготовки фахівців, який обмежується, зазвичай, формуванням лінгвістичних знань навичок та вмінь за основними видами мовленнєвої діяльності відокремлено від формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

3. На рівні змісту професійно орієнтованої іншомовної підготовки:

– між вимогою враховувати рівень володіння іноземною мовою, індивідуальні потреби та здібності студентів відповідно до особистісно-орієнтованого підходу до іншомовної підготовки, задекларованого у теоретичних дослідженнях, та недостатнім відображенням цієї вимоги у навчальних програмах та у підручниках, навчальних посібниках як засобах реалізації змісту іншомовної підготовки;

– між необхідністю міждисциплінарної інтеграції, обумовленої цілісністю професійної діяльності, яка забезпечується системою предметних знань, та традиційним підходом до організації професійно орієнтованого змісту іншомовної підготовки лише у межах певного окремого предмету з основного фаху, що не сприяє формуванню єдиної системи професійних знань;

– між потребою в інтегративному змісті іншомовної підготовки, орієнтованому на фундаментальний і прикладний аспект діяльності майбутнього фахівця, та чинним, переважно спрямованим на опанування навчальним матеріалом та його засвоєння, на озброєння студентів системою знань, умінь і навичок.

4. На рівні управління процесом іншомовної підготовки:

– між об'єктивною необхідністю реформування іншомовної підготовки в неможливих вищих навчальних закладах і станом викладацьких кадрів, професійна компетентність яких потребує якісно нового рівня;

– між зростанням вимог до професійної підготовки викладача іноземних мов У ВНЗ і недостатніми можливостями підвищення кваліфікації та адекватної системи оцінювання професіоналізму викладача;

– між різним рівнем іншомовної підготовки студентів, їх мотивів, інтересів, здібностей і недостатньою фаховою персоналізацією викладача як творця авторських технологій і методик персоніфікованого оволодіння іноземною мовою;

– між усвідомленням на теоретичному рівні потенційних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційної освіти у реалізації особистісно-орієнтованого процесу іншомовної підготовки і недостатньою методичною та технологічною готовністю викладачів до використання засобів ІКТ, дистанційної освіти для формування професійної іншомовної комунікативної компетентності на практиці.

Припускаємо, що одним із шляхів усунення перелічених вище протиріч є дослідження світових освітніх тенденцій та проектування інноваційної моделі професійно орієнтованої іншомовної підготовки для неможливих спеціальностей, яка б враховувала як зазначені тенденції, так і особистісну індивідуальність студентів. Наше припущення ґрунтується на представленому вище переліку досліджень у галузі іншомовної підготовки студентів економічних спеціальностей. Навіть побіжний погляд на їх проблематику, яка охоплює, в основному, окремі види мовленнєвої діяльності або окремі аспекти іншомовної підготовки, вказує на те, що все ще не вистачає робіт із вивчення та систематизації світових тенденцій навчання іноземних мов та визначення шляхів їх реалізації в Україні. Без вивчення світового освітнього досвіду сьогодні неможливо отримати ефективну вітчизняну систему іншомовної підготовки, зокрема професійно орієнтовану, яка б була адаптована до європейських норм і світових освітніх стандартів. Бракує і комплексних, системних робіт, інноваційних моделей сучасної професійно орієнтованої іншомовної підготовки. Натомість простежується намагання вмонтувати прогресивні інноваційні ідеї, викладені в наукових працях, у традиційну систему іншомовної підготовки в неможливих ВНЗ.

Наслідком приєднання України до Болонського процесу та входження до єдиного європейського освітнього простору є посилення тенденцій педагогічної науки до реформування системи вищої освіти України та її іншомовного сегменту. Зауважимо, що роль і місце іншомовної підготовки у суспільстві визначається, перш за все, соціальним замовленням суспільства. На соціальне замовлення, в свою чергу, впливають зовнішні та внутрішні чинники. До зовнішніх чинників ми відносимо визначальні для сучасного етапу розвитку людського суспільства глобалізаційні та інтеграційні процеси, які вносять постійні корективи в економічне, політичне, соціальне та культурне життя різних країн та народів. Внутрішніми чинниками вважаємо особистісні інтереси та мотиви, продиктовані необхідністю самореалізації в глобалізованому професійному просторі та адаптації особистості до нових умов, що постійно змінюються.

Аналіз наукових джерел показав, що феномен глобалізації є різноаспектним міждисциплінарним об'єктом дослідження. Глобалізація розглядається в діапазоні економічних, політичних та культурних явищ як:

- найвищий ступінь інтернаціоналізації економічного життя, специфічна форма відображення існуючого в світі посилення взаємозалежності господарюючих суб'єктів;
- складний багатогранний процес, який охоплює всі сторони людського співтовариства: економіку, фінанси, трудові, інформаційні, інтелектуальні ресурси, науку, культуру (А.С. Гальчинський, Е. Заграва, Т.В. Ковальова, А.В. Миронов, Ю. Хабермас), сфери освіти (R. Edvards, R. Usher, D.L.Cogburn та ін.);
- об'єктивний процес, який зумовлює якісні зміни в глобальному просторі, зростання взаємозв'язку окремих людей або цивілізацій в цілому;
- об'єктивний процес зближення, інтернаціоналізації, взаємозалежності в усіх сферах життя країн і народів нашої планети;
- процес зближення способу життя людей різних країн і регіонів в результаті універсалізації культури та людських цінностей ;
- процес, який обумовлює низку соціальних, культурних, політичних, економічних, екологічних та інших сучасних трансформацій;
- соціальна реальність, як важливий фактор сучасності, форма існування суспільства і як новий шлях розуміння мови і суспільства.

З наведених трактувань виокремлюються різні аспекти глобалізації, а саме: економічний, соціокультурний, соціолінгвістичний.

Контентний аналіз фахової літератури з проблем *економічного аспекту глобалізації* (О.Г. Білорус, В. Загашвілі, Я. Кульчицький, А.І. Щетинін, А.М. Soderberg та ін.) дав можливість зробити висновок, що економісти в переважній більшості розглядають глобалізацію з позицій транснаціоналізації світової економіки. Глобалізація охоплює:

- міжнародну світову торгівлю товарами, послугами, інтелектуальною власністю, технологіями і зумовлює тенденцію до інтернаціоналізації обміну на основі поглибленого міжнародного розподілу праці;
- міжнародні фактори виробництва (капітал, робоча сила, інформація) в результаті чого відбувається міжнародна спеціалізація і кооперація, міжнародне переміщення виробничих ресурсів, створення економіко-політичних альянсів, поглиблення інтернаціоналізації виробництва. У створенні кінцевого продукту на різних етапах беруть участь виробники різних країн, міжнародна міграція робочої сили, обмін висококваліфікованим персоналом, тощо;
- міжнародні валютні і фінансово-кредитні операції, що зумовлюють інтернаціоналізацію капіталу, яка, перш за все, знаходить вираження в міжнародному русі капіталу між країнами у вигляді прямих інвестицій;
- науково-технічне, виробниче, інформаційне тощо міжнародне співробітництво, яке забезпечує формування глобальної інформаційної, організаційно-економічної структури;
- професійну і споживчу культуру, що веде до їх зближення і сприяє зростанню міжнародного спілкування.

Як бачимо, економічний аспект глобалізації з його розгалуженими міжнародними зв'язками потребує комунікації /спілкування. Саме комунікація і обов'язкове володіння іноземними мовами є, на нашу думку, основоположними, адже саме завдяки спілкуванню стає можливим успішне функціонування перелічених вище складових економічного аспекту глобалізації.

Комунікація зумовлює і важливість *соціокультурного аспекту глобалізації*, оскільки сприяє взаємопроникненню, взаємовпливу культур, цивілізацій. Вивчення літератури з різних галузей наук з проблем соціокультурного аспекту глобалізації показало, що дослідження саме цього аспекту є найбільш складним і проблемним (О.Н. Астаф'єва, А.І. Зеленков, І.І. Ірхен, І.А. Кардонова, І. В. Куликова, А. А. Ліпец, В.А. Самкова, О.О.Снеговая, А.Н. Чумаков та ін.).

Слід відмітити, що спостерігаються різні, часто протилежні судження та оцінки культурних та цивілізаційних факторів, що є визначальними для характеристики соціокультурного аспекту. Одні дослідники розуміють світове глобалізоване співтовариство як різноманітність без єдності [1, с.26], для якої характерна поліцентричність, соціокультурна і політична багатомірність [там же, с.156]. Інші ж – навпаки висловлюють припущення, що соціокультурна глобалізація, яка несе з собою змішання та взаємопроникнення культур і ідентичностей, зумовлює розвиток епохи єдиного світу [1;6]. Деякі дослідники проголошують тезу про невідворотність конфлікту між різними культурно-цивілізаційними системами, стверджуючи, що в новому світі основні відмінності між людьми і народами мають не ідеологічний, не політичний, не економічний, а культурний характер [7;8;9]. Зокрема, С. Хантингтон наполягає на тому, що основними дійовими особами світової політики є ті цивілізаційні системи, які ефективно протистоять зовнішній культурній експансії і цілеспрямовано стверджують власні соціальні та моральні цінності. Він виділяє Сполучені Штати Америки, Європу, Китай, Японію та Індію як країни, які в XXI столітті утворять кістяк міжнародної системи. Ці країни належать до цивілізацій, відмінності між якими полягають, перш за все, у сфері соціокультурного досвіду та традицій, моральних цінностей. Не всі ці цивілізаційні системи орієнтуються на західні стратегії розвитку, а, навпаки, зацікавлені в розбудові власногоекonomічного і воєнного потенціалу, збереженню і розвитку культурної спадщини. Серед них вирізняються китайська та ісламська цивілізації.

Таким чином, з усього викладеного вище випливає суперечливість соціокультурного аспекту глобалізації. Її позитивними сторонами є інтеграція держав і народів у загальнопланетарну інфраструктуру, яка відкриває нові горизонти спілкування, доступ до інформаційних ресурсів, можливості обміну інноваційними технологіями та передовими ідеями. До негативних сторін належить, перш за все, універсалізація всіх форм життя людей, всіх аспектів сучасної цивілізації, зокрема, культурних та комунікативних, ігнорування духовних цінностей людини тощо. Специфіка соціокультурного аспекту глобалізації на сучасному етапі полягає в необхідності пошуку компромісних шляхів поєднання культурних і цивілізаційних факторів на фоні зіткнення національних інтересів. Будь-який конфлікт, на нашу думку, це невміння зрозуміти один одного і домовитися. Тому нам імпонують концепції, які протистоять ідеї зіткнення цивілізацій, а саме концепції, в яких домінуючими проголошуються принципи:

- соціокультурного плюралізму – рівності можливостей, свобода вибору, плюралізм думок, сприйняття різних філософських, соціологічних, культурологічних, історичних та інших теорій (О.А. Громова, О.М. Тарасов)

- соціокультурного релятивізму – пізнання культур на основі цінностей, прийнятих у того чи іншого народу, розуміння відмінностей між культурами, прагнення зрозуміти культуру зсередини, усвідомити сенс її функціонування (Г.В. Гіоргадзе, П.А. Кравченко, І.І. Федорова, Д.А. Гончар);

- комплементарності – взаємодоповнюваності, що нівелює жорсткі уявлення про різного роду відмінності, безкомпромісну конкурентну боротьбу, стимулює розвиток культури, соціокультурних інститутів, різних систем цінностей, які взаємодоповнюють одне одного (В.В. Липов, В.Р. Свечкарьова, С. Фатєєва, В. Amable, R. Boyer, R. Deeg та ін.) [8].

Найбільш оптимальним засобом вирішення проблем, на наше переконання, є конструктивний діалог, який враховує культурні відмінності і цивілізаційну єдність різних країн і народів. Можливо, більш доречним є термін *полілог*, з огляду на перехід в умовах глобалізації до багатомірної парадигми мислення на основі аксіологічного плюралізму та принципу комплементарності. В умовах сучасного інформаційно-комунікаційного Інтернет-суспільства діалог вже не в змозі об'єднати представників різних культур, оскільки виникає величезний спектр полікультурних комунікацій, утворюється, по суті, полілог культур.

Діалогічна парадигма перетворюється лише на складову взаємодії, оскільки полілогічність дорівнює поліфонічності, заснованій на одночасному перетині різноманітних самостійних ліній, але зведених до цілого на рівних правах і утворюючих це ціле лише в

умовах взаємодії [1]. Поліфонічність активізує мультикультурні процеси. Мультикультуралізм забезпечує співіснування різних культур та їх носіїв. Проте сьогодні концепція мультикультуралізму та пов'язане з нею поняття толерантності наражається на різку критику з боку низки провідних європейських держав і вважається провальною. На нашу думку, це пояснюється тим, що досить однобічно реалізована концепція мультикультуралізму в країнах Європейського Союзу, доведене інколи до абсурду невміння захистити свої традиційні цінності призвело до "розгулу толерантності".

Саме діалог /полілог дає можливість знайти нові форми взаємодії в прагненні до взаєморозуміння і визнанні рівноправності різних культур. Глобалізація сприяє утворенню міжнародного культурно-інформаційного поля, яке в процесі цивілізаційного розвитку розвивається, зокрема, і за рахунок міжкультурного спілкування. Це означає, що *соціолінгвістичний аспект глобалізації* стає основоположним, зумовлюючи посилення комунікативної ролі мови не лише як засобу передачі культурних знань і досвіду, але й засобу соціалізації та соціальної інтеграції в інформаційне суспільство.

Проаналізувавши аспекти глобалізації та їх вплив на розвиток системи іншомовної підготовки, ми не можемо залишити поза увагою ще один важливий чинник – *глобальний інформаційний простір* з його гігантським впливом на всі життєві процеси, з його відкритим доступом до інформації та світових інтелектуальних надбань. Глобалізація ґрунтується на масовій комунікації. Мережеві технології, завдяки яким глобалізується світ, зумовлюють його якісні зміни – політичні, культурні, системи цінностей та життєвих орієнтирів тощо. Інтенсивний розвиток інформаційного простору відображає тенденцію переходу від традиційних моделей соціального устрою до інформаційного суспільства.

Невід'ємна складова інформаційного суспільства – мультимедійне Середовище, яке впливає і на сучасну полікультурну мовну дійсність.

По-перше, розширюється коло штучних мов, перш за все, комп'ютерних як сучасного засобу комунікації та спілкування.

По-друге, виникає мультимедійна /віртуальна полікультурна та полілінгвальна взаємодія із своїм мережевим етикетом, професійними співтовариствами тощо. Тобто, йдеться про якісно новий віртуальний спосіб існування культури, що є характерною ознакою інформаційного суспільства.

Віртуальна культура сприймається сучасним молодим поколінням, оскільки для нього фізична і віртуальна реальність є рівноправними. Тому це потрібно враховувати, готуючи студентів у стінах вищого навчального закладу до віртуальної полікультурної взаємодії.

Таким чином, підсумовуючи все викладене вище, зазначимо, що глобалізація перетворилася на головний чинник цивілізаційного розвитку. Проаналізовані нами економічні, соціокультурні та соціолінгвістичні глобалізаційні процеси, інформаційне суспільство є основними зовнішніми чинниками, які впливають на становлення інноваційної освітньої системи освіти взагалі та її іншомовного сегменту зокрема. Вони ж визначають і підходи, теорії та концепції, на яких базується така система.

Стратегічну мету і одночасно критерій ефективності системи іншомовної підготовки країни ми вбачаємо у формуванні *полікультурної мовної особистості*, здатної взаємодіяти з представниками різних культур і країн, оскільки вважаємо, що полікультурна комунікація є поки що для нашої країни перспективою. На наше переконання, на реалізацію цієї мети повинна бути спрямована вся система освіти, починаючи із дошкільної: як організована, так і неформальна (*Non-formal education*) та інформальна освіта (*Informal education*) (В.І. Луговий). Щоб самореалізуватися в глобалізованому суспільстві, недостатньо вивчати лише культуру країни, мова якої вивчається. Потрібний інший підхід, який базується на осмисленні як загальнолюдських культурних цінностей, так і на розумінні, сприйнятті специфіки різних культур, на формуванні здатності спілкуватися з носіями цих культур їх мовами та мовою міжнародного спілкування. Зрозуміло, що для цього повинен бути сформований комплекс професійних комунікативних компетентностей та компетенцій майбутнього фахівця. Формування і виховання полікультурної мовної особистості, як

зазначалося, відбувається на основі діалогу /полілогу культур: рідної та іншомовних тобто, *діалогові концепції*.

У контексті діалогу культур важливого значення набуває необхідність прищеплювати комунікантам не лише досвід поведінки і мислення в іншій культурі, але й досвід сприйняття нового для них соціокультурного середовища. Інакше кажучи, йдеться про виховання емпатичних здібностей як невід'ємної риси мовної особистості – готовності індивіда до сприйняття іншого напрямку думок, уміння співвідносити своє і чуже, що дозволить уникнути збоїв у спілкуванні, тобто міжкультурна толерантність.

Глобалізаційні процеси, нівелюючи традиційні гуманістичні теорії, в той же час, як показує аналіз джерел, породжують нові форми гуманізму, зокрема:

– *глобальний гуманізм* (І.В. Куликова, 2004; Н.В. Лашко, 2012) орієнтований на формування поліцентричної, багатополюсної світобудови на засадах загальнолюдських цінностей, на ствердженні цінності людини, творчі зусилля якої спрямовані на позитивні перетворення планети, – розглядається як комунікативний інструментарій діалогу культур [4; 5];

– *новий гуманізм* (І. Бокова, 2012), спрямований на побудову відповідального і солідарного світу, підґрунтям якого є повага до культурного різноманіття, заснованого на розумінні того, що жодна з культур не володіє монополією на універсальність і кожна окремо може зробити свій внесок у зміцнення спільних цінностей [2];

– *інформаційний гуманізм* (Е.М. Давиденко) як умова формування цивілізації нового типу, як гарант якісного життя людини в інформаційному суспільстві й інформаційних технологіях, як засіб досягнення гуманістичних цілей [3].

Таким чином, з усього викладеного вище випливає, що основоположними для функціонування системи іншомовної підготовки в умовах глобалізації є: *діалог культур; теорія міжкультурної толерантності; ідеї гуманізму та концепції розвитку іншомовної комунікативної компетентності*.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернацька О.В. Моделювання ситуацій професійної діяльності у вищому навчальному закладі військового профілю [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.: 13.00.04 / О. В. Бернацька; Київ. нац. ун-т ім. Т.Шевченка. – К., 2004. – 19 с.
2. Бокова І. ЮНЕСКО в 2011 г.: К новому гуманізму. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://razumru.ru/humanism/journal2/63/bokova.htm>
3. Давиденко Е. М. Криза гуманістичної парадигми сучасного суспільства [Текст] / Е. М. Давиденко // ВІСНИК ДонНУЕТ. – 2013. – № 2 (58). – С. 7-16.
4. Кувалдин В. Б. Грани глобалізації. Трудные вопросы современного развития [Текст] / В. Б. Кувалдин. – М.: Альпина Паблишер, 2003. – 592 с.
5. Курске В. С. Множественная этническая идентичность: теоретические подходы и методология исследования (на примере российских немцев) [Текст] : дис... канд. социол. наук: спец. 22.00.01 "Теория, методология и история социологии" / В. С. Курске. – М., 2011. – 182 с.
6. Сафонова В. В. Социокультурный подход к обучению иностранному языку как специальности [Текст] : автореф. дис. на соискание уч. степени д-ра.пед. наук / В. В. Сафонова. – М., 1993. – 47 с.
7. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций [Текст] / С. Хантингтон. – М.: ООО "Издательство АСТ", 2003. – 603 с.
8. Хоменко О.В. Вплив загальноєвропейських тенденцій на іншомовну підготовку в Україні / О. В. Хоменко // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І.Огієнка. – 2012. – Вип. 11. – С. 171–175.
9. Eriksen T.H. Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives. – London: Pluto Press. – third edition, 2010. – 224 p.
10. Fuentes A. Cultural diversity and indigenous peoples land and claims. Argumentative dynamics and jurisprudential approach in the Americas Anno Accademico 2010-2011. – 404 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.globkult.de/kultur/fluchten/512-multikulturalismus-hyperkulturalitaet-undinterkulturelle-kompetenz>.

Заболотская О.А.

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ

В статье рассматриваются разные аспекты глобализации: экономический, социокультурный, социолингвистический и тенденции иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов в условиях мировых глобальных процессов.

Ключевые слова: мультилингвизм, полилог культур, межкультурная толерантность, коммуникативная компетентность.

Zabolotskaya O.A.

FOREIGN STUDENTS PREPARE NON-LANGUAGE SPECIALTY UNDER GLOBALIZATION

This article deals with different aspects of globalization: economic, sociocultural, sociolinguistic and tendencies of foreign language teaching for students of non-lingual specialties in the context of global processes.

Key words: multilingual education, polylog of cultures, intercultural tolerance, communicative competence.

УДК 378.018+377.35+008+374.32

Княжева І.А.

СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА "МЕТОДИЧНА КУЛЬТУРА ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ"

У статті подано дані щодо розробленості проблеми професійно-педагогічної підготовки викладачів для вищої школи; обґрунтована актуальність визначення сутності методичної культури викладача вищої школи; наведено формально-логічні правила і діалектичні принципи визначення понять; представлено аналіз та наукове обґрунтування феномена "методична культура викладача вищої школи", визначено найбільш істотні його характеристики.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, викладач вищої школи, методична культура, методична культура викладача вищої школи.

Завдання модернізації системи освіти в цілому і вищої освіти, зокрема, зумовлені сучасними суспільними реаліями, оскільки саме освіта визначає якість наукового й інтелектуального потенціалу країни. Вирішення цих завдань значною мірою забезпечується якістю кадрового забезпечення вищих навчальних закладів. Отже, сьогодні гостро постає проблема професійної підготовки викладачів для вищої школи. Підвищення якості професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи неможливо поза його методичної культури, що дозволяє не лише усвідомлювати і привласнювати культурний зміст викладацької діяльності, а й є поштовхом для створення власного культуровідповідного змісту.

Аналіз стану розробленості цієї проблеми дозволяє стверджувати, що теоретичним підґрунтям її вирішення є системний аналіз мети, завдань, принципів, змісту і форм організації професійної підготовки педагогів, який здійснили О. Абдуліна, О. Глузман, Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кузьміна, З. Курлянд, В. Луговий, Г. Нагорна, С. Нікітчина, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін. Особливості, структуру, функції педагогічної діяльності, специфіку формування готовності до її здійснення в умовах педагогічного процесу вищого навчального закладу досліджували Є. Барбіна, Ф. Гоноболін, В. Загвязинський, А. Капська, Е. Карпова, Н. Кічук, А. Линенко, О. Мороз, О. Пехота, Г. Щедровицький та інші вчені. Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до різних аспектів проблеми професійної підготовки педагогів, проблема формування і розвитку методичної культури викладача вищої школи як у теоретичному, так і

в практичному аспекті залишається малодослідженою, що виявляється, перш за все, у відсутності єдиного розуміння сутності цього феномена.

Метою статті є визначення сутності феномена методична культура майбутнього викладача вищої школи.

Уведення до наукового обігу поняття "методична культура майбутнього викладача вищої школи", на наш погляд, є правомірним, оскільки оволодіння культурою як системою цінностей, джерелом знань про природу, суспільство, способи діяльності, передбачає принципово інше ставлення до перетворення педагогічної теорії і практики. Сьогодні говорити лише про методичну навченість, методичну грамотність, методичну компетентність майбутніх викладачів представляється недостатнім у зв'язку із тим, що в освіті відбуваються суттєві зрушення, які не відміняють потребу в навчанні знанням і професіоналізму, однак переорієнтовують увагу з розробки процесу професійно-педагогічної підготовки на аналіз проблем становлення особистісної і професійної культури педагога як способу його життєдіяльності, "інструмента" самореалізації, саморозвитку, що має бути "зануреним у контекст світогляду, у поле соціальної, культурної і історичної відповідальності" [9].

Методична культура проявляє себе як відносно самостійно частина об'єктивної реальності. Вона представляє собою сферу педагогічної культури, що характеризується сукупністю цілей, традицій, стилів, правил, взірців діяльності, прийнятої в суспільстві.

Людське пізнання, як стверджує сучасна гносеологія, має справу не з самим по собі об'єктивним світом, а із світом, який заданий через конкретну практичну діяльність. Отже, методична культура допомагає майбутньому педагогу привласнити методичний досвід, перетворити його на фактор розвитку особистості, творчого мислення, сформуванню систему методико-педагогічних цінностей, що кристалізується у персоніфіковану систему педагогічної діяльності.

Методична культура в соціальному вимірі не зводиться до опису практик, діяльності, прийомів, методів, методик, а представляє собою складну символічну реальність, яка у функціональному відношенні виступає механізмом їхнього розвитку. Будучи необхідним моментом педагогічної діяльності, педагогічного досвіду із створенням соціокультурних умов відтворення їх методичного складника, методична культура стає самостійною реальністю. Утворюються суто методичні дисципліни, в яких ця реальність усвідомлюється, описується, відтворюється відповідно до нових суспільних потреб. Отже, як будь яка реальність, методична культура потребує свого термінологічного оформлення.

Існують сталі формально-логічні правила визначення понять, а саме:

– визначення має бути ясным, точним, однозначним і доступним, оскільки це надає можливість виокремити смисл явища, що описується, адже, за влучним висловом О. Лосева, ім'я є "зряддям для розуміння", завдяки чому те, що названо здатне не лише розуміти себе, а й дати можливість іншим себе зрозуміти. Для цього рекомендується вказувати лише те, що необхідно і достатньо для виділення ознак і зв'язків, які мають скласти предметне значення поняття, а також рід, до якого належать предмет або явище, що визначається;

– соразмірність визначення передбачає виділення в ньому саме того класу предметів, до якого належить явище, що визначається і запобігає появі занадто вузьких, або широких, неконкретних визначень;

– у визначенні не повинно бути тавтології, тобто воно не може визначатися через те поняття, що саме стає зрозумілим лише завдяки поняттю, яке визначається;

– визначення не повинно замість характеристики явища або предмету містити відомості про те, чим вони не являються (М. Булатов, А. Ветров, Е. Войшвилло, В. Карпович та ін.).

Поняття існує у слові і не лише віддзеркалює певний об'єкт думки, а й указує на його зв'язки з іншими об'єктами, що входять і не входять до одного класу з ним. Тому змістом поняття мають бути ознаки, за якими власне і відбувається узагальнення. Лише тоді процес його виділення систематизує знання, що закріплене в ньому, адже сукупність понять певної

області наукового пізнання завжди системна. Тоді визначення поняття потребує пошуку його місця в термінологічній системі, тобто виокремлення його найважливіших родових і видових ознак.

Як відмічає В. Краєвський [7, с. 142], понятійна система має створюватися не заради самої себе, вона повинна сприяти вирішенню педагогічних проблем, виражати не однозначне положення категорій всередині себе, а мати евристичну функцію розгортання. Тобто, кожне поняття має виводитися з існуючої термінологічної системи, а не вводиться до неї.

Наведені формально-логічні правила вважаємо доцільним доповнити виокремленими в діалектичній логіці принципами визначення понять [3; 6 та ін.]. Серед них:

1) принцип всебічності, що вимагає охопити основні ознаки і зв'язки явища, що визначається. Щодо педагогічних понять, цей принцип реалізується завдяки діалектичному синтезу всіх визначень даного поняття. При цьому синтетичність і узагальненість передбачає включення нового змісту, якого не було у вихідних визначеннях;

2) принцип динамізму передбачає необхідність розгляду явища в його розвитку. Така динамічність охоплює зміни в об'ємі і глибині знань про нього, а також щодо взаємовідношень між поняттями, що утворюють систему знань про явище, що описується. Це дає можливість показати рефлексивний зв'язок однорідних понять, роль кожного в певній їх цілісності і, в той же час, структурну виокремленість;

3) принцип включення у процес пізнання людської практики як критерію істинності і доцільності знання, відбитого у визначенні;

4) принцип конкретності (як єдності різноманітних визначень) передбачає необхідність відбиття у визначенні всієї цілісності явища як результату різнобічного його вивчення.

Термінологічна невизначеність як характерна межа етапу становлення поняття виявляється не тільки в "розпливчатості" дефініцій, які даються різними авторами, але і наявності альтернативних точок зору щодо суті самих понять.

Для визначення поняття "методична культура майбутнього викладача вищої школи" представляється необхідним представити ієрархію наукових смислів, що складають понятійне ядро даного феномену.

Однією з перших дослідниць, що ввели в сучасний науковий обіг поняття "методична культура педагога" була І. Новик, яка підкреслює, що для викладача вона виступає як суб'єктивний аспект професійної діяльності, як здатність віддзеркалювати існуючий досвід методичної науки у своїй педагогічній діяльності, шукати міру між власними потребами, знаннями, досвідом і станом розвитку певного навчального предмету. Близькою є позиція Т. Гущиної, яка розглядає методичну культуру як складне особистісне утворення, яке проявляє себе у викладанні певних навчальних дисциплін.

В. Ісаєв, досліджуючи професійно-педагогічну культуру викладача, при розкритті її функціональних компонентів (гносеологічного, гуманістичного, комунікативного, навчального, виховного, нормативного й інформаційного), виокремлює види педагогічної культури, серед яких називає і методичну, яку, поруч із дидактичною та технологічною, відносить до навчального компоненту. Вчений зауважує, що розвиток професійно-педагогічної культури призводить не лише до росту її об'єму, а й до того, що її окремі частини, елементи, стають більш незалежними, відносно самостійними, а їх специфіка розкривається через сукупність структурних і функціональних компонентів [4].

Ю. Пасов розкриває сутність методичної культури через акцентуацію її нормативної функції, представляє її як частину загальної соціальної культури, що накопичена людством у певній сфері людської діяльності і далі конкретизує дану дефініцію щодо викладача іноземної мови через його компонентний склад, а саме: знання про всі компоненти навчання (цілі, засоби, об'єкт, результати, прийоми, про самого себе як педагога); досвід здійснення прийомів професійної діяльності як репродукції культури; творчість як перевтілення і перенос прийомів навчання (продукція нового в навчанні);

звернений до особистісних цінностей досвід емоційного відношення до професійно-педагогічної діяльності.

О. Бігич, услід за Ю. Пасовим, методичну культуру вчителя іноземної мови розглядає як сукупність знань про всі складники системи й процесу іншомовної освіти молодших школярів та про себе як учителя іноземної мови початкової школи; навичок здійснення методичної (проектувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контролюючої) діяльності щодо аспектів (навчального, пізнавального, виховного й розвиваючого) іншомовної освіти молодших школярів умінь реалізації методичної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи у класній та позакласній роботі в природних умовах. Кожний зі складників методичної культури (знання, навички, вміння), підкреслює автор, пронизано мотивом (бажанням) його реалізації [7, с. 155].

Таким чином, у дослідженнях О. Бігич, І. Ісаєва, Е. Пасова методична культура представлена як складник професійно-педагогічної культури. Загальна, педагогічна і професійно-педагогічна культура виявляються родовими поняттями щодо методичної культури, яка уявляє собою їх підсистему.

Засадничим для розуміння методичної культури А. Карачевцевої, є визначення професійно-педагогічної культури як видового по відношенню до даного поняття утворення, що дає В. Сластьонін. Він визначає її як складне системне утворення, що представляє собою впорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і гуманістичної технології педагогічної діяльності.[10] Виходячи з цього, А. Карачевцева розглядає методичну культуру як системну характеристику сутнісних властивостей особистості майбутнього вчителя, методичної діяльності і мислення, як процес руху майбутнього педагога до самовизначення в методичному бутті з наступним саморозвитком і самовдосконаленням. У такому розумінні методична культура виступає як узагальнений показник технолого-методичної готовності, розвитку методичного мислення, особистісного розвитку майбутнього педагога, як показник сформованості умінь трансформувати психолого-педагогічні і предметні знання в методичну діяльність [5, с. 17-18].

У роботі А. Кочаряна методична культура представлена як інтегрований показник ефективності праці викладача, що розуміється як вища форма його активності і творчої самостійності, як стимул і умова вдосконалення навчального процесу, передумова виникнення нових методичних ідей і шляхів їх вирішення.

Н. Морзе, досліджуючи методичну культуру вчителя інформатики, розуміє її як рівень підготовленості вчителя до діяльності, заснованої на сформованості загальних, спеціальних і конкретних методичних умінь, що спираються на знання і навички, сформовані при вивченні математики, інформатики, філософії, педагогіки, психології, методики навчання інформатики, використання обчислювальної техніки в навчальному процесі, і пов'язані з навчанням інформатики у школі та використанням у навчальному процесі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій. Як бачимо, автор подає не стільки визначення, скільки опис даного поняття.

У ряді досліджень методична культура розглядається як професійно значуща якість особистості, що інтегрує знання, уміння і досвід методичної діяльності і визначає способи організації ціннісної взаємодії в освітньому процесі. Так, В. Жилкін розуміє методичну культуру педагога як інтегративне утворення, що включає ряд елементів, серед яких виокремлено знання, прийоми, досвід і творчість.

Необхідність впровадження інновацій в освітній процес, що потребує підготовленості педагогічних кадрів до інноваційної діяльності, мотивувала Т. Бережну до введення в науковий обіг поняття "інноваційна методична культура" вчителя початкових класів, яке представлено як інтегративна якість особистості вчителя, що характеризується сукупністю мотивів, цінностей, компетенцій і оптимальним поєднанням володіння традиційними й інноваційними технологіями, які застосовуються на основі рефлексивних дій і забезпечують високий рівень професійної новаторської діяльності. Проте здійснене в дослідженні

протиставлення інноваційної і традиційної методичної культури, на наш погляд, не є переконливим, оскільки автор розглядає ці феномени на особистісному рівні, що передбачає їх розвиток. Він якраз і здійснюється в напрямі від традиційних до інноваційних форм прояву методичної культури, причому перехід на новий рівень, як відомо передбачає збереження і динамічну єдність традиційного і сучасного.

І. Артемьєва [1] у своєму дисертаційному дослідженні методичну культуру майбутнього вчителя початкових класів розглядає як інтегративну характеристику його загальної і професійної культури, що дозволяє у процесі викладання навчальних предметів повною мірою реалізувати пізнавальні, виховні і розвивальні можливості навчання, а також брати активну участь в інноваційній діяльності освітньої установи. На думку автора, методична культура вчителя початкових класів – це результат системного засвоєння норм і цінностей виховного і розвивального навчання, творчої діяльності сучасного педагога, культурного потенціалу суспільства. Логіку розвитку методичної культури автор представляє як процес проходження стадій професійного становлення: методична грамотність – готовність до методичної діяльності – методична компетентність, проте не обґрунтовує її.

Згідно культурологічного підходу, який характеризується пріоритетом людської природи, вважаємо, що загальна, педагогічна, професійно-педагогічна і методична культура утворюють єдину систему, кожний з елементів якої характеризується відносною автономністю, має свої особливі характеристики, сферу зіткнення, яка і забезпечує професійно-педагогічну підготовку спеціаліста.

Методична культура виникає в лоні педагогічної і виявляє себе як утворення, що єднає теорію і практику культури професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи. Таким чином, методична культура є інтегративною характеристикою загальної і професійно-педагогічної культури педагога, а в діалектиці особливого й окремого методична культура викладача функціонує як підсистема методичної культури суспільства і вид професійно-педагогічної культури.

Методична культура здатна проявляти себе в соціальному (як рівень розвитку існуючих суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій) і особистісному (як рівнева сукупність привласнених особистістю методико-педагогічних канонів, звичаїв, настанов, цінностей, ідей, концепцій, що допомагає педагогу "знімати" традиційні й інноваційні досягнення педагогічної науки і практики, об'єднувати їх тоді, коли це можливо, у живі форми симбіозу) вимірах.

Отже, методичну культуру майбутнього викладача вищої школи визначаємо як складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у вищих навчальних закладах у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як частини гуманітарного знання.

Подальший науковий пошук пов'язуємо з потребою розкриття компонентного складу методичної культури майбутнього викладача вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артемьєва И. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. "Теория и методика профессионального образования" / Ирина Николаевна Артемьєва – М., 2004. – 17 с.
2. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : Дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Бігич Оксана Борисівна. – К., 2005. – 506 с.
3. Ильенков Э. В. Диалектическая логика / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1974. – 271 с.
4. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – Москва, Белгорск, 1993. – 219 с.
5. Карачевцева А. П. Методическая культура как дидактическое условие профессионального образования учителя / А. П. Карачевцева // Материалы Всероссийской научно-практической

- конференции ["Творческая самореализация личности в контексте профессиональной педагогической культуры"] / Под ред. И. Ф. Исаева, М. И. Ситниковой. – Белгород : Изд-во БелГУ, 2001. – С. 105–107.
6. Кедров Б. М. О методике изложения диалектики от абстрактного к конкретному / В. М. Кедров // Вопросы философии. – 1978. – № 2. – С. 38-40.
 7. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В. В. Краевский. – М. : Педагогика, 1977. – 264 с.
 8. Новик И. А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе / И. А. Новик. – Минск : БГПУ, 2003. – 178 с.
 9. Розин В. М. Особенности дискурса и образцы исследования в гуманитарной науке / В. М. Розин. – 2009. – 208 с.
 10. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя : [учебное пособие] / В. А. Слостенин. – М. : Прометей, 1993. – 177 с.

Княжева И. А.

СУЩНОСТЬ ФЕНОМЕНА "МЕТОДИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА" ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ"

В статье представлены данные о разработанности проблемы профессионально-педагогической подготовки преподавателей для высшей школы; обоснована актуальность определения сущности методической культуры преподавателя высшей школы; представлены формально-логические правила и диалектические принципы определения понятий; представлен анализ и научное обоснование понятия "методическая культура преподавателя высшей школы", определены наиболее существенные ее характеристики.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, преподаватель высшей школы, методическая культура, методическая культура преподавателя высшей школы.

Knyazheva I. A.

ESSENCE OF THE PHENOMENON "METHODOLOGICAL CULTURE OF THE LECTURER"

The article deals with the data about readiness of the problem of professional pedagogical training for tutors; the actuality of essence definition of methodological culture of the lecturer is substantiated; formal logical rules and dialectical principles of concept definition are represented; the analysis and scientific basis of the concept "methodological culture of the lecture " is presented, its most essential features are determined.

Key words: professional pedagogical training, lecturer, methodological culture, methodological culture of lecturer.

УДК 378.4+372.832

Койчева Т.І.

ПРИЗНАЧЕННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ У РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

У статті розглянуто тенденції і особливості розвитку сучасної системи освіти. Досліджено роль і місце університетів у суспільному житті у різні часи. Зазначено особливості діяльності і функції педагогічних університетів.

Ключові слова: університет, педагогічний університет, інноваційний університет, система освіти.

У ХХІ столітті освіта стала однією з найбільш важливих сфер людської діяльності. Досягнення в цій галузі складають основу соціальних і науково-технологічних перетворень. Розширення сфери освіти призводить до зміни її статусу в суспільстві, що супроводжується формуванням нової освітньої системи, моделей і парадигм її функціонування.

Зростання ролі знання у всіх сферах життя й виробництва призводить, з одного боку, до їх інтелектуалізації, з другого – до економізації освіти. Зважаючи на те, що знання починають займати ключові позиції в економічному розвитку, радикально змінюється місце освіти в структурі суспільного життя і суспільного виробництва, співвідношення таких сфер, як освіта та економіка.

Придбання нових знань, інформації, умінь, навичок, орієнтація на їх постійне оновлення, удосконалення і розвиток стають фундаментальними характеристиками професійної діяльності працівників у всіх сферах постіндустріальної економіки. Такі продукти освітньої діяльності як кваліфіковані кадри, наукоємні технології, інноваційні технології і виробництва стають життєво важливими ресурсами розвитку всіх країн, а система освіти поширює свої соціокультурні функції у процесі трансляції і виробництва культурних норм, цінностей, на створення простору для генерування нових ідей, що виходить за межі традиційної загальної і професійної підготовки кваліфікованих фахівців.

Досить усталена упродовж багатьох століть роль освіти принципово змінилася в останні десятиліття у зв'язку з бурхливим розвитком комп'ютерних технологій, руйнуванням національних і державних кордонів у забезпеченні інформацією.

Характеризуючи особливості розвитку сучасної системи освіти, дослідники відзначають такі її тенденції як-от:

- поступова, але неухильна зміна парадигми "освіта для навчання" на парадигму "освіта для становлення";
- перетворення знань в основний суспільний капітал;
- освіта протягом усього життя;
- зміщення пріоритетів від прямого навчання до індивідуалізованого і персоніфікованого навчання;
- діалогічність як співіснування різних підходів, форм, методів і технологій в освіті;
- активізація освітнього процесу за рахунок використання Інтернету та інших технологій у сучасній освіті;
- інтернаціоналізація освіти відповідно до всесвітніх процесів глобалізації;
- розвиток і упровадження дистанційного навчання.

За цих умов істотно змінюється роль та місце університетів у системі освіти, економіки, інших сферах суспільного життя країни. Зауважимо, що феномен університету як механізму акумуляції і трансляції культури та історичного досвіду розглядається у працях І. Захарова, Н. Ладижець, Є. Ляхович, Н. Селезньова, А. Субетто та ін. Ю. Афанасьєв, звертаючись до проблеми університетської освіти та її місії в сучасному світі, зазначає, що спадкоємність культурних традицій, орієнтація студентів у сучасному житті та їхня готовність увійти у завтрашній день не тільки об'єднують три часи – минуле, сьогодення і майбутнє, а й три системи: освіти, культури і науки [1].

Термін "університет" із самого початку позначав вільну корпорацію викладачів (магістрів, професорів) та студентів; корпорацію тих, хто "штудіює" (школярів) і хто забезпечує цей процес як певну гільдію за аналогією з іншими гільдіями середньовічного міста. При цьому корпоративність перших університетів відрізнялася від усіх інших гільдій та шкіл насамперед своєю відкритістю.

В. Роуг, розглядаючи університет як явище середньовічної європейської культури, зазначав, що він виступав як "продукт і спосіб свого часу" [2]. Реагуючи на економічні та політичні запити суспільного життя, університет сприяв розвитку цивілізації через механізм відтворення культури, приросту знань і підготовку для суспільства професійно зорієнтованої та інтелектуальної еліти. Університет, як тільки він створювався і починав функціонувати як спільнота, ставав потужним суспільним чинником у регіоні. Університет у середні століття – це не тільки викладачі та студенти, це члени і піддані університету або "академічні громадяни". Корпоративні права, а також різні фінансові дотації і привілеї давали тим, хто "штудіює", можливість жити і всіляко активізували життя міста, тобто робили існування університету для міста вигідним.

Концепцію університету, що стала перехідною від моделі середньовічного університету до університету класичного, запропонував Я. Коменський [3]. На його думку, університет мав представляти самоврядувальну корпорацію, що за своїм призначенням знаходиться на службі суспільства. За концепцією Я. Коменського, університет набуває рис виключно наукової установи, на чолі якої стоїть вчений-інтелектуал і для якого викладання не є пріоритетним видом професійної діяльності і засобом самореалізації.

Виникнення найбільш поширеної у суспільстві класичної моделі університетської освіти пов'язано з ім'ям В. фон Гумбольдта і відкриттям у 1810 році Берлінського університету. В основу нової моделі університетської освіти були покладені три принципи. Перший полягав у запереченні примітивного утилітарного погляду на освіту, коли знання цінуються лише з практичного погляду. Другий – застерігав від засилля дослідної (емпіричної) науки, що суперечило розвитку фундаментального теоретичного пізнання. Третій принцип стверджував панування гуманітарної освіти, без якої не може бути освіченої особистості [4].

Базовими принципами класичної ідеї університету стали: державна підтримка університету при збереженні ним статусу відносно автономії; ідея академічної свободи в дослідженні і навчанні; дослідження і навчання як сутність освіти; активне включення викладачів і студентів у суспільне життя; етичне обґрунтування гідності знання і вченості.

Саме класична ідея університету Вільгельма фон Гумбольдта як синтезу дослідження, навчання і виховання стала критерієм, за яким здійснювалася вся подальша еволюція європейських і американських університетів.

Ідеї дослідницького університету В. фон Гумбольдта та інтелектуального університету Дж. Г. Ньюмена у другій половині XIX століття стали першими спробами осмислення ідеї університету, визначення його місії в сучасному світі. Модель Гумбольдта справила значний вплив на розвиток американських, канадських, японських університетів. Модель Ньюмена залишилась національним надбанням, яке було сприйнято лише деякими елітарними вищими навчальними закладами Європи [4].

З середини XIX століття процеси соціальної мобільності посилили проблему елітарної і егалітарної освіти в суспільстві. До університетів на початку XX століття прийшли широкі верстви населення, що змусило звернутися до обговорення ідеї університету в новому просторово-часовому і соціально-культурному вимірі.

У другій половині XX століття К. Ясперс висунув нову ідею університету, яка певним чином відроджує модель дослідницького університету В. Гумбольдта. На його думку, університет – це спільнота вчених і студентів, зайнятих спільним пошуком істини. Завдання університету – дослідження, передання знань (освіта) та культура [5]. Саме ця тріада стала класичною для сучасної університетської освіти в усьому світі.

В останні десятиріччя XX століття вчені запропонували нове бачення університету, що орієнтується на служіння суспільству, нації, регіону, і виробляє не тільки знання, але й фахівців, що володіють цим знанням, необхідним для бізнесу, промисловості, сфери послуг тощо. Для позначення цього феномена В. Роугом було введено термін "університетський комплекс" [2]. Його відмінність полягала в тому, що вчений розглядає університет як індустрію знання, що є основним економічним ресурсом суспільства.

На підставах аналізу діяльності університетів різних країн і континентів визнано, що ситуація, яка склалася сьогодні у світовій спільноті, має низку спільних рис. Зокрема:

- неухильно знижується фінансування і підтримка університетів з боку держави, яка перестає бути єдиним і основним джерелом їх матеріального забезпечення;
- університети стають учасниками і гравцями ринку консультативних і експертних освітніх продуктів і послуг, науково-дослідних розробок і інновацій, що призводить до виникнення конкуренції і змагання;
- найбільш потужні університети перетворюються у корпорації, які виробляють і продають особливу продукцію (товар) – освіченість, знання, об'єкти інтелектуальної

власності та інше, що створює тло для виникнення і впровадження особливих ринкових відношень і вимагає від освітян і науковців відповідних ринкових компетенцій;

– успішні університети розробляють й упроваджують власні стратегії, що дозволяє працювати в умовах ринкових відношень, створювати інноваційні продукти, витримувати конкуренцію і водночас зберігати власну ідентичність як особливих соціокультурних інститутів у збереженні цінностей наукового пошуку, розвитку знання і освіти.

Сучасний інноваційний університет – це вищий навчальний заклад і наукове співтовариство, який:

– на практиці реалізує єдність навчального, наукового та інноваційного процесів з широким використанням власного інтелектуального потенціалу і матеріально-технічної бази;

– акумулює, генерує і транслює нові знання для підготовки високопрофесійних фахівців, розробку нових технологій і перетворення їх у готовий комерційний продукт;

– задовольняє потребу користувачів в інноваційних послугах і товарах, що базуються на сучасних знаннях, технологіях і компетенціях;

– розвиває інноваційну інфраструктуру власного простору і регіону;

– впливає на розвиток не тільки освіти і науки, але й на економіку і соціальну сферу.

Характеризуючи сучасний університет, Р. Барнетт вважає, що йому повинні бути властиві такі риси, як: критична міждисциплінарність, колективний самоаналіз, цільове відродження, рухливі межі, ангажованість [6].

Так, критична міждисциплінарність повинна стати якістю сучасного університету, де постійно стикаються один з одним різні думки і погляди самої людини. Університет виступає не тільки місцем проведення дискусій, він сам залучений у процес створення нових форм знання.

Колективний самоаналіз забезпечує у структурі нового університету створення умов для критики на всіх рівнях його життєдіяльності і є необхідною умовою для творчої розробки університетом нових перспектив свого існування.

Університетові необхідний постійний діалог. У ньому має бути дискусія не тільки про результати, підстави, пріоритети та методи спілкування із зовнішнім і власним внутрішнім світом, але й розмова про власне місце в цьому спілкуванні. У час надскладностей цілі університету постійно ускладнюються і доповнюються новими. Отже, місія університету постійно піддається переосмисленню і переінтерпретації, тобто здійснюється відродження.

В епоху надскладного в університеті не повинно існувати чітко фіксованих меж. Безліч форм академічної ідентичності повинні створюватися в горизонтальній площині (через кордони) і у вертикальній (у межах локальних підрозділів, на рівні факультету, університету, держави). Жодна з цих форм не повинна претендувати на перевагу щодо інших.

Університет повинен взаємодіяти з різними спільнотами. У суспільстві знання існує в різних формах, інститутах, процедурах і визначеннях. Університет повинен на це зважати, і йому доведеться ступити на цю територію з новими для нього правилами виробництва знань; він вступає в альянс з промисловістю, професійними об'єднаннями, зовнішніми консультантами для того, щоб зберегти своє місце на ринку виробництва знань. Ймовірно, що деякі університети двадцять першого століття будуть пропонувати свої товари на ринку, у зв'язку з тим, що навчання студентів не настільки економічно вигідно, щоб залишатися їх "головною справою".

За цих умов університети вимушені переходити від адміністрування до управління власним розвитком на кшталт підприємницьких організацій, що потребує переосмислення наявних ресурсів, ускладнення й підвищення ефективності їхнього використання. У зв'язку з цим, однією з моделей університету, запропонованих спільноті для обговорення, стала ідея "підприємницького університету". До основних рис підприємницького університету відносять: створення посиленого управлінського ядра; формування дискретної (диверсифікованої) фінансової бази; формування розширеної периферії розвитку

університету; стимулювання академічного ядра; широке розповсюдження і затвердження в університетському співтоваристві підприємницьких переконань і цінностей [6].

В Україні процеси щодо розвитку освіти знайшли відображення у Законі України "Про вищу освіту" (2014 р.), що посилює автономію університетів у системі суспільного виробництва і суспільних відносин, самостійність у виборі створюваних матеріальних і духовних продуктів і відповідальність за їх якість. У ситуації, що склалася, кожний ВНЗ змушений самостійно вибудовувати стратегію розвитку, визначати пріоритетні напрями власної діяльності з урахуванням життєздатних традицій і наявних ресурсів. Зважаючи на це, вітчизняні університети стоять перед необхідністю формувати складну організаційну культуру, що поєднує традиційну культуру вільної кооперації професіоналів та культуру високопродуктивного і рентабельного мислення.

На думку Д. Белла, університет стає головним соціальним інститутом сучасного суспільства. Належачи до елітної групи вищих навчальних закладів, університет приймає на себе велику кількість функцій: проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень; забезпечення потреб суспільства у висококваліфікованих і освічених кадрах; розвиток загальної, середньої і професійної освіти тощо [7]. Сучасний університет самим розвитком суспільства приречений бути середовищем, що не тільки об'єднує в собі самі знання і засоби їх передання та здобування, але й максимально сприяє самовиробленню та розширенню власних духовно-інтелектуальних можливостей.

На початку ХХІ ст. за університетами в суспільстві закріплено такі функції, як-от:

- навчальна, яка реалізується через передавання знань;
- дослідницька, яка реалізується через розвиток науки;
- сервісна, яка реалізується через обслуговування соціуму, суспільства, держави, особистості;
- культуроутворювальна, яка реалізується через розвиток культури та інтелекту;
- гуманістична, яка реалізується через трансляцію у суспільстві важливих для його розвитку ідей і способів мислення.

Отже, новації другої половини ХХ століття змінили і продовжують змінювати вигляд сучасного університету. Вони мають відношення до переорієнтації його базових підстав, які полягають не тільки у принципах функціонування університету, а й у способах його самопрезентації і самоопису. Стикаючись з різноманітними проблемами, сучасний університет опиняється перед завданням розробки нового самовизначення, яке повинно одночасно задовольняти наявному стану суспільства і культури і майбутньому самого університету. Університет повинен сам відповісти на питання про сенс свого існування і функціонування і знаходження такої відповіді зумовлюється цінностями, які об'єднують зусилля всіх членів його колективу.

Світові тенденції розвитку суспільства і економічні реформи кінця ХХ століття докорінно змінили ситуацію у вищій освіті. Вирішальним чинником у її реформуванні та модернізації стала орієнтація на формування суспільства знань, у якому головним ресурсом розвитку виступає фундаментальне знання, його обмін і використання як основа духовного і матеріального багатства.

У педагогічних університетах, діяльність яких зосереджена на підготовці кадрів для системи освіти, ці функції набувають більш вузької спеціалізації і конкретизації, а саме:

- навчання фахівців, що забезпечують у суспільстві трансляцію надбань культури через передавання знань, способів мислення і діяльності від одного покоління до наступного;
- дослідження процесів, що забезпечують процеси трансляції знань та їх відтворення у культуровідповідній діяльності;
- забезпечення процесів соціалізації особистості через її освіту, опанування нормами життєдіяльності у відповідному соціумі і залучення до скарбниць культури;
- розвиток у наступних поколіннях здібностей, що забезпечують розвиток культури і пізнання довколишнього світу;
- трансляцію цінностей людської культури і способів її створення.

Відтак, діяльність педагогічних університетів зосереджена переважно на професійній підготовці кваліфікованих фахівців, що забезпечують відтворення і розвиток самої системи освіти, всіх її шаблів. Така підготовка вимагає здатності до відтворення здобутків людської цивілізації у мисленні і продуктах діяльності наступних поколінь; опанування способів створення культурних зразків діяльності; осмислення і використання освітніх технологій, що призводять до творчого використання й розвитку культурно осмисленої діяльності; їх інноваційного розвитку.

Вирішення цих завдань, з одного боку, забезпечують розвиток педагогічного університету як соціокультурного феномена у сучасному суспільстві, з іншого, – визначають вектори його діяльності, які сприяють ефективності цього процесу, виводять його на рівень інновацій і конкурентної спроможності на ринку освітніх послуг у суспільстві знань. Натомість вирішення цих завдань неможливе поза науки і наукової діяльності, які є невід'ємною складовою функціонування педагогічного університету в суспільстві і його подальшого розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасьев Ю. Г. Системность и общество / З. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Роуг В. Университет как явление средневековой культуры / В. Роуг // Вестник высшей школы – 1991. – № 8. – С. 97–109.
3. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 2 / Я. А. Коменский ; отв. ред. А. И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – 576 с.
4. Зубрицька М. Філософський дискурс ідеї університету : в складних лабіринтах пошуку істини // Ідея Університету : антологія / [упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська ; відп. ред. М. Зубрицька]. – Львів : Літопис, 2002. – С. 7–22.
5. Jaspers K. Philosophie und Welt. Reden und Aufsätze / K. Jaspers. – München, 1958. – P. 7–20.
6. Барнетт Р. Осмысление университета / Р. Барнетт // Образование в современной культуре / Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования БГУ ; Под ред. М. А. Гусаковского. – Мн. : Профили, 2001. – 128 с.
7. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Даниэль Белл ; пер. с англ. – М. : Academia, 2004. – 788 с.

Койчева Т.И.

НАЗНАЧЕНИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ В РАЗВИТИИ ОБЩЕСТВА

В статье рассмотрены тенденции и особенности развития современной системы образования. Исследована роль и место университетов в общественной жизни в разные времена. Указаны особенности деятельности и функции педагогических университетов.

Ключевые слова: университет, педагогический университет, инновационный университет, система образования.

Koycheva T.

THE PURPOSE OF UNIVERSITIES IN THE DEVELOPMENT OF SOCIETY

The article examines the trends and features of development of modern education system. The role and the place of universities in the public life at different times were studied. Peculiarities of work and functions of pedagogical universities were indicated.

Key words: university, pedagogical university, innovative university, education system.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

У статті визначено особливості змісту та методів пізнання професійно-педагогічної культури в контексті практико-орієнтованого підходу.

Ключові слова: зміст пізнання, методи пізнання, професійно-педагогічна культура, практико-орієнтований підхід.

Впровадження практико-орієнтованого підходу в процес формування професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи вимагає обговорення і з'ясування двох моментів. Перший пов'язаний з уточненням змісту того, що має бути визначеним у цьому процесі. Другий – потребує уточнення того, яким методом пізнання має забезпечуватись цей процес. Потреба в уточненні дослідницької позиції у цих двох моментах зумовлена специфікою феномена професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи, його принциповою відмінністю за своїм походженням, сутністю і способом існування від природних.

Мета статті – визначити особливості змісту та методів пізнання професійно-педагогічної культури в контексті практико-орієнтованого підходу.

При виявленні змісту і методу практико-орієнтованого підходу як методології пізнання професійно-педагогічної культури вчителя визначальним є розуміння того, що об'єктом пізнавального відношення є штучний світ, створений людиною для ствердження своєї суті. Але відомо, що гуманітарність будь-якого знання визначається дослідженням не матеріальності світу культури, а його суб'єктності. Об'єкт гуманітарного дослідження завжди має суб'єктивний, людський вимір.

Так, М.Бахтін, розкриваючи та обґрунтовуючи особливості гуманітарного знання, підкреслює, що точні науки – "це монологічна форма знання: інтелект споглядає річ і висловлюється про неї. Тут тільки один суб'єкт – той, що пізнає, (споглядаючий) і мовець (висловлюючий). Йому протистоїть тільки безмовна річ. Будь-який об'єкт знання (на разі – людина) може бути сприйнятим і пізнаватись як річ. Але суб'єкт, як такий, не може сприйматися і вивчатися як річ, бо як суб'єкт він не може, залишаючись суб'єктом, стати безмовним, відтак, пізнання його може бути тільки діалогічним" [1, с.363].

Гуманітарне знання і процес його створення за своєю специфічною природою відбувається у межах більш складного суб'єкт - об'єкт - суб'єктного відношення, де пізнавальні дії суб'єкта дослідження спрямовані на виявлення в певному культурному об'єкті його творця – культурного суб'єкта. Передумовою для розуміння внутрішнього світу людини, його буття у культурі і культури в ньому є його духовний вимір у категоріях цінності і сенсу. З цього приводу М.Бахтін зазначав, що людське буття як об'єкт наукового пізнання ніколи не може збігатися з самим собою, оскільки воно існує у категоріях цілі і сенсу [1, с.109]. Учені підкреслюють, що людське буття за своєю суттю – це життя людини відповідно обраних нею ідеалів і цінностей, у яких відбито її сенси. Саме сенс виявляє духовну спрямованість практичної діяльності людини, її підставу для самовизначення і самореалізації у культурі. Жоден акт свідомості, жоден артефакт культури не можуть стати зрозумілими без співставлення їх з цінностями, сенсом буття людини [4, с.268].

Приналежність культурних і соціальних явищ до світу вищих гуманістичних духовних цінностей виявляє сенс усіх дій людини, і зумовлює її зв'язок з іншими у просторі та часі поза межами її фактичного існування. Виявляючи цей зв'язок, процес гуманітарного пізнання відбувається у вигляді перебігу від артефакту до сенсу, від речі до її цінності, від простого відображення у свідомості людини до розуміння того, що спонукало людину до акту творення.

У межах практико-орієнтованого підходу до пізнання сутності професійно-

педагогічної культури вчителя початкових класів цей процес відбувається як сходження від конкретного факту практичної педагогічної діяльності, здійснюваної персоніфікованою особою, творцем, суб'єктом, конкретним учителем до розуміння його світогляду і цінностей, що відображені в меті і способах його діяльності, відтворених в них нормах соціальної взаємодії учителя та його учнів.

Обговорення змісту практико-орієнтованого підходу в контексті пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкової школи та можливості її цілеспрямованого формування не може бути повним без того, щоб не звернути увагу на те, що категорія "культура" акумулює той спосіб діяльності людини, яка принципово відрізняє її активність від будь-яких інших форм. Саме практична діяльність людей є передумовою і дійсною причиною усієї історії культури.

Однак учені наголошують, що культуру не можна розуміти як застиглу діяльність: вона не стільки результат, скільки процес. Обмін діяльностями, передавання одного суб'єкта іншому своїх власних сутнісних сил, єдність успадкованої і породжуваної діяльності – характеризують сутність культури. Діяльність характеризує динамічний аспект культури, її "суб'єктну субстанційність" (за Гегелем), тоді як культура виявляє предметне буття діяльності, її об'єктивовану форму.

Як уже зазначалось, що будь-яка практика – це завжди цілеспрямована діяльність, спосіб виявлення соціальної активності її суб'єкта за конкретних обставин і конкретними засобами. У перекладі з грецької, практика є діяльністю і за своєю структурою вона має об'єкт, тобто те, на що спрямована активність людини; суб'єкта – саму дієву людину; мету – те, завдяки чому здійснюється дія; результат – кінцевий продукт, створюваний активністю суб'єкта; засоби – інструменти, за допомогою яких здійснюється діяльність.

Спираючись на цю структуру практики, зміст практико-орієнтованого підходу в контексті пізнання у професійно-педагогічній культурі вчителя представляється можливим конкретизувати таким чином. Об'єктом пізнання в цьому підході виступає конкретна практика культуровідповідної і соціально доцільної діяльності вчителя з навчання і виховання дитини у системі початкової освіти, в початкових класах. Суб'єктом виступає сам вчитель, його персону, особистість, усвідомлювана в контексті сучасних йому соціальних обставин і культури суспільства.

Пізнання мети конкретизується у цілях та цінностях, що спонукали вчителя до навчання і виховання дитини і реалізовані в результатах його професійно-педагогічної діяльності. Результат практики пізнається через конкретні знання, уміння, навички, в яких виявляються навченість і вихованість його учнів. Засоби педагогічної діяльності складають інструменти (методики, підручники, прийоми), за допомогою яких учитель досягав означених результатів. При реалізації практико-орієнтованого підходу важливо враховувати, що гуманітарне знання базується на результатах пізнання явищ культури за трьома рівнями. Перший рівень – емпіричний, – базується на описі поведінки історичних індивідуальностей, дій конкретних персон, що створюють практику людського буття. Другий рівень – теоретичний, – складається з пізнання цінностей та їх ієрархії, як чинників, що зумовлюють реальні практичні дії означених персон і складають духовний світ їх буття. Третій рівень – методологічний – визначає способи, методи тлумачення сенсів людського буття на матеріалі конкретних практик.

Л. Уайт з цього приводу зазначав, що культура повинна пояснюватись у притаманній їй термінах, і, хоча це може виявитися парадоксальним, безпосереднім об'єктом вивчення є не фізична людина, а її культура [7, с.141]. Висловлюючи цю думку, автор мав на увазі, що гуманітарне знання зосереджується не на факті фізичного існування людини, її тілесності, а факті її існування в культурі, тобто в контексті соціальних зв'язків з іншими людьми. Культура фактично розглядається в особистісному вимірі суспільства, визначенні її гуманістичного потенціалу, що стверджує цінність і цінності людини.

У гуманітарному знанні соціокультурна реальність предстає з одного боку, як світ неповторних, унікальних, індивідуальних практик людини, з іншого – як світ цінностей, що

об'єднують всі практики між собою, робить їх значущими для підтримки і забезпечення життя у культурі і суспільстві всіх інших людей. Цим зумовлена складність і труднощі пізнання духовного, того, що народжується у свідомості іншої людини. У гуманітарному знанні вони відбиваються у координатах подвійного опосередкування, його спрямованості не на саму річ, що створена і снує у культурі, а на спосіб осмислення цієї речі в чужій свідомості: "...Думки про думки, переживання переживань, слова про слова, тексти про тексти. У цьому головна відмінність гуманітарних дисциплін від природничих..." [1, с.123].

Розкриваючи сутність і особливості гуманітарного пізнання М.Бахтін підкреслював, що це "складне взаємовідношення тексту (предмета вивчення і обдумування) та створюваного обрамляючого контексту (запитуючого, заперечуючого), в якому реалізується пізнавальна і оцінювальна думка вченого... Людина в її людській специфіці завжди виявляє себе (говорить), тобто створює текст (хоча б потенціальний). Там, де людина вивчається поза текстом і незалежно від нього, то це вже не гуманітарні науки" [1, с.127-128]. Іншими словами, дух, свідомість, мислення людини в гуманітарному пізнанні предстають у мовно-знаковому використанні, у формі тексту: "... мова є практичною, наявною і для інших людей і тим самим наявною також для мене дійсною свідомістю" [5, с.27].

Матеріальною формою, у якій засобами певного символічного кодування (писемність, математичні, фізичні, хімічні символи, музичні, хореографічні символи тощо) відтворено досвід практичного ставлення людини до світу та його духовна цінність для інших у змісті практико-орієнтованого підходу виступає текст. Слід зауважити, що в культурології, на відміну від філології, текстом розглядається будь-яка знакова структура, яка виявляє певний цілісний сенс і виконує певну культурну функцію. Поняття "текст" в цьому випадку значно ширше його визначення в словниках.

В межах пізнання культуровідповідності буття людини текст предстає матеріальним виразом духовної культури, джерелом пізнання соціально-культурної реальності в її історичному, суспільному і індивідуальному контекстах. Проблема полягає у тому, щоб розпредметити суб'єктивні сенси, що об'єктивовані в текстах, почути через текст голос його творця і таким чином зрозуміти його дух і дух часу, коли він створював свій текст.

Діалогічний контекст, у якому здійснюється таке розуміння – це новий досвід, нова культурна практика. В означеній практиці текст починає існувати у двох контекстах: внутрішньо культурного (авторського) і зовнішньо культурного (дослідника, інтерпретатора). Усвідомлення предмета професійно-педагогічної культури як авторського тексту в діалогічному відношенні виводить гуманітарне пізнання на той рівень, де наголос з інтерпретації, тлумачення тексту в його власних культурних традиціях, нормах переноситься на оцінювання його цінності задля збагачення культури людства, його прогресу.

Розуміння неможливе без оцінювання: "... евристичне розуміння тексту є подолання, "зняття" старого сенсу, його переоцінювання, переосмислення і творче відтворення у нових формах знання" [4, с.302]. Отже, в умінні розуміти і будувати тексти виявляється сутність практики гуманітарного пізнання, його культуровідповідності. Текст є первинною данністю, реальністю, з якої починається гуманітарне, тобто культурне мислення. Він є формою соціального кодування цінності предмета культури. При цьому засобом кодування виступає мова як певна система символів – знаків, що позначають певні явища.

Будь-який текст виявляється через мову, загальнозрозумілу систему знаків, в іншому випадку він не набуває значення предмета культури, залишаючись природним продуктом діяльності людини. Розуміння тексту як предмета культури, практичного віддзеркалення духовного світу людини, що його створювала, пов'язано з його вторинною суттю, що надбудовується за природною мовною основою. Вихідний рівень розуміння будь-якого тексту пов'язаний з адекватним відтворенням авторського контексту. Бути знаком, у розумінні філософів, це не природна властивість предмета, а його соціальна якість, його "буття для інших". Тобто, усвідомлюючи знак предмета культури, людина опановує його новим соціально значущим змістом.

З цього випливає, що діалектика гуманітарного пізнання зумовлена аналізом

зовнішніх об'єктивацій, які у вигляді текстів, знаків і символів детермінують внутрішній світ людини як суб'єкта культури. Мова в цьому процесі виступає практикою дієвої свідомості, формою кодування соціальної пам'яті. Символічні засоби, знаки, тексти, що дозволяють людині вступати в комунікацію з іншими, орієнтуватись у просторі вчені визначають мовою культури. Мова культури є універсальною формою осмислення реальності, в котру організуються усі знов створені і вже наявні уявлення, сприйняття, образи та інші конструкції, що є носіями сенсу. Народжуючись у практиці соціальної взаємодії, обслуговуючи її, мова фіксує уявлення людини та її ставлення до цих уявлень. У вигляді знаків, що упорядковані у певних текстах, мова забезпечує трансляцію індивідуального досвіду іншим, виявляючи його соціально значущий сенс.

Мовою професійно-педагогічної культури виступають педагогічні поняття і категорії, які використовуються педагогами-професіоналами для позначення явищ педагогічної реальності, процесів і феноменів, що виявляють особливості організації та існування цієї реальності в умовах спеціального закладу освіти – початковій школі.

Вміння однаковим способом кодувати повідомлення, що стає нормою для певної спільноти, професійного співтовариства забезпечує простір, у межах якого кожний член цього співтовариства встановлює і відчуває зв'язок зі своїми колегами. Знаки та їх системи, за допомогою яких відбувається кодування повідомлень про реальні практичні дії учителя з навчання і виховання, стають не тільки засобами організації, опису практики певної педагогічної діяльності вчителя, а й елементами самої професійно-педагогічної культури. Вони утворюють її духовний шар, що перетворює стихійну і невпорядковану практику педагогічної діяльності в упорядковану і керовану певними нормами, еталонами практику професійно-педагогічної діяльності, які відображуються у формі теоретичного знання.

Важливо, що тільки знання усєї системи, елементами якої виступають педагогічні поняття як знаки, забезпечують їх розуміння і правила користування ними. Проте, будь-які педагогічні поняття, позначаючи певні сутності педагогічної дійсності, набувають властивості заміщати їх, внаслідок чого виникає ілюзія, що поняття як знаки є власне педагогічною реальністю. Посилення і розвиток символічних знакових засобів у функціонуванні професійно-педагогічної культури засвідчує про домінування соціального змісту, порівняно з індивідуально-особистісним ставленням учителів як суб'єктів і носіїв цієї культури до довкілля і педагогічної дійсності.

Випадкове, чи спеціальне використання нових педагогічних понять у системі кодування педагогічної дійсності і способів її перетворення засобами професійної діяльності вчителя стимулює створення пояснювальних описів і концепцій, нових образних моделей, які розширюють простір професійно-педагогічної культури, наповнюючи її новими сенсами. "Поєднання різних людських систем, успішний діалог культур, що існують у різних семіотичних просторах, забезпечуються не стільки подібністю зовнішніх форм використовуваних знакових систем, скільки співпадінням глибинних сенсів, пов'язаних з цими знаками та визначаючими увесь комплекс життя кожного з таких співтовариств" [3, с.167].

Розуміння як метод кодування сенсів, відтворених у текстах професійно-педагогічної культури може відбуватися з різною метою. В одному випадку, такою метою може бути встановлення зв'язків, відношень і залежностей між предметами, відображеними у тексті. І в цьому моменті воно співпадає за своїм змістом з природничим знанням.

У другому – гуманістично "розпредмечуваному" розумінні, метою стає відновлення тих сенсів, які опредмечувані автором у певних формах. За розпредмечуванням розумінням відтворюється ситуація мислення автора або тих осіб, для яких цей текст створювався та існував як артефакт. Проблема полягає у тому, щоб розпредметити суб'єктивні сенси, об'єктивовані в текстах, почути, виявити в них голос людини і через це зрозуміти дух минулих часів, практик інших часів, створюваних людиною з певною метою.

На відміну від природничого знання, розуміння виступає специфічним способом, методом пізнання і реконструювання сенсів, що містяться у певному тексті. Правилами, що

регулюють цей процес, стає система мови, що виступає механізмом декодування визначеного тексту: "... за кожним текстом стоїть система мови. У тексті їй відповідає усе, що може бути поданим поза цим текстом. Водночас кожний текст (як висловлення) є чимось індивідуальним, єдиним і неповторним, і в цьому весь його сенс (його задум, заради чого він створений). Це те, що має у ньому відношення до істини, правди, добра, краси, історії" [2, с.125-126].

Важливо, що задум автора, сенс, у якому відтворено його індивідуальність і неповторність, є вторинною структурою, що надбудовується над природною мовою. Проте саме вторинна структура відтворює і відображує культурне походження тексту. Його розуміння починається з тлумачення окремих слів, термінів, понять через зв'язок його окремих речень до розуміння усєї структури тексту, зумовленої традиціями мислення, освіченості автора, його культурою. Останнє вимагає реконструювання "моделей світу", що утворювали філософію, світогляд людей, конкретної персони у певній культурі.

Отже, однією з умов розуміння текстів Я.Коменського, К.Ушинського, А.Макаренка та інших авторів практик педагогічної діяльності є адекватне відтворення дієвих у їх час "моделей світу", де певне місце відводиться людині, дитині, освіті та іншим явищам, що складають сутність соціальної і педагогічної дійсності. Глибина розуміння текстів, створених авторами в інші часи, в інших культурах, знаходиться у прямій залежності від ступеня відтворення категорій, крізь призму яких відображається картина світу, прийнята в певному суспільстві на певному етапі його розвитку, у властивій йому культурі.

А.Коршунов, В.Мантатов підкреслюють, що розуміння тексту як форми представлення певної персоніфікованої практики, полягає у з'ясуванні відношення тексту і його контексту. "Розуміння не є готовим результатом, а більше діалектичним процесом взаємопроникнення контекстів" [4, с.301].

Сенс будь-якого тексту може розумітись різними способами, залежно від включення його в різні ціннісні контексти. "... Розуміння доповнює текст, воно активне і носить творчий характер" [2, с.346]. Суттєвий момент полягає у тому, що розуміння тексту чужої культури передбачає вміння бачити і знаходити відповіді на запитання сучасної культури. У діалозі текстів відтворюється духовний світ минулих епох, чужих культур і водночас створюються нові сенси, програмується майбутнє. "Текст є певною структурною цілісністю, у якій співіснують усі часи, – це дійсне, що містить у собі як минуле, так і майбутнє, це те, що забезпечує неперервність і єдність культурно-історичного розвитку людства" [4, с.304].

Обговорюючи метод пізнання практик професійно-педагогічної діяльності вчителя початкової школи, відтворених у певних текстах, треба підкреслити, що адекватне розуміння суб'єктивного світу їх авторів вимагає аналізу зовнішніх об'єктивацій, що виступають у вигляді мови. Мова в тексті є безпосередньою дійсністю свідомості і культури. Вона є практичною свідомістю, формою соціальної пам'яті, в якій акумульовано соціальний досвід. "Мова є засіб виявлення думок і почуттів, загально значимого змісту і інтимних особистісних сенсів, душевних станів людини, її інтенцій, ціннісного відношення до оточуючого і самої себе" [4, С.346].

Для того, щоб зрозуміти практику професійно-педагогічної діяльності вчителя, яка відтворена в текстах, необхідно визначити: вид і характер створюваного нею продукту; вид і характер матеріалу, що перетворювався; знаряддя і засоби, що використовувались для його перетворення; характер і порядок дій, що використовувались у процесі створення означеного продукту. Знання, які народжуються у процесі відтворення і розуміння такої практики, концентруються на двох полюсах. Перший утворюють власне знання про об'єкт, продукт і засоби професійно-педагогічної діяльності вчителя. Вони складають статичну структуру професійно-педагогічної практики, її зовнішню форму. Другий полюс утворюють знання про організацію діяльності вчителя, завдяки якій статична структура набуває динамічного характеру, життя реальної дії. Організовані як приписи для практичної діяльності, вони відображають практико-методичний сенс дій учителя.

Г. Щедровицький зазначає, що за змістом, логічною структурою і способами

отримання знання, що відтворюють минулий досвід практик професійно-педагогічної діяльності вчителя, можуть бути досить різноманітними. Але в них є спільна властивість: за змістом вони сконцентровані не на кінцевому продукті, а на об'єкті, що перетворюється. Вони не висвітлюють, що треба зробити з цими об'єктами, для перетворення їх в бажані продукти, а лише констатують їх актуальний або потенційний стан [6, с.54]. Зміст знань, сконцентрованих на організації професійно-педагогічної діяльності набувають конструктивно-технічного сенсу, відтворюючи спосіб здійснення практики. В професійно-педагогічній культурі саме вони набувають значення норм професійно-педагогічної діяльності, засвоєння яких здійснюється в процесі підготовки вчителів до означеної діяльності в системі педагогічної освіти.

Отже, підсумовуючи матеріали цього підрозділу, слід констатувати, що особливістю змісту пізнання професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів у контексті практико-орієнтованого підходу є усвідомлення досвіду професійно-педагогічної діяльності як унікальної практики, що має свого творця – автора з усіма притаманними йому рисами суб'єктної неповторності і особистісної унікальності, зумовлених певним історичним часом і рівнем наявної культури. Саме авторський, людський сенс професійно-педагогічної практики надає знанням культуровідповідного сенсу. Суб'єктна природа знання, що складає зміст професійно-педагогічної культури розкривається у процесі пізнання, визначальною рисою якою є діалог автора практики професійно-педагогічної діяльності і дослідника, що її аналізує і пізнає. Гуманітарна природа цього процесу потребує використання методу пізнання, відмінного від природничого, і пов'язаного з розумінням, тлумаченням, інтерпретацією текстів, у яких опредмечувана практика професійно-педагогічної діяльності.

Текст, як будь-яка матеріальна форма фіксації означеної практики виступає реальністю, у якій, з одного боку, акумульована певна практика професійно-педагогічної діяльності в її авторському баченні. З іншого, – текст виступає артефактом, у якому опредмечувано культурний зміст і сенс даної практики, її соціальна і історична цінність як зразка професійно-педагогічної культури. Розуміння означеного тексту як відтворення особистого ставлення його автора до довкілля, цінностей, що визначали мету і спосіб його практичної діяльності, складає зміст і метод практико-орієнтованого підходу в контексті пізнання і формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. / М. М. Бахтин. – Л.: ЛГУ, 1976.
2. Бахтин М. М. Философская культура XX века. / М. М. Бахтин. – СПб., 1991. – Вып. 1. – 128 с.
3. Введение в педагогическую культурологию / Под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону, 1996. – 170 с.
4. Коршунов А.М., Мантатов В. В. Диалектика социального познания. / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов – М.: Политиздат, 1988. – 383 с.
5. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс – 2-е изд. – Т.23.– С. 5 – 907.
6. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика. / Г. П. Щедровицкий – М.: Педагогика, 1993. – 412 с.
7. White L. A. Culturological and psychological interpretations of human behavior / L. A. White // American Sociological Review. December, 1947.

Пальшкова І.О.

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД

В статтє определены особенности содержания и методов познания професийно-педагогической культуры в контексте практико-ориентированного подхода.

Ключевые слова: содержание познания, методы познания, профессионально педагогическая культура, практико-ориентированный подход.

*PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL CULTURE OF THE FUTURE
ELEMENTARY SCHOOL TEACHER, PRACTICE-ORIENTED APPROACH*

In the article the features of maintenance and methods of cognition of profesynno-pedagogical culture are certain in the context of praktiko-oriented to approach.

Key words: table of contents of cognition, methods of cognition, professionally pedagogical culture, praktiko-oriented approach.

УДК 37.032

Пашко М.І.

**РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
ФІЗИКО-ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ
ДО ТУРНІРУ ЮНИХ ФІЗИКІВ**

У статті обґрунтована актуальність проблеми розвитку творчого мислення учнів ЗНЗ фізико-технічного профілю, проаналізовані результати досліджень учених з цієї проблеми, розкриті можливості розвитку творчих здібностей ліцеїстів у процесі підготовки до турнірів юних фізиків.

Ключові слова: розвиток творчих здібностей учнів, загальноосвітні навчальні заклади фізико-технічного профілю, інтелектуальні змагання з фізики, турнір юних фізиків.

Якісний стрибок у розвитку нових технологій спричинив різке зростання потреби суспільства в людях, що володіють нестандартним мисленням, вміють ставити й вирішувати завдання, пов'язані з моделюванням, проектуванням, конструюванням, прогнозуванням. У контексті такого суспільного замовлення підготовка до життя громадян, здатних до творчої діяльності, є одним з провідних завдань системи освіти, а проблема творчого розвитку школярів – однією з найактуальніших у педагогіці й методиці навчання фізики.

Основи світоглядних знань та навички творчого мислення закладаються в школі і безпосередньо впливають на розвиток особистості школярів. Саме тому до основних завдань навчання фізики у загальноосвітніх навчальних закладах входить розвиток фізичного мислення і творчих здібностей школярів. Особливої актуальності це завдання набуває у ЗНЗ фізико-технічного профілю, де навчається молодь, націлена на подальше здобуття інженерних професій, від якості опанування якими буде залежати технічний і економічний розвиток держави.

На важливість розвитку творчого мислення учнів вказують всі нормативні та законодавчі документи, зокрема, у "Концепції фізичної освіти в середній загальноосвітній школі України" зазначено: концептуальною основою навчання фізики повинно стати формування особистості, а не тільки носія певної суми знань, формування людини, що живе і працює у світі техніки і складних технологій, а Указом Президента України "Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року" проголошено, що стратегічними напрямками державної політики у сфері освіти повинні стати розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті та підвищення якості освіти на інноваційній основі. Згідно Указу, для здійснення нового якісного прориву в національній системі освіти необхідно забезпечити: у загальній середній освіті: оновлення змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу на засадах особистісної орієнтації, компетентісного підходу; індивідуальної освітньої траєкторії розвитку учнів відповідно до їх особистісних потреб, інтересів і здібностей; у позашкільній освіті: розвиток та підтримку системи роботи з обдарованою і талановитою молоддю.

Виконання зазначених завдань передбачає цілеспрямовану роботу навчального закладу зі створення системи виявлення та психолого-педагогічного супроводження

обдарованої молоді, а також створення і забезпечення умов для її розвитку. Ця система має ґрунтуватися на вивченні потреб та забезпеченні розвитку обдарованих дітей, розробленні індивідуальних методик організації їх навчання. Зрозуміло, що для здійснення якісної та системної роботи з розвитку творчого мислення учнів різного рівня підготовки школярів в умовах класу та обмеженості часу потрібно: об'єднати учнів у групи приблизно однакового рівня зацікавленості в результатах навчання, а також переглянути роль і функції позакласної роботи з фізики, що дозволить найбільш якісно реалізувати завдання, закладені у нормативних документах.

Мета статті полягає у визначенні психолого-педагогічних основ розвитку творчих здібностей учнів спеціалізованих навчальних закладів фізико-технічного профілю та розкритті можливостей здійснення цього процесу у позакласній роботі з фізики під час підготовки до інтелектуальних змагань з фізики, а також з'ясуванні ролі турнірів юних фізиків у формуванні в учнів мотивації до поглибленого вивчення фізики, набутті ними досвіду здійснення науково-дослідницької діяльності та творчому розвитку школярів.

Доцільність здійснення цього напряму наукової роботи пов'язана з тим, що гіпотеза нашого дослідження полягає у тому, що розвиток творчого мислення учнів спеціалізованих навчальних закладів фізико-технічного профілю здійснюватиметься ефективніше за умови збагачення їх досвіду творчої діяльності шляхом залучення до підготовки та участі у трьох видах фізичних змагань (турнірах юних фізиків, олімпіадах, конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт Малої академії наук), що найкращим чином реалізується під час підготовки і участі в турнірах юних фізиків (ТЮФ).

До завдань дослідження увійшли: аналіз стану досліджуваної проблеми у нормативних документах, психолого-педагогічній літературі та практиці розвитку творчого мислення під час навчання фізики учнів фізико-технічних ліцеїв у процесі підготовки до інтелектуальних змагань з фізики; визначення теоретичних засад розвитку творчого мислення ліцеїстів у процесі підготовки та участі в інтелектуальних змаганнях з фізики; розкриття на прикладі однієї з задач, запропонованої до ТЮФ, технології розвитку творчого мислення учнів навчальних закладів фізико-технічного профілю.

Вивчення літератури з проблеми розвитку творчого мислення учнів у навчанні дозволило встановити, що над побудовою теорій творчості працювали філософи (В.Библер, Б.Кедров, А.Шумілін та ін.), психологи (А.Брушлинський, В.Крутецький, О.Леонтьєв, О.Лук, В.Моляко, Я.Пономарьов, С.Рубінштейн, Н.Тализіна, П.Якобсон та ін.). У працях цих вчених розкрито закономірності творчого процесу, його структура і природа; розглянуто здібності, необхідні для організації творчої діяльності, а також питання організації й управління творчою діяльністю школярів. Природу творчих здібностей та критерії творчої активності визначено у працях Д. Богоявленського, І. Лернера, О. Матюшкіна. Значну увагу приділяли розвитку дивергентного продуктивного мислення зарубіжні психологи: Дж. Гілфорд, М. Карне, К. Текекс, П. Торренс та ін.

Академік П.Капіца постійно звертав увагу на те, що процес навчання фізики містить у собі величезні можливості для розвитку творчих здібностей школярів. Ця проблема була предметом дослідження вчених методистів фізики А. Анісімова, С. Величка, Ю. Галатюка А. Давиденка, В. Зібера, А.Касперського, Г. Касянової, І. Коробової, Є. Коршака, Б. Кремінського, Р. Кухарчука, І. Ланіної, О. Ляшенка, Р. Малафеева, А. Павленка, В. Розумовського, О. Сергеева, А. Хуторського, В. Шарко та ін. Доробком вчених стало визначення теоретичних та методичних засад розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики; дослідження впливу міжпредметних зв'язків і системи фізичних задач як засобів розвитку творчих здібностей учнів основної школи у навчанні фізики; використання інформаційно-комунікаційних технологій як чинника впливу на розвиток дослідницьких здібностей учнів; з'ясування особливостей впливу елементів електроніки на уроках фізики і в позаурочній роботі на розвиток творчих здібностей школярів.

Одним із засобів розвитку творчого мислення школярів справедливо вважаються інтелектуальні змагання та діяльність учнів, що спрямована на підготовку та участь у них.

Про важливість цього напрямку творчого розвитку учнів свідчить Указ Президента України № 612 від 24.04.2000 року "Про додаткові заходи щодо державної підтримки обдарованої молоді" та Державна цільова соціальна програма підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року (постанова Кабінету Міністрів України №561 від 13.04.2011 р.), котрі спрямовані на застосування такого підходу до навчально-виховного процесу, який передбачає розвиток особистості, активне та конструктивне входження у сучасні суспільні процеси і досягнення високого рівня самореалізації.

Серед усіх інтелектуальних змагань найбільший потенціал для творчого розвитку учнів мають:

– *олімпіади* – змагання, в яких учні мають індивідуально за обмежений час розв'язати певну кількість теоретичних і експериментальних задач творчого рівня з фізики;

– *турніри* – командні змагання, в яких учні мають дослідити деяке фізичне явище, описати його за допомогою фізичних законів, створити математичну модель, та перевірити її експериментально, а потім захистити свій розв'язок у полеміці, що проводиться в форматі доповідач-опонент-рецензент;

– *конкурси-захисти* науково-дослідницьких робіт Малої академії наук – такий вид змагань, в якому учень досить тривалий час досліджує деяку теоретичну або експериментальну проблему, щось раціоналізує (користуючись консультаціями вчителя), а потім захищає зроблене.

Специфіка кожного з зазначених видів фізичних змагань визначає поле для розвитку творчих здібностей учнів шляхом залучення їх до виконання різних видів творчих завдань: як теоретичних так і експериментальних; як винахідницьких так і конструкторських; як побутово- так і професійно- орієнтованих; як в індивідуальному режимі так і в груповому.

Побудова системи підготовки учнів ліцеїв фізико-технічного профілю до інтелектуальних змагань з урахуванням психолого-педагогічних засад дозволяє підвищити ефективність цієї роботи і сформулювати вимоги до технології розвитку творчого мислення учнів в умовах позакласної роботи, яка має будуватися на основі особистісно-орієнтованого, діяльнісного, компетентнісного, проблемного й міждисциплінарного підходів; з урахуванням вихідного рівня сформованості творчого потенціалу учня; шляхом створення освітньо-виховного середовища, що передбачає включеність учнів до творчого саморозвитку під час виконання творчих завдань; з залученням взаємодії членів родини та дотриманням етапів розвитку творчих здібностей школярів.

Важлива роль цих змагань підкреслюється Положенням про Всеукраїнські учнівські олімпіади, турніри, конкурси з навчальних предметів, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт, олімпіади зі спеціальних дисциплін та конкурси фахової майстерності (Наказ МОН молоді та спорту України від 22.09.2011 N 1099). Згідно цього документа, основними завданнями зазначених видів інтелектуальних змагань є невід'ємні умови розвитку творчого мислення, а саме: самовдосконалення дітей, виявлення та розвиток обдарованих учнів та надання їм допомоги у виборі професії і подальшої освіти; реалізація здібностей талановитих учнів та формування творчого покоління молодих науковців та практиків для різних галузей суспільного життя; підвищення інтересу до поглибленого вивчення навчальних, спеціальних та фахових дисциплін, формування у колах учнівської молоді навичок дослідницької роботи.

Аналіз літератури з питань розвитку творчої особистості у підготовці до інтелектуальних змагань, дозволив встановити, що:

– проблемі підготовки учнів до олімпіад та участі в них були присвячені дослідження психологів Г.Бала, Л.Виготського, В.Давидова, Е.Машбіца, Л.Фрідмана, а також праці дидактів Ю.Бабанського, І.Унт, Г.Щукіної та ін. Змістові та процесуальні аспекти олімпіад розглянуті в працях Л.Асламова, С. Гончаренка, О.Зільбермана, О.Кабардіна, С.Козела, А.Колмогорова, Б.Кремінського, В.Лукашика, В.Орлова, О. Шапіро та ін.;

– науково-дослідницькій роботі учнів, розвитку творчих здібностей школярів у процесі занять науково-технічною творчістю, що забезпечують духовний і творчий розвиток

особистості, розвиток пізнавальних інтересів учнів в цілому та під час підготовки до конкурсів МАН, присвячені роботи Л. Ковбасенко, І. Бех, А. Сиротенко, С. Сисоєва, В.А. Моляко, Г. Пустовіт, В. Редіна, О. Павленко, Л. Тихенко, А. Семенової, А. Давиденко та ін.;

– можливості розвитку творчого мислення та навичок дослідницької діяльності школярів під час підготовки та участі у турнірах юних фізиків у методичній літературі висвітлені слабо, що свідчить про недостатню дослідженість даного напрямку роботи з творчою молоддю. Окремим аспектам роботи в цьому напрямі присвячені статті організаторів турніру та вчителів, що постійно працюють зі школярами під час їх підготовки до турнірів: П.Віктора, І.Гельфгата, В. Колебошина, А.Каміна, Б.Кремінського, та ін.

Аналіз праць наведених авторів свідчить про те, що вони пов'язані з дослідженням можливостей розвитку творчих здібностей і творчого мислення учнів на уроках фізики, при цьому автори не враховують професійної спрямованості спеціалізованих навчальних закладів, де особливо гостро постає проблема індивідуальної реалізації творчого потенціалу учнівської молоді, і позакласної роботи як середовища розвитку її творчого потенціалу. З огляду на це актуальною стає розробка технології розвитку творчого мислення учнів спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладів у позакласній роботі з фізики, зокрема у процесі підготовки до інтелектуальних змагань.

Значний потенціал олімпіад, турнірів, конкурсів МАН з розвитку творчого мислення учнів залишається нереалізованим, тому що існуючі методики підготовки до кожного виду інтелектуальних змагань, що спрямовані на розвиток здібностей, самостійності, навичок розв'язання задач та ін. відокремлені одна від одної та не можуть в достатній мірі забезпечити творчу діяльність та розвиток творчого мислення учнів. Не дослідженою залишається проблема творчого розвитку школярів під час підготовки та участі у турнірах юних фізиків, а також вплив системи одночасної підготовки школярів спеціалізованих навчальних закладів до турнірів, олімпіад та конкурсів МАН, що, на наше переконання, дозволяє не тільки створити оптимальні умови для залучення учнів до активної розумової діяльності та розвитку їх творчого мислення, але й досягти у цій діяльності найкращих результатів [3].

Багаторічний досвід роботи у фізико-технічному ліцеї з підготовки до всіх видів інтелектуальних змагань (конкурсів МАН, олімпіад та ТЮФ) дозволяє нам підтвердити гіпотезу, що була розроблена у працях багатьох теоретиків та практиків: фізична задача є найкращим засобом розвитку творчого мислення [1],[2],[4]. Але головним питанням, що постає перед учителем у цій діяльності, є питання правильного вибору задачі. Що стоїть за цим питанням? Перш за все, чи буде ця задача цікава для всіх учнів групи, чи не буде вона занадто складна або легка, та чи зможе вона створити умови для подальшого зацікавлення фізикою, як наукою о природі. Існує дуже велика ймовірність того, що в умовах, коли у групі учнів є діти різних учбових паралелей та різної підготовки, для багатьох запропонована задача не буде перебувати у зоні "найближчого" розвитку, що значно знизить ефективність творчої роботи учнів над нею.

Працюючи постійно в таких групах, формуючи команди ліцею для участі у всіх видах змагань, та слідкуючи протягом трьох-чотирьох років не тільки за розвитком їх умінь та мислення під час навчального процесу, позакласної роботи та участі у змаганнях, але й у подальшому житті в ВНЗ та на виробництві, ми можемо стверджувати, що найкращим способом залучення дітей до вивчення фізики є саме участь у Турнірах юних фізиків. Кожен з видів інтелектуальних змагань: олімпіади, турніри та конкурси МАН, безумовно, має свої особливості та важелі для розвитку дитини. Першочерговою метою всіх цих змагань є, на наш погляд, залучення учня до вивчення фізики, розвиток пізнавального інтересу, формування навичок самостійної дослідницької теоретичної та експериментальної діяльності та розвиток творчого мислення. Тому найбільш дієвим засобом досягнення цих цілей, є діяльність, що стимулює усі види творчого мислення та створює у дитини бажання та розуміння необхідності займатися підготовкою до всіх інтелектуальних змагань щоб

повноцінно оволодіти апаратом вивчення навколишнього світу. Такою діяльністю є розв'язання специфічних "тюфовських" задач під час підготовки та участі до Турнірів юних фізиків.

Відмінними рисами таких задач є те, що вони передбачають:

– наявність декількох підходів до розв'язку, що залежать від фізико-математичної підготовки розв'язуючих її учнів та рівня їх загальної ерудиції;

– можливість декількох відповідей, кожна з яких навряд чи може вважатися кінцевою, так як обов'язково не враховує якихось факторів;

– зв'язок умови задачі з знайомими життєвими ситуаціями, які виглядають простими, але вимагають під час розв'язання враховувати можливий вплив багатьох факторів на їх перебіг а також застосовувати різні способи розв'язування задач, що вимагають знань вищої математики.

Досвід показує, що вивчення будь-якої теми з програми по фізиці повинно починатися саме з такої "ТЮФівської" задачі. Тоді учень буде найкраще усвідомлювати, навіщо для розуміння теми потрібно проводити ті або інші експерименти, який математичний апарат застосовувати, які закони та формули використовувати та з якими суміжними явищами та законами ця тема пов'язана. А це, в свою чергу, сприятиме: розвитку в учнів бачення фізики як цілісної науки, а не як набору певних тем, що вивчаються на уроках; стимулюванню бажання самостійно досліджувати фізичні явища та розширювати базу знань, що виходять за курс середньої школи, оволодівати навичками застосування методів нестандартного розв'язку задач. Зрозуміло, що пізніше учні зроблять свій вибір у напрямку якоїсь однієї форми творчої роботи, але "турнірна хвороба" залишиться головним "двигуном", що буде спонукати їх рухатись вперед та розвивати своє творче мислення завдяки заняттям фізикою.

Розглянемо, як на прикладі однієї задачі може здійснюватися процес залучення учнів до поглибленого вивчення фізики, активізація їх пізнавальної діяльності, мотивація до участі у інтелектуальних змаганнях та створюватися умови для розвитку усіх видів творчого мислення: дивергентного, критичного та конвергентного.

Ця задача була запропонована на Турнірі 2001р. у м. Луганську авторами А.Л.Каміним та А.А.Каміним. Наведемо умову цієї задачі: "Колись О.С.Пушкін казав: "Однако в сей Одессе влажной еще есть недостаток важный... Чего б вы думали? Воды!". Для розв'язання цієї проблеми відчайдушні моряки планують доставити до берегів рідного міста айсберг. Оцініть можливість здійснення цього процесу з фізичної точки зору". Розв'язання цієї задачі починається частіше всього з так званого "мозкового штурму" [1],[2],[4], що є відомим методом розвитку дивергентного мислення. Частина з найшвидших ідей, що генеруються учнями, звичайно стосуються деяких географічних моментів, наявності течій, що зможуть допомогти прискорити рух айсберга, та знаходження найкоротшого маршруту між початковим та кінцевим пунктами, процесів забруднення льоду під час перевезення внаслідок взаємодії з навколишнім середовищем та ін. А вже після цього прийде розуміння того, що існує декілька суттєвих проблем у реалізації "доставки" айсберга, що лежать у площині фізичних і не тільки теорій, в порівнянні з якими, попередні фактори стають непринциповими: плавлення льоду, важкість транспортування, характеристики засобів транспортування тіл таких мас, отримання початкової кількості льоду, оптимальна швидкість та маршрут, що дозволяє льоду мінімально розтанути, але ж не збільшує значно витрати на транспортування, і взагалі економічна вигода від продажу такої води.

Критичний аналіз кожного з зазначених факторів приводить до дуже важливого відкриття, що характерне для більшості задач ТЮФу: кожен фактор впливає на розв'язок задачі та на кінцеву відповідь. Наприклад, форма та розмір айсбергу впливають на силу опору води та повітря, а також силу в'язкого тертя, це у свою чергу впливає на швидкість руху та потрібні механічні властивості тросу, а ці фактори впливають на масу тросу та потужність буксиру, а також на швидкість плавлення айсберга та швидкість зміни його розміру і т.д. Але найважливішим є той факт, що всі фактори взаємозв'язані та впливають один на одного. Ступінь цього впливу потрібно буде визначати конкретніше, підключаючи

конвергентну складову творчого мислення. Єдине, чим можна тимчасово знехтувати на перший погляд, так це забрудненням льоду, так як цей процес носить стохастичний характер.

Коли за допомогою дивергентного та критичного мислення створена схема впливу факторів на процес, учні здатні сформулювати, що саме вони мають розраховувати в задачі, тобто, що буде критерієм того, що проект може бути здійснений. Ще однією особливістю задач ТЮФу є той факт, що таких критеріїв може бути декілька. Кожен з них має бути проаналізованим і дана відповідь на питання "Проект принципово можливий чи ні?". Наприклад, якщо маємо деякі задані транспортувальні можливості, то яку масу айсберга можемо рухати і з якою швидкістю; якщо можемо технічно привести айсберг, то яка його частина залишиться від початкової маси та з якою швидкістю її потрібно рухати та на яку відстань; чи зможемо знайти такий айсберг, щоб собівартість його транспортування була в межах розумного та ін. Питань багато, а ті, що з'являються у процесі розв'язку, потребують відповіді на додаткові питання, які вимагають залучення дивергентного і критичного мислення.

У якості першого приближення зазвичай виступає необхідність розрахунку кінцевої маси айсбергу, як функції від початкової маси та швидкості руху, потім розглядається можлива швидкість руху айсберга як функція від його маси та технічних характеристик буксувальних засобів. Якщо сукупність цих моделей дає принципову можливість технічно реалізувати проект, то вже потім аналізуються витрати та його собівартість.

Спробуємо навести приклади того, як фактори, що були запропоновані учнями для визначення можливого способу розв'язування задачі, актуалізують потребу у залученні учнів до здійснення інших форм діяльності.

Для цього всі фактори, що впливають на вибір розв'язку задачі, умовно розділимо на групи:

1) *Проблеми, пов'язані з процесом плавлення льоду* (весь цей розділ потребує не тільки набуття нових для учня теоретичних знань, а, що головне, стимулює його до проведення експериментів та дослідницької діяльності по знаходженню залежності швидкості плавлення льоду від зовнішньої температури, швидкості руху та інших факторів):

а) плавлення внаслідок сонячного випромінювання (потребує вивчення властивостей поглинання та відбиття світла, основ теорії випромінювання, закон Стефана-Больцмана, та ін.);

б) плавлення внаслідок теплообміну з водою (потребує вивчення теми "теплопровідність", оволодіння законом Фур'є, апаратом диференціального обчислення для розрахунку теплового потоку з площі змінного значення, потребує оволодіння навичками розрахунку прикордонного шару води, що постійно збігає внаслідок руху айсберга, крізь який йде теплообмін);

в) плавлення внаслідок теплообміну з повітрям (потребує окрім знань і навичок з попереднього пункту, вмінь знаходити особливості в застосуванні одних й тих самих фізичних законів для різних середовищ та ситуацій; вмінь робити кількісні порівняння, та критично ставитися до врахування нескінченно малих величин та критеріїв можливості нехтування факторами при різних умовах критичного аналізу, що є запорукою ефективного конструювання фізичних та математичних моделей під час науково-дослідницької роботи;

г) перевертання айсбергу внаслідок втрати їм обертальної рівноваги (потребує вивчення та закріплення олімпіадних методів аналізу обертальної стійкості, методу малих та віртуальних переміщень).

2) *Проблеми, пов'язані з транспортуванням айсберга:*

а) розрахунок сили опору води та повітря, з урахуванням режиму руху (ламінарний-турбулентний) та необхідності допоміжних засобів для зменшення цієї сили (потребує знань та вмінь розрахунку сили лобового опору, в'язкого тертя, числа Рейнольдса, вміння порівнювати ці сили та вибирати оптимальний режим для зменшення впливу факторів, а також постановки дослідницького експерименту з визначення впливу форми поверхні на силу опору під час руху тіла в рідині);

б) розрахунок площі перерізу та матеріалу троса, що задовольняють необхідним умовам, а також маси цього тросу (потребує знань основ теорії пружності, пружної та пластичної деформації, знаходження оптимального співвідношення між масою та характеристиками міцності матеріалу, та їх впливи одне на одне);

в) механізми отримання айсбергів необхідної маси (дослідницька проблема знаходження найефективнішого засобу розрізання льоду з мінімальними втратами енергії та матеріальними затратами);

г) розрахунок характеристик буксиру: потужність, швидкість, максимальна маса, витрати пального та ін. (потребує окрім знань вже названих розділів фізики, вивчення основ гідродинаміки та взаємозв'язку всіх гідродинамічних характеристик з загальною масою, що транспортується);

д) компенсування зменшення натягу тросів внаслідок плавлення протягом буксування (розв'язання цієї механічної проблеми може стати темою дослідження для конкурсу винахідників і раціоналізаторів).

3) *Проблеми розрахунку ефективності процесу з урахуванням:*

а) оптимального маршруту (розрахунок найкоротшої відстані, температурного режиму, течій, середньорічних температурних та сонячних умов тощо);

б) оптимальної швидкості, що оптимально зменшує час перевезень, втрати льоду, але не збільшує занадто силу опору та масу транспортної конструкції, що приведе до зростання витраченої потужності, палива тощо;

в) оптимального співвідношення між початковою та кінцевою масою;

г) взаємовпливу всіх цих факторів між собою та на собівартість кінцевої маси льоду.

Отримання остаточної функції ставить перед учнем, на першій погляд, надважку задачу "Як знайти засіб спростити функцію, розв'язати рівняння з максимальною точністю і, встановивши вплив кожного фактору, знехтувати найменш суттєвими?", так і задачу, що постає перед кожним юним дослідником-науковцем: "Як зробити теж саме, але не нехтуючи нічим і застосовуючи будь-який математичний апарат, включаючи комп'ютерну обробку?". Вміння розв'язати таку проблему, отримати остаточною відповідь, проаналізувати її та взяти відповідальність за її розв'язок після тривалих та напружених творчих роздумів, є тією рисою, що відрізняє учнів спеціалізованих навчальних закладів, що проходять підготовку до інтелектуальних змагань шляхом залучення до розв'язання задач ТЮФ.

Як бачимо, ця, на першій погляд, звичайна задача турніру юних фізиків як і більшість таких задач є дуже потужним інструментом розвитку усіх складових творчого мислення учнів: дивергентного, критичного та конвергентного, мотивації їх до вивчення фізики, а також до самоосвіти та стимуляції бажання приймати участь у фізичних змаганнях всіх видів. Застосування таких проблемних задач формує у ліцеїстів комплексний підхід до вивчення навколишнього світу, позбавляє обмеженості в розвитку фізико-математичних навичок і стає запорукою для подальшого розвитку творчого мислення.

Висновок. Поява спеціалізованих навчальних закладів, де навчання фізики має поглиблений характер, а також зміни в освітньому середовищі України, пов'язані з організацією, підготовкою та проведенням різноманітних інтелектуальних конкурсів фізичного спрямування актуалізували необхідність дослідження проблеми розвитку творчих здібностей учнів, що навчаються в таких закладах та приймають активну участь у інтелектуальних змаганнях.

Особливість підготовки учнів до турніру юних фізиків як одного з видів інтелектуальних змагань полягає у тому, що вона має комплексний характер і передбачає залучення учнів до багатьох видів творчої діяльності: самостійного опрацювання теоретичного матеріалу, розв'язування творчих задач різних типів, виконання теоретичних і експериментальних досліджень, використання математичного апарату та засобів комп'ютерної обробки даних та моделювання. Поєднання самоосвіти з різними видами творчої діяльності приводить до активної взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу й розвитку їх творчого мислення.

У подальшому передбачається узагальнення досвіду з залучення учнів до виконання науково-дослідницьких робіт по лінії МАН та з'ясування можливостей впливу даного виду творчої роботи школярів на рівень розвитку їх творчого мислення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Давиденко А.А. Теоретичні та методичні засади розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики / А.А.Давиденко : Дис... д-ра наук: 13.00.02 – 2007.-458 с.
2. Касянова Г. В. Система фізичних задач для розвитку творчих здібностей учнів : Дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / Г.В.Касянова. – К., 1995. – 245 с.
3. Пашко М.И. Графические олимпиадные задачи по физике как средство развития творческого мышления учащихся // Сборник научных трудов Sword.-Выпуск 4(37).Том 12.-Иваново: Маркова АД, 2014.- С.114-120.
4. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе изучения физике/В.Г.Разумовский.- М.:Просвещение,1976.-214 с

Пашко М.И.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ТУРНИРАМ ЮНЫХ ФИЗИКОВ

В статье обоснована актуальность проблемы развития творческого мышления учащихся учебных заведений физико-технического профиля, проанализированы результаты исследований ученых по этой проблеме, раскрыты возможности развития творческих способностей лицеистов в процессе подготовки к турнирам юных физиков.

Ключевые слова: развитие творческих способностей учащихся, общеобразовательные учебные заведения физико-технического профиля, интеллектуальные соревнования по физике, турнир юных физиков.

Pashko M.I.

THE DEVELOPING OF CREATIVE THINKING OF STUDENTS IN SECONDARY SCHOOLS WITH PHYSIC AND TECHNOLOGY PROFILE WHILE PREPARATION FOR THE YOUNG PHYSICISTS' TOURNAMENTS

The article explains the relevance of developing creative thinking of students in secondary schools with physic and technology profile, it analyses scientists' research results on this issue, and reveals opportunities to develop creative abilities of students when preparing for young physicists' tournament.

Key words: development of students' creative abilities, secondary schools with physics and technology profile, intellectual competitions in physics, young physicists tournament.

УДК 378.096 + 316.346.32-053.6

Суріна І.А.

СОЦІАЛЬНИЙ ОБРАЗ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ВУЗІВ ПОМОРСЬКОГО РЕГІОНУ ПОЛЬЩІ

Стаття представляє опис сутності соціального образу молоді, на цій основі представлені основні характерні риси соціального образу сучасних студентів педагогічних спеціальностей вузів поморського регіону Польщі.

Ключові слова: соціальний образ, молодь, вищий навчальний заклад, студенти, ціннісні орієнтації.

В умовах розвитку сучасного суспільства молодь характеризується тим загальним, що притаманне для суспільства в цілому і тим особливим, що властиво сучасному поколінню.

Це значною мірою відбивається на соціальному образі сучасних молодих людей. Дослідження соціального образу молоді завжди буде значимо для суспільства з метою визначення шляху його розвитку і соціального відтворення.

Слово "образ" трактується як: "1) зовнішній вигляд, обрис; 2) характер, душевний склад" [1, с. 421]. Тим самим поняття "образ" має дві складові, одна з яких відображає зовнішні, "видимі" характеристики, а друга – внутрішні.

Згідно з визначенням В.А.Лукова, А.Л.Забари, Е.П.Волкова, під соціальним образом спільноти розуміється "сукупність характеристик соціальних ознак" [2, с.80]. Ми ж соціальний образ молоді визначаємо як сукупність емпірично фіксованих соціальних ознак, особливостей взаємин молоді та орієнтацій на соціальні цінності. При цьому соціальні ознаки та особливості взаємин молоді ми відносимо до зовнішніх компонентів соціального вигляду, а орієнтації на соціальні цінності – до внутрішнього компоненту [3, с.8].

Метою даної статті є представлення сутності соціального образу молоді і на цій основі опис основних характерних рис соціального образу сучасних студентів педагогічних спеціальностей вузів поморського регіону Польщі.

До основних властивостей соціального образу молоді можна віднести соціально-демографічні характеристики, ціннісні орієнтації (у тому числі орієнтації на систему соціальних цінностей), види діяльності, специфіку способу життя, рівень освіти і т.ін. Соціальний образ відображає причинний зв'язок і обумовленість всіх його особливостей у відповідності з історичним етапом розвитку суспільства, соціальними змінами та громадськими перетвореннями [4].

Сукупність соціальних ознак відображає життєвий шлях як окремої молодої людини, так і молоді в цілому. А особливості взаємин як усередині молодіжної спільноти, так і з іншими соціальними групами, визначаються основними факторами життєвого шляху. Життєвий шлях кожної молодої людини індивідуальний, "про його типовості можна говорити в контексті аналітичного зіставлення найбільш приватних життєвих траєкторій" [2, с.81], випадкових і закономірних подій, що утворюють конструкцію життєвого шляху.

Найбільш важливою в соціальному образі молоді є регульовальна роль цінностей, яка визначається нами через соціокультурні орієнтації та їх складові – орієнтації молоді на систему соціальних цінностей. Соціальний образ молоді являє собою певну цілісність, яка може бути виражена через основну, домінуючу рису цієї цілісності. Ця риса є основою певного соціального типу молоді. В якості таких рис виступають, з нашої точки зору, соціокультурні орієнтири груп молоді.

Соціологічні дослідження останніх десятиліть фіксують наявність у молоді різних систем цінностей [5]. Це і визначає відмінність спрямованості соціокультурних орієнтирів в молодіжному середовищі. Соціокультурні орієнтації в процесі соціалізації особистості молодої людини зазнають трансформацію, що позначається на результативності соціалізації. Орієнтація на соціальні цінності мають значний вплив на формування субкультури молоді. Субкультура та соціокультурні орієнтації взаємопов'язані, насамперед, через цінності і норми.

Формування соціокультурних орієнтацій "... відповідає соціальним потребам особистості в саморозвитку і самовираженні в конкретно-соціальних, історично обумовлених формах життєдіяльності, характерних для способу життя суспільства і соціальних груп, до яких належить індивід і з якими він себе ідентифікує" [6, с.72]. Отже, можна визначити значиму роль соціокультурних орієнтацій в регуляції соціальної поведінки молоді, спрямованості її поведінки. Це дозволяє представити соціокультурні орієнтації як основу соціального вигляду молоді в соціологічному дослідженні.

Соціокультурні орієнтації за своєю змістовною суттю "управляють" життєвим світом молодої людини, її поведінкою. Вони виступають показниками однаковості чи відмінності культурних груп молоді, соціального вигляду різних категорій молоді.

Значний вплив на формування різних соціокультурних орієнтацій молодих людей надають засоби масової інформації. У них молодь досить часто знаходить моделі вирішення

своїх проблем і зразки поведінки. Розширення ринку телепродукції і його вплив на свідомість молоді призводить до процесу формування нового соціального типу особистості молодої людини з "насадженням" йому певної ціннісно-нормативної системи, соціальної поведінки, способу і стилю життя. Засоби масової інформації для більшої частини молоді є каналом трансляції зразків культури, цінностей суспільства і норм поведінки, що відбивається на соціокультурних орієнтаціях молоді. Це в свою чергу зачіпає процеси суспільного відтворення.

Необхідно також відзначити, що посилення інформаційних процесів обумовлює збільшення ступеня впливу на зміну системи соціальних цінностей молоді. Молодь найбільшою мірою, ніж інші соціальні групи, знаходиться в інформаційному полі, використовуючи при цьому різні канали інформації для вибору поведінкових дій. Це призводить до зміни символічного поля молоді, поведінки, відбивається на взаємостосунках, сприяє вибору засобів побудови життєвого світу і проектування соціальної реальності. Зміна орієнтацій молоді на систему соціальних цінностей за допомогою інформації набувають здатність використовувати цю інформацію для того, щоб мати можливість керувати соціальними процесами в повсякденному житті.

Особливість зміни орієнтацій молоді на соціальні цінності полягає в тому, що їх можна простежити в соціальній поведінці суб'єктів, які виступають носіями певних цінностей. Така взаємодія можливе тільки на основі соціального обміну різного роду інформації [6]. Існування різної спрямованості соціокультурних орієнтацій обумовлює способи проектування соціальної реальності на основі оцінного ставлення до неї.

На основі об'єктивних і суб'єктивних показників, до основних типових рис молоді, які визначають її соціальний вигляд як сукупності домінуючих соціальних характеристик, нами віднесені такі групи ознак: 1) соціально-демографічні характеристики молоді; 2) спрямованість ціннісних орієнтацій; 3) траєкторії життєвого шляху молодих людей; 4) особливості статусу молоді в суспільстві та її внутрішньогрупової диференціації; 5) характерні риси повсякденної поведінки молоді.

Дослідження соціального вигляду молоді, проведене за допомогою біографічного методу, показало, що при побудові траєкторії життєвого шляху молоді особливого значення набувають події в житті молодої людини тільки через деякий час, з накопиченням певного життєвого досвіду. Найбільш важливі для неї події особистого характеру. Саме вони зумовлюють подальший життєвий шлях і є елементами конструкції життя в подальші вікові періоди. Оцінка і домінування в пам'яті цих подій призводить до переосмислення життєвого шляху, вчинків і соціальної поведінки в цілому. За допомогою нарративу молодь не тільки відтворює "свій" портрет, а й "переживає" життя заново [7].

Також виявлено, що молодь набуває світогляду [8] внаслідок переоцінки цінностей, і це найбільш виражено у кризах соціалізації. Причинами тому служать події, які відбуваються в особистому житті індивіда. Однак процес відгородження від світу розрізняється у молоді від 15 до 20 років і більш старшої групи – від 25 до 30 років. У молоді першої групи відгородження виражається у звуженні кола друзів, вживанні наркотичних і алкогольних речовин, суїцидних настроїв, частих конфліктах з батьками і т.д. В пошуку "своєї" ціннісно-орієнтованої групи, молоді люди другої категорії, як правило, "замикає" свій життєвий світ на своїх власних інтересах і потребах, які домінують над усім іншим. Їх ціннісно-нормативна система більш стійка, ніж у молоді молодшого віку. Подібна тенденція в найбільшій мірі характерна для молоді великих міст і мегаполісів. Це відбивається у формуванні соціального портрета молоді.

Можна стверджувати, що орієнтації молоді на соціальні цінності детерміновані суспільними перетвореннями. Нестійка соціокультурна ситуація впливає на життєві плани молоді, змінює актуалізацію цінностей, "врівноважує їх" залежно від ситуації. Цим обумовлена адаптація молоді до умов середовища. У процесі соціальної адаптації молоді, якщо умови життєдіяльності не збігаються з потребами і життєвими умовами особистості, настає переосмислення потреб, цілей, цінностей.

Переструктурування умов середовища відбувається шляхом зміни спрямованості орієнтацій на систему соціальних цінностей. Ціннісні зміни сучасного покоління, насамперед, стали значними і суттєвими. Знецінилася більша частина життєвого досвіду кількох поколінь. Затребуваними виявилися такі якості людини як: прагматизм, індивідуалізм, орієнтація на приватне життя.

Соціальний образ молоді формується через вплив засвоєних у процесі соціалізації знань, норм, цінностей, значущих для суспільства і складові його сукупний, узагальнений і осмислений досвід і одночасно через участь молоді людини в соціальному житті, засвоєння їм певних форм і способів життєдіяльності. Якщо ці дві сторони не суперечать одна одній, то утворюється певна цілісність формування соціокультурних орієнтацій, в іншому випадку може виникнути конфлікт між особистістю та суспільством, між соціальним співтовариством і суспільством. Саме тому дослідження соціального вигляду молоді у співвіднесенні з соціокультурною ситуацією стає найбільш показовим у відображенні реального процесу соціального розвитку молоді.

Сьогодні дослідники виділяють нові властивості молоді. Г.В.Купріянова зазначає, що "в якості найважливішої сутнісної характеристики молоді виступає мотиваційна сфера свідомості як спрямованість особистості на репродуктивну та інноваційну діяльність, похідна умов життєдіяльності в процесі соціального становлення молодого покоління як суб'єкта суспільного виробництва і суспільного життя" [9].

Ю. А. Зубок і В. І. Чупров, характеризують сучасну молодь таким чином: "Молоді люди прагнуть все більше покладатися на себе, часто заперечуючи досвід батьків. Тим самим у ризиковій поведінці фактично відбивається потенційна здатність молоді до соціальної творчості та соціальної активності. Причому прагнення до нового досвіду, як правило, не обтяжене рефлексією з приводу ризику помилитися" [10, с.59].

Як підкреслює В.А. Луків, "у будь-яких суспільних умовах, в будь-яку епоху для молоді будуть притаманні такі властивості, які впливають з природничо-історичного процесу спадкоємності і зміни поколінь. Саме цей процес забезпечує як стійкість змісту та форм соціальності, так і їх трансформацію з метою адекватного реагування на внутрішні зміни соціального цілого і зовнішні виклики навколишнього середовища. (...). А специфіку молоді щодо молодіжної інновації надає саме те, що новаційні властивості її активізовані до певної межі в силу її неможливості спертися на життєвий досвід і культуру в широкому сенсі слова. Це (в ідеалі, в принципі, в моделі) означає, по-перше, що молоді щось легше придумати, ніж знайти в соціокультурній скарбничці минулого (у вигляді прецеденту, раніше сформульованої ідеї, розробленої технології і т. п.), по-друге, її не цікавлять раніше засвоєні знання, вона вільна від його логіки і незаперечності, їй легше йти по невторованим стежках: вона не знає, які утворено. Зрозуміло, це питання лише наявності відповідних властивостей, а не практичного їх застосування, яке якраз дуже мало нагадує світ, наповнений спонтанним креативом. Але тому і є сенс побачити тут те потенційне, без чого реальне не може виникнути" [11].

Характеризуючи сучасну польську молодь, Я. Шерославські зазначає, що "образ молоді не дуже оптимістичний. Вона характеризується поверхневим індивідуалізмом, а також поверхневим колективізмом. В останньому випадку це означає, що вони зустрічаються, щоб вирішити питання бізнесу, добре провести час, але між ними немає глибоких соціальних зв'язків, їх не об'єднують вищі цінності. Оскільки для молодих людей сьогоднішній час є основною категорією, яка організовує їх основи життя. Вони не орієнтовані на кар'єру, успіх, а передусім на те, що відбувається тут і зараз"(переклад - Ав.) [12].

Відзначається також, що "соціальний образ підтверджується, а часто і затверджується за допомогою медіального образу. Медіальний світ використовує прості (легкі) асоціації" (переклад - Ав.) [13]. Однак, досить часто медіальний образ повністю не збігається з реальним життям молоді.

Так за даними соціологічного дослідження соціального образу студентів польських вузів, сучасний студент педагогічних спеціальностей – це жінка у віці 21-30 років, що живе в малому або середньому місті (тільки кожен п'ятий респондент – це житель села), навчання у вузі почала відразу або в період проміжку часу після закінчення середньої школи. (Помічено, що порідіння становлять 80% студентів, що підтверджує тенденцію фемінізації деяких спеціальностей.) Кожен другий студент працює і задоволений своєю роботою, але ця робота в більшості випадків не пов'язана з напрямом навчання. Разом з тим, така ж частина опитаних незадоволена своєю роботою, а 47,9% хоче виїхати за кордон з метою знайти там роботу з більш високим заробітком. За самооцінками респондентів, кожен третій з них виявляє схильність до агресивної поведінки, 44% вживає або вживав наркотики, алкоголь, а вільний час вони, найчастіше, проводять у колі друзів або перед телевізором, а також за читанням книг та преси.

Опитані студенти – це люди віруючі, у своїй більшості виховуються в повних робочих сім'ях з хорошою матеріальною ситуацією, що мають братів чи сестер. В значній більшості рівень освіти їхніх матерів є середнім, а їх батьків – середньо-професійними. Відносини в родині, більшість респондентів, оцінює як хороші, з проявом поваги один одному.

Дослідження показали, що ієрархія основних життєвих цінностей студентів педагогічних спеціальностей наступна (узагальнені дані згідно рангах): 1 – сім'я, 2 – знання, 3 – любов, 4 – свобода, 5 – дружба, 6 – робота, 7 – вигідна життя, 8 – багатство, 9 – успіх, 10 – здоров'я, 11 – віра, 12 – батьківщина.

Як показують дані дослідження, студенти педагогіки високо цінують соціальні цінності, пов'язані з функціонуванням сім'ї такими як: безпека сім'ї, любов, відповідальність, повага. Середньо цінний виявилися цінності, пов'язані з реалізацією матеріальних цілей – інтелект, внутрішню рівновагу і т.п. Серед низько цінних з'явилися цінності, що стосуються суспільного життя – національна безпека, соціальне визнання, рівноправність.

В ході проведеного дослідження встановлено, що основні соціально-демографічні показники, такі як стать, вік, місце проживання, соціальне походження, диференціюють системи цінностей опитаних. Так, наприклад, чоловіки вище цінують багатство, високий соціальний статус, свободу, а жінки – віру, доброту.

Виступає також відмінність в системах цінностей студентів державних і недержавних вузів. Встановлено, що студенти державних вузів орієнтовані на соціальні цінності: сім'я, здоров'я, родина, віра, а недержавних вузів – на матеріальні цінності: багатство, високий соціальний статус, свобода, вигідна життя.

Таким чином, в системі цінностей студентів педагогічних спеціальностей можна виділити, принаймні, орієнтація на дві системи цінностей, з подібним набором цінностей, але розрізняються в "ядрі": перша – з преференцією матеріальних цінностей, друга – з преференцією соціальних цінностей.

Отже, до рис соціального образу студентів-педагогів можна віднести преференцію матеріальних і соціальних цінностей, прагматизм, а також готовність до освітньої та трудової мобільності.

Помічено, що в орієнтаціях молоді переважає прагматичний підхід, спрямованість у ті сфери діяльності, які дозволяють досягти досить високого матеріального і соціального статусу, індивідуалізм, орієнтація на приватне життя. Орієнтація на прагматизм, пріоритет матеріальних цінностей, ймовірно, можна пояснити реакцією молоді на погіршення матеріального становища внаслідок, насамперед, економічної кризи, оскільки характерна слабо виражена орієнтація на цінності успіху, саморозвиток.

Як показали результати наведених досліджень, "збірний" соціальний вигляд сучасної молоді має такі особливості: відображає лише якісь типових, характерних рис; трансформується в залежності від суспільних перетворень; "деформується" під впливом одного з факторів соціокультурного середовища; внутрішньо диференційований і може бути особливим для конкретної категорії молоді; видозмінюється в залежності від віку молодих людей.

Таким чином, соціальний образ сучасного студента є результатом впливу умов, які виникли як наслідки соціально-економічних змін в сучасному суспільстві, а також як результат зміни ціннісних орієнтацій. Головні характеристики цього образу – орієнтація на матеріальні цінності, прагматизм, який проявляється в освітній та професійній мобільності.

Як показують дані досліджень, насправді спостерігається процес переорієнтації в сферах і видах життєдіяльності молоді, перехід від одних способів існування до інших. В орієнтаціях домінує прагматичний підхід до життя, спрямованість у ті сфери діяльності, які дозволяють досягти досить високого матеріального стану та соціального статусу. Саме тому на збірний соціальний вигляд сучасних студентів педагогічних спеціальностей накладається сьогоденна реальність, що виражається в утрудненості і бідності соціокультурної референціації молоді.

Можна стверджувати, що в умовах розвитку сучасного суспільства соціальний вигляд молоді детермінований суспільними перетвореннями. Змінилося соціокультурне середовище, яке змушує молодих людей перебудовувати свої життєві плани, воно ставить молодь в такі умови, коли їм просто необхідно змінювати актуалізацію певних цінностей в залежності від ситуації. Цим і зумовлена адаптація молоді до умов середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 3-е изд-е. – М.: АЗЪ, 1995.
2. Луков В.А., Забара А.Л., Волков Е.П. Поведение военнослужащего: норма и отклонение. – М.: Социум, 1999.
3. Сурина И., Гайсанов К. Социальный облик современной молодежи: сущность и характеристики //Социально-педагогические проблемы детей и молодежи. В 2-х частях.ч.1 /ПИ ФГАОУ ВПО "Южный федеральный университет", Ростов-на-Дону, 2012.
4. Сурина И.А., Атабиева Ж.А. Применение нарративного интервью для изучения социального облика молодежи //Дискурс: Социол.студия. Социальное развитие. Вып.1. – М.: Изд-во "Социум", 2001. – С.160-168.
4. Сурина И.А., Гайсанов К.Р. Этнические ценности студенчества: сущность, структура и методы исследования. – М.: Социум, 1998.
5. Сурина И.А. Ценности. Ценностные ориентации. Ценностное пространство. – М.: Социум, 1999.
6. Сурина И. А., Атабиева Ж. А. Применение нарративного интервью для изучения социального облика молодежи /Информационно-исследовательский портал Человеческий потенциал России, <http://www.hdirussia.ru/320.htm>, 15.12.2014
7. Ковалева А. И., Луков В. А. Социология молодежи: Теоретические вопросы. – М.: Социум, 1999
8. Kuprianowa G. Youth Policy in the Russian Federation // FORUM 21 / European Journal on Youth Policy. – Berlin – London – Paris. – 2003. – №1. – P. 24-45.
9. Зубок Ю. А., Чупров В. И. Социальная регуляция в условиях неопределенности : Теоретические и прикладные проблемы в исследовании молодежи. – М. : Academia, 2008.
10. Луков В. А. Молодежь и инновации: ожидания общества и субъектные возможности новых поколений / Человеческий потенциал России, <http://www.hdirussia.ru/346>
11. Цит. за: Ciechomska G. Czas dla dziecka //Gazeta Lekarska - Pismo Izb Lekarskich. – 2000. – nr 9.
12. Tradycja i nowoczesność bibliotek akademickich: materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej, Rzeszów-Czarna, 1-3 czerwca 2005. – Rzeszów: Biblioteka Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2005. – S. 93-106.

Сурина И.А.

СОЦИАЛЬНЫЙ ОБРАЗ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ ПОМОРСКОГО РЕГИОНА ПОЛЬШИ

Статья представляет описание сущности социального облика молодежи и на этой основе представлены основные характерные черты социального облика современных студентов педагогических специальностей вузов поморского региона Польши.

Ключевые слова: социальный облик, молодежь, высшее учебное заведение, студенты, ценностные ориентации.

*SOCIAL IMAGE OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES UNIVERSITIES
POMERANIA REGION OF POLAND*

The article presents a description of the nature of social image of youth and on this basis, the main characteristics of the social fabric of the modern pedagogical students of universities Pomeranian region of Poland.

Key words: social image, youth, universitet , students, value orientations.

УДК 378.147+372.4+371.15

Скворцова С.О.

***СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ
МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У
НАВЧАННІ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ***

У статті презентовано авторську модель формування методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів математики. Виходячи з Національної рамки кваліфікацій результатом навчання на кожному освітньому рівні є компетентність; у складі професійної компетентності вчителя вчені виділяють методичну компетентність, формування якої й визначає мету презентованої моделі. Досягнення зазначеної мети відбувається за рахунок упровадження методичної системи яка презентується як композиція взаємообумовлених та взаємопов'язаних компонентів: завдань, навчально-змістового ресурсу (зміст навчання та організаційні форми навчання), технологій та засобів навчання.

Ключові слова: учитель початкової школи, методична компетентність, навчання математики, формування методичної компетентності.

Сучасний етап розвитку початкової освіти характеризується змінами навчальних програм, які не так давно, у 2011 році, були затверджені МОН України. По цих програмах учні навчалися лише з 1-го по 3-й клас, а у 4-му класі, їм вже доведеться навчатися за програмою зі змінами, мета яких "розвантаження". Сьогодні для громадського обговорення на офіційному сайті МОН України подано зміни до навчальних програм для 1 – 3 –х класів та проект програми зі змінами. Ситуація, яка стрімко розгортається, вимагає від вчителів початкової школи високого рівня розвитку професійної, зокрема методичної, компетентності, оскільки вони мають бути здатними оцінити доцільність пропонуваніх новацій, коректність формулювань і з точки зору науковості, і з точки зору реалізації компетентнісного підходу, і бути здатними висловити і обґрунтувати свою позицію. Між тим, як свідчить практика, вчителі майже не беруть участі у подібних заходах, лишаються осторонь і не впливають на створення нормативних документів, які потім мають впроваджувати у практику початкової освіти. Таким чином, сьогодні школі потрібний активний, не байдужий, компетентний вчитель початкових класів, формування якого і є метою професійної підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Аналіз наукових праць з проблеми професійної компетентності вчителя у працях вітчизняних та зарубіжних вчених здійснено у монографіях: І. Акуленко [1, с. 228-229], Н. Глузман [2, с.75-96], О. Матяш [3, с. 106-109], С. Скворцової і Ю. Вторнікової [5, с.76-101]. Авторами встановлено, що складовою професійної компетентності вчителя початкової школи є його методична компетентність.

В нашому дослідженні під професійною компетентністю вчителя початкових класів ми розуміємо властивість особистості, що виявляється в здатності до педагогічної діяльності, а саме до організації навчально-виховного процесу у початковій школі на засадах оновленого нормативно-правового забезпечення на рівні сучасних вимог до загальноосвітньої підготовки

учнів; єдність теоретичної і практичної готовності педагога до здійснення педагогічної діяльності, що виявляється у наявності системи знань, вмінь, ціннісних ставлень до професійної діяльності та досвіді їх реалізації на практиці; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні педагогічні ситуації, що виникають у процесі навчання виховання і розвитку учнів початкових класів.

Проблему сутності методичної компетентності вчителя вивчали провідні науковці: І. Акуленко, Н. Бібік, Н. Глузман, Л. Коваль, А. Кузьминський, Є. Лодатко, І. Малова, О. Матяш, В. Моторіна, О. Савченко, С. Семенець, Н. Тарасенкова та ін. Методична компетентність вчителя початкових класів у навчанні молодших школярів математики стала предметом дослідження, Н. Глузман, Л. Коваль, С. Скворцової і Я. Гаєвець, О. Борзенкової та ін. Під *методичною компетентністю* (МК) в нашому дослідженні розуміємо: властивість особистості, що виявляється у здатності ефективно розв'язувати стандартні та проблемні методичні задачі, яка ґрунтується на теоретичній і практичній готовності до проведення занять за різними навчальними комплектами, що виявляється у сформованості системи дидактико-методичних знань і умінь з окремих розділів та тем курсу, окремих етапів навчання й досвіду їх застосування (дидактико-методичних компетенцій). Структуру методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи у навчанні молодших школярів математики та педагогічні умови формування цієї властивості особистості презентовано у монографії автора [4, с. 36–99]. Формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні учнів початкових класів відбувається шляхом опанування студентами компетенціями, що є внутрішнім резервом окремих складових методичної компетентності: нормативної, варіативної, спеціально-методичної, технологічної, проектувально-моделювальної, контрольної-оцінювальної. При формуванні методичної компетентності слід зважати на те, що кожна зі складових методичної компетентності має складну структуру і містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивно-творчий компоненти.

Метою статті є презентація структурно-функціональної моделі формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики учнів початкових класів.

Методична компетентність формується в майбутніх учителів початкових класів під час методичної підготовки. Методична підготовка вчителя початкової школи до навчання учнів математики здійснюється засобом навчальної дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика"", на яку, згідно з ОПП 2012-го року, передбачено 216 академічних годин, 4 національних кредити та 6 кредитів ECTS. Зазначимо, що у 2013 році змінилася кількість навчальних годин на 1 кредит ECTS з 36 до 30, тому на опанування студентами даної навчальної дисципліни тепер відводиться вже 180 годин.

Зміст навчальної дисципліни визначається виходячи із системи вмінь, що презентує кваліфікаційні вимоги, подані у Галузевому стандарті, а саме у ОКХ, яка, до речі, залишилася без змін, у редакції 2006 року, і не відповідає сучасному етапу розвитку початкової освіти, істотними ознаками якого є оновлення нормативного забезпечення, варіативність навчально-методичних комплектів. Отже, виникає розбіжність між зростанням ролі вивчення окремих питань в курсі математики 1–4-х класів та відсутністю цілеспрямованого формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі підготовки у ВНЗ. Таким чином, у нормативній програмі курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика"" потрібно врахувати реалії сучасного етапу розвитку початкової освіти і спрямувати її на вирішення наступних завдань: *ознайомлення студентів з цілями, завданнями, змістом і особливостями побудови початкового курсу математики; нормативними документами, якими має керуватися вчитель; з підручниками математики, які мають гриф МОН України; з методикою опрацювання основних тем відповідно до результатів навчання за змістовими лініями Державного стандарту початкової загальної освіти освітньої галузі "Математика"; з відмінностями у вивченні окремих тем за різними навчально-методичними комплектами; структурою уроку математики; формування в*

студентів готовності застосовувати знання про методику навчання молодших школярів окремих питань програми; до самостійної розробки систем навчальних завдань із підготовки до введення нового матеріалу, ознайомлення з ним та формування математичних вмінь та навичок; готовності до реалізації здобутих знань та вмінь під час реальних уроків математики за будь-яким навчально-методичним комплектом.

Зазначені завдання сформульовано виходячи зі змісту складових методичної компетентності, вони визначають зміст методичної системи формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики. Зміст навчальної дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика"" прописаний у нормативній програмі, в якій чітко визначено кількість академічних годин (180), національних кредитів (4) і кредитів ECTS (6) та визначено кількість змістових модулів і подано розгортання змісту навчання відповідно ним. Кожний змістовий модуль вирішує окреме завдання щодо формування складових методичної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Наприклад, зазвичай першими є модулі, метою яких є розгляд нормативного забезпечення початкової освіти, змісту курсу математики початкової школи, його побудови, концептуальних засад сучасного уроку математики, істотних ознак сучасного уроку, побудованого за технологічними принципами. На матеріалі цього змісту в студентів розпочинається процес формування готовності користуватися нормативними документами, спроможності реалізовувати цілі і завдання навчання математики в початковій школі (нормативна складова МК); студенти мають можливість прослідкувати як застосовуються сучасні навчальні технології на уроках математики (технологічна складова МК).

Більшість змістових модулів присвячено методиці навчання молодших школярів окремим змістовим лініям Державного стандарту початкової загальної освіти. В процесі їх опанування продовжується формування нормативної складової МК, а у центрі уваги є спеціально-методична складова МК. Опановуючи методику навчання молодших школярів окремих питань курсу математики початкової школи, майбутні вчителі аналізують чинні підручники з математики, зіставляють методичні підходи, реалізовані в них, визначають найбільш ефективний для реалізації Державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, визначеного навчальною програмою для певного року навчання (варіативна складова МК), а на підставі орієнтувальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, вчать оцінювати результати роботи, виставляти оцінки (контрольно-оцінювальна складова МК).

Кульмінацією в опануванні кожного модуля є створення студентами – майбутніми вчителями початкової школи, проектів (конспектів) уроків або систем навчальних завдань з навчання певного питання програми, і у такий спосіб відбувається формування проектувально-моделювальної складової МК. Для створення проекту студенти мають добре розуміти нормативні вимоги до змісту та результатів вивчення теми (нормативна складова МК), методичні підходи до її опанування (спеціально-методична складова МК), зміст навчання за чинними підручниками з метою вибору того підручника, який найбільшою мірою дає можливість реалізувати Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів (варіативна складова МК), зміст сучасних навчальних технологій з метою оцінювання можливостей їх застосування у власному проекті (технологічна складова МК).

Таким чином, зміст методичної системи спрямований на формування в майбутніх учителів окремих складових методичної компетентності у навчанні математики учнів початкових класів, а тому й є внутрішнім резервом набуття особистістю зазначеної властивості.

Опанування студентами навчальною дисципліною "Методика навчання освітньої галузі "Математика"" відбувається під час лекцій, практичних та лабораторних занять, під час самостійної роботи студентів та ІНДЗ, у вигляді навчальних проектів, і є підготовкою до педагогічної практики, під час якої майбутні вчителі застосовують методичні знання, вміння, а також досвід, набуті ними під час практичних, лабораторних занять та виконання навчальних проектів.

Навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД) включає тексти та/або плани лекцій та практичних занять, завдання для самостійної роботи студентів та методичні рекомендації до них, індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ) та засоби перевірки (тексти контрольних робіт та/або тести). Також, НМКД включає засоби навчання серед яких є підручники і навчально-методичні посібники як на паперових, так і електронних носіях, всілякі мультимедійні засоби (презентації лекцій, інтерактивні навчальні посібники, тестування он-лайн, добірку відеозаписів уроків, інтернет-сайти тощо), які є засобами формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики.

Для реалізації мети – формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні учнів початкових класів математики – лекції, практичні заняття мають бути створені шляхом упровадження сучасних технологій навчання. Сьогодні для більшості науковців та викладачів вишів є очевидним, що лекція має бути проблемною, що з метою формування професійної компетентності і на лекціях і на практичних заняттях доцільно використовувати технологію контекстного навчання, оскільки ця технологія дозволяє змодельовати зміст майбутньої професійної діяльності. Плани практичних занять мають передбачати розв'язування не лише навчально-методичних та ситуаційних задач (ситуаційне навчання), а й дискусії та імітацію фрагментів уроків або методики роботи над окремими завданнями (інтерактивне навчання). На практичних заняттях доцільно відвести час на презентацію студентами результатів виконання ІНДЗ (проектна технологія).

Таким чином, на лекціях провідною є технологія проблемного навчання, на практичних заняттях – контекстного, ситуаційного, інтерактивного навчання, під час самостійної роботи студентів та ІНДЗ – контекстного та проектного навчання. Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку вищої школи, лекція здебільше супроводжується презентацією, яка дає можливість структурувати навчальний зміст, унаочнити його, проілюструвати певні положення відеозаписами фрагментів уроків, гіперпосиланнями на відповідні нормативні документи та літературні джерела тощо. Під час самостійної роботи студентам будуть корисні не лише презентації лекцій, а й відеозаписи лекцій, інтерактивні навчальні посібники, які структуровані у такий спосіб, що студент мав можливість, шляхом гіперпосилань, опанувати навчальний зміст на тому рівні, який відповідає його індивідуальним можливостям і потребам, а також пройти навчальне тестування із змогою одержати диференційовану дозу допомоги – від певних вказівок, то послання на відповідний зміст лекції. Таким чином, сучасний навчальний процес не можна уявити без упровадження інформаційних технологій, в тому числі мережі Інтернет.

Протягом опанування майбутніми учителями змістових модулів навчальної дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика"" має проводитися постійний моніторинг перебігу формування в них окремих складових МК, шляхом використання засобів діагностики – опитувань, контрольних робіт та тестів. Звичайно, що методику навчання математики не можна повною мірою представити у вигляді тестових завдань закритої форми, але для постійного моніторингу перебігу процесу формування МК є доцільним створення текстів із використанням комп'ютерних технологій. Очевидно, що он-лайн тестування дозволяє виявити наявність в студента компетенцій на I – II рівнях (розпізнавання, знання; розуміння), а можливості застосування (III рівень), і тим більше аналізу, синтезу, порівняння, перевірки та оцінювання (IV рівень) можна перевірити лише при виконанні студентом контрольної роботи або навчального проекту.

Моніторинг перебігу процесу формування МК виконує функції фіксації наявного стану, обсягу та рівня засвоєння студентом методичних компетенцій (що є внутрішнім резервом методичної компетентності), виявлення відповідності наявного стану МК прогнозам, визначення стратегії подальшого розвитку МК в студента.

Формою підсумкового контролю результатів опанування студентами навчальної дисципліни є екзамен, результати якого та інших форм дає можливість зробити висновок про рівень сформованості МК в кожного окремого студента.

Для характеристики рівнів сформованості МК обрано мотиваційний, змістовий і операційно-діяльнісний критерії. *Мотиваційний критерій* – характеризує рівень сформованості в майбутнього вчителя внутрішніх спонукань, прагнень до досконалої професійної діяльності у навчанні молодших школярів математики, інтересу до професійної діяльності, прагнення до професійного зростання та творчості в навчанні математики учнів початкових класів. *Змістовий критерій* характеризує ступінь оволодіння майбутнім учителем методичними знаннями щодо навчання молодших школярів математики. *Операційно-діяльнісний критерій* – характеризує рівень оволодіння системою методичних умінь та навичок, необхідних для успішного навчання молодших школярів математики; уміння конструювати та проектувати уроки математики, використовувати сучасні педагогічні технології та впроваджувати інноваційні підходи до навчання молодших школярів математики.

Сформульовані критерії проектуються відповідно до складових методичної компетентності вчителя початкових класів у навчанні математики і дають можливість деталізувати за допомогою показників, різні їх прояви і визначити, відповідно до зазначеного критерію, певний рівень сформованості методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у навчанні молодших школярів математики. Можна йти шляхом визначення рівнів сформованості окремих складових методичної компетентності, а потім, на їх основі визначити рівень МК. Для кожної зі складових МК показником мотиваційного критерію є прагнення, для змістового – знання, для операційно-діялісного – уміння. Нами сформульовано чотири рівні сформованості МК: високий, достатній, середній, низький.

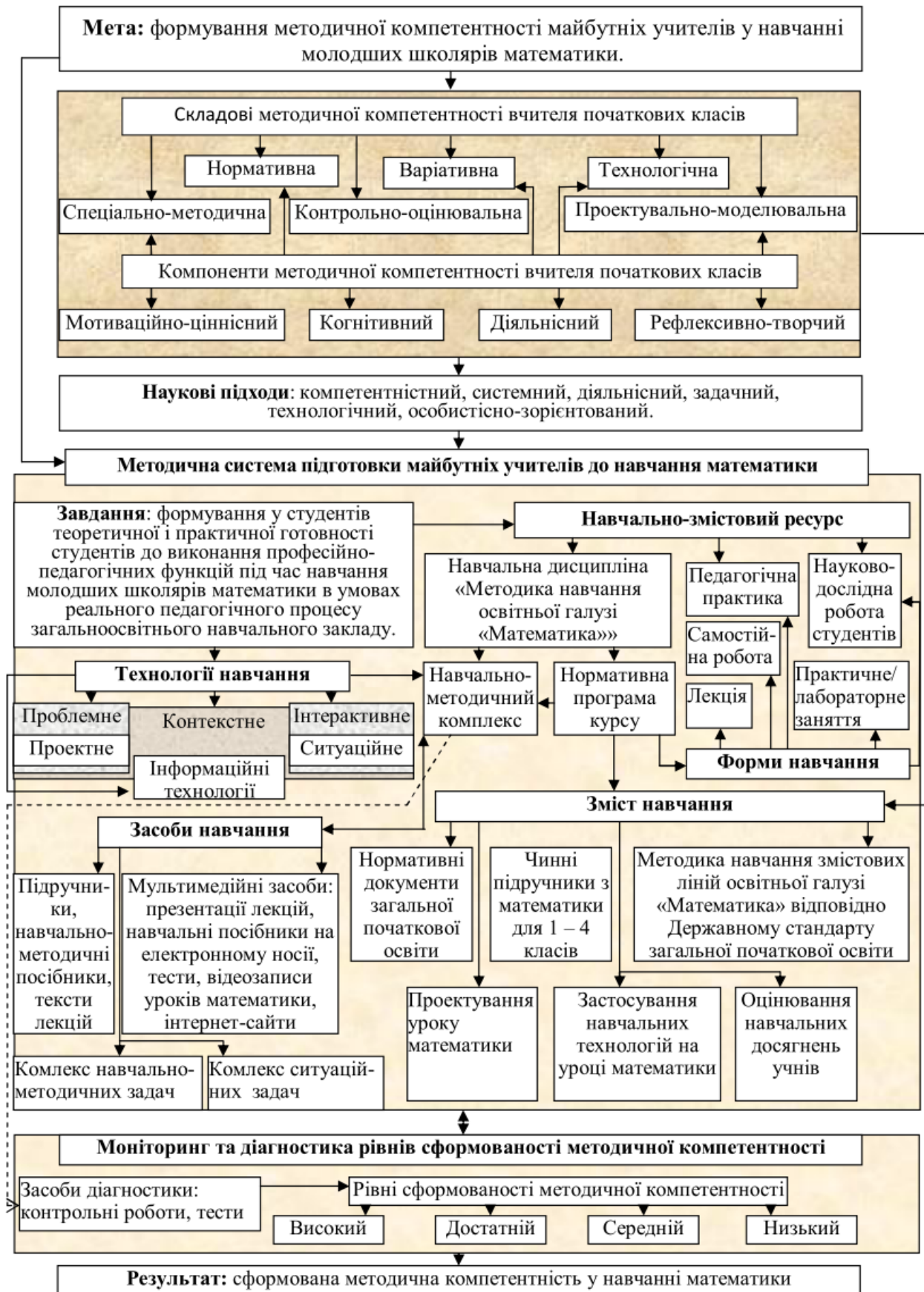
Студенти з достатнім рівнем демонструють повні й узагальнені знання методики та уміння їх застосування; вони виявляють стійке прагнення до ефективного навчання молодших школярів математики. Часткове володіння методикою навчання математики характерно студентам, що віднесені до середнього рівня; їх уміння застосувати набуті знання не повною мірою усвідомлені, узагальнені, вони здатні лише працювати за зразком. Поверхові знання та уміння, що є недостатніми для ефективно професійної діяльності, відсутність прагнення до одержання гарних результатів із навчання молодших школярів математики, продемонструють студенти, віднесені до низького рівня.

Високий рівень сформованості МК характеризується творчим підходом до навчання учнів математики, здатністю створювати інноваційні методичні підходи, його досягають лише одиниці вчителів, навіть, наприкінці професійної кар'єри. Тому, цілком природно, що цей рівень не може бути виявлений у студентів – майбутніх учителів.

В результаті упровадження запропонованої методичної системи формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики є наявність в них даної властивості на рівні не нижче середнього.

Формування методичної компетентності майбутніх учителів початкових класів у навчанні математики має бути спрямоване на формування в них окремих складових МК: нормативної, варіативної, спеціально-методичної, технологічної, контрольно-оцінювальної та проектувально-моделювальної, які мають бути враховані у змісті навчальної дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика"". Ця навчальна дисципліна опановується студентами засобом лекцій, практичних, лабораторних занять, самостійної роботи та ІНДЗ, зміст яких має бути розроблений на підставі сучасних технологій навчання: контекстного, проблемного, проектного, ситуаційного та інтерактивного, а також із використанням інформаційних технологій, що створює можливість застосування мультимедійних засобів навчання. Упровадження запропонованої структурно-функціональної моделі формування МК, що базується на методичній системі підготовки майбутніх учителів до навчання математики, створює необхідні умови для набуття студентами – майбутніми вчителями початкової школи методичної компетентності у навчанні математики.

Структурно-функціональна модель формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики (напрямок підготовки 6.010100 "Початкова освіта")



ЛІТЕРАТУРА:

1. Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект): монографія / І. А. Акуленко
2. Глузман Н.А. Методико-математична компетентність майбутніх учителів початкових класів: монографія / Н.А. Глузман. – К.: ВИЩА ШКОЛА–XXI, 2010. – 407 с.
3. Матяш О.І. Теоретико-методичні засади формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики до навчання учнів геометрії : монографія / О.І.Матяш; науковий редактор д. пед. н., проф. О.І.Скафа. – Вінниця : ТОВ "Нілан-ЛТД", 2013. – 450 с.
4. Скворцова С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: монографія / С.О. Скворцова, Я.С. Гаєвець. – Одеса, Абрикос Компани, 2013. – 332 с.
5. Скворцова С.О. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів: монографія / С.О. Скворцова, Ю.С. Вторнікова. – Одеса: Абрикос Компани, 2013. – 290 с.

Скворцова С.О.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье презентована авторская модель формирования методической компетентности будущих учителей начальной школы в обучении учащихся математике. Исходя из Национальной рамки квалификаций, результатом обучения на каждом образовательном уровне является компетентность; в составе профессиональной компетентности учителя ученые выделяют методическую компетентность, формирование которой и определяет цель презентованной модели. Ее достижение осуществляется за счет внедрения методической системы, которая представляется как композиция взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов: задач, учебно-содержательного ресурса (содержание обучения и организационные формы обучения), технологий и средств обучения.

Ключевые слова: учитель начальной школы, методическая компетентность, обучение математике, формирование методической компетентности.

Skvortsova S.A.

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF THE FORMATION OF METHODOICAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN TEACHING MATHEMATICS TO ELEMENTARY STUDENTS

The paper presents the author's model of formation of primary school teachers' methodical competency to teach pupils Mathematics. Based on the National Qualifications Framework the result of learning at every educational level is a competency; scholars identify a methodical competency as a part of teacher's professional competency; the formation of a methodical competency is a goal of the presented model. To achieve this goal means to implement the methodical system, presented as a composition of interrelated and interconnected components: tasks, educational and informative resource (training content and organizational forms of training), technologies and learning tools.

Key words: primary school teacher, methodical competency, teaching Mathematics, formation of a methodical competency.

МАГІСТЕРСЬКА РОБОТА ЯК ПОКАЗНИК ЯКОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

У статті розглянуто вимоги до змісту підготовки фахівців кваліфікаційного рівня "магістр", виявлено типові недоліки у написанні й оформленні магістерських робіт, з'ясовано причини їх появи та способи усунення.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, навчання студентів, магістерська робота.

Економічні і соціальні реформи, які здійснюються в Україні, значною мірою змінюють характер праці спеціалістів у різних сферах людського буття. Згідно з цим змінюються й вимоги до підготовки кадрів. Серед найголовніших можна виокремити розвиток спеціаліста творчого, ініціативного, здатного до запровадження у практику нових досягнень наукової і технічної думки. Неодмінною умовою виконання цієї вимоги є широке залучення студентів вищих навчальних закладів до науково-дослідницької роботи, безпосереднє включення їх до сфери наукового життя.

У Законі України "Про вищу освіту" передбачено, що наукова і науково-технічна діяльність у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою освітньої діяльності й здійснюється з метою інтеграції наукової, навчальної і виробничої діяльності в системі вищої освіти [1].

Досвід свідчить, що розвиток наукових досліджень у вишах безпосередньо впливає на якість навчального процесу, оскільки вони змінюють не лише вимоги до рівня знань студентів, а й сам процес навчання і його структуру, підвищуючи ступінь підготовленості майбутніх фахівців та їхній творчий потенціал.

Згідно вимог до випускних робіт, у дипломних роботах повинні бути представлені елементи проведеного дослідницького пошуку, що характеризують здатність і підготовленість студента теоретично осмислити актуальність обраної теми, її науково-прикладну цінність, можливість проведення самостійного наукового дослідження і застосування отриманих результатів у практиці навчання учнів і студентів. Таким чином випускні роботи виступають показником результативності науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців.

З існуючих кваліфікаційних рівнів найвищу підготовку до науково-дослідницької діяльності мають демонструвати магістри. Проте аналіз публікацій [4,7] і результати нашої експертизи магістерських робіт природничо-математичного і технологічного профілю засвідчили певні недоліки в їх структурі, змісті й оформленні, які знижують якість дипломних робіт і свідчать про прогалини в підготовці фахівців даного рівня кваліфікації.

У контексті зазначеного проблема підвищення якості підготовки випускників до написання магістерських робіт є актуальною.

Метою даної статті є пошук шляхів і визначення способів підвищення рівня підготовки магістрантів до виконання і захисту випускних робіт.

До завдань дослідження увійшли:

- з'ясування вимог до змісту і оформлення магістерських робіт;
- виявлення типових недоліків виконання і оформлення магістерських робіт та аналіз причин їх появи;
- виявлення шляхів та способів підготовки випускників до виконання магістерських робіт з метою усунення виявлених недоліків.

Аналіз літератури [3, 6, 7, 8] дозволив встановити, що:

а) Магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації бакалавра або спеціаліста здобув поглиблені спеціальні уміння та знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для вирішення

проблемних професійних завдань у певній галузі. Магістр повинен мати широку ерудицію, фундаментальну наукову базу, володіти методологією наукової творчості, сучасними інформаційними технологіями, методами отримання, обробки, зберігання і використання наукової інформації, бути спроможним до творчої науково-дослідницької і науково-педагогічної діяльності.

б) Магістерська освітньо-професійна програма включає в себе дві приблизно однакові за обсягом складові – освітню і науково-дослідницьку. Зміст науково-дослідницької роботи магістранта визначається його індивідуальним планом і завданнями, які розробляються у перший місяць навчання у магістратурі.

в) На відміну від дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата і доктора наук, що є науково-дослідницькими працями, магістерська робота як самостійне наукове дослідження кваліфікується як навчально-дослідницька праця, в основу якої покладено моделювання більш-менш відомих рішень. Її тематика та науковий рівень мають відповідати освітньо-професійній програмі навчання. Виконання зазначеної роботи повинне не стільки вирішувати наукові проблеми (завдання), скільки засвідчити, що її автор здатний належним чином вести науковий пошук, розпізнавати професійні проблеми, знати загальні методи і прийоми їх вирішення. При оцінюванні випускної кваліфікаційної роботи виходять з того, що магістр повинен уміти:

- формулювати об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження;
- складати план і розробляти модель процесу, який засвідчений у темі дослідження;
- вести бібліографічний пошук із застосуванням сучасних інформаційних технологій;
- використовувати сучасні методи наукового дослідження, модифікувати наявні та розробляти нові методи, виходячи із завдань конкретного дослідження;
- обробляти отримані дані, аналізувати і синтезувати їх на базі відомих літературних джерел;
- оформляти результати досліджень відповідно до сучасних вимог у вигляді звітів, рефератів, статей.

Готовність саме до такої діяльності має засвідчувати дипломна робота магістрантів.

г) Магістерська робота як наукова праця досить специфічна. Перш за все, її відрізняє від інших наукових робіт те, що вона виконує кваліфікаційну функцію. У зв'язку з цим основне завдання її автора – продемонструвати рівень своєї наукової кваліфікації та вміння самостійно вести науковий пошук і вирішувати наукові завдання.

Зміст магістерської роботи в найбільш систематизованому вигляді фіксує як вихідні передумови наукового дослідження, так і весь його хід, а також отримані при цьому результати. Причому тут не просто описуються наукові факти, а й проводиться їх всебічний аналіз, розглядаються типові ситуації, відповідно до обраної теми.

Оформлення магістерської роботи подається у вигляді, який дозволяє зробити висновок, наскільки повно відображені та обґрунтовані положення, висновки і рекомендації, які містяться в роботі, їх новизна і значимість. Сукупність отриманих у такій роботі результатів повинна свідчити про наявність у її автора первинних навичок наукової роботи.

Експертиза магістерських робіт природничо-математичного, технологічного, педагогічного і методичного змісту, виконаних у ХДУ, дала підстави для висновку, що в них мають місце типові помилки, зокрема:

1. Не чітко сформульована тема дослідження.
2. Мета дослідження не пов'язана з проблемою, сформульована абстрактно і не відбиває специфіки об'єкта і предмета дослідження.
3. Назви розділів і підрозділів не відбивають реальну проблемну ситуацію в обраному напрямі наукових досліджень.
4. Зміст роботи не відповідає поставленій меті або не розкриває тему повністю в її теоретичній або практичній частинах.
5. Відсутній аналіз сучасних офіційних і нормативних документів, нової спеціальної літератури з теми дослідження за останні 2-10 років.

6. Аналітичний огляд вітчизняних і зарубіжних публікацій з теми роботи має форму анотованого списку і не відбиває рівня досліджуваності проблеми.

7. При викладі матеріалу відсутні аргументованість суджень та точність наведених даних, а також визначення базових понять, на яких будуються моделі досліджуваних процесів.

8. Користуючись мовою науки автори намагаються включати до тексту таблиці, формули, символи, діаграми, схеми, графіки тощо, проте допускають помилки в їх поданні і текстовій інтерпретації.

9. Не розкрито зміст та організацію особистого експериментального дослідження (його суть, тривалість, місце проведення, кількість обстежуваних, їхні характеристики), поверхово висвітлено стан навчання учнів за експериментальною моделлю.

10. Кінцевий результат не відповідає меті дослідження, висновки не відповідають поставленим завданням.

11. У роботі немає посилань на першоджерела або вказані не ті, з яких запозичено матеріал.

12. Бібліографічний опис джерел у списку використаної літератури наведено довільно, без дотримання вимог державного стандарту.

13. Як ілюстраційний матеріал використано таблиці, діаграми, схеми, запозичені не з першоджерел, а з підручника, навчального посібника, монографії або наукової статті.

14. Робота являє собою компіляцію інформаційних повідомлень, підготовлених іншими авторами, або плагіат.

15. Обсяг та оформлення роботи не відповідають встановленим у ВНЗ вимогам, мають місце неохайність і помилки.

16. Під час захисту робіт автори вживають мовні конструкції, в яких застосовується особовий займенник "я" ("я довів", "я отримав") та ін.

Наявність зазначених недоліків суттєво знижує якість магістерської роботи і свідчить про недостатній рівень підготовки магістрантів до науково-дослідницької роботи.

Пошук причин появи таких недоліків у науково-дослідницькій діяльності магістрантів дозволив встановити, що:

А) Головною умовою результативності науково-дослідницької діяльності є її безперервність та наступність, адже з кожним курсом студенти набувають за обраною темою наукового пошуку нові знання щодо попередніх. Починаючи з другого курсу, за допомогою викладачів вони мають навчитись обирати напрям та тему наукового дослідження (під час підготовки курсових робіт), вміти шукати й накопичувати інформацію, аналізувати її та робити висновки, готувати реферати, писати курсові роботи, наукові статті, тези, доповіді, дипломну (магістерську) роботу.

Б) З метою підготовки студентів до зазначених видів діяльності до навчальних планів більшості спеціальностей включено дисципліну "Основи наукових досліджень", завданням якої є надання студентам необхідного обсягу знань у галузі наукових досліджень, підготовка їх до самостійного виконання наукової роботи, ознайомлення з формами звітів та методикою підготовки повідомлень, доповідей, наукових статей, курсових та дипломних робіт.

У результаті вивчення теоретичних курсів та виконання досліджень за обраною тематикою студент повинен засвоїти методологію і методику наукових досліджень, а також навчитись відбирати та аналізувати необхідну інформацію, формулювати мету, завдання та гіпотезу, планувати та проводити експеримент, порівнювати його результати з теоретичними обґрунтуваннями проблеми; формулювати висновки наукового дослідження; складати звіти за результатами дослідження.

Для магістерських робіт специфічним є не лише зміст магістерської роботи, а й форма його викладу, яка характеризується певним ступенем абстрагування, активним застосуванням математичного апарату, засобів логічного мислення, комп'ютерних методик та математичної статистики. Уміння здійснювати ці дії мають формуватися у студентів поступово, збагачуючи досвід із їх застосування на практиці.

Реальний стан готовності студентів до виконання цих дій свідчить про те, що накопиченого ними досвіду недостатньо для самостійного виконання різних видів наукових робіт. Це виявляється у їх невмінні самостійно складати завдання з підготовки випускних робіт, розробляти індивідуальну програму дослідницької роботи під час науково-дослідницької практики, підготувати звіт про їх виконання, написати статтю до збірки "Магістерські студії", оформити магістерську роботу відповідно до вимог.

Аналіз причин такого становища, дозволив дійти висновку, що:

- обмаль годин, відведених на вивчення "Основ наукових досліджень", не дає змоги студентам засвоїти алгоритм визначення основних елементів вступу наукової роботи та структури наукового дослідження;

- інноваційний характер інформації з методологічних основ наукових досліджень утруднює її сприйняття студентами, а відсутність часу на виконання достатньої кількості практичних завдань унеможливує її якісне засвоєння;

- мають місце порушення систематичності і послідовності у навчанні студентів основ науково-дослідницької діяльності через недотримання викладачами вимог до керівництва виконанням та оформленням курсових робіт на 2-4 курсах;

- відсутні умови для залучення студентів до наукових досліджень на 2-3 курсах, через що досвід з виконання науково-дослідницької роботи втрачається;

- низька мотивація багатьох студентів до науково-дослідницької діяльності є причиною відсутності в них бажання приймати участь у студентських науково-практичних конференціях.

З метою усунення зазначених недоліків нами були розроблені заходи, до складу яких увійшли:

- підсилення уваги студентів до наукових досліджень шляхом урахування при виборі тематики дипломних і курсових робіт важливих для суспільства на сучасному етапі його розвитку напрямів, проголошених у новітніх нормативних документах. Наприклад, для освітньої галузі це завдання, пов'язані з переходом школи на компетентнісний вимір якості освіти, впровадження нового Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти та Концепції профільного навчання, розвиток творчих здібностей учнів шляхом залучення їх до дослідницької діяльності, розробка технологій компетентнісного навчання та методика розробки і впровадження елективних курсів та ін);

- включення до методичних рекомендацій з написання курсових і випускних робіт порад щодо визначення об'єкту, предмету, мети і завдань дослідження з обраної теми у межах конкретної навчальної дисципліни (фізика, педагогіка, методика навчання фізики та ін), а також оформлення робіт та вимог до їх захисту й оцінювання;

- складання для студентів орієнтовного алгоритму можливих дій, до яких він може залучатися під час самостійного розроблення індивідуальних завдань наукових досліджень під час навчальної і науково-дослідницької виробничих практик;

- щорічне проведення на факультеті фізики, математики та інформатики Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, у якій можуть приймати участь всі студенти факультету;

- залучення студентів до участі у виконанні наукових досліджень кафедри і заслуховування їх виступів на засіданнях проблемних груп;

- мотивація студентів до участі у конкурсах студентських науково-дослідницьких робіт різних рівнів та наукових конференціях інших навчальних закладів України;

- залучення магістрантів до консультування студентів молодших курсів з питань написання курсових робіт, статей і тез доповідей на конференцію під час науково-дослідницької практики на п'ятому курсі та ін.

В якості прикладу переліку дій, до яких можуть залучатися студенти під час складання індивідуальних науково-дослідницьких завдань з напрямів досліджень кафедри фізики та методики її навчання, наведемо такі:

у випадку проведення експериментальних досліджень з фізики:

- опрацювати літературу з проблеми дослідження;
- написати теоретичний розділ магістерської роботи за узгодженим з науковим керівником планом;
- розробити модель експериментальної установки для дослідження
- підібрати обладнання для створення експериментальної установки, призначеної для дослідження;
- виготовити установку для дослідження залежності між
- розробити програму проведення досліджень залежності ... із застосуванням розробленого устаткування;
- провести експериментальне дослідження явища ... або залежності між величинами... та зробити необхідні розрахунки;
- проаналізувати отримані результати і зробити висновки;
- здійснити статистичну обробку результатів експерименту (за необхідності);
- описати експериментальний і статистичний матеріал у другому розділі магістерської дисертації за узгодженим з науковим керівником планом;
- підготувати за результатами експерименту статтю або тези доповіді на Всеукраїнську студентську науково-практичну конференцію;
- підготувати роботу на конкурс студентських наукових робіт;
- у випадку проведення теоретичних досліджень з фізики:*
- вивчити літературу по темі дослідження;
- оформити теоретичний розділ, в якому висвітлити основні теоретичні положення досліджуваної проблеми, що існують в сучасній науці, задачі які будуть розв'язуватися у випускній роботі;
- обґрунтувати вибір моделі, яка буде використана при розв'язуванні поставленої задачі, описати цю модель, визначити межі її застосування, зазначити переваги та недоліки;
- у випадку, коли метою роботи є створення комп'ютерної моделі, розробити алгоритм програми та саму програму для комп'ютерного моделювання заданого процесу, дослідити процес на комп'ютерній моделі при різних значеннях вхідних параметрів. Проаналізувати отримані результати і порівняти їх з літературними даними, отриманими експериментально. Зробити висновок про коректність розробленої комп'ютерної моделі;
- у випадку, коли завданням дослідження є проведення розрахунків на основі обраної моделі, описати поставлену задачу, обрану модель взаємодії або процесу, описати математичний апарат, який буде використовуватися при розрахунках або комп'ютерну програму для наближених розрахунків. Провести розрахунки для різних режимів процесу або для різних точок середовища і моментів часу. Порівняти результати розрахунків з експериментальними результатами, оцінити похибку визначення параметрів на основі застосованої моделі, зробити висновок про межі застосування вибраної моделі;
- у випадку проведення досліджень з методики навчання фізики та астрономії :*
- опрацювати літературу з проблеми дослідження, проаналізувати її, обґрунтувати актуальність проблеми, мету і завдання дослідження, визначити об'єкт і предмет дослідження;
- написати теоретичний розділ магістерської роботи за узгодженим з науковим керівником планом;
- розробити програму експериментального дослідження ефективності розробленої методики формування ...;
- розробити текст анкети для вивчення питання про ...;
- підібрати методику дослідження обраної проблеми у практиці навчання учнів фізики (астрономії);
- провести констатувальний педагогічний експеримент з вивчення думок вчителів і розподілу учнів за рівнями сформованості обраних показників ефективності розробленої методики;
- обробити результати анкетування (тестування) та здійснити їх кількісний і якісний

аналіз;

– описати результати педагогічного експерименту, зробити висновки стосовно готовності вчителів до розв'язання досліджуваної проблеми і результативності навчального процесу за обраними критеріями і показниками до початку формувального етапу педагогічного експерименту;

– розробити методичку, пов'язану з обраною темою дослідження (наприклад, здійснення екологічного виховання учнів на уроках фізики засобами фізичних задач тощо);

– підготувати матеріали для вчителів і учнів з апробації розробленої методички...;

– описати сутність розробленої методички у другому розділі магістерської роботи за узгодженням з науковим керівником планом;

– передбачити можливість моніторингу (спостереження) за перебігом процесу впровадження розроблених матеріалів у практику навчання учнів фізики та підібрати найбільш доцільний спосіб фіксації їх результатів;

– провести діагностичні зрізи у контрольних і експериментальних класах з виявлення зрушень у показниках і критеріях досліджуваних характеристик за обраними показниками і критеріями;

– обробити результати контрольних вимірів, здійснити їх якісний і кількісний аналіз із залученням статистичних методів;

– описати результати експериментальних досліджень у третьому розділі магістерської роботи;

– сформулювати висновки відповідно до поставлених у вступі завдань дослідження та підготувати рекомендації щодо удосконалення обраного аспекту педагогічного процесу;

– підготувати за результатами дослідження статтю або тези доповіді на Всеукраїнську студентську науково-практичну конференцію;

– підготувати роботу на конкурс студентських наукових робіт.

З метою навчання студентів опрацьовувати і аналізувати літературу з проблеми дослідження рекомендуємо їм користуватись таким алгоритмом:

А) Опрацювавши інформацію з обраного аспекту дослідження, отриману з текстових і електронних джерел (не менше п'яти), представте її у вигляді таблиці 1:

Таблиця 1.

**Результати аналізу наукових робіт, присвячених діагностуванню
готовності вчителя до проєктувальної діяльності**

Прізвище вченого	Критерії сформованості готовності до проєктувальної діяльності	Показники сформованості готовності до проєктувальної діяльності	Рівні сформованості
Р.Кузьмін [123, с.65]	1. мотиваційна готовність 2. теоретична готовність 3. практична готовність, 4. творча готовність	1. потреба, мотиви, ціннісні настанови; 2. методологічні, загальнонаукові, професійні знання; 3. проявляється в діяльності, реалізується за рахунок умінь та навичок і може здійснюватися на рівнях розуміння, відтворення, застосування, творчості. 4. креативність.	Відтворюючий ускладнений творчий
Г.Монахова [150, с.222-224]	1. мотиваційний; 2. змістовний; 3. операційний;	1. усвідомлення ролі педагогічного проєктування в педагогічній діяльності, прагнення до надбання знань і вмінь педагогічного проєктування; 2. знання сутності, функцій, принципів, критеріїв успішної реалізації проєктування; 3. уміння виділяти об'єкт проєктування, вибирати оптимальні форми проєктування, виявляти зв'язки між компонентами об'єкта; уміння формулювати цілі, складати проєкт в оптимальній формі; уміння обирати оптимальні форми і методи діяльності по реалізації проєкту, проводити рефлексію.	Низький середній високий

С.Ярмакєєва [280, 281]	1.інтелектуально-інформаційний; 2.операційно-інструментальний; 3.ціннісно-орієнтаційний	- сформованість знань в області педагогічного проектування і педагогіки додаткової освіти дітей; - сформованість умінь проектувальної діяльності; - розвиток інтересів і мотивів проектувальної діяльності	критичний, репродуктивний, продуктивний, перетворювальний
------------------------	---	--	---

2. Порівняйте кількість критеріїв готовності вчителя до проектування навчального процесу, запропоновану різними вченими, та їх назви. Зробіть висновок стосовно співпадання чи не співпадання їх кількості і назв.

3. Порівняйте кількість показників кожного критерію готовності вчителя до проектування навчального процесу, запропоновану різними вченими, та їх назви. Зробіть висновок стосовно співпадання чи не співпадання їх кількості і назв.

4. Порівняйте кількість рівнів сформованості показників кожного критерію готовності вчителя до проектування навчального процесу, запропоновану різними вченими, та їх назви. Зробіть висновок стосовно співпадання чи не співпадання їх кількості і назв.

5. Дайте відповідь на питання "Яка система діагностування обраного процесу, запропонована вченим, Вам подобається найбільше і чому? Чи можете Ви її прийняти в цілому для вашого дослідження, чи бажаєте взяти за основу і доповнити її власними пропозиціями?"

При подальшій розробці критеріально-рівневого апарату врахуйте, що:

а) критерії визначаються відповідно до обраної структури досліджуваного об'єкта;

б) критерії не вимірюються, а визначаються за обраними показниками;

в) методика виявлення обраних показників може здійснюватися із застосуванням методик, розроблених іншими вченими; або методик, розроблених іншими вченими і адаптованими до вашого процесу; або методик, розроблених вами, які називають авторськими. Тексти всіх зазначених у таблиці видів анкет наведіть у додатках.

Узагальнення обґрунтованих підходів до визначення критеріально-рівневого апарату дослідження представте у вигляді таблиці 2.

Таблиця 2.

Система діагностування сформованості готовності вчителя фізики до проектування навчального процесу

Критерії	Показники складових критерію готовності вчителя до проектування	Методика виявлення показників	Рівні
Теоретична готовність	- знання теоретичних основ проектування; - знання нормативних вимог до організації навчального процесу з фізики.	- тестування - анкета, адаптована для вчителів фізики	високий; середній; низький
Практична готовність	уміння проектувати навчальний процес з фізики: - уміння описати об'єкт проектування; - уміння розробити проект НП на різних рівнях.	- опис за схемою - розробка проекту	високий; середній; низький
Особистісні характеристики	- мотивація; - спрямованість на творчість у проектувальній діяльності; - рефлексія.	- анкета вченого - авторська анкета - анкета вченого	високий; середній; низький

Важким питанням для студентів під час написання магістерської роботи є обробка результатів експерименту. Стосовно педагогічного дослідження логіка викладу матеріалу може бути такою:

1. Вибір контрольної і експериментальної вибірок. Доведення їх рівнозначності за обраними показниками із застосуванням методів математичної статистики (критерію Фішера або Пірсона).

2. У випадку малих вибірок ефективність дослідження може визначатися шляхом порівняння змін у обраних показниках для кожного учня у вибірці із застосуванням критерію знаків або критерію Вілкоксона.

Методика застосування зазначених критеріїв наведена у [2,5].

3. Після завершення педагогічного експерименту і проведення повторних контрольних вимірювань значень обраних показників доводити ефективність вашої розробки можна двома способами: а) шляхом порівняння розподілів учнів контрольної і експериментальної вибірок за рівнями вираження обраних показників/критеріїв, отриманих після завершення педагогічного експерименту і доведення, що зміни, які в них відбулися, є статистично достовірними; б-1) шляхом порівняння розподілів учнів контрольних груп за рівнями сформованості обраних показників, визначених на початку і після завершення педагогічного експерименту, і доведення за допомогою статистичних методів відсутності між ними статистично достовірних відмінностей; і б-2) шляхом порівняння розподілів учнів експериментальних груп за рівнями сформованості обраних показників, визначених на початку і після завершення педагогічного експерименту, і доведення за допомогою статистичних методів наявності між ними статистично достовірних відмінностей.

4. Статистичному обґрунтуванню результатів педагогічного експерименту має передувати якісний аналіз отриманих результатів, який можна проводити на основі представленого у таблицях цифрового матеріалу або спочатку унаочнити його за допомогою діаграм різного типу а потім якісно порівняти наведені дані.

Запровадження наведених заходів з активізації науково-дослідницької роботи студентів та їх підготовки до виконання кожного етапу наукового дослідження збагачує їх досвід і позитивно впливає на якість випускних робіт, які можна вважати інтегрованим показником навчальної і науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України "Про вищу освіту". – Режим доступу: zakon.rada.gov.ua/go/1556-18 -
1. http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/; <http://www.mon.gov.ua/>
2. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы/ М.И. Грабарь, К.А.Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
3. Методичні рекомендації та вимоги до написання і оформлення магістерської роботи за освітньо-кваліфікаційним рівнем "МАГІСТР"/ Укладачі: І. Г. Максименко, Л.Л. Сушенцева–Кривий Ріг, 2009.-112 с.
4. Основи наукових досліджень Навчальний посібник / Цехмістрова Г.С. – Київ: Видавничий Дім "Слово", 2003.- 240 с.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии/ Е.В.Сидоренко. – СПб: ООО "Речь", 1995. – 349 с.
6. Хриков Є.М. Педагогічні умови в структурі наукового знання [Електронний ресурс]/ Є.М.Хриков // Персональний сайт Є.М. Хрикова. – Режим доступу:<http://hrykov.luguniv.edu.ua/>
7. Чорновол-Ткаченко О.О. Науково-дослідницька діяльність студентів у ВНЗ України: зміст та завдання / О.О.Чорновол-Ткаченко.- Режим доступу dspace.univer.kharkov.ua/.
8. Шарко В.Д. Коробова І.В. Науково-дослідна і педагогічна практика магістрантів: організація і проведення [для студентів напряму підготовки "Фізика*" денної, заочної та екстернатної форм навчання] / В. Д. Шарко, І. В. Коробова. – Херсон : Видавництво ХДУ, 2012. – 36 с.

Шарко В.Д.

МАГИСТЕРСКАЯ РАБОТА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРОФЕССИОНАЛОВ

В статье рассмотрены требования к содержанию подготовки специалистов квалификационного уровня "магистр", выявлены типичные недостатки в написании и оформлении магистерских работ, определены причины их появления и способы устранения.

Ключевые слова: научно-исследовательская деятельность, обучение студентов, магистерская работа.

*MASTER'S PROJECT AS THE SCIENCE-RESEARCH TRAINING OF FUTURE SPECIALIST'S
QUALITY INDICATOR*

The content requirements to the specialist training for Master's degree are considered at an entry; the quality indicators of the training to the Master's project accomplishment are defined; the typical mistakes in the writing and design of the graduation thesis; the causes of occurrence and the ways of remedy are elicited

Key words: science-research activity, master's training, master's project.

УДК 378.094.371.388

Яцула Т.В.

***ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ОСОБИСТІСНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ ВЧИТЕЛЯ ЯК ЙОГО ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ***

Статтю присвячено аналізу підходів щодо визначення сутності особистісної взаємодії вчителя з позиції його компетентності

Ключові слова: компетентність, спілкування, взаємодія, особистісна взаємодія

Аналіз наукової літератури з проблеми педагогічної компетентності вчителя дозволив встановити, що в її основі знаходяться: рівень професійної освіти, досвід роботи, індивідуальні здібності фахівця, його прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, творче і відповідальне ставлення до праці.

В основі показників якості професійної освіти за визначенням європейської співдружності країн знаходяться наступні компетентності:

– соціальна компетентність – здатність брати на себе відповідальність, спільно з іншими приймати певні рішення і реалізувати їх, узгоджувати власні інтереси з потребами суспільства;

– комунікативна компетенція – володіння технологіями усного і писемного спілкування;

– соціально-інформаційно компетенція – володіння інформаційними технологіями і критичним відношенням до інформації, яка поширюється засобами масової інформації;

– когнітивна компетенція – готовність до постійного підвищення власного освітнього досвіду, здатність самостійно набувати знання й уміння, здатність до саморозвитку;

– спеціальна компетенція – підготовленість до самостійного виконання професійних дій, оцінки результатів своєї праці. Не зважаючи на те що готовність і компетентність є близькими категоріями, між ними існує суттєва різниця. Готовність характеризується як потенційний стан виконання професійних дій, а компетентність виявляється тільки у професійній діяльності і можна казати що віддзеркалює відповідний стан готовності. Виходячи з цього, розглядаючи компетентність у спілкуванні майбутнього учителя ми акцентуємо увагу на важливих аспектах формування готовності до зазначеної професійно важливої функції педагогічної діяльності.

Незважаючи на те, що проблема спілкування досить широко висвітлена в філософській, психологічній, педагогічній науковій літературі, педагогічні аспекти її осмислення привертають увагу науковців у контексті зміни парадигми сучасної освіти (О.О.Бодалев; С.Л.Братченко; Г.В.Дьяконов; М.С.Каган; О.М.Леонтьев; Б.Ф.Ломов; Б.Д.Паригін; Л.А.Петровська та ін.).

Складність аналізу категорії "спілкування" визначається тим, що вона є предметом спеціального вивчення таких наук, як філософія, соціологія, психологія, лінгвістика, теорія культури, теорія інформації й ін. Відзначаючи цю універсальність, Б.Д.Паригін зазначає, що

це "...багатогранний процес, що може одночасно бути процесом взаємодії індивідів й інформаційним процесом, ставленням людей один до одного, процесом взаємовпливу один на одного, процесом співпереживання і взаємного розуміння один одного" [10, с.178].

Проблема спілкування активно розроблялася В.Г.Ананьєвим, який охарактеризував спілкування, разом з працею і пізнанням, найбільш важливим видом людської діяльності [1]. У свою чергу О.М.Леонтьєв вважав спілкування і працю основними видами діяльності [7].

Г.М.Андреева вважає, що спілкування – це як певний бік діяльності, так і особливий вид діяльності (тобто вона є елементом діяльності, а сама діяльність розглядається як умова спілкування) [2]. О.О.Бодалєв пропонує підходити до спілкування як системного утворення, що є складним психологічним утворенням: "Міжособистісне спілкування не тільки необхідний компонент діяльності, здійснення якої передбачає взаємодію людей, але одночасно обов'язкова умова нормального функціонування спільноти людей" [4, с.15].

Подальший аналіз поняття "спілкування" ми пов'язуємо з особистісним компонентом спілкування, що став вихідною базою для обґрунтування сутнісної характеристики культури особистісної взаємодії. Визначаючи спілкування як основну категорію психологічної науки, Б.Ф.Ломов звертає увагу на те, що сутність спілкування визначається як "...специфічна форма взаємодії людини з іншими людьми, як взаємодія суб'єктів" [8, с.249].

На думку О.О.Бодалєва, люди можуть бути як суб'єктами, так і об'єктами спілкування. За цих умов, "перебуваючи в положенні об'єкта (суб'єкта) спілкування, люди відрізняються один від одного характером виконуваних ними ролей" [5, с.75].

На цьому положенні ґрунтується рівнева диференціація спілкування. Рівні спілкування визначаються індивідуальними й особистісними характеристиками суб'єктів, особливостями ситуації спілкування, соціальним контролем й іншими факторами. Серед рівнів спілкування – фатичний, інформаційний, особистісний. Останній є об'єктом подальшого нашого аналізу.

Особистісний рівень спілкування характеризує така взаємодія, за якої суб'єкти здатні до найглибшого саморозкриття і збагнення сутності іншої людини, самих себе й навколишнього світу. Такий рівень взаємодії виникає в особливих ситуаціях і за певних умов, коли в людини з'являється натхнення, осяяння, почуття любові, відчуття єднання зі світом, відчуття щастя і т.д. Це особливі ситуації духовного підйому й розвитку особистості, тому такий рівень може бути ще визначений як духовний. Особистісний рівень є глибоко моральним: він знімає будь-які обмеження при взаємодії саме тому, що вони стають зайвими. Особистісний рівень спілкування багато в чому визначається тотожністю ціннісних орієнтацій взаємодіючих суб'єктів і можливостями тих, хто спілкується, досягти сутності явищ навколишнього світу за допомогою осяяння (інсайту) в процесі взаємодії.

Особистісний або духовний рівень характеризує тільки таке спілкування, що націлено на активізацію позитивного ставлення самих суб'єктів взаємодії до себе, інших людей і навколишнього світу в цілому [3, с.186].

Отже, враховуючи зазначене вище, можемо зробити висновок, що саме на особистісному рівні спілкування можливий процес особистісного зростання суб'єктів спілкування. Під час аналізу спілкування як базової категорії особистісної взаємодії ми спиралися на осмислення її М.С.Каганом і О.М.Еткіндим [6]. "Спілкування є такою спільною діяльністю людей, учасники якого ставляться один до одного і до самих себе як до суб'єктів" [6, с.26]. У психологічному плані таке розуміння спілкування дає змогу виокремити комплекс його когнітивних, емоційних і поведінкових параметрів: сприйняття унікальності партнера, переживання його цінності й надання йому свободи – є визначальними чинниками спілкування, а їх відсутність призводить до перетворення спілкування в якийсь інший вид міжособистісної взаємодії, – фіксують свою позицію учені.

Свій підхід до аналізу спілкування М.С.Каган і О.М.Еткінд обґрунтовують за допомогою такої логіки: філософське визначення спілкування як суб'єкт-суб'єктної взаємодії дає можливість знайти його не тільки на рівні міжособистісних контактів – звичайне уявлення при трактуванні спілкування лише як "персоніфікації суспільних

відносин", – але і на двох інших – внутрішньоособистісному і надособистісному (оскільки суб'єкт може бути і приватним – однією з іпостасей цілісного Я особи, і сукупним – груповим суб'єктом типу сім'ї, виробничого колективу або нації, класу, людства в цілому). Відповідно до цього спілкування є не тільки міжособистісною взаємодією, але і внутрішнім діалогом ("самоспілкуванням", за формулюванням К.С.Станіславського), і взаємодією різних соціальних груп, діалогом культур. Для психології таке розуміння різномодальності спілкування важливе тому, що орієнтує на вивчення не тільки сприйняття людини людиною (О.О.Бодалєв, Г.М.Андрєєва), дружби (І.С.Кон), любові (С.Л. Рубінштейн, Л.Я.Гозман), але і, з одного боку, внутрішньої діалогічності свідомості, а з іншого – психологічних контактів між соціальними групами різних масштабів [6, с.27]. Охарактеризований підхід дає нам змогу аналізувати особистісну взаємодію не тільки з позиції суб'єкт-суб'єктної взаємодії, але і з позиції "внутрішньої діалогічності свідомості" вчителя під час взаємодії (спілкуванні) з різними групами дітей. Діалогічність свідомості припускає емпатійне сприйняття особливостей, "глибинне" проникнення у світ дитини, яка зростає.

Саме таке розуміння спілкування дає підставу вченим зробити висновок про його творчу природу. "Якщо спілкування – це не комунікація, не обмін інформацією, а результат взаємодії суб'єктів, що породжує їх спільність, нову цілісність – ми сукупного суб'єкта, то за самою своєю природою воно виявляється творчою діяльністю. Спілкування має творчий характер і на внутрішньоособистісному, і на між- і надособистісному рівнях" [6, с.27].

Здійснивши аналіз спілкування в контексті його впливу на розвиток особистості, Л.Е.Орбан-Лембрик називає найважливіші чинники цього процесу:

- спілкуючись, люди передають одне одному знання про навколишню дійсність, уміння та навички, необхідні для здійснення певного виду діяльності;
- спілкування розширює загальний кругозір людини та сприяє розвитку психічних утворень, необхідних їй для життєдіяльності;
- спілкування є обов'язковою умовою формування когнітивної, афективної та мотиваційної сфери індивіда;
- під час спілкування відбувається обмін цінностями, нормами, інформацією, необхідними людині для її повноцінного становлення в соціумі;
- спілкування є необхідною передумовою розвитку в індивіда комплексу якостей і здібностей, які роблять його особистістю, здатною взаємодіяти, розуміти і впливати на собі подібних (розвиток перцептивно-рефлексивних властивостей та емоційно-рольових можливостей);
- спілкування впливає на реорганізацію соціальної орієнтації, соціальної установки, статусно-рольових характеристик особистості;
- під час спілкування відбувається активізація внутрішніх особливостей і станів особистості й актуалізація складових її комунікативного потенціалу;
- спілкування сприяє набуттю нового соціально-психологічного досвіду, формуванню певного соціально-психологічного типу, соціально-психологічного акме-особистості [9, с.140-142].

Таким чином, можна констатувати, що тільки особистісний рівень спілкування дає змогу взаємодіяти з дітьми, досягаючи змін у їх ціннісно-смісловій сфері свідомості. Особистісний рівень спілкування веде до осягнення глибин людського буття. У такому контексті Л.А.Петровська зазначає, що "розвинуте спілкування завжди містить у собі два тісно пов'язані боки – спілкування, засноване на суб'єкт-об'єктній схемі, ...партнерам, власне кажучи, приділяються ролі маніпулятора й об'єкта, яким маніпулюють, (це спілкування за типом наказів, указівок, розпоряджень різного роду і т.п.) і спілкування, засноване на суб'єкт-суб'єктній схемі" [11, с.14]. Визначаючи суб'єкт-об'єктне спілкування як "поверхневе", автор зводить компетентність у такому спілкуванні до знань і досвіду репродуктивного, стандартного характеру, а при суб'єкт-суб'єктному спілкуванні ("глибинному") "...продуктивні аспекти й завдання складають нестандартний, неформальний,

неалгоритмізований бік спілкування і характеризуються породженням нових мотивів, цілей, операцій і їхніх послідовностей, підключенням творчого потенціалу особистості" [11, с.14].

Таке спілкування відкриває можливості для осмислення своїх цінностей, цінностей інших, цінностей культур як смислу спілкування.

За цих умов важливого значення набуває мотивація спілкування, яка, на думку М.С.Кагана і О.М.Еткінда, є недостатньо розробленою в психології. Продовжуючи далі, вони зазначають: "Якщо спілкування породжується ставленням до іншого як до вільного, унікального і цінного для тебе суб'єкта, якщо учасники спілкування далекі як від самокорисливого використання іншого у своїх інтересах, так і від самозречення, відмови від власних потреб, якщо цілі учасників зосереджені в самій їх взаємодії, значить, спілкування містить у собі такі механізми, які мотивують взаємодію людей один з одним зовні поміж того продукту, до якого призводить їх спільна діяльність" [6, с.29].

Відповідно до цього потреба в спілкуванні розглядається як потреба особистісної взаємодії, що усвідомлюється як особистісно розвивальна, як "прагнення залучитися до дій, цінностей, переживань Іншого і розкрити йому свої власні; це прагнення розділити моменти свого життя з Іншим, розірвати вузькі рамки свого Я, поєднавши його з Я іншої людини; це прагнення створити соціальну якість людської істоти – якість Ми" [6, с.29].

Така позиція дає змогу авторам визначити сутність особистісного спілкування, головною особливістю якого є відсутність предмета спілкування або ж цей предмет відіграє інструментальну роль. Рушійною силою такого спілкування є та цінність, яку його партнери представляють один для одного, а об'єкти, залучені до цього процесу, виконують роль посередників або знаків, на мові яких суб'єкти розкривають себе один одному. Таке спілкування можна назвати особистісним [6, с.29]. Ми вважаємо, що спілкування у сфері інтересів, потреб школярів є тому особистісним, що дає нам можливість розглядати культуру особистісної взаємодії як те новоутворення в структурі особистості вчителя, яке вимагає розвитку особистісних сфер: мотиваційно-ціннісно-сислової, когнітивно-методологічної, операційно-діяльнісної, індивідуально-творчої.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / [Гл. ред. В.Усманов] – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 260, [3] с. – (Мастера психологии).
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М.Андреева – М.: Изд-во МГУ, – 1980. – 416 с.
3. Андриенко Е.В. Социальная психология : учеб. пособие для студ. Высш.пед.учеб.заведений /Под ред.В.А. Сластинина. – 3-е изд., -М.: Изд. Центр "Академия", 2004. – 264 с.
4. Бодалев А.А. Проблема гуманизации межличностного общения и основные направления их психологического изучения //Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С.74-81.
5. Бодалев А.А. Психология о личности. –М.: Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
6. Каган М.С, Эткинд А.М. Общение как ценность и как творчество //Вопросы психологии. – 1988. – № 4. – С.25-33.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1977. – 340с.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1987. – 444с.
9. Орбан-Лембрик Л.Є. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн.1:Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.:Либідь, 2004. – 576с.
10. Парыгин Б.Д.Основы социально-психологической теории. – М.: Мысль, 1971. – 351 с.
11. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

Яцула Т. В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ СУЩНОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЯ КАК ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Статья посвящена анализу подходов относительно определения сущности личностного взаимодействия учителя с позиции его компетентности

Ключевые слова: компетентность, общение, взаимодействие, личностное взаимодействие

Yacula T.V.

THEORETICAL GOING NEAR DETERMINATION OF ESSENCE OF PERSONALITY CO-OPERATION OF TEACHER AS HIS PEDAGOGICAL COMPETENCE

The article is devoted the analysis of approaches in relation to determination of essence of personality co-operation of teacher from position of his competence

Key words: competence, intercourse, co-operation, personality co-operation

УДК 378.124.92: 004

Архіпова І.С.

ВЗАЄМОДІЯ ВИКЛАДАЧА ТА СТУДЕНТА У ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

У статті автор розглядає особливості взаємодії викладача та студента, а також зміни їх ролей та поведінки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища.

Ключові слова: викладач, студент, інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище, взаємодія.

Підготовка спеціалістів, здатних не лише сприймати, зберігати і відтворювати інформацію, а й продукувати нову, керувати інформаційними потоками й ефективно їх опрацьовувати є вимогою сучасного розвитку суспільства [6, с. 215]. Одним із пріоритетних напрямів інформатизації суспільства є інформатизація освіти, яка у свою чергу ставить нові цілі та завдання, відкриває нові можливості і в той же час висуває нові вимоги до професійної компетентності викладача та студента як майбутнього фахівця [12, с. 79].

Сьогодні майже неможливо уявити навчальну взаємодію викладача та студента поза інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища (ІКПС).

Особливості функціонування інформаційно-комунікаційного середовища у вищому навчальному закладі розкрито в наукових працях В. Бикова, Б. Гершунського, С. Гураль, А. Єршова, М. Жалдака, А. Коломієць, М. Левшина, О. Майбороди, В. Михайлевич, Л. Петухової, І. Прокопенка, Ю. Рамського, С. Семерікова, О. Співаковського та інших.

Питання взаємодії викладача та студента в умовах ІКПС досліджували у своїх роботах В. Коткова, В. Кухаренко, П. Образцов, В. Овсянніков, І. Онищенко, Л. Петухова, Є. Полат, О. Седашова, О. Співаковський та інші.

Аналіз педагогічної літератури переконує в тому, що проблема взаємодії викладача та студента у інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі є актуальною та багатоаспектною, але недостатньо дослідженою і, відповідно, потребує значної уваги.

Мета статті полягає у тому, щоб акцентувати увагу на розгляді особливостей взаємодії викладача та студента, а також зміни їх ролей та поведінки в умовах ІКПС.

Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище є складовою єдиного українського інформаційно-освітнього простору, формування і розвиток якого здійснюється в рамках програм інформатизації освіти України. Це середовище включає організовану сукупність інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення, що сприяє інформаційно-навчальній взаємодії у системі "викладач – середовище – студент" [8, с. 24].

Результатом даної взаємодії потрібен стати фахівець нової формації зі сформованими інформатичними компетенціями, педагог, який орієнтується в освітніх інноваціях, обізнаний із сучасними інформаційними технологіями, володіє комп'ютерними засобами та готовий до самостійного освоєння нових програмних продуктів [8, с. 20]. Однак студент, що потрапляє в

інформаційно-комунікаційне середовище (ІКС), не лише діє в ньому, а й знаходиться під його впливом [6, с. 215]. За висловом І. Шалаєва [3, с. 11], інфосередовище може містити багато знань, але не може передати вміння користуватися ними. Тобто ІКС вимагає від учасників навчально-виховного процесу певних навичок користування інформаційно-комунікаційними технологіями (ІКТ), умінь здійснювати взаємодію з комп'ютерними засобами та за допомогою Інтернету, які вони отримують самостійно або під керівництвом викладача. Воно має педагогічний вплив на всіх учасників, що взаємодіють у його межах.

На думку Л. Петухової, ІКПС є активним суб'єктом навчання, адже, як зазначає дослідниця, "компонентами інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища є не тільки технології, але й людські ресурси, які неперервно їх оновлюють зі швидкістю, що постійно зростає" [10, с. 133].

ІКПС має широкі функціональні можливості. Воно відкриває студентам доступ до електронних каталогів навчальної літератури, електронних підручників та посібників, електронних енциклопедій, словників, наукових журналів, збірників наукових праць, комп'ютерних навчальних курсів. Майбутні фахівці мають можливість звернутися до автоматизованих засобів контролю своїх знань і рейтингового оцінювання поточних результатів навчальної діяльності, що сприяє формуванню самоосвітньої компетентності студента [9, с. 35]. Дане середовище характеризується доступом до інформаційних ресурсів викладачів та студентів і можливістю реалізовувати різні види взаємодії: чати, електронна пошта, презентації, що значно збагачує взаємодію суб'єктів освітнього середовища [4, с. 69]

Проводячи велику частину свого життя в електронному середовищі, обмінюючись знаннями та досвідом, студенти очікують того самого від викладачів, оскільки застосування зручних та знайомих їм засобів в освітньому процесі робить їх навчання комфортним та найбільш ефективним [11, с. 402].

З точки зору технологізації процесу навчання викладач не може вирішити задачі підвищення якості освіти без використання інноваційної техніки та засобів інформатизації, оскільки сучасний педагог зорієнтований на інноваційні методики навчання [12, с. 79]. З огляду на це, можна прийти до висновку, що сучасна вища школа потребує новий тип викладача. При цьому, перш за все, слід виділяти вимоги до нових здатностей викладача. До них слід віднести: вміння комунікувати з використанням передових технологій, вміння навчати з використанням дистанційних технологій та в нових освітніх середовищах, вміння мотивувати студентів до електронного навчання, вміння спілкуватися з використанням передових технологій, включати студентів до процесу навчання в умовах ІКПС, швидко встановлювати контакти в ІКПС, адаптуватися до індивідуальних потреб студентів, бути інноваційним до використання передових технологій, адаптувати методи та засоби інноваційного навчання [7, с. 81].

Необхідно відзначити, що і поведінка обох суб'єктів у новому середовищі також змінюються. В умовах ІКПС відбувається перерозподіл ролей викладача та студента. Викладач ВНЗ перестає бути постачальником, "ретранслятором" знань, а починає виконувати функції інструктора, посередника та наставника, що оперативно керує навчальним процесом. Основне завдання викладача – розробляти і використовувати відкриті й дієві методи для здобуття майбутніми фахівцями професійних умінь і навичок [9, с. 34]. З цього приводу, М. Банчук [1, с. 74] зауважує, що у навчальному процесі повинен з'явитися "маклер із керівництва", який здатний зібрати і надати достатню кількість інформації для прийняття рішення про майбутні дії, розвинути здібності до інформаційного менеджменту й аналізу інформації, допомогти знайти свій шлях в інформаційному лабіринті знань.

Відтак, взаємодія викладача зі студентами в умовах ІКПС передбачає нову роль викладача-тьютора, який, у свою чергу, виступає у декількох основних ролях. У кожній з них він організує взаємодію учасників з певною галуззю навчального середовища. В ролі лектора-експерта викладач розповідає новий матеріал, демонструє слайди, відповідає на питання учасників. У ролі організатора викладач спрямовує взаємодію учасників дистанційного курсу з соціальним та фізичним оточенням: координує виконання завдань. У

ролі консультанта-фасилітатора викладач звертається до професійного досвіду студентів, спонукає їх самостійно збирати нові данні, шукати рішення вже поставлених задач та ставити нові [3, с. 75].

Впровадження нових ІКТ в освіту змінює зміст діяльності та поведінку викладача: він стає розробником нової технології навчання, що, з одного боку, підвищує його творчу активність, а з іншого – вимагає високого рівня технологічної та методичної підготовленості [4, с. 69].

В умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища значно розширюються та урізноманітнюються можливості сучасного заняття. Завдяки застосуванню ІКТ збагачується його зміст, прискорюється темп проведення, формуються навички інформаційної та комунікативної взаємодії, викладач отримує можливість ефективно використовувати навчальний час, винаходити оригінальні методи викладання, збільшувати обсяг навчального матеріалу для його засвоєння студентами [8, с. 23].

Студент, у свою чергу, є рівноцінним учасником навчального процесу, який у процесі трисуб'єктної взаємодії активно співпрацює з викладачем, набуває умінь самостійного пошуку, збору й продукування навчальної інформації та має багато можливостей для впливу на зміст і процес власної професійної підготовки [9, с. 34]. Професійному становленню майбутнього фахівця, формуванню в нього інформаційних компетентностей, виховуванню соціальної та професійної мобільності сприяють: систематичне використання електронних енциклопедій, словників, довідників, підручників, посібників, комп'ютерних навчальних курсів, електронних банків тестів [7, с. 25]. Слушно зауважує А. Литвин, що "студенти з пасивних спостерігачів перетворюються на учасників навчального процесу, розкривають свої творчі якості та індивідуальні можливості, набувають навичок самовираження" [5, с. 22].

Організація ІКПС в університеті значно змінює і навчальну поведінку студентів: вони мають можливість переглянути навчальні плани, ознайомитися зі змістом курсів і порівняти свої успіхи з запропонованими темпами навчання. Ще студенти можуть прослухати лекції заздалегідь, вивчити необхідний матеріал за допомогою мережі Інтернет, а після, вже підготовленими, йти на лекцію та обмінюватися ідеями, обговорюючи різні точки зору [4, с. 69-70].

Таким чином, відбувається переміщення центру з викладача на студента. А саме відбувається суттєва зміна ролі викладача як єдиного джерела фактів, ідей, принципів на роль консультанта, менеджера, фасилітатора. Студент, у свою чергу, перетворюючись з пасивного учасника навчального процесу на активного суб'єкта, повинен вміти підтримувати зв'язок з викладачем, однокурсниками, провайдером освітніх послуг, технічним персоналом, адміністратором. Дана система дає змогу викладачеві оперативно керувати навчальним процесом, а студентам – постійно забезпечувати задоволення індивідуальних, освітніх потреб, ефективно сприймати і закріплювати матеріал, що в цілому призводить до оптимізації навчального процесу [9, с. 34].

Таким чином, досліджуючи взаємодію викладача та студента у інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі, ми дійшли таких висновків:

1. Інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище є невід'ємною частиною сучасного навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ. В умовах ІКПС відбувається активна інформаційна взаємодія між викладачем та студентом, яка дає можливість студенту здобувати нові знання, активно включатися в процес формування навичок професійної діяльності, задовольняти свої освітні потреби, здійснювати самоосвітню діяльність, викладачеві – оперативно керувати навчальним процесом, здійснювати електронне консультування студентів, оцінювати їхні навчальні досягнення.

2. Взаємодія у інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі дозволяє окреслити новий тип викладача та студента, взаємопов'язаних та рівноправних суб'єктів освітнього процесу, активних учасників створення нової парадигми освіти.

Дана стаття не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективним може бути розробка моделі навчальної взаємодії викладача та студента в умовах ІКПС.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Банчук М. Створення єдиного медичного освітнього простору України у руслі загальноєвропейської стратегії на прикладі вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів / М. Банчук // Персонал. – 2009. – № 1. – С. 72–76.
2. Веряев А. А. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / А. А. Веряев, И. К. Шалаев // Педагог. – 1998. – № 4. – С. 9–14.
3. Каревік О.О. З досвіду впровадження технології дистанційного навчання в економічній освіті сучасної України [Текст] / Каревік О.О., Шалімова Л.М., Руднева І.М. // Сборник научных трудов "Вестник НТУ "ХПИ": Технічний прогрес та ефективність виробництва. – 2010. – №8. – С. 71-78.
3. Кушнарєнко Д. Характерологічні особливості поведінки викладача та студента в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища / Кушнарєнко Д., Петухова Л., // Актуальні проблеми педагогіки: [збірка студентських наукових статей] / Упоряд. В.В.Денисенко. – Херсон: ХНТУ, 2014. – 112 с. – С. 68-70.
4. Литвин А. Інформатизація навчально-методичного забезпечення професійної освіти / А. Литвин // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 4. – С. 21–25.
6. Мокра М. Інформаційно-комунікаційне середовище в освітній системі США / Маріна Мокра // Педагогіка і психологія професійної освіти. – Львів, 2012. – № 3. – С. 213–222.
6. Образцов П. И. Психолого-педагогические аспекты разработки и применения в вузе информационных технологий обучения [Текст] / П. И. Образцов / – Орел: Орловский государственный технический университет, 2000. – 145 с.
7. Онищенко І. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Випуск 45, 2013. – С. 20-25.
8. Онищенко І. Особливості професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів у моделі трисуб'єктних відносин // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – Випуск 47, 2013. – С. 31-37.
9. Петухова Л. Є. Місце інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища у формуванні компетентності вчителів початкових класів / Л. Є. Петухова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та інші. – Умань: ПП Жовтий О. О., 2009. – Випуск 31. – С. 130–137.
10. Співаковський О.В. До оцінювання взаємодії у моделі "викладач-студент-середовище" / О.В. Співаковський, Л.Є. Петухова, Н.А. Воропай // Науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України "Наука і освіта". – 2011. – № 4. – С. 401 – 402.
11. Хатаєва Р.С. Подготовка преподавателя к профессиональной деятельности в условиях информатизации образования // Информатика и образование. – №6. – 2014. – С. 79-81.

Архипова И.С.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

В статье автор рассматривает особенности взаимодействия преподавателя и студента, а также изменения их ролей и поведения в условиях информационно-коммуникационной педагогической среды.

Ключевые слова: преподаватель, студент, информационно-коммуникационная педагогическая среда, взаимодействие.

Arkhipova I.S.

BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN INFORMATION AND COMMUNICATION PEDAGOGICAL ENVIRONMENT

The article considers the features of the interaction of teacher and student, and change their roles and behavior in information and communication educational environment.

Key words: teacher, student, teacher information and communications environment, interaction.

ПРИРОДОЗНАВЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АНАЛІЗ

У статті розглядаються особливості підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання школярів природознавства. Розкривається проблема формування природознавчої компетентності студентів. Досліджується відповідність підготовки майбутнього вчителя вимогам Державного стандарту початкової загальної освіти. Визначається зміст природознавчих компетенцій за результатами теоретичного аналізу досліджень вчених-методистів.

Ключові слова: компетентність, природознавча компетентність, наукова картина світу.

Сучасні вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів початкової школи відповідно до завдань Державного стандарту початкової загальної освіти передбачають удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів. Важливими стають питання базової та методичної підготовки студентів до вирішення завдань, які входять до освітньої галузі "Природознавство". Йдеться про підвищення їх рівня професійної предметної природознавчої компетентності, що надалі буде проявлятися в здатності керувати навчально-виховним процесом, творчо мислити, впроваджувати нові технології в процес навчання школярів природознавства.

Державний стандарт передбачає формування природознавчої компетентності учнів шляхом засвоєння ними системи інтегрованих знань про природу, розвиток розумових здібностей та пізнавальної активності [6]. Саме тому, підготовка майбутнього вчителя до викладання природознавства в початковій школі повинна орієнтуватися на формування особливої компетентності вчителя.

Семантичним особливостям, структурним складникам, формам впровадження понять "компетентнісний підхід", "компетентність", "компетенція" присвячено роботи Т. Байбари, Н. Бібік, М. Галатюк, Ю. Лінника, методологічні підходи розроблялись такими науковцями як І. Зимня, О. Савченко, А. Хуторський [1, 3, 8]. Як показує аналіз літературних джерел, компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні технології і набутий досвід успішної діяльності у виконанні необхідних функцій професійної та соціальної практики.

Безпосередньо питанням формування природознавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів присвячено роботи Н. Бібік, О. Біди, М. Галатюка, Ю. Лінника, Л. Нарочної, О. Савченко [4].

І хоча всі науковці були одноставними у своїй думці про те, що основною метою природничої освіти є формування природознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи, що ґрунтується на науково-природничій картині світу і ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності, це питання і досі залишається малодослідженим і вивченим, а значить актуальним на сьогодні.

У статті ми ставимо за мету розглянути основні підходи до проблеми природознавчої підготовки майбутнього вчителя початкової школи в процесі формування його фахової компетентності. Попередній аналіз наукових робіт та досліджень з даного питання дав підстави для висновку, що на науковому рівні проблема формування природознавчої компетентності студентів тільки починає знаходити відображення у науковому доробку вчених, а розуміння сутності компетентнісного підходу, характеристики ключових і предметних компетенцій, технології їх формування і вимірювання залишаються, з нашого погляду, недостатньо обґрунтованими, а часом і суперечливими.

Сьогодні компетентнісна професійна освіта зорієнтована на досягнення особистістю конкретних навчальних результатів: знань, умінь, навичок, формування ставлень, набуття

індивідуального досвіду, інтеграція яких дозволяє розв'язувати задачі певного класу, бути готовим діяти у визначених вимогами професії ситуаціях.

У Словнику з професійної освіти термін "компетентність" тлумачиться як "сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності".

Педагогічний словник тлумачить поняття "компетентність учителя професійна" як "володіння учителем необхідним обсягом знань, умінь і навичок, які визначають сформованість його педагогічної діяльності, педагогічного спілкування і особистості вчителя як носія певних цінностей, ідеалів та педагогічного усвідомлення" [10].

Відповідно до досліджень відомого британського психолога Джона Равена компетентність характеризується єдністю когнітивного, емоційного й вольового аспектів діяльності, що спрямована на реалізацію ціннісних установок суб'єкта. Так, у 1984 р. дослідник сформулював розгорнуте визначення терміна, за яким компетентність складається з низки незалежних самостійних компонентів, причому частина складових стосуються когнітивного аспекту, інші ж – емоційного. На його думку, складники компетентності є взаємозамінними, оскільки становлять собою структурні частини ефективної поведінки. Зазначимо також, що автор у своїй праці розглядав компетентності як мотивовані здібності. У зв'язку з цим Дж. Равен виокремив 37 їх різновидів. Вважаємо за доцільне навести лише ті з них, які певною мірою можуть стосуватися природознавчої компетентності вчителя початкових класів: 1) тенденція до чіткого розуміння цінностей і установок щодо конкретно поставленої мети; 2) тенденція контролювати власну фахову діяльність; 3) здатність застосовувати емоції до професійної діяльності; 4) готовність і здатність до самоосвіти; 5) пошук і використання зворотного зв'язку; 6) упевненість у собі; 7) самоконтроль; 8) здатність швидко адаптуватися; 9) схильність до роздумів про майбутнє: звичка абстрагувати; 10) увага до проблем, пов'язаних із досягненням визначеної мети; 11) самостійність мислення, оригінальність; 12) готовність до вирішення складних, дискусійних і полемічних питань; 13) здатність критично мислити; 14) готовність використовувати нові ідеї й інновації для досягнення мети; 15) здатність обирати оптимальні рішення, покладатися на суб'єктивні оцінки і ризикувати. Як бачимо, у запропонованих різновидах компетентності автор використав лексеми "готовність", "здібність", зафіксував такі психологічні якості, як відповідальність, упевненість, що з кінця ХХ ст. перебувають у центрі уваги науковців, котрі вивчають сутність компетентнісного підходу [7].

Л. Коваль у своїх наукових дослідженнях наголошує на тому, що упровадження компетентнісного підходу скеровує управління навчально-пізнавальним процесом на співпрацю зі студентами, діалогічне навчання й самовдосконалення тих, хто вчить, і тих, хто навчається [9]. Вирішальним чинником становлення майбутнього фахівця виступає "синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду, а вся система навчання й виховання повинна допомогти виявити, розвинути в собі те, що органічно притаманне особистості". Крім того, реалізація зазначеного підходу в змісті професійної освіти дозволяє випускнику сформувати якості, які сприяють його інтегруванню в широкий світовий соціокультурний простір. Як зауважує Н. Бібік, до таких слід віднести: усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище; урахування плюсів і мінусів щодо будь-якої діяльності; установка на співробітництво та діалог; уміння користуватися інформацією; навчання співробітництва й діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур.

Отже, підготовка майбутнього вчителя відповідно до компетентнісного підходу дозволяє йому в подальшій професійній діяльності цілеспрямовано формувати в молодших школярів міжпредметні та предметні, а саме природознавчі, навчальні компетентності, що зазначаються в Державному стандарті загальної початкової освіти, а отже стати конкурентоздатним фахівцем.

Саме поняття "компетентність" сучасні науковці розуміють як:

– задану соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки фахівця, необхідну для його якісної продуктивної діяльності у відповідній сфері;

– спеціальну здатність, необхідну для виконання конкретної дії в конкретній області, що включає вузькоспеціальні знання, навички, способи мислення і розуміння відповідальності за свої дії.

Зокрема, А. Хуторський вважає, що компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Іншими словами, компетенція розуміється вченим як задана вимога, норма освітньої підготовки особистості, а компетентність – як реально сформовані її особистісні якості та мінімальний досвід діяльності [11].

На думку О. Савченко, компетентність – це інтегральна якість особистості, що проявляється в загальній здатності та готовності її діяти, основаної на знаннях і досвіді, які набуті в процесі навчання та соціалізації й орієнтовані на самостійну й успішну участь у діяльності [12].

За означенням В. Введенського, компетентність – це деяка особистісна характеристика, а компетенція – сукупність конкретних професійних або функціональних характеристик. Я. Коломинський визначає компетентність як систему знань на противагу поняттю професійного рівня, що розуміється як ступінь сформованості вмінь і навичок [11].

Приймаючи до уваги, що компетенції – це деякі внутрішні потенційні приховані психологічні утворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин, які за певних умов перетворюються в готовність виконувати певну діяльність, треба створювати умови для практичних дій суб'єктів навчання (середовище), під час яких основні їх ключові компетенції мали б можливість формуватися і проявлятися [13].

Предметна природознавча компетентність майбутнього вчителя початкових класів являє собою освоєний у процесі ознайомлення з довкіллям досвід діяльності (комплекс компетенцій), що формується на основі сукупності уявлень, знань, умінь, ставлень та оцінних суджень до предметів та явищ природного оточення.

Концепція сучасного природознавства проголошує основні пріоритети взаємодії людини і природи у розумінні єдності що ґрунтується на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності, формуванні науково-природничої картини світу, що базується на універсальних законах, формуванні певного типу світогляду, що визначає місце і діяльність людини у природі [13].

Педагогічна готовність студентів до інноваційної діяльності з учнями з проблем природознавчої освіти повинна забезпечуватися особистісним і професійним вдосконаленням готовності майбутнього вчителя початкової школи до природознавчої освіти учнів; роботою зі своїм внутрішнім "Я"; бажанням удосконалення своїх знань про світ, та безпосередньо світ природи; вдосконалення системи освіти, середовища, де відбувається творча взаємодія і розбудова особистостей педагога та учнів початкової школи.

Звернемося до змістового наповнення терміна "наукова картина світу". На переконання А. Ейнштейна, наукове відображення світу відбувається на основі цілісного образу, адже кожна людина хоче створити собі просту і зрозумілу їй картину світу, щоб замінити навколишню дійсність створеною картиною світу. Цим займається художник, поет, філософ і дослідник природи, але кожен по-своєму. Створену картину світу і її оформлення людина переносить у центр свого духовного життя для того, щоб віднайти спокій і впевненість. Однак дослідник природи спирається при цьому на об'єктивні закони, принципи, а тому в нього формується наукова картина світу, яку він й описує у своїх роботах. Тобто, за А. Ейнштейном, наукова картина світу є лише наближеною моделлю реальної дійсності.

Таку систему знань, яка інтегрує істотні результати пізнання та переживання людиною навколишньої дійсності і яка здатна слугувати стратегічною програмою взаємодії людини зі світом, називають науковою картиною світу [4].

Н. Нетребко у структурі наукової картини світу виділяє два самостійні компоненти "природничо-наукова картина світу", до якої входять фізична, хімічна і біологічна картини світу та "соціально-гуманітарну картину світу", до якої входять цінності, норми і правила поведінки; соціальна картина світу.

Раніше до природничих наук традиційно відносили математику, фізику, хімію, біологію, геологію, географію, астрономію тощо. Саме поняття розглядалося як наука про природу, їх предмет, цілі та методи які постійно змінюються і продовжують змінюватися. Це твердження повною мірою стосується і природничої освіти, в якій в подальшому почали відбуватися процеси диференціації, тому з'являються нові наукові галузі зі своїми специфічними методами [4].

Підсумуємо зазначене, визначивши відповідні уміння, якими має опанувати майбутній вчитель в процесі навчання у вищій школі:

Прогностичні: визначати мету та завдання природничого виховання, виділяти в певній частині (тема, розділ, клас, курс) змісту природознавства елементи природничих знань, якими оволодівають молодші школярі; ефективно управляти об'єктивно зумовленим процесом їх формування в реальних педагогічних умовах; знати основні напрями удосконалення природничої освіти у початкових класах.

Методичні: обґрунтовувати застосування методів навчання відповідно до завдань природничої освіти, визначати макроструктуру уроку в конкретних педагогічних ситуаціях, його тип; розробляти методику організації і проведення уроків природознавства всіх типів; писати їх детальні конспекти; аналізувати зміст підручників і навчальних посібників; обґрунтовувати ефективність вибору засобів наочності відповідно до дидактичної мети; визначати природознавчу компетентність молодших школярів.

Навчальні: використовувати технологічні знання в процесі формування природознавчої культури; використовувати можливості краєзнавчого куточка, куточка живої природи, географічного майданчика, навчально-дослідної ділянки в системі формування природничої культури.

Виховні: володіти уміннями, необхідними для самоаналізу, розвитку своїх творчих можливостей та підвищення кваліфікації, володіти техніками здоров'язбереження та оптимально реалізовувати їх на уроках природознавства.

Науково-методичні: володіти можливостями використання інноваційних технологій та основами проектної діяльності в процесі вивчення природознавства з метою формування природознавчої культури молодших школярів.

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик майбутніх вчителів дозволив нам констатувати, що до них висуваються такі основні вимоги: володіння культурою мислення, знання загальних законів мислення, здатність у письмовій та усній мові логічно оформити результати мислення; вміння на науковій основі організувати свою діяльність, володіння методами пошуку, збереження та обробки інформації, в тому числі й комп'ютерними, що застосовуються у сфері їх професійної діяльності; вміння набувати нових знань, використовуючи сучасні інформаційні освітні технології; розуміння сутності та соціальної значущості своєї майбутньої професії, основних проблем дисциплін, що визначають конкретну сферу їх діяльності, бачення їх взаємозв'язку у цілісній системі знань; здатність поставити мету та сформулювати завдання, що пов'язані з реалізацією професійних функцій; знання основ педагогічної діяльності; методичних та нормативних матеріалів у природничій галузі знань; *обізнаність із сучасними досягненнями у природничій галузі знань*; методична та психологічна готовність до зміни виду та характеру своєї професійної діяльності.

Таким чином, *природознавчу компетентність майбутніх вчителів початкових класів* ми розглядаємо як здатність учителя самостійно здобувати та поглиблювати знання з різноманітних галузей природничих наук (основні закони, теорії, актуальні проблеми сучасного природознавства), досконало володіти комплексом сучасних інформаційно-комунікативних технологій та засобів навчання, уміти застосувати здобуті знання, уміння й навички для самовдосконалення та власного професійно-педагогічного зростання.

Зауважимо, що вказаний перелік знань, умінь, навичок і компетентностей не можна вважати достатньо повним чи точним, перш за все тому, що цей перелік не достатньо повно враховує специфіку природознавчої науки.

Таким чином, здійснюючи структурування професійної компетентності вчителів, слід пам'ятати, що компетентність, навіть у найширшому її розумінні, є особистісним утворенням. Це зумовлює при виокремленні її компонентів (сфер, складових, елементів) обов'язкову орієнтацію на структуру особистості, що включає в себе мотиваційну, когнітивну та діяльнісну сфери. Сформованість окремих показників чи властивостей цих сфер буде свідчити про сформованість природознавчої компетентності вчителя початкових класів. Саме в цьому напрямі ми і плануємо подальшу нашу роботу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах: [навчальний посібник] / Т.М. Байбара – К.: Веселка, 1998. – 338 с.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К., 2004. – С. 45–51.
3. Біда О. Зародження природознавчої освіти, постановка її викладання у XVIII – XIX ст. на українських землях // Історико-педагогічний альманах. – 2005. – Вип. I. – С. 42-50.
4. Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 18(594). – 43 с.
6. Джон Равен. Компетентность в современном обществе. / Равен Дж. – М.: "Когито-Центр", 2002. – 655 с.
7. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2004. – 273 с.
8. Коваль Л.В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: технологічний підхід : монографія / Л.В. Коваль. – Донецьк : ЛОНДОН-XXI, 2011. – 330 с.
9. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр "Академия", 2000. – 176 с.
10. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів / Савченко О.Я. // Початкова школа. – 2001. – № 7. – С. 3-6.

Балеха А.С.

ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье рассматриваются особенности подготовки будущего учителя начальных классов к обучению школьников естествознанию. Раскрывается проблема формирования естественнонаучной компетентности студентов. Исследуется соответствие подготовки будущего учителя требованиям Государственного стандарта начального образования. Определяется содержание естественнонаучных компетенций по результатам теоретического анализа исследований ученых-методистов.

Ключевые слова: компетентность, естественнонаучная компетентность, научная картина мира.

Balokha A.S.

NATURAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS

The article deals with peculiarities of Primary School Teacher teaching students to science. It reveals the problem of forming natural science competency of students. Conformance with the preparation of future teacher requirements of the standard primary education. Determine the content of natural science competencies based on the results of the theoretical analysis of research scientists and practitioners.

Key words: competence, natural competence, scientific world.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ УЧНЯМИ

У статті розглядається проблема професійної підготовки вчителя до організації роботи з обдарованими учнями. Визначено базові складові готовності педагога до розвитку обдарованості, виокремлено педагогічні умови, які забезпечують ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи з обдарованими молодшими школярами, окреслено перспективи подальшої розробки цієї проблеми.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані діти, вчитель початкової школи, готовність педагога до роботи з обдарованими учнями.

Розвиток системи освіти України, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці, спрямованими на формування освіченої, творчої особистості, а також забезпечення умов для розкриття її здібностей, збагачення досвіду, задоволення освітніх потреб. Пріоритетним напрямком розвитку вищої освіти стає формування творчої особистості, здатної до саморозвитку і самовдосконалення як під час навчання у вищому навчальному закладі, так і в майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим виникає потреба у розвитку активних, творчих особистостей, що, у свою чергу, актуалізує проблему обдарованості.

У педагогічній теорії та практиці напрацьовано значну кількість досліджень, пов'язаних з ідентифікацією обдарованості, розроблено програми допомоги дітям щодо реалізації їх здібностей. Зазначена проблематика відображена в таких державних документах, як Законах України "Про позашкільну освіту", "Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді на Україні", "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні", Указі Президента "Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді", метою яких є створення сприятливих умов для реалізації творчого потенціалу українського народу, пошуку, підтримки та стимулювання інтелектуально і творчо обдарованих дітей та молоді, самореалізації творчої особистості в сучасному освітньому просторі. У вказаних документах робиться наголос на тому, що навчання й виховання обдарованої учнівської молоді є надзвичайно важливим для створення підґрунтя розвитку інтелектуальних і творчих ресурсів України.

У науковій літературі знаходять висвітлення такі аспекти проблеми обдарованості, як питання індивідуальних відмінностей обдарованих дітей (Б.Ананьєв, Л.Виготський, П.Гальперін); виділення сфер та видів обдарованості (Ю.Гільбух, М.Гнатко, С.Гончаренко, В.Слуцький); розвиток обдарованості на різних вікових етапах (В.Давидов, Д.Ельконін, Н.Лейтес, В.Паламарчук); виявлення і розвиток обдарованості учнів (Дж.Рензулі, В.Крутецький, О.Кульчицька). У численних дослідженнях порушено проблеми обдарованості і творчості, визначено типи обдарованості, розкрито психолого-педагогічні особливості обдарованих дітей, з'ясовано окремі аспекти роботи з обдарованими дітьми і молоддю.

На сучасному етапі модернізація освіти обдарованих дітей і молоді пов'язується з переосмисленням ролі педагогів у навчанні, вихованні та розвитку інтелектуально-творчих можливостей обдарованого індивіда. Проблема підготовки педагога до навчання обдарованих учнів досліджувалася В.Демченко, Н.Лейтесом, О.Матюшкіним. В останні роки розкриттю особливостей розвитку творчих здібностей вчителя, необхідних для ефективної роботи з обдарованими дітьми присвячені праці Л.Мітіної, Т.Паніної, В.Рибалки, Н.Устинової та ін. Незважаючи на значну кількість досліджень з означеної проблеми, система підготовки педагогів до навчання і виховання обдарованих все ще не сформована, у

дослідників відсутня єдина теоретико-методологічна позиція щодо визначення структури і змісту готовності вчителя початкової школи до роботи з контингентом обдарованих школярів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні змісту базових складових готовності педагогічних кадрів до роботи з обдарованими молодшими школярами.

Підготовка вчителя до певного виду діяльності – це процес формування його професійної готовності, яка містить сумарну характеристику здобутих знань; компетенцію як загальну здатність, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих у процесі навчання; готовність як усталене умотивоване прагнення виконати свій обов'язок учителя.

О.Вишневський [1] основою професійної готовності вчителя вважає його професійну компетентність, істотними ознаками якої, виходячи з конкретних видів діяльності й структури особистості, є сукупність інтегральних критеріїв, що визначаються комбінацією таких структурних складових: система знань, їх глибина, широкий діапазон; постійне прагнення оновлювати свої знання, інтерес до наукових досліджень, гнучкість мислення, комунікабельність, культура, діалектичний світогляд, володіння методами аналізу, синтезу, порівняння; високорозвинені духовні й моральні орієнтації.

В.Сластьонін, застосовуючи термін "професійна компетентність педагога", розуміє єдність теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності [6, с. 39].

На переконання А.Маркової, професійно компетентним є той педагог, який на достатньому рівні здійснює педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, реалізує особистісні особливості, досягає високих результатів у навчанні й вихованні учнів; вагому роль в особистісній характеристиці педагога грає професійна педагогічна самосвідомість [4].

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних дослідників дає підстави стверджувати, що підготовка майбутнього вчителя до професійної діяльності розглядається як процес формування готовності до неї.

Ми погоджуємося з думкою Ю.Клименюк, яка готовність майбутнього вчителя початкової школи до розвитку обдарованості учнів тлумачить як цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, яке ґрунтується на засвоєних професійно значущих (психолого-педагогічних, фахових, методичних) знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних якостях і забезпечує його ефективну взаємодію з інтелектуально обдарованими учнями щодо розвитку їх розумових можливостей у навчально-виховному процесі [3, с.9-10].

Дослідниками складені численні списки "наборів" якостей (професійних і особистісних), сформованість яких визначає успішність роботи з молодшими школярами, проте чітко виділені і специфічні властивості, необхідні педагогу, який працює з інтелектуально обдарованими учнями. До них віднесені: знання прийомів та методів організації ефективного спілкування з обдарованими дітьми, уміння знаходити стиль спілкування, адекватний індивідуальним особливостям обдарованої дитини; здатність активізувати міжособистісне спілкування вихованців; знання щодо напрямків та форм роботи з обдарованими дітьми, принципів і стратегій розробки програм і технологій їх навчання, уміння здійснювати відбір навчального матеріалу, оптимальних форм організації навчального процесу, моніторинг успішності навчання і розвитку обдарованої дитини; здатність виявляти та ідентифікувати обдарованість, надавати консультаційну допомогу сім'ї обдарованої дитини, створювати умови для самостійного вибору траєкторії навчання [2].

О. Василькова, аналізуючи проблему готовності педагога до роботи з обдарованими дітьми, на основі експериментального вивчення ступеня вираженості цієї готовності у майбутніх педагогів, прийшла до висновку, що найголовнішими показниками готовності є рефлексивність, емпатія, соціальний інтелект, актуальна креативність і мотиваційно-когнітивний компонент, які в єдності складають структуру абнотивності, як комплексної здатності до роботи з обдарованими дітьми.

Для успішної роботи з обдарованими дітьми учитель повинен володіти рефлексивно-інноваційними механізмами, які забезпечують його здатність адекватно аналізувати як

власну діяльність (власні дії, поведінку, мовлення, досвід, почуття, стани, здібності, характер, ставлення до себе та до оточуючих), так і поведінку своїх вихованців, об'єктивно оцінюючи креативно-обдарованих учнів. Дуже важливе значення у структурі педагога має займати емпатія, яка розглядається вченими, як його професійно важлива якість. Педагоги з нерозвинутою емпатійністю часто припускаються педагогічної безтактності, вдаються до невинуватих покарань та моралізаторства; вони не здатні зрозуміти психологію обдарованої дитини, проникнути у її внутрішній емоційно-почуттєвий світ. Дуже тісно пов'язаний з цією якістю соціальний інтелект педагога, який забезпечує розуміння вчинків і дій дітей, усвідомлення їх мовної продукції, а також їх невербальних реакцій (міміки, жестів, пози тощо). Соціальний інтелект являє собою, на думку вчених, не стільки здібність, скільки знання, уміння або навички, набуті особистістю протягом життя. Соціальний інтелект – це компетентність в сфері соціального пізнання [5].

Готовність педагога до роботи з обдарованими учнями, на наш погляд, виявляється у високому рівні професійно-педагогічної компетентності до даного виду діяльності, що базується на сукупності спеціальних знань і вмінь та стійкому вмотивованому бажанні здійснювати цю діяльність. У цьому контексті структура готовності майбутнього вчителя початкової школи до розвитку обдарованості учнів охоплює теоретичну, практичну та особистісну складові.

Теоретичну складову готовності утворюють базові знання щодо природи, структури, критеріїв розвитку феномену обдарованості; психологічних особливостей вікового та особистісного розвитку дітей в умовах різних типів освітнього середовища; методів та особливостей діагностики обдарованості; психолого-педагогічних основ добору освітніх програм для обдарованих; вимог до педагогів, що працюють з обдарованими дітьми; умов ефективної взаємодії з суб'єктами освітнього процесу (діти, батьки, колеги, керівники установи).

До практичної складової входять базові уміння організувати пошуково-дослідну роботу обдарованих; розробляти програми для індивідуального навчання обдарованих і здійснювати інноваційну діяльність; контролювати емоційний стан (власний і дітей); створювати у колективі атмосферу доброзичливості; застосовувати методи активізації інтелектуально-творчого потенціалу дітей; реалізовувати різноманітні способи педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього середовища (з дітьми, батьками, колегами, керівництвом); сприяти розвитку пізнавальних, особистісних і духовно-моральних здібностей обдарованих.

Особистісну складову характеризує сформованість таких базових якостей педагога, як позитивна Я-концепція, цілеспрямованість та наполегливість у досягненні мети щодо цілісного розвитку обдарованої особистості; професійна та емоційна зрілість педагога; емоційна стабільність; спрямованість на самопізнання, саморегуляцію дій, станів і поведінки в цілому; готовність до саморозвитку своєї особистості; гнучкість поведінки у розв'язанні нестандартних ситуацій; повага до обдарованої дитини (визнання її як індивідуальності).

Завдання вищих педагогічних навчальних закладів полягає у тому, щоб виховати таку особистість майбутнього вчителя, у якої б усі складові готовності мали високий та достатній рівень вираженості, що є важливою педагогічною умовою творчого розв'язання всіх проблем, пов'язаних з навчанням та вихованням обдарованої молоді.

Слід зазначити, що підготовка студентів до роботи з обдарованими учнями має бути цілеспрямованою, керованою, систематичною, повинна здійснюватись цілісно, охоплювати всі види навчання. Першочергово майбутні педагоги повинні усвідомити, що робота з обдарованими дітьми – це складний, динамічний, безперервний процес, який містить первинну ідентифікацію, вибір форм навчання, розробку навчальних програм, їх оцінку та індивідуалізацію. Ця робота вимагає від учителя якісних психолого-педагогічних знань з проблеми обдарованості, системи вмінь здійснювати навчальну та виховну роботу з обдарованими дітьми, проявляти, власне, творчо-креативний підхід до розв'язання всіх завдань формування та розвитку юних обдарувань.

Психолого-педагогічна підготовка студентів передбачає комплексний підхід, який передбачає єдність теоретико-методичної, практичної та спеціальної підготовки до роботи з обдарованими учнями. При цьому слід враховувати найголовніші педагогічні умови, які забезпечують ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя до роботи з обдарованими учнями: забезпечення високого рівня професійної підготовки студентів; збагачення та поглиблення змісту психолого-педагогічних і методичних дисциплін знаннями про обдарованість, її види, вікові особливості обдарованих дітей; розробка системи психолого-педагогічних, методичних рекомендацій для підготовки студентів і корегування професійної діяльності вчителів.

Таким чином, готовність майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми правомірно розглядати як інтегральне особистісне утворення, структурні складові якого, хоча і пов'язані між собою, але виконують саме їм притаманну роль. Пошук обдарованих дітей, їх підтримка, стимуляція та забезпечення всебічного розвитку кожної конкретної індивідуальності, як особистості та найвищої цінності суспільства – важливий напрямок діяльності сучасної школи. Розв'язати це надскладне завдання покликаний учитель, який має бути готовим своєчасно помітити здібного вихованця, адекватно його сприйняти, зрозуміти, не нашкодити його творчому розвитку, не загальмувати прояв його здібностей, надати адекватну психолого-педагогічну підтримку в розвитку та реалізації індивідуального потенціалу.

Щодо подальшої розробки проблеми, особливої уваги, на нашу думку, заслуговує з'ясування специфіки роботи вчителя з обдарованими молодшими школярами в умовах загальноосвітнього навчального закладу I ступеня.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / Омелян Вишневський. – Дрогобич: Коло, 2006. – 608 с.
2. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В.А. Кан-Калик – М.: Педагогика, 1977. – 270 с.
3. Клименюк Ю.М. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до розвитку інтелектуальної обдарованості учнів / Ю.М. Клименюк // автореф. дис. канд. пед. наук – Ж., 2009 – 21 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1996. – 123 с.
5. Семенова Р.О. Обдарованість як проблема сучасної освіти / Р.О. Семенова // Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості: Зб. н. праць / за ред.. С.Д. Максименка та Р.О. Семенової. – Т. VI. – Вип.. 5. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. – С. 7-23.
6. Слостенин В. А. Рефлексивная культура и профессионализм учителя (на базе формирования у будущих педагогов в пед. ВУЗе) / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 37-42.

Ваколя Т.И.

ПРОБЛЕМА ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ УЧАЩИМИСЯ

В статье рассматривается проблема профессиональной подготовки учителя к организации работы с одаренными учащимися. Определены базовые составляющие готовности педагога к развитию одаренности, выделены педагогические условия, обеспечивающие эффективность профессиональной подготовки будущего учителя к работе с одаренными младшими школьниками, намечены перспективы дальнейшей разработки этой проблемы.

Ключевые слова: одаренность, одаренные дети, учитель начальной школы, готовность педагога к работе с одаренными учениками.

**PROBLEM READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK WITH
GIFTED STUDENTS**

The paper addresses the problem of training teachers to organize the work with gifted students. Defined the basic components of teacher readiness to develop talent, determined pedagogical conditions that ensure the effectiveness of training future teachers to work with gifted younger students, outlines the prospects for further development of this problem.

Key words: gifted, gifted children, elementary school teacher, teacher readiness to work with gifted students.

УДК 371.32+81'243

Валуєва І.В.

**СУЧАСНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АУДІЮВАННЯ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

Статтю присвячено обґрунтуванню актуальності підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи над навчанням аудіювання на заняттях з англійської мови.

Ключові слова: аудіювання, навчання, початкова школа, майбутні вчителя, англійська мова, професійна підготовка, мовленнєва діяльність.

Процес навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ) змінювався відповідно з соціальним замовленням суспільства, як і його цілі і завдання. Зокрема, практична мета навчання трансформувалася наступним чином: навчання англійській мові – навчання іншомовної мови – навчання іншомовної мовленнєвої діяльності – навчання іншомовному спілкуванню. Проте, головним протиріччям сучасного етапу можна вважати той факт, що проголошені практичні (комунікативні) цілі навчання, що передбачає оволодіння англійською мовою як засобом спілкування, в більшості випадків не реалізуються на практиці, оскільки чинний формально-мовний підхід направлений, головним чином, на досягнення докомунікативних результатів навчання (формування мовної та мовленнєвої компетенції учнів – розуміння зразків і вміння будувати висловлювання за аналогією). Вирішувати реальні завдання спілкування засобами англійської мови учні не можуть.

У наш час, коли знання англійської мови стає скоріше нормою (комп'ютерна, економічна і політична термінологія базуються англійською мовою) і можна говорити англійською мовою як мовою міжнародного спілкування, авторами сучасного державного освітнього стандарту висувається розширене трактування цілей навчання англійської мови в школах – формування комунікативної компетенції.

В останні роки проблема аудіювання все більше привертає увагу методистів. Ведеться серйозний теоретичний пошук у вивченні цього складного процесу. Проте, до теперішнього часу вклад в практику викладання порівняно невеликий. Відомо, що в практиці викладання методика навчання аудіювання найменш розроблена. Однією з основних причин недостатньої уваги до аудіювання з боку методистів і викладачів є той факт, що до недавнього часу аудіювання вважалося легким умінням. Існувала точка зору, що якщо під час навчання усного мовлення викладач зосередить зусилля на говорінні і забезпечить оволодіння цим умінням, то розуміти мову студенти навчаться стихійно, без спеціального цілеспрямованого навчання. Неспроможність цієї точки зору було доведено як теорією, так і практикою.

Хоча вміння говоріння і аудіювання перебувають у відомому взаємозв'язку, домогтися їх рівномірного розвитку можна тільки за умови застосування спеціально розробленої системи вправ для розвитку розуміння саме усного мовлення в природних умовах спілкування.

Таким чином, аудіювання є одним з найскладніших видів мовленнєвої діяльності і, на думку багатьох методистів, повинно бути розвинена краще інших умінь.

Однією з практичних завдань в області аудіювання є навчання учнів сприйняття іншомовної мови в умовах, наближених до реальних. Аналіз наукової літератури показав, що проблемі навчання майбутніх учителів аудіювання присвячено дуже багато досліджень: Н.І. Гез, Н.В. Єлухіна, Н.Є. Жеренко, С.Л. Захарова, Т.В. Каріх, О.Б. Метьюлкіна, Н.С. Харламова, В.В. Черниш для початкової школи.

Актуальність роботи може бути аргументована важливістю проблеми, у той же час її недостатньою розробленістю для застосування в умовах ВНЗ.

Мета статті – *обґрунтувати ефективність підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи з аудіювання в процесі професійної підготовки у вищій школі за умов кредитно-модульного навчання.*

Завдання дослідження: розглянути основні організаційні форми навчання та виховання в ВНЗ; розглянути формування мовленнєвої компетенції студентів під час навчання аудіювання; *розкрити роль професійно-методичної підготовки студентів до роботи з молодшими школярами.*

Об'єктом дослідження є *процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.* Предметом є – *підготовка майбутніх учителів початкової школи до роботи з англійським навчальним матеріалом для аудіювання.*

Аудіювання – це рецептивний вид мовленнєвої діяльності, який забезпечує розуміння того, що сприймається на слух, і належить до усної форми мовлення. Аудіювання є активним процесом, який здійснюється на основі передбачення (прогнозування) того, що буде сказано. Слід відзначити, що інколи людина більше "чує" власні прогнози, ніж те, що реально сказав співбесідник. Це може призводити до непорозумінь і навіть конфліктів.

Розуміння в процесі аудіювання також, як і в процесі читання, зводиться до інтегрування слухачем особистісного смислу почутого. Таке розуміння в основному адекватне та правильне, коли смисл, інтегрований слухачем, в основному збігається зі смислом, закладеним мовцем у те, що було сказане ним. Але так буває не завжди. Інколи, хоча обидва, мовець та слухач, однаково розуміють значення, зміст сказаного, його смисл для них розрізняється внаслідок різниці у життєвому досвіді, емоціях, ставленні до того, про що говориться, і таке інше. Це, як і неправильні прогнози того, що почує слухач, може призводити до непорозумінь та неадекватного реагування на сказане мовцем.

Таким чином, можна зробити висновок, що аудіювання, як і читання, – високоактивний творчий процес. Те, що почує та зрозуміє слухач, залежить не тільки від того, що скаже мовець, а й від зустрічної внутрішньої активності самого слухача, його особистості.

Навички та вміння слухання, які забезпечують розуміння почутого через зустрічну внутрішню активність слухача, складають мовленнєву компетенцію в аудіюванні. Вона дуже тісно пов'язана з мовною, соціокультурною та іншими видами компетенцій у цьому виді мовленнєвої діяльності (тому мовленнєва компетенція не може розглядатися сама по собі без згадки про інші компетенції).

Як і для говоріння та читання, компетенція в аудіюванні не може не бути чітко професійно-орієнтованою, якщо йдеться про навчання іноземної мови як спеціальності. Це означає, що така компетенція перш за все повинна забезпечувати усне професійне спілкування майбутнього вчителя англійської мови – як на рівні виконання основних та безпосередніх професійних обов'язків (проведення занять з англійської мови), так і на рівні професійного усного спілкування із зарубіжними колегами.

Необхідність розгляду проблеми навчання англійської мови в початковій школі продиктована сучасною тенденцією залучення молодших школярів до вивчення англійської мови. Ця тенденція, зокрема, відображена в концепції підготовки спеціаліста з правом викладання англійської мови дітям раннього віку, розробленій Г.В.Роговою та Т.Є.Сахаровою [5].

Учитель англійської мови в початковій школі покликаний вирішувати завдання, пов'язані з мотивацією вивчення молодшими школярами англійської мови, комунікацією англійською мовою, розвитком психічних пізнавальних процесів та емоційно-вольових якостей особистості учня, формуванням навчальної діяльності в оволодінні англійської мови. Для вирішення цих завдань учителю необхідні базові знання та вміння Чотирьох галузей наук: про людину і суспільство (галузь 1), про виховання людини (галузь 2), про іноземну мову і методику її навчання (галузь 3), про творчу діяльність і наукове дослідження, узагальнення передового досвіду (галузь 4). Професійні знання та вміння складають когнітивну основу діяльності вчителя АМ в початковій школі, але не вичерпують її. Професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя АМ є системою стійкого ставлення вчителя до себе як суб'єкта професійної та мовленнєвої діяльності, позитивного ставлення до учня як мовленнєвого партнера в міжособистісному та педагогічному спілкуванні, системою мотивів та інтересу до професійної діяльності та сукупністю особистісних якостей вчителя [4]. Професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя англійської мови в молодших класах включає:

- позитивно стійке ставлення до професії вчителя: самооцінку готовності до навчально-виховної роботи з іноземної мови з учнями молодшого шкільного віку;
- здібність до організації іншомовного мовленнєвого спілкування з молодшими школярами;
- уміння враховувати психологічні та індивідуальні особливості молодших школярів, створювати на уроках іноземної мови атмосферу довір'я, взаємодопомоги, взаємоповаги тощо;
- володіння інформацією про здібності та нахили кожного учня та врахування цього при відборі та укладанні вправ і завдань;
- уміння критично аналізувати навчальний іншомовний матеріал та розвивати критичне мислення молодших школярів на основі порівняльного співставлення фактів і подій у своїй країні та країні виучуваної іноземної мови;
- вміння керувати іншомовною комунікативною поведінкою учнів, тактовно спрямовуючи її в потрібне русло;
- здатність об'єктивно оцінювати і заохочувати відповіді та навчальну роботу учнів молодшого шкільного віку.

Згадані вище професійні методичні знання і вміння та професійно-педагогічна спрямованість особистості вчителя АМ в початкових класах складають основні структурні елементи його професійно-методичної діяльності.

Вирішення важливого завдання психічного (особистісного, інтелектуального, діяльнісного, емоційного) та мовленнєвого/ комунікативного розвитку молодших школярів на матеріалі англійської мови потребує кваліфікованих, спеціально підготовлених до роботи з учнями 6-10 років учителів [1]. Таких учителів практично немає, оскільки факультети іноземних мов цілеспрямовано не готують вчителів для роботи з молодшими школярами, а факультети початкових класів не забезпечують своїм випускникам знання з англійської мови на рівні спеціалістів АМ.

В сучасних умовах доцільно переглянути фахову підготовку вчителя АМ, надавши їй більшої варіативності та гнучкості. Це полягає в забезпеченні основ методичної підготовки студентів до реалізації їх професійних функцій учителя АМ в молодших класах: навчання АМ (практичного володіння аудіюванням, говорінням, читанням і письмом), а також виховання, освіти і розвитку молодших школярів засобами АМ на уроці та в позакласній роботі [1]. Підготовка вчителя передбачає значне поглиблення деяких тем попередніх років вивчення курсу "Шкільний курс англійської мови з методикою навчання" з урахуванням особливостей навчання основ англійської мовленнєвої діяльності, організації та планування навчальної і позакласної роботи в початковій школі (I-IV класи).

Вправи для розвитку вмінь аудіювання як виду мовленнєвої діяльності доцільно називати діяльними на відміну від операційних вправ, що розвивають "техніку"

аудіювання. Автори "Очерков методики обучения устной речи на иностранных языках" назвали вправи для розвитку вмінь аудіювання як виду мовленнєвої діяльності мотиваційними, але цей термін здається невдалим, оскільки створюється враження, що операційні вправи можуть бути не вмотивованими щодо потреб комунікації. Як вже було сказано раніше, вмотивованими з точки зору потреб комунікації мають бути всі вправи для розвитку мовленнєвої компетенції. Тому термін "діяльнісні вправи", який буде далі використовуватися, є більш прийнятним.

Головна відмінність діяльнісних вправ від операційних полягає в тому, що в них слухання здебільшого проводиться для того, щоб на основі почутого зробити те, що виходить за межі самого аудіювання, – розуміння почутого слугує базою для якоїсь іншої, зовнішньої або внутрішньої, діяльності (в операційних вправах розуміння аудіотексту здебільшого є самоціллю). У зв'язку з цим вмотивованість вправ забезпечується в основному необхідністю виконання якоїсь подальшої діяльності, відштовхуючись від почутого в прослуханому аудіоматеріалі. Звичайно, можливі й такі діяльнісні вправи, де слухання проводиться для того, щоб на його основі провести комунікативний аналіз почутого (діяв, приклади далі). Але й тут розуміння є базою для такого аналізу, а не самоціллю.

Завдяки цій якості вправ, створюється більше можливостей для надання їм комунікативного, а не умовно-комунікативного характеру, тобто комунікативні вправи можуть превалювати, хоча й умовно-комунікативні вправи також широко використовуються і нерідко не дуже поступаються комунікативним вправам за кількістю (некомунікативні вправи тут взагалі неприйнятні, оскільки йдеться про повноцінну мовленнєву діяльність). Це пов'язано з особливостями аудіювання. Розуміння аудіотекстів у комунікації потребує їх аналізу, який здебільшого проводиться підсвідомо та дуже швидко. Студентів треба навчити такому аналізу аудіотекстів, щоб досягнути тих параметрів розуміння різних аудіоматеріалів, які вимагаються цілями навчання (див. відповідний підрозділ цього розділу). Винесення на поверхню того, що в реальній комунікації відбувається підсвідомо і цілком як внутрішня розумова діяльність, робить вправу умовно-комунікативною. Цим й обумовлена досить велика кількість умовно-комунікативних вправ серед тих, які розвивають уміння аудіювання як виду мовленнєвої діяльності.

Для діяльнісних вправ менш характерне повне керування, ніж для вправ операційних. Хоча воно цілком можливе, але не превалює, як у вправах попереднього типу. Найпоширеніші види керування виконанням вправ у даному випадку – часткове та мінімальне.

Діяльнісні вправи також найчастіше проводяться на матеріалі досить тривалих аудіотекстів (більше хвилини звучання), а не мікроаудіотекстів, як вправи операційні, хоча використання мікроаудіотекстів зовсім не виключено.

Що стосується характеристик діяльнісних вправ за категоріями спрямованості на приймання або видачу інформації (рецептивні, ре-цептивно-репродуктивні, рецептивно-продуктивні вправи), наявності відсутності ігрового компонента, наявності/відсутності опор, то про такі вправи можна сказати те саме, що й про вправи операційні. Ідентичним є й спосіб організації вправ, які, як і операційні вправи, можуть виконуватися індивідуально, фронтально, в парах та малих групах. Малохарактерні тільки хорові вправи у зв'язку з тим, що вони завжди суттєво знижують комунікативність – одну з провідних рис діяльнісних вправ.

Структура роботи при виконанні діяльнісних вправ в основному аналогічна роботі над більшістю текстів для читання, вона складається з передслухання, слухання та післяслухання.

Ця структура є найбільш раціональною, тому що передслухання дозволяє створити базу для розуміння через прогнозування тоговисунуті у передслуханні гіпотези, що є дуже позитивним мотивуючим фактором [4]. Кожне успішне розуміння аудіоматеріалу, коли його зміст відповідає висунутим гіпотезам, дає студентам підстави очікувати успішного розуміння і в роботі з наступними аудіоматеріалами, тобто створює очікування просування

"від успіху до успіху". Це надзвичайно важливе позитивне відчуття, яке сприяє швидкому формуванню компетенції. Нарешті, післяслухання, коли студенти обговорюють прослуханий текст або щось пишуть на його основі, виконують інші види завдань, дає їм можливість упевнитися в правильності свого розуміння та на його основі розвивати інші види мовленнєвої діяльності. Це теж сприяє успішному розвитку мовленнєвої компетенції в аудіюванні.

Наприклад, якщо планується прослухування аудіотексту – інтерв'ю з відомою людиною (співачом, актором, політиком тощо), – то на стадії передслухання проводиться бесіда про цю людину. Викладач намагається, щоб різні студенти повідомили якомога більше відомої їм інформації, так щоб у групи взагалі склалася максимально повна уява про те, що вони можуть почути, тобто щоб слухачі були в змозі заздалегідь спрогнозувати зміст питань, які можуть бути заданими цій конкретній особі, та зміст її відповідей. Припустимо навіть попереднє читання якоїсь газетної статті про дану особу з обговоренням отриманої інформації. Тоді можна розраховувати на досить повне або принаймні глобальне розуміння інтерв'ю вже при першому слуханні. На стадії післяслухання можливі різноманітні види роботи на основі почутого – наприклад, розігрування інтерв'ю, коли один зі студентів у кожній парі бере на себе роль тієї ж особи або іншої відомої особи такої ж або якоїсь іншої професії, а другий – роль "кореспондента", який інтерв'ює "славнозвісного співрозмовника".

Слід також взяти до уваги, що вправи цього типу можуть бути спрямовані або на глобальне, або на детальне розуміння, причому, якщо планується прослухати один і той аудіотекст двічі, то перше прослухування може мати за мету досягнення глобального розуміння, а друге – детального.

Таким чином, необхідність проведення даного дослідження обумовлена недостатньою розробленістю проблеми навчання аудіювання майбутніх учителів англійської мови початкових класів, низьким рівнем оволодіння теоретичними та методичними знаннями під час навчання аудіювання, відсутністю спеціальних праць, що присвячені даній проблемі.

Перспективи даного дослідження передбачають необхідність подальшого теоретичного та експериментального дослідження цієї проблеми : вдосконалення методики формування методичної компетентності майбутніх фахівців під час навчання іншомовного аудіювання, звертання особливої уваги на підготовку системи методичних діянь, орієнтованих на формування інтегральної особистісної якості в майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки. Матеріали цієї роботи можуть бути використані викладачами як педагогічних вузів, так і установ системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також авторами підручників і методичних посібників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко О.Ф. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя ІМ для початкової школи/ О.Ф. Бондаренко, О.Б.Бігич // Іноземні мови. – 2002. – № 4. – С. 48-51.
2. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя./ Н.Д.Гальскова – М.: АРКТИ, 2000. – 165 с.
3. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник для студентів./ Під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, – 1999. – 320с.
4. Тарнапольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник./ О.Б. Тарнапольський. – К.: Фірма "ІНКОС", 2006. -248с.

Валуева И. В.

СОВРЕМЕННЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ АУДИРОВАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статью посвящено обоснованию актуальности подготовки будущих учителей начальной школы к работе над обучением аудирования на занятиях по английскому языку.

Ключевые слова: аудирование, обучение, начальная школа, будущие учителя, английский язык, профессиональная подготовка, речевая деятельность.

*MODERN ASPECTS OF TRAINING OF THE FUTURE TEACHERS OF PRIMARY EDUCATION
IN LISTENING COMPREHENSION*

The article dedicates to the grounding of actuality of the training of future teachers of primary education to the work under the studying of listening comprehension in the English classes

Key words: listening comprehension, training, primary school, future teachers, English language, professional training, speech activity.

УДК 378+377.35

Варга Л.І.

***ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "КОМУНІКАТИВНА КУЛЬТУРА"
В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ***

У статті розглядається місце і роль комунікативної культури майбутнього вчителя в психолого-педагогічних дослідженнях, а також зміст і її компоненти.

Ключові слова: комунікативна культура, педагогічна культура, комунікативна компетентність, комунікативність, культура, культура спілкування, компетенція.

На сучасному етапі розвитку суспільства є необхідність в моральному його удосконаленні. Відповідно до цього важливо ставити вимоги перед професійними якостями майбутніх учителів. Вони мають стати професійно компетентними у процесі педагогічної діяльності. Важливим у цьому процесі є спілкування: з учнями, батьками, колегами, тому важливо, щоб у вчителя була сформована комунікативна культура. Від того наскільки сформована культура спілкування, настільки буде успішним педагогічний процес. Отже, комунікативна взаємодія пронизує всі види професійної діяльності.

Мета статті – визначити сутність поняття "комунікативна культура" в наукових дослідженнях, її зміст і складові елементи.

Проблемам спілкування майбутнього вчителя присвячено чимало праць, серед яких: теоретично-методологічні основи професійного спілкування (В. Киричук, С. Максименко, Л. Орбан, Л. Савенкова, А. Синиця, В. Семиченко, Т. Титаренко, Т. Яценко та ін.); формування індивідуального стилю педагогічного спілкування (А. Андреев, В. Галузьяк, Г. Мешко та ін.); формування комунікативних умінь і навичок (О. Абдуліна, З. Білоусова, О. Єлканов, В. Кан-Калик, В. Каплинський, І. Кирилова, С. Коваль, Н. Косова, М. Коць, Н. Кузьміна, А. Леонтьєв, В. Москалець, А. Мудрик, Т. Ольховецька, С. Ольховецький, Л. Савенкова, Т. Шепеленко, О. Языков та ін.); способи комунікативної підготовки (О. Березюк, В. Наумов та ін.); культура педагогічного спілкування (Ф. Байкін, В. Грехнєв, Т. Гриценко, І. Ільєва, С. Омельченко та ін.); формування комунікативних якостей мовлення (А. Богуш, О. Беляк, І. Варнавська, М. Гоноблін, О. Заболотська, Н. Кузьміна, В. Пасинок та ін.); формування комунікативної компетентності (О. Аршавська, О. Беляєв, М. Васильєва, М. Вашуленко, Л. Виготський, Н. Волкова, М. Вятітнєв, Н. Гез, А. Годлевська, Є. Голобородько, М. Жинкін, Д. Ізаренков, І. Зимня, В. Кан-Калик, А. Капська, Ю. Караулов, Р. Козьяков, М. Коць, Т. Ладиженська, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентиліук, В. Півторацька, В. Підгурська, Г. Рурік, С. Савіньон, Л. Савенкова, Г. Сагач, О. Скворцова, О. Яковліва та ін.).

Вивченню комунікативної культури присвячені праці таких учених як С. Абрамович, В. Безрукова, В. Біпкенбіль, М. Бітянова, В. Бондар, Н. Волкова, Т. Вольфовська, С. Грехнєв, О. Грейліх, А. Добрович, О. Добровольська, С. Дорошенко, Б. Кандибський, В. Кан-Калик, Т. Качалова, І. Комарова, Лалл Джеймс, О. Леонтьєв, Л. Мітіна, С. Мусатов, Б. Паригін, Л. Петровська, Н. Путільовська, Т. Туркот та ін.

Дослідники розглядають комунікативну культуру як частину професійної культури фахівця (В. Грехнев, І. Зарецька, В. Сластьонін та ін.), комунікативний аспект професійної підготовки (Н. Кузьміна), частина культури особистості (А. Мудрик, В. Саф'янова та ін.). Вперше термін було використано вченими С. Батишевим та Г. Соколовою, які вважають, що для того, щоб сформувати професійну культуру, було визначено такі складові елементи: компетентність, професійна майстерність, уміння та прагнення виявляти ініціативу, творчу активність, відповідальність за результати своєї праці, дотримання дисципліни, творчий підхід до справи, потреба в самоосвіті й самовихованні.

Науковець Т. Туркот здійснив аналіз комунікативної культури за трьома напрямками: аксіологічним (окреслення цінностей і професійних установок, на які орієнтується педагог у міжособистісному спілкуванні), особистісним (виявлення особистісних рис викладача, що забезпечують ефективність педагогічної комунікації) і діяльнісним (визначення об'єму знань педагога про культуру педагогічного спілкування і професійні комунікативні вміння, що дозволяють творчо реалізувати ці знання в педагогічній практиці"). Крім того, зміст комунікативної культури педагога представлено формулою: $ККП = КУ + З + У$ (комунікативна культура педагога = комунікативні настанови + знання про комунікативну культуру (знання психолого-педагогічних закономірностей спілкування; етики спілкування; теорії загальної і педагогічної комунікації) + комунікативні вміння [7]. Основою комунікативної культури, як вважає, І. Комарова, є якісна інформаційно-смілова сторона педагогічної взаємодії та здатність учителя чітко, зрозуміло й переконливо висловлювати свої думки та почуття за допомогою вербальних і невербальних засобів інформаційного обміну з учнями [3, с. 9]

На думку О. Грейліх, комунікативна культура має таку структуру: когнітивну, операційну, практично-дійову компетентності. Комунікативна культура викладача містить психічні властивості та особливості мислення (відкритість, гнучкість, нестандартність асоціативного ряду, розвиненість внутрішнього плану дій тощо). А найважливішим компонентом комунікативної культури є вільне володіння мовою (наявність великого запасу слів, образність, точне сприйняття усного слова і точну передачу ідей співрозмовника своїми словами) [2]. Н. Путіловська вважає, що основою фахової комунікативної культури є система комунікативних умінь, які не існують без комунікативної діяльності, що тільки в ній вони проявляються і формуються. Крім того, вчений вказує на тому, що комунікативні вміння є основою формування фахової комунікативної культури майбутнього вчителя. Погоджуємось з тим, що вона є цілеспрямованою педагогічною дією вчителя, певним комунікативним актом, для реалізації якого необхідно сформувати систему фахової комунікативної культури [5].

Вважаємо комунікативну культуру складовою (компонентом) професійної та педагогічної культури педагога, тому ототожнюємо комунікативну культуру з професійним спілкуванням і педагогічним спілкуванням.

Так, педагогічна культура є похідним від феномену "культура". За своїм змістом і формами вона представляє самостійний напрямок у розвитку практичної людської діяльності, що виконує в загальному контексті культури функцію збереження людського досвіду у створенні предметів культури у всьому їх різноманітті. Педагогічна культура – це сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням, різноманітних за формою і способом здійснення, об'єктивованих в особистості самої людини, практик навчання і виховання, у яких відтворено спосіб наслідування і збереження людського досвіду з виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії предметів культури [4]. Незважаючи на те, що термін культура з'явився відносно нещодавно, але сьогодні існує безліч тлумачень цього поняття. На наш погляд, перш за все, необхідно розглянути поняття "комунікативність" і "культура", а вже потім шукати зв'язки з іншими категоріями і процесами. Так, комунікативність – сукупність істотних, відносно стійких властивостей особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації. Культура притаманна кожній особистості і

спільноті і є духовним змістом історичного розвитку людства у різноманітних проявах, способом спілкування, в якому формується кожне окреме суспільство зі своєю внутрішньою структурою і завдяки чому воно відрізняється від усіх інших. Таким чином, культура спілкування є складовою частиною культури людини загалом. Вона, як і будь-яка інша культура, містить у собі певну суму знань, у цьому контексті – про спілкування. Культура включає всі рівні суспільного життя, є присутньою у всіх його проявах. Учені вивчають культуру у двох напрямках: як особистісне становлення людини, як спосіб її діяльності.

Культура спілкування – частина культури поведінки людини у суспільстві. Культура поведінки – форми щоденної поведінки людини (у побуті, у спілкуванні з іншими людьми), у яких знаходять зовнішнє вираження моральні та естетичні норми такої поведінки. Культура поведінки не існує поза культурою спілкування, і навпаки. Мовленнєвий етикет – важливий компонент національної культури. У мові, мовленнєвій поведінці, усталених формулах (стереотипах) сформувався багатий народний досвід, неповторність звичаїв. Так, на нашу думку, комунікативна культура – це істотні, відносно стійкі особливості і властивості особистості, що сприяють успішному прийому, розумінню, засвоєнню, використанню й передаванню інформації, формування способу спілкування. Освіта є соціально-конструктивним комунікативним процесом, в якому беруть участь педагог (вихователь, учитель, викладач), учень (школяр, студент), батьки, колеги. Видатний український педагог В. Сухомлинський у своїх надзвичайно "глибоких" творах писав, що слово вчителя є інструментом впливу на душу вихованця, яке нічим не можливо замінити. Також учених наголошував на важливості педагогічного співробітництва і встановленні педагогічно доцільних взаємовідносин між учасниками педагогічного процесу на ідеях гуманізму, поваги до вихованця, стимулювання його бажання спілкуватися з учителем як з мудрим другом і наставником. На думку В. Сухомлинського, функціями педагогічного спілкування були такі: пізнання особистості самого себе та вихователя, обмін інформацією (бесіди, діалоги), організація діяльності, обмін ролями, самоствердження. Серед стилів спілкування виділяв монолог і діалог, адже саме у діалогічному спілкуванні великий педагог вбачав перспективи педагогіки співробітництва, бо повноцінний діалог не може відбуватися без рівності позицій вихователя і вихованця, без розвиненої комунікативної культури педагога [6].

Важливою складовою комунікативної культури є комунікативна компетентність, що представляє собою здатність особистості застосувати у конкретному спілкуванні знання мови, способи взаємодії з навколишніми і віддаленими людьми та подіями, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [1]. У наукових дослідженнях компетентність аналізують, по-перше, як інтегровану здатність особистості, набута в процесі навчання, що охоплює знання, вміння, навички, досвід, цінності, які можуть цілісно реалізуватися на практиці (О. Савченко), здатність використовувати мову в різних сферах спілкування (О. Аршавська, М. Вятютнев, Д. Ізаренков, С. Савіньон, О. Скворцова). Складовими комунікативної компетентності є розумові здібності, мовленнєва діяльність, здібність, здатність людини до спілкування в одному, кількох або всіх видах діяльності, здібності до педагогічної комунікації.

По-друге, комунікативна компетентність являє собою сукупність знань, умінь і навичок (Н. Гез, О. Казарцева, О. Краєвська, Г. Рурік, Ю. Федоренко, Д. Хаймс та ін.). Вважаємо, що комунікативна компетентність складається з різних компетенцій. Вчені виділяють такі: мовна (лексичні, граматичні, фонетичні, орфографічні знання; вміння будувати граматично правильні й усвідомлені висловлювання); мовленнєва (вміння аудіювання, читання, письма та мовленнєві вміння); лексична (знання лексики і мовленнєві лексичні навички); граматична (знання граматики і мовленнєві граматичні навички; граматичний рівень речення); фонетична (фонетичні знання, мовленнєво-слухово-вимовні навички); соціокультурна; компетенцію, яка стосується процесу говоріння; соціолінгвістична (розуміння соціального контексту, в якому використовується мова); дискурсивна (вміння продукувати текст); стратегічна (компенсація часткових знань, умінь та навичок); предметна (відповідає на зміст висловлювання і забезпечує одержання знань про той фрагмент світу, що

є предметом мовлення); прагматична (здатність використовувати висловлювання в певних мовленнєвих актах, співвідносячи їх із умовами спілкування).

Ми вважаємо, що до комунікативної компетентності входять мовна, мовленнєва та соціокультурна (соціолінгвістична) компетенції. Отже, розкриємо сутність кожної. Так, мовна компетенція включає знання сучасної української літературної мови на всіх її рівнях – граматичному, фонетичному, орфоепічному, морфемному, лексичному, синтаксичному, морфологічному, пунктуаційному, орфографічному. Оскільки мова – це засіб спілкування, знакова система, яка використовується в мовленні, відповідно засвоєння знань, формування вмінь і навичок указаних рівнів сучасної української літературної мови з метою використання її в мовленні.

Мовленнєва компетенція – це діяльність, власне спілкування (комунікація), в процесі якого формуються практичні вміння. Важливим є дотримання комунікативних якостей мовлення: правильності (нормативності), точності, логічності, доречності, образності, чистоти, послідовності, багатства, адекватності, змістовності, а також знання мовних засобів і їх використання, в тому числі видів, типів, стилів мовлення. В процесі формування мовленнєвої компетенції, розвиваються мовленнєві якості і вміння, що є важливим показником рівня педагогічної культури і педагогічної майстерності вчителя. Отже, перш за все у майбутнього вчителя має бути розвинена мовленнєва культура, яка передуює формуванню комунікативної культури під впливом психофізіологічних, соціокультурних і педагогічних факторів. Соціокультурна (соціолінгвістична) компетенція – це сукупність знань про культуру, звичаї, правила, норми, установки, стереотипи, історичні реалії, традиції, мовних засобів, специфікою мовленнєвої поведінки, а також знання про сукупність невербальних засобів з метою досягнення порозуміння з представниками певної культури. Так, оволодіти соціокультурною компетенцією означає розуміти соціальні і культурні особливості контексті країни у процесі спілкування.

Погоджуємось з ученими, які відносять до вказаної компетенції краєзнавчу і лінгвокраєзнавчу, що краще дозволяє розкрити і зрозуміти її зміст.

Отже, рівень комунікативної культури визначається як рівень усної сформованості комунікативної компетентності та мовної, мовленнєвої, соціолінгвістичної компетенцій, а також здатності до самоосвіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: <http://www.mon.gov.ua>.
2. Грейліх О. Комунікативна культура як компонент педагогічної культури викладача вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe.
3. Комарова І. І. Формування у майбутніх учителів культури педагогічного спілкування: Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І.І. Комарова. – Тернопіль, 2000. – 19 с.
4. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. О. Пальшкова; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 45 с.
5. Путіловська Н. Б. Місце комунікативної культури в професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: http://irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори в 5 томах, т. 2 / В. О. Сухомлинський. – К., 1976. – С. 279.
7. Туркот Т.І. Зміст та структура комунікативної культури педагога / Туркот Т.І. – Педагогіка вищої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: <http://westudents.com.ua/glavy/50551-zmst-ta-struktura-komunkativno-kulturi-pedagoga.html>.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ "КОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА" В
НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ**

В статье рассматривается место и роль коммуникативной культуры будущего учителя в психолого-педагогических исследованиях, а также содержание и ее компоненты.

Ключевые слова: коммуникативная культура, педагогическая культура, коммуникативная компетентность, коммуникативность, культура, культура общения, компетенция.

**DEFINITION ESSENCE OF THE CONCEPT "CULTURE OF COMMUNICATION" IN THE
SCIENTIFIC LITERATURE**

In the paper the place and role of communicative culture of the future teacher in psychological and educational research, and the content and its components.

Key words: communicative culture, pedagogical culture, communicative competence, communicative, culture, culture of communication competence.

УДК 378.1

Виговська С.В., Журба О.Р.

**ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДУ ПРОБЛЕМНОЇ ЛЕКЦІЇ З МЕТОЮ
АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ**

У статті визначено поняття «проблемна лекція», розглянуто її структурні складові та проаналізовано особливості застосування методу проблемної лекції у процесі викладання у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: навчально-пізнавальна діяльність, активність, метод проблемної лекції.

Попри те, що лекції з'явилися ще у Стародавній Греції (вважається, що Сократ, Платон, Аристотель використовували метод лекцій) та Стародавньому Римі (Квінтиліан), а згодом набули розвитку в епоху Середньовіччя, – на сучасному етапі розвитку вищої освіти лекція все ще залишається однією з провідних форм навчального процесу.

Е теорії розроблено багато видів лекції, які застосовуються у практичній діяльності викладання. Сучасні новітні технології та їх впровадження у всі сфери людської діяльності дозволяють розробляти та розвивати методи навчання з використанням різноманітних технічних засобів, які мають візуальний вплив на студентів. Попри це, не завжди сучасні технології дають можливість донести до свідомості студента навчальний матеріал ефективно, адже більшість інформації є важкою для сприйняття і потребує постійної мисленнєвої активності. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки і практики гостро стоїть питання реалізації активних методів навчання, в тому числі методу проблемної лекції для викладання дисциплін з метою підвищення ефективності навчального процесу, розвитку та виховання студентів.

Застосування в практиці навчання проблемного і розвивального видів навчання спричинило виникнення методів, які дістали назву активні. Їхньою основою стає взаємодія викладача і студентів в процесі навчання. Свій внесок у розвиток активних методів навчання зробили А.М. Матюшкін, Т.В. Кудрявцев, М.І. Махмутов, І.Я. Лернер, М.М. Леві та інші [7].

У науковій літературі проблемі активних методів навчання присвячено чимало досліджень у галузі психології та педагогіки. Концепцію розвивального навчання та його психологічні основи ще у 30-ті роки минулого століття досліджували такі вчені як Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, А.Н. Леонтьєв, В.В. Давидов та інші. Пізніше, у другій половині 60-х та на початку 70-х років ХХ ст., дослідники стали широко розробляти

систематичні засади активних методів навчання та впроваджувати їх у навчальний процес. Зокрема, важливий внесок у становлення та розвиток активних методів навчання зробили такі психологи й педагоги як М.М.Бірштейн, Т.П.Тимофєєвський, І.М.Сироежина, С.Р.Гідровіч, В.І.Рабальський, Р.Ф.Жукова, В.Н. Буркова, Б.Н.Христенко, А.М.Смолкіна, А.А.Вербицький, В.М.Ефімова, В.Ф.Комарова та ін. [8].

М.Н. Скаткін звертає особливу увагу на новаторство в педагогічній практичній діяльності, адже саме такий підхід орієнтований на зміни й розвиток навчально-виховного процесу та активізацію навчальної діяльності студентів зокрема[3, с.14].

Учені М.А. Данилов і В.П. Єсіпов, досліджуючи проблему активності студентів в процесі навчання, у своїх роботах сформулювали деякі правила активізації процесу навчання, що відображають принципи організації проблемного навчання, а саме: педагогові необхідно вести учнів до узагальнення, а не давати їм готових визначень чи понять; епізодично знайомити учнів з методами науки; розвивати самостійність їхньої думки за допомогою творчих завдань. Проте, вищезазначені правила не враховують сам процес навчання, шляхи і засоби досягнення мети активізації навчальної активності студентів.

М.І. Махмутов у своїх наукових дослідженнях запропонував найбільш узагальнене визначення сутності поняття проблемного навчання: "...це тип навчання, в якому поєднуються систематична пошукова діяльність учнів із засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням визначення мети й принципу проблемності; це процес взаємодії викладання і учіння, орієнтований на формування пізнавальної самостійності учнів, стійких мотивів навчання і розумових (включаючи і творчі) здібностей під час засвоєння ними наукових понять і способів діяльності, детермінованого системою проблемних ситуацій"[1].

Проблемою стало впровадження активних методів в педагогічну практику вищих навчальних закладів, оскільки основна частина досліджень активності в процесі навчання здійснювалась перш за все на базі шкільного навчання. Відповідно, постало питання про адаптацію теорії про активні методи до дидактичного процесу вищої школи. А.М. Матюшкін у своїх роботах обґрунтував необхідність використання активних методів у всіх видах навчальної роботи студентів [7].

Сьогодні проблемна лекція активно досліджується педагогічною наукою та посідає чільне місце у педагогічній практиці. Метою статті є теоретичне обґрунтування сутності й особливостей застосування методу проблемної лекції у процесі викладання у вищих навчальних закладах.

Основним видом навчальної роботи у ВНЗ є лекція, яка створює фундаментальну базу знань студентів з кожної дисципліни, що передбачена навчальним планом. Її головна дидактична мета – це формування основи для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу.

Досі багато науковців висувають аргументи проти лекції, вважаючи її неефективним та «нудним» видом навчальної діяльності для студентів, говорячи про те, що лекція привчає до пасивного сприйняття навчального матеріалу. Також відвідування лекцій відбиває у студентів потяг до самостійної роботи та пошуку наукових знань. Відомий також той факт, що студентська аудиторія неоднаково сприймає лекційний матеріал через психофізичні особливості суб'єкта навчального процесу: більшість записує слова лектора механічно, не усвідомлюючи і не аналізуючи саму суть навчального матеріалу.

Проте досвід роботи вищої школи доводить, що усунення лекцій як методу навчального процесу у вищих навчальних закладах призводить до різкого зниження наукового рівня підготовки. У більшості вузівських предметів теоретичного змісту у вищій школі лекції охоплюють 70-80 % усього курсу, у практичних дисциплінах – 20- 40 % матеріалу [10]. Саме тому сучасна лекція у вищих навчальних закладах повинна мати на меті розширювати межі традиціоналізму і спонукати студентів здійснювати перехід від прослуховування навчального матеріалу до активного його засвоєння.

Проблемний підхід до викладання лекції змінює роль викладача: педагог перетворюється з традиційного лектора (який бере на себе подання всієї системи знань з обраної теми) на викладача-консультанта, який допомагає студентам у розв'язанні визначеної проблеми.

Метод проблемної лекції розглядався багатьма вченими під різними кутами та в різних аспектах, тому в науці наявний плюралізм визначень поняття проблемної лекції. У таблиці 1 представлені деякі з них.

Таблиця 1.

Тлумачення сутності поняття методу проблемної лекції

Автор	Тлумачення сутності поняття методу проблемної лекції
Т.І. Головачук	Проблемна лекція (проблемно-орієнтована лекція) – це вид лекції, при якій нове знання вводиться через проблемні запитання, завдання, ситуації [2].
Є.М. Моїсеєва	Проблемна лекція – це апробація багатоваріантних підходів до рішення представленої проблеми. Вона активізує особистий пошук слухачів (курсантів, студентів), пошукову та дослідну діяльність [6].
О.Г. Мороз	Проблемна лекція – це апробація багатоваріантних підходів до рішення поданої проблеми, вона активізує особистий пошук слухачів; проблемна лекція передбачає викладення навчального матеріалу через проблемність питань, завдань або ситуацій. При цьому процес пізнання здійснюється в науковому пошуку, діалозі та співпраці аудиторії з викладачем; на проблемній лекції, або лекції проблемного характеру, обговорюється наукова або практична проблема (історія виникнення, напрями розвитку проблем, перспективи її розв'язання, варіанти розв'язання, прогнозовані наслідки) [7].
Н.А. Сухова	Проблемна лекція – один із заходів раціоналізації та інтенсифікації навчального процесу, вона забезпечує об'єктивний контроль знань студентів, що сприяє підвищенню ефективності і якості навчальної, пізнавальної та виховної роботи, розвитку пізнавальних інтересів студентів і набуттю навичок самостійного поповнення знань [9].

Традиційно будь-яка лекція складається з трьох основних етапів:

1. Вступна частина. На цьому етапі передбачається оголошення теми лекції (для запису студентами), плану лекції, а також формування мети та завдань лекції; пропонується орієнтовний список літератури, навчальних джерел з дослідження визначеної теми (6-7 джерел).

2. Викладення. Лектор надає докази, факти, аналіз понять, висвітлення подій, можлива демонстрація аудіо-та відеоматеріалів; наводиться характеристика різних думок; зв'язок з практикою; вказуються галузі застосування набутих знань в ході лекції.

3. Висновки. Етап формування загального висновку по закінченню розгляду навчального матеріалу.

Проблемна лекція, як правило, починається не з оголошення теми лекції, а зі створення проблемної ситуації перед студентами, вирішуючи яку разом з аудиторією, лектор, таким чином, створює умови для ефективного та якісного засвоєння знань та підвищення рівня мотивації студентів до пізнання, тобто створює умови для активізації навчально-пізнавальної діяльності у процесі вивчення дисципліни на лекції. Такий метод як проблемна лекція ставить за мету спрямувати студента в напрямку здобуття нових знань через власну ініціативу та активність у навчанні. Прочитана проблемна лекція може бути з навчальної дисципліни та певної теми, яка не носить суто інформаційний характер. Особливістю такої лекції є те, що викладач визначає проблему, яка потребує дослідження, та її вирішення на цій лекції. При цьому лектор не тільки окреслює проблему, а й організовує процес її розв'язання, тобто активізує студентів і залучає їх до обговорення питань лекції,

висловлення думок і прийняття наукового рішення. Читання проблемної лекції орієнтує викладача і студентів на спільну роботу, кооперацію, унаслідок чого останні здійснюють активні дії щодо здобуття знань. Інакше кажучи, студенти здобувають знання через дію, активне мислення та пошук вирішення проблеми. Завдання викладача в такому випадку – спрямувати розумову і пошукову діяльність студентів у потрібному напрямку[9].

Маючи певну проблему та зацікавленість студентів щодо якогось суперечливого питання в науці, надалі лектору слід структурувати лекцію на 2-3 проблемні питання (у звичайних лекціях це еквівалентно основним питанням лекції). Кожна проблема повинна бути сформульована самостійно. Кількість проблемних питань залежить від змісту проблеми та вміння педагога розчленити інформацію на самостійні «порції» закінченої інформації. Викладення цих проблемних питань закінчується здебільшого короткими висновками та постановкою наступної проблеми. Таким чином, рекомендується розробляти цілий план лекцій в традиційному його розумінні, враховуючи проблемні питання, які будуть розміщуватися у визначеній за значущістю послідовності, аби зацікавити студента та максимально залучити його до навчального процесу шляхом активізації самостійного пошуку наукового вирішення проблемного питання в науці.

Особливої уваги педагога заслуговує вибір теми для проблемної лекції, оскільки не кожна тема в межах певної дисципліни може мати проблемний характер. Дуже важливим є ретельне дослідження теоретичного, практичного, ілюстративного та іншого навчального матеріалу, відповідна його структуризація та визначення складових, які відповідають критеріям проблемності. У той же час діяльність самого лектора повинна носити також проблемно-пошуковий характер під час лекційного заняття.

Можливий також варіант, коли на початку заняття студентам пропонується ряд питань, відповідь на які їм вже відомі зі шкільної програми та інших предметів. При цьому ці питання ставляться в такому порядку, щоб поступово підводити до нової теми. Ці питання носять характер попереднього опитування і заохочують, активізуються мисленнєву діяльність студентів, що стимулює розумову та пізнавальну активність. Ефективним також буде використання питань, які мають декілька відповідей або так званих питань вибору.

Проблемна лекція має блокову структуру: проблемний блок (постановка проблеми); інформаційний блок (на цьому етапі викладач орієнтує студентів щодо існуючого наукового інструментарію, тобто того, що уже було напрацьовано з даної проблеми з теоретичної точки зору, які знання вже набуті в ході розвитку світової чи вітчизняної науки, яка інформація існує і які джерела її містять); блок аналізу і синтезу (на цьому етапі створюються певні умови для всестороннього обговорення окремих питань в межах теми; вивчення конкретних положень, визначень, процесів тощо з метою деталізованого дослідження нюансів проблеми; в окремих випадках навіть проведення розрахунків та передбачень, тобто відбувається процес дослідження як окремих складових, так і теми в цілому); підсумковий блок (загальна оцінка результатів дослідження)[4].

Завдяки систематичному використанню проблемних завдань в межах лекційних занять студенти починають осмислено підходити до сприймання нової навчальної інформації, самостійно шукати шляхи розв'язання проблемних питань в науці, активно брати участь у процесі навчання. Таким чином, використання викладачем прийомів активізації спонукає студентів до самостійного мислення, розвиває у них здібності до самостійного аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення навчального матеріалу і творчого вирішення навчальних завдань.

Разом з тим, використання методу проблемної лекції не завжди можливе при викладанні окремого блоку дисциплін з причин, які пов'язані з недостатнім апаратом пошуково-креативних умінь, з недостатніми вміннями викладачів створювати ефективні проблемні ситуації.

Отже, проблемна лекція посідає одне з провідних місць у навчальному процесі. Основне завдання педагога під час її підготовки і проведення – створити таку ситуацію, щоб у студентів виникли труднощі, запитання і серйозні роздуми щодо наукових проблем. Силь

викладання повинен бути партнерським, ґрунтуватися на спільній діяльності зі студентами, але при цьому повинні створюватись умови для саморозвитку студентів, які не тільки відображають набуті знання, але перетворюють їх на знаряддя для вирішення певної ситуації.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне висвітлення зазначеної проблеми. Перспективним напрямом подальшого наукового пошуку є дослідження умов ефективного застосування проблемної лекції у навчальному процесі в межах викладання конкретних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абушкін Х. Х. Проблемний урок у середньому спеціальному навчальному закладі: структура, зміст, технологія / Х.Х. Абушкін // *Середня професійна освіта*. – 2005. – № 5. – С. 40-44.
2. Головачук Т.І. Інноваційний підхід при проведенні лекційного заняття/ Т.І. Головачук– [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchetei/2011_2_1/NV-2011-V2_68.pdf
3. Левіна М. М. Технології професійної педагогічної освіти: навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів/ М.М. Левіна.– М.: Видавничий центр «Академія», 2001. – 272 с.
4. Махінова М.В. Інтерактивний підхід при читанні лекцій / М.В. Махінова.– [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogica/73210.doc.htm
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение / М.И. Махмутов. – М., 1975.– 368 с.
6. Моїсеєва Є.М. Методика підготовки та проведення лекцій у Київському національному університеті внутрішніх справ: методичні рекомендації / Є.М. Моїсеєва. – М.: НМЦ, 2005. – 44 с.
7. Мороз О.Г. Методика підготовки та проведення лекційних занять у вищій школі/ О.Г. Мороз. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: studentbank.ru/view.php
8. Романовська О.О. Застосування методу проблемної лекції для викладання економічних дисциплін / О.О. Романовська. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/Tipuss/2012_2/Rom.pdf
9. Сухова Н.А. Проблемна лекція – один із методів творчого мислення / Н.А. Сухова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/24208
10. Фіцула М.М. Педагогіка: підручник / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2002.– 456 с.

Выговская С.В., Журба О. Р.

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОЙ ЛЕКЦИИ С ЦЕЛЬЮ АКТИВИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

В статье определено понятие «проблемная лекция», рассмотрены ее структурные составляющие и проанализированы особенности применения метода проблемной лекции в процессе преподавания в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: учебно-познавательная деятельность, активность, метод проблемной лекции.

Vygovska S.V., Zhurba O.R.

PROBLEM LECTURE AS A METHOD OF INTENSIFYING THE TEACHING AND LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS

A problem lecture may be within the course of the discipline and a topic, which is not purely of informative but of a searching character as well. The peculiarity of this lecture is that the lecturer sets a problem that requires some research activity and its solution during this problem lecture. Lector also organizes a problem solution process, stimulates students, involves them into the discussion, so they express their own opinions and decisions. Application of the method of the problem lecture directs the lecturer and students to work together, and, as a result, students are engaged in intensive activity to acquire knowledge. In other words, students gain knowledge through action, active thinking, working together to solve the problem.

Key words: teaching and learning activities, activity, method of problem lectures.

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО
СВІТОСПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЗАСОБАМИ ЖИВОПИСУ**

У статті розглядаються шляхи покращення підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування естетичного світосприймання дітей молодшого шкільного віку засобами творів живопису у спеціально створених педагогічних умовах. Автором проаналізовано форми і методи організації навчально-виховного процесу при дотриманні певних педагогічних умов.

Ключові слова: молодші школярі, естетичне світосприймання, педагогічні умови.

Реформування освіти в Україні вимагає радикальних змін у вихованні і навчанні дітей і молоді. Головна мета освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, у вихованні покоління людей, здатних оберігати й примножувати цінності національної культури як невід'ємної складової світової культури. Розв'язання цієї проблеми здійснюється через систему навчання та виховання, головним переважно через навчальні предмети, що викладаються в школі. І початкова школа в цьому плані є фундаментом основної школи.

Проблемі естетичного розвитку дитини присвячені дослідження І.Я. Зязюна, Г.М. Сагач, І.О. Ковальова, О.Л. Кошелева, А.М. Луцюк, Л.Г. Талангової, С.О. Швидкої. Системі психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів роботи Н. М.Дем'яненко, Л.О. Хомич; формуванню творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки Т.Б. Волобуєва, Д.Г. Іванова, Н.В. Кічук, О.О. Сисоєва; теоретико-методичні основам підготовки вчителів у педагогічних навчальних закладах А.Ф. Линенко, Н.Б. Максименко, С.У. Гончаренка, Б.М. Шиян. Серед різноманітних засобів впливу на підростаюче покоління мистецтву відводиться значна роль у формуванні духовності людини. У "Концепції художнього-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України" мета художнього виховання підростаючого покоління набуває нового гуманістичного звучання. Через сприймання творів вітчизняного та зарубіжного мистецтва, через практику художньої діяльності формувати в учнів особистісно-ціннісне ставлення до мистецтва, розвивати загальні та спеціальні здібності, художньо-образне мислення, виховувати потребу та здатність до художньо-творчої самореалізації та духовного самовдосконалення [2, с. 6].

У системі духовно-естетичного розвитку особистості дитини велике значення має сформованість її естетичного сприймання світу, яке відбувається, насамперед, під час вивчення дисциплін художньо-естетичного циклу.

Водночас існує низка суперечностей між потребою школи й суспільства у вчителів, здатних формувати естетичне світосприймання в молодших школярів та недостатнім рівнем підготовки педагогічних кадрів до означеного виду діяльності, зокрема: між потребою оновлення змісту образотворчого мистецтва в початковій школі та недостатнім науково-методичним забезпеченням його викладання у вищій школі; між реально існуючим станом підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищих навчальних закладах і необхідністю впровадження інноваційних форм і методів навчання.

Метою статті є вивчення педагогічних умов підвищення ефективності підготовки вчителя початкових класів до формування естетичного світосприймання в молодших школярів за допомогою творів живопису.

Розглядаючи педагогічні умови як фактори, що забезпечують успішне навчання [1, с. 34], доцільно виокремити загальні й спеціальні педагогічні умови. Під загальними умовами ми розуміємо загальну мету підготовки спеціаліста; зміст підготовки; наявність

певної системи підготовки; педагогічні принципи; педагогічні форми й методи підготовки; формування в майбутніх учителів нового педагогічного мислення; морально-психологічний клімат; наявність творчих спеціалістів тощо.

До спеціальних педагогічних відносимо умови, що забезпечують підготовку вчителя до професійно-творчої діяльності щодо виховання молодших школярів. Це власні завдання; відповідний їм зміст; урахування місцевих і регіональних особливостей під час визначення змісту підготовки; врахування "місцевих потреб" у спеціалістах; використання нетрадиційних форм і методів підготовки; врахування мотиваційної спрямованості; наявність спеціальної матеріально-технічної бази (музей, періодична художня виставка, експонати, тощо) [1, с.45].

Що найважливішою є, результати нашого дослідження засвідчують, спеціальна педагогічна умова, що полягає в усвідомленні педагогом сутності естетичного світосприймання. Вона включає цілеспрямоване й послідовне відображення в організації, змісті, методиці професійної підготовки майбутнього педагога соціокультурних цінностей з метою їх трансформації в особисті якості, що визначають естетичну свідомість (погляди, потреби, ідеали тощо), систему ціннісних відносин, естетично наповнену діяльність.

Зрозуміло, що загальні і спеціальні умови знаходяться у єдності, взаємозв'язку у професійній підготовці студентів до різних видів навчальної та виховної діяльності, що підтверджують дослідження (С.Коновець, В.Сластьоніна, М.Лещенко тощо).

Результатами вивчення психолого-педагогічної літератури, пілотажного опитування викладачів і студентів та вчителів початкових класів загальноосвітніх шкіл, нами визначено педагогічні умови, а саме: удосконалення навчально-методичного забезпечення підготовки студентів; професійно-педагогічна спрямованість; реалізація особистісно зорієнтованого підходу; створення об'єктивних взаємин в системі "педагог – студент" на основі демократичного стилю спілкування; використання міжпредметних зв'язків; формування навичок естетичного сприймання творів живопису; орієнтація на класичні джерела світового мистецтва живопису; урахування рівня культурного розвитку кожного студента; виховання творчого ставлення студентів до будь-якого виду діяльності; врахування вікових особливостей учнів молодших класів.

Для прикладу наведемо деякі з шляхів підвищення рівня професійної підготовки вчителя початкових класів щодо формування естетичного світосприймання в молодших школярів. Зокрема, згідно з педагогічною умовою – *урахування культурного розвитку кожного студента* – здійснювалося в процесі у межах лекційних і семінарських занять, де студенти досліджували, особливості художніх стилів знайомилися з творчістю, живописною спадщиною видатних художників, аналізували особливості різних стилів і напрямів у мистецтві тощо.

Аналіз творів живопису добиралися за такими критеріями, як високий естетичний рівень твору, рівень технічного виконання (для репродукцій). Вибір живопису обумовлювався рівнем втілення філософських, соціальних, естетичних і етичних ідей певної епохи через особистісний характер інтерпретації. Це відбувалося під час відвідування музеїв та творчих виставок. Ознайомлення з музейним живописом є, на нашу думку чи не найголовнішим у розвитку навичок сприймання твору мистецтва й формуванні естетичного світосприймання особистості. Обов'язковим підсумком відвідування музеїв студентами та художніх виставочних залів було обов'язковим написання міні-творів про враження від сприймання живопису, рівень майстерності авторів, реальність відтворення дійсності.

Найважливішою педагогічною умовою, що ефективно впливала на підготовку майбутніх учителів до формування естетичного світосприймання в учнів початкових класів за допомогою творів живопису.

Успішно реалізація педагогічної умови формування навичок естетичного сприймання творів живопису виражається в цілеспрямованому й цілісному сприйманні твору мистецтва або будь-яких інших предметів що супроводжується естетичними переживаннями. Оскільки естетичне сприймання не є просте відтворення живописного твору у свідомості, а складний

процес співучасті, важливим моментом його є "перенесення" образів і положень із твору мистецтва в особисте життя, співставлення героя з власним "Я". Забезпечувалась це через тематику й зміст лекцій, семінарських занять, їх логічну послідовність, що сприяло якісній зміні сприймання студентів та росту ступенів естетичного рівня. На початку навчання у ВНЗ судження студентів носили поверховий характер спостерігалось відсутність елементарних знань про специфіку творів живопису. Отже, завдання навчити студентів "бачити" твір мистецтва визначила тому основну увагу необхідно приділити насамперед, аналізу живописних творів, їх характеристики у обговоренні. При аналізі твору живопису, необхідно дотриматися певних вимог щодо його сприймання цього твору [2, с.4]. Нами виділено три головні вимоги ефективної організації сприймання і зовнішні умови; установка, глядача; пояснення картини. *Зовнішні умови* забезпечують повноцінне сприймання картин, можливість (добори найбільш сприятливого фону, невідале розташуванням, коли колорит, деталі, творча манера автора не впливають на глядача, сприймання картин у власній кімнаті та ін.. У певній мірі цьому сприяють виставки репродукцій у спеціальних кімнатах, кабінетах чи коридорах шкіл або інших приміщень навчальних закладів.

У спілкуванні з твором живопису багато чого залежить від установки на сприймання. Це психологічні аспекти (естетичних на рецептори людини, активізація власного досвіду; цілеспрямованість сприймання настанови). Вагомим на сприймання є суспільна оцінка. Учитель повинен цю оцінку прищеплювати дітям, та найголовніше – це установка на емоційне сприймання картини, оскільки, "лише емоції відкривають у мистецтві дійсний доступ до ідеї і багатства образу" [8, с.23]. Як бачимо, завдання вчителя полягає в тому, щоб створити умови для емоційного сприймання картини.

Необхідною умовою організації процесу сприймання картини є пояснення її ідеї і засобів виразності. Аналіз художнього твору це процес дослідження того, як зміст визначає форму. Для здійснення аналізу необхідно мати уявлення про деякі естетико-теоретичні основи образотворчого мистецтва, а також уміння критично оцінювати твір і вести мову про мистецтво [6]. Спілкування з творами спонукають учнів по-новому дивитися на світ, поступово розвиваються від елементарного вміння роздивлятися картину до більшого глибокого бачення художніх засобів, що сприяє підвищенню культурного рівня молодших школярів. Наприклад, при розробці теми "Живопис рідного краю. Херсонські художники" здійснювалась можливість збагачення емоційного досвіду майбутніх учителів через "живе" спілкування з картинами. Обговорення картин, їх аналіз за допомогою *методу асоціацій*, (емоції враження, переживання). Студенти усвідомлювали зміст художнього твору, розуміли авторські почуття, думки, переживання що і виявляється і у змісті твору живопису, і у наших асоціаціях. У нашій уяві символіка мистецтва набуває конкретного образного втілення. У картинах розкривається внутрішній світ людини, всесвіт її душі, натхненної чи знедоленої стражданням. Така робота активізує студентів більш свідомо розібратися у власних емоціях і почуттях, які виникають при ознайомленні з картинами, зрозуміти причину їх сутність, сприяє глибокому осягненні змісту впливає на естетичне світосприймання особистості.

Психофізіологічною передумовою формування естетичного світосприймання в особистості є здатність до асоціативно-образного відображення життя. Сприяє розвитку цього виконання занять творчих *вправ-асоціацій* (ідентифікація себе з певним образом; здійснити театралізовану міні-виставу; рефлексивний самоаналіз). Перед студентами ставилось завдання відобразити свій емоційний стан у вигляді замальовки, малюнка, що сприяло розвитку емпатійності майбутніх учителів та створювало умови для їх творчої самореалізації в художній та професійній діяльності.

У сучасних умовах прихильники інтеграції мистецтв пропонують різні шляхи сприймання творів мистецтва. Традиційний шлях – це формування основних умінь, що втілюється в художній діяльності. В особистості розвивається специфічна для певного виду мистецтв уява, яка є умовою сприймання мистецького твору. Інтеграція мистецтв веде до розширеного естетичного переживання. У цьому випадку йде мова про естетичну рефлексію,

коли особистість глибше розуміє сутність мистецтва через порівняння мов різних видів мистецтва, виявляється специфіка зв'язків між видами.

У той же час соціальні реалії вимагають якісно нового підходу до формування у дітей цілісного уявлення про світ, природу, суспільство і мистецтво засобами художньо-емоційної сфери дитини. Сприяти цьому насамперед має реалізація принципу синтетичної побудови естетичного розвитку молодших школярів.

На відміну від інтеграції, що розглядається як вищий рівень міжпредметних зв'язків, під синтезом розуміється органічне поєднання, у нашому випадку компонентів видів мистецтв у єдине ціле (умовну чи реальну систему), що базується на матричному характері їхньої взаємодії. Побудова навчально-виховного процесу на синтетичних засадах створює не тільки міцну базу для більш свідомого засвоєння навчального матеріалу, сприяє формуванню відповідних умінь і навичок, а й на основі глибинного аналітико-системного об'єднання раніше розрізнених компонентів видів мистецтв з одночасним підключенням усіх чуттєвих аналізаторів учня забезпечує появу психічних новоутворень, нових структур та властивостей емоційно-інтелектуальної сфери особистості молодшого школяра [1, с. 6].

З огляду на специфіку роботи вчителів початкових класів, найбільше сприяє ефективності процесу сприймання використання взаємозв'язку рідної мови й твору живопису. Одним із найбільш доцільних методів розвитку в особистості здатності до цілісного емоційного усвідомлення естетичних явищ є порівняння, що сприяє глибокому розумінню мистецтва, розвитку почуттів, умінню їх висловлювати. Його можна використовувати не лише під час порівняння творів одного виду мистецтва, а й у процесі зіставлення творів різних його видів. Це дозволяє не лише глибше зрозуміти специфіку вираження почуттів у живописі, музиці, поезії, а й закріпити знання про мистецтво як одну із форми відображення навколишнього світу. Так, при вивченні теми "Художні напрями мистецтва кінця XIX–XX ст.: від імпресіонізму до постмодернізму" студентам було запропоновано знайти взаємозв'язок мовленнєвої інтонації у поезії символізму цього періоду та живописного стилю символізму І. Северянінов, С. Судейкін, М. Сапунов, В. Боровиковський, В. Маяковський, В. Катаєв, П. Пікассо. Сприймаючи твори різних видів мистецтва, студенти більш усвідомлено трансформуються у необхідність спілкувати за ритмом мови та ритмом мазків і кольору в працях художників. Свої враження висловлювали як в усній так і в літературних міні-творах.

Отже, усе сказане дає підстави вважати зазначені педагогічні умови такими, що сприяють ефективності процесу підготовки майбутніх учителів до формування естетичного світосприймання в молодших школярів за допомогою творів живопису. Це – під загальними умовами ми розуміємо загальну мету підготовки спеціаліста; зміст підготовки; наявність певної системи підготовки; педагогічні принципи; педагогічні форми й методи підготовки; формування в майбутніх учителів нового педагогічного мислення; морально-психологічний клімат; наявність творчих спеціалістів тощо.

До спеціальних педагогічних відносимо умови, що забезпечують підготовку вчителя до професійно-творчої діяльності щодо виховання молодших школярів. Це власні завдання; відповідний їм зміст; урахування місцевих і регіональних особливостей під час визначення змісту підготовки; врахування "місцевих потреб" у спеціалістах; використання нетрадиційних форм і методів підготовки; врахування мотиваційної спрямованості; наявність спеціальної матеріально-технічної бази (музей, періодична художня виставка, експонати, тощо) [1, с. 6].

У перспективі буде розроблена модель естетичного розвитку майбутніх учителів початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голінська Т.М. Естетичний розвиток молодших школярів засобами синтезу мистецтв: [монографія]. – Херсон: Айлант, 2007. – С.6.

2. Дмитрієва І.П. Сприйняття та розуміння творів образотворчого мистецтва учнями допоміжної школи / Ірина Дмитрієва // Наукові записки. – Кіровоград, 2001. – Вип. 32, 2.11. – С. 40-43. – (Серія "Педагогічні науки").
3. Коновець С. В. Образотворче мистецтво в початковій школі: метод. посіб. / Світлана Коновець. – К.: Каліграф, 2000. – 80 с.
4. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – Экспериментальная психология: пер. с франц. / общ. ред. А.Н.Леонтьев. – М., 1966. – Вып. 5. – 1975. – 284 с.
5. Лёвшина И.С. Как воспринимать произведения искусства/ И.С.Левшина. – М.: Знание, 1983. – 96 с.
6. Лещенко М.П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матах Великобританії, Канади, США). автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 – професійна педагогіка / М.П.Лещенко. – К., 1997. – 53 с.
7. Миропольська Н.Є. Мистецтво слова в структурі художньої культури учня: теорія і практика: [монографія]. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 204 с.
8. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки/ В.А.Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с.

Голинская Т.Н.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ЭСТЕТИЧЕСКОГО МИРОВОСПРИЯТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ПОМОЩЬЮ ЖИВОПИСИ

В статье рассматриваются пути улучшения подготовки будущего учителя начальных классов к формированию эстетического мировосприятия детей младшего школьного возраста с помощью произведений живописи в специально организованных педагогических условиях. Автором проанализировано формы и методы организации учебно-воспитательного процесса при соблюдении определенных педагогических условий.

Ключевые слова: младшие школьники, эстетическое мировосприятие, педагогические условия.

Golinska T.N.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS K FORMATION OF AESTHETIC PERCEPTION OF THE WORLD PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH PAINTING

The ways of primary school teachers' professional preparation for junior pupils aesthetic worldview formation with the help of arts under the specially organized pedagogical conditions improvement are reviewed in the article. The forms and methods of teaching and educational process under the special pedagogical conditions are analyzed by the author in the article.

Key words: younger students, aesthetic worldview, pedagogical conditions.

УДК 371.13:372.4

Гриценко І.В., Борисенко Н.М.

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті проаналізовано окремі аспекти моделювання самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи в межах синергетичного підходу, визначено основні принципи, етапи та умови моделювання елементів освітнього процесу.

Ключові слова: самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкової школи, методичні уміння, синергетичний підхід, моделювання педагогічних процесів.

Перебудова структури і змісту вищої професійної освіти, зумовила необхідність розв'язання низки проблем, пов'язаних з удосконаленням процесу методичного супроводу фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Відповідно до нормативних документів галузевого стандарту вищої освіти основними принципами підготовки виступають: цілеспрямованість, прогностичність, технологічність,

діагностичність. Це дає підстави визначати теоретико-методологічну базу самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя та її ефективної діагностики з урахуванням необхідності використання компетентнісної парадигми освіти в межах синергетичного підходу. Проблема формування самоосвітніх компетенцій майбутнього вчителя, як зазначає І.Шапошнікова, стала останнім часом все більше виходити на загально дидактичний, загально педагогічний і методологічний рівні. і потребує проведення спеціальних досліджень, пов'язаних із визначенням нових підходів до структурування змісту підготовки вчителя, осучаснення технологічного забезпечення процесу навчання, зміни особистісного бачення викладачами і студентами необхідності інтерактивної взаємодії як запоруки підвищення якості освіти.

Грунтуючись на дослідженнях психологів і педагогів (Л.Хоружої, І.Зязюна, М.Фіцули, Н.Кузьміної, А.Маркової, В.І.Бондаря), що у різні роки розробляли теоретико-методологічні і технологічні засади формування дидактичних умінь різного ієрархічного підпорядкування, ми ставили на меті з'ясування умов успішної діагностики самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Наш інтерес до синергетичного підходу як стратегії управління складними системними об'єктами, був обумовлений пошуком відповіді на питання: як забезпечити умови резонансного впливу на систему методичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів? Діагностичні процедури дають як правило, можливість перевірити якість засвоєння комплексних дидактичних умінь, контрольні зрізи, як правило, фіксують певні утруднення студентів у дидактичному поясненні методичних варіантів прояву таких процесів як: конструювання методів навчання відповідно завданих умов, визначення ланок процесу засвоєння знань у структурі методичного змісту уроку, здійснення цілепокладання і цілезабезпечення на кожному з методичних етапів відпрацювання змісту навчального матеріалу на уроці. Необхідність використання синергетичного підходу не викликає сумніву, оскільки стохастичність і нелінійність педагогічних законів, неоднозначність їх прояву в різноманітних педагогічних ситуаціях, біфуркаційний характер навчально-виховного процесу, впливає на становлення та вияв методичних умінь майбутніх педагогів. Застосування синергетичного підходу до організації самоосвітньої діяльності та діагностичних методів визначення результативності навчання, ґрунтується безпосередньо на ефекті посилення впливів у навчанні за рахунок використання навчальної інформації, котра поступає з різних джерел і через різні канали сприйняття, вимагає урахування специфіки предметних знань, відбору відповідних методичних засобів і прийомів роботи з нею. При цьому синергія, як ефект підвищення результативності навчання за рахунок взаємозв'язку й взаємосприяння різних впливів, може реалізуватися через використання в навчальному процесі з методичних дисциплін "образного й наочного", "абстрактного й конкретного", "якісного й кількісного", "репродуктивного й проблемного" у їх взаємних зв'язках.

Так, у роботах С.Кульневич [5], розкриті особливості синергетичної концепції самоорганізуючого навчання, В.Маткін досліджував особливості ціннісно-синергетичного підходу в процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів[6]. На нашу думку, для ефективного формування навичок самоосвітньої діяльності майбутніх педагогів, необхідно звернути увагу на активне використання інноваційних технологій навчання. Звичайно, процес формування компетентності є досить індивідуальним для кожного студента, і зумовлений багатьма суб'єктивними чинниками. Разом з тим впровадження нових стандартів вищої професійної освіти потребує і від викладачів перебудови власних стереотипів у викладацькій діяльності.

Для оптимальної організації самоосвітньої діяльності та її діагностики, має бути виділення у змісті навчального матеріалу *цільового, емоційно-ціннісного, критичного, рефлексивного, творчого і регулюючого* компонентів.

Моделювання педагогічних систем є одним з найважливіших завдань сучасної педагогіки і психології. Шляхом моделювання можна відтворити не тільки статистику дидактичного процесу, а й його динаміку. Під моделюванням розуміють не тільки процес побудови, але й дослідження моделей. Наявність науково обґрунтованої моделі навчального

процесу дозволяє прогнозувати його розвиток. А це особливо важливо для освітнього процесу, бо в ньому обов'язково слід передбачати й прогнозувати майбутній позитивний результат.

У педагогічній науці метод моделювання досліджувався у працях В. Афанасьєва, В. Венікова, Б. Глинського, І. Новик, Г. Суходольського, В. Штоффа й ін. Вченими встановлено, що педагогічне моделювання засноване на *ряді принципів*. Вчена О. Чуб [9] до їх складу відносить:

1. *Принцип особистісних пріоритетів* припускає центрування уваги на особистісних особливостях студента, схильностях, здатностях, пріоритетах, цінностях. Побудова моделі педагогічного процесу в першу чергу базується на принципах гуманізації, демократизації, природовідповідності й ін.

2. *Принцип саморозвитку* спрямований на створення таких педагогічних моделей, які відрізнялися б динамічністю, могли варіюватися залежно від конкретної навчально-виховної й соціальної ситуації.

3. *Принцип реальності* означає відтворюваність розробленої педагогічної моделі на практиці в близьких освітніх умовах.

Перш ніж з'ясувати сутність педагогічної моделі, зупинимось на трактуванні поняття "модель". Вивчення довідкової літератури [4, 7, 10] дало можливість встановити, що:

– модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає й відтворює в більш простому й огрубленому вигляді його структуру;

– модель – у логіці й методології науки – аналог (схема, структура, знакова система) певного фрагмента природної або соціальної дійсності, продукту людської культури, концептуально-теоретичного утворення й тому подібного – оригіналу моделі" [10];

– модель – це знакова система, за допомогою якої можна відтворити дидактичний процес як предмет дослідження, показати в цілісності його структуру, функціонування і зберегти цю цілісність на всіх етапах дослідження [11].

Модель дидактичного процесу – це еталонне уявлення про навчання, виховання або розвиток суб'єктів діяльності. Модель дидактичного процесу визначає цілі, основи організації та проведення навчального процесу у різноманітних навчальних закладах і може бути структурною, динамічною, факторною, функціональною і соціально-технологічною.

Учені І. Зязюн і Г. Сагач, визначили такі вимоги до сучасної дидактичної моделі: "вона має бути об'єктивною (відображати суще); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом); адаптивною (пристосуватись до індивідуальних особливостей людини, передусім до різновидів її досвіду)", відкритою (передбачати проєктивно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта) [3, с.16].

Характеризуючи взаємовідносини студента і викладача в межах синергетичної моделі педагогічної освіти, Г. Нестеренко [7] зазначає, що вони мають відзначатися:

– відкритістю освітнього процесу і змісту навчального матеріалу для інновацій, які можуть запропонувати не лише викладачі, а й студенти;

– переходом від переважної орієнтації на відтворювальні навчальні завдання до орієнтації на продуктивну теоретичну і практичну діяльність;

– заміною суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин викладача і студента на взаємини вільної співпраці заради розвитку й пізнання;

– дотриманням викладачами принципів індивідуального підходу до студентів зі спрямованістю навчально-виховної роботи на їх самоосвіту, самовиховання, самореалізацію;

– звільненням студента і викладача від стереотипів і педагогічних догм у організації й у змісті навчально-виховного процесу;

– сприянням системи вищої освіти формуванню у майбутніх фахівців відповідальності за долю всього суспільства.

На наш погляд, зазначені позиції повинні мати місце і в процесі формування методичних умінь у майбутніх учителів початкової школи.

Навчальний процес формування методичних умінь вчителів початкових класів є складним системним об'єктом, детальне вивчення якого передбачає необхідність його організації з урахуванням системного підходу до всіх складових: цілей, змісту, методів, форм і засобів навчання студентів у ВНЗ.

Успіх процесу залежить від відповідності запропонованих технологій, структури діяльності, що неможливе без застосування педагогічного моделювання. Вимоги до моделей розроблені Д. Новіковим [8] передбачають наявність таких вимог.

Першою вимогою є інгерентність, що передбачає достатній ступінь погодженості створюваної моделі з середовищем (створювана модель має бути погодженою з освітнім середовищем, у якому вона буде функціонувати, входити до складу цього середовища як природня складова частина).

Друга вимога – простота моделі, пов'язана з процесом формалізації в моделюванні, яке полягає у виділенні істотних якостей або характеристик моделі і нехтування інших, менш важливих і менш істотних.

Третя вимога – адекватність моделі, що означає можливість з її допомогою досягнення поставленої мети педагогічної діяльності у відповідності з наміченими цілями. Адекватність моделі означає, що вона досить повна, точна й може бути реалізована. [2]

Перш ніж приступити до моделювання процесу самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи, доцільно було дослідити питання про те, які види моделей педагогічних систем застосовуються в педагогічних науках. Вивчення літератури з цього аспекту моделювання дозволило встановити, що:

– у теорії педагогічного проектування виділяють *прогностичну модель* для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; *концептуальну модель*, засновану на інформаційній базі даних і програми дій; *інструментальну модель*, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання й навчити викладачів роботі з педагогічними інструментами; *модель моніторингу* для створення механізмів зворотного зв'язку й способів коректування можливих відхилень від запланованих результатів; *рефлексивну модель*, яка створюється для вироблення розв'язку у випадку виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій;

Є й інші підходи до визначення видів моделей: так С. Бондаренко, аналізуючи моделі, створені різними вченими, встановила, що їх можна об'єднати у такі чотири типи: перша, *стадіальна модель*, друга – *структурна модель*, розроблялась в психології А.Марковою, яка на основі застосування системного підходу до аналізу структури праці вчителя виділила наступні її складові: 1) професіональні психологічні і педагогічні знання; 2) професіональні педагогічні уміння; 3) професіональні психологічні позиції і установки вчителя; 4) особистісні характеристики, що забезпечують оволодіння професійними знаннями і уміннями, а в педагогіці Н.Кузьміною, яка на основі введення поняття педагогічної системи, визначила п'ять структурних компонентів: 1) суб'єкт педагогічного впливу; 2) об'єкт педагогічного впливу; 3) предмет їх спільної діяльності; 4) цілі навчання і 5) засоби педагогічної комунікації, і на їх основі розробила структурну модель педагогічної діяльності вчителя.

– третя – *функціональна модель*, теж розроблялась Н. Кузьміною, яка із застосуванням системного підходу до управління педагогічним процесом окрім структурних компонентів виділила в ньому ще й 5 функціональних компонентів, які, відбиваючись у структурі діяльності викладача, вихователя чи керівника навчального підрозділу, складають основу для керування навчальною роботою учнів чи студентів і формуванням їх особистості. До основних компонентів цієї діяльності вчена включила: гностичний, проектувальний, конструктивний, організаційний і комунікативний. У якості системоутворювального фактора в цій системі виступає гностичний компонент, оскільки він пов'язаний з одержанням інформації про всі аспекти функціонування педагогічної системи. Функціональні моделі управління навчальним процесом розроблялись А.Марковою, В. Гинецинським, які

визначали функції учителя шляхом виділення основних видів його діяльності (у А.Маркової до їх переліку увійшло 10 груп умінь, у В. Гинецинського – чотири). Вони й склали основу розроблених вченими моделей;

– четверта – *ситуаційна модель*, в якій ситуація розглядається як момент взаємодії суб'єкта і обставин. У ситуаціях можуть відбиватися 2 типи взаємодії людини з середовищем. В одних виражається об'єктно-суб'єктний зв'язок, тобто відносини людини до предметного світу, в інших – суб'єктно-суб'єктні взаємодії, або відносини між людьми. До різновидів соціальних ситуацій можуть бути віднесені навчально-педагогічні ситуації. Вони відбивають суб'єктно-суб'єктну взаємодію й відрізняються від інших соціальних ситуацій тим, що одна й та сама ситуація стосовно викладача виступає як педагогічна, а стосовно учнів (студентів) – як навчальна;

– п'ятий тип моделей – ігрове моделювання. Гра в широкому сенсі розуміється як інструментально даний фрагмент реальності соціуму. У вузькому сенсі гра розуміється як особливим образом організована модель діяльності групи людей;

– найбільш поширеним типом моделей в педагогіці є *структурно-функціональні моделі*, в основі яких лежать істотні зв'язки і відношення між компонентами системи. У загальному випадку структурно-функціональні моделі представляють у вигляді п'яти компонентів: цільового, змістового, практичного, рефлексивно-оціночного, ціннісно-мотиваційного [2].

Учена О. Чуб, аналізуючи процес створення освітньої педагогічної моделі, виділяє такі етапи у її побудові:

1. Діагностична, на якій відбувається визначення фактичного, наявного рівня сформованості готовності;

2. Установочно-орієнтаційна, під час якої розкривається значимість формування відповідних знань, умінь і професійно-значимих якостей, ставляться цілі й завдання професійно-педагогічної підготовки. На цій стадії студенти знайомляться з перспективами розвитку особистісного професійного росту, відбувається їхнє первинне самовизначення щодо пропонуванних програм і стратегій професійного розвитку;

3. Діяльнісно-формуюча, на якій відбувається залучення студентів до творчої виховної діяльності у межах спеціально створених педагогічних умов. Здійснення поточного контролю й керування діяльністю студентів припускає збільшення їх активності, участь у побудові варіативного компонента навчальних програм, у виборі рольових позицій від імітатора й спостерігача до перетворювача й організатора, а також надання свободи вибору шляхів, способів і засобів здійснення навчальної й професійної діяльності;

4. Рефлексивно-оцінна, де здійснюється аналіз і рефлексія, оцінка й самооцінка ступеня освоєння студентами творчої виховної діяльності й готовності до неї;

5. Закріплююче-ідентифікуюча, у ході якої відбувається корекція й самокорекція набутих знань, умінь і якостей, їх закріплення, а також доповнення й зміна програми професійного розвитку студента;

6. Діагностико-контролююча, на якій визначається рівень готовності студентів до творчої виховної діяльності, а також перевірка ефективності протікання процесу формування даної готовності [10].

Вчена вважає, що процес проходження стадій носить циклічний характер, де зміст і кількість циклів визначається етапами підготовки й змінами в рівнях готовності студента до творчої виховної діяльності.

Ознайомлення з теоретичними основами педагогічного моделювання дало можливість обґрунтовано підійти до аналізу створених різними науковцями моделей самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

При розробці моделей діагностики методичних умінь майбутніх вчителів початкової школи ми враховували те, що моделювання педагогічного процесу забезпечить інтелектуально-особистісний розвиток студентів за умови, якщо:

– модель передбачатиме єдність і цілісність інтелектуального, емоційного і особистісного розвитку студентів, враховуватиме основні елементи педагогічного процесу (мету освіти, її зміст, педагогічні технології, учасників навчальної діяльності, їх позиції і взаємини) і буде орієнтована на інтеграцію цілей, змісту, умов і специфічних характеристик особистісно орієнтованого навчання;

– кожний елемент моделі буде орієнтований на її мету, а сама мета виступатиме системоутворювальним елементом моделі;

– у змісті навчання враховуватимуться особливості інтелектуально- особистісного розвитку кожного студента, а індивідуальна траєкторія формування методичних умінь студента орієнтуватиметься на пріоритет його особистісного змісту й цінностей, різноманіття можливостей, здібностей і потреб;

– при реалізації всіх варіантів моделі враховуватиметься специфіка педагогічного процесу, забезпечуватиметься рефлексія на рівні знань, почуттів і видів діяльності кожного студента. Перевагою методики є універсальність, зручність та економічність у проведенні обстеження та обробці результатів, гнучкість – можливість варіювати як тестовий матеріал матеріал (списки цінностей, мотивів), так і інструкції.

У своїх підходах до розробки моделі діагностики методичної підготовки майбутніх вчителів початкової школи ми також вважали, що модель має розкривати особливості даного феномена, відобразити основні етапи його формування, фіксувати основні елементи дидактичної системи забезпечення реалізації даного процесу у практиці навчання студентів.

Відповідно, був створений інструмент діагностики методичної компетентності студентів факультету дошкільної та початкової освіти – веб-сайт "ecology". Сайт опублікований за адресою *ecology.ksu.ks.ua*. Сайт розроблявся з використанням технології ASP.NET 2.0 та MS SQL Server 2005. (веб-сайт відкритий до доступу студентам, що пройшли авторизацію та зараховані у групу викладачем). Закрита форма відповідей давала можливість автоматизувати процедуру підрахунку результатів і здійснити це за допомогою комп'ютера. Перевагою методики є універсальність, зручність та прозорість у проведенні обстеження та обробці результатів. Ознайомитися з результатом тестування має можливість не тільки викладач, але і студент, результат тестування візуалізовано у вигляді діаграм, викладач має можливість змінювати зміст тестів, категорії, параметри оцінювання.

Системні вимоги до програмного та апаратного забезпечення:

1. Доступ до мережі Internet.

2. Наявність версій браузера (версій, не нижче): Internet Explorer 6, Firefox 2, Google Chrome.

3. Процесор 1100Mhz , оперативна пам'ять 256Mb.

Відповідно сайт дає змогу аналізувати рефлексивні, мотиваційні аспекти ставлення студентів до проблем, пов'язаних з методичною підготовкою. Детальний аналіз функціонування запропонованої моделі діагностики самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи буде розглянутий у подальших роботах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко С.В. Моделирование складных системно-деятельностных объектов у психолого-педагогических исследованиях [Електронний ресурс] / С.В. Бондаренко.- Режим доступу <http://roman.by/r-89699.html>
2. Горячова М.В. Моделирование педагогических процессов[электронный ресурс]/ М.В.Горячова.- режим доступа <http://www.rae.ru/zk/arj/2007/11/Goryachova.pdf>.
3. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії [навчальний посібник]/ І.А.Зязюн, Г.М.Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 268 с.
4. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А.Игнатова// Педагогика.– 2001.– №8.– С. 26–31.
5. Кульневич С.В.Педагогика личности от концепций до технологий:[учеб.практ. пособие для учителей] / С.В.Кульневич-Ростов н/Д: Творческий центр "Учитель", -2001.-С.106-109.
6. Маткин В.В. Ценностно-синергетический поход и его реализация в процессе педагогической подготовки будущих учителей / В.В. Маткин // Наука и школа. – 2001.– №6.– С. 10–12.

7. Нестеренко В.Г. Возможности личности в контексте синергетической модели высшего образования // В.Г.Нестеренко // Вища освіта України.-2004.-№1.- С.25-34.
8. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д.А.Новиков. – М.: МЗ-Пресс, 2004. – 67с.
9. Хоружа Л.Л. У пошуках нової моделі педагогічної освіти / Л.Л. Хоружа // Вища школа. – 2009. – 111. – С.23-31.
10. Чуб Е.В. Моделирование педагогического процесса как средство формирования ключевых компетенций будущего специалиста [электронный ресурс] / Е.В. Чуб. – режим доступа http://www.conf.muh.ru/080215/thesis_Chub.htm
11. Штофф В.А. "Моделирование и философия" / В.А. Штофф //М.: Наука, 1966. –300 с.

Гриценко И.В., Борисенко Н.М.

СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ САМООБРАЗОВАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье проанализированы отдельные аспекты моделирования самообразования будущего учителя начальной школы в рамках синергетического подхода, определены основные принципы, этапы и условия моделирования элементов образовательного процесса.

Ключевые слова: самообразовательная деятельность будущего учителя начальной школы, методические умения, синергетический подход, моделирование педагогических процессов.

Gritsenko I.V., Borisenko N.M.

SYNERGETIC APPROACH TO MODELING SELF EDUCATION FUTURE TEACHER

The article analyzes certain aspects of modeling self-educational activity of the future teachers of primary school in synergetic approach, basic principles, stages and conditions of the modeling elements of the educational process.

Key words: self-education of future primary school teachers, teaching skills, synergetic approach, modeling of pedagogical processes.

УДК 378.6:629.5.07

Дендеренко О.О.

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ СУДНОВОГО МЕХАНІКА ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ У МОРСЬКИХ ВНЗ

У статті розглянуто доцільність реалізації процесу підготовки суднових механіків засобами модульного навчання. Представлено прогностичний блок моделі навчального процесу. Проаналізовано проблемні питання навчання фізики у морських коледжах.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, проект Тьюнінг, модель, модульне навчання

Сучасний стрімкий розвиток техніки та її автоматизація вимагають від фахівця мобільності, здатності швидко орієнтуватися у тенденціях удосконалення та оновлення обладнання, розуміння принципів його роботи та правил обслуговування, спроможності самонавчатися.

Проблема мобільності та саморозвитку фахівця не нова. Її дослідженням займалися науковці багатьох країн. Найбільш системно матеріали досліджень відображені у проекті "Гармонізація освітніх структур в Європі", який отримав назву "Тьюнінг" (англ.: *настройка, регулювання, гармонізація*). Активізацією його впровадження у практику підготовки фахівців став Болонський процес, який почав реалізовуватися в Україні на рівні вищих навчальних закладів та предметних областей. Першими відчутними кроками у реалізації основних положень Болонського процесу стало запровадження "Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року", затвердженого наказом МОНУ від 13.07.2007 р.

Згідно з проектом Тьюнінг, кінцеві результати навчання визначаються як рівень компетентності, якого повинен досягти студент [1].

Дослідженням можливостей впровадження компетентнісного підходу до навчання учнів і студентів займалися вітчизняні та зарубіжні науковці, серед яких: Дж. Равен, К. Корсак, О.Овчарук, В. Сериков, А. Хуторський, В. Шарко, І. Якиманська та ін.

Поняття "компетентність" багатогранне. В науковій літературі існує чисельна кількість його визначень. За проектом Тьюнінг "це динамічна комбінація знань, умінь, розуміння, цінностей, ставлення інших особистих якостей, що описуються результатами навчання за освітньою програмою підготовки фахівців, динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей" [1].

У словнику російської мови І. Ожегова слово "компетентний" визначається як знаючий, оповіщений, авторитетний в певній галузі[2].

М. Чошанов характеризує "компетентність" як володіння оперативними та мобільними знаннями, постійне прагнення їх відновлювати та використовувати в конкретних умовах [3].

А. Хуторський розглядає "компетентність" як володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особисте ставлення до виду діяльності; сукупність якостей особистості та мінімальний досвід стосовно діяльності у цій сфері [4].

На нашу думку найбільш змістовне тлумачення "компетентності" наведене у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, де компетентність визначається як набута у процесі навчання інтегрована здатність індивіда, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці [5].

Закон України "Про вищу освіту" розглядає "компетентність" як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [6].

Компетентнісний підхід, який спрямовує освітній процес на формування та розвиток ключових і професійних компетентностей, висуває на перше місце не інформованість студента, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають. У межах компетентнісного підходу набувають актуальності й популяризуються такі явища, як "студентоцентроване навчання" та ін.

Внаслідок змін у вимогах до якості сучасної професійної освіти активізується її переорієнтація на компетентнісний підхід, що вимагає необхідності суттєвої реорганізації навчального процесу, зокрема впровадження модульної технології та інтегративного підходу до вивчення фундаментальних і професійних дисциплін. Модулі при цьому виступають як структурні елементи навчального плану, під час засвоєння яких відбувається формування компетентностей як показників якості підготовки фахівців.

Реалізація компетентнісного підходу передбачає переформатування змісту і структури підготовки фахівців, що, у свою чергу, потребує моделювання навчального процесу.

За педагогічним словником "моделювання" – це процес дослідження певних явищ, процесів або систем об'єктів шляхом побудови і вивчення їх моделей. Модель – це схематична форма, яка містить інформацію про об'єкт у цілому, в якому можуть реалізовуватися суб'єкти. [12]. У нашому випадку об'єктом моделювання виступає процес підготовки майбутнього судового механіка, а суб'єктами – учасники цього процесу.

На основі результатів аналізу публікацій з цієї проблеми, узагальнення теоретичних положень [10] та практичного досвіду вирішення завдань, пов'язаних з формуванням професійних компетентностей майбутніх судових механіків, нами розроблено структурно-функціональну модель компетентнісно-орієнтованого навчального процесу підготовки морського фахівця, до складу якої входять наступні блоки:

- прогностичний;
- концептуальний;

- змістовий;
- технологічний;
- результативний та блок моніторингу.

При складанні *концептуальної складової моделі* ми оперували однією з ключових ідей проекту Тьюнінг – це модуляризація навчального процесу. В галузі організації освітнього процесу та освітніх технологій вона дозволяє:

- підвищувати компактність структури навчання;
- більш чітко організовувати освітній процес, практикувати просте і доступне для огляду його структурування;
- реалізувати переваги безперервної фіксації на документальному рівні отриманих результатів, які плануються в модулях;
- досягати прозорості обраної кваліфікації в будь-який час;
- більш цілеспрямовано реалізувати студентоцентрований характер навчання з відповідним організаційним, методичним та технологічним забезпеченням навчального процесу [12].

З огляду на об'ємність обґрунтування доцільності введення і змісту кожного з наведених блоків моделі у даній статті зупинимось на характеристиці її *прогностичної складової*. Для її розробки було проаналізовано нормативну документацію щодо підготовки суднового механіка (Міжнародні Конвенції Інтернаціональної морської організації, відповідні Національні Правила та Положення), в результаті чого виокремлено чотири групи професійних компетентностей, які налічують 17 видів компетентностей, пов'язаних з 56-ю професійними вміннями. Разом з іншими складовими – результатами навчання, вони були покладені в основу компетентної моделі підготовки майбутнього суднового механіка, яку у загальному вигляді можна представити за допомогою таблиці 1.

Таблиця 1.

**Компетентнісна модель майбутнього суднового механіка
ПЕРЕЛІК КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ СУДНОВОГО МЕХАНІКА**

ПРОФЕСІЙНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ				НАСКРІЗНІ КЛЮЧОВІ
1. Експлуатація суднових енергетичних установок	2. Експлуатація електрообладнання, електронна апаратура та системи управління	3. Технічне обслуговування та ремонт (на рівні експлуатації)	4. Управління операціями судна та піклування про людей на судні на рівні експлуатації	Володіти компетентностями
- безпечно нести машинну вахту; - використовувати англійську мову в письмовій та усній формі; - використовувати системи внутрішньо-суднового зв'язку; - експлуатувати головні установки та допоміжні механізми і пов'язані з ними системи управління; - експлуатувати системи паливних, змащувальних, баластних та інших насосних систем та пов'язаних з ними систем управління	- експлуатувати електрообладнання, електронну апаратуру та системи управління; - технічно обслуговувати і ремонтувати електричне та електронне обладнання	- належно використовувати ручні інструменти, верстати та вимірювальні інструменти для виготовлення деталей та ремонту на судні; - технічно обслуговувати та ремонтувати судові механізми та обладнання	- забезпечувати виконання вимог стосовно запобігання забрудненню морського середовища; - підтримувати судно у морехідному стані; - запобігати пожежам та боротися з пожежами на судах; - використовувати рятувальні засоби; - застосовувати засоби першої медичної допомоги на судах; - спостерігати за дотриманням-вимог законодавства; - застосовувати навички керівника та вміння працювати в команді; - виконувати внесок у безпеку персоналу та судна	- навчально-пізнавальна (уміння вчитися); - здоров'я-збережувальна; - соціально-трудова (кооперативна); - загально-культурна (комунікативна); - інформаційна

Модернізація процесу підготовки суднового механіка обумовлює також необхідність перегляду структури навчальних дисциплін у межах відведеного на їх вивчення часу, що вимагає визначення методологічних засад організації навчального процесу.

Вивчення літератури з даної проблеми засвідчило доцільність використання при цьому наступних методологічних підходів (компетентнісний, діяльнісний, інтегративний, проблемний) і дидактичних принципів (гуманістичної направленості освіти, варіативності освіти, орієнтації освіти на розвиток і саморозвиток особистості, поєднання індивідуальної і колективних (групових) форм навчання, застосування активних методів та сучасних засобів навчання, професійної орієнтації навчального процесу, а також взаємозв'язок навчання, розвитку і виховання).

Доцільність впровадження компетентнісно-орієнтованого модульного навчання суднових механіків пов'язана з необхідністю координації процесу формування визначених фахових компетентностей майбутніх фахівців морського флоту та встановлення логічно-послідовних зв'язків між навчальними дисциплінами, на основі яких здійснюється цей процес. В якості прикладу наведемо фрагмент модернізації процесу вивчення "Фізики" у морських коледжах, який було здійснено з урахуванням обраних методологічних засад.

Аналіз навчальних планів морських ВНЗ I-II рівнів акредитації (Херсонського морського коледжу, Херсонського морехідного училища рибної промисловості, Одеського коледжу техфлоту, Одеського морехідного училища рибної промисловості) показав, що на вивчення фізики в них виділяється від 81 год. до 108 год., з яких на аудиторне вивчення передбачено 24-40 годин, які вивчаються на першому курсі. Така кількість годин не дає можливості вивчати фізику як повноцінну, завершену дисципліну. Тому при її вивченні викладачі розглядають окремі питання фізики, пов'язані з майбутньою професійною підготовкою курсантів, яка здійснюється переважно на старших курсах у процесі опанування загально-технічних і професійних дисциплін. Підтвердженням цього є інформація, наведена у таблиці 2.

За таких умов фізичні знання забуваються, втрачаючи свою актуальність для професійної підготовки курсантів. Ефективність вивчення "Фізики" як базової дисципліни для опанування професією суднового механіка практично нівелюється.

Нами запропоновано вирішення означеної проблеми шляхом включення до навчального плану професійних навчальних модулів, структурою яких передбачається: а) вивчення на початку модуля розділу фізики, який є основою для опанування відповідної складової професійної компетентності; б) засвоєння теоретичних і практичних основ професійної дисципліни, на базі якої формується відповідна професійна компетентність суднового механіка.

У контексті зазначеного питання механіки поступального та обертового руху включено до інтегрованого базового модуля "Технічна механіка (теоретична механіка, опір матеріалів, деталі машин)", питання термодинаміки увійшли до інтегрованого базового модуля "Основи технічної термодинаміки та теплопередачі", питання гідро- і аеродинаміки стали теоретичною основою інтегрованого базового модуля "Основи гідромеханіки", а питання електростатики і електродинаміки включені до інтегрованого базового модуля "Електротехніка та основи електроніки".

Обґрунтування, принципи побудови та ментальні карти інтеграції фізичних, загально-технічних і професійних дисциплін, а також їх вплив на формування професійних компетентностей розглядалися нами раніше і висвітлені у роботах [13,14].

В якості прикладу розглянемо формування комплексної професійної компетентності "Експлуатація електрообладнання, електронної апаратури та системи управління", яка у таблиці 1 представлена під номером 2. Фундаментальними для формування даної компетентності є знання розділів фізики "Електростатика", "Електродинаміка", "Електромагнітні явища", "Змінний електричний струм", які включені до складу інтегрованого базового модуля "Електротехніка та основи електроніки". Сформовані компетентності з даної загально-технічної дисципліни є базовими для вивчення навчальних

модулів "Електрообладнання суден", "Суднова автоматика", "Ремонт електрообладнання", які формують відповідні професійні компетентності майбутніх суднових механіків.

Таблиця 2.

Взаємозв'язок фізики та загально-технічних і професійних дисциплін навчального плану підготовки суднового механіка.

Фізика (зміст за навчальною програмою)	"Актуальні питання фізики", які викладаються у курсі фізики	Дисципліни професійного чи загально-технічного циклів, з якими пов'язана фізика	Семестри на який викладаються
Основи механіки (3 семестр)	Вибрані питання механіки твердого тіла	– "Технічна механіка (теоретична механіка, опір матеріалів, деталі машин)";	3,4
		– "Суднові допоміжні механізми, устрої та системи";	5,6
		– "Суднові дизельні установки";	5,6
		– "Суднові турбінні установки";	5
		– "Суднові вантажні та палубні механізми";	5
		– "Технічне обслуговування та ремонт суднових технічних засобів";	6
Основи механіки суцільних середовищ (3 семестр)	Вибрані питання механіки рідин	– "Технічна експлуатація суднових технічних засобів та безпечне несення ваhti".	6
		– "Основи гідромеханіки";	4
		– "Теорія, будова судна та рушії";	3
		– "Суднові допоміжні механізми, устрої та системи";	5,6
		– "Суднові вантажні та палубні механізми";	5
		– "Технологія використання робочих речовин".	6
Основні положення молекулярної фізики та термодинаміка (3 семестр)	Вибрані питання молекулярної фізики та термодинаміки	– "Основи технічної термодинаміки та теплопередачі";	3
		– "Суднові дизельні установки";	5,6
		– "Суднові котельні установки";	5
		– "Суднові турбінні установки".	5
Електрика та магнетизм (3 семестр)	Вибрані питання електродинаміки	– "Електротехніка та основи електроніки";	4,5
		– "Основи автоматичності";	5
		– "Електрообладнання суден";	5,6
		– "Автоматизація суднових енергетичних установок".	6

За таких умов знання фізики стають мотивованими для студентів, професійно значущими і такими, що допомагають їм не тільки зрозуміти принципи дії теплових двигунів та енергетичних установок, а й усвідомити можливість їх подальшого удосконалення.

З огляду на вище викладене вважаємо, що підготовка суднового механіка в умовах компетентнісного виміру якості професійної освіти можлива за дотримання системного, компетентнісного, діяльнісного, інтегративного і модульного підходів до організації навчального процесу, які виступають його концептуальними засадами.

Моделювання цього процесу забезпечує урахування вимог до підготовки компетентних фахівців і оптимізації навчального процесу, спроможного забезпечити досягнення запланованих результатів.

У подальшому передбачається розробка змістового, технологічного і результативного блоків моделі навчального процесу з підготовки суднового механіка у морських ВНЗ I-II рівнів акредитації, які дадуть змогу побудувати комплексну модель формування професійної компетентності майбутніх фахівців морського флоту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вступ до Проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес. / Комітет з управління проектом Тьюнінг – 2006.– Режим доступу до

- вид.: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf. (15.01.2015). – 108с.
2. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 752 с.
 3. Чошанов М.А. Что такое педагогическая технология / М. Чошанов // Школьные технологии. – 1996. – №3 – С.10–16.
 4. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал "Эйдос". – 2002. – (23.04.2002). – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
 5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. №1392. [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки України – 2011. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
 6. Закон України "Про вищу освіту" (від 01.07.2014 № 1556-VII): офіц. текст. [Електронний ресурс] / Верховна Рада України – 2014. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
 7. Шарко В.Д. Технології компетентнісно-орієнтованого навчання учнів природничих дисциплін (на прикладі фізики). // Теоретико-методичні основи вдосконалення системи освіти: дидактичний аспект: колективна монографія / В.Д. Шарко, Г.С. Юзбашева, Н.С. Шолохова та ін.; за ред. Г.С. Юзбашевої. – Херсон: КВНЗ "Херсонська академія неперервної освіти", 2014. – С. 13-78
 8. Шарко В.Д. Компетентність як якість освіти та підготовка майбутніх учителів до її формування / В.Д. Шарко // Печатное слово. – Херсон: ХГУ, 2005. – С. 88–91.
 9. Шарко В.Д. Методологічні засади сучасного уроку / В.Д. Шарко. – Херсон: ХНТУ, 2010. – 120 с.
 10. Шарко В.Д. Підготовка вчителя до застосування модульної технології навчання учнів фізики як одного з шляхів упровадження нового державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти / В.Д. Шарко // Фізика та астрономія в сучасній школі. – 2013.-№ 1. – С. 14–18.
 11. Дарманська І.М. Моделювання навчального процесу як один із основних шляхів планування підготовки управлінців гуманітарної сфери / І.М. Дарманська // Університетські наукові записки, 2008, № 2 (26) – С. 279-284.
 12. Модульные технологии: проектирование и разработка образовательных программ: учебное пособие / О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева, Ю.Н. Коновалова, Е.В. Сартакова. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Альфа-М, 2010. – 256 с.
 13. Дендеренко О.О. Формування професійної компетентності судового механіка шляхом впровадження міждисциплінарної інтеграції фізичних знань. / О.О. Дендеренко // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції ["Актуальні проблеми природничо-наукової освіти в середній і вищій школі"], (Херсон 26-28 червня 2014р.) / Укладач: В.Д. Шарко – Херсон: ПП В.С. Вишемирський, 2014. – С. 137–139.
 14. Дендеренко А.А. Междисциплинарная интеграция физических знаний как фактор формирования профессиональной компетентности будущего специалиста морского флота. / А.А. Дендеренко // Весник АлтГПА: Естественные и точные науки –2014. – Выпуск №20 / гл. редактор Н.А. Матвеева – Барнаул: Алтайская государственная педагогическая академия, 2014. – С. 59-63.

Дендеренко А.А.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ СУДОВОГО МЕХАНИКА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ В МОРСКИХ ВУЗАХ

В статье рассмотрена актуальность реализации процесса подготовки судовых механиков средствами модульного обучения. Представлена прогностическая часть модели учебного процесса. Проанализированы проблемные вопросы изучения физики в морских колледжах.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, проект Тьюнинг, модель, модульное обучение

**MODELING OF PREPARATION SHIP ENGINEERS AS A MEANS OF COMPETENCE
APPROACH TO TRAINING IN MARITIME COLLEGES**

The article considers the relevance of the implementation process of preparing the ship engineers by means of modular training. Presented predictive model of the learning process. Analyzed the problematic issues in the study of physics maritime colleges.

Key words: competence, competence approach, Tuning project, model, modular training

УДК 378

Денисенко В.В.

**ОПТИМІЗАЦІЯ ВЗАЄМИН ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА ЯК ЧИННИК
СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА**

У статті висвітлюється проблема оптимізації взаємин викладача і студента як важливого чинника становлення особистості майбутнього педагога в умовах ВНЗ. Підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється як наскрізна, послідовна, цілісна система: учень – студент – фахівець (бакалавр, спеціаліст, магістр).

Ключові слова: оптимізація, взаємини "викладач-студент", становлення особистості студента.

Підготовка компетентних фахівців, здатних забезпечити перехід від індустріального до інформаційно-технологічного суспільства через новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі є метою сучасної вищої освіти. Наголос все більше робиться на якості освіти, універсальності підготовки випускника та його адаптованості до ринку праці, а також на особистісну орієнтованість навчального процесу, його інформатизацію. Необхідність цих процесів диктується європейською орієнтацією України загалом та прагненням увійти до європейського освітнього, культурного й наукового простору зокрема. Питання взаємодії викладача та студента в умовах навчально-виховного процесу ВНЗ розглядаються науковцями з психолого-педагогічних позицій (О.Дубасенюк, С.Єлканов, Н.Кичук, В.Клименко, Н.Кузьміна, Ж.Таланова, Л.Хомич та ін.).

Метою статті є визначення основних компонентів оптимізації взаємин викладача і студента та обґрунтування шляхів становлення особистості майбутнього педагога в умовах вищого навчального закладу.

Україна чітко визначила орієнтир на входження в освітній, культурний і науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських вимог [3, с.9].

Головним завданням вищих навчальних закладів є надання майбутнім фахівцям системи знань, умінь та навичок, що гарантують виконання ними на виробництві своїх функціональних обов'язків, а також забезпечення культурного і духовного розвитку особистості кожного студента, виховання молодих людей у дусі найкращих людських цінностей. Тому процеси навчання та виховання нероздільні, повинні бути послідовними і безперервними [6, с.23].

Підготовка, професійна освіта і післядипломне удосконалення педагога нового покоління не можливі без усвідомлення ним цілісного образу світу. В цьому становленні відбувається визначення особистістю пріоритетних світоглядних позицій. З професійно-педагогічної точки зору в цілісному баченні світу для сучасного викладача суттєвим є гуманне ставлення до студента, сприйняття розвитку його особистості, спрямованість на студентські потреби і інтереси і відповідно перетворення педагогічного процесу в особистісно-орієнтований [3, с.31].

Становлення творчої особистості студента – основна мета педагогічної діяльності викладача нашого часу. Підготовка висококваліфікованого фахівця здійснюється як наскрізна, послідовна, цілісна система: учень – студент – фахівець (бакалавр, спеціаліст, магістр). Тому завданням нинішнього дня для педагога є допомога студентові в організації навчальної і інших видів діяльності та чітке розмежування тих видів навчальних робіт, які виконуються в аудиторії та у позааудиторний час. Викладачі відмічають труднощі у спілкуванні з молоддю й не замислюються над тим, а чи просто студентам взаємодіяти з викладачами, батьками. Педагоги бачать студентів з висоти свого професійного статусу, років, життєвих позицій, досвіду, моральних цінностей, яких набули з досвідом. Відчувши себе в ролі вихователя, забувається, що студент знаходиться у суперечливому віці становлення особистості, коли дуже важливо, хто знаходиться поряд з тобою. Виховувати студентів викладачам необхідно, насамперед, власним прикладом.

Аналіз результатів наукових досліджень свідчить про те, що сьогодні у системі цінностей студентської молоді відбуваються суттєві зрушення. У значній кількості студентів спостерігається негативне ставлення до навчальної, громадської та й будь-якої іншої суспільно-корисної діяльності [6, с.24]. Такий стан зумовлений насамперед зниженням мотивації до такої діяльності у попередні роки та невисоким рейтингом більшості професій у їх суспільній ієрархії. Тому, виховна робота серед студентів в цілому повинна бути системною, наповненню пошуком нових підходів та форм і структурно об'єднана в систему цілеспрямованих заходів.

Виховна сила особистості педагога полягає в тому, наскільки органічно зливаються в ньому викладач і вихователь. Якщо говоримо: школа, технікум, ВНЗ виховують знаннями, то ця виховна сила знань криється насамперед в особі вчителя – викладача. Викладачу-педагогу потрібно бути закоханим у свій предмет, любити дітей, бути інтелігентною, інтелектуальною людиною, розвиненим, здібним, гуманним, працьовитим, фізично здоровим, без шкідливих звичок, з високою мораллю та іншими позитивними якостями.

Особливістю виховної роботи сьогодні є те, що молодь живе в складних умовах реформування України, яка орієнтується на ринкову модель розвитку, що змушує розраховувати виключно на свої власні сили. Тому необхідно виховати такі якості особистості, як самостійність, незалежність у поведінці, судженнях, здатність до творчого мислення, самостійної творчої поведінки [3, с.144].

Говорячи про виховну роботу, звертається увага професорсько-викладацького складу на те, що для виховання молоді дуже важливим є, хто саме виховує, тобто особистість викладача і наставника, його зовнішній вигляд, культура, ерудиція, професіоналізм, доброзичливість, чесність, порядність, відношення до своїх обов'язків, вміння передати знання та заохотити студентів до набуття і постійного поповнення знань, демократизм, повага до особистості. Чим в більшій мірі кожен викладач буде виявляти у спілкуванні зі студентами ці якості, тим вагомішими будуть досягнення у виховній та навчальній роботі. Необхідно, щоб кожна лекція, практичне чи семінарське заняття мали виховну спрямованість, сприяли засвоєнню загальнолюдських норм моралі, виховувати почуття патріотизму, громадянської та національної гідності, активну життєву позицію [8, с.86].

Взаємини викладачів і студентів повинні бути демократичними, спрямованими на ділове співробітництво в здійсненні основних цілей навчання у ВНЗ. Викладачі повинні добре розумітися в психології студентів, знати їхні особливості, спрямовувати всю свою діяльність на виховання й розвиток студентів у процесі навчання [4, с.228]. Від педагога-вихователя вимагається дуже багато. В усі часи справжній педагог віддавав свою душу, щире серце, знання майбутньому державі – молоді.

Отже, роль педагога у вихованні особистості величезна. Для підвищення ефективності педагогічної освіти, головним завданням якої є формування майбутнього вчителя, забезпечення сприятливих умов для його особистісного зростання й професійного становлення, важливо активізувати розвивальний потенціал гуманістичної педагогічної взаємодії.

Характер взаємин викладача і студентів повинен бути виключно діловим, становити собою цілеспрямовану взаємодію, спрямовану на ефективне здійснення цих цілей. Ці взаємини й взаємодія повинні ґрунтуватися на взаємній повазі й розумінні спільності цілей діяльності як викладача, так і студента. Взаємини викладача й студентів зовсім не повинні бути фамільярними, деяку межу в стосунках із викладачем студенти не повинні переступати, маючи на увазі авторитет і вік викладачів. Водночас і викладачі не повинні бути на "ти" зі студентами [1, с.97].

Особистість студента, що навчається, привласнює знання своєю пізнавальною діяльністю. Передача знань, опосередковуючись власною діяльністю індивіда, формує його психічні, особистісні та професійні якості. Характер цих якостей у педагога зумовлюється характером навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

Студенти знаходяться в статусно-рольовій залежності від викладачів, а тому при виявленні взаємних оцінних ставлень важливо запобігати прояву упереджених суджень, "соціально очікуваних" відповідей. Громадянську спрямованість навчально-виховному процесові надає громадянсько-орієнтована комунікативна взаємодія викладача і студента. Для того, щоб така взаємодія була ефективною, педагогові треба бути для студентів референтною особою. Це означає, що студенти не лише одержують від нього певну інформацію, але й засвоюють його оцінку з позицій громадянськості [2, с.36].

В юнацькому віці студенти, виступаючи вже як суб'єкт громадянського виховання, співвідносять власні громадянські орієнтації з подібними ж орієнтаціями викладача і якщо їх збіг зафіксовано, особа викладача стає для них значущою та референтною. При цьому студенти вже добре розрізняють, де викладач просто транслює матеріал, з відповідною громадянською наповненістю, а де він виступає з власною авторською громадянською позицією. Щоб легше відбувався збіг подібних орієнтацій між студентами та викладачами, не повинно не існувати відстані між трансльованими педагогом поняттям і особистою його громадянською позицією. Студент ніби перевтілюється і завдяки цьому здобуває ту систему знань про людські цінності, які допомагають йому сформуванню виховний ідеал і керуватися ним в своєму становленні, як особистості й громадянину.

Характер взаємин викладача зі студентами визначається основними цілями педагогічної діяльності викладача та мірою їх узгодженості з цілями навчально-професійної діяльності студентів [7, с.118]. Цими цілями є:

- 1) організація й керівництво процесом оволодіння студентами програмними професійними знаннями, уміннями й навичками з вибраного напряму підготовки, спеціальності;
- 2) забезпечення студентів всією необхідною для досягнення першої мети інформацією, наочними посібниками та іншими навчальними засобами;
- 3) проведення навчального процесу таким чином, щоб він сприяв максимально можливому розвитку загальних психологічних і особливо розумових (у контексті своєї спеціальності) здібностей;
- 4) організація, керівництво й здійснення навчального процесу, спрямованого на виховання кожного студента як високоморальної, творчої, активної й соціально зрілої особистості".

У взаєминах із викладачами відбувається професійно-рольова ідентифікація студента, яка пов'язана з формуванням професійного аспекту його "Я-концепції", набуттям професійної ідентичності, засвоєнням гуманістичних цінностей, виробленням відповідних професійно-педагогічних настанов. Відображаючи професійні дії і вчинки викладачів, майбутній фахівець збагачує та коригує (нерідко підсвідомо) власне уявлення про модель діяльності. Механізмом цього є ідентифікація студента з викладачем, ступінь якої залежить від ставлення до педагога.

Оптимізація взаємин у системі "студент-викладач" передбачає активізацію міжособистісної соціальної перцепції, підвищення рівня психологічної культури суб'єктів взаємодії; формування прихильного ставлення один до одного через розширення неофіційної

(міжособистісної) системи стосунків у позааудиторний час; запровадження в навчальний процес активних методів навчання, забезпечення сприятливих психологічних умов проходження студентами педагогічної практики.

Оптимальними є педагогічно доцільні взаємини викладачів і студентів, які сприяють самоствердженню особистості й розвитку студента як майбутнього вчителя; створюють атмосферу психологічної захищеності, зниження внутрішнього емоційного напруження; формують позитивне взаємне оцінювання один до одного; передбачають взаємообмін окремими рольовими функціями в дидактичній взаємодії; забезпечують активну участь і співтворчість у спільній навчально-професійній і науково-пошуковій діяльності тощо.

Особливо важливе значення для формування оптимальних взаємин є рівень психологічної культури й компетенції учасників педагогічної взаємодії як складовою загальною й професійною їх культури. Наукове підґрунтя щодо формування особистості конче потрібно реформувати і вдосконалювати. Досить серйозно повинні бути взяті до уваги новітні технології виховного процесу, вони мають гармонійно поєднуватися з навчанням для того, щоб дійсно підготувати людину, яка зможе успішно конкурувати на ринку праці, людину, яка буде мати глобальне мислення, але яка, водночас, є патріотом своєї країни. Саме на таку особистість повинна бути покладена велика відповідальність за майбутнє України, і таке майбутнє закладається зараз, не тільки в школі, але й у вищих навчальних закладах [3].

Отже, взаємини викладачів і студентів як особливий феномен і важлива складова цілісного педагогічного процесу вищого навчального закладу характеризуються особливістю змісту та динаміки, механізмами впливу на становлення особистості майбутнього вчителя, його професійне зростання. Під взаєминами "викладач-студент" ми розуміємо цілеспрямовану взаємодію суб'єктів педагогічного процесу, яка детермінована метою й завданнями спільної навчально-професійної діяльності, визначається як загальними психологічними механізмами, так і чітко визначеними соціально-рольовими функціями партнерів, особливостями й закономірностями педагогічного спілкування в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Саме взаємини викладачів і студентів навчального закладу становлять собою динамічну систему, компонентами якої є: 1) мотиваційний (інтерес до партнера й потреба в стосунках із ним; 2) когнітивний (сприйняття й оцінка іншого; рефлексія стосунків і усвідомлення їх труднощів; уявлення про оптимальні взаємини); 3) емоційний (задоволеність стосунками, які склалися; взаємні оцінні ставлення партнерів; відчуття психологічної захищеності, комфортності чи напруженості, тривожності); 4) поведінковий (тип взаємин і стиль педагогічного спілкування; спосіб поведінки в конфліктній ситуації; засоби коригування взаємин і взаємовпливу). Вони можуть діагностуватися за емпіричними показниками (задоволеність – незадоволеність; наявність потреби в поглибленні й розширенні стосунків–уникнення взаємних контактів; ідентифікація з партнером як майбутнім колегою – протиставляння себе іншому; висока соціальна рефлексія – нездатність проаналізувати й правильно оцінити стан взаємин; гуманістичні настанови щодо іншого–авторитарний підхід) і класифікуватися як гармонійні (високого рівня розвитку), невизначені (середнього рівня) і деструктивні (низького рівня) [5, с.29].

Особливістю динаміки взаємин "викладачі – студенти" є висока індивідуальна варіативність і статусно-рольова відмінність. Вони посідають різне місце в системі цінностей викладача й студента (викладачі надають їм більшого значення в педагогічному процесі, тоді як для студентів вони мають більшу особистісну значущість і через це викликають сильніше переживання). Ця тенденція посилюється від першого до випускного курсів, при цьому потреба викладачів у розширенні та поглибленні стосунків часто не підтримується студентами через їх формальність і жорстку регламентацію навчальними цілями й завданнями. Найбільше повні й правильні уявлення один про одного, адекватна оцінка стосунків формуються в умовах творчого ділового співробітництва.

Гармонійні стосунки з викладачем стимулюють пізнавальну активність і інтелектуальну ініціативу студентів на заняттях; підвищують інтерес до професійного

навчання; сприяють формуванню професійної спрямованості майбутніх учителів, зміцнюють їх зацікавленість педагогічною діяльністю; сприяють виробленню й трансформації власної моделі професійно-педагогічної поведінки; підвищують формуючий аспект педагогічної практики. Натомість, деструктивні взаємини – можливе джерело підвищення особистісної тривожності студента, ситуативний рівень якої залежить від того, якому типу педагогічного спілкування він надає перевагу та як він оцінює свої стосунки з викладачем.

Психологічним механізмом впливу стосунків "викладач – студент" на особистість студента є ідентифікація його з викладачем. Це допомагає йому набутися професійної ідентичності: зміцнити професійно-педагогічну спрямованість, підвищити професійну самооцінку, засвоїти професійно-рольові цінності. Особливо важливе значення взаємин студента з викладачами для формування гуманістичних орієнтацій й способів поведінки майбутнього фахівця, почуття власної гідності та прийняття самоцінності іншої людини, педагогічного оптимізму та співчуття, розуміння дитини, здатності відгукнутися на її проблеми й радості та бути готовим надати їй своєчасну допомогу і підтримку.

Взаємини в системі "студент-викладач" залежать від загального морально-психологічного клімату у вищому навчальному закладі, організації цілісного педагогічного процесу в ньому на основі включення всіх суб'єктів у спільну навчально-виховну, професійну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущих учителей: Учеб. пособ. для студентов пединститутов [текст] /С.Б.Елканов. – М.: Просвещение, 1989.- 189 с.
2. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя [текст] /Н.В.Кичук. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.
3. Кремінь В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти [текст] / В.Г.Кремінь. – Київ: Грамота, 2005. – 448 с.
4. Клименко В.В. Психологія творчості [текст] / В.В.Клименко. – Київ, 2006. – 479с.
5. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя [текст] /Н.В.Кузьмина. – Гомель, 1976. – 57 с.
6. Таланова Ж. Стан і проблеми участі України у Болонському процесі [текст] / Ж. Таланова // Вища освіта України. – 2010. – №2. – С. 22-27.
7. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: Навч. посіб.: Ч. I.: Технології загально педагогічної підготовки майбутніх учителів [текст] /За заг. ред. д. пед. н. О.А.Дубасенюк. – Житомир: ЖДПУ, 2001. – 267с.
8. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів [текст] /Л.О.Хомич. – К., 1987. – 164 с.

Денисенко В.В.

ОПТИМИЗАЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА КАК ФАКТОР СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Статья раскрывает проблему оптимизации взаимоотношений преподавателя и студента как важного фактора становления личности будущего педагога в условиях вуза. Подготовка высококвалифицированного специалиста осуществляется как сквозная, последовательная, целостная система: ученик – студент – специалист (бакалавр, специалист, магистр).

Ключевые слова: оптимизация, взаимоотношения "преподаватель-студент", становление личности студента.

Denysenko V.V.

OPTIMIZATION OF RELATIONSHIPS PROFESSOR AND STUDENT AS A FACTOR OF PERSONALITY FUTURE TEACHER

The article deals with the problem of optimizing the relationship of teacher and student as an important factor in the formation of the personality of the future teacher in the conditions of high

school. Training highly qualified specialists carried out as continuous, consistent, integrated system, student – student – Specialist (Bachelor, Specialist, Master).

Key words: optimization, relations "teacher-student", becoming individual student.

УДК [378:373.3.011.3-051]:37.015.31

Дуднік А.О.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВИХ ФОРМ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності, визначено сутність поняття "форма організації навчання", окреслено вимоги щодо підвищення ефективності групової діяльності учнів.

Ключові слова: підготовка майбутніх учителів, групові форми навчання, педагогічні умови.

Реформування концептуальних, структурних і організаційних засад освіти України вимагає підготовки педагогічних кадрів, здатних до роботи в нових соціально-економічних, політичних умовах. Останнім часом здійснюються активні пошуки нових педагогічних технологій підготовки майбутніх спеціалістів, які зорієнтовані на забезпечення діяльнісного підходу, створення умов для розвитку і формування в майбутніх фахівців ініціативи, самостійності, творчості, компетентності та відповідальності. У сучасній педагогіці існує багато різноманітних форм і методів інноваційного навчання, спрямованих на якісне засвоєння знань учнями та студентами, розвиток їх розумової діяльності, виявлення умінь і навичок критичного осмислення проблем, набуття досвіду самостійного опрацювання навчального матеріалу, пошукової роботи, набуття якостей, які стануть у нагоді в подальшому розвитку самоосвіти і самореалізації. У зв'язку з цим досить актуальною є проблема видів і форм навчання та їх місця в організації навчально-виховного процесу.

Сучасна педагогічна наука акцентує на нагальній проблемі підготовки педагогів, спроможних до швидкої адаптації в умовах постійної інформаційної навантаженості в системі соціальних знань. Це питання у своїх теоретичних працях розглядали А. Алексюк, А. Богуш, В. Бондар, М. Євтух, Т. Ільїна, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Плахотник, О. Пометун, О. Савченко, В. Сластьонін, Б. Федоришин, О. Щербаков та ін. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури засвідчує, що відбір і структурування змісту середньої і вищої освіти – одна з найскладніших, визначальних проблем у контексті якості освіти відповідно до вимог часу [1, с. 2].

Груповим формам пізнавальної діяльності присвячені роботи В. Дьяченка, Р. Кузіне, С. Кушнірук, Х. Лійметса, Ю. Мальваного, Н. Савельєвої, І. Чередова, С. Френе й ін. На думку О. Малихіна, залучення до групових форм пізнавальної діяльності є запорукою плідного й позитивного переходу від виховання й освіти до самовиховання й самоосвіти [8, с. 81].

Разом із тим недостатньо уваги приділено питанню організації групових форм пізнавальної діяльності та, зокрема, підготовки майбутніх учителів до організації групових форм навчання в початковій школі. Розв'язати цю проблему допоможе активне впровадження у навчальний процес інноваційних технологій навчання, бо традиційні методи не завжди можуть повною мірою активізувати пізнавальний інтерес та розвивати творчі здібності. Цим і зумовлений вибір теми пропонованого дослідження.

Мета статті – теоретичне дослідження особливостей підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності.

Результатом підготовки студентів педагогічних факультетів до професійної діяльності є готовність майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм навчання учнів. У дидактиці в розумінні терміна "форма організації навчання" панує різнобій, спостерігається сплутування відповідних педагогічних дефініцій, що призводить до змішування понять "форма", "метод", "вид навчальної діяльності". У цій ситуації, очевидно, треба враховувати етимологію слова "форма" і його семантику. Форма – зовнішній вигляд, обрис предмета; будь-яке зовнішнє вираження змісту; вид, устрій, тип, структура чогось; спосіб здійснення, виявлення дії, процесу тощо. Форма організації навчання – це обмежена в часі та просторі взаємозумовлена діяльність педагога й учня, викладача й студента. Таке формулювання видається найбільш доцільним, змістовомістким [9, с. 246].

Т. Льїна вважає, що коли йдеться про класно-урочну систему навчання, про урок й інші навчальні заняття (екскурсії, семінари), індивідуальне та колективне навчання, вживається поняття "форми організації навчання". Її позиція полягає в розумінні сутності цього поняття: "Під формою організації навчання слід розуміти спеціально організовану діяльність учителя й учнів, яка протікає в установленому порядку й у визначеному режимі". Дослідниця вживає також і термін "організаційна форма" [4, с. 347].

Професійна діяльність учителя початкової школи в цілісному контексті педагогічної діяльності має свої особливості, зумовлені потребами і запитамі цієї ланки освіти:

- визнання молодшого школяра суб'єктом навчальної діяльності;
- формування в учнів початкової школи ключових компетентностей, провідна серед яких – уміння вчитися, у тому числі і працювати в групах;
- створення умов для організації підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи з молодшими школярами.

Як засвідчують дослідження, конкурентоспроможні в освітньому просторі випускники педагогічних напрямів підготовки в цілому складають незначну кількість (10-15%). Підвищити рівень кваліфікації майбутнього вчителя та якість його підготовки, забезпечити готовність випускника ВНЗ до результативної професійно-педагогічної діяльності можливо за умов гнучкого поєднання особистісної та фахової складових у системі навчання. Це передбачає перехід від традиційно-предметного навчання й оцінювання до адаптовано-індивідуального – опанування професії вчителя з перших кроків становлення за програмною цілеспрямованою педагогічною взаємодією і співпрацею студента та викладача, який добре володіє педагогічними прийомами, враховує навчально-пізнавальні можливості і здатності кожної особистості [2, с. 36].

Сучасна педагогічна наука виокремлює загальні та конкретні форми організації процесу навчання. Загальні форми, до яких належать індивідуальна, парна, групова, колективна, не залежать від конкретних педагогічних завдань та визначаються структурою спілкування між педагогом та учнями.

Групове навчання може бути використане на різних етапах навчального заняття: під час первинного оволодіння знаннями, закріплення й удосконалення матеріалу, формування вмінь і навичок. Його можна застосовувати також як фрагмент заняття для досягнення певної мети або ж проводити ціле заняття з використанням окремої технології. Заняття є найбільш популярною спеціальною формою навчально-виховного процесу. Традиційним його називають за умови використання індивідуальної, парної та групової форм організації навчання. В. Дьяченко зазначає, що провідна роль належить колективній (груповій) формі навчання (50-60%) [3].

Якщо фронтальна та індивідуальна форми навчання активно використовуються викладачами навчальних закладів, то використання групової та колективної форм часто супроводжується певними труднощами та має характеристики індивідуально-парної роботи. У сучасній педагогічній літературі поняття "колективна форма навчання" та "групова форма навчання" часто використовують як синоніми, оскільки ототожнювання понять "група" і

"колектив" не дозволяє чітко виокремити їх відмінні риси. О. Кононко виділяє такі ознаки колективу: згуртованість, оптимістичний психологічний клімат, високий рівень спрацьованості, взаємодопомоги, виконання необхідних функцій і ролей [5, с. 141].

У дослідженнях В. Дьяченка чітко визначені відмінності між груповою та колективною формами навчання. Так, в умовах групової форми навчання не можна досягти результату, коли "всі (колектив) навчають кожного і кожний навчає всіх", – це неможливо, оскільки малу групу, що складається навіть з 2-3 осіб, значно складніше навчати, ніж одну людину. Дослідник додає, що цьому не можуть сприяти певні суб'єктивні та об'єктивні причини. По-перше, група не завжди може сприйняти та вислухати кожного (причина суб'єктивного характеру); в умовах групового навчання не кожен студент може виступити в ролі "вчителя", а якщо це стає можливим, виявляється, що члени групи не готові до цього [3].

Особливої уваги заслуговують такі положення, визначені Х. Лійметсом, як переосмислення ролі викладача, основні функції якого в умовах групової роботи такі: планувати, спостерігати, керувати, допомагати. Групова робота не може бути ефективною, якщо "учні не володіють достатніми вміннями індивідуальної роботи"; групова робота видозмінює індивідуальну та фронтальну форми навчання та підвищує їх ефективність. Так, після групової роботи над певним матеріалом характер фронтальної набуває інших характеристик: під час обговорення результатів групової роботи надає фронтальній роботі характер взаємодії [7].

Як відомо, інтерактивні технології навчання базуються на постійній активності взаємодії всіх учасників навчального процесу. Це співнавчання, взаємонавчання, тісна взаємодія в міні-колективі (групі, ланці, команді), коли є рівноправні суб'єкти навчання. Сучасні інтерактивні технології полегшують процес сприйняття навчального матеріалу під час групових форм навчання. Інтерактивні технології навчання можна класифікувати в основні чотири групи:

- кооперативне навчання;
- колективно-групове навчання;
- ситуативне моделювання;
- опрацювання дискусійних питань.

При колективно-груповому навчанні використовуються такі методи: мікрофон, "мозкова атака", організаційно-діяльнісна гра, "дерево рішень" тощо [7].

Інтерактивні методи навчання допомагають урізноманітнити навчальний процес, зробити його більш цікавим. Але від викладача використання таких методів потребує серйозної підготовки.

Успішному формуванню в студентів досвіду творчої діяльності сприяють методи навчання, які характеризуються:

- практичною спрямованістю на основі розроблених підходів до визначення складності творчих завдань, їх систематизації;
- здатністю оптимально поєднуватися;
- забезпеченням необхідних педагогічних умов для їх реалізації.

Підґрунтям такого навчання є активізація пізнавальної діяльності учнів за допомогою активного спілкування: учня з учнем, учня з групою учнів, учня з учителем, учителя з представником групи, учителя з групою учнів, учителя з класом. Таке навчання в методиці одержало назву комунікативно-діалогового, або інтерактивного. Тому й методи, що використовуються під час такого навчання, також називаються інтерактивними. Інтерактивність у навчанні можна пояснити як здатність до взаємодії, перебування в режимі бесіди, діалогу, дії. Відповідно інтерактивним може бути метод, під час використання якого учень є учасником, що здійснює щось: говорить, керує, моделює, пише, малює тощо, тобто виступає не тільки слухачем, а й бере активну участь у тому, що відбувається, власне є активним учасником навчального процесу [6].

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес організовується на засадах постійної активної взаємодії всіх учнів класу. Це співнавчання,

взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де учень і вчитель рівноправні. Учитель в інтерактивному навчанні виступає як організатор процесу навчання, консультант, який не "замикає" навчальний процес на собі. Необхідними умовами в процесі інтерактивного навчання є чіткий план дій і конкретні завдання для учня і вчителя, співпраця між учнями класу, між учнем і вчителем. Результати навчання досягаються через взаємні зусилля життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації тощо [7].

Інтерактивні методи навчання сприяють інтенсифікації й оптимізації навчально-виховного процесу й дають змогу полегшити процес засвоєння програмного матеріалу; активізують навчальну діяльність учнів; формують навички аналізу навчальної інформації, творчого підходу до засвоєння навчального матеріалу; формують вміння правильно висловлювати власну думку, доводити свої погляди, аргументувати та дискутувати; моделювати різні ситуації й збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації; учать слухати іншу людину, поважати альтернативну думку, прагнути до діалогу; налагоджувати конструктивні відносини в групі, визначити своє місце в ній, уникати конфліктів, шукати компромісів; знаходити раціональні шляхи розв'язання проблем, формувати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Крім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співпраці, учить їх конструктивно взаємодіяти, сприяє оздоровленню психологічного клімату під час навчальних занять, створює доброзичливу атмосферу, значно підвищує мотивацію до навчання.

Використання групових форм пізнавальної діяльності на заняттях дозволяє активізувати різноманітні чинники: теоретичні знання, практичний досвід учнів, їх спроможність висловлювати свої думки, пропозиції, уміння вислухати альтернативні погляди. Застосування цих методів створює умови для максимального залучення до роботи всієї групи. Групове навчання можна визначити як організований процес групової форми пізнавальної діяльності, який може здійснюватися в індивідуально-груповій, парно-груповій, фронтально-груповій та власне груповій формах. Численними дослідженнями в галузі педагогіки та психології вищої школи доведено, що використання групових форм навчання позитивно впливає на ефективність навчально-виховного процесу. Подальшого вивчення потребують питання впровадження в навчальний процес початкової школи інтерактивних методів навчання, що дозволить якісно перевищити традиційну освітню модель, адже вони інтегрують процеси, які не можна об'єднати в межах класичної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боднар В. Філософія стандартизації змісту професійної освіти вчителя початкової школи в умовах двоциклової підготовки у ВНЗ / В. Боднар // Початкова школа. – 2012. – № 12. – С. 2–3.
2. Боднар В. Адаптоване навчання студентів як передумова реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителя / Володимир Боднар, Ірина Шапошнікова // Рідна школа. – 2013. – № 11. – С. 36–39.
3. Дьяченко В. К. Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с.
4. Ильина Т. А. Педагогика / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1998. – 570 с.
5. Кононко О. Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (системний підхід) / О. Л. Кононко. – К. : Стило, 2002. – 336 с.
6. Корнешук В. В. Взаимное обучение как нетрадиционная форма организации обучения в высшей школе / В. В. Корнешук // Науковий вісник КДПУ ім. К. Д. Ушинського: Зб. наук. пр. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 1998. – №8–9. – С. 62–65.
7. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. / Х. Й. Лийметс. – М. : Знание, 1975. – 64 с.
8. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – С. 78–81.
9. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

Дудник А.А.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ГРУППОВЫХ ФОРМ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

В статье рассмотрены педагогические условия подготовки будущих учителей начальной школы к организации групповых форм познавательной деятельности, определена суть понятия "форма организации обучения", очерчены требования к повышению эффективности групповой деятельности учащихся, охарактеризованы профессиональные качества педагога, которые обеспечивают успешность учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: групповые формы обучения, педагогические условия, профессиональные качества педагога.

Dudnik A.O.

PEDAGOGICAL CONDITION FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO TRAINING FOR THE GROUP FORMS' ORGANIZATION OF COGNITIVE ACTIVITY.

The article describes the pedagogical conditions of preparation of future primary school teachers to the organization of group forms of cognitive activity defined essence of the concept of "form of organization of learning", delineated the requirements for improve the effectiveness of group activities of students, described the professional qualities of the teacher, which guarantees successful educational process.

Key words: group forms of education, pedagogical conditions, professional qualities of the teacher.

УДК 378

Еджиєс С. Емре

НАУКОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ" У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У статті розглядається місце і роль професійно-комунікативної компетентності в психолого-педагогічних дослідженнях, а також її зміст і компоненти.

Ключові слова: професійно-комунікативна компетентність, комунікативна культура, компетентність, комунікативна культура.

Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованого, компетентнісного і діяльнісного підходів, що реалізовані в освітніх галузях і відображені в результативних складових змісту базової і повної загальної середньої освіти. При цьому особистісно зорієнтований підхід до навчання забезпечує розвиток академічних, соціокультурних, соціально-психологічних та інших здібностей учнів. Компетентнісний підхід сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей. Діяльнісний підхід – спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток умінь і навичок особистості, застосування на практиці здобутих знань з різних навчальних предметів, успішну адаптацію людини в соціумі, професійну самореалізацію, формування здібностей до колективної діяльності та самоосвіти.

Так, відповідно до Стандарту, комунікативна компетентність – здатність особистості застосовувати у конкретному виді спілкування знання мови, способи взаємодії з людьми, що оточують її та перебувають на відстані, навички роботи у групі, володіння різними соціальними ролями [3].

А. С. Екзюпепі вказував: Хто говорить – той сіє, хто слухає – той збирає. На нашу думку, ці слова як найкраще відображають сутність процесу спілкування. Сформувані вміння і здатність спілкування повинен учитель в процесі навчання.

Мета статті – визначити сутність поняття "професійно-комунікативна компетентність" у наукових дослідженнях, її зміст і складові елементи.

Комунікативну компетентність вивчають такі вчені С. Александрова, О. Аршавська, О. Беляєв, М. Васильєва, М. Вашуленко, Л. Виготський, Н. Волкова, М. Вятбтнєв, Н. Гез, А. Годлевська, Є. Голобородько, М. Жинкін, Д. Ізаренков, І. Зимняя, В. Кан-Калик, А. Капська, Ю. Караулов, Р. Козьяков, М. Коць, Т. Ладиженська, Л. Мацько, Н. Пашківська, М. Пентилюк, В. Півторацька, В. Підгурська, Г. Рурік, С. Савіньон, Л. Савенкова, Г. Сагач, О. Скворцова, О. Яковлева та ін.).

Психологи розуміють комунікативну компетентність як цілісне структурне утворення, що включає когнітивні (знання відповідних засобів та їх адекватне використання) й поведінкові (психологічна адаптація до ситуації) компоненти [1].

Комунікативна компетентність залежить від комунікативної культури, яка є об'єктом людського спілкування, а останнє є об'єктом комунікативної компетентності. Вважаємо комунікативну культуру складовою (компонентом) професійної та педагогічної культури вчителя, тому ототожнюємо її з професійним спілкуванням і педагогічним спілкуванням.

Педагогічна культура є похідним від феномену "культура". За своїм змістом і формами вона представляє самостійний напрямок у розвитку практичної людської діяльності, що виконує в загальному контексті культури функцію збереження людського досвіду у створенні предметів культури у всьому їх різноманіття. Педагогічна культура – це сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням, різноманітних за формою і способом здійснення, об'єктивованих в особистості самої людини, практик навчання і виховання, у яких відтворено спосіб наслідування і збереження людського досвіду з виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії предметів культури. Так, педагогічна культура – це сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням, різноманітних за формою і способом здійснення, об'єктивованих в особистості самої людини, практик навчання і виховання, у яких відтворено спосіб наслідування і збереження людського досвіду з виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії предметів культури [8].

Педагогічне спілкування – це система дій учасників навчального процесу на різних рівнях діяльності, з метою вирішення педагогічних завдань. Оптимальним є спілкування у процесі навчально-виховної роботи, яке створює найбільш сприятливі умови для розвитку позитивної мотивації у навчальній діяльності, для соціально-психологічного розвитку школяра, забезпечує сприятливий емоційний клімат у всіх сферах діяльності, ефективно керівництво соціально-психологічними процесами в учнівському колективі та дає змогу максимально використовувати особистісні якості дитини. Професійне педагогічне спілкування – це вид професійної діяльності, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, спрямована на вирішення педагогічних завдань. Педагог в процесі спілкування, під час комунікативної взаємодії з учнями, не тільки взаємодіє з вихованцем, він ще аналізує, спостерігає, приймає рішення, коригує тощо.

Оскільки спілкування є діяльністю, необхідно виділити такі характерні ознаки: наявність конкретної мети; мотивація до спілкування; результативність спілкування; рефлексивність, емоційність, нормативність.

Виділяють також певні умовні категорії спілкування: діяльність, взаємодію, взаємостосунки, суспільні стосунки, взаємооцінку.

Так, в основі професійно-комунікативної компетентності лежить професійно-практична діяльність, яка полягає в прагненні до спілкування, володіння мовленням, нормами сучасної мови, вербальними і невербальними засобами спілкування, вміння переконувати в процесі професійної діяльності тощо. Це здатність встановлювати та підтримувати контакт з іншими. До складу професійно-комунікативної компетентності відносять сукупність знань, умінь і навичок, які необхідні для опанування певною професією, а також забезпечують ефективно спілкування.

Так, метою навчання є комунікативної компетентності шляхом засвоєння доступного і необхідного обсягу знань з мови навчання. опанування всіх видів мовленнєвої діяльності та

набуття певного соціального досвіду. Відповідно до цього важливо реалізувати певні завдання: Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань: формування мотивації вивчення мови; вивчення всіх видів мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання і письма); формування комунікативних умінь; соціально-культурний розвиток особистості; формування вміння вчитися.

Так, виокремлюють такі складові комунікативної компетентності: зорієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища; адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації; готовність і уміння будувати контакт з людьми; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; знання, уміння і навички конструктивного спілкування; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [2; 4; 5; 6; 7].

Таким чином, комунікативна компетентність постає як структурний феномен, що містить як складові цінності, мотиви, установки, соціально-психологічні стереотипи, знання, уміння, навички. Комунікативна компетентність педагога, майстерність психологічного спілкування є необхідним інструментом гуманізації освіти. Високих результатів в своїй діяльності може досягти лише той педагог, який вміє налагодити стосунки з вихованцями, батьками, якому притаманні вміння зрозуміти своїх партнерів, спрямувати процес спілкування на досягнення педагогічних завдань. Саме тому дана тема є досить важлива для сучасного педагога.

Педагогічне спілкування, як підкреслює В.А.Кан-Калік, являє собою колективну систему соціально-психологічної взаємодії. В зв'язку з цим, можна виділити такі лінії спілкування: спілкування педагога з окремими вихованцями; спілкування педагога через окремих вихованців з колективом в цілому; спілкування з колективом в цілому; спілкування педагога через колектив з окремими вихованцями. Ці лінії спілкування знаходяться в постійній взаємодії, перетинаються і т. ін.

Для того, щоб спілкування було дійсно педагогічним, педагогу необхідно добре знати кожного вихованця, групу в цілому, окремі угруповання в групі. В цій діяльності педагогу допоможуть методи педагогічної діагностики, дошкільна психологічна служба. Комунікативна компетентність передбачає широке коло вмінь, серед яких виділяють прості та складні комунікативні вміння. До простих вмінь відносять: уміння вербального і невербального спілкування (вміння, говорити, слухати, використовувати жести, міміку, пантоміміку, погляд, інші невербальні засоби); вміння розподіляти свою увагу; вміння соціальної перцепції (сприймати та розуміти внутрішній стан партнера за зовнішніми ознаками); вміння здійснювати прогнозування реакції партнера по спілкуванню; вміння "подавати себе" у спілкуванні з даною аудиторією; вміння керувати своєю поведінкою в спілкуванні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова С. А. Професійно-комунікативна компетентність: Тексти лекцій (для студентів 5 курсу всіх форм навчання напряму підготовки "Туризм", спеціальностей 7.050401 – "Туризм", 7.050402 – "Готельне господарство") / С. А. Александрова : Харків, ХНАМГ. – 2008. – 40 с.
2. Введение в практическую социальную психологию (под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой). – М., "Смысл", 1996.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: <http://www.mon.gov.ua>.
4. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М., 1990.
5. Коллектив. Личность. Общение: словарь социально-психологических понятий (под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова), Л., Лениздат, 1987.

6. Крижанская Ю.С., Третьяков В.П. Грамматика общения, Л, 1990.
7. Основы конструктивного общения. Хрестоматия. Составители: Т. Г. Григорьева, Т. П. Усольцева. – Изд: "Совершенство". – М., 1997.
8. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. О. Пальшкова; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 45 с.

Edzhyes S. Emre

НАУЧНАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ "ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ" В НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается место и роль профессионально-коммуникативной компетентности психолого-педагогических исследованиях, а также содержание и ее компоненты.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная компетентность, коммуникативная компетентность, компетентность, коммуникативная культура.

Edzhyes S. Emre

SCIENTIFIC INTERPRETATION OF ESSENCE OF CONCEPT "PROFESSIONALLY-COMMUNICATIVE COMPETENCE" IS IN SCIENTIFIC LITERATURE

In the paper the place and role of professional and communicative competence in psychological and educational research, as well as its content and components.

Key words: professional and communicative competence, communicative culture, competence, communicative culture.

УДК 378: 3. 011. 3 – 051

Зичков А.К.

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ СТИЛЮ ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розкриваються особливості професійного становлення майбутніх вчителів початкових класів, виділяються проблеми формування їх стилю виховної діяльності в умовах сучасної школи.

Ключові слова: професійне становлення, професійно-педагогічні здібності, фахова підготовка, виховна діяльність.

Реформування вищої освіти передбачає якісну підготовку майбутніх спеціалістів-професіоналів початкової школи, їх готовність до складної педагогічної діяльності, передусім до підвищення якості навчання та виховання громадян України.

Гуманістичний сенс професії вчителя полягає у тому, що він формує особистість учня, передаючи від покоління до покоління досягнення суспільної культури, вікові надбання людства. Залежно від того, у якій мірі готовий майбутній учитель початкових класів до цієї місії, якими будуть його перші кроки професійної діяльності, багато в чому залежить майбутнє нашої держави.

Успішне оволодіння педагогічною майстерністю, удосконалення педагогічної техніки дає певні шанси майбутньому педагогу бути впевненим у своєму правильному професійному виборі, що призведе в умовах сучасної школи до швидкої адаптації.

Таке ставлення до формування професійної особистості студента дає можливість йому, вже як майбутньому вчителю, успішно розв'язувати специфічні завдання навчально-виховного процесу, правильно орієнтуватися у визначенні оптимальних умов педагогічного впливу на особистість учня тощо.

Таким чином, одним із основних і пріоритетних напрямів вищого навчального закладу у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів є підготовка та вдосконалення їх готовності до професійної діяльності, яка характеризується цілями і задачами, певною спрямованістю, засобами досягнення мети та вирішення задач, формування стилю своєї професійно-виховної діяльності.

Протягом останніх десятиріч проблема професійного становлення вчителя початкової школи є предметом уваги багатьох дослідників.

Структурний аналіз джерел показує, значна увага науковців приділяється проблемі професійного становлення та фахової підготовки майбутнього вчителя початкової школи, у тому числі формуванню його власного стилю виховної діяльності. Основними напрямками їх вивчення були: професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи (О. Абдуліна, С. Гончаренко, І. Зязюн, С. Лисенкова, О. Савченко, І. Шапошнікова та ін.); професійне становлення вчителя початкових класів (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, О. Мельник, Н. Ничкало, Л. Хоружа, та ін.); формування і розвиток загальнопедагогічних умінь майбутніх учителів початкової школи (В. Бондар, В. Кузь, Н. Кузьміна, О. Мороз, О. Савченко, В. Сластьонін та ін.); розроблення психолого-педагогічних основ успішності професійної діяльності вчителя (Ш. Амонашвілі, Б. Ананьєв, Л. Войтко, О. Дубасенюк, С. Максименко, С. Мартиненко, Л. Хомич, М. Фіцула, О. Щербаков, М. Ярмаченко та ін.); формування стилю виховної діяльності (О. Бондарчук, О. Дубасенюк, Н. Казакова, О. Киричук, О. Матвієнко, С. Сисоєва, І. Титаренко та ін.).

Так, О. Савченко, досліджуючи проблему удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів наголошує на тому, що для професійного становлення майбутнього вчителя "...необхідно гармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні й методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їх професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність їх базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти" [8, с. 8].

Мета статті: на основі аналізу наукової літератури виявити особливості професійного становлення майбутніх учителів початкових класів, а також основні проблеми формування їх власного стилю виховної діяльності.

У Національній доктрині розвитку освіти визначено: "Державна політика у галузі підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів спрямована на вдосконалення професійного відбору та підготовки молоді, створення необхідних умов для свідомого обрання педагогічного фаху та запровадження системи професійного відбору молоді до вищих педагогічних навчальних закладів" [5].

В. Орлов вважає, що професійне становлення – це, з одного боку, формування ставлення до професії, ступінь емоційно-особистісного прагнення до неї, а з іншого – накопичення досвіду практичної діяльності, оволодіння майстерністю [6, с. 22]. Зрозуміло, у майбутнього вчителя ставлення до професії визначає шлях до майстерності, так само як набуття досвіду під час проходження виробничої практики робить досить істотний вплив на мотивацію педагогічної діяльності.

На важливу роль професійно-педагогічної спрямованості у формуванні майбутнього вчителя вказувала Н. Кузьміна, говорячи про ставлення до професії, автор уточнює, що воно базується на внутрішній детермінації професійної діяльності. Звертаючись до досвіду, ми входимо в область професійної праці вчителя, у процес його навчання. У першому випадку ми пояснюємо способи професійної поведінки вчителя, яка формується в процесі діяльності, що спонукає внутрішню схильність до неї; у другому – спостерігаємо і описуємо професійне зростання [4, с. 56]. Отже, створювані орієнтації забезпечують певну сталість професійної поведінки, роблять її порівняно незалежною від тих чи інших ситуативних обставин.

Безумовно, професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи неможливе без адаптаційних процесів, які можуть бути зрозумілі в тому випадку, коли ідеальні устремління будуть співвіднесені з умовами становлення певного способу

професійної поведінки, при зіставленні того, що думають студенти про себе і свою професію, з тим, що вони можуть реально до неї привнести. Опис способу вирішення педагогічних завдань, які постійно виникають перед майбутнім педагогом, не тільки доповнює наше знання про його професійне становлення, але і дозволяє зазирнути у творчу лабораторію студента-практиканта, у його складні взаємозв'язки, взаємодію з соціумом.

У процесі цієї взаємодії розвиваються професійно-педагогічні здібності, педагогічна інтуїція, професійна пильність, збагачується психолого-педагогічна ерудиція майбутнього вчителя як основа високого професіоналізму і творчої ініціативи, удосконалюється педагогічна техніка, повною мірою зумовлена специфікою виховання як діяльності особливого роду.

О. Ільченко висловлює думку стосовно того, що специфічно вчительською є взаємодія з учнями, яка пронизує всі сторони життєдіяльності та нерегламентоване жодними термінами. "Умовою ефективності впливу виступає збереження контакту вчителя з учнем після формального завершення навчання..." [2, с. 247]. Посилання на "збереження контакту" означає насамперед сенс взаємної потреби у спілкуванні і поглиблення його змісту.

Практичне входження у виховну роль супроводжується перебудовою професійно-ціннісних орієнтацій, виробленням відповідних умінь, навичок, стійких способів діяльності.

Головна рушійна сила адаптації майбутнього вчителя до ролі вихователя – відоме протиріччя між його професійно-педагогічної підготовленістю, попередніми уявленнями про школу, учительську працю, соціальними очікуваннями і реальними вимогами, конкретними умовами діяльності, повсякденної шкільної практикою. Набутий у вузі теоретичний потенціал повинен бути реалізований у практичній діяльності, втілений у реальну поведінку вихователя.

І найпершим завданням цього є пошук адекватних показників, які характеризують формування власної виховної діяльності майбутнього вчителя.

Розглядаючи проблему соціально-професійного становлення студента, основну увагу ми повинні приділити процесуальній стороні формування стилю виховної діяльності, яка починається для майбутнього вчителя з першого дня перебування в школі на практиці, з першого уроку. Своєрідність цього початкового періоду – переживання ним перших вражень, які так чи інакше співвідносяться з першими вузівськими уявленнями про вчительську працю. З цього співставлення народжуються перші оцінки і висновки, які багато в чому однобічні, суперечливі, нестійкі. Але ефект першого враження вносить свій певний внесок у подальший процес професійного становлення педагога.

Освоєння діяльності вимагає глибокого і всебічного усвідомлення умов, у яких вона протікає, обізнаності про основні її засоби і методи, відповідних практичних умінь. Специфіка початку професійної біографії – новизна ситуацій, в яких формується особистість учителя.

Для наступного етапу занурення в нову діяльність характерне високе емоційне напруження майбутнього вчителя. Вислів "Хто не працює, той не помиляється" є яскравим підтвердженням цього етапу, адже засмучення можуть викликати невдачі і помилки, а іноді у студентів виникає й почуття розчарування. Наразі радість від перших успіхів закарбується вельми яскраво, живо, окрилює і піднімає їх тонус.

Особливості протікання початкового періоду діяльності детермінують її розгортання на наступних етапах. Становлення стилю виховної діяльності вчителя – процес накопичення ним професійного досвіду. Труднощі, що виникають на перших порах стимулюють активність майбутнього педагога, спрямовану на їх подолання. У важкій ситуації студенти як і молоді вчителі покладаються насамперед на власні сили, намагаючись спочатку самостійно знайти потрібне рішення, і тільки потім, у разі невдачі, звертаються за допомогою до вчителів-колег та адміністрації школи.

Творчий пошук професійного становлення майбутнього вчителя багато в чому характеризує те, які проблеми бачить він у своїй педагогічній діяльності: пов'язані з навчанням, дисципліною, організацією колективу, моральними колізіями, взаєминами з

адміністрацією школи, власними "внутрішніми" труднощами тощо. Зрозуміло, реальне педагогічне явище багатогранне за своєю суттю. У ньому часом одночасно можна виділити і організаційний, і дисциплінарний, і моральний аспекти. Важким, навіть для майбутніх вчителів, які мають певний практичний досвід, залишається вибір і адекватних методів і засобів виховного впливу. Переважаючими в повсякденній практиці виявляються методи словесного впливу: переконання, роз'яснення, навіювання, доказ; на другому місці – організація самостійних вчинків і дій учнів (стимулювання, залучення, спрямування їх поведінки, керівництво і т. д.). Приблизно в однаковій мірі студенти звертаються і до методів стимулювання діяльності та поведінки (заохочення, похвала, порада, прохання, довіра), і до негативно-стримуючих (покарання, осуд, прохання, догана, критика). Однак, у конкретних випадках майбутній учитель далеко не вичерпує об'єктивно наявний у його розпорядженні багатий арсенал методів і засобів впливу.

На інтегративному етапі формування стилю педагогічної діяльності складаються деякі узагальнені професійні уявлення майбутнього вчителя, що пов'язано з активізацією відповідних професійно-ціннісних орієнтацій, розвитком і піднесенням домінуючих мотивів діяльності. Принципове значення має момент, коли майбутній спеціаліст починає усвідомлювати свою злитість з вихованцями. Так, на думку О. Савченко, по-новому відкривається важлива педагогічна істина, що "...кожен крок, кожне рішення і практична дія є дотиком до особистості" [8, с. 10]. Ефективніше стає з часом і спілкування майбутнього вчителя з колективом учнів. Найбільш активні, думаючі студенти починають розглядати як сферу своєї виховної творчості і звичайний урок, і позакласний захід, і повсякденні контакти з учнями.

Л. Подоляк та В. Юрченко виділяють наступні загальні тенденції становлення особистості студента як майбутнього фахівця в умовах його навчання у ВНЗ: на основі усвідомленої професійної моделі формується "Я-ідеальне" майбутнього фахівця; підвищуються почуття обов'язку й відповідальності, самостійність і самоконтроль, чіткіше дає знати про себе індивідуальний стиль і життєва позиція студента; зростає рівень домагань студента в сфері майбутньої професії, формуються мотиви професійного самоствердження і самореалізації; підвищується роль самоосвіти й самовиховання в професійному становленні [7, с. 115].

Показником ефективності навчального процесу у ВНЗ педагогічного спрямування є соціальна, духовна й професійна зрілість особистості студента, психологічна готовність випускника до реалізації професійно-педагогічних функцій.

Таким чином, професійне становлення майбутнього вчителя початкової школи пов'язане з формуванням стилю його педагогічної діяльності. На думку І. Зязюна, "У будь-якій професійній діяльності її об'єкт і мета задаються ззовні, вони зумовлені потребами суспільства. Діяльність учителя передбачає не лише відтворення внутрішнього світу учня, а й активне та цілеспрямоване перетворення його світу відповідно до мети виховання і навчання" [1, с. 15].

Ж. Ковалів наголошує на тому, що формування стилю – складний динамічний процес, що проходить ряд характерно виражених етапів: входження, аналітико-пошуковий, інтегративний та затвердження. Формування стилю виховної діяльності визначається цілою системою взаємопов'язаних факторів, у першу чергу, це ряд суб'єктивно-особистісних факторів: орієнтації, установки, інтереси, – які здійснюють функцію регуляції діяльності, а отже, виступають важливими детермінантами становлення діяльності [2, с. 21]. Для професійного становлення майбутнього вчителя важливі як знання, навички та методична підготовка, так і індивідуальний стиль професійної діяльності.

Отже, освоєння педагогічної діяльності визначається рядом специфічних професійно-особистісних якостей: здатність до емпатії, ініціативністю, організаторськими здібностями, товарищкістю, врівноваженістю та ін. При аналізі виховної діяльності повинні враховуватися й умови діяльності, зокрема соціально-психологічні особливості учнів, і морально-психологічна атмосфера педагогічного колективу.

На професійне самопочуття майбутнього фахівця великий вплив робить організація вчительської праці, з якою студенти стикаються під час виробничої практики, це: і посилене навантаження, і розумно складений розклад, що дозволяє виділити час для підготовки уроків, змістовного дозвілля та ін.

Таким чином, розгляд окремих аспектів проблеми професійного становлення майбутнього вчителя початкової школи через формування стилю виховної діяльності переконує: змінюються як зовнішні, так і внутрішні умови професійної діяльності майбутнього вчителя, параметри розвитку та критерії оцінки його праці, зростає вимогливість до вчителя з боку суспільства. Навчально-виховний процес у ВНЗ повинен бути спрямованим на надання всебічної допомоги становленню майбутнього фахівця як педагога-професіонала, як вихователя, вдосконалення різних умов його життя і діяльності, полегшення і прискорення процесу його соціально-професійної адаптації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність: [підручник для вузів] / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.
2. Ільченко О.В. Теоретичні основи формування професійної спрямованості майбутніх учителів /О.В.Ільченко // Педагогічні науки. – Суми, 2006. – 2006, ч.2. – С. 246-250.
3. Ковалів Ж.В. Основи стильової поведінки сучасного вчителя: [навч.-метод. посіб.] /Ж.В. Ковалів. – Одеса: ППР, 2004. – 38с.
4. Кузьміна Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения: [уч. пособ.] /Н.В.Кузьміна. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с..
5. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/>
6. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04 "теорія та методика професійної освіти" / В.Ф.Орлов. – К., 2004. – 44 с.
7. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: [навч. посіб. для магістрантів і аспірантів] / Л.Г.Подоляк, В.І.Юрченко. – К.: ТОВ "Філ-студія", 2006. – 320с.
8. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я.Савченко // Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах рівневої структури і змісту початкової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Полтава, 23-25 квітня 2001р.). – Полтава : ПДПУ, 2001. – С. 8-10.

Зычков А.К.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СТИЛЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье анализируются особенности профессионального становления будущих учителей начальных классов, выделены проблемы формирования их стиля воспитательной деятельности в условиях современной школы.

Ключевые слова: профессиональное становление, профессионально-педагогические способности, профессиональная подготовка, воспитательная деятельность.

Zychkov A.K.

PROFESSIONAL GROWTH OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS DURING THE FORMATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY STYLE

In the article were analyzed the features of professional formation of upcoming primary school teachers, were highlighted the problems of forming their educational activity style in conditions of a modern school.

Key words: professional formation, professional and pedagogical capabilities, professional preparation, educational activity.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Статтю присвячено актуальній проблемі підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій; розглянуто поняття "технологія", "педагогічні технології", "інноваційні технології"; запропоновано критерії ефективної творчої діяльності майбутніх учителів до використання технології формування особистості молодшого школяра; розкрито низку науково-організаційних аспектів роботи вчителя початкових класів.

Ключові слова: технологія, педагогічні технології, інноваційні технології, новітні технології, зміст освіти, вчитель початкових класів, навчально-виховний процес.

Серед пріоритетних напрямків освітньої політики нашої держави виділяються проблеми модернізації змісту, форм організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, впровадження в практику їх роботи інновацій та інноваційних педагогічних технологій. Нові реалії сьогодення висувують нові вимоги не тільки до освітньої системи та навчальної діяльності, але й до самого вчителя. Концентрованим виразом цих вимог є інноваційність – постійне бажання працювати за вибраною професією, проявляти творчість, упроваджувати нововведення в практику роботи закладів освіти. Інноваційність розглядається як тип життєдіяльності майбутнього фахівця і суспільства, що має прийти на зміну інертності, пасивності і консерватизму, що нерідко панує при підготовці педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах.

Специфіка роботи вчителя початкової школи вимагає постійного самовдосконалення та творчого натхнення. Сучасний педагог повинен шукати нові підходи до організації навчально-виховного процесу, використовувати різні нововведення, що досліджує педагогічна інноватика – нова, окрема галузь педагогіки. За своєю сутністю інновації є продуктом або найвищим проявом педагогічної творчості, власним доробком окремого автора, вчителя, науковця чи цілого колективу.

Аналіз стану підготовки вчителя початкової школи показує, що зміна освітньої парадигми посилила увагу дослідників до питань філософії освіти і багатоаспектності вивчення змісту, методів та засобів професійної підготовки (А. Алексюк, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Горська, П. Гусак, В. Євдокимов, А. Капська, О. Пехота, О. Шапран, М. Шкіль, О. Ярошенко та ін.), системи психолого-педагогічної та методичної підготовки (К. Авраменко, Н. Дем'яненко, О. Кульчицька, Н. Ничкало, О. Пономарьова, С. Сисоєва, Л. Хомич, Я. Цехмістергайн.), теоретико-методичних основ підготовки (В. Бутенко, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, А. Линенко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Савенкова, О. Савченко, В. Тименко, О. Шевнюк, О. Щолокова, Б. Юсов та ін.), формування творчої активності студентів, професійних якостей майбутніх фахівців, готовності до різних видів діяльності (О. Антонова, О. Бабченко, В. Борисов, Л. Гусейнова, Г. Ніколаї, Г. Шевченко, В. Шульгіна та ін.).

Метою написання статті є аналіз проблеми підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій.

Зміни професійної освіти, засновані на пошуку сучасних ефективних інформаційних технологій, диверсифікованості і все більшому ускладненні педагогічної діяльності, вимагають значного підвищення якості і ефективності навчально-виховного процесу в підготовці майбутніх учителів. Особлива роль у школі належить вчителю початкових класів, оскільки саме в молодшому шкільному віці закладається "фундамент" людської особистості.

Саме вчитель початкової школи, за напрямом своєї професійної діяльності, покликаний здійснювати взаємодію з учнями на ідеях гуманізму і прийняття дитини як унікальної, значущої, неповторної особистості та формувати з цією метою особливе

розвивальне середовище. У сучасних умовах зростає роль освіти і культури, які, тільки перебуваючи в тісному взаємозв'язку, здатні залучати особистість до соціально культурного досвіду людства.

Державним стандартом початкової загальної освіти визначено пріоритетні завдання сучасної початкової освіти:

– вчити навчатися – виробляти вміння оволодівати та застосовувати найрізноманітнішу інформацію;

– вчити працювати – оволодівати навичками, уміннями та способами діяльності, виробляти вміння знаходити вихід, приймати рішення, співпрацювати, ефективно виконувати свої обов'язки;

– вчити співіснувати – будувати стосунки: робочі, дружні, сімейні;

– вчити жити – бачити особистий сенс життя, бути відповідальним за себе, прагнути духовно зростати, бути громадянином.

Вирішення цих завдань потребує оновлення змісту і організації навчання в початковій школі, відповідності вимогам сучасного життя, суспільним і особистим потребам.

Якість підготовки майбутніх учителів початкових класів забезпечується обраною технологією.

В. Беспалько вважає, що педагогічна технологія – це проект певної педагогічної системи, що практично реалізується [1]. І. Лернер пов'язує педагогічну технологію з формуванням цілей через результати навчання [3, с. 17]. І. Дмитрук, О. Падалка визначають технологію навчання як наукову основу застосування різноманітних методів навчання [1].

Основним призначенням педагогічних технологій, на думку академіка О. Савченко, має стати рух від "людини освіченої – до людини культури", тобто сьогодні необхідно здійснити культуру творчий підхід до освіти [6].

Н. Нічкало розглядає технологію навчання як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії [4, с. 444].

Ми дотримуємося визначення педагогічної технології як способу системної організації спільної діяльності викладача і студентів на основі дидактичних засобів і умов навчання як єдиної функціональної системи педагогічної взаємодії викладача зі студентами в освітньому процесі, як способу структурування в цьому процесі навчального матеріалу, діяльності викладача і навчальної діяльності студентів. Підготовка майбутніх учителів початкових класів у контексті технологічного підходу є структурним елементом професійної підготовки.

Незаперечно, що праця вчителя початкових класів є складною і різноманітною. Вона передбачає низку науково-організаційних аспектів, до яких належать: планування роботи майбутнього вчителя на уроці (написання конспекту уроку); організація навчальної діяльності учнів (передбачає теоретичне ознайомлення з новим матеріалом, демонстрація особистого вміння виконувати окремі дії); стимулювання навчальної діяльності учнів (оцінка діяльності учня за 12-бальною системою); контроль за виконанням навчальних дій (види та форми контролю (усний, письмовий, комплексний, тестовий і ін.); аналіз результатів навчальної діяльності школярів (учитель вносить корективи для засвоєння учнями матеріалу на основі оцінок або результатів виконання інших робіт); діяльність майбутнього вчителя початкових класів спрямована на розвиток логічного мислення та культури спілкування учнів.

Для успішного використання інноваційних підходів у навчально-виховному процесі молодших школярів студент, насамперед, повинен у повній мірі бути обізнаним зі змістом сучасної початкової освіти. Зміст освіти – це чітко окреслена система знань, умінь та навичок, що ними повинні оволодіти учнів продовж усіх років навчання в школі і яка впливає на формування особистості учня як активного громадянина незалежної України [5, с. 25].

Майбутній учитель початкових класів також повинен усвідомлювати, що зміст освіти – це складне динамічне явище, до якого висувуються певні вимоги (такі вимоги ставлять і до підручників, і до навчальних планів та програм), а саме: знання мають бути справді науковими і відображати досягнення науки та техніки в державі; зміст освіти має базуватися на досягненнях національної культури, розвитку державної мови та народних традицій, враховувати принципи історизму; передбачати послідовність, систематичність та доступність у засвоєнні знань учнями; враховувати розвиток вікових та індивідуальних особливостей школярів їх інтелект; базуватися на свідомому оволодінні знаннями та власній активності учнів у навчальному процесі.

При використанні новітніх технологій у майбутніх учителів початкових класів формуються не тільки цілісні уявлення про загальні засади педагогічних інновацій, системні та модульні інноваційні педагогічні технології. Студенти, насамперед, вивчають особливості та методику використання інноваційних технологій у навчально-виховному процесі (технологія розвивального навчання, технологія організації навчальної проектної діяльності в початковій школі, технологія диференційованого навчання, ігрові навчальні технології, інтерактивні технології розвитку критичного мислення молодших школярів, впровадження інтеграції у навчально-виховний процес початкових шкіл, технологія проблемного навчання, форми та методи колективного навчання на уроках в початкових класах, методика використання інтерактивних вправ у навчально-виховному процесі початкових шкіл і ін.).

Навчальними планами педагогічного факультету ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди" передбачено навчальну дисципліну "Організація інноваційної соціально-педагогічної діяльності у закладах освіти". Означений курс має на меті поопераційне впровадження різних видів педагогічних нововведень, що викликають зміни в традиційному педагогічному процесі; подолання наслідків деструктивних процесів у системі освіти, виведення навчальних закладів на більш високий, конкурентоспроможний рівень. Вони ґрунтуються на нових досягненнях науки і гарантують досягнення більш високого рівня навченості та вихованості.

Інноваційні педагогічні технології відображають особливості сучасної системи професійної підготовки: необхідність практичної орієнтації підготовки фахівців, котрі повинні мати не тільки знання, але й уміння і навички; розвиток у студентів методологічного мислення, уяви й усього комплексу творчих здібностей; переміщення центру (фокусу) навчального процесу від викладача до студента.

Знайомство студентів із навчальною дисципліною дає їм можливість здобути теоретичні знання з основ педагогічної інноватики; постійно вдосконалювати професійну діяльність; відрізнити інноваційні технології від методики та педагогічної майстерності; використовувати інноваційні технології у практичній діяльності для підвищення ефективності систем навчання та виховання, незважаючи на досвід їх роботи та професіоналізм.

Мета навчальної дисципліни: *навчальна* – забезпечити усвідомлення студентами перспективних тенденцій розвитку педагогічної інноватики, навчити використовувати теоретичні знання в майбутній професійній діяльності; *розвивальна* – закласти основи педагогічного мислення майбутніх педагогів, розвивати творчу уяву студентів, їх ініціативу; *виховна* – виховання у студентів особистісних якостей майбутнього педагога інноваційного спрямування, відповідального ставлення до виконання ролі вчителя, викладача.

Навчальна дисципліна "Організація інноваційної соціально-педагогічної діяльності в закладах освіти" для студентів логічно пов'язана з педагогічними курсами "Загальна педагогіка", "Педагогічна майстерність", "Педагогічні технології", "Педагогіка вищої школи" тощо.

У запропонованій навчальній дисципліні матеріал поділений на три модулі. У першому модулі розглядаються сутність, методологічні основи та основні категорії педагогічної інноватики, структура інноваційних процесів, етапи функціонування і класифікації інновацій, основні ознаки інноваційних педагогічних систем тощо. Другий

модуль спрямований на визначення інноваційної політики в галузі реформування середньої та вищої шкіл України. У третьому модулі з'ясовуються сутність, структура та класифікації інноваційних педагогічних технологій.

Базовими для підготовки майбутніх учителів нового типу можуть стати технології проблемного, особистісно орієнтованого навчання, технологія розвитку особистості молодших школярів, елементи яких важливо використовувати при здійсненні навчально-виховного процесу за традиційною системою. Тому зробимо їх короткий огляд.

Проблемне навчання розглядається як технологія розвиваючої освіти, спрямована на активне одержання учнями знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, залучення до наукового пошуку, творчості, виховання соціально значимих рис особистості. Проблемне навчання засноване на конструюванні творчих навчальних завдань, що стимулюють навчальний процес і підвищують загальну активність учнів. Воно формує пізнавальну спрямованість особистості, сприяє виробленню психологічної установки на подолання пізнавальних труднощів [5, с. 41].

У процесі підготовки до використання елементів проблемного навчання майбутній вчитель повинен набути знань, що дадуть змогу: уміти ставити перед класом навчальні завдання в зрозумілій для учнів формі; виконувати функцію координатора і партнера, допомагати окремим учням чи групам; намагатися зіткнути учнів з проблемою і процесом її глибокого дослідження, стимулювати творче мислення за допомогою запитань; виявляти терпимість до помилок учнів у процесі пошуку власного рішення; пропонувати свою допомогу чи адресувати до потрібних джерел інформації тільки в тих випадках, коли учень починає почувати безнадійність свого пошуку.

Лише при врахуванні послідовних етапів роботи вчителя з молодшими школярами проблемне навчання принесе позитивні результати. Особистісно зорієнтована технологія – це освітня технологія, головною метою якої є взаємний і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні, партнерстві та спільній діяльності. Основне завдання – надання допомоги учневі у визначенні свого ставлення до самого себе, інших людей, навколишнього світу, своєї професійної діяльності. Основні вимоги до розробки дидактичного забезпечення особистісно зорієнтованого процесу: навчальний матеріал повинен виявляти зміст досвіду учня, урахування його попереднього навчання; виклад знань у підручнику мусить бути спрямований на перетворення особистого досвіду кожного учня; узгодження досвіду учня з науковим змістом, що задається; стимулювання самоцінної освітньої діяльності – можливість саморозвитку, самоосвіти, самовираження в процесі оволодіння знаннями; можливість вибору учнем з навчального матеріалу того чи іншого завдання; стимулювання учнів до самостійного вибору способів опрацювання навчального матеріалу; забезпечення контролю і оцінки. Отже, переконуємося, що лише знання технології та вміле її використання майбутніми педагогами в навчально-виховному процесі молодших школярів принесуть бажані результати.

Знання майбутніми вчителями технології розвитку особистості також є важливими при здійсненні навчально-виховного процесу. Адже технологія розвитку особистості являє собою процес руху від простого до складного, від відомого до невідомого, збільшення фізичних та інтелектуальних сил учня, відмирання старих якостей і зародження нових, набуття певного життєвого досвіду. Технологія формування особистості являє собою педагогічну діяльність, яка реалізує науково-обґрунтований проект дидактичного процесу і володіє більш високим ступенем активності, надійності та гарантованості результату, ніж це є нині за традиційних методик навчання. Таким чином, технологія формування особистості поєднує у собі впорядковану сукупність дій, операцій, процедур, які забезпечують діагностований та гарантований результат в умовах освітнього процесу, що змінюється динамічно.

Критеріями ефективної творчої діяльності майбутнього вчителя до використання технології формування особистості молодшого школяра є: наявність чіткої заданої мети та завдань її досягнення; обґрунтування змісту матеріалу, що вивчається, у вигляді системи

пізнавальних і практичних завдань; мотиваційне забезпечення діяльності вчителя й учня при проведенні уроків.

Таким чином, можемо стверджувати, що технологія формування особистості – складний динамічний процес, що передбачає розвиток у молодших школярів високих інтелектуальних сил, моралі на засадах позитивних загальнолюдських якостей, підготовку до творчої праці в майбутньому житті та до виконання функцій справжнього громадянина незалежної держави. Отже, важливим елементом є знання сутності та вміле використання даної технології майбутніми педагогами в навчально-виховному процесі молодших школярів. Освоєння суті та методики використання даних технологій дають можливість майбутнім учителям змінюватися і розвиватися, реалізувати свої можливості, вдосконалюватися і самоутверджуватися. Щоб постійно підтримувати інтерес майбутніх фахівців початкової освіти до сучасних освітніх технологій, потрібно паралельно з традиційними формами навчання вводити до навчального процесу такі форми, як тренінги, ділові ігри, проблемні семінари, психолого-педагогічні дослідження, де в ході колективних дискусій студенти одержують і аналізують інформацію про сучасні педагогічні технології.

Отже, при використанні інноваційних технологій здійснюється професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи, рівень яких відповідає сучасним вимогам початкової школи. Майбутній учитель засвоює види теоретичної діяльності інноваційних технологій, розуміється на тенденціях, здатний ефективно застосовувати нові навчальні технології у початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: [методичний посібник] / [уклад. О. Пометун, Л. Пироженко]. – К.: АПН, 2002. – 136 с.
3. Лернер И.Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И.Я. Пометун. – М., 1996. – 175 с.
4. Педагогічний словник / [заред. Дійсного члена АПН України М.Д. Ярмаченка]. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
5. Пометун О.І. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів: інтерактивні технології у ВНЗ: [навчальний посібник] / О.І. Пометун, О.А. Комар. – Умань: РВЦ "Софія", 2007. – 166 с.
6. Савченко О.Я. Школа культуры – діалог з В.О. Сухомлинським / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2006. – №12. – С. 1–5.
7. Сисоева С. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: [монографія] / С. Сисоева. – К.: Поліграф. книга, 1999. – 407 с.

Калюжка Н.С.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Статья посвящена актуальной проблеме подготовки будущих учителей начальных классов к использованию инновационных технологий; рассмотрено понятие "технология", "педагогические технологии", "инновационные технологии"; предложены критерии эффективной творческой деятельности будущих учителей к использованию технологии формирования личности младшего школьника; раскрыт ряд научно-организационных аспектов работы учителя начальных классов.

Ключевые слова: технология, педагогические технологии, инновационные технологии, новейшие технологии, содержание образования, учитель начальных классов, учебно-воспитательный процесс.

Kalujka N.S.

TRAINING OF TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO INNOVATIVE TECHNOLOGIES

The article is devoted to the problem of training of primary school teachers to use innovative technologies; The notion of "technology", "educational technology", "innovative

technology"; the criteria of effective creative activity of teachers to use technologies of individual primary school children; revealed a number of scientific and organisational aspects of primary school teachers.

Key words: technology, educational technology, innovative technology, latest technology, the content of education, primary school teachers, the educational process.

УДК 378: 373.3.011.3-051

Кравцова І. А.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті проаналізовано погляди вітчизняних і зарубіжних дослідників на сутність понять "комунікативна компетенція" та "комунікативна компетентність"; з'ясовано механізми взаємодії між ними; удосконалено визначення структури й складових комунікативної компетенції; теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування комунікативної компетенції в майбутнього вчителя початкової школи у вищому навчальному закладі; розглядаються педагогічні умови і прийоми формування комунікативної компетенції студентів педагогічних факультетів. Пропонуються засоби створення комунікативної ситуації у навчальному процесі вищої школи; зазначено умови, які складають основу механізму управління комунікацією; розроблено технологію формування комунікативної компетенції майбутніх учителів-початківців у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін, етапами якої є смисловий, теоретичний, практично-діяльнісний і творчий.

Ключові слова: комунікативна компетенція, комунікативна компетентність, комунікативні вміння, мовна особистість, мовленнєва діяльність, професійна готовність, метод проектів, технології інтерактивного навчання.

Сучасна професійна діяльність студента факультету початкової освіти базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, що ознайомлений із сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу школи першого ступеня, підготовлений до організації навчальної діяльності молодших школярів, спрямованої на розвиток кожної особистості.

Формування професійного мовлення майбутніх учителів початкових класів, підвищення їхньої мовленнєвої культури – одне з актуальних завдань сучасної вищої школи педагогічного профілю. Мовленнєві вміння і навички відображають рівень сформованості комунікативних дій і є критерієм розвиненого мовлення людини, тобто складають комунікативну компетенцію майбутнього спеціаліста. Відповідно до цього фахова початкова освіта вимагає оновлення й модернізації змісту культуромовної підготовки вчителів початкових класів, формування мовної культурної компетентності в процесі професійного становлення особистості майбутнього спеціаліста, переосмислення самої структури професійної підготовки. Адже педагог-початківець долучається до формування громадянина, сприяє розвитку морально-етичних, естетичних цінностей, допомагає пізнати навколишній світ, формує національно-мовну особистість молодшого школяра.

Завдання факультетів, спеціальностей, що готують як учителя початкових класів, так і фахівців інших напрямів педагогічної освіти – допомогти студентові опанувати основи комунікативної компетенції як однієї зі складових професійної підготовки вчителя, його професійної майстерності.

Отже, сьогодні постає потреба у системному дослідженні теоретичних і практичних питань формування професійних компетентностей майбутніх учителів, що визначається потребою початкової школи у добре підготовлених педагогах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що формування комунікативної компетенції студентів розглядається в педагогічній літературі як одне з основних. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки розроблено достатній теоретичний і практичний матеріал із формування та розвитку комунікативної компетентності майбутнього вчителя.

Теоретичні засади компетентнісного підходу закладені в працях багатьох сучасних учених (В. Байденко, І. Зимня, Л. Карпова, А. Маркова, О. Пометун, В. Сластьонін, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін.). Розроблено різні підходи до професійно-педагогічної підготовки студентів (І. Богданова, Л. Міщик, Г. Нагорна, Г. Троцько та ін.). Зокрема, наукові основи фахової підготовки вчителя закладені в працях таких відомих філософів, психологів, педагогів, як О. Абдулліна, А. Алексюк, Г. Балл, І. Зязюн, В. Кан-Калік, Н. Ничкало, В. Семиченко та ін. Специфіка педагогічної діяльності розкрита в дослідженнях Е. Карпової, Н. Кічук, Н. Кузьміної та ін. Професійно важливі якості майбутніх педагогів досліджували В. Буряк, Л. Кондрашова, З. Курлянд, С. Литвиненко, О. Плахотник, Р. Хмельюк та ін. Однак потреба в розробці теоретичних і практичних аспектів цього питання в педагогіці та психології вищої школи, в уточненні поняття комунікативної компетенції залишається актуальною, що зумовлено постійним зростанням вимог до рівня підготовки фахівця.

Метою статті є визначення особливостей формування професійно-комунікативних якостей вчителя початкових класів, основних умов та прийомів розвитку успішної комунікативної компетенції у студентів педагогічних факультетів; опис структури комунікативної компетенції.

Компетентнісно зорієнтована педагогічна освіта спрямована на комплексне засвоєння студентами необхідних професійно-педагогічних знань і способів практичної діяльності, що забезпечують успішне функціонування в основних сферах їх професійної діяльності. Наявність у людини комунікативної компетенції розкриває перед нею широкий спектр можливостей для активної взаємодії з іншими людьми в різних сферах професійно-педагогічної діяльності. Компетентнісний підхід в освіті сприяє максимальному входженню студента-випускника в сферу професійної діяльності і розглядається як можливий варіант розв'язання проблеми, що виникла як результат протиріччя між необхідністю забезпечити якісну професійно-педагогічну освіту та неможливістю розв'язання цього завдання повною мірою традиційними засобами.

Поняття *комунікативна компетенція* запропонував американський лінгвіст Д. Хаймс (1972), який стверджував, що для мовленнєвого спілкування недостатньо знати тільки мовні знання і правила. Для цього необхідне також знання культурних та соціально важливих обставин. Учений розглядав комунікативну компетенцію як інтегративне утворення, що містить як лінгвістичні, так і соціокультурні компоненти. Одиницями *комунікативної компетенції* дослідник назвав одиниці мови і мовлення, які використовуються учасниками спілкування відповідно до змісту висловлювання в різних сферах і ситуаціях спілкування [1, с. 98].

У сучасних дослідженнях пропонуються різні визначення комунікативної компетенції: в одних – це рівень сформованості міжособистісного досвіду, необхідного індивіду, щоб у межах власних здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в певному суспільстві (Т. Вольфовська); в інших – це спроможність людини здійснювати спілкування як складну багатокомпонентну динамічну цілісну мовленнєву діяльність, на характер якої можуть впливати різноманітні фактори (О. Петрашук); або як здатність координувати взаємодію окремих її компонентів задля забезпечення ефективності та результативності комунікації (В. Топалова).

Комунікативна компетенція є складним комплексним поняттям і знаходиться на стику низки наук: соціальної психології, лінгвістики й психолінгвістики. Аналіз наявних публікацій засвідчує, що поняття комунікативної компетенції однозначно й досить точно не визначено. Звідси безліч різних трактувань цієї категорії, а неоднозначність визначення призводить до висвітлення різних структурних компонентів.

Традиційно вважається, що компетенція – це норма освітньої підготовки студента, при цьому визначається роль ключових компетенцій, загальних для всіх професій і спеціальностей, універсальних у різних ситуаціях.

"Словник іншомовних слів" (2006) подає таке визначення слова *компетенція*: 1) коло повноважень, наданих законом, статутом або іншим актом конкретному органу або посадовій особі; 2) знання, досвід у тій чи тій області [2, с. 302].

Ф. Бацевич пояснює поняття комунікативної компетенції як "сукупність знань і умінь учасників міжкультурної комунікації, інтеракції в цілому, у спілкуванні в різноманітних умовах (ситуаціях) із різними комунікантами; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами і конвенціями спілкування" [3, с. 76].

У сучасній методичній науці під *комунікативною компетенцією* розуміють сукупність знань, умінь і навичок із мови. Поряд із терміном *компетенція* використовується термін *компетентність*. Компетентність, стосовно компетенції, виступає як інтегративне поняття, що характеризує людину як суб'єкт, який реалізує в практичній діяльності компетенції, якими він володіє.

Ці поняття диференціюють таким чином: *компетенція* – це комплекс знань, навичок, умінь, набутий у ході занять, який становить змістовний компонент навчання, *компетентність* – це властивості особистості, що визначають її здатність до виконання діяльності на основі сформованої компетенції [4, с. 142].

Е. Азімов й А. Щукін розглядають професійну компетенцію як здатність вчителя до успішної професійної діяльності. Ця компетенція передбачає наявність знань із дидактики, психології, мовознавства, психолінгвістики та інших наук, значимих для діяльності педагога, володіння професійними вміннями, а саме: конструктивними, організаційними, гносеологічними й комунікативними. Учені вважають, що професійна компетенція складається із чотирьох видів компетенцій:

– мовної компетенції – надає уявлення про систему мови та про вміння користуватися нею для розуміння мовлення інших людей, вираження власних думок в усній або письмовій формах;

– мовленнєвої та комунікативної компетенцій – забезпечують здатність користуватися мовою як засобом спілкування у різних його сферах та різних ситуаціях;

– методичної компетенції – можливість користуватися мовою в професійних цілях, навчати мови [1, с. 229-230].

О. Пометун зазначає, що професійна компетентність має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [5, с. 64].

У методичній літературі описано різні види компетенцій, які по-різному взаємодіють одна з одною. Провідною для сучасної методики викладання рідної мови є комунікативна компетенція, яка включає: лінгвістичну (мовну), мовленнєву (соціолінгвістичну), дискурсивну, стратегічну (компенсаторну), соціальну (прагматичну), соціокультурну, предметну, професійну компетенції. Комунікативна компетенція при навчанні рідної мови – це сукупність знань про систему мови та її одиниці, їх побудову і функціонуванні в мові, про способи формулювання думок рідною мовою і розуміння суджень інших, про національно-культурні особливості носіїв мови, про специфіку різних типів дискурсів; це здатність того, хто вивчає мову, її засобами здійснювати спілкування в різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до поставлених комунікативних завдань, розуміти, інтерпретувати і породжувати зв'язні висловлювання. Отже, комунікативна компетенція – це здатність і реальна готовність до спілкування адекватно меті, напрямку і ситуації спілкування, готовність до мовної взаємодії і взаєморозуміння.

О. Бистрова виділяє такі складові комунікативної компетенції: знання про мовленнєвознавчі поняття і комунікативні вміння репродуктивного і продуктивного рівнів. Це вміння усвідомлено відбирати мовні засоби для здійснення спілкування відповідно до

мовної ситуації; адекватно розуміти усну й писемну мову та відтворювати її зміст у необхідному обсязі, створювати власні зв'язні висловлювання різної жанрово-стилістичної й типологічної належності. Учена наголошує, що формування комунікативних умінь "можливо лише на базі лінгвістичної і мовної компетенції". Комунікативна компетенція "передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та основами культури усного та писемного мовлення, базовими вміннями і навичками використання мови в життєво важливих для даного віку сферах і ситуаціях спілкування" [6, с. 39].

Своєрідним синтезом змістовного наповнення терміна *комунікативна компетенція* є визначення М. Львова: "*Комунікативна компетенція* – термін, що позначає знання мови (рідної та нерідної), її фонетики, лексики, граматики, стилістики, культури мови, володіння цими засобами мови та механізмами мови – говоріння, аудіювання, читання, письма – в межах соціальних, професійних, культурних потреб людини. *Комунікативна компетенція* – одна з найважливіших характеристик мовної особистості, яка набувається в результаті природної мовленнєвої діяльності і в результаті спеціального навчання" [7, с. 92-93].

Українські лінгводидакти І. Кочан та Н. Захлюпана вважають, що *комунікативні компетенції* – це здатність розуміти чужі і створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення, використовуючи вербальні і невербальні засоби, які передбачають опанування усним і писемним спілкуванням, оволодіння кількома мовами [8, с. 132].

Отже, теоретичну складову комунікативної компетенції утворюють комунікативно-значущі знання про систему мови, про мовленнєвознавчі поняття, про види мовленнєвої діяльності, про особливості функціонування одиниць мови в мовленні; практичну складову – мовні вміння в рецептивних (слухання і читання) та продуктивних (говоріння й письмо) видах мовленнєвої діяльності.

Уважаємо, що комунікативна компетенція належить до сфери професійного та особистісного розвитку, вона конкретизується на рівні кваліфікаційних характеристик, освітніх галузей і навчальних предметів для кожного рівня навчання; процес формування і розвитку комунікативної компетенції відбувається в контексті нових вимог до освітнього процесу, які висуває ринок праці; комунікативна компетенція може розглядатися як освітня компетенція, формування якої відноситься (може відноситися) до кожної навчальної дисципліни.

Безумовно, у вчительській діяльності виділяємо професійну компетентність (спрямованість на професійні знання) педагога, що є підвалиною професійної майстерності. Стосовно ж комунікативної компетенції педагога домінантним вважаємо комунікативну діяльність, комунікативні вміння, які тісно пов'язані з іншими важливими структурними компонентами професійно-педагогічної діяльності.

Вивчення наукових джерел, власна практика, продуктивні пошуки та їх осмислення є тим підґрунтям, яке спонукає до аналізу стану формування комунікативної компетенції, наявних і перспективних шляхів поліпшення цього процесу. Вважаємо, що власне опанування спеціалістом комунікативною компетенцією дозволить реалізувати одне із важливих завдань сучасної освіти: розвиток особистості і формування громадянина, здатного самостійно та вільно мислити і діяти.

Сучасна методика викладання української мови у своєму арсеналі має дослідження, що містять цілісну систему комунікативних умінь, які формуються при диференційованому і взаємопов'язаному навчанні усіма видами мовленнєвої діяльності. Адже якість професійної діяльності вчителя в навчальному процесі залежить від рівня володіння мистецтвом живого слова.

Слово вчителя – основне знаряддя його впливу на формування особистостей учнів і від того, наскільки успішно воно використовується, залежить характер (позитивний чи негативний) і ступінь цього впливу. Зміст висловлювань учителя, дібраних ним допоміжних і роздаткових дидактичних матеріалів, їх цілеспрямованість, мотивованість, інтелігентність сприяють усвідомленню учнями мовлення як важливого комунікативного засобу, формують у них свідомий підхід до його використання. Мовлення вчителя впливає на емоційний стан

учня, тому важливо оцінити на докомунікативному етапі як смисловий, так і формальний бік мовленнєвої взаємодії: тон, тембр, силу голосу, лексичне навантаження мовних одиниць.

Професор А. Капська визначає комунікативну культуру педагога як складний інтегративний феномен, структуру якого складають такі елементи:

- комунікативні якості, які характеризують наявність і розвиток здатності до спілкування;

- комунікативні здібності: володіння ініціативою у спілкуванні, здатність емоційно відгукуватись на стан партнерів по спілкуванню, здатність до самоактивізації та активізації партнера по спілкуванню;

- комунікативна компетентність (знання норм і правил спілкування);

- знання етичних стандартів соціально-педагогічної діяльності, естетичних і моральних цінностей, культурних традицій, вікових, інтелектуальних та інших характеристик клієнтів і дотримання цих стандартів та використання цих знань у процесі спілкування. У зв'язку з цим етичні стандарти, цінності, культурні традиції, вікові, інтелектуальні й інші характеристики клієнтів вимагають досконалого вивчення та оволодіння і є елементом комунікативної культури;

- уміння слухати. Слухання є не просто мовчанням, а активною діяльністю, що вимагає уваги. Передують йому бажання почути, інтерес до співрозмовника. Саме слухання і вслухання забезпечує зворотній зв'язок, інформує про сприйняття співрозмовника. Показниками цього елемента комунікативної культури можуть бути спрямованість і стійкість уваги, наявність візуального контакту, уміння використовувати елементи невербального спілкування, репліки і заохочення, тобто рівень концентрації на співрозмовникові;

- уміння говорити, інакше кажучи, мовленнєва культура [9].

Як зазначає Н. Волкова, характеристиками культури мовлення є правильність, змістовність, доречність, достатність, логічність, точність, ясність, стислість, простота та емоційна виразність, образність, барвистість, чистота, правильна вимова, вільне, невимушене оперування словами, уникнення вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на головних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, відповідний темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і пауз, взаємовідповідність між змістом і тональністю, між словами, жестами та мімікою [10].

Серед комунікативних умінь доцільно розмежовувати мовленнєво-мисленнєві дії, що забезпечують сприйняття, розуміння, інтерпретацію і перетворення інформації, та мовленнєво-мисленнєві дії, що забезпечують продукування інформації. Напрямок мовленнєво-мисленнєвих дій, здійснюваних у рецептивних видах мовленнєвої діяльності, від інформації до її адресату, у продуктивних видах – від автора до інформації.

Отже, під час навчання у вищому навчальному закладі майбутній учитель повинен отримати такі знання, якості і уміння, що, трансформуючись під впливом особистісних особливостей і досвіду спілкування у реальних ситуаціях взаємодії, складуть ту частину професійної компетентності і майстерності фахівця, яка може бути названа його комунікативною компетентністю. Постає необхідність окреслення педагогічних умов цього процесу.

Зауважимо, що у процесі формування комунікативної компетенції студентів слід орієнтуватися передусім на міжособистісне, міжгрупове вербальне спілкування – найефективніші види взаємодії людей (М. Корнев, А. Коваленко, В. Квінн та ін.). Саме міжособистісне спілкування є однією з форм задоволення комунікативних потреб людини, воно сприяє самовираженню особистості, повному взаєморозумінню співрозмовників і, нарешті, швидкому отриманню необхідної інформації.

Вирішення питання розвитку комунікативної компетенції у майбутніх учителів-початківців не може успішно здійснюватися поза сучасними досягненнями в предметній галузі знань в психолого-педагогічній теорії та практиці. Ефективність процесу формування

комунікативної компетенції зумовлена низкою психологічних та педагогічних факторів, які можна визначити як суттєві обставини, що впливають на успішність розвитку спілкування у майбутніх педагогів. Фактори успішності базуються на структурі навчальної діяльності, яка дозволяє ідентифікувати їх із її структурними елементами: створення умов для розвитку внутрішньої мотивації до спілкування; удосконалення навчально-виховного процесу за рахунок залучення студентів у процес активного обговорення конкретних ситуацій із практики педагогічної діяльності; залучення студентів до пошуку, відбору і формуванню банку навчальних ситуацій, які припускають вибір стилів спілкування у повсякденній професійно-педагогічній діяльності та екстремальних (конфліктних) ситуаціях; активізація самооцінки якості комунікативної діяльності через порівняльний аналіз зростання власних досягнень.

Тому умовою успішного формування комунікативної компетенції у студентів є застосування і використання у процесі навчання таких форм, методів і прийомів підготовки майбутніх педагогів, як психологічний тренінг, рольові тренінги, групові соціально-психологічні тренінги, практичні заняття з формування комунікативності та навичок професійного спілкування.

Ефективними засобами формування комунікативної компетентності, вважаємо, повинні також стати технології інтерактивного навчання та метод проектів. Проектна діяльність формує у студентів уміння і навички роботи у співпраці (колективне планування; взаємодія з будь-яким партнером; взаємодопомога у групі у вирішенні загальних завдань; ділове партнерське спілкування); освітнього менеджменту (проектування процесу; планування діяльності, часу, ресурсів; ухвалення рішень і прогнозування їх наслідків; аналіз власної діяльності); комунікативної діяльності (ведення діалогу, дискусії; постановка запитань; відстоювання власної точки зору, знаходження компромісу); презентаційної роботи (навички монологічного мовлення; уміння впевнено тримати себе під час виступу, відповідати на незаплановані питання).

Використовуючи метод проектів у підготовці майбутнього вчителя початкової школи, досягаємо професійно-особистісного розвитку кожного студента, і, що характерно, з появою інтересу до проектної діяльності – зростання інтересу до вивчення фахових дисциплін.

Метод проектів органічно поєднується із технологіями інтерактивного навчання, що дає майбутнім фахівцям оволодіти суттєвими компонентами співробітництва, а саме: позитивна взаємозалежність; особистісна взаємодія, що стимулює застосовувати кооперативне навчання; індивідуальна і групова підзвітність; навички міжособистісного спілкування у невеликих групах; обробка даних про роботу групи.

Завдяки використанню технологій інтерактивного навчання студенти отримують теоретичні знання: міжособистісного пізнання та міжособистісних стосунків; законів логіки й аргументації; професійного, у тому числі, мовного етикету; культури вербальної і невербальної взаємодії. Застосування методу проектів та технологій інтерактивного навчання на практичних та лабораторних заняттях сприяють формуванню таких комунікативних умінь студентів як уміння висловлювати свою думку, вступати в діалог, відповідати на незаплановані питання, виступати перед великою кількістю слухачів; працюючи в групі, улагоджувати конфлікти, допомагати один одному, встановлювати емоційні контакти; працювати у команді.

Аналіз наукової літератури дав змогу обґрунтувати комунікативну компетентцію майбутнього вчителя початкових класів як цілісне відносно стійке особистісне утворення, що має складну структуру, важливими складовими якої виступають: мовний, мовленнєвий, соціокультурний компоненти, які забезпечують вмотивованість і цілеспрямованість, осмисленість і цілісність, ефективність і результативність дій щодо досягнення цілей комунікативної діяльності. Використання зазначених засобів дає можливість вдосконалити форми діяльності студентів, покращити результативність їх навчання та підготовку до майбутньої педагогічної діяльності, сприяти формуванню комунікативної компетентності. Названі підходи сприятимуть розвитку цілого ряду комунікативних компетенцій на основі

активної мовленнєвої діяльності студентів, використання ними різноманітних стратегій і тактик педагогічного мовлення.

Подальшого вивчення потребують особливості впровадження інноваційних технологій навчання в процес формування комунікативної компетенції майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Библик С. П. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / Библик С. П., Сютя Г. М. ; за ред. С. Я. Єрмоленко. – Харків : Фоліо, 2006. – 623 с.
3. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
4. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебн. пособие для вузов / А. Н. Щукин. – М. : Высш. шк., 2003. – 332 с.
5. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.
6. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. ; под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – 237 с.
7. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике преподавания русского языка : пособие для студентов педагогических вузов и колледжей / М. Р. Львов. – М. : Издательский центр "Академия" ; Высшая школа, 1999. – 272 с.
8. Кочан І. М. Словник-довідник із методики викладання української мови / І. М. Кочан, Н. М. Захлюпана. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
9. Капська А. Й. Педагогіка живого слова / А. Й. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
10. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація: [навч. посіб.] / Н. П. Волкова. – К.: Академія, 2006. – 256 с.

Кравцова И.А.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье проанализированы взгляды отечественных и зарубежных ученых на суть понятий "коммуникативная компетенция" и "коммуникативная компетентность"; установлены механизмы взаимодействия между ними; усовершенствовано обозначение структуры и составляющих коммуникативной компетенции; теоретически обоснованы педагогические условия формирования коммуникативной компетенции у будущего учителя начальной школы в высшем учебном заведении, рассматриваются педагогические условия и приемы формирования коммуникативной компетенции студентов педагогических факультетов. Предлагаются способы создания коммуникативной ситуации в учебном процессе высшей школы, разработано технологию формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, этапами которой являются смысловой, теоретический, практически-деятельный, творческий.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативная компетентность, коммуникативные умения, языковая личность, речевая деятельность, технологии интерактивного обучения.

Kravtsov I.A.

FEATURES OF FORMING COMMUNICATIVE THE COMPETENCE OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

The article analyzes the views of native and foreign scientists on the essence of concepts "communicative competence" and "communicative competency". The mechanisms of interaction between them; improved definition of the structure and components of communicative competence;

theoretical pedagogical conditions forming communicative the competence in future primary school teacher in higher education; considered pedagogical conditions and methods of forming communicative the competence of students of pedagogical faculties. We offer a means of creating communicative situation in the educational process of high school; set conditions that form the basis of the mechanism of management communication; The technology of forming communicative the competence of future teachers beginners in the study of psycho-pedagogical disciplines stages which are notional, theoretical, practical and creative-activity.

Key words: communicative competence, communicative competency, communication skills, language personality, speech activit, professional readiness, project method, interactive learning technology.

УДК 378.011.3-051:373.3

Красюк Л.В.

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ

У статті розглядається проблема формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів у процесі позааудиторної роботи; виділені педагогічні умови та підібрані форми позааудиторної роботи, які впливають на формування культури педагогічного спілкування.

Ключові слова: майбутні вчителі початкових класів, позааудиторна робота, педагогічні умови, культура педагогічного спілкування.

Для кожної епохи розвитку людства характерна певна культура спілкування, що відповідає загальнолюдським цінностям. Саме тепер важливо закласти у нашому суспільстві засади повноцінної культури спілкування, яка сприяла б духовно творчому потенціалу українського народу, адже її характер помітно впливає на стан економічного, політичного та соціального розвитку країни, духовність громадян і їхню національну свідомість. Оновлення змісту, організаційних форм та методів виховання підростаючого покоління в умовах інтеграційних процесів вимагає переосмислення діючого підходу до розв'язання проблеми культурного становлення молоді в широкому розумінні та формування культури спілкування.

Проблема формування культури педагогічного спілкування є актуальною, оскільки саме від рівня розвитку комунікативних здібностей залежить становлення професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця. Вища освіта вимагає не тільки пояснення студентові фактів, явищ, процесів, розуміння та інтерпретацію отриманої інформації, а насамперед – вміння на практиці використовувати здобуті знання, тобто орієнтація робиться не на процес навчання, а на результат освітнього процесу – готовність випускника до подальшої професійно-комунікативної діяльності. Така підготовка потребує пошуку найбільш досконалих методичних шляхів організації навчально-виховного процесу [1].

Аналіз проблеми формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів засвідчив значний інтерес до неї з боку сучасних науковців. Так, вивченню психолого-педагогічних основ культури педагогічного спілкування та теоретико-методологічних засад її формування присвячені роботи Г.Балла, Л.Барановської, С.Братченка, В.Грехньова, І.Зязюна, К.Левітана, Л.Петровської, М.Рибакової, Г.Риданової, С.Рябченко, І.Синиці, А.Співаковської, І.Тодорової, І.Чернокозова та ін. Сутність, структура та функції професійно-педагогічного спілкування досліджувалися О.Бодальовим, В.Кан-Каліком, Г.Ковальовим, Я.Коломінським, О.Леонтєвим, А.Марковою, О.Мудриком та ін. Стили

педагогічного спілкування, їх види та структуру вивчали М.Березовін, О.Бодальов, В.Галузяк, В.Кан-Калік, В.Коломієць, Я.Коломінський, Є.Маслова, М.Сметанський, Є.Суботський, С.Шейн та ін.

Дослідженню позааудиторної роботи та її значення в процесі підготовки вчителя присвячені роботи М.Березовіна, А.Вірковського, В.Казаренкова, Л.Кондрашової, В.Петровича, позааудиторної самостійної роботи – А.М.Алексюка, Л.В.Григоренко та інших.

Виділити педагогічні умови та підібрати форми позааудиторної роботи, які впливають на формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів.

Повноцінне формування культури педагогічного спілкування майбутнього вчителя початкової школи неможливо здійснити лише під час аудиторних занять. Постійне збільшення обсягу знань, які має опанувати майбутній фахівець за роки навчання у вищому навчальному закладі, зростання вимог до рівня його професіоналізму спричиняє гостру необхідність всебічного й глибокого вивчення шляхів, зовнішніх і внутрішніх умов становлення фахівця, виявлення закономірностей професійної підготовки та їх урахування під час реалізації системи навчально-виховної роботи у вищій школі.

Важливе значення у процесі навчання у ВНЗ є зв'язок аудиторних і позааудиторних занять, який урізноманітнюється різними формами їх проведення. В аудиторній роботі пріоритет надається таким формам проведення: лекціям, семінарським, практичним і лабораторним заняттям, консультаціям. З ряду об'єктивних і суб'єктивних обставин значення позааудиторних занять, на жаль, недооцінюється. З точки зору системного підходу до формування особистості майбутніх учителів початкових класів, помилковим є розмежування завдань, що використовуються на аудиторних і позааудиторних заняттях. Їх безпосередній зв'язок і взаємопроникнення, на нашу думку, активізують й урізноманітнюють процес підготовки фахівця, надають йому більшої професійно-практичної спрямованості.

Слід зазначити, що сучасні науковці, вживаючи терміни позанавчальна (позааудиторна) робота, позанавчальна (позааудиторна) діяльність до їх тлумачення підходять по-різному.

На думку Л.В. Кондрашової, позааудиторна робота відіграє визначну роль у професійному становленні майбутніх педагогів. У поєднанні з теоретичними заняттями та різними видами педагогічної практики позааудиторна робота ставить студента в умови, близькі до самостійної педагогічної діяльності. Позааудиторна робота стимулює формування особистості майбутнього вчителя за умови професіоналізації всіх виховних впливів на студентів, а також передбачає обґрунтування й реалізацію цілей, змісту, функцій, методів і організаційно-педагогічних форм позааудиторної діяльності студентів вищого педагогічного закладу, спрямованих на розвиток їхньої активності, самодіяльності й самоврядування [2, с.12].

Позааудиторна робота майбутнього вчителя початкових класів є продовженням аудиторної роботи, а може бути й окремим елементом у процесі підготовки фахівця. У позааудиторній роботі поєднуються різноманітні види праці та спілкування, реалізуються як виховні, так і навчальні завдання, спрямовані на професійну підготовку майбутнього фахівця.

Правильно організована й раціонально спланована позааудиторна робота студента є засобом активізації інтелектуальної діяльності, розвитку творчих здібностей, формування творчих умінь. Основна специфічна особливість позааудиторної роботи студентів педагогічного ВНЗ зумовлюється специфікою професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, що передбачає оволодіння не тільки спеціальними знаннями й умінями зі свого предмета, а й оволодіння сукупністю професійних компетенцій та особистісних якостей, необхідних для здійснення цілісного навчально-виховного процесу в умовах сучасної школи, що постійно ускладнюються з посиленням вимог суспільства до системи освіти. Л.Кондрашова зазначає, що позааудиторна робота – це виховання в майбутніх учителів упевненості у своїх силах, здібностях, можливостях, внутрішній дисциплінованості. Успішно виконати це завдання можна лише за умови, що студенти

одержують знання з урахуванням своїх сил і можливостей, інтересів і здібностей. Якщо ж цієї умови не дотримано, то різко знижується її виховний ефект, адже студенти зневірюються у своїх силах, розчаровуються у своїх здібностях, що негативно позначається й на їхньому професійному становленні [2, с.38].

Ми намагалися виділити складові компоненти системи позааудиторної роботи вищого навчального закладу, що складають її структуру: мету, зміст, форми, етапи, функції.

Найважливішим складником будь-якої педагогічної системи, одним із її головних компонентів є наявність певної мети. Науково обґрунтована та вміло організована діяльність студентів у позааудиторний час має на меті різнобічний розвиток особистості.

Проаналізувавши позааудиторну роботу в педагогічному ВНЗ, ми виділили ряд функцій:

– *діагностико-прогностична функція*, яка реалізується двоаспектно: по-перше, у студента розвиваються первинні навички самопізнання й самоаналізу. Порівнюючи себе з еталоном, зразком, ідеалом, студент отримує інформацію про власну придатність до педагогічної професії, про наявність розвинених якостей особистості, здібності, про рівень сформованості вмінь; по-друге, викладач, спостерігаючи за студентами в неформальній практичній творчій діяльності, отримує чітку інформацію про результати своєї праці і всього колективу викладачів, які працюють із цими студентами впродовж усього процесу навчання;

– *навчальна функція* сприяє збагаченню студентів новими знаннями не тільки з педагогіки, психології, фахових методик, але й культури, мистецтва, права, екології. Позааудиторна робота допомагає студентам у реалізації своїх знань у практичній творчій діяльності;

– *функція саморозвитку* забезпечує розкриття творчого потенціалу особистості студента, його індивідуальності, професійно-педагогічних здібностей з урахуванням різного рівня їх сформованості;

– *комунікативна функція* через атмосферу доброзичливості, взаєморозуміння, взаємоповаги, неформального спілкування допомагає зняттю напруги, сором'язливості студентів, подолання бар'єрів у спілкуванні, вчить встановлювати контакти, налагоджувати взаємовідносини. Викладачі повинні підтримувати ініціативу й самостійність студентів. Таким чином, повною мірою задовольняються потреби студентів в активному спілкуванні;

– *функція гедонізму* (гедонізм – насолода). Названа функція забезпечує емоційне задоволення від колективної творчості, задоволення від участі в особистій професійній діяльності.

У процесі формування культури педагогічного спілкування у позааудиторній роботі нами відмічена зміна у функціональній значущості від курсу до курсу. На першому курсі домінуючою є діагностико-прогностична функція, яка допомагає студенту виявити й усвідомити, що він може отримати в процесі професійної підготовки; над чим потрібно самостійно попрацювати в процесі самовиховання. Дана функція допомагає збудувати індивідуальний творчий шлях професійно-особистого саморозвитку. На останньому курсі навчання названа функція також буде домінуючою, оскільки допомагає у визначенні рівня готовності до педагогічної діяльності. Зберігаючи свою прогностичну роль, на завершальному етапі навчання у ВНЗ ця функція повинна бути функцією визначення умов, що найбільш сприяють подальшому саморозвитку вчителя в прагненні досягти вершин професіоналізму.

На першому курсі домінуючою є і комунікативна функція, оскільки, забезпечуючи емоційне зарядження, збудження інтересу, спонукає до спільної діяльності. Захоплення творчою діяльністю створює стосунки довірливості й емоційної відвертості у спілкуванні. Решта функцій виконує фонову роль. Слід зазначити, що здобуття знань проходить на індивідуально-творчому рівні через добровільність та зацікавленість. У позааудиторній роботі створюється маса всіляких моментів, коли необхідне саме комплексне застосування всього того, що отримане в навчальній аудиторії. Гедоністична функція хоч і виконує фонову роль, але задоволення, пов'язане з розкриттям своїх можливостей, утвердження у власних

очах та в очах однокурсників, викладачів забезпечує ситуацію успіху і радість творчості від своєї спроможності, від збагачення новими знаннями, які здобував сам.

Ми вважаємо, що позааудиторну роботу слід будувати таким чином, щоб створювати умови для максимального формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів. Цьому сприяє максимальна варіативність та альтернативність виховних форм, методів виховної роботи, різноманітність виховних заходів.

Педагогічний університет забезпечує можливість ґрунтовної науково-теоретичної та методично-технологічної підготовки учителів початкових класів, максимального їх наближення до майбутньої професійної діяльності, оскільки його навчально-виховний процес є цілісною системою, що об'єднує різні форми організації освітнього процесу: аудиторну та позааудиторну діяльність студентів, проходження різних видів педагогічної практики з метою тісної співпраці із педагогічним та учнівським колективом початкової школи, участь у науково-дослідній роботі на базі початкової школи, професійно зорієнтовану творчість тощо. Тому формування культури педагогічного спілкування в майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ за дотримання відповідних **педагогічних умов** вважаємо доцільним та перспективним.

1. Наявність високого рівня розвитку культури педагогічного спілкування викладачів ВНЗ як організаторів навчально-виховного процесу на засадах ідей гуманістики й технології суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Дану умову Гаврилюк О. формулює на основі поглядів видатного педагога В.Сухомлинського, який, говорячи про формування культури мовлення у школярів, підкреслював, що "...одним із найефективніших засобів розвитку усного мовлення є гарний зразок. Це класичні й сучасні художні твори, а передусім – мовлення вчителя, який має навчити, показати, як практично треба діяти, як від слова до слова складається мова. Дитина завжди бере приклад з учителя. Засвоєння норм літературної мови, застосування функціональних можливостей мови відбувається у школярів під впливом учителя. Слово учителя в багатьох випадках є критерієм істини для учнів [5, с.591]". О.Корніяка цілком справедливо стверджує, що й студенти, як майбутні педагоги, повинні мати належний зразок – високий рівень культури педагогічного спілкування самих викладачів, адже "...становлення й вияв культури спілкування не можливі без такої психологічної ланки як спостереження зразка – того, як інша людина діє в певній комунікативній ситуації, максимально наближеній до реального життя і, зрозуміло, без власного досвіду, коли індивід сам має потрапити в аналогічну ситуацію спілкування і діяти відповідно до зразка [3, с.3]".

2. Організація педагогічно доцільного процесу комунікативної підготовки студентів у процесі аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності на основі компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців згідно з основними принципами педагогіки та досягненнями психологічної науки. Тут вважаємо за доцільне згадати й про необхідність організації такого процесу на основі основних педагогічних принципів. Основними дидактичними принципами організації комунікативної підготовки майбутніх учителів є: цілеспрямованості, планомірності та системності в комунікативній підготовці; науковості та доступності комунікативної підготовки; зв'язку науково-теоретичних основ спілкування з практикою його здійснення в початковій школі; наступності та перспективності комунікативної підготовки; всебічного розвитку особистості й комплексного характеру комунікативної підготовки; виховуючого характеру комунікативної підготовки; оптимізації комунікативної підготовки; індивідуалізації та диференціації в комунікативній підготовці; наочності комунікативної підготовки; мотиваційного забезпечення комунікативної підготовки; емоційності комунікативної підготовки; активності в комунікативній підготовці при керівній ролі вчителя; ґрунтовності та дієвості знань, умінь та навичок, набутих у процесі комунікативної підготовки; свідомого засвоєння науково-теоретичних основ педагогічного спілкування; *педагогічні виховні принципи*: єдності національного та загальнолюдського в комунікативній підготовці; культуровідповідності в комунікативній підготовці; етнізації комунікативної підготовки; комунікативної підготовки особистості через колектив; єдності, узгодженості та наступності вимог в комунікативній підготовці;

суспільної спрямованості комунікативної підготовки; опори на позитивне в особистості в процесі комунікативної підготовки; оптимістичного прогнозування в комунікативній підготовці.

3. Спонування майбутніх педагогів до самовиховання та самовдосконалення у педагогічному спілкуванні. Підвищення рівня культури педагогічного спілкування фахівців не повинно розумітися як процес суто підготовки у ВНЗ – це також і процес самовиховання та самовдосконалення студентів у професійному мовленні. Для досягнення високого рівня майстерності у спілкуванні майбутній педагог повинен у процесі своєї педагогічної діяльності систематично працювати над своїм мовленням, манерою спілкування, розвивати свої комунікативні здібності та вміння, навчитися стримувати свої емоції та почуття, не лише вміло вирішувати конфлікти, а й не допускати їх, будувати взаємостосунки з учнями на основі поваги та рівнопартнерства, зробити їх високоморальними та гідними наслідування [1].

Ми переконані, що лише за ретельного дотримання вищеописаних умов культура педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів буде успішною.

Для того, щоб позааудиторна робота у ВНЗ була правильно організована, слід враховувати низку факторів:

1. Режим навчально-виховного процесу вищого навчального закладу.

2. Тривалість термінів навчання, що зумовлює зміст, інтенсивність та плани проведення позааудиторних навчально-виховних заходів.

3. Специфічність студентського контингенту, його соціальні, демографічні, вікові, психолого-фізіологічні та інші особливості. Студенти мають різний рівень довузівської підготовки. Зокрема при визначенні змісту, форм і методів посилюється увага до врахування індивідуальних особливостей майбутніх педагогів [4].

Серед форм позааудиторної роботи з формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів ми вважали за доцільне застосовувати нестандартні форми проведення позааудиторних занять: педагогічні інформації; диспути на педагогічні теми; читацькі конференції; усні журнали; бесіди за круглим столом; вечори на педагогічні теми; конкурси педагогічної майстерності; педагогічні тижні та олімпіади; педагогічні студії тощо). Ці форми позааудиторної роботи дають змогу зацентувати увагу студентів на головному та цікавому в професійному плані матеріалі, помічати проблеми, які зараз непокоять сучасну вищу школу.

Позааудиторна робота зі студентами вищого педагогічного навчального закладу має досить широкі можливості для формування культури спілкування оскільки, по-перше, її зміст, форми і методи допомагають реалізувати цілі й завдання педагогічної освіти, сприяють виконанню завдань методичного забезпечення системи саморозвитку особистості майбутнього фахівця, що забезпечує проектування соціальної та індивідуальної поведінки; по-друге, потенціал спеціально організованої системи позааудиторної роботи може бути використаний для подолання труднощів перед нововведеннями, розвитку творчого потенціалу студентів тощо.

Отже, позааудиторна робота зможе дати суттєві результати лише в тому випадку, якщо вона стає органічною частиною навчального процесу та є його продовженням, коли студенти вбачають у ній дієвий засіб розширення свого педагогічного й загальнонаукового кругозору, засобом підготовки до професійної діяльності. Вона допомагає майбутньому вчителю початкових класів бути самим собою, мати адекватне уявлення про свої можливості й здібності, дає змогу кожному студенту стати повноцінно функціонуючою особистістю, містить у собі чинники, що слугують стимулами для особистісного зростання майбутнього педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаврилюк О.О. Гуманістичні засади процесу формування комунікативної культури майбутнього вчителя / О.О. Гаврилюк // Педагогіка вищої та середньої школи: [зб.наук.праць; гол. ред. д.п.н., професор Буряк В.К.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2001.

2. Кондрашова Л.В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Кондрашова Л.В. – Киев – Одеса : Вища школа, 1988. – 160 с.
3. Корніяка О. Культура фахового спілкування – засіб реалізації соціального призначення педагога / О. Корніяка // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2003. – №5-6. – С.32-34.
4. Красюк Л.В. Дидактичні можливості позааудиторної роботи в процесі формування основ професіоналізму майбутніх учителів початкових класів / Л.В.Красюк // Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди": зб. наук. праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип.25. – С.75-79.
5. Сухомлинський В. О. Вибрані педагогічні твори : В 5 т. – К., 1976. – [Т. 1.]. – С.591.

Красюк Л.В.

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ

В статье рассматривается проблема формирования культуры педагогического общения будущих учителей начальных классов в процессе внеаудиторной работы; выделены педагогические условия и подобраны формы внеаудиторной работы, влияющие на формирование культуры педагогического общения.

Ключевые слова: будущие учителя начальных классов, внеаудиторная работа, педагогические условия, культура педагогического общения.

Krasnyuk L. V.

THE CREATION OF A CULTURE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE PROCESS OF EXTRACURRICULAR WORK

The article considers the problem of formation of culture of pedagogical communication of future primary school teachers in the process of extra-curricular activities; dedicated pedagogical conditions and selected forms of extra-curricular activities, influencing the formation of a culture of pedagogical communication.

Key words: future teachers of initial classes, extracurricular activities, pedagogical conditions, the culture of pedagogical communication.

УДК 37.017

Лаппо В.В.

ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ДУХОВНО-ЦІННІСНОЇ СФЕРИ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Стаття присвячена проблемі виховання духовних цінностей в умовах вищої школи. Визначено зміст провідних етапів педагогічного процесу, що сприяють утвердженню системи духовних цінностей особистості. Розкрито педагогічні умови, що спрямовані на підвищення ефективності процесу виховання в освітньому осередку ВНЗ.

Ключові слова: духовність, духовні цінності, студентська молодь, вища школа, процес виховання.

Сучасний етап розвитку незалежної української держави вимагає докорінного переосмислення змісту вищої освіти, орієнтованого на формування нової духовно збагаченої генерації фахівців. Досягнення означеної мети відбудеться за умови формування світоглядної культури студентів як системи знань і переконань щодо навколишнього світу та свого місця у ньому, кристалізації життєвих принципів особистісного буття, вироблення вміння обстоювати їх на практиці, виховання толерантності, поваги до людей, які мають інші світоглядні цінності.

До проблем формування духовної сфери особистості зверталась низка вітчизняних і закордонних науковців. Зокрема Ю.В. Шаровим досліджено роль духовних потреб в

моральному розвитку особистості, І.Д.Бехом вивчаються особливості становлення духовної картини світу у юнацький період життя, Н.Є.Шурковою запропоновано шляхи формування духовних потреб у старшому шкільному віці. Науковий доробок В.В.Вербівця, К.О.Ефименко, А.О.Ярошенко розкриває процес духовного розвитку майбутніх фахівців в осередку педагогічного вузу. Проблема духовного розвитку сучасного студентства стала предметом наукових пошуків Г.П.Міхеевої, В.А.Матусевич, Е.Л.Рудневої та ін.

Дослідження джерельної бази засвідчують, що науковці одноставно визнають пріоритетність духовної царини в особистісній характеристиці людини й доводять – саме освітня система здатна забезпечити оптимальні умови для духовного розвитку зростаючого покоління. Відтак вища школа повинна сконцентрувати свій педагогічний потенціал на духовній парадигмі професійного становлення студентства. Водночас спостерігаються певні розбіжності у визначенні окремих компонентів, які утворюють "ядро" духовного світу особистості. Саме це, на наш погляд, зумовило невизначеність провідних чинників формування духовної сфери особистості в умовах університетської освіти.

Мету нашого дослідження вбачаємо у конкретизації компонентів духовного світу людини та педагогічних чинників, що сприятимуть їх формуванню впродовж навчання у ВНЗ.

Поняття "духовно-ціннісна сфера особистості" охоплює систему установлень, що визначають моральну, інтелектуальну та естетичну спрямованість людського буття.

Саме духовно-ціннісна сфера містить ідеали, цілі, переконання, устремління особистості, що знаходять свій прояв у продуктивній духовній діяльності: перетворенні світу, пізнанні, ціннісній рефлексії, творчій самореалізації тощо.

У духовно-ціннісній сфері особистості зазвичай виокремлюють три взаємопов'язані компоненти:

1) духовні потреби (потреба у пізнанні та самопізнанні, спілкуванні та творчості, самовизначенні та самореалізації);

2) емоційно-ціннісні смисли (цінніснозначущі цілі й установлення професійної діяльності, ціннісне ставлення до світу, творча свобода і свобода вибору як професійна і особистісна цінність);

3) готовність до вибору у сфері духовної діяльності (творча активна позиція, осмислене перетворення свого образу "Я", самоосвіта, коло спілкування, побудова та реалізація власної моделі духовних цінностей як системи особистих і професійних смислів).

Ефективне формування духовно-ціннісної сфери у процесі здобуття вищої освіти забезпечується низкою педагогічних чинників, що становлять комплекс заходів, які реалізуються у навчально-виховному процесі задля досягнення певної освітньої мети.

Підґрунтям до визначення педагогічних чинників формування духовно-ціннісної сфери особистості слугували положення гуманістичної психології та концептуальні засади ціннісного підходу освітньої системи.

В якості первинного чинника було виокремлено ціннісні орієнтації самого педагога. Позаяк саме педагог має стати авторитетом для студентів як суб'єкт спілкування і спільної діяльності та безпосередньо впливати на створення й утвердження життєвих орієнтирів своїх вихованців. Педагог, який отримав заслужену повагу і довіру здатен привернути увагу студентської аудиторії до питань духовного змісту, зародити бажання духовного поступу, надати фахову підтримку у розв'язанні проблем духовного виміру.

Другим чинником виступає організація індивідуально-диференційованої роботи зі студентами, що базується на повазі до індивідуально-особистісних, світоглядних й ціннісно-орієнтаційних позицій кожного студента. Здійснення індивідуально-диференційованого підходу уможливорюється завдяки урізноманітненню форм, методів і засобів організації співпраці викладачів і студентів. Прикладом може слугувати проектувальна діяльність зі зростаючим ступенем активності, самостійності та незалежності творчої індивідуальності кожного студента.

Третій чинник – стимуляція до пошуку способів самопізнання і самовизначення студентів, формуванні в них усвідомлення того, що самопізнання, самоактуалізація становить сенс життя людини. При цьому самопізнання інтерпретується як знання і розуміння суб'єктом самого себе і є підґрунтям для становлення Я – концепції на когнітивному, емоційному, оціночно-вольовому рівнях. Самопізнання необхідно для визначення наявних особистісних якостей, здібностей і схильностей. Психологічна сутність самовизначення особистості полягає в свідомому акті виявлення та утвердження власної позиції в проблемних ситуаціях. Самовизначення є провідним механізмом набуття та прояву людиною внутрішньої свободи.

Четвертий чинник – формування здатності до ціннісної рефлексії. Адже кожна людина спільно зі своїм поколінням включається в процес освоєння, пізнання й самостійного дослідження вже накопиченого духовного досвіду і ціннісного багажу. Рефлексія – це роздуми повні сумнівів, протиріч, непорозумінь. Ціннісна рефлексія надає особистості свободу в процесі інтеріоризації духовних цінностей на рівні вибору, оцінювання та дії. Наприклад, особиста перспектива очікування радості породжує стан емоційного піднесення, мобілізує духовні сили студентів.

П'ятий чинник – опора на суб'єктивний досвід студентів. Суб'єктивний досвід визначається як структура життєвих сенсів, певних правил самоорганізації їх внутрішнього світу, у формі особистісних світоглядних диспозицій, ціннісних орієнтацій.

Шостий чинник полягає у наданні студентам свободи вибору. Позаяк свобода уособлює здатність людини мислити, діяти, здійснювати вчинки, спираючись на власні спонуки, інтереси й цілі. Особистість як носій свідомості і волі, може розвиватися тільки довільно, у вільному виборі життєвих пріоритетів, системи цінностей, поведінки та кола спілкування. У нашому дослідженні свобода вибору тлумачиться як можливість вільного спілкування не лише для обміну інформацією, а й для "зараження" позитивно-емоційною налаштованістю.

Сьомий чинник – активне включення у проектувальну діяльність. Це пояснює тим, що прилучення до людської культури і досвіду, духовних цінностей та ідеалів, накопичених і вистражданих людством все одно недостатньо для справжнього розвитку духовної сутності окремої людини. Відтак потрібні заходи орієнтовані на свідому індивідуальну послідовну реконструкцію просторово-часового континууму, в якому особистість реалізує сама себе за допомогою проектувальної діяльності (моделювання власних програм самозмінювання та саморозвитку). Активна проектувальна діяльність студентів здійснюється при створенні моделей пріоритетних духовних цінностей як системи особистих і професійних смислів. У самій моделі спочатку закладені три групи духовних цінностей – цінності переживання, цінності відносин, цінності творення, за якими студентам необхідно виконати ранжування своїх ціннісних пріоритетів та розташувати ці три групи цінностей у вигляді "піраміди", пояснивши свої ціннісні уподобання. При створенні моделі духовних цінностей студентам варто працювати за запропонованим допоміжним алгоритмом:

Перший етап – ціннісний аналіз:

1. Визначити пріоритети у певній групі цінностей.
2. Обґрунтувати ціннісний сенс свого вибору.
3. Визначити переваги даного вибору.
4. Визначити негативні наслідки вибору.
5. Зробити загальний висновок, які саме цінності будуть слугувати в якості особистісних і професійних пріоритетів.
6. Позначити розстановку пріоритетних цінностей у вигляді "піраміди" (заповнюється, коли всі три групи цінностей опрацьовано за пунктами 1-5).

Другий етап – ціннісна рефлексія (визначення перспектив):

1. Скласти прогнозований психологічний портрет особистості, якому відповідає таке розташування.

2. Визначити особисті переваги, які обирає студент, наближаючись до складеного портрету.

Третій етап – активна рефлексія:

1. Визначити перелік пріоритетних засобів для досягнення виокремлених особистісних якостей.

2. Проаналізувати чинники, що заважають їх досягти.

3. Виявити чинники, що сприятимуть їх досягненню.

4. Спробувати встановити часові межі для досягнення поставленої мети.

Проективна діяльність не обмежується моделюванням бажаних перспектив. На шляху самовдосконалення студенти мають отримати фахову допомогу від своїх старших наставників – педагогів ВНЗ. При цьому необхідно з'ясувати й активізувати методи і прийомів виховання, що будуть ефективними саме для певної студентської групи чи окремого студента.

В означеному контексті перспективним вбачається використання генетико-моделюючого методу виховання, що передбачає формування здатності студента усвідомлювати себе як особистість, прийняти цінність іншої людини, виробити досвід самостійно вирішувати проблеми через використання ефекту генерації (сприяння внутрішньому процесові генерування знань-суджень морально-духовного змісту) та ефекту присутності педагога (впливу педагога своєю сутністю, своїми духовними надбаннями), через культивування зворушливого виховного впливу, що базується на таких феноменах, як совість, любов до інших, усвідомлення свого "Я".

Духовної домінанти у навчальному процесі можна досягти за умови ширшого використання методів суб'єктивації знань (переконання, навіювання, прикладу), методів стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності та прийняття й реалізації отриманих знань (створення ситуацій новизни, опори на життєвий досвід, створення ситуацій успіху, диспуту, дискусії), методів стимулювання обов'язку й відповідальності щодо навчання (висунення вимог, привчання до виконання вимог, заохочення до виконання вимог і обов'язків, створення виховних ситуацій під час навчання, оперативний контроль за виконанням вимог), інтерактивних методів (аналізу конкретних ситуацій, інциденту, проєктів, дидактичних ігор: імітаційних, операційних, інсценізаційних, психодраматичних), евристичних методів (брейн-стормінгу, методу ліквідації проблемних ситуацій тощо). Вони уможливають діалогічну взаємодію всіх учасників навчально-виховного процесу, позбавляють від примусу, сприяють усвідомленню студентами сенсу професійної підготовки та самоусвідомленню себе як особистості, активізують творчу діяльність (колективну, індивідуальну).

Сприяння сходженню студента на якісно новий рівень духовно-ціннісного вдосконалення реалізується за умови гуманізації освітнього процесу вищого навчального закладу. Формування духовно-ціннісної сфери особистості студента набуде ефективності за умови авторитетності педагогічного колективу ВНЗ, індивідуально-диференційованої взаємодії з студентською аудиторією, стимуляції до пошуку способів самопізнання і самовизначення, стимулювання до ціннісної рефлексії, опори на суб'єктивний досвід студентів, надання свободи вибору і міжособистісного спілкування, активного включення у проєктувальну діяльність, яка відбуватиметься при залучення різноманітних методів виховного впливу.

Подальшого дослідження й уточнення потребують форми організації педагогічного впливу в межах освітнього процесу вищого навчального закладу, які спроможні сприяти подальшому розвитку духовно-ціннісної сфери особистості студента впродовж його фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.

2. Вербець В.В. Соціально-педагогічний моніторинг у вузі: методологія, методика, організація: Монографія / В.В.Вербець – Рівне: Вид-во РДГУ, 2002. – 309 с.
3. Ефименко Е. А. Студенческий возраст как наиболее сензитивный период формирования духовных ценностей будущей профессиональной деятельности / Е.А. Ефименко // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. №88. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/studencheskiy-vozzrast-kak-naibolee-senzitivnyy-period-formirovaniya-duhovnyh-tsennostey-buduschey-professionalnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 09.01.2014).
4. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді в координатах педагогічної науки і практики: (виступ на Загальних зборах АПН України 07.12.05) [Електронний ресурс] / О.В. Сухомлинська // <http://www.apsu.org.ua/index2.html> (дата звернення: 09.01.2014).
5. Щуркова, Н. Е.. Практикум по педагогической технологии / Н. Е. Щуркова; Педагогическое общество России. – М.: Наука, 1998. – 249 с.
6. Ярошенко А.О. Соціоморальне виховання та зміна ціннісних орієнтацій курсантів при вивченні соціально-гуманітарних дисциплін / А.О.Ярошенко // Нове в навчальному процесі. – К.: Київський інститут військово-повітряних сил. – 1999. – С.27-35.

Лаппо В.В.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ДУХОВНО-ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Статья посвящена проблеме воспитания духовных ценностей в условиях высшей школы. Определено содержание ведущих этапов педагогического процесса, способствующих утверждению системы духовных ценностей личности. Раскрыты педагогические условия повышения эффективности процесса воспитания в образовательной среде вузов.

Ключевые слова: духовность, духовные ценности, студенческая молодежь, высшая школа, процесс воспитания.

Lappo V.V.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PERFECTION OF SPIRITUALLY-VALUABLE SPHERE OF THE PERSON STUDENT

The article deals with the spiritual values education in terms of high school. The content of the leading stages of the educational process that promote spiritual values of the individual. The idea that spiritual self-improvement of high school teachers significantly impacts on educational process effectiveness increasing in the educational center of higher educational institution has been substantiated.

Key words: spirituality, spiritual values, students, high school, educational process.

УДК 378.147:373.30

Молчанова В.В.

ПРАКТИКА ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена аналізу технології формування проєктувальних умінь майбутніх учителів, охарактеризовано мотиваційно-пізнавальний етап обраної технології, подані рекомендації щодо застосування даної технології під час вивчення курсів "Образотворче мистецтво" та "Методика викладання образотворчого мистецтва в початковій школі".

Ключові слова: технологія, освітня технологія, педагогічна технологія, педагогічне проєктування, проєктувальні уміння, проєктувальна діяльність студентів, майбутні вчителі початкової школи.

Нові соціально-економічні умови розвитку сучасного суспільства висувують системі освіти підвищені вимоги щодо формування й розвитку трудової, професійної та загальної

культури молоді. У зв'язку з цим виникає необхідність у підготовці педагогів "нового покоління" – суб'єктів професійної діяльності, здатних здійснювати інноваційну діяльність у напрямі творення необхідних дидактичних умов становлення учнів як суб'єктів. Тому особливу актуальність має готовність вчителя до педагогічного проектування, яке є одним із способів реалізації інноваційної професійної діяльності. На думку Л.С.Подимової і В.А.Сластьоніна [5], пріоритетні інноваційні напрями в педагогіці пов'язані з реалізацією гуманістичного, особистісно-орієнтованого, проблемного підходів у навчанні, з побудовою навчально-виховного процесу на основі суб'єкт-суб'єктних відносин між учнями і педагогом. Однак система навчання майбутнього вчителя у ВНЗ не відповідає вимогам, що пред'являються до інноваційної діяльності.

Різні аспекти проблеми педагогічного проектування знайшли висвітлення у працях Н.Алексеева, В.Безрукової, В.Беспалька, В.Гінецинського, А.Лігоцького, Є.Заїр-Бек, В.Монахова, Н.Суртаєвої, Ю.Чернової, В.Юсупова, а також вчених далекого зарубіжжя – Дж.К.Джонса, Я.Дітриха, Д.Діксона, П.Хілла. У контексті дослідження особливий інтерес становлять вітчизняні дисертаційні роботи останніх років (О.Коберник, І.Коновальчук, Є.Литвиновський, О.Безпалько), в яких вивчаються питання проектування виховного процесу. Особлива роль у розвитку педагогічної освіти належить цілеспрямованому створенню технологій навчання студентів проектуванню педагогічних об'єктів і процесів, від яких залежить модернізація освіти (М.Іванова, Г.Сизоненко, В.Штейнберг). Разом з тим зазначені дослідження не вичерпують усіх питань професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів, а головне – не визначають шляхів перспективного розвитку вітчизняної педагогічної освіти. Для сучасної педагогічної практики характерним є те, що процес підготовки вчителя повною мірою не сприяє формуванню у студента системного бачення педагогічної дійсності, прогностичного мислення.

Через те що ступінь розробки проблеми розвитку проектувальних умінь у студентів – майбутніх учителів початкової школи є недостатньою і майже недослідженою. Необхідно проаналізувати та удосконалити педагогічну технологію формування проектувальних умінь майбутніх учителів початкової школи.

Метою статті є аналіз сутності педагогічної технології формування проектувальних умінь майбутніх учителів початкової школи; характеристика мотиваційно-пізнавального етапу вищезазначеної педагогічної технології.

На сьогоднішній день прослідковується овертехнологізація освітнього простору, тому вважаємо доцільним пояснити передусім наше розуміння поняття "педагогічна технологія", та визначити її функціональну базу у системі загальнопедагогічного дискурсу.

Поняття "технологія" зустрічається у педагогічній літературі досить часто. Воно увійшло до повсякденного вжитку разом із впровадженням комп'ютерної техніки в систему освіти. Технологією зазвичай називають процес переробки вихідного матеріалу з метою здобуття "на виході" продукту із задалегідь заданими властивостями. В енциклопедичному словнику знаходимо таке визначення: технологія – це сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалу або напівфабрикату, що здійснюються в процесі виробництва продукції [2, с. 113].

Ми переконані, що технологія, з точки зору педагогіки, – це послідовність методів та процесів, які призводять до опанування індивідом певного вміння чи навички. Технологія – це конкретний спосіб здійснення навчання на основі застосування певного засобу, тобто як і за допомогою чого. Технологія чітко визначає мету, окреслює набір засобів чи характеризує основний засіб здійснення навчання та визначає послідовні етапи. Технологія має бути легко відтворюваною, алгоритмізованою, простою у застосуванні. У сучасній педагогічній теорії визначають педагогічні, освітні, навчальні, виховні технології [2, с. 113].

Розглянемо детальніше поняття "освітня технологія". Існує дуже багато визначень цього артефакту, але найбільш вдалим, на наш погляд, є наступне: "освітня технологія – це система засобів, форм та методів організації навчальної взаємодії, що забезпечують

ефективний моніторинг та реалізацію навчального процесу на основі комплексу цілей і певним чином побудованих інформаційних моделей змісту освіти" [6].

Проаналізуємо термін "педагогічна технологія". За визначенням, що подане в енциклопедії, – це сукупність форм, методів, засобів та прийомів навчання та виховних засобів, які системно використовуються у навчальному процесі, на основі задекларованих психолого-педагогічних установок [4]. Процес розробки конкретної педагогічної технології є процесом педагогічного проектування (вибір змісту навчання, передбаченого навчальним планом і навчальними програмами; пріоритетних цілей, на які повинен бути мотивований викладач. Технологія орієнтована на сукупність цілей або на одну пріоритетну мету. Розробка конкретної технології навчання становить акт технологічної творчості – діяльності, коли здійснюються пошук і створення нових педсистем, педпроцесів і навчальних педситуацій, що сприяють результативності суб'єктів освіти.

Для вирішення цієї проблеми ми пропонуємо розглянути дидактичну систему, засновану на інтеграції предметної, методико-педагогічної та проектувальної галузей підготовки майбутнього вчителя початкової школи. При цьому проектна діяльність студентів і методико-педагогічний компонент змісту включаються в структуру курсів дисциплін "Образотворче мистецтво" та "Методика викладання образотворчого мистецтва в початковій школі". Така інновація істотно змінює характер проведення лекцій та практичних занять – вони перетворюються на проблемно-проектну форму. Одна з головних дидактичних одиниць в такій системі навчання – самостійне виявлення студентами завдань та їх вирішення. Узагальнена структура моделі таких дидактичних конструкцій містить наступні основні компоненти та види діяльності:

- навчально-пізнавальна (дослідна), в процесі якої відбувається засвоєння предметних знань і умінь;

- перетворювальна (проектування), спрямована на самостійне визначення професійно значущих потреб і виявлення проблем, а також пошук їх рішень; види об'єктів пізнавально-перетворювальної діяльності:

- зміст навчального предмета (предметний блок);

- методико-педагогічний зміст (методико-педагогічний блок).

Перший цикл пізнавально-перетворювальної діяльності спрямований на оволодіння предметними знаннями і вміннями (предметний блок, див. рис. 1). Потім викладач за допомогою діалогового спілкування створює умови для самостійного виявлення студентами професійно значущих потреб і завдань, які спеціально вводяться у зміст навчального матеріалу в прихованій формі. Діалог також спонукає їх до активного пошуку й знаходження вирішення означених завдань, формулюванню ідей у вигляді креслення, ескізу, формули, моделі. Фактично, це означає переключення виду діяльності – з пізнавальної на проектувальну (перетворювальну). Такими завданнями можуть бути недоліки різних технологій: художньо-педагогічні технології на заняттях мистецтва, інтегративні художньо-педагогічні технології, проблемно-евристичні художньо-педагогічні технології, інтерактивні художньо-педагогічні технології, ігрові художньо-педагогічні технології, технології оцінювання результатів мистецької освіти та ін. Ступінь новизни тут не має принципового значення – для розвитку проектувальних умінь, досить суб'єктивної новизни ідеї щодо уявлень студента. При виконанні проектно-практичної роботи здійснюється дослідження навчального об'єкта (наприклад, різні види фарб). Студенти самостійно визначають недоліки функціонального, кольоротворчого, технологічного, екологічного, характеру, формулюють завдання, проводять пошук необхідної інформації і знаходять вирішення виявлених проблем.

У наступному циклі пізнавально-перетворювальної діяльності об'єктами є методико-педагогічні аспекти вивчення конкретної теми поточного заняття в різних освітніх закладах (методичний блок, див. рис. 1), які також спеціально вносяться в зміст навчального матеріалу. При цьому студенти самостійно виявляють методико-педагогічні завдання (наприклад, використання різних технік на уроках малювання в початковій школі) і пропонують навчальні проекти освітніх технологій і технічних засобів навчання в галузі образотворчого

мистецтва. Такими рішеннями можуть бути моделі нової технології вивчення теми, нового засобу образотворчої діяльності й методики його застосування у навчальному процесі. Дидактичні можливості проектно-практичної роботи дозволяють переключатися з дослідження дієвих лабораторно-практичних методів вивчення теми і технічних засобів навчання на їх проектування і виготовлення у вигляді мистецьких об'єктів (картини, панно, предмети декору, одяг, іграшки та ін., а також аудіовізуальні та мультимедійні освітні продукти, методичні матеріали в друкованій та електронній формах тощо).

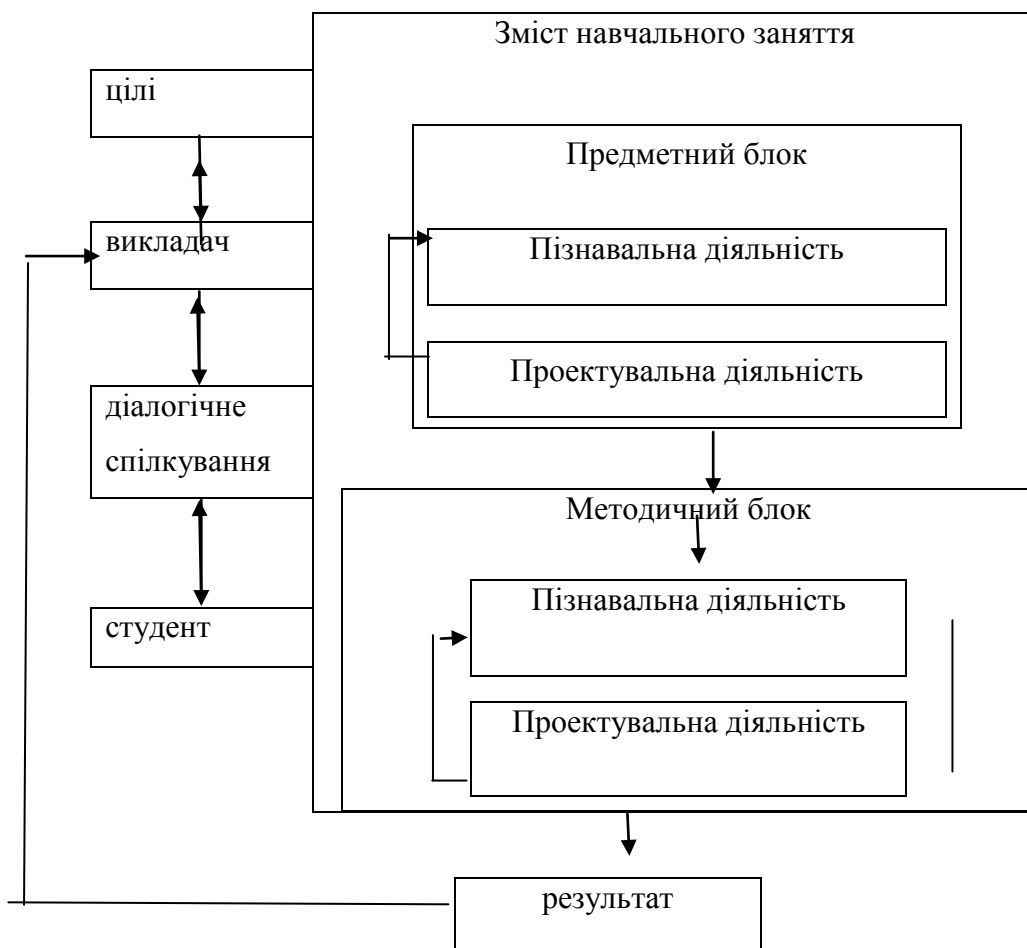


Рис. 1. Структура моделі проблемно-проектних занять

Переключення видів діяльності в кожному блоці відбувається багаторазово протягом навчального заняття. Сформульовані на заняттях навчальні проекти в подальшому можуть переростати в кваліфікаційні роботи. Цільовий компонент дидактичної системи доповнюється метою розвитку у студентів проектувальних умінь як основи підготовки до інноваційної діяльності майбутнього педагога.

Оскільки дана форма занять є новою для студентів, то необхідно поступово трансформувати традиційні та проблемні лекції у проблемно-проектну форму. Для цього на перших заняттях рекомендується шляхом діалогу (сократичним методом, тобто маєвтикою), навчання способом запитань, підвести студентів до розуміння і необхідності вивчення курсу у проблемно-проектній формі (з метою розвитку проектувальних умінь, інверсійного мислення, активізації пізнавальної діяльності, тобто становлення вчителя як суб'єкта професійної діяльності). Особливо варто підкреслити роль рефлексії та авторефлексії у самостійному визначенні потреб і виявленні проблеми, а також у самооцінці. Рекомендується ознайомити студентів зі структурою і програмою курсу, з графіком проведення і темами семінарських занять, питаннями для самостійної підготовки до лекцій, зі списком літератури, списком тем рефератів. Наприкінці лекції необхідно нагадати студентам про самостійну підготовку до наступної лекції. На наступних заняттях

рекомендується посилювати діалог, надавати студентам можливість висловлення своєї думки щодо запропонованих на лекції питань. Найважливішим моментом є розвиток уміння самостійно обґрунтовувати власну позицію на основі здорового глузду, логіки, несуперечності існуючим підходам, науковим роботам дослідників у даній галузі. При проведенні методико-педагогічної частини проблемно-проектної лекції рекомендується демонструвати навчальні посібники з вивчення питань образотворчого мистецтва та образотворчої діяльності в початковій школі та виші (як приклади наявних технологій і методів вивчення теми), безпосередньо посилатися на сторінки і теми у разі виявлення методико-педагогічних протиріч і проблем. Бажано також усно посилатися на основні роботи філософів, педагогів і психологів, що відповідають тематиці лекції, а також вільно цитувати їх найважливіші положення (витяги з першоджерел). Крім того, як приклад успішного вирішення проблем варто використовувати проекти технологій, виконані студентами старших груп. Наприкінці кожної лекції необхідно проводити оцінку й самооцінку роботи студентської групи, а також і діяльність викладача. Важливо навчити студентів не тільки оцінювати себе й аналізувати думку оточуючих (рефлексія, авторефлексія), але й оцінювати роботу викладача й своїх однокурсників. Це значно сприяє становленню студента як суб'єкта професійної діяльності, стимулює його професійний саморозвиток.

Інтеграція напрямів навчання майбутнього вчителя початкової школи реалізується за рахунок періодичного переключення на різні види діяльності та об'єкти пізнання-проектування у процесі вивчення кожної теми навчального курсу. При цьому здійснюється перехід із засвоєння змісту предметної галузі до вивчення і проектування методико-педагогічних об'єктів, тобто до предмета майбутньої професійної діяльності. На думку А.А. Вербицького, за таких переходів утворюються взаємозв'язок і запит дидактичних одиниць різних напрямів навчання (задається контекст) та розвивається інтерес до навчальної діяльності. У першому випадку студента цікавлять процес і зміст матеріалу, що пізнається, а в другому – той прагматичний результат, який може бути отриманий в результаті пізнавальних зусиль [1]. Крім того, в такій дидактичній системі ефективно розвивається вміння вчасно переключатися з одного виду діяльності на інший – це навичка, яку виробляє в собі кожен проектувальник [3]. З точки зору А.Ф. Єсаулова, основою цієї навички є інверсійне мислення, яке дозволяє осмислювати досліджуваний об'єкт не тільки з загальноновизнаних, але й з найбільш неординарних позицій, а також веде до різноманітних змінних конструктивно-технічних перетворень [8].

Проектування змісту підготовки майбутніх учителів складається з декількох рівнів:

- 1) розробка цілей і завдань підготовки студентів до формування в учнів як суб'єктів навчальної діяльності системи умінь і навичок;
- 2) проектування змісту підготовки відповідно до окреслених цілей;
- 3) розробка форм і методів, прийомів підготовки, що відповідають цілям і змісту;
- 4) розробка системи засобів, за допомогою яких забезпечується освоєння змісту, реалізація форм і методів підготовки.

Зміст, форми, методи і засоби підготовки майбутнього вчителя забезпечують:

- 1) усвідомлення значущості розвитку в молодших школярів умінь навчальної діяльності;
- 2) конструювання педагогічних ситуацій, що спрямовані на мотивацію навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів під час вивчення різних предметів;
- 3) усвідомлення, постановку студентами навчально-педагогічних цілей власного учіння, завдань формування в молодших школярів умінь навчально-пізнавальної діяльності;
- 4) планування досягнення мети (визначення послідовності дій, використаних засобів і методів) і виявлення можливостей навчання дітей плануванню;
- 5) максимально самостійну реалізацію плану вирішення навчально-педагогічної задачі; побудову варіантів реалізації цього етапу в навчальній діяльності молодших школярів;

6) самоконтроль результату і процесу вирішення задачі, досягнення мети і конструювання прийомів організації контролю діяльності молодших школярів;

7) самооцінку і рефлексію власної навчальної діяльності і методів їх організації в навчальній діяльності дітей;

8) усвідомлення емоційно-ціннісних стосунків у навчальній діяльності [2, с. 114].

Аналіз даної педагогічної технології має на меті експериментально перевірити ефективність технології формування проектувальних умінь майбутніх учителів початкової школи у системі фахової підготовки. Усю роботу за даною технологією було розподілено на три етапи: мотиваційно-пізнавальний, операційний та креативний.

Мета першого – ознайомлення із загальними принципами організації процесу викладання образотворчого мистецтва, формування мотивації до розвитку проектувальних умінь.

Операційний етап мав на меті набуття знань у сфері педагогічного проектування; практичне відпрацювання теорії викладання образотворчого мистецтва; інтенсифікацію процесу формування проектувальних умінь.

Метою креативного етапу була самостійна організація процесу викладання образотворчого мистецтва студентами; закріплення рівня сформованості проектувальних умінь.

Охарактеризуємо кожен із етапів.

Мотиваційно-пізнавальний етап. Головною педагогічною умовою сталої роботи на цьому етапі є забезпечення доступу до інформації та формування навичок роботи з нею; актуалізація мотивації професійної спрямованості на розвиток проектувальних умінь. Щодо змісту та форм роботи, слід зазначити, що тут використовувалися тренінг, лекція, методичний семінар, бесіда, вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу. На даному етапі використано такі методи навчання: інтерактивні форми роботи, рольові ігри, лекції, семінари, дискусії, інтерв'ю, бесіди. Прогнозованим результатом цього етапу було те, що студенти чітко уявляють важливість формування проектувальних умінь, розуміють необхідність розвитку власної професійної компетентності, прагнуть до професійного вдосконалення та росту, володіють загальнонавчальними вміннями.

Операційний етап. Педагогічною умовою впровадження технології на цьому етапі стало формування основ педагогічного проектування; розвиток необхідних професійних якостей особистості педагога-проектувальника.

На цьому етапі впроваджено спецкурс "Проектування навчального процесу"; спецкурс "Інноваційні методи та прийоми викладання образотворчого мистецтва"; було проведено педагогічну практику в школі; різноманітні ділові ігри; тренінги; дискусії; спеціалізований круглий стіл "Проектувальні вміння як актуальна проблема сучасної педагогіки".

Методами роботи на даному етапі педагогічної технології були: ділові ігри, круглий стіл, кейс-метод, метод ситуаційного моделювання, кооперативне навчання.

Прогнозованим результатом стало очікування того, що студенти будуть обізнаними з особливостями, умовами, фазами та етапами формування проектувальних умінь, знатимуть методику викладання образотворчого мистецтва, вмітимуть ефективно проектувати уроки малювання; знатимуть сучасні технології їх ефективного вивчення; самостійно розроблятимуть навчальні матеріали, готуватимуть наочність, вмітимуть раціонально дібрати необхідні методи та форми роботи на уроці та в позаурочній діяльності.

Креативний етап. Педагогічною умовою цього етапу була реалізація можливостей диференційованого навчання й використання активних методів управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Під час цієї фази активно використовувався кейс-метод, складання портфоліо власного педагогічного прогресу, педагогічна практика, проблемне навчання, ситуаційне моделювання, метод портфоліо.

Прогнозованим результатом було те, що студенти можуть самостійно спроектувати процес вивчення образотворчого мистецтва, уміло розробляють плани уроків, грамотно

презентують їх фрагменти, можуть проаналізувати власну педагогічну діяльність та внести необхідні корективи.

Отже, проблема формування проєктувальних умінь є дуже актуальною на сучасному етапі розвитку суспільства та педагогічної освіти. Саме тому було конче необхідно проаналізувати та удосконалити педагогічну технологію формування цього типу вмінь. Але, все ж таки, проблема формування проєктувальних умінь є не досить дослідженою, тому потребує надалі розробки педагогічної моделі формування проєктувальних умінь у майбутніх учителів початкових класів у процесі навчання образотворчих дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : [метод. пособ.] / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с. (С. 14, 15, 46, 57, 135).
2. Гайдур М.І. Підготовка майбутніх вчителів до організації навчально-пізнавальної діяльності молодших школярів в умовах інформаційного середовища: дис. канд. пед. наук: 13.00.04. – Я., 2010. – 278с.
3. Джонс Д.К. Методы проектирования: пер. с англ. – 2-е изд., доп. / Д.К. Джонс – М. : Мир, 1986. – 326 с. (С. 7-8, 26, 30, 45, 171-174).
4. Педагогічні технології. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://ru.wikipedia.org/wiki/Педагогические_технологии
5. Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность / Л.С. Подымова, В.А. Слостенин. – М. : ИЧП "Издательство Магистр", 1997. – 224 с. (С. 3, 6, 7, 24, 84, 85, 87).
6. Шамаева О.Ю. Освітні технології в основних освітніх програмах рівневої системи підготовки. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.gumchtnia.rggu.ru/article.html?id=66212>
7. Шарафутдинов Р.Н. Проблемно-проектное обучение в подготовке педагогов : [уч.-метод. пособ.] – Ижевск : Изд-во "Удмуртский государственный университет", 2012. – 56с.
8. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов : [науч.-метод. пособ.] / А.Ф. Эсаулов. – М. : Высшая школа, 1982. – 223 с.

Молчанова В.В.

ПРАКТИКА ПРИМИНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Статья посвящена анализу технологии формирования проектировочных умений будущих учителей, дано характеристику мотивационно-познавательному этапу избранной технологии, представлены рекомендации относительно использования данной технологии при изучении курсов "Изобразительное искусство" и "Методика преподавания изобразительного искусства в начальной школе".

Ключевые слова: технология, образовательная технология, педагогическая технология, педагогическое проектирование, проектировочные умения, проектировочная деятельность студентов, будущие учителя начальной школы.

Molchanova V.V.

FUTURE TEACHERS OF INITIAL SCHOOL HAVE PRACTICE OF APPLICATION OF TECHNOLOGY OF FORMING OF DESIGN ABILITIES

The article analyzes the technology of forming the design skills of future teachers described motivational and cognitive stage of the chosen technology, provides guidance on the application of this technology in the study course "Visual Arts" and "Teaching art in elementary school."

Key words: technology, educational technology, educational technology, pedagogical design, design skills, design work students, future teachers of elementary school.

НАУКОВІ ЗАСАДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті проаналізовано наукові засади самостійної навчальної діяльності студентів. Виокремлено види самостійної роботи та зроблено акцент на тих, що сприяють професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови.

Ключові слова: фахова підготовка, види самостійної роботи, рівні самостійної діяльності.

Процес реформування сучасної вищої освіти та реалізація вимог системи кредитно-модульного навчання вимагають підготовки висококваліфікованого, компетентного фахівця початкової школи. Основні положення Болонської декларації визначають певну специфіку в системі організації навчання у вищій школі. Вона полягає в тому, що переміщується акцент з процесу викладання на процес навчання майбутніх фахівців; збільшується час для позааудиторної самостійної роботи за рахунок зменшення аудиторної. Перехід до кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вишах зумовлює суттєве посилення ролі самостійної діяльності студентів. Означена форма навчання спрямована на самостійне засвоєння матеріалу, набуття професійної компетентності.

Актуальність репрезентованого матеріалу зумовлена тим, що основною умовою успішної лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах обмеженої кількості аудиторних годин є підвищення мобільності в навчальному процесі, готовність до самостійної фахової освіти. Тому предметом дослідження є наукові засади, на яких ґрунтується самостійна навчальна діяльність студентів. Окремі аспекти означеної проблеми.

Аналіз основних досліджень і публікацій свідчить, що проблема самостійної роботи досліджувалася вченими різнопланово:

– визначення наукових засад самостійної роботи (А.Алексюк, В.Бондар, В.Буряк, В.Мороз, та ін.);

– аналіз психологічної готовності індивіда до самостійної роботи як вищої форми навчальної діяльності (А.Вербицький, К.Дурай-Новакова, І.Зимня та ін.);

– лінгвістичні та лінгводидактичні засади самостійної роботи у професійній підготовці вчителів загалом та початкової школи, зокрема (М.Вашуленко, Т.Донченко, І.Дроздова, М.Пентилук, О.Попова, та ін.)

– дослідження організації самостійної роботи, її структури та форм реалізації (В.Андрєв, Т.Донченко, П.Підкасистий, та ін.);

Безсумнівно, усі виділені науково-методичні джерела дають практичні рекомендації для ефективного впровадження самостійної роботи в навчальний процес вищих навчальних закладів, однак розглядають цю проблему в основному побіжно.

Виокремлення невирішених аспектів означеної проблеми вимагає узагальнення набутого наукового досвіду щодо аналізу ключових засад самостійної навчальної діяльності та визначення тих чинників, що сприяють ефективній підготовці майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови.

Мета статті полягає в аналізі наукових засад самостійної роботи у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови.

У процесі самостійної діяльності студента якнайбільше реалізуються мотивація до професійного навчання, цілеспрямованість, самоорганізованість, самоконтроль та інші особистісні якості. На думку І.Зимньої саме самостійна діяльність студента може виступити основою перебування його позицій у навчальному процесі.

У сучасній методиці ВНЗ самостійна робота обов'язково співвідноситься з організуючою функцією викладача. У дидактиці під самостійною роботою розуміють різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності, що відбуваються без безпосередньої участі викладача (вчителя), але за його завданням (А.Миролюбов). У наукових працях С.Шатілова висвітлено вимоги до самостійної навчальної діяльності, які передбачають зв'язок аудиторної та позааудиторної роботи, обов'язковість та регулярність виконання завдань.

З цих існуючих підходів до трактування самостійної роботи виокремлюються той, що представляє її, як вищу форму самоосвіти особистості. У термінах теорії діяльності А.Леонтєва самостійна робота передбачає виконання ряду дій, усвідомлення мети своєї навчальної діяльності, прийняття навчальної задачі, підкорення виконанню цієї задачі інших інтересів, самоорганізації у розподілі навчальних дій у часі, самоконтролю їх виконання.

М. Савчин, досліджуючи самостійну діяльність відзначав її роль у формування професійних інтересів, як фундаментальної потреби особистості. Зокрема, на його думку, це виявляється у необхідності професійного самоствердження та самореалізації.

Оскільки самостійна робота розглядається як вища форма навчальної діяльності, то є доцільним виділити фундаментальні потреби особистості, які на думку науковців, спонукають до її реалізації (М. Савчин, Л. Мітіна, А. Матюшкін).

1. *Потреба у самоствердженні.* Ця потреба особистості має бути підкріплена орієнтуванням студентів на досягнення високих цілей у навчальній діяльності. Особи, які прагнуть самореалізуватися, ніколи не бувають задоволені досягнутим, постійно прагнуть до самовдосконалення та зростання, не зупиняючись на тому, що багатьом може здаватись вершиною успіху (М. Савчин)

2. *Потреба у підкріпленні.* Зовнішнє стимулювання пов'язане передусім із заохоченням, соціальним схваленням і визнанням. Тут виділяють два типи стимулів, що впливають на бажання займатись самостійною роботою: внутрішні і зовнішні. Внутрішніми стимулами для студента є задоволення від участі в діяльності, якою він займається не з необхідності, а на основі професійного інтересу.

До зовнішніх стимулів учені відносять такі: зовні керовані (перебувають під цілковитим контролем зовнішнього агента), ототожнення себе з іншими (однокурсники), під час якого студент оцінює власні дії і приймає інструктивний контроль. Діяльність такого студента є незалежною, бо він діє на основі особистих міркувань, а не під зовнішнім тиском (В. Ольшанський).

3. *Передчуття успіху у навчанні.* Прагнення до мети, за спостереженнями Р.Аткінсона, залежить від необхідності домогтися бажаного (мотив успіху). Певною мірою на прагненні до мети (найвищий результат навчальної діяльності) позначається бажання уникнути невдачі. На мотивацію прагнення досягти поставленої мети у самостійній навчальній діяльності впливають навчальна ціль, що полягає в оволодінні предметом, та цілі самоствердження (намагання отримати високі бали, випередити інших).

4. *Упевненість в ефективності власних зусиль.* На думку психологів, упевненість є важливою складовою навчання. Цей факт стосується і самостійного навчання. Знання про ефективність власних зусиль збагачуються з набуттям особистого досвіду самоосвіти (М. Савчин).

Отже, з наукової точки зору самоосвітня діяльність студента як суб'єкта пізнання й особистого розвитку може мати різні модифікації залежно від характеру спонукань, особливості поставлених завдань та пізнавального потенціалу людини, а також досвіду її попередньої навчальної діяльності.

Активний пошук основних механізмів для формування сучасного, конкурентноспроможного фахівця початкової школи призвів до підвищення ролі самостійної роботи в навчальній діяльності студентів. Як предмет наукового дослідження, самостійна робота представляє собою складне педагогічне явище.

О. Мороз трактує педагогічну сутність самостійної роботи, як форму колективної та індивідуальної навчальної діяльності студентів, під час якої вони засвоюють необхідні знання, оволодівають вміннями й навичками, навчаються планомірно і систематично працювати, мислити, формувати власний стиль розумової діяльності [1, С. 44-80].

Таке бачення змісту самостійної діяльності пояснює поступовий перехід вищої школи від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формуванням у студентів навичок самостійної творчої роботи. Самостійна діяльність студентів, підходи до якої потребують докорінних змін, на сучасному етапі повинна стати вагомою складовою вищої освіти, важливою частиною процесу підготовки фахівців. Усвідомлення означеного узгоджується з Положенням "Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах", в якому самостійна робота студента регламентується як основний засіб оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять[4].

У свою чергу, М. Фіцула пропонує розглядати самостійну роботу, урахувавши її видову спрямованість. Він виділяє навчально-пізнавальну діяльність як одну з ефективних форм самостійної роботи студентів. Таке трактування педагогічної сутності самостійної роботи, на нашу думку, найбільш повно відображає її функціональне значення. Самостійна навчально-пізнавальна робота студентів – це різноманітні види індивідуальної і колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в позаурочних час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої часті[2, С. 203].

Не викликає сумнівів той факт, що такий вид навчальної діяльності сприяє формуванню самостійності, ініціативності, дисциплінованості, точності, почуття відповідальності, необхідних майбутньому фахівцю у навчанні і професійній діяльності.

Важливим завданням викладача вищого навчального закладу є правильне організування самостійної роботи, забезпечення умов успішного її перебігу, що передбачає не лише базову, наукову, а й відповідну педагогічну підготовку, вміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні сили студентів у навчальному процесі.

Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах передбачено, що самостійна робота студентів має становити не менше 1/3 і не більше 2/3 загального обсягу часу, відведеного на вивчення конкретної дисципліни. Така кількість годин дає змогу розвивати пізнавальну активність, формувати самостійність як рису особистості, здатність до творчого розв'язання сучасних виробничих завдань, уміння приймати рішення.

У науково-педагогічній літературі представлено декілька типів класифікацій самостійної роботи, проте всі вони об'єднані спільною метою та функціями. Мета самостійної роботи двоєдина – формування самостійності як риси особистості і засвоєння знань, умінь, навичок. Основними функціями самостійної роботи є: пізнавальна, самостійна, прогностична, коригуюча та виховна.

Пізнавальна функція визначається засвоєнням студентом систематизованих знань з дисциплін. Самостійна функція – це формування вмінь і навичок, самостійного їх оновлення і творчого застосування. Прогностична функція є вмінням студента вчасно передбачати й оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання. Коригуюча функція визначається вмінням вчасно направляти свою діяльність. Виховна полягає у формуванні самостійності як риси характеру.

Зміна концептуальної основи й розширення функцій самостійної роботи студентів не тільки веде до збільшення обсягу її важливості, а й викликає зміну у взаємовідносинах між викладачем і студентом як рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, тобто коригує всі психолого-педагогічні (організаційні, методичні) засоби забезпечення самостійної роботи студентів.

Усе означене ставить вимоги до пошуків таких форм навчальної роботи у ВНЗ, коли допомога та контроль з боку викладача не пригнічуватимуть ініціативи студента, а привчатимуть його самостійно вирішувати питання організації, планування, контролю за своєю навчальною діяльністю, виховуючи самостійність, як особистісну рису характеру.

У науково-методичній літературі представлено диференціацію самостійної роботи за видами, які, у свою чергу, мають відповідати ряду критеріїв:

1. З огляду на місце і час проведення, характер керівництва нею з боку викладача та спосіб здійснення контролю за її результатами виокремлюють:

- а) самостійну роботу студентів на аудиторних заняттях;
- б) позааудиторну самостійну роботу (самостійні заняття студентів);
- в) самостійну роботу студентів під контролем викладача (індивідуальні заняття з викладачем).

2. За рівнем обов'язковості виокремлюють (В. Буряк):

а) обов'язкову, що передбачена навчальними планами і робочими програмами. Це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових та дипломних робіт, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час пропедевтичної, навчальної, виробничої і переддипломної практик;

б) бажану – наукова й дослідницька робота студентів, що полягає у самостійному проведенні досліджень, збиранні наукової інформації, її аналіз; до цієї ж категорії належать аудиторні потокові та групові заняття, учать у роботі наукового студентського товариства (наукові гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей);

в) добровільну – робота в позаурочний час, участь у кафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських, всеукраїнських олімпіадах, конкурсах, вікторинах.

3. За видами діяльності виділяють:

а) навчально-пізнавальну діяльність (через мислення, аналіз, синтез тощо);

б) професійну (певні конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти на виробництві).

в) За рівнем мотивації виокремлюють:

– самостійну роботу середнього рівня (до роботи студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично, постійно контролюючи виконання);

– самостійну роботу середнього рівня (до роботи хоча й спонукає викладач, але студент працює самостійно, контролюючи самого себе);

– високого рівня (виконання завдання організовує і контролює сам студент).

Самостійна робота передбачає відтворювальні і творчі процеси в діяльності студента. З огляду не це виділяють три її рівні: репродуктивний (тренувальний), реконструктивний, творчий (пошуковий).

Репродуктивна самостійна робота передбачає діяльність за певним зразком: розв'язання методичних задач, заповнення таблиць і схем тощо. Пізнавальна діяльність студента виявляється у пізнанні, осмисленні, запам'ятовуванні. Метою такого типу самостійних робіт є закріплення знань, формування умінь і навичок. Реконструктивна самостійна робота передбачає перебудову рішень, складання планів, тез, анотацій, написання рефератів та ін. Творча самостійна робота потребує аналізу проблемних ситуацій, отримання нової інформації. Студент самостійно обирає метод розв'язування завдання (навчально-дослідницькі завдання, курсові та дипломні роботи).

Обґрунтованою є класифікація П. Підкасистого, який розмежовує самостійну роботу за зразком, реконструктивно-варіативну, евристичну (частково-пошукову) та творчо-дослідницьку [3]. Зупинимось детальніше на кожному з цих типів.

Самостійна робота за зразком передбачає виконання роботи на основі зразка, докладної інструкції, тому рівень пізнавальної активності не виходить за межі репродуктивної діяльності. Реконструктивна самостійна робота реалізується засобом інтелектуальних та практичних дій студентів на реконструювання, перетворення навчальних текстів та наявного досвіду вирішення завдань, що пропонуються для самостійного виконання. Самостійна робота варіативного типу ґрунтується на пізнанні особистістю нового, виражається у виконанні узагальнень під час аналізу проблемної ситуації, у відмежуванні суттєвого від другорядного; під час виконання роботи такого типу

відбувається накопичення нового досвіду діяльності. У процесі творчої самостійної роботи акцент робиться на пізнавальній активності студентів, а самостійність досягає найвищого рівня. Студент опановує принципово нові для нього знання, цінності матеріальної та духовної культури.

У педагогіці вищої школи виокремлюють ще дві взаємопов'язані підсистеми в організуванні самостійної роботи студентів – систематичну самостійну роботу (розподілену за днями невеликим обсягом) і акордну (комплексну й тривалу за часом). Такий поділ відображає ритм роботи вищої школи і на ньому може ґрунтуватися її планування, організування та управління нею. Його доцільно розглядати у нерозривній єдності з усіма типами репродуктивного, творчого і комбінованого варіантів самостійної роботи студентів.

Досвід викладання курсу "Методика навчання української мови в початковій школі" переконує, що для успішного самостійного опрацювання навчання навчального матеріалу доцільно використовувати усі типи класичної класифікації. Проте, під час їх вибору слід ураховувати рівень складності виучуваного матеріалу та наявність(відсутність) практичного досвіду студента у навчанні української мови.

У результаті аналізу досліджуваної проблеми можемо зробити висновки й окреслити перспективи подальших розвідок у визначеному напрямі. Процес самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи є важливим чинником їх фахової підготовки до навчання української мови. Його організація та змістове наповнення потребують інноваційних форм роботи та використання сучасних лінгводидактичних технологій навчання. Представлений матеріал не вичерпує усіх аспектів порушеної проблеми і може бути реалізований в подальшому обґрунтуванні дидактичної моделі самостійної роботи з курсу "Методика навчання української мови".

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мороз О.Г., Сластьонін В.О., Філіпченко Г.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. – К., 1997, с. 44-80.
2. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / М. Фіцула.- 2-ге вид., доп. – К.: Академвидав, 2010. – с. 20-34.
3. Пидкасистый П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И.Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.
4. Положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців // Освіта. – 2004. – № 8.

Нагрибельная И.А.

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ КЛАССОВ К ОБУЧЕНИЮ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье проанализированы научные основы самостоятельной учебной деятельности студентов. Выделены её виды. Акцентируется внимание на тех, которые способствуют профессиональной подготовке будущих учителей младших классов к преподаванию украинского языка.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, виды самостоятельной работы, уровни самостоятельной деятельности.

Nahrybelna I.A.

SCIENTIFIC BASIS OF INDIVIDUAL WORK IN PROFESSIONAL TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN TEACHING UKRAINIAN LANGUAGE

The article represents an application of professional training of future primary school specialists.

Key words: linguistic-didactic training, independent work, quality of professional training.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОТИВАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті обґрунтовується необхідність формування професійної мотивації як важливої складової фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи; визначаються шляхи формування професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів; аналізуються чинники, які впливають на формування професійної мотивації фахівців у галузі початкової освіти.

Ключові слова: мотивація, професійна мотивація, мотиваційна сфера, фахова підготовка, професійне становлення, професійна діяльність.

Важливим завданням сучасної вищої школи є підвищення ефективності навчання й оптимізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Якість професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі початкової освіти залежить від того, наскільки ефективно відбувається процес формування ключових компетентностей, необхідних для майбутньої педагогічної діяльності, чи є у студентів потреба у фахових знаннях, наскільки вони усвідомлюють необхідність відповідних навичок для професійної досконалості. Навчання у ВНЗ – це не лише засвоєння знань, а й підготовка до майбутньої професійної діяльності, тому продуктивність навчання в значній мірі залежить від сформованості професійних мотивів.

У теорії професійної діяльності мотивація є стрижневим, системоутворювальним компонентом, визначальним конструктом у виборі професії, ступені реалізації в ній, можливості прояву й вдосконалення педагогічної майстерності. Професійна мотивація є важливою складовою фахової підготовки майбутнього фахівця в галузі початкової освіти. Інтерес до професії вчителя початкових класів та її опанування є одними з найважливіших чинників успішного навчання студентів педагогічних факультетів, їхнього професійного самовдосконалення та саморозвитку.

Потреба суспільства у конкурентоспроможних фахівцях вимагає від майбутніх учителів початкових класів високого рівня розвитку професійно важливих якостей, креативних здібностей, професіоналізму і позитивної мотивації професійної діяльності, так як перший учитель реалізує всебічне формування і розвиток особистості дитини, закладає основи вміння вчитися і одночасно служить еталоном і прикладом для дітей.

Аналіз педагогічної теорії та практики показав, що ведеться активний пошук шляхів підвищення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Учені (В. Апельт, А. Бодалев, А. Вербицький, Р. Гуревич, Є. Ільїн, Л. Кандибович, В. Кикоть, О. Леонтєв, А. Маркова, Н. Нестерова, А. Печников, М. Сметанський, В. Шахов та ін.) підкреслюють, що успішність навчальної діяльності в значній мірі залежить від сформованості у студентів професійної мотивації. Вивченням сутності і структури професійної мотивації, її впливу на успішність навчальної діяльності студента займалися Г. Бабушкін, В. Безрукова, Ю. Богомолова, Ю. Вавилов, С. Єрохін, О. Кальчук, А. Маркова, Ю. Нікітін, І. Нікітіна, Л. Пенкрат, А. Поляков, Ю. Семенов, Л. Семушина, Л. Столяренко, Е. Чугунова, П. Шавир та ін.

Особливості формування професійної мотивації студентів різного профілю досліджували М. Боришевський, М. Дьяченко, С. Занюк, Є. Ільїн, Л. Кандибович, Ю. Орлов, Є. Никіреєв, П. Просецький, В. Семиченко, Н. Токар, Н. Яковлева та ін. Питання формування професійної мотивації майбутніх педагогів вивчали М. Барковська, В. Гранатова, О. Зуброва, Е. Ісаєв, С. Кара, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Осін, В. Сластьонін, М. Сметанський та ін.

Підвищена увага дослідників до проблеми формування професійної мотивації майбутніх фахівців педагогічного профілю цілком зрозуміла, адже саме мотиваційний компонент навчання сприяє ефективній підготовці фахівця, здатного глибоко і критично

мислити, моделювати навчально-виховний процес, самостійно генерувати і втілювати в практику школи нові ідеї та технології навчання і виховання.

Мета статті – обґрунтувати необхідність формування професійної мотивації майбутніх педагогів як важливої складової фахової підготовки у ВНЗ; визначити шляхи формування професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів; проаналізувати чинники, які впливають на формування професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи.

Формування особистості вчителя початкових класів є складним і багатогранним процесом, успішність якого забезпечується, насамперед, ефективною організацією та плануванням навчальної діяльності, створенням зовнішніх і внутрішніх умов для інтенсивного прояву необхідних якостей. Навчання для майбутнього фахівця повинно набути особистісного життєвого сенсу, який виявлятиметься в спрямуванні його активності на розвиток професійних здібностей і можливостей, реалізацію внутрішнього потенціалу в оволодінні професією вчителя початкових класів, виявлення особистісних ресурсів та спрямування їх на досягнення успіху в професійному спілкуванні з молодшими школярами.

Учені (Максименко С., Макаренко О., Майстренко І. та ін.) підкреслюють, що на успіх у навчанні впливають такі чинники: 1) мотиви (причини, що спонукають до навчання), 2) установка (психологічне налаштування, готовність до діяльності), 3) пізнавальні потреби й інтереси, 4) цілеспрямованість та інші вольові якості студента.

Безперечно, великий вплив на якість професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів здійснює мотивація. На думку А. Полякова, мотивація студентів є сукупністю їхніх стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного й гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, здатність до актуалізації внутрішнього потенціалу й усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії й освітнього шляху впродовж життя, результатом чого є високий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця [6, с. 7].

Важливою складовою навчально-виховного процесу у ВНЗ є перехід студента від навчальної діяльності до засвоєної ним професійно-педагогічної діяльності, що пов'язано з трансформацією навчальної мотивації у професійну. Цей процес, як зауважують В. Михайличенко, Л. Грень, В. Полянська, тісно пов'язаний із цілепокладанням студентів. Завдяки постановці цілей студент може краще організувати навчальну діяльність і спланувати свою роботу з оволодіння майбутньою професією, розкрити зміст спільної діяльності з викладачем та основні вимоги до виконання навчальних завдань [5, с. 80-81].

У психолого-педагогічній літературі по-різному трактується поняття "професійна мотивація". На думку А. Маркової, професійна мотивація – це те, заради чого людина діє, до чого вона готова, прагне, на що налаштована, заради чого розвиває свої професійні здібності [4, с. 97]. С. Єрохін, Ю. Нікітін, І. Нікітіна професійну мотивацію розглядають як сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації професійної діяльності. Це – внутрішній спонукаючий чинник професіоналізму фахівця, його продуктивної професійної діяльності [2, с. 21]. М. Барковская, А. Осин вважають, що професійна мотивація є внутрішнім рушійним чинником розвитку професіоналізму і особистості, оскільки тільки на основі її високого рівня формування можливий ефективний розвиток професійної освіченості та культури особистості [1, с. 129].

Специфічна особливість мотивації професійної діяльності студента – майбутнього вчителя пов'язана з самостійністю і усвідомленістю вибору професії, зокрема, і з усвідомленням цієї професійної мотивації. Основними показниками позитивної професійної мотивації майбутніх фахівців у галузі початкової освіти є наступні: виражений інтерес до професії вчителя початкових класів, переважання внутрішніх мотивів у структурі мотивів педагогічної діяльності, прагнення стати висококваліфікованим фахівцем в галузі початкової освіти, відповідально виконувати свої професійні обов'язки та функції, високий рівень

мотивації досягнення успіху, спрямованість на професійний саморозвиток і самовдосконалення.

Для з'ясування факторів, що визначають ставлення студентів до майбутньої професії вчителя початкових класів, у нашому дослідженні була використана методика "Вивчення факторів привабливості професії" В. Ядова (модифікація Н. Кузьміної, А. Реана). Результати дослідження показали, що у майбутніх фахівців домінантними факторами вибору професії вчителя початкових класів є потреба у спілкуванні з дітьми молодшого шкільного віку (6-11 років), стійкий інтерес до педагогічної роботи з ними, мотиви комунікативного характеру, творчий характер професії, можливість досягти в даній професії соціального визнання, суспільна цінність педагогічної спеціальності. Ми переконалися, що респонденти мають виражений інтерес до професії вчителя початкових класів, розуміють суспільну значущість даної професії, високо оцінюють престиж професії вчителя початкової школи. Негативними мотивами виступили низька заробітна плата педагога та можливість перевтоми.

Відомо, що основною метою навчання у ВНЗ є не те, щоб оволодіти навчально-пізнавальною діяльністю, а щоб засобами цієї діяльності опанувати професійну діяльність. Кожна з цих діяльностей характеризується низкою притаманних лише їй особливостей. Форми організації навчальної діяльності не є тотожними формам професійної діяльності. Це призводить до виникнення ряду протиріч між тим, що студент робить у стінах ВНЗ, та тим, що йому доведеться робити після його закінчення. Розв'язання сучасних проблем підготовки кваліфікованих фахівців в галузі початкової освіти обумовлює необхідність пошуку нових форм, нетрадиційних підходів до організації навчальної діяльності студентів, підвищення рівня їхньої активності в оволодінні майбутньою спеціальністю.

Г. Ковальчук підкреслює, що мотив професійної діяльності у студентів виникає у повному обсязі лише тоді, коли навчальний процес організується і провадиться на основі педагогіки співробітництва із застосуванням технології особистісно орієнтованого навчання, коли забезпечується суб'єктність студента у процесі навчання [3, с.40]. Задоволення навчальною діяльністю наростатиме залежно від ускладнення навчальних дисциплін, збільшення в них частки творчих компонентів, що дозволятимуть студентові виявляти ініціативу, реалізовувати набуті знання і уміння, прагнути розвитку свого потенціалу.

Підвищенню ефективності навчальної діяльності майбутніх учителів початкових класів сприяє розуміння важливості вивчення базових психолого-педагогічних дисциплін ("Дидактика початкової школи", "Методика виховної роботи", "Педагогічні технології в початковій школі" та ін.). Часто студенти не усвідомлюють значимість цих курсів для майбутньої професії, а тому для формування правильного уявлення про професію вчителя початкових класів потрібно аргументоване пояснення значення тих чи інших навчальних дисциплін. В. Якунін з цього приводу зауважує: "Ціннісне ставлення до навчальних предметів чинить безпосередній вплив на інтенсивність і якість навчальної роботи студентів, причому активність навчання залежить від усвідомлення студентами професійної значимості навчальних дисциплін, а якість і результати навчальної роботи – від цікавості до них" [7, с. 272].

На нашу думку, ефективними шляхами забезпечення стійкої професійної мотивації майбутніх фахівців у галузі початкової освіти є:

- 1) ознайомлення із обраним фахом, кваліфікаційними характеристиками вчителя початкових класів, вимогами до особистості вчителя початкової школи;
- 2) розкриття суспільної значущості майбутньої професійної діяльності і необхідності розвитку своїх професійних якостей, здібностей, можливостей;
- 3) ознайомлення з моделлю сучасного вчителя початкових класів;
- 4) включення майбутніх фахівців у професійно-педагогічну діяльність;
- 5) формування у студентів установки на власну активність і самопізнання як основу професійного самовизначення;
- 6) вироблення вмінь і навичок володіння сучасними технологіями і творчого застосування їх в майбутній професійній діяльності.

На формування професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи впливає й професійно-педагогічна спрямованість студента як якості особистості, що характеризується готовністю обрати професію учителя початкових класів, прагненням стати висококваліфікованим педагогом, відповідально виконувати свої професійні обов'язки та функції.

Досліджуючи особливості формування професійної мотивації майбутніх учителів початкової школи в умовах ВНЗ, ми дійшли таких висновків:

1. Формування професійної мотивації є необхідною складовою фахової підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Під професійною мотивацією ми розуміємо сукупність мотивів, які спонукають особистість до реалізації професійної діяльності, є внутрішнім рушійним чинником його професійного становлення. Мотиваційна сфера професійної діяльності майбутнього фахівця здійснює значний вплив на його пізнавальний, інтелектуальний, емоційний, вольовий розвиток, спонукає майбутнього вчителя до досягнення вершин професійної зрілості.

2. Домінантними факторами вибору професії вчителя початкових класів є потреба у спілкуванні з дітьми молодшого шкільного віку, стійкий інтерес до педагогічної роботи з ними, мотиви комунікативного характеру, творчий характер професії, можливість досягти в даній професії соціального визнання, суспільна цінність педагогічної спеціальності. Успішність процесу формування професійної мотивації майбутніх учителів початкових класів залежить від урахування особливостей мотиваційної сфери студентів, потреби реалізувати свій внутрішній потенціал в оволодінні професією, створення психолого-педагогічних умов для переведення зовнішньої мотивації у внутрішню, яка спонукає особистість до професійного розвитку, вдосконалення, творчості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барковская М.Г. Исследование мотивации педагогической деятельности / М. Г. Барковская, А. К. Осин // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 129-132.
2. Єрохін С. А. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці / С. А. Єрохін, Ю. В. Нікітін, І. В. Нікітіна // Науковий юридичний журнал. – № 1(1). Част. II. – Хмельницький: Вид-во Нац. академії Держ. прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2011. – С. 20-27.
3. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті / Г. О. Ковальчук – К.: КНЕУ, 1999. – 128 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
5. Михайличенко В. Є. Динаміка мотиваційної структури студентів вищих технічних навчальних закладів і значення цілепокладання у цьому процесі / В. Є. Михайличенко, Л. М. Грень, В. В. Полянська // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2011. – № 2. – С. 76-82.
6. Поляков А. О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / А. О. Поляков; Харків. нац. пед. ун-т. ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2008. – 19 с.
7. Якунин В. А. Педагогическая психология: [учеб. пособ.] / В. А. Якунин. – СПб.: Изд.-во "Палиус", 1998. – 639 с.

Онищенко И.В.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье обосновывается необходимость формирования профессиональной мотивации как важной составляющей профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы; определяются пути формирования профессиональной мотивации будущих учителей начальных классов; анализируются факторы, которые влияют на формирование профессиональной мотивации специалистов в области начального образования.

Ключевые слова: мотивация, профессиональная мотивация, мотивационная сфера, профессиональная подготовка, профессиональное становление, профессиональная деятельность.

Onishchenko I.V.

FORMING OF PROFESSIONAL MOTIVATION AS A PART OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PROFESSIONAL TRAINING

The present article deals with the necessity of forming professional motivation as an important part of primary school teachers' professional training; determination of the ways of forming professional motivation of primary school teachers; analysis of factors that influence the forming of experts' professional motivation in the field of primary education.

Key words: motivation, professional motivation, motivational scope, professional training, professional development, professional activity.

УДК 371.261:378.147

Пермінова Л.А.

ОСОБЛИВОСТІ КОНТРОЛЮ ЗА УСПІШНІСТЮ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Статтю присвячено обґрунтуванню проблемам контролю у навчально-виховному процесі вищої школи, наведено теоретичний аналіз коректувального контролю у виші як необхідної складової визначення якості навченості студентів.

Ключові слова: контроль, коректувальний контроль, системний підхід до коректувального контролю.

У сучасних педагогічних дослідженнях вивчаються шляхи і засоби підвищення якості освіти в цілому і якості навчання зокрема. З позицій підвищення якості освіти вивчаються основні компоненти педагогічного процесу, аналізується їх потенціал, а також створюються нові технології навчання, одним з основних принципів проектування яких є відповідність критерію якості.

Таким чином, доцільне говорити про протиріччя, що склалися в теорії і практиці педагогічної науки. Наприклад, між необхідністю підвищувати якість навчання і недостатнім рівнем підвищення якості окремих компонентів педагогічного процесу в цілому і контролю, що коригує, зокрема; між потребою в спеціальній технології контролю і відсутністю такої технології в практиці навчання у виші. Педагогічний контроль є невід'ємним компонентом педагогічного процесу і кожної технології навчання і набуває особливу значущість.

Аналіз літератури з проблем контролю і дослідження практики його організації у виші дозволяє окреслити ряд недоліків в організації контролюючої діяльності з боку викладача, зокрема це стосується поточного і проміжного контролю, який практично не регламентується програмою.

У той же час, перевірка, облік й оцінювання знань потребує формулювання вимог до їх ефективної організації. Аналіз педагогічної літератури свідчить про певну узгодженість педагогів до цього. Дослідники визначають основні вимоги щодо здійснення контролю, наприклад, його індивідуальний характер, систематичність, об'єктивність, єдність всіх суб'єктів контролю під час перевірки й оцінювання знань, умінь і навичок, гласність (наочність), диференційований підхід, а також всебічність перевірки. Окремі дослідники як вимогу визначають "тематичну спрямованість контролю" (М. Фіцула), "дотримання етичних норм" (В. Лозова, Г. Троцко), "різноманіття форм проведення контролю" (М. Сорокін, В. Лозова, Г. Троцко), "вимогливість педагога", "умотивованість оцінки" (М. Ярмаченко) тощо.

Характеризуючи форми і методи контролю, вчені-педагоги зупиняються на найбільш ефективних і важливих. Так, М. Фіцула вважає основними методами контролю заліки та

іспити; Ч. Куписевич звертає увагу на усний контроль, письмову перевірку в кінці заняття, на дидактичний тест і практичні завдання, І. Підласий детально характеризує тести (визначення, вимоги, класифікація тестів, правила, яких слід дотримуватися під час застосування тестів, специфіка використання тестів на різних етапах діагностуючого процесу) тощо.

Проблеми, пов'язані з контролем, як обов'язковим компонентом навчального процесу, завжди розглядалися педагогами та психологами за різними напрямками, зокрема розробка технологій контролю (А. Андрюшук, Е. Ільїн, П. Сикорський, А. Фурман та ін.); використання багатобальної системи оцінювання знань, умінь та навичок (В. Безпалько, З. Слєпкань та ін.); визначення теоретичних проблем контролю як одного з методів педагогічного стимулювання (І. Булах, Л. Романішина, В. Таточенко та ін.) тощо.

Під поняттям "контроль" (від фр. – *contrerole*) розуміють виявлення, вимірювання і оцінку знань, умінь тих, хто навчається. Процедура виявлення і виміру називають перевіркою. Перевірка є складовим компонентом контролю. Контроль містить у собі оцінювання (як процес) і оцінку (як результат перевірки). Оцінка успішності, як система визначених показників, які відображають об'єктивні знання і уміння, враховує обсяг, рівень і якість оволодіння учнями знаннями, уміннями і навичками [5].

Для нас цікавим є погляд вчених [3] на категорію мети контролю, яка має наступну ієрархію цілей:

- своєчасне виявлення прогалин у знаннях і їх ліквідація;
- встановлення і усунення причин появи помилок і негативних проявів особистості;
- закріплення і систематизація раніше отриманих знань;
- поглиблення розуміння досліджуваних положень і способів дій;
- формування загальних і професійних умінь, особистісних якостей та їх складових;
- виявлення ступеня готовності тих, хто навчається, для переходу до вивчення наступної теми (розділу, блоку, модуля);
- розвиток пізнавального інтересу і позитивного ставлення до предмету;
- формування здатності до само- і взаємооцінки навчальної діяльності;
- формування правильного ставлення до явищ навколишнього середовища.

Виходячи з цього можна сформулювати задачі контролю, серед яких: актуалізація засвоєних знань; виявлення результатів навчальної діяльності; мотивування навчальної діяльності; корекція процесу навчання і виховання; розвиток навичок само- і взаємоконтролю; розвиток особистісних якостей (особливо професійно значущих); встановлення причин успіху чи неуспіху в навчальній діяльності.

Таким чином, завдання контролю – бажаний результат діяльності викладача і студента у здійсненні контролю в конкретній навчальній ситуації, який можна досягти за певний проміжок часу. Завдання контролю визначаються спільною метою навчання і контролю, а також особливостями реалізованого виду контролю.

Останнім часом у дослідженнях вчені [3] визначають проблему корегуального контролю. Нажаль, досі не вирішені питання запровадження сучасних технологій контролю і оцінювання знань студентів, які б дозволили комплексно вирішити проблему ефективності якості знань, рівнів самоконтролю, рівню навченості,

Слід зазначити, що корегувальний контроль максимально реалізовує єдність навчальної, виховної і розвивальної функцій і має вагомий потенціал для підвищення якості навчання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування необхідності визначення якості контролю навчання студентів, зокрема схарактеризувати коректувальний контроль як засіб якості навчального процесу виші.

Якість навчання являє собою комплексну характеристику процесу навчання і представлено сукупністю наступних показників: якість мети, якість навчальної діяльності (мотивація, пізнавальна активність, сформованість навичок організації навчальної діяльності), якість викладання (якість змісту і технології навчання, професійна

компетентність викладача), результатів навчання (якість знань, умінь і навичок, рівень засвоєння та сформованості професійно важливих якостей, сукупність умінь і навичок до професійного та особистісного саморозвитку).

Показниками якості навчання, на які контроль безпосередньо впливає, є: рівень навченості, окремі якості знань, умінь і навичок (правильність, усвідомленість, гнучкість, міцність), мотиви вивчення предмета, рівень самоконтролю і пізнавальної активності, а також сформованість професійно важливих якостей особистості майбутнього фахівця (організованість, критичність і самокритичність тощо).

Корегувальний контроль у навчальному процесі вишу передбачає інформаційно-констатувальну, діагностико-навчальну і рефлексивну взаємодію всіх учасників процесу навчання, спрямовану на підвищення якості освіти.

Враховуючи той факт, що коригувальний контроль є органічним компонентом будь-якої системи навчання і виховання, звернемо увагу на необхідність використання для його аналізу системного підходу, який був розроблений Н.Кузьміною [4]. У його основу покладено розподіл компонентів будь-якої педагогічної системи на функціональні (проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський, гностичний) і структурні компоненти (мета, інформація, засоби педагогічної комунікації, учні, педагоги).

Коригувальний контроль, як система, передбачає облік необхідності, як досягнення його специфічних цілей і завдань (актуалізація та закріплення засвоєної навчальної інформації, констатація знання або незнання), так і органічного включення в систему вирішення загальних завдань навчально-виховного процесу в цілому (формування мотивації навчання, професійно значущих якостей, самоконтролю, а також актуалізація та розвиток операціональних структур мислення) [3].

Метою коригувального контролю є управління навчанням і вихованням у ході узагальнення, повторення шляхом корекції навчальної діяльності [1, с.10], а також розвиток навичок само- і взаємоконтролю. Отже, методи, способи і прийоми коригувального контролю покликані забезпечити цілеспрямовану реалізацію навчальної, виховної та розвиваючої функцій контролю.

Зміст контрольованої інформації також є важливим компонентом системи коригувального контролю. Вивчення змісту педагогічного контролю в цілому ґрунтується на концепції розуміння сутності педагогічного процесу; об'єкт засвоєння одночасно є і об'єктом контролю [5].

Об'єкти коригувального контролю виділяються викладачем на основі аналізу структурних елементів змісту навчання та з урахуванням завдань оперативного характеру. При визначенні об'єктів контролю, на наш погляд, необхідно враховувати специфіку предмета, в рамках якого проводяться контролюючі процедури. Одночасно значний вплив на зміст контрольних завдань надають: логіка і послідовність викладу навчальної інформації; логіка і послідовність засвоєння навчальної інформації [6]; зміст навчання; врахування особливостей конкретного рівня навченості студента.

Другий функціональний компонент системи коригувального контролю – комунікативний; він передбачає організацію цілеспрямованого взаємодії всіх суб'єктів навчально-виховного процесу; звідси – контрольований і контролюючий виступають елементами системи коригувального контролю, розгляд взаємовідносин яких гранично важливо для ефективної організації функціонування всієї системи.

Сучасний рівень розвитку освіти вимагає встановлення паритетних відносин між учнем і викладачем, заснованих на концепції співпраці [1]. При цьому завданням викладачів як партнерів стає надання учням допомоги у здійсненні навчально-пізнавальної діяльності з метою підвищення її ефективності.

У цьому зв'язку контроль набуває досить велике значення, оскільки допомагає не тільки коригувати процес навчання з урахуванням потреб студентів, а й вчить їх більш адекватно оцінювати власні досягнення та навчально-пізнавальну діяльність в цілому. Таким

чином, очевидно, що організація партнерства в навчанні, а, отже, і в процесі контролю, робить навчання більш самоорієнтованим.

Зміст комунікативного компонента системи коригувального контролю представлено як діями викладача по здійсненню і проектуванню контролю, так і діяльністю студентів.

З позицій сучасного розуміння сутності контролю в навчальному процесі коригувальний контроль розглядається як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю, здійснюваного на основі аналізу одержуваної інформації про потреби студентів, при максимальній реалізації в єдності навчальної, виховної та розвивальної функцій контролю.

У той же час, надаючи студентам інформацію про результати їх діяльності, коригуючи їх знання в процесі контролю, викладач допомагає оцінити хід засвоєння навчального матеріалу, ступінь сформованості знань, умінь і навичок, і, відповідно, виробити критерії для оцінки власної діяльності. За допомогою цього викладач забезпечує формування, розвиток і актуалізацію навичок самоконтролю студентів.

Одночасно студент з якого навчають перетворюється на суб'єкт навчально-виховного процесу і отримує можливість не тільки пасивно сприймати результати контролюючих процедур, а й самому контролювати й оцінювати власні досягнення. В результаті цього цілі і завдання контролю інтеріорізуються, стають особистісно значущими для кожного, що забезпечує підвищення ефективності всієї навчально-пізнавальної діяльності студентів, оскільки "особистісне прийняття мети – основний показник свідомості учіння і умова успішності" [4].

Таким чином, успішна взаємодія і взаємний вплив контролюючого і контрольованого є одним з найважливіших умов повноцінної і ефективної реалізації будь-якої педагогічної системи в цілому і її складової – коригувального контролю.

Розглядаючи вплив системи коригувального контролю на підвищення якості знань, умінь і навичок необхідно виокремити низку критеріїв:

– основною метою коригувального контролю є управління навчальною діяльністю учнів в ході повторення, узагальнення і закріплення матеріалу, отже, коригувальний контроль впливає на повноту, узагальненість і системність знань, умінь і навичок студентів;

– рівнева побудова контрольних завдань дозволяє впливати на оперативність, глибину і гнучкість знань, умінь і навичок;

– аналіз власних помилок і подальша їх корекція також покликані забезпечити підвищення якості придбаних знань, умінь і навичок.

Як відомо, результат діяльності напряму залежить від вмотивованих дій. Серед факторів, які безпосередньо впливають на формування позитивних мотивів до навчання, є усвідомлення студентами безпосередніх і перспективних цілей навчання, теоретичної та практичної значущості засвоєних знань, емоційна форма викладу інформації, нарощування труднощів засвоєння змісту і новизна, професійна спрямованість навчальної діяльності, підтримання допитливості й "пізнавального психологічного клімату" в академічній групі [4], а також адекватна організація педагогічного контролю. Особливе місце у структурі мотивів особистості належать пізнавальним інтересам і потребам. Саме інтерес безпосередньо впливає на пізнавальну активність. У сучасній дидактиці вона характеризується прагненням до навчання, розумовою напругою і проявом вольових зусиль і потребує цілеспрямованого формування.

Контроль, як показує практика викладання, безпосередньо впливає на формування стійкої позитивної мотивації навчання та пізнавальної активності в процесі навчання студентів.

Теоретичний аналіз комплексної системи коригувального контролю дозволяє виділити такі напрямки підвищення мотивації та пізнавальної активності: цілі коригувального контролю є особистісно значущими для всіх учасників педагогічного процесу, які беруть участь у здійсненні процедур, виділенні об'єктів контролю; передача частини контрольних функцій студентам забезпечує їх зацікавленість не тільки в

результатах, але і в процесі контролю; проектування та складання дидактичних засобів контролю, що підвищують функцію мотивації навчальної діяльності студентів; розвиток навичок самоконтролю допомогою взаємоконтролю; застосування тестових методик, як найбільш об'єктивних для оцінювання результатів діяльності.

Якість навчання є комплексною характеристикою педагогічного процесу, що описує його стан і результативність відповідно до вимог, що висуваються сучасними державними документами, потребами й очікуваннями суб'єктів педагогічного процесу, а сукупність її показників, характеризує результативність педагогічного процесу та його основні компоненти, серед яких варто виділити якість контролю в цілому і коригувальний контроль зокрема.

У той же час здійснення коригувального контролю, що реалізує розвиваючий, навчальний і виховує потенціал контролю, дозволяє робити вплив на якість навчання в цілому, оскільки забезпечує підвищення основних показників якості результатів навчання: відповідності отриманих результатів контролю поставленим цілям, якості знань, умінь і навичок студентів, мотивації, пізнавальної активності та рівня сформованості професійно важливих якостей особистості студента.

Такий вид контролю являє собою підсистему педагогічного контролю, є невід'ємним компонентом навчального процесу і визначається як цілеспрямовану інформаційно-констатувальну, діагностико-навчальну і рефлексивну взаємодію суб'єктів навчального процесу.

Реалізації коректувального контролю у вищій обумовлено необхідністю реформування системи оцінювання і контролю студентів, що позитивно впливає на якість навчального процесу.

У подальшому розробка проблем коригувального контролю та якості навчання може здійснюватися за такими напрямками: розробка технології корегувального контролю з метою вивчення ефективності та якості педагогічної діяльності; особливості організації коригувального контролю при самостійній роботі студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П.Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Єрмола А.М. Технологія моніторингу якості освіти. (Портфоліо управління освіти Київської ради м.Харкова). Навчально-методичний посібник / А.М.Єрмола. – Х.:Курсор, 2008. – 173 с.
3. Кудяев М.Р. Корректирующий контроль в учебном процессе: дидактические основы построения и реализации системы: Дисс... докт. пед. наук. – Майкоп, 1998. – 431 с.
4. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В.Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.
5. Малафійк І.В. Дидактика новітньої школи: навчальний посібник / І.В.Малафійк. – К.: Видавництво Дім "Слово", 2014. – 632 с.
6. Никифоров Г.С. Психология менеджмента: Учебник /СПбГУ: Под ред. Г.С. Никифорова.– СПб: Изд-во СПбГУ, 2000. – 572 с.

Перминова Л.А.

ОСОБЕННОСТИ КОНТРОЛЯ ЗА УСПЕШНОСТЬЮ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Статья посвящена обоснованию проблемы контроля в учебно-воспитательном процессе высшей школы, приведены результаты теоретического анализа коррекционного контроля как необходимой составляющей определения качества обученности студентов.

Ключевые слова: контроль, коррекционный контроль, системный подход к коррекционного контроля.

Perminova L.A.

CONTROL FEATURES OF SUCCESSFUL TRAINING OF STUDENTS

Article seeks to substantiate control problems in the educational process of higher education, the results of the theoretical analysis of correctional supervision as a necessary

component of determining the quality of training of students.

Key words: control, corrective control, systematic approach to correctional supervision.

УДК 378.147

Погребняк І.Ф.

**МЕТОДИЧНІ ПРИЙОМИ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ
"ОПТИМІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДПРИЄМСТВ
ЕНЕРГЕТИЧНОЇ ГАЛУЗІ"**

У статті розглядаються методичні прийоми вивчення нової дисципліни для фахівців енергетичної галузі. Розглядаються питання оптимізації параметрів підприємств при змінних зовнішніх умовах функціонування. Дається опис прийомів і способів методичного забезпечення.

Ключові слова: оптимізація, енергетична галузь.

В даний час ринок праці висуває до фахівців високі вимоги не тільки до теоретичних знань про діяльність суб'єктів господарювання, а й до умінь застосовувати дані знання на практиці.

Головна мета діяльності – максимізація ефективності, прибутковості діяльності при економії витрат виробничих факторів. Досягти цієї мети неможливо без участі в діяльності висококваліфікованого управлінського персоналу і службовців, які вміють приймати і обґрунтувати оперативні рішення і здійснювати необхідні розрахунки техніко-економічних показників діяльності. З цих позицій набуває актуальності оптимізація різних параметрів підприємств енергетичної галузі як засобу економії фінансових і матеріальних ресурсів.

Аналіз публікацій з проблеми оптимізації роботи підприємств енергетичної галузі показує, що незважаючи на очевидну необхідність, вивченню даної проблематики присвячено обмежена кількість робіт, хоча існує серйозне математичне опрацювання даного матеріалу [1, с.9].

Метою роботи є прив'язка математичного апарату багатокритеріальної логіки до практичної реалізації оптимізації параметрів підприємств енергетичної галузі.

Даний курс присвячений вивченню теоретичних аспектів засобів і методів аналізу господарської діяльності підприємств енергетичної галузі, а також закріпленню знань з економіки підприємств енергетичної галузі. Розглядається економічна сутність, склад і структура, а також показники використання ресурсів підприємства – основних і обігових коштів, трудових і фінансових ресурсів.

Автором пропонується детально вивчати:

– багатокритеріальну оптимізацію, що включає в себе: види і типи невизначеності; особливості прийняття рішень в умовах невизначеності; програмно-цільовий підхід в організації та регулюванні виробничої діяльності; аналіз основних положень теорії прийняття рішень в умовах невизначеності; реалізацію багатокритеріальних задач прийняття рішень в умовах невизначеності.

– моделювання ризикових ситуацій, що включає: ризик і його вимір; нормативні правила побудови процедур управління; матричні ігри: платіжна матриця, матриця ризиків, критерії, стратегії управління.

– технологію вибору стратегій управління, що включає в себе: стратегію вибору альтернатив управління в умовах компромісів; використання експертних методів у діагностиці; міри ризику; гібридну реалізацію байєсівської і мінімаксної функцій при вирішенні статистичних задач.

– оптимізацію економічних параметрів при організації виробництва, що включає: забезпечення динамічних рівноваг функціонування виробництва; основні економічні

категорії, що визначають прибуток підприємства; приклади розрахунків витрат і прибутку підприємства; графічний аналіз збитків і прибутку виробництва.

– імітаційне моделювання, яке включає: призначення та основні фази імітаційного моделювання; моделювання виробничого та організаційного управління в багаторівневих структурах; багатоходової вибір на кінцевій безлічі альтернатив; процедури побудови дерева рішень; реалізаційну структуру задачі прийняття рішень на кінцевій безлічі альтернатив.

Метод аналізу господарської діяльності складається з ряду послідовно виконуваних етапів:

– вимір і розрахунок абсолютних і відносних показників, приведення їх у порівняльний вид;

– систематизація та порівняння, угруповання і деталізація факторів, вивчення взаємозв'язків;

– факторний аналіз, виявлення впливу окремих факторів на узагальнюючий результат;

– виявлення резервів і можливостей підвищення ефективності виробництва;

– оцінка результатів господарської діяльності з урахуванням різних факторів і виявлених невикористаних резервів;

– розробка заходів щодо їх використання та усунення недоліків.

На кожному етапі використовуються ті чи інші технічні прийоми і способи. При цьому не існує ніякої чіткої регламентації з приводу їх застосування. Вибір тих чи інших прийомів і способів залежить від цілей, інформаційної бази, технічного забезпечення і термінів виконання. Найчастіше використовують комбінації різних прийомів і методик.

Аналіз господарської діяльності підприємств енергетичної галузі визначається сукупністю прийомів і способів, які використовуються, що дозволяють дати кількісну характеристику впливу факторів на результати діяльності підприємства в цілому і встановити причинно-наслідкові зв'язки між ними.

У більшості випадків при аналізі фінансово-господарської діяльності підприємства застосовуються неформальні і класичні методи економічного аналізу і статистики. У свою чергу застосування ЕОМ істотно розширило ці можливості.

У свою чергу, формалізовані методи поділяються на традиційні методи економічної статистики, математико-статистичні методи вивчення зв'язків, стохастичне моделювання, методи теорії прийняття рішень та методи фінансових обчислень.

На практичних заняттях знання, отримані студентами на лекціях і при вивченні літератури, повинні закріпитися при вирішенні завдань і аналізі ситуацій, які виникають і повторюються на практиці в реальному секторі енергетичних підприємств.

Для вирішення завдань організації та управління виробничо-господарською діяльністю підприємств енергетичної галузі, створення і впровадження нових технологій майбутньому інженерові-енергетику необхідно мати не тільки технічні, але й економічні знання.

Знання, які отримують студенти, повинні:

– ґрунтуватися на наукових концепціях, прийнятих в даний час в науці;

– відповідати реально діючим в енергетичній галузі господарським відносинам;

– носити базовий характер і розвивати у студентів навички та вміння для подальшого їх розвитку в процесі практичної діяльності.

Вдалий приклад наведено в [10].

Технологическая установка потребляет в номинальном режиме 50,4 МВт. Номинальный часовой выпуск продукции 4,2 т/ч. Число календарных дней работы установки в году 350. Суточная продолжительность работы установки 24 ч. Годовой выпуск продукции 35300 т. Средняя норма расхода электроэнергии при номинальном режиме 12000 кВт*ч. Годовой расход электроэнергии $422,6 \cdot 10^6$ кВт*ч. Удельные материальные затраты 5674 руб/т. Продолжительность дневного максимума в энергосистеме 2 ч, вечернего – 4 ч (всего 6 ч).

1. Двухставочный тариф на электроэнергию: плата за мощность 179,86 руб/(кВт*мес); плата за энергию 40,5 коп/(кВт*ч). В целях снижения платы за электроэнергию предполагается снизить потребляемую мощность в часы максимума энергосистемы на 30%. При этом часовая производительность установки снизится до 60% от номинальной; удельный расход электроэнергии возрастет до 13900 кВт*ч/т (15,8%), материальные затраты увеличатся на 5%.

Чтобы в последующие часы суток недовыпуск продукции в часы максимума был компенсирован, необходимо увеличить часовую производительность установки на 13% по сравнению с номинальной (допустимы форсированный режим). При этом удельный расход электроэнергии возрастает до 12300 кВт*ч/т (2,5%); удельные материальные затраты – на 1,5%. При этих данных годовой расход электроэнергии будет увеличен на 19051200 кВт*ч; материальные затраты – на 4053700 руб/год.

Экономия на оплате мощности составит

$$179,86 \cdot 12 \cdot 50,4 \cdot 0,3 \cdot 10^6 = 32633796 \text{ руб / год}$$

Чистая экономия от регулировочного мероприятия равна

$$32633796 - 40,5 \cdot 10^{-2} \cdot 19051200 - 4053700 = 20864260 \text{ руб / год}$$

2. Для данного потребителя рассматривается экономическая целесообразность перехода с двухставочного тарифа на тариф, дифференцированный по зонам суток со ставками, *коп/(кВт·ч)*: ночная – 34,6; полупиковая – 66,2; пиковая – 108,2. Продолжительность зоны ночного провала 8 ч, полупиковой – 10 ч, пиковой – 6 ч. Годовые расходы электроэнергии по зонам соответственно $140,8 \cdot 10^6$, $176 \cdot 10^6$, $105,8 \cdot 10^6$ кВт·ч

Средние тарифы на электроэнергию по двухставочной модели и по зональной равны между собой:

$$\frac{179,86 \cdot 12 \cdot 50,4 \cdot 10^3 \cdot 10^2}{422,6 \cdot 10^6} + 40,5 =$$

$$\frac{(34,6 \cdot 140,8 \cdot 66,2 \cdot 176 + 108,2 \cdot 105,8) \cdot 10^6}{422,6 \cdot 10^6} = 66,2 \text{ коп / (кВт·ч)}$$

Как и в первом варианте, предполагается снизить нагрузку в часы системного максимума на 30%, что соответствует снижению производительности на 40%. Но ночью установка будет работать в предельном форсированном режиме с производительностью на 15% больше номинального. При этом расход электроэнергии возрастет в часы ночного провала нагрузки до 12600 кВт·ч/т (5%), а в полупиковой зоне до 12240 кВт·ч/т (2%). В полупиковой зоне также на 12% повышается часовая производительность. Рост удельных материальных затрат составляет, %: в пиково зоне – 5; в полупиковой – 1,5; в ночной – 2.

При этих данных в пиковой зоне суток годовой расход электроэнергии сократится на 32281200 кВт·ч; в полупиковой – возрастет на 24948000 кВт·ч; в ночной – увеличится на 29282400 кВт·ч. Материальные затраты повысятся на 4356450 руб / год.

Чистая экономия от регулировочного мероприятия составит

$$108,2 \cdot 10^{-2} \cdot 32281200 - 66,2 \cdot 10^{-2} \cdot 24948000 -$$

$$34,6 \cdot 10^{-2} \cdot 29282400 - 4356450 = 3924522 \text{ руб / год}$$

Таким образом, переход на данную модель тарифа нецелесообразен, т.к. ожидаемая экономия более чем в 5 раз меньше, чем в базовом варианте.

3. Рассмотрим применимость для условий предыдущего варианта другой модели тарифа, в которой сохраняется плата за мощность потребителя в часы максимума энергосистемы (т.е. в пиковой зоне), а по трем зонам суток дифференцируется только ставка платы за энергию. При этом средний тариф также должен быть равен 66,2 коп/(кВт·ч).

Тогда ставка платы за мощность равна $179,86 \text{ руб}/(\text{кВт} \cdot \text{мес})$; ставки платы за энергию, $\text{коп}/(\text{кВт} \cdot \text{ч})$: для ночной зоны – 34,6; для полупиковой – 40,5; для пиковой – 48,3.

Чистая экономия от регулировочного режима составит

$$179,86 \cdot 12 \cdot 50,4 \cdot 0,3 \cdot 10^6 + 48,3 \cdot 10^{-2} \cdot 3228120 -$$

$$40,5 \cdot 10^{-2} \cdot 24948000 - 36,4 \cdot 10^{-2} \cdot 29282400 - 4356450 = 23633515 \text{ руб}/\text{год}$$

В этом случае экономия затрат предприятия от регулировочного мероприятия увеличивается на 13% по сравнению с базовым вариантом двухставочного тарифа. Значит, потребителем должен быть выбран именно этот вид тарифа.

Следует подчеркнуть, что при обосновании дифференцированного тарифа в зависимости от ожидаемой эффективности регулировочного мероприятия важное значение имеет соотношение пиковой и ночной ставок. Во втором примере оно равнялось 3,13 ($108,2/34,6$), что оказалось явно недостаточно для заданных условий регулирования нагрузки. В третьем варианте это отношение с учетом платы за мощность выросло до 4,37 ($(108,2+48,3)/34,6$); кроме того, уменьшилась ставка для полупиковой зоны – с $66,2 \text{ коп}/(\text{кВт} \cdot \text{ч})$ до $40,5 \text{ коп}/(\text{кВт} \cdot \text{ч})$. В сумме это и обеспечило преимущество данного варианта.

Прив'язка математичного апарату до практичного застосування викладеного прийому і є необхідним елементом побудови системи навчання, оскільки дозволяє розширити кругозір студентів, й що буде вкрай корисним для випускників майбутньої спеціальності.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Друкер П. Эффективное управление. – М.: Изд-во торговый дом Гранд, 1998. – 288с.
2. Контри Х., Керкленд Д., Вигери П. Стратегия в условиях неопределенности // Экономические стратегии. – 2002. – №6. – С. 79-84.
3. Басовский Л.Е., Басовская Е.Н. Комплексный экономический анализ хозяйственной деятельности // Серия: Высшее образование, Издательство: Инфра-М. – 2009 г.
4. Петров Э.Г., Новожилова М., Гребенник Н. Методы и средства принятия решений в социально-экономических и технических системах. – Херсон: Олди-плюс, 2003. – 380с.
5. Г.Ф.Быстрицкий. Энергосиловое оборудование промышленных предприятий. "ACADEMIA", М., 2003
6. Подиновский В.В. Оптимальные решения многокритериальных задач / В.В. Подиновский, В.Д. Ногин, В.Д. Парето. – М.: Наука, 1982. – 256 с.
7. Ногин В.Д. Принятие решений в многокритериальной среде / В.Д. Ногин. – М.: ФИЗМАТЛИТ, 2002. – 176 с.
8. Пономаренко О.І. Пономаренко В.О. Системні методи в економіці, менеджменті та бізнесі. – К.: Либедь, 1995. -240 с.
9. Овезгельдыев А.О., Петров Э.Г., Петров К.Э. Синтез и идентификация моделей многокритериального оценивания и оптимизации. – К.: Наукова думка. – 2002. – 163 с.
10. Гительман Л.Д., Ратников Б.Е. Энергетический бизнес: Учебное пособие. – М., Дело, 2006. – 600с.

Погребняк И.Ф.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ "ОПТИМИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕДПРИЯТИЙ ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ"

В статье рассматриваются методические приемы изучения новой дисциплины для специалистов энергетической отрасли. Рассматриваются вопросы оптимизации параметров предприятий при изменяющихся внешних условиях функционирования. Дается описание приемов и способов методического обеспечения.

Ключевые слова: оптимизация, энергетическая отрасль.

*INSTRUCTIONAL TECHNIQUES OF TEACHING IN THE DISCIPLINE "OPTIMIZATION OF
ACTIVITY OF ENERGY INDUSTRIES"*

In the article the methodological techniques of studying a new discipline for the professionals of energy industry are considered. The problems of optimizing the parameters of the enterprises under changing external conditions of functioning are discussed. The techniques and methods of methodological support are given.

Key words: optimization, the energy industry.

УДК 376

Порохнавець О.М.

***НАУКОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ "НАЦІОНАЛЬНО-
ПАТРІОТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ"
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ***

У статті розглядається місце і роль національно-патріотичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи в психолого-педагогічних дослідженнях, а також її зміст і компоненти.

Ключові слова: національно-патріотична компетентність, національно-патріотичне виховання, компетенція.

Сьогодні особливо гостро стоїть питання щодо необхідності виховання національно-свідомої особистості, адже системне національно-патріотичне виховання є важливою складовою національної безпеки України. З раннього віку дитину оточують батьки, які мають прищеплювати любов і повагу до рідної країни, культури, традицій, людей. Особливу роль у патріотичному вихованні належить вчителю початкової школи, який повинен виховувати різнобічно та гармонійно розвиненого національно свідомого, високоосвіченого, життєво компетентного громадянина, здатного до саморозвитку та самовдосконалення. Відповідно до цього, тільки вчитель зі сформованою національно-патріотичною компетентністю може виконувати це надзвичайно важливі завдання. Необхідність патріотичного виховання вказана в багатьох нормативних документах: "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.), Концепції допризовної підготовки і військово-патріотичного виховання молоді (2002 р.), Концепції національно-патріотичного виховання молоді (2009 р.), наказі Міністерства освіти і науки України "Про затвердження Рекомендацій щодо порядку використання державної символіки в навчальних закладах України" (2000 р.), розпорядженні Кабінету Міністрів України "Про затвердження плану заходів на 2013-2015 роки з підготовки і відзначення 70-ої річниці визволення України від фашистських загарбників та 70-ої річниці Перемоги у Великій Вітчизняній війні 1941–1945 років" (2013 р.), програмі патріотичного виховання учнівської та студентської молоді в навчальних закладах України, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства внутрішніх справ України (2013 р.), положенні про Всеукраїнську дитячо-юнацьку військово-патріотичну гру "Сокіл" ("Джура"), затвердженого наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (2012 р.), положенні про Всеукраїнську військово-спортивну гру "Патріот", затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства України у справах сім'ї, дітей та молоді (2004 р.), методичні рекомендації Міністерства освіти і науки України (2014 р.), "Методичні рекомендації з питань організації виховної роботи у навчальних закладах у 2014/2015 навчальному році". Згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання, головною домінантою національно-патріотичного виховання молоді є формування у особистості ціннісного ставлення до навколишньої дійсності та самої

себе, активної за формою та моральної, за змістом, життєвої позиції. Крім того, в основу системи національно-патріотичного виховання покладено ідею розвитку української державності як консолідуючий чинник розвитку суспільства й нації в цілому [3].

Мета статті – визначення сутності поняття "національно-патріотична компетентність", її місце і роль у сучасному суспільстві, в визначення змісту і її компонентів.

Основним документом початкової загальної середньої освіти є Державний стандарт, який "розроблено відповідно до мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей учнів початкових класів, визначає зміст початкової загальної освіти, який ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави [2]. Державний стандарт ґрунтується на особистісно зорієнтованому і компетентісному підходах. Але серед компетентностей і компетенцій, які повинні бути сформовані в учнів початкової школи, що забезпечує здатність людини активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства в документі визначена громадянська компетентність, яка відноситься до ключових компетенцій і розуміється як здатність людини активно, відповідально та ефективно реалізовувати права та обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Соціальна компетентність – здатність особистості продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі та команді, виконувати різні ролі та функції у колективі [2].

Патріотичне виховання, на думку великого педагога В. Сухомлинського є сферою духовного життя, яка проникає в усе, що пізнає, робить, до чого прагне, що любить і ненавидить людина, яка формується [6]. Формування національно-патріотичної компетентності має здійснюватися під час усього навчально-вихованого процесу, але найбільше реалізовуватиметься в освітній галузі "Суспільствознавство", що входить до інваріантної складової змісту початкової загальної освіти і реалізується навчальним предметом "Я у світі" в 3 і 4 класах по 1 годині на тиждень. Метою освітньої галузі є особистісний розвиток учня, формування його соціальної і громадянської компетентностей шляхом засвоєння різних видів соціального досвіду, що складається із загальнолюдських, загальнокультурних та національних цінностей, соціальних норм, громадянської активності, прийнятої в суспільстві поведінки, толерантного ставлення до відмінностей культур, традицій і різних думок.

Для досягнення зазначеної мети передбачається виконання таких завдань: виховання гуманної, соціально активної особистості, яка усвідомлює свою належність до етносоціального та соціально-культурного середовища, здатна розуміти значення життя як найвищої цінності; оволодіння способами діяльності та моделями поведінки, які відповідають загальноприйнятим нормам моралі та права; розвиток навичок взаємодії у сім'ї, колективі, суспільстві шляхом активного спілкування із соціальним оточенням, накопичення досвіду комунікативної діяльності, дотримання правил толерантної поведінки, співпереживання і солідарності з іншими людьми у різноманітних життєвих ситуаціях; формування основ споживчої культури, вміння самостійно приймати рішення щодо власної поведінки. Соціальна і громадянська компетентності як ключові мають міждисциплінарний характер, інтегруються за допомогою всіх освітніх галузей і спрямовуються на соціалізацію особистості, набуття громадянських навичок співжиття і співпраці у суспільстві, дотримання соціальних норм.

Науковці І. Д. Бех, І. К. Чорна в "Програмі патріотичного виховання дітей та учнівської молоді" визначають теоретичні засади патріотичного виховання (мету, завдання, принципи, основні напрями, зміст, технології), науково-методичні, організаційні, кадрові, інформаційні умови розвитку цього почуття у дітей та учнівської молоді, які забезпечують інтенсифікацію виховної діяльності, привертають увагу органів державної влади до патріотичного виховання особистості в сучасній Україні, сприяють виробленню відповідної

політики, підвищенню соціального статусу патріотичного виховання в освітніх закладах [1]. Так, учений у програмі вказую на патріотичну компетентність учнівської молоді, а саме про її зростання завдяки змістовим характеристикам предметів соціально-гуманітарного циклу. А патріотичне виховання дітей та учнівської молоді визначає як комплексну, системну і цілеспрямовану діяльність органів державної влади, громадських організацій, сім'ї, школи, інших соціальних інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, любові до Батьківщини, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності, незалежності України, сприяння становленню її як правової, демократичної, соціальної держави.

У науковій психолого-педагогічній літературі відсутнє визначення національно-патріотичної компетентності, але визначено поняття "громадянська компетентність" і "патріотична компетентність".

Визначенню сутності дефініції "громадянська компетентність" і необхідності її формування присвячені праці західних (Р. А. Даль, Х. Мюнклер) і вітчизняних (О. Пометун, Т. Смагіна, М. Михайліченко, І. Єрмаков, Г. Несен, І. Тараненко) науковців. Н. Лазуріна визначає громадянську компетентність та її складові (патріотизм і національна ідея), що впливає на процес становлення та розвитку правової держави та громадянського суспільства в Україні. Отже, дослідник визначає її як ключову компетентність особистості тому, що це певний стан людського індивіда, громадянське буття якого є адекватним стану соціуму, в якому цей індивід здійснює власну життєдіяльність. Визначальними характеристиками громадянської компетентності вважає патріотизм, моральність, правосвідомість, політичну освіченість, ділову активність [4]. Громадянську компетентність, О. Пометун розуміє як здатність, спроможність людини активно, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські права і обов'язки з метою розвитку демократичного суспільства. Складовими структури громадянської компетентності школяра вчений відносить три компоненти: ціннісний (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання і т. п.), діяльнісний (уміння і навички) і процесуальний або особистісно-творчий (стосується сфери самореалізації). Вважаємо, що формування громадянської і соціальної компетентностей є надзвичайно важливим завданням, адже саме вони стосуються реалізації прав і обов'язків особистості, у якій сформовано почуття патріотизму, а також яка має підтримує національну ідею [5].

Отже, схарактеризуємо поняття "національно-патріотична компетентність". Так, на нашу думку, національно-патріотична компетентність є об'єктивною категорією, адже становить певний рівень розвиток особистості і наявність знань, умінь, навичок, ставлень й орієнтацій. Вважаємо, національно-патріотична компетентність має бути представлена як важливий напрям у забезпеченні у навчально-виховного процесу будь-якого освітнього закладу. Кожен з компонентів структури компетентності має співвідноситися з іншими напрямками навчально-виховного процесу і впливати на її формування. До національно-патріотичної компетентності відносяться такі компоненти: національна свідомість, моральна свідомість, громадянське почуття обов'язку, ціннісне ставлення до країни, переконання. Отже, кожен із компонентів представлений як інтегрована якість особистості. Базовими складовими вказаної компетентності є національна і патріотична компетенції, які здатні реалізовувати на практиці свою компетентність. Ключова компетентність – спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів. Ключова компетенція – об'єктивна категорія, що фіксує суспільно визначений комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати в широкій сфері діяльності людини (вміння вчитися, загальнокультурна, громадянська, здоров'язбережувальна, соціальна компетентність та компетентність з питань інформаційно-комунікаційних технологій). Національну і патріотичну компетенції визначаємо як сукупність знань, умінь, навичок, переконань, переживань, орієнтацій, які сприяють усвідомленню відповідальності і обов'язку перед співвітчизниками і державою. В основі

національно-патріотичної компетентності лежить національно-патріотичне виховання, яке є основним напрямком національно-виховної діяльності. Для формування національно-патріотичної компетентності необхідно формувати національну свідомість і відповідальність за свої дії і вчинки перед державою; виховувати любов до рідної землі, її історії; відновлення і збереження історичної пам'яті, виховання бережливого ставлення до мови, культури, традицій, стереотипів; зберігати кращі риси української ментальності, як-от: працелюбність, індивідуальність свободи, глибокий зв'язок із природою.

Для формування зазначеної компетентності важливим є реалізація принципів національно-патріотичного виховання, а саме: національної спрямованості виховання, культуровідповідності, гуманізації, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілісності, акмеологічний принцип, особистісної орієнтації, життєвої творчої самодіяльності, толерантності [5]. Отже, перед будь-яким вихователем, вчителем, викладачем стоїть ціла система завдань, і всі вони спрямовані на формування національно-патріотичної компетентності, це виховання правової культури, а саме поваги до державної символіки, поваги до Конституції України, Законів України тощо, створення сприятливих умов для самореалізації особистості відповідно до її інтересів і можливостей; формування мовної і мовленнєвої культури, формування духовних цінностей: почуття патріотизму, національної свідомості, любові до українського народу, нації; повага до історичних надбань та кращих зразків культурної спадщини; формування об'єктивної оцінки щодо українського війська в історії; формування психологічної та фізичної готовності до виконання громадянського та конституційного обов'язків з метою відстоювання національних інтересів і незалежності; мотивація до державної та військової служби й підвищення престижу армії; забезпечення духовної єдності поколінь, виховання поваги до батьків, людей похилого віку, турбота про інвалідів; консолідація діяльності органів державного управління та місцевого самоврядування, навчальних закладів, громадських організацій щодо національно-патріотичного виховання; сприяння діяльності установ, навчальних закладів, організацій, клубів та осередків громадської активності, спрямованих на патріотичне виховання молоді; збереження і продовження кращих рис української нації – працелюбності, прагнення до свободи, любові до природи та мистецтва, поваги до батьків та родини; створення умов для розвитку громадянської активності, професіоналізму, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності громадянина, а відтак, держави; сприяння розвитку фізичного, психічного та духовного здоров'я; задоволення естетичних та культурних потреб особистості; виховання здатності протидіяти проявам аморальності, правопорушень, бездуховності, антигромадської діяльності; реалізація індивідуального підходу до особистості та виховання.

Таким чином, національно-патріотична компетентність є базовою складовою компетентнісного підходу в сучасній освіті. Дана компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до активного здійснення суспільного життя – патріотичність, національна свідомість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Програма патріотичного виховання дітей та учнівської молоді / Бех І.Д., Чорна К.І. – М. : Мир виховання, 2007. – 31.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: <http://www.mon.gov.ua>.
3. Концепція національно-патріотичного виховання молоді [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документу: <http://www.mil.gov.ua/diyalnist>.
4. Лазуріна Н.П. Патріотизм та національна ідея як ціннісні складові громадянської компетентності особистості / Н.П. Лазуріна // Вісник житомирського державного університету. – Випуск 6 (72). – Філософські науки. – ЖДУ. – 2013. – С. 32-35.
5. Пометун О.І. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки / Пометун О.І. // Вісник програм шкільних обмінів. – 2005. – № 23. – С. 18.
6. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В.О.Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1977. – Т. 3 : Народження громадянина. – 669 с.

Порохнавець О.М.

НАУКОВА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ СУЩНОСТІ ПОНЯТТЯ "НАЦІОНАЛЬНО-ПАТРИОТИЧЕСКІЕ КОМПЕТЕНТНОСТЬ" В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В статье рассматривается место и роль национально-патриотической компетентности будущего учителя начальной школы в психолого-педагогических исследованиях, а также содержание и ее компоненты.

Ключевые слова: национально-патриотическая компетентность, патриотическое воспитание, компетенция.

Porohnavets O.M.

NAUKOVA INTERPRETATION OF THE CONCEPT OF NATURE "NATIONAL-PATRIOTIC COMPETENCE" IN PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL LITERATURE

In the paper the place and role of national-patriotic competence of future primary school teacher in psychological and educational research, and the content and its components.

Key words: national-patriotic competence, national-patriotic education, competence.

УДК 378.011.3-051

Сергійчук О.М., Багно Ю.М.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті узагальнюється досвід організації та проведення педагогічної практики у вищій школі на основі компетентнісного підходу. Авторами охарактеризовано особливості педагогічних практик на кафедрі педагогіки ДВНЗ "Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди", розкрито основні їх завдання. Наголошено, що обов'язковою умовою навчально-виховного процесу вищого педагогічного закладу у системі професійної підготовки майбутнього вчителя є проходження педагогічної практики, що сприяє формуванню творчого ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній вчитель, компетентісний вчитель, професійна діяльність, педагогічна практика, компетентісна парадигма, професійна компетентність, компетентісний підхід.

Розвиток суспільства вимагає відповідного інноваційного забезпечення, що ставить завдання модернізації освіти. Практична реалізація сучасних освітніх завдань неможлива без підвищення ефективності професійної підготовки фахівців у вищих педагогічних навчальних закладах, тому, що вчитель є носієм духовного, інтелектуального, творчого потенціалів, детермінує розвиток людини та суспільства.

Відтак, концептуальними засадами розвитку педагогічної освіти в Україні є створення ефективної системи підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників на основі поєднання національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечення розвитку педагогів, здатних у процесі постійного вдосконалення здійснювати професійну діяльність на засадах гуманізму, демократії, вільної конкуренції та високих технологій, а також забезпечувати неперервну освіту громадян. Відтак, завдання вищого навчального закладу – підготувати компетентного вчителя, здатного працювати в нових умовах, застосовувати інноваційні технології, що реалізуються в педагогічній практиці, позитивно впливати та змінювати педагогічну систему. Засвоєння майбутнім вчителем психолого-педагогічних та фахових знань, формування практичних навичок і умінь, розвиток творчих можливостей, загальної культури складають основу його професійної підготовки.

У свій час "Національною доктриною розвитку освіти України у XXI столітті" (2002 р.) положенням Болонської декларації (2006 р.), Лісабонською програмою "Освіта та професійна підготовка" (2000 р.), Законом України "Про вищу освіту" (2002 р.), Стокгольмською доповіддю про завдання систем освіти (2007 р.) та іншими документами, затверджено право вчителів на ініціативну та інноваційну діяльність, сприяння підвищенню професійного рівня вчителів та їх готовності змінювати організацію навчально-виховного процесу відповідно до вимог суспільства, соціально-економічного розвитку та сучасних наукових досягнень. тому головними стають ідеї, спрямовані на формування і створення готовності до творчої, дослідницької діяльності, вільного вибору учителем форм і методів навчання, зростання ролі його самоосвіти і самовдосконалення, врахування індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей кожного учня.

Значний внесок у обґрунтування теорії й практики педагогіки вищої школи внесли з основ професійної підготовки майбутнього педагога – О. Абдулліна, І. Бех, І. Богданова, К. Дурай-Новакова, Н. Кузьміна, А. Линенко, Г. Нагорна; формування творчої особистості вчителя в умовах вищої школи – Є. Барбіна, І. Зязюн, Н. Кічук, З. Курлянд, В. Сластьонін; використання технологій навчання у підготовці нової генерації учителів – Т. Алексеєнко, І. Богданова, О. Євдокимова, М. Жалдак, Н. Клокар, А. Нісімчук; ідеї професійного розвитку педагогів на засадах компетентнісного підходу знайшли відображення в публікаціях І. Беха, В. Болотова, А. Вербицького, В. Лугового, І. Зимньої, Н. Побірченко, Г. Селевка, А. Хуторского.

Метою статті – є розкриття ролі та значення педагогічної практики у підготовці майбутнього вчителя до професійної діяльності.

Орієнтованість освітньої політики й педагогічної науки на компетентісну парадигму у здійсненні процесу навчання і виховання продиктована інтеграцією України в європейський простір. Оскільки компетентісна парадигма безпосередньо пов'язана з ідеєю всебічної підготовки й виховання індивіда не тільки як фахівця, професіонала своєї справи, а і як особистості та члена колективу й соціуму, то цей підхід за своєю суттю є гуманітарним. На сьогодні, метою гуманітарної освіти є не тільки передача майбутньому спеціалістові сукупності знань, умінь і навичок у певній сфері, а й розвиток інтелекту, кругозору, здатності до індивідуальних креативних рішень, до самонавчання, а також формування гуманістичних цінностей.

В сучасних умовах відбувається поглиблення протиріч між вимогами до особистості і діяльності вчителя, та рівнем готовності випускників педагогічних навчальних закладів до виконання ними своїх професійних функцій; та між типовою системою підготовки вчителя та індивідуально-творчим характером його діяльності. Ці протиріччя вимагають оновлення змісту освіти, удосконалення та подальшого розвитку методи та форми навчання.

Вирішенню вище зазначених проблем сприяє активне впровадження інноваційних технологій, що напрацьовуються роками в результаті наукових досліджень. Успіх інноваційних змін, у першу чергу залежить від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості. Саме тому особливу роль у забезпеченні позитивних змін в системі освіти має вирішити удосконалення професійної компетентності педагогічних кадрів та підвищення їхнього наукового і загальнокультурного рівня. Формування високого рівня професійної компетентності майбутніх учителів – один із основних напрямів реформування освіти. Галузевими стандартами вищої освіти України запроваджується модель професійної компетентності фахівця, названа освітньо-кваліфікаційною характеристикою.

Згідно наказу Міністерства освіти і науки України від 1 червня 2013 року за №665 "Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів" головними компетентностями педагогічних працівників визначено: професійну, комунікативну, інформаційну та правову. Кваліфікаційний підхід спрямований на формування у випускника системи знань, умінь і навичок, що забезпечують види професійної діяльності в стабільних умовах, у той час як

реалізація компетентнісного підходу сприяє формуванню готовності до більш ефективного розв'язання професійних, соціальних, особистісних проблем, до управління гнучкими, міждисциплінарними проектами. Відтак, кваліфікація доповнюється ціннісно-смысловими, морально-вольовими, поведінковими характеристиками випускника і перетворюється в компетентність – універсальні знання і досвід, що дають змогу реалізувати широке коло повноважень (О. Жук, В. Сластьонін, Равен Дж. та ін.) [6, с.191].

У відповідності до вище згаданого нормативно-правового документу Міністерства освіти і науки України "Професійна компетентність – якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії". Згідно Закону України "Про вищу освіту" компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти.

Н. Ничкало наголошує, що професійна компетентність – це сукупність знань, умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності, уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [8, с. 78].

І. Зимняя під компетентністю розуміє актуальну, сформовану особистісну якість, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особистісно обумовлену соціально-професійну характеристику людини, його особистісну якість [3, с.].

У своїх дослідженнях А. Маркова визначає професійну компетентність педагога як здатність та готовність виконувати особисту професійну діяльність, поєднання здатності та готовності до професійної діяльності [9, с. 24-27.]

У свою чергу Н. Кузьміна запропонувала дещо інший підхід визначення поняття професійно-педагогічної компетентності вчителя, та розглядала її структуру, як сукупність наступних компонентів:

- спеціальна компетентність вчителя (знання, уміння певної галузі науки, що концентрується в змісті навчального предмету;)
- методична компетентність вчителя (уміння здійснювати оптимальний вибір методів навчання і виховання для вирішення навчально-виховних задач);
- соціально-психологічна компетентність, яка передбачає сукупні характеристики вчителя як суб'єкта спілкування;
- диференціально-психологічна компетентність (знання і уміння педагога здійснювати індивідуальний підхід до школярів у навчально-виховному процесі);
- аутопсихологічна компетентність вчителя, яка передбачає компетентність педагога в сильних і слабких сторонах своєї особистості, власної діяльності, способах самовдосконалення [5, с. 32].

Відтак, компетентнісний підхід у підготовці майбутніх педагогів на сучасному етапі має практичну, прагматичну та гуманістичну спрямованість.

Суттєву роль у формуванні готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності відіграє його практична підготовка – важлива складова всієї системи професійної підготовки. Законом України "Про вищу освіту" визначено основні форми організації освітнього процесу та види навчальних занять: 1) навчальні заняття; 2) самостійна робота; 3) практична підготовка; 4) контрольні заходи.

Практична підготовка осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах, здійснюється шляхом проходження ними практики на підприємствах, в установах та організаціях згідно з укладеними вищими навчальними закладами договорами або у його структурних підрозділах, що забезпечують практичну підготовку. Педагогічна практика – початковий етап у системі фахової підготовки, перша ланка практичного засвоєння педагогічної професії. У цей період закладаються основи професійної діяльності фахівців, які володіють науково-методичною майстерністю викладання, практичними вміннями і навичками; формуються професійні якості особистості вчителя-вихователя та інтерес до майбутньої професії. Тому обов'язковою умовою навчально-виховного процесу вищого педагогічного закладу у системі професійної підготовки майбутнього вчителя є проходження педагогічної практики, що сприяє формуванню творчого ставлення студентів до майбутньої педагогічної діяльності, визначає ступінь їх професійної здатності та рівень педагогічної спрямованості, забезпечує вдосконалення основ професійної майстерності як важливої якості особистості майбутнього вчителя.

Метою педагогічної практики є: оволодіння студентами сучасними методами, формами та засобами навчання і виховання; формування необхідних професійно-педагогічних навичок та умінь для вирішення практичних завдань в умовах реального навчально-виховного процесу у вищій школі; виховання потреби постійного вдосконалення педагогічної майстерності; розвиток творчої ініціативи та конкретних дослідницьких умінь у професійній діяльності викладача вищої школи. Формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності у процесі педагогічної практики забезпечується низкою завдань: ознайомлення із сучасним станом навчально-виховної роботи у середній і вищій школі та залучення студентів до активної діяльності у ролі вчителя, викладача, куратора тощо; розвиток комунікативних умінь, професійно-педагогічних навичок та практичних умінь здійснювати виховну роботу; вироблення навичок самостійності у підготовці та проведенні різних форм навчально-виховної роботи та особистої відповідальності за якість та ефективність цієї роботи; стимулювання творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності; закріплення, поглиблення і збагачення теоретичних знань студентів, застосування отриманих знань при розв'язанні конкретних педагогічних завдань; розвиток у майбутніх учителів педагогічного мислення, здатності до аналітичного осмислення педагогічної дійсності, розширення педагогічного кругозору та формування творчого, дослідницького підходу до педагогічної діяльності [7, с. 1].

Успіх педагогічної практики залежить від вибору базової установи, оптимальної реалізації найдосконаліших методів і прийомів роботи в конкретних умовах, методичного рівня і майстерності викладачів. Вибір типу навчального або виховного закладу для педагогічної практики визначається специфікою факультету, майбутньою спеціальністю студентів. У ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди" створено ефективну мережу баз практик спільними зусиллями регіональних органів управління освітою та виробничим відділом нашого навчального закладу із залученням до цієї роботи найдосвідченіших вчителів.

Перелік, форми, тривалість та терміни проведення практик визначаються навчальним планом кожної спеціальності або спеціалізації. У зв'язку з підвищенням вимог до підготовки педагогічних кадрів сьогодні створена система цілісної побудови педагогічної практики, що передбачає єдність окремих її етапів, наступність ідей, змісту, взаємозв'язку з психолого-педагогічними дисциплінами. Створено нове покоління планів практики, які передбачають багатоступеневість, де на кожному етапі забезпечено чіткий перелік компетенцій, якими повинні оволодіти студенти, визначені цілі і завдання, що характеризують психолого-педагогічну спрямованість практичної підготовки на даному етапі.

Практика студентів вищих навчальних закладів України є невід'ємною складовою освітньо-професійної програми підготовки фахівців. Вона спрямована на закріплення теоретичних знань, набуття і вдосконалення практичних умінь та навичок, формування професійної компетенції щодо реалізації державних стандартів, а це в свою чергу дає

можливість стверджувати, що педагогічна практика є повноцінною складовою педагогічної освіти. Особливо це актуально на сьогодні, в умовах переходу до системи ступеневої підготовки майбутніх фахівців.

Доведеним є той факт, що правильно організована педагогічна практика, за умови її безпосереднього зв'язку із теорією, є одним із основних шляхів покращення професійної підготовки педагогічних кадрів.

Понятійний аналіз демонструє приблизно однакове тлумачення сутності категорії "педагогічна практика". За педагогічним словником педагогічна практика – "це спосіб вивчення навчально-виховного процесу на основі безпосередньої участі в ньому практикантів, мета якої – виробити у них уміння і навички, необхідні в майбутній професійній діяльності, закріпити теоретичні знання, застосувати їх на педагогічній практиці" [1, с.12]. М. Євтух педагогічну практику розглядає як обов'язкову складову навчального процесу педагогічних університетів, педагогічних училищ, яка передбачає професійну підготовку педагогічних кадрів і підвищення їх кваліфікації та має на меті: навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання і практичні навички, набуті в процесі вивчення педагогіки, психології, окремих методик і спеціальних дисциплін, і застосування їх на практиці; сприяти оволодінню студентами сучасних форм і методів організації навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі та в ін. типу навчально-виховних закладах (гімназіях, ліцеях, коледжах тощо), а також виховувати у студентів інтерес до педагогічної роботи, сформувані потребу систематично поповнити свої знання та творчо застосовувати їх в практичній педагогічній діяльності [2, с. 647].

Так, Г. Шульдик, В. Шульдик розкривають поняття педагогічної практики як ланки, яка пов'язує теоретичне навчання студента і його майбутню роботу в школі [11, с.27]. Н. Козакова розглядає педагогічну практику у контексті ступеневої підготовки. З одного боку, як важливу складову професійної підготовки, спрямовану на закріплення та реалізацію набутих студентами предметних, психолого-педагогічних, методичних знань, умінь та навичок, а з іншого – як засіб творчого розвитку та саморозвитку [4]. Між тим, пошук шляхів підвищення ефективності педагогічної практики, оптимізація її змісту та організації були й залишаються актуальним завданням педагогічних закладів освіти та досліджень, що проводяться у цьому напрямку.

У процесі педагогічної практики необхідно створити умови, максимально наближені до реальних умов самостійної професійної діяльності в школі. Саме під час практики відбувається формування у студентів знань основ професійної діяльності.

Розглянемо сутність та значення педагогічної практики з позицій компетентного підходу (табл. 1):

Таблиця 1.

Види педагогічних практик кафедри педагогіки

Вид практики	Ф-т, сп-ть	Курс	компетентності		
			інструмен-тальні	міжособистісні	системні
1	2	3	4	5	6
Дидактична	ІФ ФФ (іноз) ФФ (філол) ПФ (Мм, Ом)	3	усна і письмова комунікація рідною мовою; здатність до організації та планування; здатність до аналізу та синтезу; ґрунтовні базові професійні знання	здатність до самокритики; робота в команді	здатність до навчання; дослідницькі уміння;

1	2	3	4	5	6
ЛОТ	ІФ ПТФ (біологія, географія) ФФВ ПФ (Ом) ПФ (Мм) ПП (П)	3 2 3	усна і письмова комунікація рідною мовою; здатність до організації та планування; здатність до аналізу та синтезу; ґрунтовні базові професійні знання	здатність до самокритики; робота в команді здатність працювати в міждисциплінар ній команді	здатність до застосування знань на практиці; лідерство; розроблення та управління проектами
Навчально- виробнича	ІФ ПТФ (біологія) ПТФ (географія) ФФВ ФФ (іноз) ФФ (філол) ПТФ	4	усна і письмова комунікація рідною мовою; здатність до організації та планування; здатність до аналізу та синтезу; ґрунтовні базові професійні знання	здатність до критики та самокритики; робота в команді; міжособистісні уміння	здатність до застосування знань на практиці; розроблення та управління проектами; здатність породжувати нові ідеї (креативність);
Перед дипломна	ІФ ПТФ (біологія) ПТФ (географія) ФФВ ФФ (іноз) ФФ (філол) ПТФ (математика) ПФ (М), (О)	5	усна і письмова комунікація рідною мовою; здатність до організації та планування; здатність до аналізу та синтезу; ґрунтовні базові професійні знання	здатність до критики та самокритики; робота в команді; міжособистісні уміння	здатність до застосування знань на практиці; розроблення та управління проектами; здатність породжувати нові ідеї (креативність); турбота про якість; прагнення до успіху
ВНЗ	ІФ ПТФ (біологія, географія) ФФ (філол) ФФ (іноз) ПТФ ФЕФ ФФВ ПФ	6	усна і письмова комунікація рідною мовою; здатність до організації та планування; здатність до аналізу та синтезу; ґрунтовні базові професійні знання	здатність до критики та самокритики; робота в команді; міжособистісні уміння	здатність до застосування знань на практиці; розроблення та управління проектами; здатність породжувати нові ідеї (креативність); турбота про якість; прагнення до успіху турбота про якість; прагнення до успіху; дослідницькі уміння

Так, за період дидактичної практики здійснюється застосування здобутих теоретичних знань з дидактики на практиці; формування умінь і навичок спостерігати педагогічні явища, аналізувати їх та формулювати висновки. В умовах навчально-виробничої педагогічної практики студенти удосконалюють уміння складати індивідуальний план, закріплюють знання про особливості планування та організації виховної роботи класного керівника, конспектують план виховної роботи на період практики та проводять виховні заходи згідно цього плану. Переддипломна практика сприяє закріпленню умінь визначати рівень вихованості учнів у закріпленому класі; вивчати дитячий виховний колектив, складати характеристику на колектив; проводять та аналізують виховні заходи враховуючи при цьому вікові та індивідуальні особливості учнів, рівень розвитку учнівського колективу; вчаться розробляти і проводити батьківські збори, дотримуючись методичних порад класного керівника, методиста з виховної роботи; проводити профорієнтаційну роботу зі старшокласниками.

Особливу структуру та зміст має практика в дитячих оздоровчих таборах. Так, у процесі проходження практики в ДОТ студенти мають засвоїти знання про особливості планування виховної роботи в ДОТ; формувати і розвивати навички спілкування з дітьми та молоддю; самостійно проводити масові заходи; виявляти індивідуальні особливості дитини, сприймати дитину як співучасника педагогічного процесу; планувати та організовувати дозвілля дітей, здійснювати патріотичне, моральне, естетичне виховання, виховувати культури поведінки та здоров'я дітей; згуртовувати дитячий колектив; вести самостійний облік результатів своєї педагогічної діяльності у педагогічний щоденник, аналізувати власний педагогічний досвід.

У процесі педагогічної практики слід стимулювати й розвивати в майбутніх учителів такі компетентності:

- у спілкуванні з учнями, учителями, у налагодженні контактів з батьками, володінні інструментарієм індивідуальної і групової комунікації (комунікативна компетентність);
- в оволодінні педагогічними, спеціальними і фаховими знаннями, технологіями, уміннями й навичками професійної діяльності (предметна, технологічна і методична компетентності);
- у проведенні інноваційної педагогічної діяльності, апробації методів і технологій навчально-виховного процесу (творчо-інноваційна компетентність);
- у професійно-педагогічному самовдосконаленні та усвідомленні своїх професійних якостей (ауто психологічна компетентність);
- у вивченні ставлення учнів до предмета, проведенні комплексних аналізів відвіданих уроків, узагальненні досвіду вчителів (науково-дослідна компетентність) [10, с. 357-358].

Отже, під час педагогічної практики студенти вчаться розв'язувати різнопланові педагогічні завдання, в конкретних ситуаціях прогнозувати хід навчально-виховного процесу і знаходити оптимальні шляхи управління ним. Єдність завдань підготовки вчителя та потреб школи щодо змісту педагогічної практики є закономірністю та об'єктивною необхідністю її організації. Адже відбувається не тільки ознайомлення з сучасним станом організації навчально-виховного процесу у закладах освіти, з передовим педагогічним досвідом, але й надання допомоги навчально-виховним установам. Загалом це інтенсивна самоосвітня і самовиховна робота майбутніх педагогів, перевірка їхньої готовності до майбутньої професійної діяльності. Тому розробка моделі проходження педагогічної практики на основі компетентнісного підходу може стати фундаментом багаторічної співпраці педагогічних колективів шкіл та ВНЗ.

Перспективами подальших досліджень є розробка моделі проходження педагогічної практики на основі компетентнісного підходу, що може стати фундаментом багаторічної співпраці педагогічних колективів школи та ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.; Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С.3-7.
4. Козакова Н.В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої освіти: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Вікторівна Казакова. – Київ, 2008. – 234 с.
5. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. – М. : Высшая школа, 2001. – 346 с.
6. Олексюк О.М. Компетентнісна мистецька освіта : пошук інноваційної моделі / Международный Крымский педагогический конгресс "Инновации в образовании" : матер.конгресса – Ялта, 2010. – С.191
7. Положення про проведення практики студентів ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди". Затверджено рішенням Вченої ради університету від 30.08.2013 року (протокол № 1). – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 10 с.
8. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / [уклад. С.У. Гончаренко та ін., за ред. Н.Г.Ничкало]. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
9. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 24-27.
10. Шапран О.І. Компетентнісний підхід до організації педагогічної практики студентів / Ольга Іллівна Шапран //Гуманітарний вісник ДВНЗ "Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди": Збірник наукових праць. – Переяслав-Хмельницький, 2012. – Вип. 26. – 438 с.
11. Шулдик Г. Педагогічна практика [текст] :навч. посіб. для студент. пед. вузів / Г.О.Шулдик, В.І.Шулдик. – К. % Науковий світ, 2000. – 143 с.

Сергийчук Е.Н., Багно Ю.Н.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

В статье обобщается опыт организации и проведения педагогической практики в высшей школе на основе компетентностного подхода. Авторами охарактеризованы особенности педагогических практик на кафедре педагогики ГВУЗ "Переяслав-Хмельницкого государственного педагогического университета имени Григория Сковороды", раскрыты основные их задачи. Отмечено, что обязательным условием учебно-воспитательного процесса высшего педагогического заведения в системе профессиональной подготовки будущего учителя является прохождение педагогической практики, способствует формированию творческого отношения студентов к будущей педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель, компетентностный учитель, профессиональная деятельность, педагогическая практика, компетентнісна парадигма, профессиональная компетентность, компетентностный подход.

Serhiychuk O.N., Bahno Y.N.

THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS DURING PEDAGOGICAL PRACTICE

The article summarizes the experience of organizing and conducting pedagogical practice in higher education on the basis of competence approach. The authors described the peculiarities of pedagogical practices at the Department of education state higher educational institution "Pereyaslav-Khmelnitsky state pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda", their main tasks. It is noted that a mandatory condition of the educational process of higher educational

institutions in the system of professional preparation of future teachers is a teaching practice that promotes the formation of creative relations students for future educational activities.

Key words: professional training, the future Uchitel. competency-based teacher, professional activities, teaching practice, competently paradigm, professional competence, competence approach.

УДК 378.147: 808.3

Сугейко Л.Г.

ФАХОВА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧІЙ ОСНОВІ

У статті розглядаються основні положення системи професійної підготовки учителя початкової школи під час вивчення мовознавчих дисциплін на основі лінгвокраїнознавчого матеріалу про національні традиції, обряди, побут рідного народу, природу краю, його історію, національне мистецтво, народну символіку тощо.

Ключові слова: лінгвокраїнознавча компетенція, професійна культура, культурологічний матеріал, тематичні групи народознавчих номінацій.

В умовах політичної й економічної нестабільності, втрати духовності, загострення національних відносин винятково важливою стає роль школи і педагогічної науки як гарантів збереження культури і суспільної моральності. Важливою передумовою цього є створення в країні цілісної системи безперервної освіти, спрямованої на відродження духовного потенціалу нації. У цих умовах виникає гостра необхідність повернути освіту та педагогіку в контекст культури. Вихід із кризи, відродження духовності і моральності, у тому числі і педагогічної науки, можливі через відродження потенціалу педагогічної науки, підвищення авторитету та престижу професії вчителя.

Випускник сучасної школи, вищого навчального закладу готується до життя в умовах ринкового господарювання, діалогу культур і народів, міжнаціонального спілкування, нової релігійності. Адаптація до цих умов вимагає від нього практичного оволодіння основами економіки, комп'ютерної грамотності, навичками спілкування, знання релігійних свят, народних звичаїв. Посилення культурознавчого компоненту в навчанні дозволяє реалізувати принцип комунікативної спрямованості, організувати зацікавлене спілкування і взаємодію учнів і, таким чином, відкрити доступ до культури нашого народу та забезпечити діалог культур.

Ідеям формування фахової компетенції на лінгвокраїнознавчій основі присвячено чимало наукових праць: у мовознавстві (Н.Бабич, І.Білодід, В.Виноградов, Б.Головін, А.Коваль, Л.Мацько та ін.); в українознавстві (В.Антонович, О.Воропай, М.Грушевський, Я.Калакура, А.Коломієць, П.Кононенко, В.Сніжко, Л.Токар та ін.).

Мета статті: визначити особливості роботи з культурологічним матеріалом, який збагачує мовлення студентів, стимулює пізнавальну активність, пробуджує і розвиває почуття національної самосвідомості, озброює студентів науковими основами методики викладання української мови як навчальної дисципліни.

Вихідні положення системи професійної підготовки вчителя включають такі компоненти: оволодіння професійною культурою; формування особистості вчителя; фундаменталізація освіти; забезпечення широкої загальногуманітарної освіти; технізація гуманітарної освіти; забезпечення високого рівня практичного володіння професійною майстерністю; інтеграція курсів педагогіки, психології і методики; можливість індивідуальної самореалізації; диференційована оцінка не знань, а професійних умінь, професійної майстерності. Отже, особлива увага приділяється підготовці майбутніх учителів,

які могли б вміло здійснювати пошук і добір лінгвокраїнознавчої та педагогічної інформації, що дозволяє формувати мотиви до вивчення мови.

Специфіка прояву національного характеру в особливостях культури полягає, зокрема, в тому, що в елементах матеріальної і духовної культури як би акумулюється минулий і справжній досвід даного народу, його минула і справжня історія. Зростаючи на національному ґрунті, культура того або іншого народу вбирає в себе елементи культури інших народів, унаслідок чого збагачується тим, що створено генієм іншого народу.[3, с. 14] Водночас, будучи діалектично взаємозалежною з матеріальними і духовними цінностями інших націй, культура даного народу позитивно впливає на їхній розвиток. Тому вчитель початкових класів повинен мати достатній багаж знань у галузі культури.

Ознайомлення дітей із національними традиціями, обрядами, побутом рідного народу, його історією дає можливість формувати національну свідомість, особистісні риси майбутнього громадянина і має органічно вплітатися в загальну канву педагогічного процесу сучасної школи. Цей матеріал має широко використовуватися для вирішення суто мовних завдань: збагачувати мовлення дітей яскравими, оригінальними українськими словами та виразами, виховувати звукову культуру мовлення, розвивати образність та виразність мовлення дітей. Тому під час вивчення мовознавчих дисциплін необхідно ознайомлювати студентів з основами лінгвокраїнознавчої роботи, національними традиціями, обрядами, побутом рідного народу, природою рідного краю, його історією, національним мистецтвом, народною символікою, народним календарем; формувати уявлення про методи і прийоми лінгвокраїнознавчого та лінгводидактичного аспектів навчання мови, що сприяє розвитку інтересу студентів до історичної спадщини народу та її творчого використання, озброює студентів науковими основами методики викладання української мови як навчальної дисципліни [5, с. 37].

Серед завдань курсу "Сучасна українська мова з практикумом", "Сучасний український правопис", "Українська мова за професійним спрямуванням", "Методика навчання української мови", українознавчий цикл дисциплін можна пропонувати різні види самостійної роботи з культурологічним матеріалом, що збагачує мовлення студентів яскравими, оригінальними народними словами та виразами, стимулює пізнавальну активність студентів, пробуджує і розвиває у студентів почуття національної самосвідомості: образність та виразність мовлення, виховує культуру наукової праці.

Сучасна лінгводидактика пропонує різні способи використання культурологічного фонду в навчальному процесі, що нерозривно пов'язаний із пізнанням історії народу, передбачає фонові країнознавчі відомості. Отже, йдеться про поєднання лінгвістичних і країнознавчих (культурологічних) завдань навчання. Йдеться не просто про культуру, а про характерні мовні засоби, котрі цю культуру відтворюють. Так формується культурна пам'ять носіїв мови й розширюються обрії світобачення у вивченні мови. Донесення національно-культурної семантики мовних одиниць – це предмет лінгвокраїнознавчого викладання мови, де країнознавчі реалії є невід'ємною частиною кумулятивної компетенції.

На лекційних заняттях доцільно розглядати такі питання як лінгвокраїнознавство, аспекти вивчення мови на сучасному етапі, країнознавчі матеріали, дидактичні умови добору краєзнавчих матеріалів на уроки з мови, культурологічна лексика сучасної мови, принципи та критерії добору культурологічної лексики. Важливим компонентом змісту навчання поряд із комунікативною компетенцією виступає і соціокультурна, яка складається з країнознавчої та лінгвокультурознавчої компетенції. Виділення лінгвокраїнознавчої компетенції як складника змісту навчання зумовлено тим фактом, що самій мові властиво накопичувати, зберігати та набивати факти та явища культури народу - носія цієї мови. Ці факти та явища, як правило, відомі усім членам мовної спільноти, оскільки засвоюються ними у процесі навчання, виховання тощо [4, с. 12]. Подібні відомості відносяться до так званих фонових знань. Вони є характерними для жителів конкретної країни і здебільшого невідомі іноземцям, що звичайно ускладнює процес спілкування, оскільки взаєморозуміння неможливе без принципової тотожності в обізнаності комунікантів про оточуючу дійсність.

До таких засобів належать реалії (безеквівалентні лексичні одиниці, абрєвіатури, назви подій суспільного та культурного життя країни, імена історичних осіб) та фонова лексика.

Безеквівалентні лексичні одиниці називають поняття, які не існують в інших мовах та культурах. Фоновою лексикою називається іншомовна лексика, що відрізняється лексичними фонами (рівень лексичного поняття при цьому збігається) від лексики рідної мови. Крім того, лексика з національно-культурним компонентом може бути представлена фразеологізмами, афоризмами, формулами мовленнєвого етикету [2, с. 23]. Своєрідність цих мовних засобів зумовлює необхідність розробки і використання спеціальних методичних прийомів для їх презентації та засвоєння.

Лінгвокраїнознавство допомагає поєднати навчання мови з вивченням історії та географії країни. Слід зазначити, що лінгвокраїнознавство передбачає таку організацію вивчення мови, при якій студенти знайомляться з сучасним і минулим народу, з його національною культурою через мову і у процесі оволодіння нею. Лінгвокраїнознавство дозволяє залучити студентів до духовного світу українського народу, його національної свідомості, національної психології, словесності, народної педагогіки.

Лінгвокультурна ситуація в Україні сьогодні визначається її минулим, національними особливостями самосвідомості українців, і нарешті, специфічними особливостями Херсонського краю. Лінгвокраїнознавча інформація подається студентам у навчальних текстах, які будуть для них не тільки джерелом знань про природне і соціально-культурне середовище, але й засобом виховання поваги до народу, до його історії, культури. На матеріалах навчальних текстів паралельно продовжується навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, закріплюються і вдосконалюються лексико-граматичні вміння, що передбачає програма із методики навчання української мови.

Народознавчий підхід у навчально-виховному процесі сприяє формуванню загальнолюдської моралі, готовності виконувати заповіді батьків. Такий підхід здійснюється як на заняттях, так і в позаурочний час через ознайомлення студентів з історією родоvodu, ремеслами, іграми, фольклором, народним календарем та святами, що мають велике виховне значення. Різноманітні форми роботи допомагають сформуванню у студентів правильні уявлення про культуру, побут, звичаї, обряди українського народу, виховують любов до рідного краю, розвивають внутрішню культуру.

На заняттях із "Методики навчання української мови" також необхідно звертати увагу на те, що використання країнознавчого матеріалу у навчально-виховному процесі стимулює пізнавальну активність учнів, сприяє міцному й осмисленому засвоєнню знань, формуванню інтересу до вивчення історії свого краю, наближує навчання до життя, пробуджує та розвиває у школярів почуття національної самосвідомості. Успішність роботи з країнознавчими матеріалами визначається певними умовами, а саме: у процесі добору країнознавчого матеріалу до уроку необхідно дотримуватися критеріїв: науковості, доступності, багатофункціональності, емоційної насиченості та особистісної значущості для учнів; використання країнознавчих відомостей має здійснюватися систематично та цілеспрямовано; під час розробки методики використання країнознавчого матеріалу необхідно враховувати пізнавальні особливості школярів, специфіку навчальних предметів та спиратися на пізнавальну активність учнів. Організуючи засвоєння країнознавчого матеріалу, можна використовувати різноманітні методи та прийоми навчання: розповідь учителя про рідний край, бесіду, побудовану на країнознавчій основі, читання краєзнавчої літератури, спостереження над об'єктами рідної природи; сприймання ілюстративного та наочного краєзнавчого матеріалу. Обравши способи опрацювання дібраного матеріалу, вчитель має продумати і його місце у структурі уроку.

На практичних та лабораторних заняттях студентами розробляються вправи та завдання, фрагменти уроків з використанням культурологічних матеріалів. При доборі слів, що відображають духовну і матеріальну культуру українців, студенти використовують такі критерії як семантичний, граматичний, функціонально-стилістичний, перекладний, експериментальний. Застосовуючи означені критерії, в сучасній українській мові виділяють

такі тематичні групи народознавчих номінацій: опорні терміни українознавства як науки; назви державно-національної незалежності; слова на позначення народної символіки; назви людей за родом занять, майновим і соціальним станом, родинними стосунками; номінації традиційних предметів побуту, кухонного начиння, страв; назви частин народного костюма; слова на позначення музичних інструментів, ігор, танців, фольклорних творів, типові кольороназви; слова із сфери традиційних промислів і ремесел; назви поселень, частин житла; номінації свят, обрядів; назви божеств, міфологічних істот. Ці лексеми характеризують традиційне матеріальне й духовне надбання українського народу. Частина слів представляє українські реалії і не має належного іншомовного відтворення. Ряд номінацій називають предмети, що нічим не відрізняються від аналогічних в інших культурах, але отримали у нашій мові додаткові значення, так звану культурну "конотацію".

Окрім цього, проводиться педагогічна практика студентів із метою з'ясування рівня використання лінгвоукраїнознавчого матеріалу на уроках української мови у школі. Студенти, використовуючи спадок минулого, складають тексти для уроків із розвитку зв'язного мовлення, досліджуючи історію херсонського краю. Своєрідним продовженням роботи з текстами стали екскурсії в музеї міста Херсона, де студенти отримують додаткові відомості про історію рідного краю.

Студентам пропонувалися такі теми рефератів та курсових робіт: "Скарбниця духовної спадщини українського народу", "Використання народознавчих та краєзнавчих матеріалів на уроках української мови", "Фразеологізми як національно-культурний компонент українознавства": "Народнописане слово як засіб естетичного виховання учнів на уроках мови", "Мова як засіб зберігання культурно-історичної інформації", "Культурологічна лексика сучасної української народної мови", "Використання народних пам'яток про козацтво на уроках рідної мови", "Історичне лінгвоукраїнознавство в навчально-виховному процесі" та інші.

На заняттях із мовознавчих дисциплін використовуються прислів'я та приказки, фразеологізми, елементи фольклору, що створює в аудиторії невимушену комунікативну ситуацію. Під час роботи із казками, легендами, прислів'ями та приказками доцільно використовувати прийом зіставлення понять різних країн. Це надихає студентів на думку про те, як багато спільного в психології наших народів.

Форми роботи з розвитку мовлення з опорою на перлини народної мудрості, що містять національний колорит, відтворюють національну специфіку, емоційно забарвлені й відповідають психології носіїв мови, можуть бути різними, хоча мета їх у навчальному процесі з мови єдина – лінгвоукраїнознавча. Тому студенти, що набули вмінь працювати з культурологічною спадщиною свого народу виявилися підготовленими до майбутньої роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів.

Проведена робота стала складовою частиною формування у студентів поняття про концепцію національної школи, особливо щодо визначення національного та регіонального компоненту змісту освіти, які передбачають, що організація, зміст, форми й методики навчання мають будуватися з урахуванням культурно-історичних традицій народу на основі національно-виховного принципу.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці вправ та завдань із використанням культурологічного матеріалу, що відображає духовну і матеріальну культуру українців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С.Бацевич. – К.: Видавничий центр "Академія", 2004. – 344 с.
2. Кісь Р. Мова, думка і культурна реальність. – Л.: Літопис, 2003. – 304 с.
3. Кононенко П.П. Українознавство – наука любові, етики, життєтворчості: Збірник наукових праць / П.П. Кононенко. – Львів: Сполом, 2006. – 186 с.
4. Маслова В. Лингвокультуроведение. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

5. Онкович Г.В. Українознавство і лінгводидактика: підручник / Г.В.Онкович – К.: Логос, 1997. –108 с.

Сугейко Л.Г.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ НА ЛИНГВОКРАЕВЕДЧЕСКОЙ ОСНОВЕ

В статье рассматриваются основные положения системы профессиональной подготовки учителя начальной школы во время изучения языковедческих дисциплин на основе лингвокраеведческого материала о национальных традициях, обрядах, быте родного народа, природы края, его истории, национальном искусстве, народной символике и т.д.

Ключевые слова: лингвокраеведческая компетенция, профессиональная культура, культурологический материал, тематические группы народоведческих номинаций.

Suheiko L. P.

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS ON THE BASIS OF LINGVOCOUNTRYSTUDYING BASIS

The article examines the main ideas of the system of professional training of primary school teachers while studying linguistic disciplines on the basis of lingvocountrystudying material about national traditions, customs, the way of life of native people, nature of the region, its history, the national art, national symbols, etc.

Key words: lingvocountrystudying competence, professional culture, cultural material, thematic groups of national nominations.

УДК 372.3.064.2

Черепаня Н.І.

ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГА І ДІТЕЙ ЯК ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті з'ясовано суть поняття "педагогічна взаємодія" та проаналізовано стан проблеми розвитку взаємодії педагога з дітьми як психолого-педагогічна проблема.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, педагогічний процес, структура взаємодії, середовище.

Реалізація курсу України на європейську інтеграцію, загальна перебудова системи вищої освіти, впровадження нових педагогічних технологій постійно збагачують науку новими термінами, тим самим посилюють потребу в подоланні існуючих розходжень між вітчизняними та зарубіжними поняттєвими системами.

У сучасних умовах чимале значення надається організації взаємодії педагога і дитини при побудові педагогічного процесу.

Особистісно-орієнтована взаємодія в системі педагог-вихованець передбачає визнання особистості дитини не стільки об'єктом, скільки суб'єктом виховання, освіти, партнером у навчально-виховному процесі. Метою особистісно-орієнтованої педагогічної взаємодії педагога з вихованцем є створення сприятливих умов, сприяння її особистісного розвитку, формування у неї моральних орієнтацій, її самовизначення (С.В. Бондаревська, О.С. Газман, А.В. Мудрик, В.А. Сластенін, І.С. Якиманська, та ін.).

На необхідність розв'язання різноманітних проблем, пов'язаних із розвитком ідеї педагогічної взаємодії, вказують сучасні вчені – педагоги О.В. Глузман, О.М. Друганова, С.Т. Золотухіна, М.Б. Євтух, В.С.Курило, О.М.Микитюкта ін.

Педагогічна взаємодія володіє особливим потенціалом, тому детально розглядається вітчизняними ученими. Для нашого дослідження значущими є положення авторів про місце взаємодії в становленні особистості дитини (К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, Б.М. Майстрів),

взаємозв'язок взаємодії з організацією процесу педагогічної підтримки (О.С. Газман, Н.Б. Крилова, Н.Н. Михайлова і ін.). Важливими є також положення учених про особливості побудови взаємодії у зв'язку з організацією різних видів діяльності дошкільника: ігрової, пізнавальної, трудової (Р.С. Бурі, Я. Л. Коломінський, М.В. Крулехт, В.І. Логинова, Е.І. Русина і ін.).

Метою статті є аналіз стану проблеми розвитку взаємодії педагога з дітьми в психолого-педагогічній літературі.

Педагогічний процес – це динамічна взаємодія вихователів і вихованців, спрямована на досягнення поставленої виховної мети. Педагогічна взаємодія своєрідна: її зміст та способи визначаються завданнями виховання і навчання людей. Завдання заздалегідь передбачають зміну стану, перетворення властивостей і якостей вихованців. Тому можна констатувати, що педагогічний процес є процесом, у якому соціальні ідеї перетворюються в якості особистості [4].

Взаємна активність вихователів і вихованців у педагогіці позначається термінами "педагогічна взаємодія", "педагогічне співробітництво", "педагогічне партнерство". На цей момент, не можна говорити про існування цілісної характеристики ідеї "педагогічної взаємодії" як міждисциплінарної, психолого-педагогічної проблеми. Ідея "педагогічної взаємодії", як цілісна технологія, ще не отримала втілення у будь-якій моделі, яка би мала чітко відпрацьований нормативно-термінологічний апарат, що є необхідним на теперішньому етапі реформування системи вищої освіти України [2].

Термін "педагогічна взаємодія" як поняття в науковій літературі трактується неоднозначно. У філософії взаємодія розглядається як категорія, що відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємообумовленість, взаємоперехід, зміну стану. В.А. Кан-Калик і Н.Д. Нікандров, вивчаючи соціально-психологічну взаємодію, розглядають її як механізм спілкування і ототожнюють її з процесом співтворчості. Вони вважають, що педагогічне спілкування – це соціально-психологічна взаємодія, в процесі якої відбувається ефект взаємозараження. Його основою є педагогічне співпереживання, емоційна спільність переживання педагога і дитини [4]. В психології використовується термін "міжособистісна взаємодія", який розуміється як сукупність зв'язків і взаємовпливів людей, що відбуваються в процесі спільної діяльності.

Педагогічна взаємодія набуває дієвості, якщо технічні прийоми, які використовує педагог, сповнені високих прагнень гуманістичного відношення до дітей і спрямовані на розвиток їхньої особистості. Визначаючи у свій час навчально-виховний процес як "багатогранний процес постійного духовного збагачення й оновлення", В.О. Сухомлинський підкреслював, що не можна зводити педагогічний процес лише до педагогічного впливу педагога на дітей.

Поняття "взаємодія" включає в себе в єдності педагогічний вплив і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання). Тому педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Взаємодія – це своєрідне втілення зв'язків, взаємин між людьми, котрі, вирішуючи спільні завдання, взаємовпливають, доповнюють один одного і досягають успіху в розв'язанні поставлених завдань. Природно, що змін зазнають і суб'єкти, і ті об'єкти, на які спрямована взаємодія.

Педагогічний процес не є нерозривним ланцюгом розвиваючих взаємодій вихователів і вихованців. В одному випадку в формуванні взаємин між ними виявляється позитивна тенденція, в іншому – виникають перешкоди, конфлікти. Так само суперечливо і нерівномірно відбувається розвиток вихованця. Він може добре опанувати необхідний обсяг наукових знань, але не зробити світоглядних і моральних висновків, що впливають з них. Він прагне поводити себе відповідно до вимог загальнолюдської моральної норми, проте йому не вистачає сили волі й відповідних навичок.

Отже, суперечності є неодмінною умовою педагогічного процесу. Як же вирішити їх? Педагог не може і не повинен йти шляхом "зняття" протилежностей. Такі спроби, як

переконає життя, залишаються безрезультатними. Сьогодні збільшився обсяг знань людства про закони розвитку природи і суспільства. В основу еволюційних теорій покладена концепція додатковості видатного датського фізика Нільса Бора. Домінуючим у цій концепції є принцип компліментарності (втішне зауваження на чиюсь адресу, похвала), відповідно до якого протилежності зникають не шляхом зняття, а за рахунок поєднання, взаємодоповнення, компромісу [5].

Тому педагог повинен уміти розпізнавати особливості й основні причини протилежностей, знаходити компроміс, поєднувати інтереси, будувати партнерство з вихованцем. Лише за умов взаємоповаги, бажання та уміння вірити одне одному взаємодія педагога і вихованця стає досяжною. Це є найбільш надійним "соціальним клеєм" (А.С.Макаренко), людською основою педагогічного процесу, якщо він прагне бути людським.

Педагогічна взаємодія, на відміну від будь-якої іншої взаємодії, являє собою навмисний контакт (тривалий або тимчасовий) педагога і вихованців, наслідком якого є взаємні зміни в їх поведінці, діяльності та відносинах. Педагогічна взаємодія включає в себе в єдності педагогічний вплив, його активне сприйняття і засвоєння вихованцем і власну активність останнього, яка виявляється в відповідних безпосередніх або опосередкованих впливах на педагога й на самого себе (самовиховання). Поняття "педагогічна взаємодія" тому ширше, ніж "педагогічний вплив" і навіть "педагогічне ставлення", яке є наслідком взаємодії педагогів і вихованців.

Однак у силу вікових особливостей дитини, провідна роль у педагогічній взаємодії відводиться дорослому. Своєрідність спілкування між дорослим і дитиною також наділяє даний вид взаємодії певною специфікою. Особливості педагогічної взаємодії розглядаються авторами в основному у зв'язку з особистістю дорослого, його впливом, впливом на дитину, проте мало вивченим залишається зворотний вплив – дитину на вихователя.

Виділяють три моделі педагогічної взаємодії, на основі яких виникає протиріччя між цілями і завданнями, які ставлять педагоги, і тими цілями і завданнями, які переслідують діти в конкретний момент часу. Перша модель базується на суб'єкт – об'єктних зв'язках, де реалізується принцип домінування педагога. У рамках другої, заснованої на суб'єкт-суб'єктних зв'язках, підтримується принцип рівності сторін взаємодії. Третя модель – побудована на суб'єкт-об'єктних зв'язках і передбачає підрядну позицію педагога.

Традиційний підхід до реалізації педагогічного процесу ототожнює його з діяльністю педагога – особливим видом соціальної (професійної) діяльності, спрямованої на реалізацію навчально-виховних цілей : передачу від старших поколінь молодшим накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Даний підхід закріплює суб'єкт-об'єктні відносини в педагогічному процесі, в яких у ролі суб'єкта виступає педагог, а в ролі об'єкта – вихованець (дитина). При такому підході суб'єктивні особливості педагога і дитини, пов'язані з їх особистісними проявами, залишаються практично поза педагогічного процесу як об'єктивного явища. Вони існують, діють, але як значимий фактор його функціонування не враховуються, що значно обмежує можливості розкриття творчого потенціалу учасників педагогічного процесу. До тих пір, поки дитина є об'єктом педагогічного процесу, тобто спонукання до діяльності будуть постійно виходити від педагога, розвиток дитини не буде ефективним [3].

Визнання дитини не тільки об'єктом, але і суб'єктом педагогічного процесу докорінно змінює можливості формування і прояву особистісного потенціалу, як дитини, так і педагога. При цьому організація та утримання педагогічного процесу будуть визначатися не тільки педагогом, а й потребами, інтересами, характером активності дитини. Такий підхід, безумовно, відповідає орієнтирам гуманістичних принципів, актуальним вимогам ставлення до особистості як найвищої цінності.

Суб'єктно-суб'єктні відносини сприяють розвитку у дітей здатності до співпраці, ініціативності, творчого початку, вміння конструктивно вирішувати конфлікти.

Активізується складна робота пізнавальних процесів, активізуються знання, відбираються потрібні способи вирішення завдань, апробуються різноманітні вміння. Вся діяльність набуває особистісну значимість для дитини, формуються цінні прояви активності і самостійності, які при стійкому зміцненні суб'єктної позиції можуть стати її особистісними якостями[5].

На жаль, в практиці дошкільного виховання найчастіше має місце традиційний підхід, де дитина є об'єктом педагогічного впливу, яка здатна тільки автоматично сприймати вплив педагога. Але якщо дитину визнати суб'єктом педагогічного процесу, то утверджується пріоритет суб'єкт-суб'єктних відносин.

У період появи нових форм організації дошкільної освіти, впровадження інноваційних методів роботи змінюється професійна свідомість педагогів, здійснюється активний пошук нового змісту і методів взаємодії з дитиною. Ці процеси оновлення змісту не можуть бути відірвані від розвиваючого середовища, в якому вони повинні втілюватися. Вкрай важливим є виділення підходів до організації середовища з орієнтацією на підтримку дитини в її індивідуальному саморозвитку [2].

За словами Л.С. Виготського "...Середовище є істинний важіль виховного процесу, і вся роль педагога зводиться до управління цим важелем. У процесі виховання вчитель при новому розумінні справи має не тільки не менше значення, ніж раніше, але незмірно більше. І хоча його роль втрачається, мабуть, у зовнішній активності, так як він менше навчає і виховує, проте він виграє у внутрішній активності" [1]. Автором підкреслюється активність всіх сторін при здійсненні педагогічної взаємодії. Таким чином, в середовищі закладені потенційні можливості для розвитку і виховання дитини за умови активності всіх учасників процесу взаємодії з нею, моделювання, побудови її елементів.

З точки зору Р.М. Чумичева, середовище виступає не тільки умовою творчого саморозвитку особистості дитини, а й показником професійної творчості фахівця, так як її конструювання вимагає від педагога фантазії і знання різноманітних способів створення середовища. Взаємодія суб'єкта з середовищем розпадається на два відносно самостійних процесу: створення або перетворення середовища і її освоєння.

Суб'єкт-суб'єктні зв'язки і відносини, що виникають між педагогом і дітьми при побудові елементів предметно-ігрового середовища, характеризуються такими особливостями:

- постійністю, а не ситуативним характером;
- засновані на врахуванні інтересів і потреб сторін, у тому числі у створенні простору;
- партнерським типом спілкування, що передбачає активну позицію обох сторін,

діалог.

Вихователь, з одного боку, є автором середовища, з іншого боку – її компонентом. Доведено, що людина для іншої людини також виступає як елемент навколишнього середовища, надаючи на неї вплив своїми відносинами і діями.

Сучасна ситуація в освіті ставить педагога в принципово нові умови, для яких характерні відсутність жорсткої регламентації педагогічної діяльності, значне розширення інформаційного поля, модернізація соціальних функцій педагога, розвиток індивідуальності, готовність до прийняття рішень, мобільність застосування професійних якостей. Тільки дорослий, цілеспрямовано організовуючи предметний світ, розкриває у своїх діях і відносинах з дітьми його сутність: він "одушевляє" навколишнє середовище, робить його зрозумілим і доступним для дитини.

Важливим для педагога є постійне вдосконалення знань, зокрема у сфері побудови середовища, використанні її багатого виховного потенціалу, оволодіння прогресивними педагогічними технологіями.

Особлива роль соціальної спільності як середовища людини відзначається В.В. Рубцовим. Практикована довгий час навчально-дисциплінарна модель виховання породила певну систему: провідна роль в організації педагогічного процесу відводилася дорослому. Саме він визначав зміст, методи, засоби роботи, проте не завжди враховував інтереси дітей –

їх прагнення до активності, творчості, творення. Зовсім іншої позиції вимагає сучасна особистісно-орієнтована модель взаємодії – надання дитині свободи, незалежності, більшого "поля" для самостійних дій, спілкування на рівних.

Середовище є найважливішим чинником, опосередкованою діяльністю. Воно надає великі можливості для виховання і розвитку дошкільника, формування значущих якостей особистості: активності, самостійності, творчих проявів, комунікабельності. Однак повноцінний розвиток і виховання дитини в середовищі можливо при створенні умов для її активності в середовищі, можливостей для моделювання, побудови її елементів. Взаємодія з елементами середовища, внесення змін в середовище, спільна діяльність педагога і дитини в даному напрямку відкриває великі можливості для розкриття особистісного потенціалу дошкільника. На нашу думку, для здійснення активної діяльності дитини в середовищі важливим є організація ефективної взаємодії, при якому провідна роль відводиться дорослому. При цьому він є партнером для дитини, направляє її, навчає. Побудова ефективної взаємодії між педагогом і дитиною при побудові елементів середовища є важливою умовою використання її потенціалу у вихованні та розвитку дошкільника [3].

Отже, можна зробити висновок, що незважаючи на широке коло існуючих досліджень, що розвивають різні аспекти "педагогічної взаємодії", на цей момент, не можна говорити про існування цілісної характеристики ідеї "педагогічної взаємодії" як міждисциплінарної, психолого-педагогічної проблеми. Педагогічна взаємодія є необхідною умовою ефективності педагогічного процесу. Поняття "взаємодія" включає в себе в єдності педагогічний вплив і власну активність вихованця, що виявляється у відповідних уявленнях або опосередкованих впливом на педагога й на себе самого (самовиховання). Результатом педагогічної взаємодії має стати підготовка дитини до активного самостійного опанування знань та формування пов'язаних з ними вмінь, здібностей і особистісних якостей. Це вимагає створення відповідного навчально-розвивального середовища дошкільного навчального закладу та спеціально підготовленого педагога, який на основі взаємодії з суб'єктами виховання, побудує систему вільного розвитку дитини.

У подальшому нами буде розроблено педагогічні умови формування готовності майбутнього вихователя до організації педагогічної взаємодії з дошкільниками і їх батьками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка // Вопросы психологии / Л.С.Виготский. – 1966. – №6. – С. 62-76.
2. Дичківська, І.М. Інноваційні педагогічні технології [Текст] : навч. посібник для вищих навч. закладів / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с. – (Альма-матер).
3. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко. – К., 2005. – 608 с.
4. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посібник / О.П.Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
5. Педагогіка: педагогічні теорії, системи, технології / Под ред. С.А.Смирнова. – М.: Академия, 2006. – 512 с.

Черепаня Н.И.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГА И ДЕТЕЙ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье выявлена сущность понятия "педагогическое взаимодействие" и проанализировано состояние проблемы развития взаимодействия педагога с детьми как психолого-педагогической проблемы.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, педагогический процесс, структура взаимодействия, развивающая среда дошкольного учебного заведения.

*INTERACTION OF TEACHERS AND CHILDREN, BOTH PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL PROBLEM*

The article reveals the essence of the concept of "pedagogical interaction" and analyzes the problem of interaction of the teacher with children as a psychological and pedagogical problem.

Key words: pedagogical interaction, the pedagogical process, the structure of the interaction epidemic among pre-school.

УДК 378.011.3-051:[373.3:001.895]

Черненко Г.М.

***ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО
ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ***

У статті розкрито проблему підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності. Визначено показники готовності майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності, а саме: інформативність щодо новітніх педагогічних технологій; усвідомлення потреби впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес початкових шкіл; запровадження власних творчих ідей і підходів до навчально-виховного процесу; оволодіння практичними навичками освоєння інноваційних технологій.

Ключові слова: інноваційна діяльність, готовність до інноваційної діяльності, інноваційна компетентність, інноваційні технології, інтерактивні технології, початкова школа, майбутні вчителі початкових класів.

Метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, які будуть ефективно працювати й навчатися впродовж життя, зберігати й примножувати цінності національної культури і громадянського суспільства, розвивати й зміцнювати незалежну, демократичну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти. Для досягнення поставленої мети є необхідність у реформуванні системи освіти в Україні та підготовці висококваліфікованих фахівців.

Реформування сучасної вищої педагогічної освіти з врахуванням європейських стандартів передбачає, насамперед, підготовку компетентного фахівця, який умітиме визначати педагогічні цілі й успішно їх досягатиме, вміло впроваджуватиме інноваційні технології навчання, усвідомлюватиме свою соціальну відповідальність, працюватиме над особистісним й професійним зростанням.

Метою розвитку педагогічної освіти є створення такої системи, яка на основі національних надбань світового значення та усталених європейських традицій забезпечуватиме формування педагогічних працівників, здатних здійснювати професійну діяльність на демократичних та гуманістичних засадах, реалізовуватиме освітню політику як пріоритетну функцію держави, спрямовану на розвиток та самореалізацію особистості, задовольнятиме освітні й духовно-культурні потреби, а також підготовлені фахівці будуть конкурентоспроможними на ринку праці.

Таким чином переконаємося в актуальності проблеми щодо професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи нового покоління.

Дану проблему сучасні науковці активно досліджують у різних ракурсах. Теорію та практику здійснення технологічних підходів до навчання відображено в працях П. Гальперина, Н. Тализіної, Ю. Чабанського, В. Безпалого, М. Кларіна та ін. Актуальними є проблема оптимізації навчально-виховного процесу (Б. Дегтярьов, В. Максименко, І. Федоренко), проблемного навчання (В. Барабаш, В. Коваленко, В. Лозова, А. Фурман),

розвивального навчання (Г. Костюк, В. Репкін), передового педагогічного досвіду (В. Зоц, В. Паламарчук). Результати дослідження даних науковців спрямовані на підвищення ефективності навчання та виховання школярів.

Такі науковці, як А. Алексюк, Н. Бібік, О. Біда, Л. Коваль, С. Лисенкова, С. Мартиненко, Н. Ничкало, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін. досліджували особливості професійної підготовки вчителя початкової школи.

Інноваційним технологіям в освіті присвячені праці І. Гаврик, О. Комар, О. Пометун, С. Сисоевої, О. Шапран і ін. Вони у своїх дослідженнях розкривають підготовку педагогічних кадрів до впровадження нововведень та формування готовності до майбутньої інноваційної діяльності.

Однак переконаємося, що з врахуванням нових вимог суспільства, а також реалізації нового закону про вищу освіту, гостро постає проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності.

Метою нашої статті є розкриття проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності з врахуванням нового Державного стандарту початкової освіти та навчальних програм.

Якісна професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи залежить від реформування системи вищої освіти в Україні, що передбачає пошук оптимальної відповідності між сформованими традиціями в українській вищій школі й новими нововведеннями, пов'язаними зі вступом у світовий європейський освітній простір. Інноваційні процеси в освіті зумовлюються різними чинниками, серед яких важливими є: інтенсивний розвиток інформаційних технологій; оновлення змісту сучасної початкової освіти; тісна взаємодія учасників навчально-виховного процесу; необхідність підвищення рівня активності та відповідальності педагога за власну професійну діяльність, що спрямована на формування всебічно розвиненого та творчого школяра, готовності його до діяльності в нових соціально-економічних умовах нашої держави.

Сучасні вимоги початкової освіти вимагають інноваційних підходів до здійснення навчально-виховного процесу в початкових класах. У зв'язку з цим винятково важливого значення набуває інноваційна діяльність педагога.

Інноваційна педагогічна діяльність як особливий вид творчої діяльності спрямована на оновлення системи освіти, в тому числі й початкової. За І. Дичківською, "інноваційна педагогічна діяльність – заснована на осмисленні практичного педагогічного досвіду цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики" [1, с. 248].

Інноваційну педагогічну діяльність поділяють на репродуктивну (засновану на відтворенні традиційних схем дій та спрямовану на одержання заданого результату відомими засобами) й продуктивну (пов'язану з формуванням нових цілей і досягнень їх за допомогою нових засобів). Тому вважаємо, що варто здійснювати професійну підготовку майбутнього вчителя початкової школи як до репродуктивної так і продуктивної інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у майбутнього педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості й рефлексії.

Багато проблем, що постають перед учителями початкових класів, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані з низькою інноваційною компетентністю.

За визначенням І. Дичківської, "інноваційна компетентність педагога – це система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми" [1, с. 278].

Компонентами інноваційної компетентності вчителя є: поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока

культура використання інновацій у навчально-виховному процесі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій.

Тому переконуємося, що процес підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності успішно здійснюватиметься у навчальному процесі вищих педагогічних закладах при вивченні дисципліни "Педагогіка з новітніми технологіями навчання фахових дисциплін у початковій школі".

Мета даного курсу передбачає ознайомити майбутніх учителів початкової школи з загальними засадами педагогічної інноватики, сутністю та особливостями педагогічних технологій, інноваційною діяльністю педагога, а також найпоширенішими в початковій освіті інноваційними педагогічними технологіями; сформувати готовність майбутніх учителів до інноваційної діяльності з урахуванням сучасних пріоритетів початкової освіти.

Теоретична підготовка студентів здійснюється під час проведення лекцій. Майбутні вчителі початкових класів ознайомлюються з загальними засадами педагогічних інновацій (*а саме, що таке педагогічна інноватика, інноваційність, інноваційне навчання, класифікація педагогічних нововведень; вивчають пріоритетні завданнями сучасної початкової освіти*); системними, модульними та локальними інноваційними педагогічними технологіями (*"Будинок вільної дитини" – М. Монтессорі; "Йена-план-школа" – П. Петерсена; антропософські школи (вальдорфська педагогіка) – Р. Штейнера; "Школа успіху і радості" – С. Френе; "Школа для життя, через життя" – Ж.-О. Декролі; "Школа діалогу культур" – В. Біблера; технологія розвивального навчання – Ельконіна-Давидоа; технологія раннього навчання – М. Зайцева і Г. Домана; технологія розвитку творчої особистості – Г. Альтшуллера; технологія фізичного виховання дітей – М. Єфименка*); інтерактивним навчанням та технологіями розвитку критичного мислення молодших школярів (*суть інтерактивного навчання, класифікація інтерактивних технологій, види інтерактивних вправ*); технологією проблемного навчання (*проблемна ситуація, типи проблемних ситуацій, постановка проблеми на уроці та шляхи її розв'язання*); технологією колективного навчання (*форми, методи колективного навчання, створення динамічних груп, навчання один одного в групах*); інтеграцією у навчальному процесі початкових шкіл (*інтегрований підхід, тематичне планування інтегрованих уроків, технологія інтегрованого уроку за структурними етапами, методика побудови інтегрованих уроків*); проектною технологією (*мета і завдання технології, типи проектів, вимоги до проектів, алгоритм роботи над проектом*); ігровими технологіями (*класифікація ігор, етапи проведення ігор, підбір та використання ігор на уроках*); технологією особистісно орієнтованого навчання (*мета, завдання й особливості технології, основні вимоги*).

Готовність студентів до інноваційної діяльності в навчальному процесі початкових шкіл проявляється в умінні проектувати уроки. На практичних заняттях студенти ознайомлюються з важливими етапами проектування уроків, а саме:

– психолого-педагогічні аспекти організації уроку. Для проведення ефективного уроку майбутній педагог повинен дотримуватися ряд вимог (вимоги до структури, підготовки та організації уроку, до змісту, процесу навчання та техніки проведення уроку). Врахування всіх вимог забезпечить успіх уроку;

– мотиваційно-організаційний етап. Студенти ознайомлюються з різними шляхами створення мотиваційної навчальної діяльності (бесіда, створення проблемної ситуації, використання інтерактивної вправи "Мозкова атака", опрацювання тексту періодичних видань, діяльність за технологією "Незакінчене речення", виготовлення саморобних наочних посібників, використання творчих завдань, використання художньої та науково-популярної літератури, створення ситуації успіху, діяльнісний підхід до навчання, діяльність за допомогою екстраполяції, використання пізнавальних ігор та ігрових ситуацій);

– виконавчо-діяльнісний етап уроку. Майбутні вчителі початкової школи повинні оволодіти загальними підходами до організації виконавчо-діялісного етапу, вміти організовувати навчально-пізнавальну діяльність учнів у рамках комунікативно-діалогової та ігрової моделей;

– повторення і закріплення навчального матеріалу. На практичних заняттях студенти знайомляться з основними вимогами до організації повторення вивченого матеріалу, вчать підбирати завдання для поточного повторення, порівнювати реальні результати з очікуваними, аналізувати одержаний результат, вчать установлювати факти, аналізувати причини, планувати дії щодо подальшого вивчення тієї чи іншої теми [3].

Крім цього, підготовлений до інноваційної діяльності майбутній учитель початкових класів повинен мати сформовані професійні й особистісні якості, а саме: усвідомлювати сенс і цілі освітньої діяльності у контексті актуальних педагогічних проблем сучасної школи; мати осмислену, зрілу педагогічну позицію; уміти по-новому формулювати освітні цілі з предмета, певної методики, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання; бути здатними вибудувувати цілісну освітню програму, яка враховувала б індивідуальний підхід до учнів, освітні стандарти, нові педагогічні орієнтири; визначати співвіднесення сучасної реальності з вимогами особистісно-орієнтованої освіти, коригувати освітній простір за критеріями інноваційної діяльності; мати здатність бачити індивідуальні здібності дітей і навчати відповідно до їх особливостей; уміти продуктивно, нестандартно організувати навчання та виховання, тобто забезпечувати творення дітьми своїх результатів і, використовуючи інноваційні технології, стимулювати їх розвиток; володіти технологіями, формами і методами інноваційного навчання, які передбачають уміння на основі особистого досвіду і мотивів вихованців бути співтворцем мети їх діяльності; навчитися бачити, адекватно оцінювати, стимулювати відкриття та форми культурного самовираження вихованців; уміти аналізувати зміни в освітній діяльності, розвитку особистісних якостей вихованців; бути здатними до особистісного творчого розвитку, рефлексивної діяльності, усвідомлювати значущості, актуальності власних інноваційних пошуків і відкриттів [1, с. 280].

У процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності важливим, на нашу думку, є "академічна свобода", що означає самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів. Не менш важливим є й "академічна мобільність", тобто можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в інших вищих педагогічних навчальних закладах на території України, а також поза її межами. Адже перейняття новаторського педагогічного досвіду дозволить розв'язувати актуальні педагогічні проблеми шляхом використання оригінальних форм, методів, прийомів, засобів навчання та виховання у початковій школі.

Таким чином, на нашу думку, готовність майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності визначається такими показниками: накопичення інформації про сучасні новітні педагогічні технології та знання методики їх впровадження; усвідомлення потреби впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес з врахуванням реформування початкової освіти; запровадження власних творчих ідей і підходів до навчально-виховного процесу; здійснення експериментальної діяльності; оволодіння практичними навичками освоєння інноваційних технологій; академічна свобода та мобільність у навчальному процесі вищих педагогічних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Хрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / Автор-укладчик Н.П. Наволокова. – Х.: Вид. група "Основа", 2009. – 176 с.
4. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посібник // О. Пометун, Л. Пироженко. – К.: Вид.А.С.К., 2004. – 192 с.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрыто проблему подготовки будущих учителей начальной школы к инновационной деятельности. Определены показатели готовности будущих учителей начальной школы к инновационной деятельности, а именно: информативность о новейших педагогических технологиях; осознание необходимости внедрения инновационных технологий в учебно-воспитательный процесс начальных школ; внедрение собственных творческих идей и подходов к учебно-воспитательному процессу; овладение навыками освоения инновационных технологий.

Ключевые слова: инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности, инновационная компетентность, инновационные технологии, интерактивные технологии, начальная школа, будущие учителя начальных классов.

Chernenko G. N.

TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS TO INNOVATE

The article deals with the problem of training of future elementary school teachers to innovate. Identify indicators of readiness of future primary school teachers to innovative activity, namely informative about the latest teaching technologies; awareness of the need for the introduction of innovative technologies in the educational process in primary schools; implementing their own creative ideas and approaches to the educational process; mastering the skills development of innovative technologies.

Key words: innovation activity, the willingness to innovate, innovation expertise, innovative technology, interactive technology, primary school, primary school teachers.

УДК 373.211.24:371.15

Швецъ Т.А.

ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ЕЛЕМЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ

У статті розглядається проблема готовності майбутнього вихователя до педагогічної діяльності як елемент професійної майстерності. Автор акцентує увагу на важливості практичної та теоретичної підготовки майбутніх педагогів в умовах ВНЗ та педагогічної практики в дошкільних навчальних закладах

Ключові слова: готовність майбутнього вихователя, професійна майстерність, педагогічна практика, дошкільний навчальний заклад.

Сучасний рівень розвитку суспільства характеризується зміною пріоритетів освітньої парадигми, яка пред'являє нові вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців.

В умовах сучасного розвитку соціально-економічних процесів суспільства відбувається перехід до нових освітніх технологій, орієнтованих на варіативність, суб'єктність, творчу індивідуальність, особистісний потенціал фахівців, максимально готових до практичної діяльності, здатних швидко включатись у творчі інноваційні процеси і бути успішним в професійній діяльності і виявляти високий рівень готовності до її виконання. Сказане повною мірою відноситься до педагогів - фахівців всіх освітніх установ, а також до майбутніх фахівців в сфері педагогічної діяльності.

Як показує аналіз нормативно-правового та науково-методичного поля, у сформованій в останні роки системі підготовки студентів теоретичне забезпечення підготовки студентів превалює над досвідом практичної професійної діяльності, соціальним досвідом, досвідом практичних відносин у сфері обраної професії, спілкування і взаємодії.

На необхідності підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх педагогів з дошкільного виховання наголошується в Законах України "Про освіту", "Про дошкільну освіту", "Про вищу освіту", пріоритетних напрямках Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Коментарі до Базового компонента дошкільної освіти в Україні та інших програмних документах.

Мета статті – визначити складність структури готовності майбутніх вихователів до педагогічної діяльності, виділити основні компоненти готовності педагогічної взаємодії з дітьми дошкільного віку.

Сучасна професійна педагогічна освіта майбутнього вихователя передбачає розширення поля його підготовки за рахунок теоретичного та методичного компонентів навчання у ВНЗ. Одним з найбільш прийнятних варіантів такого перетворення є процес формування готовності майбутнього вихователя до створення ситуації успіху в роботі з дошкільниками.

У динамічному світі професія вихователя залишається стабільною, хоча її зміст, умови праці, якісний і кількісний склад змінюються. Вихователь виступає як індивідуальний суб'єкт педагогічної діяльності і в той же час являє собою суб'єкт соціуму, будучи носієм суспільних знань, цінностей. Сучасній освітній системі притаманні суб'єкт-суб'єктні відносини. Реальність вимагає якісно нові моделі с професійного педагогічного освіти, створюють умови для розвитку особистісно-творчого потенціалу майбутнього вихователя і первісного накопичення практичного досвіду.

Успіх породжує сильний додатковий імпульс, сприяє становленню гідності вихованця, це запорука позитивного ставлення до навчання, школи, науки, праці як такої. Таким чином, ситуація успіху стає фактором розвитку особистості. Вона суб'єктивна та індивідуальна, її переживає будь-дошкільник, з будь-яким рівнем продуктивної діяльності[2].

Аналіз наукової літератури показує, що практично всі класики вітчизняної та зарубіжної педагогіки та психології зверталися у своїх працях до проблем виховання інтересу до професійної діяльності у майбутніх фахівців. Це: Б. Р. Ананьєв, Л. С. Виготський, Ю. П. Азарова, Ш. А. Амонашвілі, Р. Щукіна, А. Леонт'єв, С. Л. Рубінштейн, К. Д. Ушинський та ін.

Психолого-педагогічний аспект формування готовності студентів до розвитку професійних умінь майбутнього вихователя в системі дошкільного виховання розглядається в працях С. В. Бобришева, Ю. Кулюткина, К. М. Дурай-Новакової, Л. А. Кандилович, В. А. Сластеніна, В. О. Гербової, В. М. Кононова, М. Ю. Кистяковскої, М. І. Лисіної, С.Л. Новосолової, С. М. Теплюк.

Низка психологічних досліджень зробили вагомий внесок для ширшого розкриття змісту поняття готовності до професійної діяльності, велике значення серед яких мають професіограмні дослідження (І. Н. Шпільрейн, С. Г. Геллерштейн та ін.), дослідження профпридатності до діяльності (К. М. Гуревич, Г. М. Зараковський та ін.), а також дослідження професійного самовизначення (Є. А. Клімов, П. Р. Атутов, Є. А. Шумілін, М.І. Крилов, В. В. Чебишева та ін.).

Готовність – це не тільки властивість чи ознака окремої особистості, це концентрований показник діяльності суті особи, міра її професійної здібності.

Психологічна готовність включає в себе з однієї сторони запас професійних знань, умінь і навичок; з іншої – риси особистості: переконання, педагогічні здібності, інтереси, професійна пам'ять, мислення, увага, педагогічна спрямованість думки, працездатність, емоційність, моральний потенціал особистості, що забезпечать успішне виконання професійних функцій.

Ядро готовності становлять психічні процеси і властивості. Вони є фундаментом якостей особистості. Якості і психологічні властивості особистості, психічні особливості і моральні якості, що є основою установки майбутнього вчителя на усвідомлення функцій

педагогічної праці, професійної позиції, оптимальних способів діяльності, співвіднесення своїх здібностей з можливостями -- характеристики психологічної готовності.

Суть психологічної готовності:

- моральні та психологічні якості і можливості особистості;
- відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості.

Сучасні дослідження розкривають різні аспекти підготовки студентів дошкільних факультетів до роботи з дітьми в дошкільному навчальному закладі освіти. Зокрема, підготовка студентів до естетичного виховання дошкільників засобами українського народного декоративного мистецтва (О. Поліщук); навчання дошкільників української мови (Т. Котик); педагогічного менеджменту (Г. Загорченна) та самоменеджменту (В. Мусієнко-Репська) в дошкільній освіті; до навчання техніки читання дітей 6-7 років (Н. Ковальова); у процесі педагогічної практики (Є. Прохорова); народознавчої роботи в дошкільному закладі (на матеріалі народної математики) (Л. Плетеницька); навчання техніки читання дітей 6-7 років (Н. Ковальова); формування риторичної культури (В. Тарасова); виховання у дошкільників навичок здорового способу життя (В. Нестеренко); педагогічної підтримки дітей дошкільного віку (Н. Колосова); використання комп'ютерних технологій в організації пізнавальної діяльності старших дошкільників (І. Мардарова). Підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності у ВНЗ набула свого розвитку наприкінці ХХ століття і спрямована на фізичний, психічний і соціальний розвиток дітей дошкільного віку. Н. Колосова розкриває зміст готовності майбутніх вихователів до педагогічної підтримки і розуміє її як цілісне особистісне утворення, що характеризується сукупністю гуманістичних і духовно-практичних ціннісних орієнтацій, фаховою компетентністю з питань надання педагогічної підтримки дітям дошкільного віку з кваліфікаційною характеристикою вихователя студенти знайомляться на заняттях педагогічного та методичного циклів, набуваючи професійні компетенції не тільки при засвоєнні теоретичних знань, але і в процесі практичних занять, на практиці в освітніх установах.

Основним напрямком діяльності ВНЗ є включення студентів, майбутніх вихователів у конкретну практичну професійну діяльність на заняттях та педагогічної практики в дошкільному закладі, аналізуючи результати їх діяльності з позицій формування загальних і професійних компетенцій. Формування вищезгаданих компетенцій починається з вивчення теоретичних основ, що дає можливість майбутньому педагогу познайомитися з сутнісними характеристиками цієї діяльності, сформулювати свою педагогічну позицію. Теоретична підготовка передбачає знайомство з педагогічним досвідом багатьох поколінь, осмислення її доцільності для вирішення завдань розвитку особистості дитини. При цьому велике значення надається формуванню особистісних якостей студента на основі становлення його світогляду, особистого ставлення до діяльності майстрів-педагогів.

Так як сенс педагогічної діяльності полягає в розвитку особистості, то без знання педагогічних основ процесу розвитку людини стає неможливим грамотна організація освітньо-виховного процесу в дитячому садку і його вдосконалення в сучасних умовах оновлення парадигми дошкільної освіти.

Сучасні освітні стандарти вимагають реалізацію технології діяльнісного навчання, яка передбачає освоєння професійного досвіду в діяльності. Це передбачає включення студентів у конкретну практичну професійну або навчально-пізнавальну діяльність таким чином, щоб в результаті студенти оволоділи відповідними вміннями і навичками.

Виявлення педагогічних проблемних ситуацій, складання і розв'язання педагогічних завдань є одним з важливих методів формування професійного мислення студентів. У процесі вирішення педагогічних завдань студенти вчаться керувати педагогічними проблемами, знаходити вихід з важкої ситуації. Тому дається завдання – скласти умову і рішення педагогічної задачі з ситуації, яка мала місце під час практики в діяльності вихователя, іншого студента або своєї власної. Студенти навчаються алгоритму рішення завдання: вибір напрямку дій педагога, видів діяльності, загальних методів виховання;

прогнозування результативності діяльності педагога; визначення методів і прийомів педагогічного впливу, їх ефективності[5].

При розробці комплексу завдань і завдань місце кожного завдання визначається з урахуванням вивчення теоретичного і практичного матеріалу. Враховується спрямованість на формування аналітичних, проєктувальних та інших умінь. Завдання є основним дидактичним засобом підготовки студентів до професійної діяльності. Чим більше студент вирішить таких завдань з різними умовами, тим більш стійкими і в той же час стають гнучкими його вміння, більш стійкі професійні компетенції. Важливе місце відводиться завданням, спрямованим на розкриття особливостей організації занять з дітьми, які передбачають використання особистого досвіду дітей, активізацію їх пізнавальної діяльності, врахування індивідуальних особливостей дітей. Вміння розв'язувати задачі у студентів формуються поступово. Так, на елементарному рівні студенти вирішують їх методом "проб і помилок", іноді на здогадці, залучаючи свій життєвий досвід, студенти 4 курсів часто вирішують завдання творчим способом.

Велика роль у підготовці майбутніх вихователів відводиться педагогічній діагностики. Особливість педагогічної діагностики у тому, що її проведення не вимагає додаткового часу в навчальному процесі. Вона дозволяє виявити позитивні і негативні сторони методичної роботи, як на заняттях в аудиторіях, так і в дошкільному закладі.

Специфікою педагогічної практики є те, що студенти на певний період стають членами педагогічного колективу дошкільного закладу і, отже, підкоряються його розпорядку, йдуть єдиним планом роботи, традицій, дотримуються трудової дисципліни, здійснюють єдину принципову лінію у відносинах з дітьми. Беруть активну участь у педагогічних радах предметних методичних об'єднаннях, конференціях, на яких вивчають і узагальнюють досвід кращих вихователів.

Педагогічна практика завершується підсумковою конференцією, на якій підводяться підсумки і оцінюються результати практики, дослідницької роботи в рамках дипломної роботи на завершальному етапі навчання[5].

Ще один аспект підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності, пов'язаний з педагогічним менеджментом у дошкільній освіті. У дослідженні Г. Закорченної доводиться, що підготовка майбутніх вихователів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті найбільш ефективно здійснюється у спеціально організованих умовах навчання, що концентрують пізнавальну активність майбутніх фахівців в єдності: змістового (що адекватно відображає специфіку дошкільного закладу як системного об'єкта їхньої професійної діяльності); операційного (що озброює їх знаннями сутності, функціональної структури, засобів здійснення управлінської діяльності) та ціннісного (що розкриває особистісний смисл і стимулює їхню потребу в неперервному самовдосконаленні як суб'єктів управління) аспектів. Автор наголошує, що на ефективність підготовки студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті впливають також суб'єктивні чинники: рівень сформованості в майбутніх вихователів інтелектуально-логічних, комунікативних і організаторських здібностей[3].

Отже, проаналізувавши науково-методичну літературу, можна зазначити, що готовність майбутніх вихователів до педагогічної діяльності є основою їх професійної майстерності та взаємодії з дітьми дошкільного віку. Саме від ступеню готовності студентів до подальшої професійної діяльності залежить успішність та ефективність їх самореалізації в обраній професії вихователя дошкільного навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борытко Н. М. Основания периодизации профессиональной подготовки в системе непрерывного образования педагога-воспитателя / Н. М. Борытко // Педагогический комплекс как региональная система непрерывного педагогического образования: тез. докл. науч. практ. конф.– Волгоград, 2001. С. 179 – 182.
2. Владимирова Е. Создать ситуацию успеха / Е. Владимирова // Практический журнал для учителя и администрации школы. – 2010. – № 3.

3. Закорченна Г.М. Підготовка студентів до педагогічного менеджменту в дошкільній освіті: автореф. дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 "теорія і методика професійної освіти". / Г.М. Закорченна. – Одеса, 2000. – 24 с
4. Лопатин А. Создание ситуаций успеха – основа гуманизации образовательного процесса/ А. Лопатин// Народное образование. – 2004. – № 8. – С. 142–146.
5. 5.Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї / А. Ф. Линенко. – Одеса: ОКФА, 1995. – 79 с.
6. Колосова Н.М. Підготовка майбутніх вихователів до педагогічної підтримки дітей дошкільного віку. Автореф. дис. ... кандидата пед. наук. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти – Ялта, 2012. – 19с.
7. Слепцова И. Ф. Формирование готовности будущих воспитателей к взаимодействию с детьми дошкольного возраста в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук / И. Ф. Слепцова. – М., 2007. – 251 с.

Швец Т.А.

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩЕГО ВОСПИТАТЕЛЯ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

В статье рассматривается проблема формирования готовности будущего воспитателя к педагогической деятельности как элемент профессионального мастерства. Автор акцентирует внимание на важности практической и теоретической подготовки будущих педагогов в условиях ВУЗА и педагогической практики в дошкольных учебных заведениях

Ключевые слова: готовность будущего воспитателя, профессиональное мастерство, педагогическая практика, дошкольное учебное заведение.

Shvets T.A.

THE READINESS OF THE FUTURE TEACHER OF PRESCHOOLERS TO TEACHING AS AN ELEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS

The article considers the problem of formation of readiness of the future teacher of preschoolers to teaching as an element of professional skills. The author focuses on the importance of theoretical and practical training of future teachers of preschoolers in the conditions of the university and teaching practice in pre-school educational institutions.

Key words: readiness of the future teacher's professional skills, pedagogical practice, pre-school educational institution.

УДК 371.32.388

Юрчук Ю.Ю.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ "СУЧАСНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ"

Стаття присвячена проблемі формування основ професійної майстерності майбутнього вчителя початкових класів. Висвітлено аналіз аксіологічних засад професійної підготовки особистості майбутнього вчителя та визначено основні педагогічні умови їх формування шляхом активного використання інформаційно-комунікаційних технологій. Розглянуто позитивні та негативні сторони впровадження ІКТ у освітні процеси, які суттєво впливають на формування нового якісного змісту освіти, а також на зміну її організаційних форм та методів. Проаналізовано курс "Сучасні Інформаційно-комунікаційні технології", що створений для забезпечення організаційно-педагогічних умов формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів.

Ключові слова: професійна майстерність, педагогічна майстерність, інформаційно-комунікаційні технології, інформатичні компетентності, вчитель початкових класів.

В умовах соціально-економічного розвитку України, структурної перебудови національного господарства на ринкових засадах, реформування всіх сфер економічного та культурологічного українського суспільства висуваються принципово нові вимоги до якості підготовки спеціалістів, до рівня їхнього професіоналізму та фахової компетентності. Певною мірою це стосується і педкадрів. Нові тенденції розвитку суспільства вимагають від педагога вдосконалення його майстерності, основи якої закладаються ще у період його підготовки у ВНЗ.

На думку І. Зязюна, "динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві і виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій – ці та інші тенденції зумовлюють необхідність зміни формули "освіта на все життя" формулою "удосконалення професійно-особистісної майстерності впродовж усього життя" [5].

Проблема формування професійної майстерності активно вивчається багатьма науковцями, зокрема у таких контекстах: формування професійних якостей особистості вчителя (Є.П. Белозерцев, О.І. Бульвінська, А.І. Щербаків та ін.), формування професійної готовності студента до педагогічної діяльності (В.Й. Бочелюк, Л.П. Кадченко, А.Й. Капська та ін.), індивідуалізація професійної підготовки (О.М. Пехота, А.В. Ткаченко та ін.), формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя (Є.С. Барбіна, І.А. Зязюн, Н.В. Кузьміна, Р.М. Роман, Н.М. Тарасевич та ін.).

Майстерність педагогічної діяльності К.Д. Ушинський вважав мистецтвом – "обширним, складним, що є найвищим і найнеобхіднішим з усіх мистецтв". Особливо наполягав педагог на тому положенні, що мистецтво виховання спирається на наукові джерела. Таким чином, він прагнув поставити мистецтво виховання на глибоку наукову основу. Педагог вперше вводить поняття теорії та практики педагогічного мистецтва, котре повинен здійснювати вчитель-майстер. Провідним напрямком оволодіння педагогічною майстерністю К.Д. Ушинський вважав прагнення вчителя до самоосвіти, самовдосконалення, постійне ознайомлення з новою методично літературою[3].

Неодноразово звертався до вирішення питань педагогічної майстерності А.С. Макаренко, при цьому не наводячи визначення поняття феномену. Професійно-педагогічна майстерність у розумінні вченого – це високий рівень вихованості вчителя, наявність гуманістичної спрямованості, авторитет, тверда воля, діловитість, любов у поєднанні вимогливості до учнів. Він наголошував на такому визначенні сутності майстерності: "Діяльне знання виховного процесу ... та виховне уміння". Отже, сутність педагогічної майстерності проявляється і в знаннях, і в уміннях[1].

Метою статті є визначення умов формування основ професійної майстерності майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення курсу "Сучасні інформаційні технології".

Для вирішення проблем формування основ педагогічної майстерності важливим є вивчення педагогічного досвіду. Зокрема, В.О. Сухомлинський виділив основні складові цього феномену:

- гуманізм – ставлення до дитини як найвищої цінності, котра проявляється наявністю у педагога доброти, любові, милосердя, чуйності;
- професіоналізм – глибоке знання вчителем навчального предмету, його методики, сучасних досягнень педагогіки та психології;
- педагогічні здібності – комунікабельність, інтуїція, навіювання, оптимізм, здатність до творчості;
- педагогічна взаємодія – професійний такт вчителя, культура мовлення та спілкування з учнями, врахування психофізичних особливостей дитини.

Осмислення теоретичних та практичних засад педагогічної майстерності найбільш повно представлене в концептуальних положеннях, розроблених колективом педагогів-дослідників під керівництвом академіка І.А. Зязюна (Г.В. Брагін, Л.В. Крамущенко,

І.Ф. Кривонос, Н.І. Пивовар, В.А. Семиченко, Н.М. Тарасевич та інші). Виходячи з того, що майстерність розкривається тільки в ефективній діяльності, вчені розглядають цей феномен як вияв педагогом свого "Я" у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня. "Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу Ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання" – як зазначає І.А. Зязюн.

Нині вчитель початкових класів повинен мати відповідні компетентності аби відповідати вимогам часу.

Серед ключових компетентностей, визначених російськими науковцями (А.Хуторський, І.Зимня, А.Маркова, С.Шишов), є компетентності у сфері інформаційних технологій: отримання, опрацювання, подання інформації, перетворення її (читання, конспектування), масмедійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронною інтернет-технологією (за І. Зимньою).

У переліку ключових компетентностей, визначених українськими педагогами, також наявні компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій, що передбачають здатність орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці.

У сучасній науково-педагогічній літературі зустрічається багато трактувань визначення компетентності вчителів у галузі використання ІКТ:

- інформаційна компетентність (О.Зайцева, О. Іванова, О.Кизик, О. Нікулочкіна, О. Смолянинова, О.Толстих, С. Трішина, М. Холодна);
- комп'ютерна компетентність (С. Литвинова);
- інформаційно-технологічна компетентність (П. Беспалов);
- ІКТ-компетентність (М. Жалдак, А. Єлізаров, О. Овчарук, А. Семенова, О. Урсова, О. Шилова),
- компетентність з ІКТ (І.Зимня, А.Маркова, А.Хуторський, С.Шишов);
- інформатична компетентність (Н. Бібік, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Смирнова-Трибульська).

У зв'язку із вище сказаним виникає закономірне питання щодо ролі та значення інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процесі якісної реконструкції системи освіти на компетентнісній основі. Нагадаємо, що сучасний світ не є мислимим без ІКТ: іноді його називають "відкритим інформаційним суспільством", що закономірно відбивається і на освіті. Як пише з цього приводу львівський науковець Ю.Жидецький, "інформаційна насиченість не лише змінила світ, але й створила нові проблеми, що потребує більш повної відповідності освітнього процесу природі людського мислення. Сучасний фахівець має вміти самостійно вносити в систему своєї діяльності наростаючий потік інформації, причому не лише зв'язаною з теперішньою професією, але корисною і цікавою для збагачення власного світогляду"[8,с.403].

Сучасний освітній простір неможливо уявити без використання ІКТ, потенціал яких є величезним, але який, на жаль, ще не використовується у повній мірі в процесі підготовки фахівців. Це пояснюється передусім тією незаперечною обставиною, що зв'язок студента та освітнього середовища є досить складним і неоднозначним, оскільки потребує синтезу технологічних, етичних, правових та психологічних чинників. Водночас і створення освітнього простору, у якому б ІКТ відігравали вирішальну роль, потребує, системного підходу та кваліфікованого педагогічного персоналу, високо компетентного щодо використання інформаційно-комунікативних технологій. А це потребує немало часу і досить великих методико-методологічних зусиль, спрямованих на підготовку педагогічних кадрів до активного застосування ІКТ у навчальному процесі [6].

Водночас варто зауважити, що впровадження ІКТ у освітні процеси суттєво впливає на формування нового якісного змісту освіти, а також на зміну її організаційних форм та методів, що викликає і зміни у методологічних та технологічних підходах до навчання, а також підвищення вимог до рівня професійної компетентності педагогів. Підвищенню значущості інформаційних технологій у навчальних процесах сприяє та обставина, що сучасні ІКТ активно (можна навіть сказати – агресивно) входять у життя молодих поколінь. (Зараз молодь частіше відвідує Інтернет, ніж бібліотеки). Тому масове розповсюдження комп'ютерної техніки, велика зацікавленість нею студентів (особливо їхнє знайомство із мережею Інтернет, а також поширення серед студентів аудіо- та відеопродукції) створює сприятливі можливості для використання у освітніх закладах різноманітних комп'ютерних засобів у процесі навчальної підготовки спеціалістів. Причому саме завданням педагогів є навчити студентів раціонально та ефективно використовувати можливості комп'ютерної техніки, навчити їх базовим прийомам пошуку та використання потрібної їм інформації в мережі Інтернет[6].

Педагоги повинні роз'яснити студентам позитивні якості та негативні загрози спілкування в мережах Інтернету. Оволодіння ж основами інформаційно-комунікаційних технологій майбутніми спеціалістами різних галузей відкриває перед ними великі можливості самостійно поповнювати власні знання, вдосконалювати та розширювати свій практичний досвід, відслідковувати новітню інформацію, що стосуються їхньої спеціальності. Можна стверджувати, що оволодіння ІКТ створює технологічний базис для продовження навчання студентів після одержання ними диплому. Саме тому навчання основам інформатики посіло важливе місце у навчальних програмах практично всіх освітніх закладів. Так, польський педагог Г.Кедрович вказує, що інформатика, яка зародилася у 60-х-70-х рр. ХХ ст., відразу виступила предметом навчання практично в усіх освітніх закладах і на всіх напрямках виховання" [5, с.115].

Оволодіння базовими знаннями з інформатики створює для студентів основу для активного використання ІКТ як у процесі навчання, так і в процесі подальшої практичної діяльності (зокрема – для самостійного оновлення своїх знань та розширення досвіду).

Курс "Сучасні Інформаційно-комунікаційні технології" створений для забезпечення організаційно-педагогічних умов формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Методологічною основою є трисуб'єктна дидактика. Навчальний курс узагальнює всі напрями професійної підготовки вчителів (загальнотеоретичні та методичні знання) і спрямований на оволодіння студентами алгоритмами виконання необхідних методичних дій, формування методичного вміння впровадження ІКТ в навчально-виховний процес початкової школи [6].

Розміщення інформаційно-дидактичного забезпечення курсу "ІКТ в початковій школі" на навчально-методичному сайті "Херсонський віртуальний університет" Херсонського державного університету забезпечує функціонування інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища курсу, яке дає змогу не лише оптимізувати процес, а й створює умови для інтеграції різних складових та об'єктивного оцінювання досягнень студентів.

Практична частина має на меті формування умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи користування комп'ютерною технікою та інформаційними ресурсами, раціонального їх застосування в майбутній професійній діяльності. Вона містить завдання для самостійної підготовки уроків та виховних заходів засобами ІКТ. Завдання розбиті за освітніми галузями початкової школи. У цій частині практикуму знаходяться посилання на ресурси та додаткові інформаційні джерела щодо роботи з необхідними комп'ютерними програмами [6].

У процесі вивчення курсу "Сучасні інформаційні технології" студент ефективно використовує основні програмні пакети Windows: Word, Power Point, Excel, Access, Movie Maker. Педагоги орієнтують студентів на використання Інтернет-ресурсів для науково-

пошукової роботи. Викладачами використовуються комп'ютерні презентації лекцій і фрагменти відеофільмів [6].

Електронні презентації дають можливість вчителю при мінімальній підготовці і незначних витратах часу підготувати наочність до уроку. Уроки, складені за допомогою PowerPoint видовищні і ефективні в роботі над інформацією.

Power Point – програма, яка дозволяє створювати та демонструвати яскраві презентації на будь-яку тему, що цікавить вас, тут і зараз. Презентація являє собою послідовність слайдів, які змінюють один одного – тобто електронних сторінок. Показ слайдів вчителем може бути здійснений на екрані монітору комп'ютера чи на великому екрані за допомогою спеціального пристрою – мультимедійного проектора.

За способом подання слайдів можна розрізнати презентації: для супроводу лекції; слайд-шоу – без супроводу викладача, або із записаним голосом останнього; комбінована – з усним супроводом, із записаним голосом, частиною якої може бути слайд-шоу.

Застосування презентації на уроці: готуючись до уроку, потренуйтеся у керуванні презентацією; демонстрацію презентації можна повторити на наступному уроці на етапі мовної розминки або активізації опорних знань, а також на підсумковому уроці – тоді вже можна доручити учням коментувати слайди презентації; не соромтесь звертатись за допомогою до учнів – адже вчитися ніколи нікому не пізно. А тим більше – вчителю у власних учнів[6].

Переваги мультимедійних презентацій: презентації дають змогу викладачу зацікавити аудиторію предметом – заняття стають більш емоційними; презентації можуть створюватися не тільки для показу на великому екрані, але також можуть використовуватися для індивідуального перегляду на комп'ютері; комп'ютерні презентації можуть використовуватися як для занять з безпосередньою участю викладача, так і без його участі; маневреність при доборі потрібної послідовності відображення навчальної інформації; мультимедійні презентації легко тиражуються та розповсюджуються.

Використання мультимедійних технологій підвищує ефективність засвоєння матеріалу, інтенсифікує процес навчання, стимулює інтерес учнів як до знань, так і до процесу їх отримання, дає можливість відтворити за короткий час значний за обсягом матеріал; викликати в учнів нові образи; поглиблює здобуті знання [5].

Презентація допомагає організувати пояснення нового матеріалу, доповнюючи розповідь, евристичну бесіду, діалог, вирішення проблемної ситуації.

Використання на уроках ППЗ сприяє підвищенню інтересу учнів до уроку як способу одержання інформації, піднімає навчальний процес на рівень досягнень сучасної науки, дозволяє покращити наочність навчального матеріалу.

Поєднання ППЗ і традиційних методів викладання предмету дають бажаний результат: високий рівень засвоєння фундаментальних питань; усвідомлення їх практичного застосування [6].

Електронні підручники мають ряд переваг перед традиційними: дають можливість продемонструвати процеси, явища, події; на будь-якому етапі уроку можна легко повернутися до попереднього моменту (уроку), повторити певний епізод; більшість ППЗ містять іменні покажчики та словники; яскраві образи без надмірних зусиль надовго запам'ятовуються; використання ППЗ дає можливість синтезувати вербальну, візуальну, звукову та рухову інформацію, поєднувати абстрактно-логічні та предметно-образні форми наочності, підвищувати мотивацію навчання за рахунок єдності пізнання та розваги, емоційності та образності форми викладу навчального матеріалу [5].

Можливості використання мережі Інтернет на уроках полягають в наступному: вільний пошук інтернет-ресурсів по заданій темі; вивчення конкретного інтернет-ресурсу по методичним вказівкам вчителя; використання інтернет-ресурсу в якості дидактичного засобу на уроці; пошук інформації в Інтернеті може супроводжувати такі види навчальної роботи, як: написання рефератів, збір матеріалу по темі, ілюстрування своїх текстів матеріалами з Інтернету.

Творчий підхід дозволяє педагогу максимально ефективно використовувати у своїй роботі багатий інструментарій, що представляється сучасними комп'ютерними технологіями. Уроки з використанням ІКТ підвищують навчальну мотивацію та формують професійну майстерність майбутнього вчителя початкових класів [6].

Отже, перехід від навчання окремих навичок роботи на комп'ютері до інтегрованого способу вироблення комп'ютерної компетентності передбачає зосередження спеціальних зусиль у цьому напрямі. Як показує досвід, впровадження програми навчання комплексних інформаційних умінь успішно відбувається там, де ця робота здійснюється в тісній взаємодії вчителів і фахівців з інформаційної та комп'ютерної техніки. Така програма може і повинна вписуватися в навчальний план.

Учителі початкових класів, які володіють сучасними комп'ютерними технологіями, і викладачі інформатики мають вибудовувати весь процес навчання так, щоб він забезпечував, поряд із засвоєнням предметного змісту, формування відповідних технологічних та інформаційних умінь і навичок, які застосовуються в різних життєвих ситуаціях: навчальних, виробничих, особистих. Одним із результатів процесу інформатизації навчальних закладів має бути можливість використовувати сучасні інформаційно-комунікаційні технології для роботи з інформацією як в навчально-виховному процесі, так і для інших потреб.

Отже, на основі сказаного можна дійти таких висновків: сучасна українська школа потребує педагогів, які володіють педагогічною майстерністю, тому у процесі підготовки майбутніх вчителів до професійної діяльності під час навчання у ВНЗ майбутні учителі повинні орієнтуватися на досягнення високого рівня педагогічної майстерності, вищий педагогічний заклад має надати допомогу студентам в опануванні основ майстерності для усвідомленого продуктивного початку професійної діяльності.

Аналіз аксіологічних засад професійної підготовки особистості майбутнього вчителя дозволяє стверджувати, що процес навчання у вищому навчальному закладі повинен задовольняти ряд вимог: формувати вчителя, здатного творчо розв'язувати проблеми освітнього процесу в школі, вчителя, який забезпечить інтелектуальний, фізичний, моральний і естетичний розвиток учнів, тобто високоосвіченого і висококваліфікованого спеціаліста; реалізувати суб'єкт-суб'єктивні відносини між учасниками педагогічного процесу, коли виявляється спільність діяльності викладача ВНЗ і студента, завдяки чому в педагогічному процесі не тільки розвивається студент, а й вдосконалює свій науково-теоретичний і методичний рівень викладач; сприяти вияву активності студентів, орієнтувати їх на високий рівень комунікативності, рефлексії, на інноваційну й інтелектуальну ініціативу; впроваджувати широке застосування ІКТ в навчально-виховному процесі, що суттєво сприятиме процесу професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів.

Отже, організація процесу професійної підготовки в сучасних умовах повинна забезпечувати формування творчої особистості майбутнього вчителя, який має оволодіти належними рівнями педагогічної умілості і майстерності. Цього можна досягти завдяки комплексній організації діяльності суб'єктів навчання, яка сприяє формуванню системи цінностей особистості, зумовлює її вчинки, потреби, впливає на інтереси, тобто визначає загальнокультурний розвиток, а отже сприяє формуванню гармонійної, цілісної особистості майбутнього вчителя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беспалов П.В. Компьютерная компетентность в контексте личностно-ориентированного обучения / П.В. Беспалов // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 45-50.
2. Закон України " Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки " // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2007. – № 12. – С.102.
3. Петухова Л.Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів: дис. доктора пед. наук. / Л.Є. Петухова – Херсон, 2009. – 564с.
4. Селевко Г.К. Современные педагогические технологии : учебное пособие / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256с.

5. Сурсова О.В. Развивающий потенциал информационно-коммуникационных технологий в системе повышения квалификации учителей-предметников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сурсова О.В. – Великий Новгород, 2006 – 195 с.
6. Співаковський О.В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: Навчально-методичний посібник для студентів напряму підготовки "Початкова освіта". / О.В.Співаковський, Л.Є.Петухова, В.В.Коткова – Херсон: Айлант, 2012. – 386 с.

Юрчук Ю.Ю.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА "СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ"

Статья посвящена проблеме формирования основ профессионального мастерства будущего учителя начальных классов. Освещены анализ аксиологических основ профессиональной подготовки личности будущего учителя и определены основные педагогические условия их формирования путем активного использования информационно-коммуникационных технологий. Рассмотрены положительные и отрицательные стороны внедрения ИКТ в образовательные процессы, которые существенно влияют на формирование нового качественного содержания образования, а также на изменение ее организационных форм и методов. Проанализированы курс "Современные информационно-коммуникационные технологии", созданного для обеспечения организационно-педагогических условий формирования информатических компетентностей будущих учителей начальных классов.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, педагогическое мастерство, информационно-коммуникационные технологии, информатические компетентности, учитель начальных классов.

Yurchuk Y.Y.

BUILDING FOUNDATIONS PROFESSIONAL SKILLS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE COURSE STUDY "MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES"

The article is devoted to the problem of establishing the foundations of professional skills of future primary school teacher. Deals with the analysis of axiological principles of training of future teachers and the main pedagogical conditions of their formation through active use of information and communication technologies. Positive and negative aspects of ICT in educational processes that significantly influence the formation of a new high-quality educational content and to change its organizational forms and methods. The analysis course "Modern Information and Communication Technologies", which was created to provide organizational and pedagogical conditions of formation Informatics competencies of primary school teachers.

Key words: professional skills, teaching skills, ICT, Informatics competence, primary school teacher.

УДК 378.147:372.881.133.1

Яковенко-Глушенкова Є.В.

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОЇ УСНОМОВЛЕННЕВОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ: ВИМОГИ ТА КЛАСИФІКАЦІЯ

У статті на основі аналізу, систематизації та узагальнення наукових джерел висвітлено вимоги до системи вправ для формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на

початковому ступені навчання (I-II курси), обґрунтовано критерії класифікації та типи вправ.

Ключові слова: система вправ, професійно орієнтована усномовленнєва комунікативна компетентність, майбутні вчителі, французька мова, початковий ступінь навчання.

Система вправ є невід'ємним компонентом змісту навчання професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання. Перебуваючи у тісній взаємодії з іншими компонентами змісту навчання, система вправ забезпечує ефективність формування окресленої компетентності та досягнення позитивних результатів цього процесу.

Попри наявність достатньо широкого спектру наукових досліджень, присвячених різним аспектам створення й аналізу системи вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності, зокрема класифікації вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності (Н.Ф. Бориско, Н.І. Гез, Б.А. Лапідус, Е.І. Пассов, В.Л. Скалкін, Н.К. Склярєнко, І.В. Рахманов, Г.В. Рогова, С.Ф. Шатілов), типології навчально-методичних завдань (О.А. Автушко, Г.О. Балл, О.Б. Бігич, А.В. Захаров, Л.Н. Івашова, Н.В. Майєр), а також досліджень узагальнюючого характеру (Л.І. Васецкая, Є.І. Гейченко, А.І. Горожанов, Т.І. Манякіна), у зарубіжній та вітчизняній методиці не існує єдиного підходу до визначення терміну "система вправ", а також єдиних вимог до її упорядкування і дотичної класифікації вправ, що і обґрунтовує актуальність нашої статті.

Мета статті полягає в тому, щоб на основі аналізу, систематизації й узагальнення наукових джерел охарактеризувати вимоги до системи вправ для формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання, а також дотичну класифікацію вправ.

Слідом за С.Ф. Шатіловим, під системою вправ ми розуміємо сукупність типів, видів, різновидів вправ, які виконуються у такій послідовності та такій кількості з урахуванням особливостей формування вмінь і навичок у взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності, що забезпечують максимально високий рівень оволодіння компетентністю [9, с. 59].

На основі аналізу, систематизації та узагальнення наукових джерел (Л.Є. Алексєєва, Р.І. Вікович, В.Є. Лапіна, О.Є. Ломакіна, Є.І. Пассов, Т.В. Починок, Г.В. Рогова, Д.А. Руснак, В.Л. Скалкін, Н.К. Склярєнко, В.М. Титова, С.Ф. Шатілов, та ін.), вже зроблених нами у попередніх публікаціях висновків щодо сутності, лінгвістичних особливостей, підходів, принципів, цілей формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання [10; 11; 12; 13 та ін.] ми виділили вимоги, що висувуються до системи вправ, дотримання яких забезпечує максимально високий рівень оволодіння окресленою компетентністю.

Ми передбачаємо, що система вправ для формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання включає низку вправ, упорядкованих з урахуванням таких вимог:

- наявного у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання комунікативного досвіду рідною й іноземною мовами, зокрема французькою мовою;
- наявного у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання досвіду педагогічної діяльності, зокрема емпіричного досвіду, здобутого шляхом спостереження й аналізу професійної діяльності вчителя іноземної школи у загальноосвітньому навчальному закладі, викладача французької мови у ВНЗ;
- психофізіологічних особливостей процесу навчання іноземної мови загалом, закономірностей формування мовних знань, мовленнєвих навичок, умінь;
- лінгвістичних особливостей французького мовлення на фонетичному, лексичному, граматичному, стилістичному рівнях;

– зростання мовної й операційної складності процесу формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності на початковому ступені навчання, що знаходить своє відображення в змісті та етапах навчання;

– поєднання різних видів мовленнєвої діяльності, що відповідає особливостям особистісного й професійного спілкування майбутніх учителів французької мови в умовах реальної дійсності;

– узгодженості кінцевої мети з проміжними цілями формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання;

– поліфункціональності навчальних завдань, що забезпечує одночасне досягнення практичної, освітньої, розвивальної, професійно орієнтувальної цілей формування окресленої компетентності, а також поєднання різних видів мовленнєвої діяльності;

– реалізації майбутніми вчителями французької мови власного комунікативного наміру, що на основі принципу навчальної автономії забезпечує розвиток у них аналітичного і критичного способу мислення на початковому ступені навчання;

– поєднання індивідуальних і колективних форм навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання;

– особливостей професійної діяльності майбутніх учителів французької мови, що відповідає одній із основних вимог сучасності і передбачає максимальне насичення навчального процесу активними формами навчання, а також вправами науково-пошукового, методичного характеру, зокрема навчально-педагогічними задачами, проблемними ситуаціями, проектними завданнями;

– вмотивованості мовленнєвої діяльності, що стимулює у майбутніх учителів французької мови інтерес до навчальної та майбутньої професійної діяльності на початковому ступені навчання;

– комунікативності мовленнєвої діяльності, що сприяє максимальному наближенню умов навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання до реальних умов особистісного й професійного спілкування;

– ситуативної обумовленості мовленнєвої діяльності майбутніх учителів французької мови, що забезпечує засвоєння на початковому ступені навчання мовного і мовленнєвого матеріалу в умовах, наближених до умов реальної особистісної та професійної комунікації, на відміну від безконтекстного тренування особливостей вживання фонетичних явищ, лексичних одиниць, граматичних структур тощо;

– взаємопов'язаного комунікативного і соціокультурного розвитку особистості на початковому ступені навчання на основі принципів автентичності та контрастивності (порівнянні культурних, історичних, економічних, політичних, соціальних та інших явищ франкомовних країн та України), що передбачає усвідомлення майбутніми вчителями французької мови полікультурності як соціального явища, особистісного новоутворення та загальнодидактичного принципу навчання.

Ми передбачаємо, що окреслені вимоги до системи вправ для формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання, яка виступає у даному контексті, за визначенням Н.Ф. Бориско [2], загальною системою вправ або, за визначенням Т.І. Манякіної [7], макросистемою вправ, є дійсними і для систем вправ для формування професійно орієнтованої компетентності в аудіюванні, в монологічному і діалогічному мовленні, що можуть бути класифікованими як окремі системи вправ [2] або мікросистеми вправ [7].

Ранжування критеріїв класифікації вправ залишається одним із широко дискусійних питань у сучасній методиці навчання іноземних мов. Існує безліч класифікацій вправ для формування іншомовної комунікативної компетентності загалом, формування компетентностей в певному аспекті мови, виді мовленнєвої діяльності. Залежно від того, що лежить в основі – дихотомія "мова – мовлення", етапи формування навичок і вмінь, ступінь

наближення вправ до умов реальної комунікації та інше, – наявні класифікації вправ мають різну структуру [7].

Зважаючи на те, що формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання передбачає розвиток у них системи дотичних знань, навичок, умінь як складових компонентів окресленої компетентності, слідом за Н.В. Майер [6], за цільовим призначенням ми розрізняємо вправи для формування мовних знань, для формування мовленнєвих навичок, для формування вмінь.

З огляду на сучасні умови глобальної інформатизації освітнього середовища, де неможливо уявити викладання іноземної мови без телекомунікаційних засобів навчання (електронних, цифрових, технічних, мультимедійних), а також вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики напряму підготовки 6.020303 Філологія (Мова і література (французька)) щодо володінням майбутніми вчителями сучасними інформаційними технологіями та технічними засобами для пошуку інформації, обробки даних і презентації навчального матеріалу, що забезпечує технічну, технологічну й організаційну функції їхньої професійної діяльності, постає нагальність запровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання. Таким чином, слідом за Н.В. Майер [6], згідно критерію використання ІКТ у навчальному процесі ми розрізняємо вправи з використанням ІКТ та без використання ІКТ.

Зауважимо, однією з передумов використання ІКТ у професійній підготовці майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання є ефективне використання якісних електронних засобів навчання з метою задовольнити не лише освітні, але приватні, професійні потреби та інтереси особистості [4], що дозволяє модифікувати "стихийний" процес використання ІКТ у теорії та практиці навчання іноземних мов в "наукову систему" під керівництвом викладача [3].

Основними перевагами використання ІКТ у процесі формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання є такі: швидкий доступ до автентичних навчальних і довідкових ресурсів незалежно від часу та місця; постійний зворотній зв'язок з викладачем та іншими членами освітнього середовища; врахування індивідуальних здібностей майбутніх учителів французької мови; розвиток у них позитивної мотивації до учіння за рахунок використання знайомих технічних засобів і віртуального середовища; організація автономного навчання, а також створення персоналізованого професійно орієнтованого навчального середовища студентів; розвиток у них навичок, здібностей до безперервної освіти впродовж життя, що визнано однією з ключових компетентностей особистісного розвитку, соціалізації та професійної діяльності кожної людини [5; 8; 15] (детальніше особливості використання ІКТ у формуванні усномовленневої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання відображено у нашій статті "Функції електронних освітніх ресурсів у процесі професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів французької мови усного мовлення" [14]).

За наявністю ігрового компоненту, ми розрізняємо вправи без ігрового компоненту, рольові ігри та ділові ігри. Слідом за Е.Г. Азімовим, А.М. Щукіним [1], під рольовими іграми ми розуміємо таку форму організації навчального процесу, яка передбачає спілкування майбутніх вчителів французької мови за заданою темою відповідно до заздалегідь розподілених ролей. Ділові ігри передбачають реалізацію майбутніми вчителями французької мови спілкування відповідно до розподілених ролей в ситуаціях, максимально наближених до умов їхньої професійної діяльності.

З огляду на те, що ми передбачаємо створення системи вправ для формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання на засадах вмотивованості, ситуативної обумовленості та комунікативності, про що йшлося раніше, ми віддаємо

перевагу максимальному заміщенню вправ без ігрового компоненту та рольових ігор діловими іграми, що сприяє максимальному наближенню умов навчально-педагогічної діяльності майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання до реальних умов професійного спілкування.

За наявністю опор та їх походженням ми розрізняємо вправи без опор, вправи зі спеціально створеними опорами та вправи з природними опорами. З огляду на психофізіологічні особливості формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання, ми підтримуємо думку О.Б. Тарнопольського, А.Н. Щукіна щодо доцільності інтенсивного використання опор, зокрема спеціально створених, на етапі становлення механізмів французького мовлення з подальшим зменшенням їхньої кількості, а також доречності застосування лише природних опор (мапа світу, схема маршруту, план будівлі, посвідчення особи, авіаквиток тощо) по мірі розвитку у студентів механізмів аудіювання, говоріння та дотичних когнітивних властивостей, оскільки використання природних опор наближує навчальний процес до реальних умов їхньої майбутньої професійної діяльності.

З огляду на те, що формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності у майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання передбачає поєднання індивідуальних і колективних форм навчально-педагогічної діяльності вважаємо доцільним запровадження у навчальний процес вправ, які за режимом (способом) виконання характеризуються як індивідуальні, парні, групові, що у своїй сукупності мають позитивний освітній, виховний, розвивальний та професійно орієнтувальний вплив на розвиток особистості студентів.

Відповідно до місця виконання вправ ми розрізняємо аудиторні та позааудиторні вправи для формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання.

Класифікація вправ для формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання відображена у таблиці 1.

Таблиця 1.

Класифікація вправ для формування професійно орієнтованої усномовленнєвої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання

Критерії	Типи вправ
Цільове призначення	Для формування мовних знань Для формування мовленнєвих навичок Для формування умінь
Використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ)	З використанням ІКТ Без використання ІКТ
Наявність ігрового компоненту	Без ігрового компоненту Рольова гра Ділова гра
Наявність опор	Без опор Спеціально створені опори Природні опори
Режим (спосіб) виконання	Індивідуальні Парні Групові
Місце виконання	Аудиторні Позааудиторні

Описані вимоги та запропонована класифікація вправ дає можливість упорядкувати систему вправ для формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови на початковому ступені навчання загалом, в аудіюванні, монологічному і діалогічному мовленні зокрема, що і є перспективою подальших наукових пошуків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Бориско Н. Ф. Психолінгвістичні засади формування іншомовної комунікативної компетентності і система вправ / Н. Ф. Бориско, Н. К. Склярєнко // Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін.] ; під ред. С. Ю. Ніколаєвою. – К. : Ленвіт, 2013. – С. 175–191.
3. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования : автореф. дис. ... док. пед. наук : спец. 13.00.02 / А. Д. Гарцов – М., 2009. – 44 с.
4. Евстигнеев М. Н. Внедрение новых учебных Интернет-материалов в обучение иностранному языку (на материале английского языка и страноведения США) / М. Н. Евстигнеев, П. В. Сысоев // Интернет-журнал "Эйдос". – 2008. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2008/0201-8.htm>.
5. Ливская Е. В. M-learning в современном образовательном процессе: за и против / Е. В. Ливская. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://ovv.esrae.ru/pdf/2012/12/950.pdf>
6. Майер Н. В. Типологія навчально-методичних задач для формування методичної компетентності майбутніх викладачів французької мови / Н. В. Майер // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ : Серія "Філологія. Педагогіка. Психологія". – 2014. – Вип. 29. – С. 210–216.
7. Манякина Т. И. О типологии и системе упражнений по иностранному языку / Т. И. Манякина. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/2_SND_2007/Philologia/19238.doc.htm
8. http://www.rusnauka.com/2_SND_2007/Philologia/19238.doc.htm
9. Титова С. В. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия XIX. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – М. : МГУ им. М. В. Ломоносова. – 2012. – № 1. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://titova.ffl.msu.ru/mobile-learning-articles.html>
10. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для студентов пед. институтов. – 2-е изд., дораб. – М. : Просвещение, 1986. – 223 с.
11. Яковенко-Глушенкова Є. В. Особливості процесу формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови на початковому ступені навчання / Є. В. Яковенко-Глушенкова // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" : зб. наук. праць Ніжин. держ. ун-ту ім. М. Гоголя / За заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 1. – С. 215–220.
12. Яковенко-Глушенкова Є. В. Підходи до формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови / Є. В. Яковенко-Глушенкова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки : [зб. наук. статей] / М-во освіти і науки України, Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Харків : Вид-во Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, 2014. – Вип. 24. – С. 141 – 150.
13. Яковенко-Глушенкова Є. В. Сутність усномовленневої комунікативної компетентності у контексті підготовки майбутніх учителів іноземної мови / Є. В. Яковенко-Глушенкова // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип. 78. – Ч. 2. – С. 274–278.
14. Яковенко-Глушенкова Є. В. Франкомовне діалогічне мовлення як об'єкт аналізу / Є. В. Яковенко-Глушенкова // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ : Серія "Філологія. Педагогіка. Психологія". – 2014. – Вип. 28. – С. 163–170.
15. Яковенко-Глушенкова Є. В. Функції електронних освітніх ресурсів у процесі професійно орієнтованого навчання майбутніх учителів французької мови усного мовлення /

- С. В. Яковенко-Глушенкова // Інформаційні технології в освіті : зб. наук. праць / За заг. ред. проф. О. В. Співаковського. – Херсон : ХДУ. – 2014. – Вип. 20. – С. 84–91.
16. The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_en.pdf

Яковенко-Глушенкова Е.В.

**СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСТНОЙ РЕЧИ У
БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА: ТРЕБОВАНИЯ И КЛАССИФИКАЦИЯ**

В статье на основе анализа, систематизации и обобщения научных источников описаны требования к системе упражнений для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетентности в устной речи у будущих учителей французского языка на начальной ступени обучения (I-II курсы), обоснованы критерии классификации и типы упражнений.

Ключевые слова: система упражнений, профессионально ориентированная коммуникативная компетентность в устной речи, будущие учителя, французский язык, начальная ступень обучения.

Yakovenko. Y.V.

**SYSTEM OF EXERCISES FOR TRAINING FUTURE FRENCH LANGUAGE TEACHERS'
PROFESSIONAL ORAL SPEECH COMMUNICATIVE COMPETENCE: REQUIREMENTS AND
CLASSIFICATION**

The article deals with characteristic of requirements to the system of exercises for training future French language teachers' professional oral speech communicative competence at the beginning stage of studying (I-II years). Classification of such exercises is also detailed.

Key words: system of exercises, professional oral speech communicative competence, future teachers, French language, the beginning stage of studying.

Розділ 5

Соціальна педагогіка

РОЛЬ ШКІЛЬНОГО ТАНЦЮВАЛЬНОГО ГУРТКА У ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглядається процес соціалізації молодших школярів на заняттях у танцювальному гуртку, аналізуються методи і форми організації хореографічної діяльності гуртківців та система педагогічних вимог до керівника танцювального гуртка, актуальність хореографічної діяльності та її вплив на процеси соціалізації.

Ключові слова: соціалізація, механізми соціалізації, школа, молодші школярі, шкільний танцювальний гурток, хореографічна діяльність.

Входженням нашої країни у новий історичний період розвитку, відновлення національних традицій висувають на перший план проблему соціалізації дітей та учнівської молоді, оскільки освіта повинна готувати людину, органічно адаптовану до життя у світі різноманітних зв'язків.

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті підкреслюється, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку та самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінності громадянського суспільства" [1, с. 27].

Важливим соціальним простором для дитини є школа, яка за своїм характером являється унікальним агентом, оскільки бере на себе інтегруючу, координаційну функції та функцію відбору. Соціалізуюча роль школи полягає в наданні загальної підтримки всім учням, включаючи тих, хто відноситься до національних меншин та групи ризику. Школа – це суспільство в мініатюрі – саме тут відбувається формування особистості.

Механізм соціалізації особистості дитини пов'язаний з поступовим переходом від позиції об'єкта соціального впливу до позиції активного суб'єкта. Активність дитини продиктована певними потребами, які необхідно враховувати в процесі виховання і які, в свою чергу, стимулюють соціальну активність. Соціалізація супроводжується зміною психіки і формуванням особистості [7, с. 392].

У засобах масової інформації все частіше кажуть, що здоров'я школярів ослаблено, відзначається низький рівень фізичної активності, розвитку просторових уявлень і навичок спілкування.

Процес соціалізації має за мету *становлення особистості*, яка була б здатна адаптуватися до умов, що постійно змінюються та реалізувати себе в цих умовах. Вирішальним в процесі соціалізації є процес самовиховання. Результатом соціалізації є активне відтворення особистістю набутого соціального досвіду [2, с. 133].

Заслуговує уваги ідея С. Гессена – розглядав особистість як носія цінностей та умову їх збереження і розвитку. Мислитель зауважував: "Щоб знайти себе, індивідууму потрібно вибрати та вибудувати власний світ цінностей, увійти в світ знань, оволодіти творчими способами розв'язання наукових та життєвих проблем, відкрити рефлексивний світ власного "Я" та навчитися ним управляти" [4, с. 216].

Теоретичне осмислення соціалізації як складової педагогічного процесу, вивчення форм, методів, засобів її практичної реалізації, роль школи у цьому процесі поступово привертають дедалі більшу увагу науковців. Помітний доробок у галузі аналізу цієї проблеми належить таким українським ученим, як І.Бех, Н.Бібік, В.Болгарина, І.Зверева, І.Зязюн, Л.Коваль, В.Кузь, В.Москаленко, А.Мудрик, В.Паламарчук, М.Папуча, Ю.Сокольников, О.Сухомлинська, В.Сухомлинський та ін.

Картина соціалізації у філософському плані представлена Н.Т.Абрамовою, В.Г.Нестеренком, Ю.В.Сичовим.

У сучасній психолого-педагогічній науці дана проблема розробляється широким колом учених, серед яких Г.М. Андрєєва, В.М. Іванов, Н.М. Лавриченко, А.В. Мудрик, Ю.В. Василькова, Л.В. Бондаренко, І.С. Кон, В.С. Мухіна, Н.Смелзер та інші.

Механізми взаємозв'язку суспільства і особистості, а також аспекти співвідношення об'єктивного і суб'єктивного в особистості людини розглянуті в працях Л.С. Виготського, О. М. Леонтєва, Л. І. Божович, І. С. Кон, Т. А. Репіної.

Багато наукових статей в яких досліджується вплив хореографічного мистецтва на гармонійний розвиток підростаючого покоління: В.Беляєва, Г.Боримської, Н.Горбатової, А.Гуменюка, К.Василенка, А.Каргіна, В.Коломійця, С.Легкої, В.Пастух, Ф.Прокоф'єва, Т.Пуртової, І.Смірнова, А.Сокольської, Ю.Станішевського, Ю.Тертичного, В.Уральської та інші.

За словами чеського теоретика мистецтва Яна Мукаржовського, такий вид мистецтва, як "...танець має замасковану комунікативну функцію. Рухоме в танці тіло людини тісно пов'язане з його духовним життям і здатне безпосередньо виражати внутрішній світ танцюючого. Комунікативна спрямованість танцювальних рухів обумовлена, крім іншого, властивим танцю особливим видом розумової діяльності – невербальним ритмопластичним мисленням. Тому правомірно визначити танець як мистецтво ритмопластичного спілкування і самовираження. Через танець, а точніше, через його систему символів людина намагається висловити своє свідоме і підсвідоме Я" [5, с. 194].

Значення мови танцю полягає в тому, що танець універсальний за своїми мовними характеристиками, не потребує перекладу і тому здатний виконувати об'єднуючу функцію. Закладені в танці соціокультурні орієнтації (як тілесні, так і духовні) дозволяють йому грати істотну роль в процесі соціалізації особистості [6, с.182].

Виокремлення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячена означена стаття є проблема соціалізації дітей молодшого шкільного віку (шкільний етап), так як саме цей період дитинства пов'язаний з розширенням і ускладненням соціального середовища, з якою взаємодіє дитина. Молодший шкільний вік є ключовим у процесі соціалізації. Надходження дитини в школу різко змінює весь уклад його життя, соціальний стан, взаємини в сім'ї. Основною діяльністю дитини стає навчання, що саме по собі вимагає відомого рівня самоорганізації, дисципліни, чималих вольових зусиль. Школяр потрапляє в абсолютно новий колектив, де йому необхідно спочатку звикнути до нового соціального середовища (адаптуватися в класі, а також адаптуватися у шкільному танцювальному гуртку). Адаптація у будь-якому соціальному середовищі означає, в першу чергу, успішно налагоджене спілкування з членами своєї групи [7, с. 405].

Психолого-вікові особливості молодших школярів, недостатність досвіду спілкування, а особливо самопізнання і саморегуляції, вимагає створення для дітей допоміжної "зони успішності", на базі якої загальне навчання, виховання і розвиток учнів може проходити значно легше і ефективніше. Таким педагогічним простором може служити шкільний танцювальний гурток.

Однак на сьогоднішній день не достатньо методичних розробок зі створення такої "танцювально-гурткової зони успішності" при якій зникає диспропорція між інтелектуально-теоретичним, художньо-естетичним, моральним, фізичним та емоційним розвитком особистості.

Отже, метою цієї статті є визначення ролі шкільного танцювального гуртка у процесі соціалізації дітей молодшого шкільного віку.

Мета конкретизується у завданнях:

– визначити та обґрунтувати комплекс заходів організації хореографічної діяльності гуртківців та систему педагогічних вимог до керівника танцювального гуртка;

– висвітлити актуальність хореографічної діяльності та її вплив на підвищення творчої, розумової, фізичної активності дітей, що благотворно впливає на процеси соціалізації.

Правильно організована хореографічна діяльність дітей у шкільному танцювальному гуртку залежить від дорослої людини, яка має чітко усвідомлювати свою соціальну роль посередника між суспільством та особистістю, роль керівника та організатора гуртка. Такий підхід дозволяє вирішувати широке коло завдань психофізичного розвитку та проблем соціалізації дітей, якісно впливає на формування колективу, виховання толерантності, доброзичливого ставлення до людей у рамках загальної діяльності.

Розглянемо комплекс заходів (методів і форм) організації хореографічної діяльності гуртківців. На початковому етапі дії керівника гуртка та учнів спрямовані на вирішення трьох основних соціально-педагогічних завдань:

1) зацікавлення дітей діяльністю танцювального гуртка, формування в них певного інтересу у дозвільній сфері;

2) створення у дітей мотивації суспільних творчих дій, колективного ставлення до оточуючих;

3) формування адаптованого, працездатного, творчого колективу учнів.

Керівник танцювального гуртка вирішує ці завдання, застосовуючи різні методи та форми. Такі як: масові рекламні заходи для всіх учнів школи, колективні творчі справи (свята, ранки, конференції), адаптаційні та відкриті заняття, звітні концерти.

У процесі соціалізації дитина не прямо наслідує дорослим, точно запам'ятовуючи їх слова, дії, вчинки, а організовує власну поведінку по тому соціальному зразку, який освоїв у взаємодії з дорослим, – як висловлювався Л. С. Виготський, – через "співпрацю свідомостей" [3, с. 260].

Умовами впливу занять у хореографічному гуртку на соціалізацію школярів є: організація простору спілкування і взаємодії дітей у танцювальному гуртку, використання різних форм діяльності (музичної-танцювальної, танцювально-ігрової). А також введення норм і правил, що регламентують перебування дітей в танцювальному гуртку та їх участь у спільній діяльності.

Система педагогічних вимог до керівника шкільного танцювального гуртка: чітко уявляти мету, завдання, структуру, особливості кожного заняття відповідно до віку; мати базові знання в галузі музичного та хореографічного мистецтва; володіти достатньою кількістю танців, музично-ритмічних ігор та вправ, володіти вмінням показати основні елементи танців; чергувати види діяльності дітей; дотримуватися гнучкого підходу у проведенні заняття, зберігаючи структурні рамки і загальну спрямованість програми; вміти підтримувати інтерес до танцювально-ігрової діяльності як в собі, так і в дітях; бути завжди доброзичливим, привітним, підтримувати дружню, емоційно позитивну атмосферу в групі, приділяючи увагу кожному її учаснику [6, с.232].

Відсутність навичок позитивної взаємодії у дітей, веде до конфліктів, спробам вирішення спору силою. Танцювальна діяльність як форма навчально-виховного процесу сприяє формуванню знань, умінь і навичок, суспільної поведінки, розуміння правил спілкування, що може сприяти в свою чергу соціалізації дітей, становленню їх особистості. За умови спрямованості педагогічного процесу на рішення виховних завдань танцювальна діяльність розвиває навички позитивної взаємодії і співпраці, вчить дитину відчувати себе частиною колективу, нести відповідальність за свої дії, виховує доброзичливе ставлення один до одного, емоційне прийняття, готовність допомогти.

Наприклад, хлопчики першого року навчання, які відвідують заняття шкільного танцювального гуртка вміють правильно подати руку для своєї партнерки і запросити її на танець; дівчатка – відповісти на запрошення. Під час виконання масових танців школярі знають, що повинні танцювати всі разом, злагоджено і красиво, інакше вони підведуть весь колектив.

Діти, які приходять займатися в гурток, часто сором'язливі і затиснуті. Щоб дитина стала більш розкутою, на заняттях активно використовуються ігрові прийоми.

Сутність гри в тому, що в ній важливий не результат, а сам процес переживань, пов'язаних з ігровими діями. Хоча ситуації програються уявні, але почуття, пережиті

школярами, реальні. Ця специфічна особливість гри несе в собі більше виховні можливості, оскільки, керуючи змістом гри, включаючи в сюжет ролі, керівник гуртка може програмувати певні позитивні почуття граючих дітей.

Процес соціалізації сучасних молодших школярів у умовах шкільного танцювального гуртка передбачає формування міжособистісних відносин (корекція соціального статусу в групі, розширення кола спілкування учнів), створення сприятливої атмосфери в гуртку (зниження тривожності, ворожості, почуття незахищеності, подолання труднощів у спілкуванні), а також розвиток самосвідомості і зміцнення віри в себе, свої сили і можливості (сміливість, координація).

Теоретична і практична робота показали, що роль шкільного танцювального гуртка полягає у створенні унікальної платформи спілкування через хореографічну діяльність яка має інтеграційні можливості: включає дітей у вільну творчу діяльність, сприяє гармонізації міжособистісних взаємин, багата прийомами терапевтичної корекції індивідуального розвитку дитини.

Структурну єдність занять забезпечує включення дітей у спеціально організовану колективну творчу діяльність. Танцювальний гурток активізує соціальний розвиток учнів, про що свідчать зміни, які відбуваються з молодшими школярами в усіх сферах соціалізації – діяльності, спілкуванні та самосвідомості.

Перспективою подальшого дослідження є аналіз психолого-педагогічної літератури та власного педагогічно-хореографічного досвіду, що вказують на необхідність систематичної і цілеспрямованої роботи шкільного танцювального гуртка, яка направлена, в першу чергу, на процес соціалізації молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрущенко В. П. Національна доктрина розвитку системи освіти України в XXI столітті / В. П. Андрущенко // Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту. Сер. Педагогічні науки. – 2003. – Вип. 5. – С. 26-30
2. Божович Л.І. Особистість та її формування в дитячому віці /Л.І. Божович. – М., 1968. – С.207.
3. Виготський Л.С. Педагогічна психологія / під ред. В.В.Давидова. /Л.С. Виготський. – М.: Педагогика Пресс, 1996. – С.536.
4. Гессен С. И. Педагогические сочинения / С. И. Гессен ; сост. Е. Г.Осовский, М. В. Богуславский. – Саранск : Типография “Красный октябрь”, 2001. – 564 с.
5. Мукарежовський Я. Дослідження по естетиці і теорії мистецтва /Я. Мукарежовський. – М.: Вид-во "Мистецтво", 1994. – С. 606.
6. Роговик Л.С. Психологія танцю /Л.С. Роговик. – Главник, 2007. – С. 304. (серія "Психологічний інструментарій"). Бібліогр.: С. 298-301.
7. Смелзер Н. Соціологія: пер. с англ./Н. Смелзер. — М.: Фенікс, 1994. – С. 688.

Білоус А.А.

РОЛЬ ШКОЛЬНОГО ТАНЦЕВАЛЬНОГО КРУЖКА В ПРОЦЕСЕ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статті розглядається процес соціалізації молодших школярів на заняттях в танцювальному кружку, аналізуються методи і форми організації хореографічної діяльності членів кружка і система педагогічних вимог до керівника танцювального кружка, актуальність хореографічної діяльності і її вплив на процеси соціалізації.

Ключевые слова: социализация, механизмы социализации, школа, младшие школьники, школьный танцевальный кружок, хореографическая деятельность.

Bilous A.A.

THE ROLE OF SCHOOL DANCE CIRCLE IN THE SOCIALIZATION PROCESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

In the article the process of socialization of junior schoolchildren at dancing club lessons is considered. The methods and forms of the club members' choreographic activity organization and

the system of pedagogic requirements from the teacher are analyzed. The relevance of the choreographic activity and its influence on the socialization processes are discussed.

Key words: socialization, socialization mechanisms, school, junior schoolchildren, school dancing club, choreographic activity.

УДК 371.13+377.6+373.

Горлова А.В.

ДО ПИТАННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ВАЖКОВИХОВУВАНOSTІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено обґрунтуванню шляхів попередження відхилень у поведінці учнів початкової школи та особливостям комунікативної взаємодії "педагог-вихованець".

Ключові слова: молодший школяр, важковиховуваність, вихованість, моральні норми, спрямованість особистості, вчинкова сфера.

Ефективність виховного процесу залишається одним з найважливіших питань педагогічної науки. Сьогодні перед вітчизняною школою гостро постає проблема підготовки освіченої, високоморальної гуманістично спрямованої особистості, здатної до свідомого вибору, самоствердження та самовдосконалення. Оскільки "людство інтенсивно занурюється в глобальну кризу, і немає шляху виходу з неї, окрім радикальної зміни людини", педагог має розвинути в дитині переконаність в тому, що "прогрес людства залежить від постійного розвитку моральності в кожній людині" [1, с. 336].

Вітчизняні науковці і педагоги-практики (І. Бех, В. Омеляненко, О. Савченко, О. Сухомлинська, К. Журба, Т. Кравченко, К. Чорна, І. Мар'єнко, О. Рута та ін.) особливу увагу приділяють формуванню стрижня особистості – її моральних цінностей, ідеалів, почуттів, істинного, дієвого гуманізму. Аналіз останніх досліджень дає підстави під поняттям "вихованість" розглядати комплекс таких складових: наявність просоціальних якостей (чесність, відповідальність) і знань моральних норм, спрямованість особистості, ставлення до загальнолюдських цінностей (до особистості іншого, до праці, до природи), сформованість вчинкової сфери (мотиви, орієнтири, свідомість вибору).

Освіта сама по собі не гарантує наявності моральних чеснот та достатнього рівня вихованості. Результати виховного процесу значною мірою залежать від індивідуальних психологічних особливостей учнів, їхнього оточення, уподобань, ставлення до спрямованих на них впливів з боку вчителів та вихователів, взаємин з однолітками й дорослими.

Нині у шкільному середовищі спостерігається значне зростання кількості поведінкових відхилень. Проблеми "невихованих", "некерованих підлітків" починаються ще у початковій школі. За висновками педагогів-практиків, майже 80 % "важких підлітків" вже в період дошкільного дитинства виявляли недоліки виховання, зі вступом до школи демонстрували крайню нестійкість поведінки, конфліктність, негативізм [7].

Метою статті є дослідження питань профілактики відхилень у поведінці учнів початкової школи, визначення шляхів попередження важковиховуваності молодших школярів.

Кожен період життя висуває до особистості певні вимоги, освоєння яких змінює структуру взаємовідносин з оточенням та навколишнім світом, після чого людина досягає нового якісного рівня в розвитку та самопізнанні [8, с.4].

Виховання та становлення підростаючої дитини неможливі без урахування її вікової своєрідності. Це надзвичайно актуально у молодшому шкільному віці, коли відбувається динамічний розвиток особистості, становлення характеру, формується система моральних цінностей, визначається спрямованість особистості – гуманістична, громадська, чи егоїстична, споживча. Молодші школярі оволодівають основами культури поведінки, здатні

оцінювати власні дії і вчинки оточуючих. Допомогти вихованцеві адаптуватися в умовах, що постійно змінюються, попередити відхилення у поведінці можна, лише глибоко розуміючи проблеми дитини, мотиви її поведінки, особливості виховного простору.

Важливість даної проблеми визначається великою кількістю психолого-педагогічних досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених (Ш. Амонашвілі, І.Бех, А. Бойко, О.Газман, І.Зязюн, А.Кочетов, В.Оржеховська, О. Савченко, Ю.Свєженцева, Н. Максимова, Є. Натанзон, О.Полякова, М.Фіцула, О.Чабан та ін.) та низкою державних документів. У Законах України "Про освіту", "Про загальну середню освіту", Національній доктрині розвитку України у XXI столітті, Концепції виховання гуманістичних цінностей у дітей та учнівської молоді, Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти, наголошено на необхідності врахування вікових особливостей дітей та обґрунтовано потребу у такому вихованні, яке уможливило б вміння долати життєві труднощі, та створювало оптимальні умови для саморозвитку і самореалізації кожної особистості.

Дитинство є віддзеркаленням життя суспільства, то ж послаблення зв'язків між поколіннями, відкидання ідеалів, інформаційне перенасичення призводять до небажаних наслідків. Кризові прояви у шкільному дитинстві супроводжуються термінами "важковиховуваність", "педагогічна занедбаність", "некерованість", "важкі діти".

Поняття "важковиховуваність" в "Соціально-педагогічному словнику" за редакцією Л. Мардахаєва, тлумачиться як "свідомий або несвідомий опір, який чинить дитина цілеспрямованому педагогічному впливу, і який зумовлений різними причинами, у тому числі педагогічними прорахунками вихователів, батьків, відхиленнями психічного і соціального розвитку, особливостями характеру, іншими особистісними характеристиками, які утруднюють соціальну адаптацію, засвоєння навчальних програм та соціальних ролей" [10, с.311].

У Педагогічній енциклопедії термін "педагогічна занедбаність" визначається як "відхилення від норм у поведінці і навчальній діяльності дитини, що зумовлене недоліками виховання". Педагогічно занедбаний учень рано чи пізно стає важким [6, с.13]. Труднощі таких вихованців проявляються в недисциплінованості, порушеннях моральних норм, неуспішності. Крім низького рівня самостійності, зауважує М. Маленкова, педагогічно занедбаних дітей відрізняє негативізм (коли береться під сумнів будь-яка думка дорослих, відкидається будь-який їх вплив, спостерігається необґрунтована протидія), невміння контролювати свою поведінку, володіти собою, утримуватися від дій, які усвідомлюються як непотрібні або шкідливі, низький рівень дисциплінованості (невміння підкоряти свої бажання вимогам суспільства, неслухняність, пустощі), боягузтво, малодушність [5, с.83].

Проблему "некерованої дитини", у поведінці якої немає злого наміру, досліджує Т. Шитова. Такому учневі дуже складно володіти собою, коли його поглинають суперечливі бажання, захоплення, хаос, тривога. "Ця дитина нагадує гілку, яку відносить у вир пристрастей. Тобто, попри всю свою зовнішню активність, така дитина є зовсім безініціативною... Вона часто здійснює небезпечні вчинки. Але робить це внаслідок того, що не здатна прогнозувати, а не тому, що шукає пригод" [3, с.16].

У "Концепції превентивного виховання дітей і молоді", затвердженій Президією АПН України, наголошується, що превентивна робота повинна проводитися з усіма дітьми, починаючи від дошкільного віку, з метою попередження відхилень у поведінці, особливо з тими, хто перебуває у несприятливих умовах виховання і вже характеризується негативною поведінкою, а також із тими, хто став на шлях асоціальної і протиправної поведінки. За висновками досліджень Н. Куб'як, однією з причин важковиховуваності, занедбаності дітей є несприятливий психологічний клімат у багатьох сім'ях, зумовлений соціально-економічними та політичними проблемами у суспільстві [4].

Через несприятливі умови виховання у сім'ї категорію педагогічно занедбаних поповнюють вже молодші школярі, іноді ознаки занедбаності проявляються і у дошкільному віці. Тому проводити в школі виховну роботу, спрямовану на запобігання педагогічної

занедбаності та попередження відхилень у поведінці, необхідно вже з молодшими школярами, корегуючи недоліки виховання у сім'ї та дошкільній установі [4].

Як стверджує В.Поліщук, проблема відхилень у поведінці криється у беззахисності вихованців перед негативними чинниками соціалізації. Це ускладнюється "майновим та інтелектуальним розшаруванням населення, зниженням рівня єднання в учнівському та вчительському середовищах, виокремленням проблеми готовності вчителів до педагогічної праці" [8, с.108.].

Відхилення у поведінці молодших школярів часто не викликають занепокоєння вчителів, бо мають безпечний характер. Але педагогам слід пам'ятати, що прояви важковиховуваності треба розглядати "як передумову для подальшого придбання дитиною антисоціального досвіду, який в несприятливих умовах виховання може призвести до закріплення асоціальної поведінки як стійкої властивості особистості" [7.]. В.Поліщук серед найбільш типових негативних симптомів кризи 7 років, які призводять до порушень у поведінці, виділяє такі:

- *упертість* – поведінка, зумовлена небажанням змінювати початкові рішення;
- *негативізм* – реакція не на зміст, а на пропозицію дорослих;
- *дратівливість* – незадоволення результатом власних прагнень, відзначається нестриманістю, зухвалістю;
- *хвалькуватість* – перебільшення значущості власних дій і себе як суб'єкта діяльності і спілкування;
- *хитрощі* – прагнення видавати уявне за дійсне, уникаючи неприємних для себе ситуацій;
- *недбалість* – необов'язковість, неухважність, відсутність бережливого ставлення до речей, потреб, інтересів оточення;
- *лінощі* – небажання докласти вольових зусиль для виконання певного виду діяльності, її ігнорування, уникнення;
- *дитяча безпосередність* – пустотливість, примхливість, кривляння, ябедництво, манірність [8, с.88-93].

Оскільки у дітей молодшого шкільного віку проявляється нестійкість моральної структури (моральних переживань і ставлень) [2, с.98], особливо важливим у даному періоді є спілкування вихованця зі значущим дорослим. Схвалення батьками і учителем дій дитини майже завжди веде до її емоційного благополуччя, відчуття позитивного характеру стосунків. Тож дорослі мають завжди своєчасно реагувати на будь-які вчинки підростаючої особистості – схвалити, заохотити гарну дію вихованця і висловити своє негативне ставлення до прояву асоціальної поведінки. Тільки такі систематичні, послідовні дії та пильна увага з боку дорослих зроблять неможливим закріплення у свідомості молодшого школяра досвіду поведінки, небезпечної для дитини та її оточення.

Як зазначає І.Бех, аби забезпечити емоційно-усвідомлене ставлення молодшого школяра до певних загальнолюдських моральних норм і не спричинити порушення особистісних стосунків між учнем і дорослими, останнім слід дотримуватися певних виховних правил:

1. *Відокремте почуття від дій.* Дитина мусить розуміти, що її люблять, але дії її є такими, що не сприймаються і мають бути поліпшені.
2. *Уважно вивчіть дитину.* Дії дитини у стані нервового розладу педагог має розглядати як симптом більш глибоких емоційних ускладнень. Карати в такій ситуації дитину не можна.
3. *Відповідайте на почуття дитини.* Треба створити умови, в яких школяр може дати вихід своїм емоціям.
4. *Якщо необхідне покарання, нехай дитина сама його вибере.* Як свідчить практика, діти, обираючи покарання, не вважають його жорстоким і несправедливим.
5. *Переконайтеся, що дитина розуміє свою провину і звинувачує себе, а не тих, хто карає.* Дитина має усвідомити, що правила групової поведінки слід виконувати так само, як

правила спортивної гри.

6. *Зробіть так, щоб проблеми моральної поведінки були спільними з дітьми.* Разом з вихованцями досліджуйте проблему, працюйте над її розв'язанням.

7. *Обмежте небезпечні і руйнівні дії.* Допоможіть молодшому школяреві спрямувати свої дії у дозволене русло [2, с.92].

Отже, спираючись на виявлені основні тенденції, метою виховання молодшого школяра та профілактики негативних поведінкових проявів вважаємо спільну діяльність вихователя, дитини і сім'ї, спрямовану на формування стрижня особистості – її моральної складової: моральних цінностей, ідеалів, почуттів, досвіду гуманістично спрямованої діяльності та гуманної поведінки. При цьому гуманну поведінку розглядаємо як спосіб взаємодії у важливому для особистості середовищі; поведінку, що орієнтована на прояв ціннісного ставлення до себе та до інших людей, визнання особистості і гідності іншої людини, що відображається у здатності до емпатії, співробітництва та взаємодопомоги, умінні розв'язувати конфліктні ситуації.

Таким чином, перед учителем початкової школи постає особлива задача, розв'язання якої потребує систематичної, комплексної роботи з вихованцями та їхніми батьками. По-перше, в класі треба створити такі гуманні умови навчання, виховання і розвитку, за яких кожна дитина буде відчувати себе комфортно, зможе ефективно побудувати стосунки з оточенням, соціально адаптуватися, проявити себе, оволодіти знаннями про моральні норми та отримати досвід просоціальної поведінки. О. Савченко зауважує: "Гуманні стосунки на будь-якому уроці і поза ним мають утверджувати людську гідність кожного учня..., відвертати страх перед покаранням, залежність від настрою вчителя. Якщо створюються такі стосунки, діти не бояться висловити своє ставлення, яке може не збігатися з думкою більшості й навіть учителя, реалізують своє право бути мислячою особистістю" [9, с.55.].

По-друге, педагогові слід ретельно спланувати роботу з мікросередовищем, в якому виховується учень, тобто, з його родиною. Педагогічна підтримка сім'ї вихованця, своєчасне надання необхідної консультативної допомоги, організація ефективної взаємодії "школа-дитина-родина" сприяють попередженню формування важковиховуваності учнів початкової школи.

Дослідження роботи педагогів м. Херсона дало можливість зробити висновок, що найефективнішими формами превентивної роботи з молодшими школярами стали інтерактивні заняття для учнів 1-4 класів, спрямовані на усвідомлення моральних понять та якостей ("Абетка моїх прав та обов'язків", "Поясни слова", "Честь і гідність", "Краса душі: що це?"), формування ціннісних орієнтацій ("Навіщо людям ввічливість?", "Як би вчинив ти?", "Що може слово", "Найважливіші якості", "Дав слово – дотримуй його", "Не будь байдужим до зла", "З добрим водися, а лихого стережися"), корекцію негативних рис характеру ("Одне "зараз" краще трьох "потім", "Хто дужчий, той і кращий?"), отримання досвіду гуманістично спрямованої поведінки (проекти "Милосердя", "Брати наші менші", "День бабусі і дідуся"). Серед заходів, які проводилися з батьками школярів, слід відзначити родинні свята, консультації, "Дні довір'я", тренінги "Чого ми чекаємо від наших дітей", "Мова любові", "Важковиховуваність: причини і наслідки", "Як спілкуватися з дитиною", "Як попередити конфлікт", "Методика активного слухання" та ін.

Попередження відхилень та підвищення рівня вихованості у поведінці молодших школярів буде ефективним за умов систематичного вивчення індивідуальних особливостей та потреб кожного школяра, дослідження потенціалу родин вихованців, послідовної роботи з надання психолого-педагогічної допомоги батькам у створенні гармонійних взаємин з дітьми, постійної методичної роботи щодо готовності та вмінь учителів створювати оптимальне виховне середовище на основі особистісно-орієнтованого підходу.

Подальші перспективи дослідження зумовлюють розробку корекційної програми для гармонізації стосунків учнів початкової школи і їхніх батьків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. /Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2003. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади – 344 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : Сходження до духовності : Наук. видання. / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
3. Важковиховуваність : сутність, причини, реабілітація : [навчальний посібник для соціальних педагогів та практичних психологів освітніх закладів / за ред. Полякової О. М.]. – Суми : Університетська книга, 2009. – 346 с.
4. Куб`як Н.І., Запобігання педагогічної занедбаності дітей молодшого шкільного віку з дистантних сімей : автореф. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: спец. 13.00.07 – "Теорія і методика виховання" / Н.І. Куб`як. – К., 2010. – 21 с.
5. Маленкова Л. И. Подросток и право / Людмила Ивановна Маленкова. – М., 1996. – 128 с.
6. Педагогическая энциклопедия / [гл. ред. А. И. Крапов и Ф. Н. Петров]. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 832 с.
7. Причини розвитку важковиховуваності молодших школярів та принципи профілактичної роботи. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sociovolume.ru/socs-1043-1.html>
8. Поліщук В. М. Криза 7 років : феноменологія, проблеми : Навч. посібник / В. М. Поліщук. – Суми : ВТД "Університетська книга", 2005. – 118 с.
9. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : [посіб. для вчителів і методистів почат. навчання] / О.Я. Савченко. – К.: СПД "Цудзинович Т.І.", 2007. – 204 с.
10. Словарь по социальной педагогике: [учебное пособие для студентов высш. учебн. заведений] / авт.-сост. Л.В. Мардахаев.- М. : Академия, 2002. – 388с.

Горлова А.В

К ВОПРОСУ ПРОФИЛАКТИКИ ТРУДНОВОСПИТУЕМОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена обоснованию путей предупреждения отклонений в поведении учеников начальной школы и особенностям коммуникативного взаимодействия "педагог-воспитанник".

Ключевые слова: младший школьник, трудновоспитуемость, воспитанность, моральные нормы, направленность личности, сфера деятельности.

Gorlova A.V.

THE QUESTION OF PREVENTION VAZHKOVIHOVUVANOSTI YOUNGER STUDENTS

The article is sanctified to the ground of ways of warning of rejections in behavior of students of initial school and features of communicative co-operation "teacher-pupil".

Key words: junior schoolboy, difficulty, breeding, moral norms, orientation of personality, sphere of acts.

УДК 372.32+37.013.

Дудник Н.А.

ЕКОНОМІЧНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ: СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ

У статті здійснюється теоретичний аналіз сутності понять економічної соціалізації та економічного виховання дітей дошкільного віку в сучасних умовах. Розкриті критерії ефективності, напрями реалізації економічної соціалізації та засоби формування понять економічного досвіду дітей дошкільного віку.

Ключові слова: економічне виховання, соціалізація, економічна соціалізація, економічна свідомість, економічна поведінка, економічна спрямованість.

Сучасні тенденції дошкільної освіти зумовлюють повноцінний фізичний, соціальний, пізнавальний та духовний розвиток дитини у процесі її соціалізації, становлення ціннісного

ставлення до довколишнього середовища, людей, самого себе, полегшення входження дитини в широкий соціальний світ. Необхідність формування повноцінної особистості дитини дошкільного віку як суб'єкта економічної соціалізації, економічної освіти актуалізує питання формування у дітей основ економічної культури, залучення дітей до дорослої економіки, як одного з чинників економічної соціалізації, яка безперечно впливає на ставлення дитини на духовних та матеріальних цінностей, на економічну соціалізацію дітей, формування у дітей старшого дошкільного віку економічних знань, усвідомлення дітьми економічних понять. Однак при всьому різноманітті досліджуваних проблем маловивченими залишаються особливості економічної соціалізації дітей старшого дошкільного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї.

Оскільки дитину вже з перших років життя оточує економічне середовище, наповнене різноманітними економічними поняттями і процесами, актуалізується проблема визначення сутності та виникає необхідність ознайомлення з категоріями і поняттями економічної соціалізації.

У розв'язанні питань економічної освіти і виховання державні документи (Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція виховання дітей та молоді в національній системі освіти, Концептуальні засади гуманітарної освіти в Україні) орієнтують громадську думку й професійну діяльність педагогів на усвідомлення цілей та завдань економічного виховання дітей як вихідної ланки підготовки до повноцінного життя в умовах ринкової економіки.

Сучасні теоретичні дослідження вчених (А.Богущ, Н.Гавриш, Н.Грама, Г. Григоренко, Р. Жадан, Л. Кларін, Е. Курак, А. Шатової, А. Смоленцевої) свідчать про необхідність впровадження економічної освіти саме з дошкільного віку.

Серед проблематики процесу економічної соціалізації дослідники розглянули такі питання: розвиток економічного мислення дітей через засвоєння економічних понять (Г. Ягода, О.Козлова); економічне виховання дошкільників (А. Смоленцева, А. Шатова, Е. Курак); формування особистості дитини (О.В. Запорожець, Г. Костюк, В.Котирло, Т. Піроженко). Науковці (А. Богущ, Н. Гавриш, Н. Грама, І. Рогальська-Яблонська, Г. Григоренко, Р. Жадан, Л. Кларін, Е. Курак, А. Шатова, А. Смоленцева) одноставні у визнанні провідної ролі економічної соціалізації, яка полягає в обізнаності дітей з економічними уявленнями (про працю, про гроші, про професії, про бюджет сім'ї, про якість людини-господаря), економічними поняттями (категоріями), ринковими відносинами та безпосереднім застосуванням їх у різних видах діяльності.

Мета цієї публікації полягає в теоретичному аналізі сутності поняття "економічна соціалізація" та "економічне виховання", у визначенні напрямів реалізації економічної соціалізації та засобів формування економічного досвіду у дітей дошкільного віку.

Зміни у соціальній, політичній, економічній сферах, які характеризують сучасне українське суспільство, спонукають до перегляду напрямів розвитку освіти. За умов сьогодення, коли дітей вже з перших років життя оточує економічне середовище, наповнене різноманітними економічними поняттями і процесами, актуалізується проблема економічної соціалізації та виникає необхідність їх ознайомлення з проблемами "дорослої" економіки.

Зазначимо, що концептуальні положення Базового компоненту дошкільної освіти в новій редакції скеровують педагогів на цілісний підхід до формування дитячої особистості, підготовку її до органічного, безболісного входження до соціуму, природного і предметного довкілля через освоєння основних видів життєдіяльності, а також у напрямку забезпечення реальної наступності та безперервності між дошкільною та початковою ланками, інтеграції родинного і суспільного виховання. Передбачено формування у дітей елементарних споживчих уявлень, зокрема про товари і послуги, гроші. В освітній лінії "Дитина у світі культури" у частині "Предметний світ" зазначено, що дитина 6 (7) років має "...уявлення про заощадливе ведення домашнього господарства, вмє оощадливо ставитися до речей, грошей; розрізняє соціальні ролі "покупець", "продавець", поняття "товар", "гроші", "заощадливий",

"недбайливий" [6]. Тож основи понять економічної соціалізації мають стати однією з умов набуття важливих життєвих компетентностей.

Наголосимо, що зростання інтересу сучасних науковців до проблеми економічної соціалізації старших дошкільників на нашу думку, зумовлене і тим, що зміни, які відбуваються в нашому суспільстві, впливають на всі складові й хід соціалізації підростаючого покоління.

Успішне проходження в дитинстві економічної соціалізації сформує подальше ставлення дітей дошкільного віку до різних економічних категорій та понять.

Для висвітлення сутності проблеми насамперед з'ясуємо сутність таких вихідних понять як "економічна соціалізація", "економічне виховання" та "економічна поведінка".

У широкому розумінні економічну соціалізацію можна розглядати як процес входження підростаючої людини в економічну сферу суспільства, як формування у неї економічного мислення, як процес інтеріоризації нової реальності, що включає пізнання економічної дійсності, засвоєння економічних знань, набуття навичок економічної поведінки і реалізацію їх в реальній дійсності [3].

Учені наголошують, що в основі економічної соціалізації лежить засвоєння економічної реальності, індивідуальне етичне наповнення економічних категорій, а не нейтральне придбання відповідних знань і практичних навичок, тобто, результатом засвоєння соціально-економічного простору розуміння дитиною економічних понять. Зокрема, дитина старшого дошкільного віку має розуміння того, що:

- людина повинна постійно працювати (на роботі і вдома);
- людина не може мати все, що хоче;
- при здійсненні вибору від чогось треба відмовитися;
- економія і ощадливість необхідні як в родині, так і в закладі;

– природа має дари, які віддає людям (красу, дармових блага, природні ресурси) і що до неї треба ставитися дбайливо. Провідна роль при цьому належить включеності дитини в різноманітні сфери діяльності, в яких вона засвоюватиме економічні знання і набуватиме досвід економічної поведінки.

Ефективність економічної соціалізації багато в чому залежить від таких мікрофакторів соціалізації, як сім'я, товариство однолітків, ЗМІ, спеціальні інститути економічного виховання та ін. Тому сучасний дошкільний заклад має стати "інститутом економічної соціалізації", призначення якого – допомогти дітям набути первинного досвіду елементарних економічних відносин і сформувати відповідальне ставлення до економіки. Знання, вміння та навички, що сформується в дошкільному віці, будуть фундаментом для майбутньої успішної економічної діяльності дорослої людини.

Виділяють три основні напрями економічної соціалізації дитини дошкільного віку:

- набуття дитиною особистого досвіду "дорослої економіки";

– участь дитини у бюджеті сім'ї (при цьому варто зважати на те, що найперші знання з економіки молодші дошкільники набувають у сім'ї – первинній ланці суспільства, яка пов'язана з економічним життям країни в цілому. Чітка організація обліку всіх видів доходів і витрат в сім'ї, правильне і раціональне використання грошових надходжень, бережливе ставлення до речей, предметів домашнього вжитку, продуктів харчування, електроенергії, води – все це дає великі можливості для економічного виховання дітей);

– засвоєння в дошкільному навчальному закладі основ економічних знань, економічних понять (хоча практика показує наявність при цьому таких протиріч: між нагальною потребою запровадження у навчально-виховний процес дошкільного навчального закладу спеціально організованого процесу економічного виховання дітей та браком науково обґрунтованих педагогічних стратегій його організації; між посиленням уваги до економічного виховання дітей дошкільного віку у Базовому компоненті дошкільної освіти та недостатнім рівнем його організації через недостатню компетентність вихователів; між розумінням батьками важливості підготовки дитини до участі в економічній сфері життя та наданням переважної відповідальності за це дошкільному закладу; вагомим значенням

економічного виховання для розвитку сучасної дитини і недостатньою взаємодією між вихователями та батьками у процесі економічної соціалізації дошкільників).

Сучасні науковці (Г. Григоренко, Р. Жадан) надають великого значення необхідності економічної освіти дітей у дошкільному закладі, вихованню у дітей якостей раціонального споживача, зорієнтованого на оцідливе ставлення до власних і громадських ресурсів. Вони підкреслюють значення економічних знань як складової соціалізації дитини, її життєвої компетентності в цілому та визначають зміст знань та уявлень, які допоможуть у здійсненні споживчої освіти дітей виробляють, про якісні характеристики товару, необхідність вдумливого добору потрібних товарів, правила користування речами, про житлово-комунальні послуги, гроші, рекламу [2].

Необхідність формування особистості дитини дошкільного віку як суб'єкта економічної соціалізації, економічної освіти актуалізує питання економічного виховання – цілеспрямованого процесу взаємодії дорослого і дитини, орієнтованого на засвоєння доступних віком елементарних економічних понять, формування моральних почуттів і морально-економічних якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування навичок соціально-економічної поведінки. Вивчення основ економіки допомагає дітям: розвинути економічне мислення; освоїти економічні поняття: потреби, природні ресурси, товари тощо; набути елементарних навичок, необхідних для орієнтації та існування в сучасному ринковому світі; створити основи для подальшого більш глибокого вивчення економіки в старших класах; сформувати стимули до оволодіння економічними знаннями та набуття економічного досвіду.

У первинному економічному досвіді дітей старшого дошкільного віку А. Сазонова виокремлює такі складові: мотиваційна (наявність у дитини інтересу до економічної сфери життя з наявними знаннями і вміннями у цій галузі), інформаційна (наявність економічних уявлень, володіння елементарними економічними поняттями, розуміння основних економічних процесів та законів), операційна (сформованість економічних дій, елементарних умінь та навичок економічної діяльності, уміння орієнтуватись у нестандартних соціально-економічних ситуаціях). Засобом формування понять економічного досвіду дошкільників науковець визначає ігрову діяльність [4].

Згідно з розумінням одного із головних стимулів економічної поведінки дитини є її бажання. Так, Н. Гавриш, зазначає що: "Дітям дошкільного віку притаманне прагнення мати одночасно багато яскравих іграшок, отримані ними у соціальному докідлі враження повсякчас породжують нові бажання. Позиція дітей у таких ситуаціях залежить від рівня сформованості в них культури бажань. Її розвитку сприяє розмірковування дитини разом із дорослим над цими бажаннями, метою якого є усвідомлення нею власних бажань, розуміння наявності бажань у інших людей, які теж слід враховувати; залежності реалізації бажань від їх змісту, реальності, важливості; різниці між бажаннями, мріями та капризами тощо. Вирішенню означених завдань допомагає читання літературних текстів з духовно-моральним змістом, а також використання мовленнєвих ігор та вправ за їх змістом, полілогу, експериментальної діяльності (досліди з іграшками), створення іграшок-саморобок, ігрового поля власними руками тощо [1].

На думку Н. Кривошеї, ознайомлення дітей з працею дорослих як засобом економічного виховання, одним з перших завдань визначається озброєння дошкільників із цією метою елементарними економічними знаннями. Авторка наголошує, що під час відбору змісту знань необхідно враховувати рівень їх інформативності для дитини, емоціогенності, пов'язаної з наявним соціальним досвідом, спонукання до реалізації цих знань у власній діяльності. Засвоєнню цих знань сприятиме створення ігрових ситуацій, читання сучасної дитячої художньої літератури та фольклорних творів економічного змісту, використання розповідей, бесід, проведення екскурсій тощо. Крім того, успішність засвоєння дітьми знань економічної спрямованості залежить від рівня готовності педагогів та батьків вирішувати завдання економічного виховання та економічної соціалізації [5]. Водночас некомпетентність в економічній сфері підростаючого покоління призводить в подальшому до проблем в

сімейних стосунках, до неспроможності ведення бюджету, нерозумного розподілу коштів, що гальмує вирішення економічних проблем сім'ї.

Економічна соціалізація дошкільників пов'язана з сучасними економічними поняттями і вимагає необхідності виховання економічної свідомості, економічної поведінки, що є базою психологічної готовності для подальшого дорослого життя.

Недостатня науково-методична розробленість процесу економічного соціалізації та виховання дітей старшого дошкільного віку у взаємодії дошкільного навчального закладу і сім'ї, призводить до ситуації, коли значна частина педагогічних колективів дошкільних навчальних закладів проявляє неготовність до забезпечення спеціально організованого процесу економічного виховання дітей, не використовують всі можливі методи організації процесу формування економічної досвідченості дітей через недостатню власну обізнаність відсутня педагогічної взаємодія з сім'ями вихованців з питання економічного виховання старших дошкільників, у зв'язку з чим виникла актуальна потреба розробки її засад у сучасній педагогічній науці й запровадження у практику сучасних дошкільних навчальних закладів і вимагає, подальшого поглибленого теоретичного та практичного вивчення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гавриш Н. Книга – незамінний засіб духовно-морального виховання / Наталя Гавриш // Дошкільне виховання. – 2013. – № 9. – С. 9–12.
2. Григоренко Г. Щоб навчати, треба знати: методичні рекомендації з формування основ споживчої культури / Галина Григоренко, Раїса Жадан // Дошкільне виховання. – 2013. – № 8. – С. 26–30.
3. Москаленко В. Соціальна психологія : підручник. / В.В. Москаленко Видання 2-ге, виправлене та доповнене – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 688 с.
4. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників:
5. Навчально-методичний посібник / Е.А. Кладієва, Т.П. Михайліченко, А.В. Сазонова; Наук. ред. А.В. Сазонова; За заг. ред. А.В. Сазонової. – Донецьк, 2008. – 200 с.
6. Кривошея Н. Б. Ознакомление детей старшего дошкольного возраста с трудом взрослых как средство первоначального экономического воспитания : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Кривошея Неля Борисовна. – Славянск, 1996. – 216 с.

Дудник Н.А.

ЕКОНОМИЧЕСКАЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ

В статье осуществляется теоретический анализ сущности понятий экономической социализации и экономического воспитания детей дошкольного возраста в современных условиях. Раскрыты критерии эффективности, направления реализации экономической социализации и средства формирования понятий экономического опыта детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: экономическое воспитание, социализация, экономическая социализация, экономическое сознание, экономическое поведение, экономическая направленность.

Dudnik N.A.

ECONOMIC SOCIALIZATION OF PRESCHOOL CHILDREN: ESSENCE OF CONCEPT

In the article is carried out the theoretical analysis of the essence of the concept of economic socialization of preschool children in the modern world. Disclosed effectiveness criteria, ways of implementation of economic socialization and ways of forming the concepts of economic experience of preschool children.

Key words: economic education, socialization, economic socialization, economic consciousness, economic behavior, economic orientation.

ТЕХНОЛОГІЇ ЗА ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ НАПРЯМАМИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

У даній статті розкриваються технології профілактичної, реабілітаційної, посередницької соціально-педагогічної діяльності, технології соціально-педагогічної експертизи та робота соціального педагога з громадськістю. При розкритті даних технологій наголос робиться на інноваційні прийоми їх реалізації, котрі включають діагностичний, інформаційно-контрольний, прогностичний та формуючий аспекти.

Ключові слова: технології профілактики, діяльності, реабілітації, посередництва, експертизи, зв'язку з громадськістю.

У сучасний час в Україні існує криза політичної системи, хоча виховання є однією з важливіших функцій суспільства, яке створює визначену політику в цій сфері та державну систему виховання як ефективного формування людини у співвідношенні з соціальним заказом, визначеним суспільним та державним устроєм.

У науковій соціально-педагогічній літературі розглядаються різні типи технологій, зокрема: орієнтовані на школяра (І. Гутнік, О. Шушпанова), студентів (І. Мохова, Є. Меркулова), викладачів (Н. Василенко, А. Ісайко), педагогічні системи (К. Красикова, Н. Привалова), соціально-педагогічні об'єкти (І. Зверева, А. Капська). Окремим аспектам соціально-педагогічних технологій присвятили свої дослідження В. Беспалько, Н. Кузьміна, Л. Мардахасєв та ін.

Однак, актуальність обраної теми обумовлена ситуацією яка склалася в суспільстві, що потребує дієвого високоефективного підходу до теоретичної розробки та практичного впровадження соціально-педагогічних технологій.

Мета статті – охарактеризувати та розкрити соціально-педагогічні технології за функціональними напрямками діяльності соціального педагога.

Соціальна профілактика (превенція) – діяльність з попередження соціальної проблеми, соціального відхилення або утримання її на соціально терпимому рівні за допомогою усунення або нейтралізації причин, що породжують їх.

Одним з напрямів діяльності соціального педагога є профілактика дезадаптованої поведінки.

Шкільна дезадаптація – невідповідність соціопсихологічного і психофізіологічного статусу дитини, вимогам шкільного навчання, оволодіння якими стає скрутним або в крайніх випадках неможливим.

Соціальна дезадаптація – стійкий прояв особою асоціальних форм поведінки, деформація системи цінностей, саморегуляції, відчуження від основних інститутів соціалізації – сім'ї, освітніх установ [2].

Основні напрями роботи соціального педагога з профілактики дезадаптованої поведінки можуть полягати в наступному: раннє виявлення дітей "групи ризику"; консультативно-роз'яснювальна робота з батьками, педагогами; мобілізація виховного потенціалу середовища; робота з референтною групою; соціально-педагогічний патронаж дезадаптованого неповнолітнього; залучення необхідних фахівців.

Основні компоненти профілактичної роботи: спеціальне навчання і виховання дітей і підлітків; взаємодія з правоохоронними органами, що забезпечують неповнолітнім антинаркогенну, антиалкогольну безпеку; створення позитивних життєвих альтернатив використанню неповнолітніми речовин наркогену, алкоголю (багато в чому визначається молодіжною політикою держави).

У професійній діяльності соціального педагога особливе місце займає реабілітаційна робота з дітьми [1].

Реабілітація (від латів. *rehabilitatio* – відновлення) – комплекс медичних, соціально-економічних, педагогічних, юридичних заходів, направлених на відновлення (або компенсацію) порушених функцій, дефекту, соціального відхилення.

Процес реабілітації націлений не тільки на відновлення здатності людини до життєдіяльності в соціальному середовищі, але і на певні зміни самого середовища, умов життєдіяльності, порушених або обмежених по яких-небудь причинах.

Основні *етапи* індивідуальної *реабілітаційної* роботи з вихованцем.

1. Визначення початкового реабілітаційного потенціалу: *соціально-побутовий аспект* – оцінка можливостей розвитку соціально-побутових навичок; *медико-фізіологічний аспект* – первинне медичне обстеження, збір анамнестичних даних; *медико-психологічний аспект* – виявлення гострих психологічних проблем, збір психологічного анамнезу, надання психологічної підтримки за наявності кризового стану, патопсихологічне дослідження порушень психічного розвитку; *педагогічний аспект* – визначення рівня освітньої підготовки, складання рекомендацій по навчанню, виявлення педагогічних проблем; *соціально-трудова аспект* – виявлення відносин до трудової діяльності, визначення професійних інтересів.

2. Складання індивідуальної комплексної програми реабілітації: *соціально-побутовий аспект* – розвиток навичок соціально-побутового самообслуговування; *медико-фізіологічний аспект* – складання комплексу медичних реабілітаційних заходів; *психологічний аспект* – підбір комплексу індивідуально-орієнтованих методик психокорекції, психотерапії; *педагогічний аспект* – розробка індивідуального плану навчання, виховання (зокрема, фізичного, етичного, інтелектуального, естетичного, трудового, правового); *соціально-трудова аспект* – розробка плану трудового навчання.

3. Реалізація розробленої програми і її періодичне корегування: *соціально-побутовий аспект* – адаптація дитини до умов життя установи, соціально-побутове навчання і виховання; *медико-фізіологічний аспект* – періодичне медичне обстеження, призначення курсів медикаментозного і фізіотерапевтичного лікування, напрям на санаторно-курортне лікування; *психологічний аспект* – періодична психологічна діагностика, психокорекція і психотерапія виявлених порушень адаптації, індивідуальне психологічне консультування, включення в групу психологічного тренінгу; *педагогічний аспект* – реалізація індивідуального плану навчання і виховання; *соціально-трудова аспект* – професійна орієнтація, виховання позитивного відношення до праці, трудове навчання.

У системі засобів соціально-педагогічної реабілітації провідна роль відводиться створенню ситуації успіху, зменшенню емоційної значущості проблемної (конфліктної, кризової) ситуації. Разом з тим важливо навчити вихованця певній поведінці і в ситуації невдачі. Для зняття "комплексу неспішності" можна використовувати наступні способи: створити міні-групу вихованців, що мають схожі проблеми; сформувати відношення до ситуації неспіху як до стимулу для роботи над собою з метою досягнення успіху; вселити упевненість в позитивні зміни в проблемній ситуації; співвіднести самооцінку вихованця з оцінкою його особового потенціалу експертами; організувати взаємодію із значущим іншим і "усередині себе" (поради самому собі по виходу з ситуації невдачі, обговорення способів подолання труднощів із значущим ровесником). Перевірку цих способів проводять на основі спеціальної змодельованої або реальної ситуації: у разі успіху – поповнення банку індивідуальних способів дії в складній ситуації, у разі невдачі – повторний пошук системи дій по виходу з проблемної ситуації.

Сенс технології посередництва полягає в сприянні досягнення згоди між суб'єктами (окрема особа, сім'я, колектив та ін.) для вирішення соціальних, соціально-педагогічних проблем одного з них [6].

Завдання соціального педагога, виступаючого в ролі посередника: пояснювати інтереси і погляди однієї сторони іншій; встановлювати зв'язки з суб'єктами, здатними надати необхідну підтримку підопічному; переконати відповідні структури, організації в необхідності надання конкретної допомоги.

Основні етапи діяльності соціального педагога, що реалізовує посередницьку функцію:

- діагностика причин і стану проблеми підопічного, оцінка можливостей її рішення, аналіз інформації про установи, що надають різні послуги у сфері правового, соціального захисту, медико-психолого-педагогічної реабілітації тощо;
- вибір установи, здатної надати підопічному найбільш ефективну допомогу;
- інформування підопічного про характер діяльності установи, що рекомендується;
- допомога у встановленні контакту підопічного з відповідним фахівцем;
- перевірка результативності контакту (визначення позитивної динаміки у вирішенні проблеми підопічного).

Основні прийоми реалізації технології посередництва:

- оформлення для підопічного виписки з вказівкою адреси, номери телефонів, прізвища, імені, по батькові потрібного фахівця організації, що рекомендується (установи, центру, служби);
- особистий контакт соціального педагога з представником установи або фахівцем (безпосередній або опосередкований, наприклад, по телефону);
- складання супровідного листа з вказівкою причини і мети звернення підопічного до установи;
- при необхідності підбір супроводжуючого для підопічного з числа педагогів, родичів, близьких людей;
- в деяких випадках укладення письмового трибічного договору: соціальний педагог – спеціаліст (установа) – підопічний, як одного із способів встановлення правил, норм взаємодії суб'єктів.

Соціальному педагогові-посередникові слід всіляко сприяти досягненню угоди між підопічним і відповідним фахівцем, а надалі обом сторонам слідувати правилам договору.

Зв'язок з громадськістю (від англ. *public relations* – робота з громадськістю) – метод соціальної роботи, що виник в США і набув широкого поширення в останні десятиліття. На відміну від індивідуальної та групової допомоги використання цього методу дозволило розширити масштаби соціально-педагогічної роботи серед населення, бо під громадськістю тут розуміються вулиця, район міста, церковна община, соціум в цілому [6].

Працюючи з колективом учнів, вчителів, або з персоналом організації соціальному педагогу доцільно використовувати декілька прийомів, один з яких – проведення *соціологічного дослідження* обстановки у закладі і з'ясування на цій основі необхідності збереження або зміни положення справ.

Етапами роботи можуть бути: 1) з'ясування ступеня ототожнення себе з організацією, закладом; 2) виявлення конфліктних ситуацій і у разі потреби пропозиція заходів по їх вирішенню; 3) аналіз взаємин школярів, вчителів, співробітників з адміністрацією, громадськими організаціями; 4) вивчення ситуацій, при яких виникає більше число проблем, встановлення причин цього; 5) встановлення ступеня довіри дітей, вчителів, батьків по відношенню до навчального закладу.

Інший прийом – *наблісити*, тобто не особове стимулювання бажаної поведінки за допомогою публікацій, які не оплачуються певним спонсором [7].

Мета реклами – прагнення переконати споживачів інформації в необхідності певної поведінки: звернення до певного вигляду соціально-педагогічних послуг, звернення до послуг даного закладу, спонсорська активність тощо. Існує безліч видів реклами: запрошення, бланк листа, візитка, вівіска на будівлі, газетна реклама, книжкова закладка, календарі, рекламна листівка, обкладинка, поліетиленовий пакет, реклама на транспорті, сувенір-реклама та ін. Реклама найбільш ефективна при одночасному використанні різноманітних її видів.

Ще одним з прийомів соціально-педагогічної діяльності зв'язку з громадськістю є *прес-реліз*, який може містити пропозицію нового виду діяльності, соціально-педагогічних послуг, фото фахівців, проблемні повідомлення.

Інформаційний реліз складається за принципом розмови із знаючим і доброзичливим співбесідником, який питає, що нового у вашому закладі. Найважливішим є перший абзац, що містить головну інформацію, найостанніші новини. У подальших абзацах уточнюються, пояснюються і детально розповідаються про те, що було згадане в першому абзаці. Форма викладу повинна нагадувати розповідь очевидця. Невід'ємною частиною програми публіситі є дані про історію закладу, організації.

Під експертизою прийнято розуміти дослідження якого-небудь питання, що вимагає спеціальних знань, з представленням мотивованого висновку. Головна специфічна межа експертизи полягає в тому, що вона є дослідженням завдання, яке не піддається кількісному аналізу тобто важко формалізується і яке здійснюється шляхом формування думки (складання висновку) фахівця, здатного заповнити недолік інформації з досліджуваного питання, спираючись на свої знання, інтуїцію, досвід вирішення схожих завдань [5].

Соціально-педагогічна експертиза є дослідженням, що проводиться фахівцями (експертами), включає діагностику стану соціального об'єкту, встановлення достовірності інформації про нього і навколишнє його середовище, прогнозування його подальших змін і впливу на інші соціальні об'єкти, а також вироблення рекомендацій для ухвалення управлінських рішень і соціально-педагогічного проектування в умовах, коли дослідницьке завдання важко формалізується.

Специфіку соціально-педагогічної експертизи складають реалії людського життя: світ людей і речей і світ цінностей і норм. Соціальний простір одночасно символічний простір, в якому перетворюються природні людські потреби. При всіх недоліках, обумовлених складнощами оцінки соціальної, соціально-педагогічної сфери, експертиза все ж таки може надати важливі результати для ухвалення управлінських рішень. Потреба в проведенні експертизи виникає кожного разу, коли вирішення нормативного характеру (прийняте або підготовлене до ухвалення) може позитивно або негативно позначитися на життєдіяльності людей; при цьому, у приймаючого вирішення органу:

1) *немає ясності*: щодо можливих масштабів впливу рішення, що ухвалюється на життєдіяльність людей; у тому, наскільки будуть різними наслідки реалізації рішення для різних соціальних груп, різних територій, в різних соціокультурних умовах; у тому, яке ресурсне забезпечення необхідне;

така ясність не може виникнути по причинах: відсутність загальної думки в органі, що ухвалює рішення; недоліку аргументів "за" і "проти" підготовленого рішення; неможливості отримати аргументи іншим, окрім експертного, шляхом;

2) *є намір*: прогнозувати наслідки своїх рішень і соціально-проектної діяльності; аргументовано протистояти зовнішньому тиску (рішенням або проектам вирішень органів більш високого рівня, підвідомчих органів), добиваючись визнання цих аргументів і внесення відповідних змін у названі рішення або дії; використовувати в своїх діях авторитет фахівців;

3) *є декілька рішень що суперечать один одному, котрі вимагають наявності зовнішнього арбітра, щоб вибрати якнайкращий варіант*.

Стосовно даної діяльності центральними стають питання компетенції і компетентності, від яких залежать цілепокладання і досяжність результатів експертизи.

Що стосується *компетентності*, то нею визнається достатня готовність приймаючого вирішення – замовника соціально-педагогічної експертизи – сформулювати завдання на таку експертизу. Замовник при ухваленні рішення про проведення експертизи винен: визначити соціально-педагогічну проблему, що підлягає експертизі, зокрема її масштаб, носіїв, стадії розвитку і ін., що не входить в завдання, але неодмінно передуює виробленню початкових формулювань); вказати цілі експертного дослідження; визначити форми представлення результату експертизи.

Порядок замовлення соціально-педагогічної експертизи припускає наступну послідовність дій: 1) визначення контурів проблем; 2) встановлення способів дослідження проблеми і визначення необхідності експертизи (ще раз слід підкреслити, що експертиза має

особливий круг вирішуваних завдань і не у всіх випадках вона доречна або здатна привести до якнайкращих результатів); 3) формування цілепокладання і форму експертного дослідження, ігноруючи організаційні деталі. На цій стадії рішення про експертизу ще не ухвалено. Замовник передає естафету подальших дій організаторові; 4) вибір моделі експертного дослідження залежно від характеру завдання; 5) якщо замовник не задоволений пропозиціями організатора, він веде діалог з ним до досягнення згоди, міняє організатора або відмовляється від проведення експертизи; 6) після узгодження організаційних питань замовник оформляє своє рішення про проведення експертизи, встановлюючи відповідальність організатора, але не експертів, тобто експерт (група експертів) виступає як виконавець тільки по відношенню до організатора, але не до замовника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога. Навч. посіб. для ВНЗ / Л. М. Завацька. – К. : Видавничий Дім "Слово", 2008. – 240 с.
2. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.
3. Технологии социальной работы: Учебник / Под общ. ред. проф. Е. И. Холостовой. – М. : ИНФРА-М, 2001. – 400 с.
4. Шептенко П. А., Воронина Г. А. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр "Академия", 2001. – 208 с.
5. Соціальна педагогіка: технологічний аспект : наук.-метод. посіб. : у 2 ч. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Л. П. Харченко ; Держ. закл. "Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка". – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2010. – Ч. 1. – 383 с.
6. Інноваційні технології соціально-педагогічної роботи з сім'ями "групи ризику" : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С. Я. Харченко, Н. П. Краснова, Я. І. Юрків ; Держ. закл. "Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка". – Луганськ : Вид-во ДЗ "ЛНУ імені Тараса Шевченка", 2013. – 540 с.

Краснова Н.П.

ТЕХНОЛОГИИ ПО ФУНКЦИОНАЛЬНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В данной статье раскрываются технологии профилактической, реабилитационной, посреднической социально-педагогической деятельности, технологии социально-педагогической экспертизы и работа социального педагога с общественностью. При раскрытии данных технологий делается акцент на инновационные приемы их реализации, которые включают диагностический, информационно-контрольный, прогностический и формирующий аспекты

Ключевые слова: технологии профилактики, реабилитации, посредничества, экспертизы, связям с общественностью.

Krasnova N.P.

TEHNOLOGIĪ FOR FUNKTSIONALNYI NAPRYAMY OF ACTIVITY OF A SOCIAL PEDAGOGUE

This article describes the technology of preventive, rehabilitative, mediation of social and educational activities, technology, social and pedagogical expertise and work of the social teacher with the public. In disclosing these technologies focuses on innovative methods of implementation, which include diagnostic, information and control, and prognostic aspects of forming.

Key words: prevention technologies, rehabilitation, mediation, expertise, public relations.

СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ЗА СПЕЦІАЛЬНІСТЮ "СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА"

У статті акцентовано взаємозв'язок між особливостями соціальної роботи і якістю оволодіння комунікативними вміннями, які лежать в основі формування професійної комунікативної компетенції.

Ключові слова: особистісний підхід, діяльнісний підхід, комунікативний підхід, системний підхід, інтегративний підхід.

Вирішення проблем спілкування та навчання комунікативної культури привертало увагу багатьох дослідників. Так, у працях Б.Ананьєва, Л.Виготського, Б.Ломова, В.М'ясищева, Б.Паригіна та інших розглянуто закономірності та механізми спілкування, а також визначено загальні методологічні й наукові позиції розгляду змісту, структури спілкування та умінь, що забезпечують цей процес. У дослідженнях О.Леонтьєва, В.Кан-Калика, О.Бодальова, О.Киричука, А.Добровича, Я.Коломинського, А.Мудрика, С.Сисоевої та інших окреслено шляхи підготовки соціального педагога до здійснення комунікативної діяльності.

Загальновідомо, що професіоналізм соціального педагога визначається здатністю реалізувати кожний з компонентів професійної компетентності. У контексті процесів, що відбуваються у міжнародній та вітчизняній вищій школі, а також враховуючи наукові доробки вчених і практиків, виділимо ключові критерії, що дають підставу для обґрунтування параметрів ефективності моделі процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів з метою становлення професійної комунікативної культури студентів

Методологічними засадами визначення критеріїв стали наукові розвідки В.Курило, О.Лакшиної, Л.Мітіної, М. Поташника, Н. Селезньової та ін., які увиразнюють розуміння проблеми якості.

Так, В.Курило виділяє такі: 1) орієнтація на визначення позитивних якостей, сильних сторін іншого; 2) здатність до емпатії; 3) уміння давати позитивний обернений зв'язок іншому; 4) уміння мотивувати інших на діяльність і досягнення в ній; 5) комунікативні вміння; 6) повага до себе; 7) здатність контролювати свій емоційний стан; 8) мовленнєва культура. [2, с. 35-39]

Сьогоднішня ситуація вимагає нових рішень у царині вищої школи, зростання уваги до особливостей соціальної роботи загалом і професійних якостей соціального працівника зокрема. Система професійної освіти орієнтується на розвиток кожної особистості в соціумі й оновлення багатьох сфер її життєдіяльності, у зв'язку з чим результати її функціонування залежать від ефективної реалізації такої якості професіоналізму, як комунікативна компетентність. Метою публікації є виявити взаємозв'язок між особливостями соціальної роботи і якістю оволодіння комунікативними вміннями; розробити технології формування професійної компетентності майбутніх соціальних працівників.

В даному аспекті актуальною є проблема професіоналізму майбутніх спеціалістів соціальної сфери, успішне розв'язання якої може бути забезпечене прийняттям відповідних указів, розробкою етичного кодексу механізмів відбору спеціалістів, технологій і шляхів оптимізації процесу підготовки студентів до соціальної роботи державного галузевого стандарту зі спеціальності "Соціальна педагогіка", у якому представлено професіограму й освітньо-кваліфікаційну характеристику соціального педагога. [1, с. 3]

Відомо, що становлення людини як суб'єкта праці, перетворення її на професіонала в результаті вияву соціальної активності в різних сферах діяльності значною мірою залежить від рівня сформованості комунікативної компетентності, що уможливорює розкриття всіх інших професійних якостей соціального педагога.

Аспектуальне розкриття проблеми спілкування загалом і професійного, зокрема, знайшло відображення у дослідженнях О.Бодальова, Ю.Жукова, А.Капської, О.Леонтьєва та інших. Передумовою для розв'язання проблеми формування комунікативної компетентності соціальних працівників стали дослідження, в яких розглядається проблема саме комунікативної компетентності (Є.Головаха, Г.Данченко, М.Лісіна, С.Макаренко, В.Панфьоров, Н.Паніна та інші). Потребує ґрунтовних розвідок проблема особливостей підготовки соціальних працівників до комунікативної діяльності, що сприяє успішному вирішенню питань щодо формування комунікативного їх професіоналізму.

Професійна компетентність співвідноситься зі здібностями, вміннями та знаннями, адекватними професійним завданням і достатніми для їх вирішення. Так, учені виділяють такі складові професійної компетентності: глибоке розуміння сутності виконуваних завдань і вирішуваних проблем; знання досвіду, наявного у даній галузі; вміння обирати засоби і способи дії, адекватні конкретним обставинам місця і часу; здатність критично оцінювати свою діяльність і вносити корективи у процес досягнення цілей (Є.Огарьова); особистісно-гуманні орієнтації, креативність, рефлексія тощо.

У контексті поглиблення розуміння поняття "Комунікативна компетентність" в педагогічних розвідках подаються різні тлумачення: вміння встановлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми (Г.Данченко, С.Козак, С.Макаренко); володіння сукупністю певних умінь (Є.Головаха, Н.Паніна, Р.Парошина); знання норм і правил спілкування (А.Козлов, Т.Іванова). Як бачимо, комунікативна компетентність становить інтегративну якість, яка опосередковує професійну діяльність соціального працівника, спрямовану на налагодження, підтримку і розвиток ефективної взаємодії з учасниками соціального процесу.

Специфіка соціальної роботи виявляється у вирішенні проблем, які постають і стосуються конкретної людини, прямо чи опосередковано вона є учасником форм і видів суспільних відносин і діяльності людей, що висуває достатньо суворі вимоги до професійних комунікативних умінь і навичок соціальних працівників. Усе це дає підстави для розуміння професійної комунікативної компетентності як *комплексу комунікативних знань та мовленнєвих умінь, навичок, що формують рівні мовної особистості; дозволяють соціальному працівникові адекватно і творчо користуватися усіма засобами комунікації у спілкуванні з учасниками соціального процесу.*

Успішність виконання професійних функцій соціальним працівником залежить від наявності й рівня його комунікативних умінь, оскільки вони слугують підґрунтям успішної реалізації технологій. Цілеспрямована робота зі створення соціально-педагогічних умов, спрямованих на забезпечення ефективного формування професійної комунікативної компетентності у студентів зумовлює відповідну процедуру підготовки, що передбачає координацію методів і технологій, які відповідають вимогам майбутньої спеціальності та сучасним підходам до професійної підготовки фахівців. [3, с. 400]

Рівні професійної комунікативної компетенції визначаються ступенем вияву знань про правила слухання партнера; професійний мовний службовий етикет; норми, правила тактики спілкування; правила користування невербальними засобами спілкування й умінь концентрувати і розподіляти увагу; володіти голосовими модуляціями; володіти технікою і логікою мовлення; правильно будувати публічні виступи з урахуванням аудиторії; аналізувати конфліктні та кризові ситуації і знімати їх завдяки професійним комунікативним вмінням. Формування мовної культури відбувається поступово. У її становленні виділяють кілька етапів:

1. Рівень мовної правильності; забезпечується мовною освітою (правила користування мовою, її лексикою, граматичними формами; знання з історії літературної мови, з історії становлення галузевої термінології).

2. Рівень інтеріоризації, який засвідчує вміння реалізовувати себе у висловлюваннях відповідно до власного внутрішнього світу, вміння творити себе засобами мови і виражати свою особистість; забезпечується духовно-моральною культурою особистості, розумовою

(логічною) культурою мовлення, комунікативністю і сценічністю. Досягнення високої культури мовлення на цьому етапі уможлиблюється роботою над словом: уміння чітко і ясно висловлювати свою позицію, будувати переконливу аргументацію, вільно висувати перед аудиторією й емоційно впливати на слухачів, володіти гнучким, рухливим голосом, дикцією, підкоряти голос конкретним мовленнєвим цілям, ефективно реалізовувати свої демократичні права і свободи в усіх сферах переконуючої комунікації.

3. Рівень насиченості – передбачає володіння багатством і різносистемністю мовних засобів. Мовець (вихователь) вільно почувається у мовній стихії, має багатий лексикон.

4. Рівень адекватного вибору – характеризується вмінням говорити прицільно, на кожну мовну ситуацію відгукуватися точною мовною реакцією.

Рівні мовної особистості співвідносні з основними комунікативними ознаками досконалого мовлення: правильність, точність, логічність, чистота, виразність, образність, доречність, етичність та естетичність. Реалізацією якостей мовлення, гармонійним поєднанням їх забезпечується індивідуальна і колективна культура спілкування учасників соціальної ситуації.

Комунікативні можливості мови незмірно широкі, вони становлять основу культури мови загалом і професійної мови зокрема, культури мовлення соціального працівника. Рівень розвитку категорійно-мовленнєвого апарату аналізованої галузі наукових знань визначається рівнем освіченості соціального педагога, обсягом і стилістикою використання ним професійної мови.

Професійне, бездоганне з мовної позиції мовлення передбачає погляд на мову як творчу практику індивідів, що, спілкуючись між собою, зберігають у ній соціокультурний досвід, збагачуючи його відповідно до надбань відповідної галузі. Таке мовлення є інтелектуальним, утверджує етику поведінки, постійне самовдосконалення і самовияв. Концепція функції мовлення (установки на контакт, взаєморозуміння, взаємоповагу) спрямована на утвердження манери ввічливої розмови, духовне оздоровлення учасників соціальної ситуації. Соціальне й індивідуальне у професійному мовленні нерозривні, у єдності особистого й громадського, естетичного й етичного, інтелектуального й морального ґрунтується концепція професійного мовлення соціального педагога, його ретроспективне і перспективне бачення.

Для діагностування ефективності результату становлення комунікативної культури соціального педагога нами було визначено такі показники оцінювання комунікативної компетентності.

I. Знання: (знання основ мотиваційно-комунікативної діяльності; знання основ комунікативної лінгводидактики; знання методики формування комунікативної компетентності; знання особливостей особистісно-орієнтованого, комунікативного й технологічного підходу до формування комунікативної компетентності соціального педагога.

II. Уміння: 1) комунікативно вмотивована поведінка викладача і студентів (сформована потреба); 2) Уміння комунікативно-методичні (комунікативно-методична компетентність); 3) власне комунікативна компетентність соціального педагога: уміння вербальної комунікації (використання голосових даних, правильність застосування мовленнєвих засобів, які забезпечують процес спілкування та навчання у визначених ситуаціях—монолог, діалог) – мовленнєва компетентність і уміння правильно застосовувати мовні засоби – мовна компетентність; уміння невербальної комунікації, використання у процесі спілкування паралінгвістичних засобів (адекватність міміки, жестів, виразу обличчя, постави тощо); 4) уміння володіти своїм психоемоційним станом, ступінь вияву позитивних емоцій; 5) швидкість усного мовлення; 6) рефлексивні вміння – рефлексивна компетентність.

III. Досвід: 1) досвід використання сучасних засобів навчання, що забезпечують створення й ефективне функціонування комунікативного середовища у ВНЗ; 2) досвід оволодіння інноваційними технологіями становлення професійної комунікативної культури соціального педагога; 3) досвід формування комунікативної компетентності за допомогою активних технологій (проективної, ігрової та інтерактивної) із застосуванням творчого

підходу до виконання професійної діяльності. У зв'язку із зазначеним вище пропонується нами механізм формування професійної комунікативної компетентності студентів із соціальної педагогіки передбачає такі напрями: організація навчально-методичної діяльності шляхом упровадження спеціалізованих курсів циклу професійної науково-предметної підготовки ("Від серця до серця"; "Коло проблеми"); управління самостійною роботою студентів.

Практика використання технологій активного навчання, моделюючого соціально-педагогічної ситуації, сприяє організації професійно-орієнтаційної та індивідуальної роботи, поглиблює рефлексію, уможлиблює досягнення взаємоповаги та довірливості між усіма учасниками групи, що інтенсифікує процеси саморозкриття та самоусвідомлення; забезпечує умови для взаєморозуміння респондентів під час практичних і семінарських занять, що дозволяє їм відчувати власну причетність до спільної справи.

Ефективність формування професійної комунікативної компетентності соціальних працівників визначається співвідношенням професійної діяльності, спілкування особистості, що виявляється на рівнях інтелектуального, емоційного і діяльнісного вияву.

У професії соціального працівника визначальною є комунікативна функція, оскільки соціальна практична діяльність потребує різнопланового спілкування, успішність і повновартісність якого залежить від уміння спілкуватися. Процес ефективного формування основних комунікативних умінь майбутнього фахівця соціальної сфери уможлиблюється шляхом включення студентів до комунікативної взаємодії під час проведення соціально-педагогічних ситуацій і тренінгів, вивчення спеціальних курсів комунікативного спрямування. Професійна комунікативна компетентність студентів із соціальної педагогіки розширює можливості комунікативної діяльності залежно від конкретної соціальної ситуації, сприяє професійному саморозкриттю під час виконання соціальних ролей, дозволяє знаходити й активно використовувати нові елементи спілкування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Годлевська Д.М. Комунікативні уміння як складова комунікативності особистості соціального працівника / Д.М. Годлевська // Соціальна педагогіка: теорія і практика. – Луганськ: "Альма-матер", 2004. – № 2 – С. 96-100.
2. Курило В.С. Моделювання системи критеріїв оцінки розвитку освіти в регіоні // Педагогіка і психологія, 1999 – № 2 – С.35-39.
3. Москалюк О.І. Зміст і структура професійної спрямованості майбутніх педагогів: аналіз у контексті системного підходу / О.І. Москалюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. Наук. Праць. – Київ-Вінниця, 2006. – Випуск 10. – С. 398-403.
4. Цимбалюк І.М. Психологія спілкування: [навч. посіб.] / І.М. Цимбалюк. – К.: ВД "Професіонал", 2004. – С. 304

Марків В.Н.

СТАНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ "СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА"

В статье акцентирована взаимосвязь между особенностями социальной работы и качеством освоения коммуникативных умений, которые лежат в основе формирования профессиональной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: личностный подход, деятельный подход, коммуникативный подход, компетентностный подход, системный подход, интегративный поход.

Markiv V.M.

BECOMING OF PROFESSION COMMUNICATIVE CULTURE OF STUDENTS OF SPECIALTY IS "SOCIAL PEDAGOGIES"

In article analysis of the social work's peculiarities behind the designated problem and their connection with the quality of communicative skill's profession are developed.

Key words, individual approach, activity approach, communicative approach, competent approach, system approach, integrative approach.

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНИХ УЯВЛЕНЬ

У статті висвітлено питання особливостей гендерної соціалізації учнів початкової школи як важливої умови формування гендерних уявлень. Особливої уваги приділено статево-рольовим стереотипам як обтяжливим факторам гендерної соціалізації дітей.

Ключові слова: гендерна соціалізація, гендер, початкова школа, статево-рольові стереотипи.

Євроінтеграція в галузі освіти як нова соціальна реальність вимагає переосмислення феномену "гендеру" у системі виховання молодого покоління. Гендерні дослідження та реалізація сучасних пріоритетних напрямків Державної програми щодо забезпечення рівних прав і можливостей для жінок і чоловіків є важливим механізмом підвищення гендерної компетентності педагогів, перенесенні гендерних знань у широку громадськість суспільства. У сучасних умовах суспільного розвитку особливо актуальними є проблеми гендерної соціалізації особистості, прилучення її до загальнолюдських цінностей, значимих в усі століття й закріплених у культурно-історичному досвіді сучасного покоління, зазнають суттєвих змін традиційні поняття про соціальні ролі та особливості характеру чоловіків і жінок.

Нині гендерна проблематика стала невід'ємною частиною психолого-педагогічного напрямку досліджень, зокрема вона відкривається і педагогіці початкової школи. Виникнення цього напрямку наукової роботи пов'язано з реальними трансформаціями в сучасній українській системі освіти та критикою усталених традицій у навчально-виховному процесі, які сьогодні збереглися у вигляді статево-рольових стереотипів. У сучасному суспільстві статево-рольові стереотипи великою мірою впливають на процес гендерної соціалізації дітей, визначаючи його спрямованість. Усвідомлення людиною своєї приналежності до чоловічої або жіночої статі визначають його поведінку, спосіб життя, формування особистісних якостей людини.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій з даної теми формує уявлення про сучасний стан розробленості питання гендерної соціалізації учнів. Так, методологічні проблеми гендерної педагогіки висвітлені в працях В. Гайденко, В. Кравця, Л. Штильової та ін. Питання введення гендерної складової в освіту досліджували Т. Говорун, О. Кікінежді, О. Ярська-Смирнова та ін. Проблематика гендерної соціалізації дітей різних вікових категорій висвітлена в наукових доробках І. Кльоціної, І. Кона, Л. Попової та ін. [6]. Питанням гендерного становлення особистості присвячено праці С. Гаубаса, Д. Ісаєва, О. Кікінеджи, Н. Коцур, О. Кузнецова, В. Кравця, О. Олійник, О. Сечейко, М. Ткалич.

Мета статті полягає в науковій характеристиці гендерної соціалізації учнів початкової школи як важливої умови формування гендерних уявлень.

Сучасне значення поняття "гендер" – соціальна стать – сформувалося в процесі теоретичного розвитку фемінізму й гендерних теорій. Поняття "гендер" означає стать як соціальне явище, як усе те соціальне, що утворюється над біологічною статтю. Поняття гендеру і гендерної соціалізації стають визначальними для розуміння суспільства та складних соціальних відносин, що існують в ньому.

Важливими компонентами гендерної соціалізації особистості є гендерна освіта і гендерне виховання. В процесі соціалізації гендерна освіта формує адекватне розуміння дорослості, її змісту, проявів, якостей, розкриває особливості та відмінності поведінки представників різної статі, ознайомлює з нормами, правилами міжстатевого спілкування. Гендерні знання знаходять своє відображення у гендерному вихованні.

Гендерне виховання – це процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників

іншої статі. Мета гендерного виховання полягає у формуванні правильного розуміння моральних норм, вміння керуватися ними у всіх сферах діяльності. У процесі гендерного виховання формується соціальна відповідальність у взаєминах між статями, здатність розуміти специфічні статеві особливості чоловіків і жінок у процесі спільної діяльності, розвивається почуття самоповаги, впевненості, самореалізації, здатності приймати усвідомлені рішення в сфері міжстатевих відносин.

Гендерне виховання пов'язане з моральним, фізичним, естетичним, розумовим і трудовим. Специфіка його полягає в тому, що людина як суб'єкт діяльності не може виступати як безстатєва істота. З одного боку, це означає, що для виховання можуть бути використані будь-які види діяльності, з другого – що важко знайти якийсь особливий вид діяльності, який слід було б спеціально використовувати в інтересах гендерного виховання. Тому, той чи інший вид діяльності учнів – праця, спілкування, гра, навчання – служить інтересам виховання, якщо педагоги враховують у процесі їх організації загальні закономірності і, крім того, оцінюють дії школярів з позицій гендеру [5, с.176].

Гендерна соціалізація – це процес засвоєння людиною соціальної ролі, визначеної для неї суспільством від народження, залежно від того, чоловіком або жінкою вона народилася. Особливе місце в цьому процесі належить гендерній соціалізації дитини, прищеплення їй неупередженого ставлення до людей будь-якої статі. Соціалізація починається в дитинстві і закінчується у глибокій старості процесом засвоєння соціальних ролей і культурних норм. Це складний процес, пов'язаний з оволодінням певної гендерної ролі.

Гендерні ролі – норми та правила поведінки жінок і чоловіків, що ґрунтуються на традиційних очікуваннях, пов'язаних з їх статтю. Вони відрізняються в суспільствах з різною культурою і змінюються із часом. Недоліки формування гендерних ролей призводять до порушення статевої та гендерної ідентичності, що може стати причиною проблем в міжстатєвих контактах, сімейному житті, у вихованні дітей.

Як відомо, освіта і виховання мають неабиякий вплив на формування особистості. Гендерні уявлення особистості формуються під впливом гендерних стереотипів – набору загальноприйнятих норм і суджень, що стосуються існуючого в суспільстві становища чоловіків і жінок, норм їхньої поведінки, мотивів і потреб. Гендерні стереотипи закріплюють існуючі гендерні розбіжності і стають завадою до змін у сфері гендерних відносин. Педагогічна наука розуміє гендерну соціалізацію як формування особистості певної статі.

В педагогіці гендерна соціалізація визначається як активне засвоєння особистістю стандартів культури в міру входження в соціальні відносини, це процес наслідування, прийняття і відтворення жінкою чи чоловіком тих культурно-нормативних стандартів, які суспільство вважає відповідними до їх гендерних ролей.

Гендерна соціалізація має важливе значення для молодшого шкільного віку. У процесі гендерної соціалізації закладаються навички взаємин дитини з дорослими, з однолітками своєї та протилежної статі. Гендерна соціалізація школярів початкової школи характеризується специфікою стосунків на різних типах взаємин, наприклад, дитина-дорослий, дитина-одностатєві ровесники, дитина-однолітки іншої статі. Тип стосунків – дитина-дорослий (педагог) має найважливіше значення для формування гендерної соціалізації молодшого школяра. Вчитель для учня початкової школи не тільки приклад, взірець поведінки, а й ідеал. Тому, позитивній гендерній соціалізації сприятиме розвиток взаємостосунків педагогів з дітьми не тільки на рівні функціонально - рольового типу (ділового, офіційного), але й особистісно-інтимного (довірливого, поважливого), коли підкреслюються якості, особливості і гідність кожної дівчинки і кожного хлопчика [6,с.175].

У взаємостосунках з педагогами, що не обтяжені статево-рольовими стереотипами, процес гендерної соціалізації хлопчиків і дівчаток відбувається осмислено. Вчитель, що організовує цікаве дружнє спілкування дітей різних статей, сприяє більшому повноцінному розвитку індивідуальності кожного, стає беззаперечним прикладом [1,с.37]. Так, фемінізованих дітей необхідно залучати до відповідальних ролей у виховній діяльності, заходах, іграх подорожах, залучати їх до позицій лідера, щоб формувати впевненість,

відтворення власної соціальної позиції, творчого підходу; маскулінізованих – до більших контактів і взаємодій у танцях, спілкуванні, іграх, щоб зменшити надактивність, авторитарність, агресію під час виховної роботи, заходів, інсценування тощо.

На початку навчання дівчатка часто досягають більших, ніж хлопчики, успіхів завдяки більш диференційованій і тонкій ручній моториці, гарній поведінці. Підкреслюючи відмінності в поведінці і навчанні між хлопчиками та дівчатками, педагог ризикує, по-перше, сприяючи фемінізації поведінки певної частини хлопчиків, по-друге, у іншій частини провокуючи агресивність до дівчаток, по-третє, формуючи у дівчаток зверхність до хлопчиків, неповагу до маскулінізації поведінки.

З вступом до школи змінюється весь уклад життя дитини. З'являється багато нових атрибутів, що підвищують її в своїх очах і очах оточуючих, Дружба і приятелювання молодших школярів сконцентровані більшою мірою на груповій активності, ніж на індивідуальній.

Період шкільного навчання молодших школярів супроводжується активним упровадженням традиційно сформованого різного типу поведінки хлопчиків і дівчаток. Особливості гендерної соціалізації дітей сприяють формуванню в них певних внутрішніх станів, що ускладнюють їхню особистісну самореалізацію і професійне визначення в подальшому. Оскільки школа є провідником гендерної соціалізації школярів, то нагальною постає потреба в зміні змісту навчального матеріалу, дидактичних і виховних настанов у процесі спілкування вчителя й учнів з традиційної на гендерно-чутливу систему організації світосприйняття хлопчиками й дівчатками, розвитку їхньої гендерної свідомості.

Освітній компонент гендерного виховання молодшого школяра спрямовується на задоволення його цікавості щодо репродуктивної функції дорослої людини, виховання ролі батька-матері. Педагогічно спрямоване статеве виховання дітей дозволяє виробити у них стійкий імунітет проти "вуличної" просвіти, сформувати уявлення про відмінність правил чоловічої і жіночої поведінки. Така виховна робота сприяє засвоєнню нормативних основ дівчачої, хлопчачої поведінки, виробленню санітарно-гігієнічних навичок.

Розширення знань про стать молодшого школяра в процесі навчання у школі, як правило, реалізує подвійну мету. По-перше, закріплює етичні установки на вибіркові міжстатеві відносини дітей (дружбу, приятелювання, симпатію). По-друге, поглиблює наукове розуміння статевої поведінки людини, а також біологічних процесів, що відбуватимуться з тілом у майбутньому. Діти вчаться усвідомлювати прояви людської статевої крізь призму наукових знань, набуття культурного розвитку. Міжособистісні контакти молодших школярів вже не ті, що у дошкільному віці, бо в них з'являється перший досвід емоційного забарвлення дружніх або ворожих стосунків. Саме у початковій школі діти роблять перші кроки у пізнанні моральних засад сексуальної поведінки, це період формування оцінки себе як представника певної статі.

Саме в цьому віці закладається фундамент характерологічних рис людини, в тому числі тих, що визначають в майбутньому статево поведінку. Статеве виховання не повинно бути ізольованим від загального виховання. У школі лише в тісному взаємозв'язку, взаємодії і взаємозалежності всіх форм виховання можна досягнути гармонії у фізичному, психологічному і статевому розвитку людини.

Найпершими соціалізуючими фігурами в житті дитини є її батьки та члени родини. Однак, необхідно пам'ятати, що батьки, навіть якщо вони намагаються виростити своє дитя без обтяження готовими соціокультурними нормами, не є єдиними серед тих, хто сприяє засвоєнню рольових моделей (навіть гендерно-нейтральних). Статеворольова соціалізація – це процес, що триває протягом людського життя, він відображає змінювані обставини й новий досвід. Отже, протягом життя матеріалом для засвоєння гендеру слугує вся система того, що в даній культурі пов'язується з проявами жіночності і мужності. А в нашому суспільстві часто доноситься інформація дітям, що чоловіки і жінки, хлопчики і дівчатка – це абсолютно різні створіння і повинні залишатися такими.

Таким чином, ми дійшли висновку, що існують позасімейні джерела гендерної соціалізації, з яких діти дізнаються про поведінку, що розцінюється суспільством як така, що відповідає тій чи іншій статі. До них відносять вчителів, більшість з них працює за усталеними культурними стереотипами з приводу того, які характеристики є притаманними дівчаткам (посидючість, увага) і хлопчикам (недбалість, кмітливість). Відповідно методична організація навчальної діяльності, манера звертання до учнів / учениць, реакція на навчальні прогалини, дисципліну, а також форма взаємодії вчителя з учнями різних статей різняться [1]. Так, від дівчаток очікується більша акуратність, старанність, від хлопчиків менша вимогливість до дисципліни як під час уроків, так і на перервах.

Джерелом гендерної соціалізації є зміст навчального матеріалу підручників і посібників. У своїй більшості шкільні підручники і книги для дітей написані традиційною мовою, яка змальовує хлопчиків і чоловіків як людей, здатних на великі звершення (підкорення стихій, перемога у війні, створення нового), а дівчаток і жінок – орієнтованих тільки на успіхи в "приватній сфері" сім'ї; при цьому традиційно "жіноча" діяльність зображується, зазвичай, зневажливо, а жінки представлені як подруги, дружини або, в кращому випадку, помічниці, які сприяють успіхові чоловіків.

Разом з тим варто зазначити, що сьогодні спостерігається певний прогрес у збереженні гендерної рівності засобами навчальної літератури. Новітні підручники репрезентують розширене коло занять жінок з їх наближенням до чоловічих професій і навпаки.

Важливим каналом трансляції у формування соціокультурних стереотипів є телебачення – це унікальне джерело, що здатне генерувати уявлення дітей про "природу соціальної дійсності". Воно є не тільки важливим засобом подачі стереотипної інформації, а, головне, постійно демонструє традиційні образи "особливого" призначення жінок і чоловіків, впливаючи на засвоєння зразків саме гендерної соціалізації (жінок і дівчаток демонструють в контексті інтересів домівки: прання, прибирання, догляд за дітьми і хворими; чоловіків і хлопчиків – поза домівкою: політика, корпоративні зустрічі, рибалка).

Чинником гендерної освіти є ігри та іграшки, вони допомагають дівчаткам практикуватися в тих видах діяльності, що стосуються підготовки до материнства та ведення домашнього господарства, а також формують уміння і навички спілкування й співробітництва. Натомість ігри та іграшки хлопчиків пробуджують в них бажання творити, переробити оточуючий світ, допомагають розвивати навички, що ляжуть в основу просторових і математичних здібностей, заохочують незалежну, змагальну й лідерську поведінку. Згадаймо, для прикладу, відвідування магазину іграшок. Перше питання, яке Вам зададуть обов'язково буде такого змісту: "Вам іграшка потрібна для хлопчика, чи для дівчинки?". Відомо, що іграшки "призначені" для дівчаток (ляльки, посуд, м'які іграшки) вирізняються яскравістю, рожевими тонами, іграшки ж для хлопчиків – це спортивний інвентар, кубики, конструктори, зброя, що знаходяться у великих розмальованих коробках, що традиційно орієнтує дівчаток на домівку, хлопчиків – на візуально-просторову діяльність.

В процесі життя поза домівкою на дітей впливають агенти гендерної соціалізації: вчителі, література, засоби масової інформації, іграшки та ігри. Статевовідповідні настанови, які засвоюють діти, впливають на формування їхніх традиційних поглядів на призначення статей, практикують узвичаєні для суспільства поняття: хлопчикам потрібно займатися одними речами, дівчаткам – зовсім іншими, які вважаються природними.

Важливим етапом соціалізації є вік між 7 та 10 роками, коли формується світобачення особистості дитини та її уявлення про власне призначення й смисл життя [3]. Це період дійсності, коли засвоюється досвід поколінь, тому дитину необхідно формувати так, мов би заповнювати чистий аркуш.

Стать дитини і роль її в суспільстві визначають і біологічні і соціальні фактори. Народжуючись, дитина відразу не усвідомлює себе чи жінкою чи чоловіком, їй необхідно пройти певні етапи соціалізації, яка здійснюється через виховний вплив суспільства зокрема, інститути сім'ї і школи.

Гендерна соціалізація дітей молодшого шкільного віку відтворюється через їхню поведінку, яку хлопчики і дівчатка будують, спираючись на статево-рольові стереотипи, – це сформовані в культурі узагальнені уявлення та переконання про те, як "дійсно" повинні поводитися чоловіки і жінки. Це розповсюджений і достатньо вивчений різновид соціальних стереотипів, заснований на прийнятих у суспільстві уявленнях про маскуліність-фемініність статей та їхню ієрархію. Традиційно маскулініними характеристиками є готовність до самореалізації, лідерства, творчості, перевага авторитету, сили, розуму і здорового глузду; для фемінінних характеристик переважними є здатність реалізувати себе в заміжжі, дітях, її переважні риси – комунікабельність, ніжність, турбота, материнська ласка і т. д.

Отже, моральне становлення особистості молодшого школяра відбувається у тісному взаємозв'язку із процесом гендерної соціалізації. Вагомим чинником статевої соціалізації, окрім сім'ї, є поза сімейні інститути соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності: монографія / Т. В. Говорун. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 240 с.
2. Клецина И. С. Гендерная социализация: учебное пособие / И. С. Клецина. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.
3. Кон И. С. Ребенок и общество: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. С. Кон. – М. – Издательский центр "Академия", 2003. – 336 с.
4. Кондратюк С. М. Интегративний підхід до виховання у молодших школярів здорового способу життя : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / С. М. Кондратюк. – Київ, 2003. – 180 с.
5. Кравець В.П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник / В.П.Кравець.–Тернопіль: Джура, 2003.– 416 с.
6. Павлушенко Н. М. Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.07 / Н. М. Павлушенко. – Тернопіль, 2011. – 251 с.

Самойленко Н.И., Сембрат А.Л.

ГЕНДЕРНАЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ

В данной статье рассматриваются вопросы особенностей гендерной социализации школьников начальной школы как важного условия формирования гендерных представлений. Особое внимание уделено поло-ролевым стереотипам как обременительным факторам гендерной социализации детей.

Ключевые слова: гендерная социализация, гендер, начальная школа, поло-ролевые стереотипы.

Samoilenko N.I., Sembrat A.L.

GENDER SOCIALIZATION PRIMARY SCHOOL FORMATION AS A FACTOR OF GENDER IDEAS

This paper focuses on the issue of gender socialization features elementary school students as an important condition for the formation of gender representations. Special attention is paid to gender-role stereotypes as aggravating factors of gender socialization of children.

Key words: gender socialization, gender, primary school, sex-role stereotypes.

Розділ 6

Сучасні педагогічні технології

СУЧАСНІ ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗАКЛАСНИХ ЗАХОДІВ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ ФОЛЬК-АРТ-ФЛЕШМОБУ

Національна система освіти України спонукає вчителів музичного мистецтва до пошуку й впровадження сучасних форм організації позакласних заходів, які б допомагали формувати особистість національного типу. Однією із цих акцій є залучення учнів початкової школи до фольк-арт-флешмобу.

Впровадження новітніх проектів у практику вчителів музичного мистецтва допомагає поєднати дидактичні функції, традиційні прийоми і засоби навчання, збагачує й поповнює навчально-виховний процес початкової школи новими формами роботи, що сприяє більш ефективному засвоєнню музичного навчального матеріалу, національного пісенного фольклору, звичаїв і традицій українського народу.

Ключові слова: позакласний захід, навчально-виховний процес, колективна музично-творча діяльність, національний пісенний фольклор, акція, фольк-арт-флешмоб.

Організація позакласних заходів засобами фольклору як форма реалізації творчого потенціалу молодших школярів є ефективним засобом формування гармонійно розвинутої особистості. Ця робота не тільки поглиблює знання учнів, а також сприяє розширенню культурологічного кругозору школярів, розвитку їхньої творчої активності, естетичного смаку.

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та положенню з Комплексної програми художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах, зміст художньо-естетичного виховання школярів у позаурочний час має спрямовуватися на узгодження системи цінностей суспільства, комплексу функцій мистецтва у формуванні духовного світу особистості з можливостями їх сприймання кожним індивідом у процесі інтерпретації.

У навчально-виховному процесі початкової школи значне місце посідає колективна музично-творча діяльність. Однорідна музична композиція охоплює такі види музичної творчості як пісенне, танцювальне, інструментальне. Сучасність диктує необхідність введення нових форм і методів навчання і виховання, які здатні виховувати людей високодуховних, естетико-грамотних.

Розробка й впровадження у навчально-виховний процес нових педагогічних технологій, інтеграційний підхід до викладання предметів естетичного циклу в сучасній школі – один із напрямків активних пошуків нових педагогічних рішень, що сприяють розвитку творчого потенціалу як вчителів так і учнів. У позаурочний час створюються сприятливі умови для реалізації творчого потенціалу школярів у різноманітних формах, однією з яких є – флешмоб, течія, що дає змогу спілкування, прилучає школярів до творчого процесу, активізує пізнавальну діяльність учнів, допомагає відчутти єдність світу й людини, виявляє загальнолюдські цінності, сприяє формуванню цілісного світосприймання.

У статті розкрито функціональну характеристику сучасної форми організації позакласних заходів в початковій школі засобами фольк-арт-флешмобу.

В контексті європейської й світової інтеграції з орієнтацією на загальнолюдські демократичні цінності суспільства сучасні культурологічні процеси в Україні формуються на багатовікових вітчизняних традиціях. Звертання до джерел української народної педагогіки, які засновані на багатому досвіді народу щодо виховання й навчання дітей, сконцентровані в національному пісенному й інструментальному фольклорі, традиціях, звичаях і обрядах, що дає можливість використовувати їх як засіб виховного впливу на учнів початкових класів. Проблема збереження і пропаганди національного пісенного фольклору, народного танцю, мовлення, формування у суспільстві взаємоповаги між народами є одним із головних шляхів оздоровлення людських відносин.

Важливими науковими та практичними завданнями є формування у молодших школярів естетичного ставлення до звичаїв, обрядів, традицій українського народу.

Прискорення процесу обміну інформацією, формування свого особистого соціального простору, можливість експериментувати в конструюванні власної ідентичності, нарешті, анонімність віртуального світу відкривають дорогу новим формам соціальності, і в остаточному підсумку можуть послужити причиною колосальних змін у самій структурі суспільних відносин.

Аналізом цих процесів займаються фахівці в області гуманітарних наук, насамперед соціологи й психологи. Ці дослідження часом також впливають на об'єкт свого вивчення. Саме це відбулося з оглядовою роботою американського соціолога Говарда Рейнгольда, чия книга "Smart Mob: The Next Social Revolution" вийшла в США в 2003 році, послужила поштовхом до розвитку нового руху, що одержав назву "flashmob" або "smartmob" (другий варіант більше розповсюджений на Заході). Рейнгольд у книзі виступив у ролі футуролога, пророкуючи прийдешню соціальну революцію, у рамках якої розумна юрба, використовуючи симбіоз Інтернету й мобільного зв'язку, буде робити радикальний вплив, як позитивне, так і руйнівне, на всі області діяльності людського співтовариства [2].

Про невичерпні виховні можливості національного фольклору писали Л.Українка, М.Вовчок, О.Маркович, І. Франко, В.Верховинець, К.Квітка, С.Грица, Ф. Колесса, М. Лисенко, М. Леонтович та ін..

Дослідження А.Владимирової, О. Воропай, Л.Ф. Вудвуд, І.М. Вудвуд, Г.Довженок, А.Іваницького, С.Килимника, С.Садовської, В.Семеренського, В.Скуратівського, М.Стельмаховича, П.Черемиського, Л.Черкаського та ін. доводять що український народ з давніх-давен вирізнявся своєю музичальністю, ритмічністю та пісенністю.

Розвиток електронних засобів комунікації, таких як стільниковий зв'язок і Інтернет, істотно вплинуло не тільки на соціально-економічну сферу нашого життя, але й на соціально-культурну. Наприкінці минулого століття поняття "віртуальна реальність" остаточно пішло з абстрактної сфери в повсякденне життя суспільства. Знайомства через Інтернет, спілкування на форумах і в ЖЖ (живих журналах від англ. Live Journal), не говорячи вже про спілкування за допомогою SMS-Повідомлень, не тільки відкрили для людської комунікації нове поле – віртуальний простір, але й істотно змінили саму стратегію соціального поведіння людини в сучасному суспільстві.

У навчально-виховному процесі формування у молодших школярів естетичного ставлення до фольклору ведеться пошукова робота нових форм, методів, прийомів художньо-образного освоєння дійсності. Надається перевага питанням, що пов'язані з емоційною сферою учнів, розвитку їхньої творчої активності, естетичної свідомості. Водночас виникає проблема, наскільки молодші школярі є підготовленими до сприймання фольклору з урахуванням естетичних закономірностей, законів гармонії та краси.

Як стверджує Н. Авер'янова, сучасне українське суспільство перебуває у непростій ситуації пошуку власного шляху розвитку, удосконалення, національної ідентичності, яка забезпечує збереження культурної самобутності у світі, що глобалізується і що "важливою умовою оптимізації національного виховання є створення цільової культурно-мистецької програми з урахуванням української культурної спадщини й архетипів національної культури" [1, с.53-56].

Отже, метою цієї статті є визначення сучасних форм організації фольклорних позакласних заходів в початковій школі.

Мета конкретизується у завданнях:

- визначити та обґрунтувати сутність формування у молодших школярів комунікативних якостей, моральних та естетичних цінностей;
- висвітлити актуальність формування в учнів початкової школи естетичного ставлення до фольклору.

Жанрове багатство народної педагогіки є результатом розмаїтості її життєвих функцій, пов'язаних із трудовим і сімейним життям, святами календарно-обрядового циклу,

польовими роботами. Цілісно розглядати теорію і практику художньо-образної мови різних видів мистецтв, формувати уявлення про види та жанри національного пісенно-танцювального фольклору, розширювати музично-естетичний досвід, розуміти зв'язки музичного і хореографічного мистецтв з природним і предметним середовищем, життєдіяльністю людини засобами масової інформації та сучасною технікою допоможе акція арт-моб.

До арт-мобів (моб-арт) відносяться акції, що мають художню цінність і, як наслідок, складність реалізації, що іноді вимагає відступи від деяких правил флешмобу. Як правило, вони виконуються невеликою кількістю учасників з використанням реквізиту й більш націлені на видовище, естетику. Арт-моб припускає репетиції, у арт-мобу є команда, що складається з режисерів, сценаристів, людей, що допомагають із організацією. Але він не перестає бути мобом, тому як всі основні правила під час акції мають силу.

Флешмоб (від англ. *flash mob* – *flash* – спалах; мить; *mob* – юрба; перекладається як "миттєва юрба"; порівн. напр. *flash flood*, "внезапный паводок") – це заздалегідь спланована масова акція, у якій велика група людей з'являється в громадському місці, виконує заздалегідь заплановані дії (*сценарій*) і потім розходить. Збір учасників флешмобу здійснюється за допомогою зв'язку (в основному це Інтернет). Флешмоб розрахований на випадкових глядачів, викликаючи у них змішані почуття нерозуміння, інтересу й навіть участі. Серед можливих варіантів учасники флешмобів часто шукають:

- розвагу;
- відчуття себе вільним від суспільних стереотипів поведінки;
- спробу зробити враження на оточуючих і одержати гострі відчуття;
- самоствердження (випробовування себе: "Чи зможу я це зробити на людях?");
- відчуття причетності до спільної справи;
- одержання ефекту, як від групової психотерапії;
- емоційну підзарядку;
- нових друзів.

У поєднанні з етнографічними, календарно-обрядовими традиціями, звичаями пісенно-танцювальні фольклорні твори відображають самотню систему духовності й практично-дійовий досвід народного життя. У казках, піснях, думах, баладах та інших жанрах фольклору художньо відображені зразки, еталони національних духовних цінностей, самотність української психології, які майже неможливо піддати математичним вимірам, статистичній обробці.

Прикладом може служити організація акції Art-flash mob за темою "Різдвяні свята від Катерини до Водохреща":

1. В класах, які запрошені на флешмоб, за темою формуються команди по 4-6 учнів;
2. Кожній команді пропонується підготувати виступ до 5 хвилин по одному з шести Різдвяних свят: День Катерини, свято Андрія Первозванного, свято Наума, День святого Миколая, Різдво Христове. Коляда. Василь та Маланка, Свято Водохреща
3. Готуються дві ведучі для презентації виступу кожної команди.
4. Призначається день, місце та час проведення Різдвяного арт-флеш мобу.

Арт-флешмоб пов'язаний майже з усіма навчальними дисциплінами, особливо з фольклористикою, мистецтвознавством, культурологією, хореографією, ритмікою, шкільною педагогікою, логікою, дитячою психологією, народознавством, історією, географією тощо. В результаті систематичної роботи з даного питання підвищується рівень естетичної культури учнів, їхній творчий розвиток.

Народна культура та мистецтво українців вважаються одними з найбагатших надбань культурної спадщини європейських націй.

Розвиток електронних засобів комунікації, таких як стільниковий зв'язок і Інтернет, істотно вплинуло не тільки на соціально-економічну сферу нашого життя, але й на соціально-культурну. Педагогічні знання та вміння народу, традиції, звичаї та обряди виступають засобом виховного впливу на учнів. Фольк-арт-флешмоб – це проектно-

пошукова діяльність вчителів і учнів; мистецтво, що розраховане на увагу. В подальшому підготовка та проведення таких акцій дасть позитивний результат у вихованні в учнів естетичного ставлення до національних культурних надбань народу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авер'янова Н. М. Образотворче мистецтво як чинник національного виховання особистості (українознавчий аналіз): дис. канд. філос. наук: 09.00.12 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 2007. – 220 арк. – Бібліогр.: арк. 181-220.
2. Говард Рейнгольд. "Smart Mob: The Next Social Revolution" / Рейнгольд Говард. – 2003. [Електроний ресурс] [bestreferat.ru/referat-392339.htm].
3. Джесси Рассел. Флешмоб /Рассел Джерси. – Санкт-Петербург, Книга по Требованию, 2012 г.- 74 с.

Владимирова А.Л.

СОВРЕМЕННЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕКЛАССНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ СРЕДСТВАМИ ФОЛЬК-АРТ-ФЛЕШМОБА

Национальная система образования Украины побуждает учителей музыкального искусства к поиску и внедрению современных форм организации внеклассных мероприятий, которые помогли бы формировать личность национального типа. Одной из форм привлечения учеников начальной школы к участию в коллективной музыкально-творческой деятельности выступает акция фольк-арт-флешмоб.

Внедрение новейших проектов в практику учителей музыкального искусства помогает соединить дидактические функции, традиционные приемы и средства обучения, обогащает и пополняет учебно-воспитательный процесс начальной школы новыми формами работы, которая оказывает содействие более эффективному усвоению музыкального учебного материала, национального песенного фольклора, обычаев и традиций украинского народа.

Ключевые слова: внеклассное мероприятие, учебно-воспитательное процесс, коллективная музыкально-творческая деятельность, национальный песенный фольклор, акция, фольк-арт-флешмоб.

Владимирова А.Л.

CONTEMPORARY FORMS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN ELEMENTARY SCHOOL MEANS OF FOLK ART-FLASHMOB

The national education system encourages teachers to Ukraine musical art search and introduction of modern forms of organization of extra-curricular activities that help to shape the identity of a national type. One of the ways to attract elementary school students to participate in a collective musical-creative activity appears share folk-art flash mob.

Introduction of the newest projects in the practice of teachers of musical art helps connect the didactic function, traditional techniques and tools for learning, enriches and adds to the educational process of primary school new forms of work, which provides assistance to more efficient assimilation of musical training material, national folk songs, customs and traditions of Ukrainian people.

Key words: extra-curricular activities, educational process, the collective musical-creative activity, national folk songs, action, folk-art flash mob.

СУЧАСНИЙ СТАН ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Статтю присвячено аналізу сучасного стану впровадження інформаційно-комунікаційних технологій й у підготовку вчителів початкової школи урядовими ініціативами та позаурядовими організаціями.

Ключові слова: ІКТ-підготовка, вчителі початкової школи, структура програм та модулів підготовки, дидактичне використання ІКТ.

Основні напрями освітньої політики Великої Британії в галузі використання інформаційно-комунікаційних технологій у шкільній та педагогічній освіті зумовлені зовнішніми та внутрішніми чинниками розвитку суспільства. До зовнішніх віднесемо процеси глобалізації, інтернаціоналізації та європейської інтеграції в усіх сферах життєдіяльності суспільства, включаючи освіту.

Щодо інформаційно-комунікаційних технологій та їх застосування в навчальному процесі, то поняття "ІКТ-підготовка" почало застосовуватися у 1980-х роках ХХ ст., коли в шкільній системі Британії почалося використання комп'ютерної техніки.

Вивченню можливостей шляхів щодо ІКТ-підготовки вчителів початкової школи присвячуються спеціальні урядові та позаурядові документи, дослідження та наукові праці британських науковців, таких як: Террі Гайдн (Terry Haydn), Б. Робінсон (B.Robinson), Джаніс Сміс (J.Smith), Емма Томбс (E.Tombs), Сара Коузінс (S.Cousins), Аніта Бекхаус та Аєн Уілсон та Деніел Маклі ((Backhouse & Ian Wilson & Daniel Mackley), Норберт Пачлер (N.Pachler), та інші. Як показав аналіз науково-педагогічних джерел мова йде про важливість значення питання розроблення нових освітніх програм підготовки вчителів початкової школи відповідно до вимог нового інформаційного суспільства для країн Європейського Союзу та Великої Британії зокрема, вчені якої присвятили багато науково-методичної літератури цьому та багатьом іншим суміжним питанням, однак, тільки не значна її частина характеризує площину ІКТ-підготовки вчителів початкової школи. Зокрема, редактором британського міжнародного журналу Бр.Робінсоном (Br. Robinson) з інформаційних технологій в освіті вчителів (Journal of Information Technology for Teacher Education) (з 1992р.) визначено болючі питання в цій площині, зокрема, брак наукових праць з питань впровадження ІКТ і стан їх використання у школах, де відповідно до національної стратегії ІКТ є основним предметом для учнів, водночас, більшість учителів необізнані в цій царині [4].

Британська агенція освітньо-комунікаційних технологій за дорученням уряду разом із Відділом освіти та розвитку навиків проводила дослідження використання ІКТ у шкільному секторі, зокрема початковому, і опублікувала декілька проектів-брошур щодо національної стратегії розвитку використання ІКТ у початковій освіті. У цих матеріалах чітко окреслено пріоритети національної стратегії, щодо навчання та викладання з використанням ІКТ в початковій школі, які є актуальними й сьогодні. Зокрема: забезпечити використання ІКТ в самостійній роботі дітей; забезпечити подальшу підготовку учителів щодо ефективного використання ІКТ; упровадити або розробити ІКТ-підходи в структурному оновленні грамотності та математики; визначити конкретні методи навчання читання, письма та математики, де використання ІКТ може сприяти позитивному впливові; забезпечити ефективне використання ресурсів запропонованих у рамках стратегії розвитку початкової освіти; сприяти розвиткові знань і розуміння прогресу використання навиків ІКТ в основному віковому діапазоні початкової ланки [5, с. 2]; [6, с. 4-5].

Скориставшись інформацією про найкращі вищі педагогічні заклади, які готують учителів початкової школи у Великій Британії [1; 8], виявлено, що велика увага в

педагогічних закладах приділяється вивченню інформаційно-комунікаційних технологій, як наскрізної так і як окремої дисципліни. Це викликано перш за все прагненням удосконалити освіту студента-майбутнього вчителя початкової школи. Отже, ціллю статті є з'ясувати, як ІКТ-підготовка реалізується кожним рівнем, програмою, модулем та який шлях дає найбільші можливості для ефективного формування ІКТ-компетенції.

Розглянемо деякі з модулів програм різнорівневих курсів підготовки вчителів початкової школи щодо сучасних напрямів використання ІКТ у педагогічній освіті відповідно до змісту підготовки з ІКТ і їх застосування в якості дидактичного засобу у навчальних закладах (понад десять різнорівневих вищих навчальних закладів) із вищезгаданого рейтингового шкалювання.

Відповідно до вимог оновленого національного стандарту 2014 року, предметна частина "Початкова школа: ключова стадія 1, 2" спрямована на вивчення таких питань, як: педагогічні аспекти навчання та викладання на основі освітньої теорії, вплив сучасних теорій на особистість і роль учителя початкової школи, планування та оцінка навчання дітей, розвиток професійних відносин із колегами та батьками/опікунами, керування поведінкою учнів, раннє читання та математика, а також початкова програма, використання ІКТ у процесі навчання таких предметів як математика та наука. Так, чотири-трирічні програми паралельної підготовки вчителів початкової школи університетів, що готують бакалаврів мистецтв початкової освіти (BA in Primary Education, BA QTS Primary or Early Years), або бакалаврів освіти (Bachelor of Education (BEd) – пропонують студентам ІКТ-модулі для вивчення серед модулів фахового напрямку з першого по третій рік навчання. Змістове наповнення програми кожного року підготовки включає два основні компоненти: академічний і професійний. Академічний компонент сприяє поглибленню знань і кращому розумінню Національного курикулуму та його предметів: англійська мова, математика, природничі науки, інформаційно-комунікаційні технології, сучасні іноземні мови, мистецтво, наука про людські раси. Професійний компонент фокусується на модулях базових предметів і модулях практики. Методика викладання, навчання, оцінювання та успішність засвоєння модуля також привертає увагу: основні факти описуються в лекціях і опрацьовуються на практичних заняттях; вивчення концепцій, науково-дослідної та іншої літератури представлено на лекціях, а також опрацьовується на семінарах. Самостійна робота сприяє студентам підготуватися до лекцій, семінарів, а також роботі в малих групах, створенню презентацій, що представляються іншим студентам, а потім аналізуються, обговорюються та демонструються в письмових завданнях. Індивідуальне навчання сприяє студентам створити методично правильний та ефективний навчальний пакет, що демонструє їх знання та навички.

Результатом навчання є такі ІКТ-уміння: дослідити ресурси ІКТ для викладання та навчання; оцінити використання у класному приміщенні низки приладів, наприклад, програмове забезпечення інтерактивної дошки, презентації, електронні таблиці та бази даних програмного забезпечення, веб-розроблення програмного забезпечення та веб-ресурси, цифрові фотографії та сканери; урахувати питання здоров'я та безпеки, пов'язаних із використанням ІКТ і нормативними вимогами до навчання у сфері ІКТ [2]. Однак не всі університети пропонують однакове програмове модульне навантаження. Наприклад, Йоркський, Манчестерський, Кінгстон університети пропонують модулі додаткової професійної сфери (Advanced Professional Focus (APF)); сучасні іноземні мови (Modern Foreign languages); творчість і комунікація (Creativity and Communication); значення освіти (Values Education); особливі освітні потреби (Special Educational Needs)[8] тощо.

Проаналізувавши програми університетів, схожих за структурою, можемо дійти висновків, що:

модулі засновано на розвиткові та вдосконаленні навичок і знаннях, отриманих поступово (з першого до третього року підготовки);

знання освітніх наслідків використання інформаційних і комунікаційних технологій, ознайомлення студентів із наслідками використання інформаційних і комунікаційних

технологій у професійному контексті початкової школи реалізовано на сучасному рівні, відповідно до болонських вимог.

Завдяки цим програмам студенти працюють із низкою науково-дослідної та іншої відповідної літератури, розвиваючи розуміння наслідків використання інформаційних і комунікаційних технологій для управління, керівництва та зміни навчальних програм і методів роботи.

Випускники демонструють своє вміння та розуміння:

- ключових елементів управління, а також аналізу навчального процесу використовуючи ІКТ з відповідною метою;

- спектра сучасних проблем, що стосуються ІКТ і початкової освіти;

- ролі ІКТ у початковому навчальному середовищі;

- детальне знання спектра відповідного програмного забезпечення та його застосування;

- критично аналізувати літературу з різних актуальних питань освіти, пов'язаних із ІКТ у початковій школі;

- критично розуміти роль координатора ІКТ у початковій школі;

- критично аналізувати плани розвитку спільнот практиків у сфері ІКТ і технологій навчання в школі;

- критично аналізувати розвиток людських ресурсів і впровадження стратегій у сфері ІКТ і технологій навчання в школі;

- передавати свої ідеї, принципи та теорії ефективно різними способами;

- використовувати інформаційні та комунікаційні технології в різних варіантах;

- керувати часом і працювати в стислі терміни;

- оцінювати і використовувати інформацію з різних первинних і вторинних джерел.

Що ж до послідовного рівня отримання освіти вчителя початкової школи, яку можна здобути на базі вищої освіти, за допомогою однорічних курсів підготовки для отримання сертифіката післядипломної початкової освіти – СППО в університетах та коледжах, де пропонують модулі професійного розвитку та підготовки (Professional Development and Training); вивчення предметів навчального плану (Curriculum Studies); модулі спеціалізації (Areas of special interest) серед яких є модулі щодо ІКТ-умінь, а програмове спрямування базується на вивченні таких питань, як: керування класом (class management), учитель та закон (the teacher and the law), робота з дітьми з особливими потребами (working with children with special educational needs), та ввідні модулі до кожного з неосновних предметів навчального плану: релігійна освіта, санітарна підготовка та громадянство; то дистанційна форма освіти (ДФО) пропонує не тільки дипломи бакалаврів, а й аспірантські сертифікати (Postgraduate Certificate in Integrated Practice in Childhood and Youth).

ДФО пропонує для вивчення обов'язкові модулі, які включають ІКТ як основний модуль, та як наскрізний елемент підготовки, де поряд із базовими предметами курикулуму, студенти вивчають дизайн і технології, історію, географію, мистецтво та дизайн, музику та фізкультуру, навчальні плани для релігійної освіти, громадянство та сучасні іноземні мови, планування та викладання, оцінювання ефективності роботи дітей, а також модуль розвитку ІКТ-умінь, який надає студентам можливість: розвивати знання, навички і розуміння в галузі ІКТ і педагогіки, щоб викладати ІКТ упевнено та ефективно; використовувати свої навички у сфері ІКТ для планування, оцінки та здійснення професійної діяльності, пов'язаної з навчанням. Студенти також отримують знання про способи діагностування за допомогою різних ІКТ: науково-дослідні проекти, електронні журнали, есе, порт-фоліо та групові презентації.

Послідовний рівень здобуття вищої початкової освіти пропонує також магістерський ступінь з ІКТ-підготовки, який показує рівень володіння навичками та необхідними знаннями для отримання статусу кваліфікованого вчителя. А саме: розвиток педагогічних навичок, знань і розуміння процесу ІКТ-навчання учня; розкриття необхідного розуміння ІКТ-розвитку дітей і процесу навчання, вплив на них екології, ІКТ та наукових інновацій;

критичне оцінювання обраного ними педагогічного напрямку, та успішне його втілення; розвивати все складніші поняття та знання щодо процесу навчання та викладання відносно їх власних пізнавальних здібностей і практики в школі; забезпечувати розуміння поточного навчального плану та домінуючих педагогічних методів.

Щодо дидактичного використання ІКТ в сучасній початковій школі, то можемо навести тези сучасних британських науковців, таких як Сара Коузінс (Cousins) Ульріке Данн з університету Бедфордширу на тему "Е-портфоліо та підготовка вчителів початкової школи: рівноцінні схеми підтримки розроблення ефективної цифрової педагогіки", де автори наголошують на зміні ландшафту вищої освіти і в ньому, використовуваних технологій, а саме: користування новими онлайн-платформами, вивчення нових ІКТ-систем відповідно до директив для вищих навчальних закладів, швидке опанування технічних навиків і застосування їх в освітніх курсах, щоб вирівняти відповідність різноманітних педагогічних підходів сучасним вимогам освіти.

Адаптація до цифрової епохи включає в себе набагато більше, ніж просто технічна майстерність. Вона включає в себе зміни. Лектори повинні "змінити свої педагогічні підходи й виправдати очікування слухачів" наголошують автори статті. У центрі поля зору науковців знаходиться не просте використання електронних портфоліо, а "місце" для спілкування учителів-стажистів початкової школи, навчання, реалізації та розвитку. Слухачі в цьому проекті використовують електронні портфоліо, щоб зв'язати теорію, методика та практику в школах. Е-портфоліо дають їм змогу дізнатися, що таке мобільний контекст, як застосовувати його з метою вдосконалення професійних педагогічних компетенцій і навиків для навчання та викладання в університеті, школі, вдома тощо, опираючись на зворотний зв'язок із викладачами. Такі британські науковці, як Аніта Бекхаус, Аєн Уїлсон, Деніел Маклі ((Backhouse & Ian Wilson & Daniel Mackley), науковці з університету Св.Джона у своєму дослідженні [7] підкреслюють важливість збільшення формального оцінювання за рахунок використання мобільних технологій, особливо у підготовці вчителів початкової школи, де роль педагога полягає в сприянні переходу від студента до вчителя, надаючи можливості для розвитку навиків, пов'язаних з ефективним оцінюванням і зворотнім зв'язком; демонструють переваги підходу до навчання орієнтованого на учня, передавання ІКТ- навиків, створене мобільне середовище наставником і відповідної підтримки діяльності невеликих груп студентів, які отримали письмовий відгук про свою роботу за допомогою iPads чи iPods. Завдяки зворотному зв'язку студенти самостійно опрацьовували отримані дані. Цінність і ефективність цього зв'язку була розглянута в опосередкованому обговоренні з викладачами. Результати дослідження виявили: студенти займаються з технологіями впевнено та з ентузіазмом, в ході експерименту якість зворотного зв'язку з колегами покращилася.

Науковець Террі Гайдн з університету Східної Англії своєю статтею "Що значить "бути хорошим в ІКТ" в якості вчителя, наставника? Погляд із Великої Британії" навів результати порівняльного дослідження використання ІКТ у процесі підготовки вчителів початкової школи, які було спрямовано на розвиток розуміння того, як курси підготовки вчителів початкової освіти готують студентів педагогічних навчальних закладів до використання ІКТ. Автор приділяє особливу увагу думці експертів-практиків у галузі ІКТ (на базі шкіл та університетів) про те, що означає "бути хорошим в ІКТ".

Деякі висновки науковця відповідають офіційним документам аналізу передової практики, здійсненої Агентством розвитку та професійної підготовки вчителів початкової школи Великої Британії щодо офіційно визначених ІКТ-компетенцій, які студенти зобов'язані здобути, перш ніж їм надано статусу кваліфікованого вчителя, інші аспекти результатів дослідження викликають деякі сумніви, щодо поняття "доброї практики" в галузі впровадження ІКТ у викладання предметів.

Зокрема, науковець вказує, що багато практикуючих експертів-вчителів початкової школи менш захоплено відгукувалися про інвестиції в дорогі додатки ІКТ: інтерактивні дошки, голосові технології та електронні портфоліо, а з великим ентузіазмом відзначали

потенціал сучасних веб-додатків для підвищення якості викладання та навчання[3]. Стаття Террі Гайдна "Створення навчальних пакетів: одна з найбільш важливих переваг використання ІКТ в педагогічній освіті? Навчитися керувати поведінкою учня", викликає безсумнівне зацікавлення прикладом використання "навчального пакета" щодо навчального середовища в класі та управління поведінкою учня, які нині турбують педагогічну освіту Великої Британії, заохочує студентів вищих педагогічних навчальних закладів задуматися про фактори, що впливають на робочу атмосферу в класі, а також низку допоміжних матеріалів, "навчальні пакети", і доводить, що нова технологія може внести інноваційність та ентузіазм в розвиток педагогічних знань, крім простого навчання використовувати конкретний засіб ІКТ [3, с.2-8].

Велика Британія як провідна країна Європейського Союзу визнає підготовку майбутніх учителів початкової школи одним із пріоритетних напрямів розвитку педагогічної освіти, упроваджуючи ІКТ в підготовку майбутнього вчителя початкової школи, що включає в себе аналіз і відбір інформаційно-комунікаційних знань, які в цілому становлять головний методологічний зміст ІКТ діяльності педагога, що веде до розроблення стандартів ІКТ-компетенції учителів.

Проаналізувавши вищезгадані способи та програми підготовки вчителів початкової школи у Великій Британії, робимо висновок, що істотні інвестиції у сферу підготовки вчителів початкової школи й впровадження ІКТ в інфраструктури школи за минуле десятиріччя сприяли істотному вдосконаленню ІКТ навиків студента-вчителя використовувати ІКТ у навчальній практиці. Приблизно дві третини студентів-майбутніх викладачів нині відчувають, що їх ІКТ-підготовка була або "дуже хороша", або "хороша". Переважна більшість тренерів, наставників і студентів, наразі володіють ефективним навиками використання ІКТ у процесі навчання, для зв'язку з тьюторами, колегами та для роботи з необхідною документацією освітніх курсів та ІКТ-ресурсів. Також є невеликий відсоток студентів майбутніх вчителів, які вже досягли рівня "електронної зрілості" ("e-maturity"). Перспективи подальших розвідок у даному напрямі повинні включати вивчення передового досвіду вітчизняних фахівців із питань ІКТ-підготовки вчителів початкової школи, а також у виділенні функцій вчителя початкової школи та викладачів вищих педагогічних закладів зарубіжних країн у цьому значущому процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Complete university guide. 2014 [Електронний ресурс] // League Table Rankings Education. – Режим доступу: <http://www.thecompleteuniversityguide.co.uk/league-tables/rankings?s=Education>
2. Computing programmes of study: key stages 1 and 2. National curriculum in England [Електронний ресурс]. – DfE. – 2013. – 2 р. – Режим доступу: <http://www.gov.uk/nationalcurriculum>
3. Haydn T. Case studies of the ways in which initial teacher training providers in England prepare student teachers to use ICT effectively in their subject teaching / Haydn T. – School of education, University of East Anglia, Norwich, UK, 2011. – 61 p.
4. Robinson B. Editorial [Електронний ресурс] / B. Robinson // Journal of Information Technology for teacher education. – 1992. – Vol. 1. – P. 34–41. – Режим доступу: <http://www.triangle.co.uk>
5. School improvement through ICT. The self-review framework supporting the Primary National Strategy [Електронний ресурс]. – BECTA, 2007. – 6 р. – Режим доступу: <http://www.becta.org.uk/schools/selfreviewframework>
6. TEPE a virtual meeting place of Teacher Education Policy in Europe [Електронний ресурс] // Reflecting Education. – 2012. – Vol. 8, No. 2. – Режим доступу: <http://www.tepe.wordpress.com>
7. The Times Good University Guide [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.thetimes.co.uk/tto/public/gug/>
8. University courses in education in the UK open to students from overseas. Overseas Compendium 2013–2014 // The Universities Council for the Education of Teachers. – London. – 316 p.

Гарапко В.И.

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОДГОТОВКУ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ВЕЛИКОБРИТАНИИ

Статья посвящена анализу современного состояния внедрения информационно-коммуникационных технологий и в подготовку учителей начальной школы правительственными инициативами и неправительственными организациями.

Ключевые слова: ИКТ-подготовка, учителя начальной школы, структура программ и модулей подготовки, дидактическое использование ИКТ.

Harapko V.I.

MODERN SITUATION OF INTRODUCTION INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN GREAT BRITAIN

The article reveals the analysis of a modern situation of implementation information and communication technologies into a primary school teacher training through the governmental initiatives and non-governmental organizations.

Key words: ICT-training, primary school teacher, the structure of programs and modules, didactical usage of ICT.

УДК 378.147

Дон Н.Л.

ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ КОМП'ЮТЕРИЗАЦІЇ ПРИ ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ "НЕТРАДИЦІЙНІ ТА ВІДНОВЛЮВАНІ ДЖЕРЕЛА ЕНЕРГІЇ"

У роботі приведений аналіз застосування ЕОМ під час проведення аудиторних занять зі спеціальних дисциплін. Визначений перелік заходів, що оптимізують застосування комп'ютерів при підготовці спеціалістів технічного профілю.

Ключові слова: вища технічна освіта, інформаційні технології.

Вища технічна освіта відіграє особливу роль у підготовці майбутніх спеціалістів у галузі математики, техніки, комп'ютерних та інформаційних технологій, виробництва, економіки, управління як у плані формування певного рівня технічної культури, інтелектуального розвитку, так і в плані формування наукового світогляду, розуміння сутності практичної спрямованості технічних дисциплін, оволодіння методами математичного моделювання. При цьому рівень цієї підготовки повинен дозволити студентам у майбутньому створювати і впроваджувати технології, сама основа яких може бути невідомою під час навчання.

Головною ознакою сучасної освіти є активне застосування ЕОМ в учбовому процесі. Це стосується, фактично, усіх видів аудиторної та самостійної роботи студента: мультимедійне супроводження проведення лекцій, застосування розрахункових та модельних пакетів під час проведення практичних та лабораторних занять, мультимедійні засоби з самостійної роботи студента, тестові програми для поточного та підсумкового контролю знань. При цьому комп'ютер, за яким студент вивчає лекційний матеріал, або виконує лабораторну роботу з курсу, стає не лише об'єктом вивчення, але й засобом навчання, з чим пов'язано помітне підвищення ефективності навчального процесу [1]. Таке тотальне застосування комп'ютера в учбовому процесі має як своїх прихильників так і противників. Серед "за" і "проти" фігурує багато чинників, починаючи з підвищення інтенсивності і наочності надання нових знань і закінчуючи відсутністю "живого спілкування" під час складання різних видів контролю у вигляді комп'ютерного тестування. Однак усі ці чинники пов'язує одне – орієнтування на якусь певну дисципліну, спеціалізацію,

галузь знань, особливості вимог до кінцевих знань та навичок випускників. Аналіз використання ЕОМ не може бути відірваним від конкретних особливостей спеціальності та її існуючої матеріально-технічної бази, вимог *конкретних* постійних роботодавців та загального ринку праці.

Тому метою даної роботи є комплексний аналіз застосування ЕОМ в учбовому процесі для циклу спеціальних дисциплін спеціальності "Нетрадиційні та відновлювані джерела енергії" та визначення основних положень щодо його оптимізації.

Традиційно застосування ЕОМ під час лекцій зводиться до демонстрації статичних або динамічних мультимедійних об'єктів, а також допоміжних записів – тобто візуального супроводу лекції, що є повною або частковою заміною використання дошки, плакатів та демонстраційних експериментів. Підвищення наочності лекційного матеріалу, а також відсутність необхідності відтворення матеріалу на дошці значно пришвидшує викладання матеріалу та покращує його засвоєння.

Однак, як показала практика, під час вивчення прикладних комп'ютерних пакетів, таких як пакет моделювання електричних та електронних кіл Multisim (Workbench), система комп'ютерної математики Maple, стандартні пакети моделювання теплотехнічних систем виробників теплотехнічного обладнання Danfoss, Herts, Wilo, ефективність засвоєння лекційного матеріалу та темп викладання можуть бути додатково підвищені. Для цього комп'ютер на лекції знову повинен стати не лише засобом навчання, а й об'єктом вивчення.

Для реалізації такого підходу лекційний процес проводиться в комп'ютерному залі, де кожен студент має доступ до комп'ютера і на протязі лекції відводиться певний час на те, щоб студент *ще на лекції самостійно* випробував матеріал, що викладається. Переваги використання цього підходу для підвищення темпу викладання матеріалу, порівняно з використанням ЕОМ тільки як демонстраційного засобу, зазначалися й раніше [1]. На даному етапі визначено, що такий підхід дає цілу низку додаткових корисних ефектів.

По-перше, спостерігається механічне закріплення отриманих на лекції знань. По-друге, можливість самостійного дослідження нових знань стимулює додаткові питання студентів, що позитивно впливає на повноту розкриття матеріалу саме *для аудиторії*. По-третє, такий процес не зменшує часу викладача на проведення лекції – час на самостійне дослідження студентом матеріалу повністю компенсується зменшенням витрат часу на детальне пояснення матеріалу, що викладається з урахуванням того, що студент все це побачить тільки після лекції.

Технічно реалізація таких лекційних занять проводиться у двох видах, в залежності від можливостей пакету, що вивчається. Якщо пакет дозволяє створення текстового опису, як, наприклад, система комп'ютерної математики Maple, то лекції мають вигляд електронних уроків, що містять як власне теоретичні положення лекції так і численні інтерактивні приклади, які студенти виконують прямо під час лекції [2]. Якщо пакет є візуальною системою проектування або моделювання, як, наприклад, Multisim, то лекції мають вигляд презентацій з гіперпосилками на приклади, які демонструються в окремому вікні програми, що вивчається.

Практична робота з технічних дисциплін – це, в першу чергу, вміння проводити розрахунки явищ, процесів та систем. Тому застосування комп'ютера під час проведення практичних робіт будь-яким чином стимулюється. Час, що зберігає студент застосовуючи алгоритмічні комп'ютерні розрахунки порівняно з розрахунками за допомогою калькулятора, ефективно витрачається на додатковий аналіз отриманих результатів.

На сучасному етапі підготовки фахівців з технічних напрямків одну з головних ролей відіграє лабораторно-технічна підготовка молодих спеціалістів. Вимоги роботодавців до досвіду роботи випускників саме у прикладних аспектах спеціальності частіше за все є найголовнішими при працевлаштуванні. Тому, на рівні із виробничою практикою, визначальну роль має лабораторна база, на якій здійснюється підготовка спеціальності.

Звичайно, використання модельних експериментів на комп'ютері дозволяє значно розширити демонстраційну і експериментальну базу, так як ресурси сучасних доступних у

ВНЗ комп'ютерних систем у цілому достатні для проведення якісного модельного експерименту з екранною візуалізацією складних процесів. Такі комп'ютерні стенди є наочними, безпечними, потребують менше місця і їх вартість набагато менша, ніж вартість відповідних реальних стендів "у залізі". Додатково, виникає можливість адаптації процесу навчання до індивідуальних особливостей студентів, що відповідає передовим напрямків розвитку дистанційного навчання.

Однак, як показує практика, застосування модельної комп'ютерної лабораторної бази або програм моделювання процесів інколи дає зовсім протилежний результат. Зокрема, реалізація лабораторного практикуму на основі комп'ютерного пакету моделювання електричних та електронних кіл Multisim на дисциплінах "Теоретичні основи електротехніки" та "Цифрова та аналогова схемотехніка" в більшості випадків призводило до того, що студент, який навіть добре засвоїв ці дисципліни, при переході на практичну роботу безпосередньо з реальною елементною базою не знав, з чого починати роботу, не кажучи вже про техніку безпеки. Такі самі результати були отримані і при застосуванні модельних комп'ютерних експериментів з теплотехнічних дисциплін, розроблених на системі комп'ютерної математики Maple та стандартних пакетах моделювання теплотехнічних систем виробників теплотехнічного обладнання Danfoss, Herts, Wilo та ін.

Після аналізу результатів система підходу до організації лабораторних занять була принципово змінена. Застосування електронних комп'ютерних симуляторів почали проводити лише після виконання основних простих операцій на відповідних лабораторних стендах.

Так, застосування пакетів Maple та Multisim для розрахунків електричних кіл проводиться тільки після виконання експериментальної частини лабораторної роботи і використовуються саме для перевірки отриманих експериментально значень.

Лабораторний практикум з теплотехнічних процесів проводиться у два етапи. Перший етап – виконання експериментів на лабораторному обладнанні. Другий етап – проведення розрахунків або моделювання процесів за отриманими експериментальними даними з використанням Excel або СКМ Maple.

Застосування пакетів для проектування теплотехнічних систем дається лише після розрахунку таких систем "вручну".

В результаті модернізації методики проведення лабораторних робіт значно покращилося сприйняття та засвоєння матеріалу студентами. Відмічається також значне поліпшення знань та навичок студентів у сфері моделювання реальних фізичних та технологічних процесів, легка адаптація до роботи з відповідним промисловим обладнанням. Разом із тим, отримання навичок з використання комп'ютерної техніки для реальних процесів значно підвищило рівень конкурентноздатності випускників кафедри на ринку праці Херсонщини.

Резюмуючи вищесказане щодо оптимізації використання ЕОМ під час проведення аудиторних занять зазначимо необхідність:

- Забезпечення під час проведення лекційних занять із спеціальних комп'ютерних пакетів практичної відведення певного часу для самостійної практичної перевірки студентом рівня засвоєння лекційного матеріалу;
- Стимулювання застосування комп'ютерів для реалізації алгоритмічних розрахунків, необхідних під час проведення практичних занять;
- Забезпечення обов'язкового проведення лабораторних робіт з вивчення базових процесів та операцій на реальному лабораторному стенді;
- Впровадження тренувальних комп'ютерних програмних засобів для перевірки результатів виконаних експериментів та проведення обробки експериментальних даних;
- Проведення лабораторних робіт із складних технічних процесів із застосуванням виключно комп'ютерних програм тільки після контролю засвоєння студентами основ експериментальних базових методик.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Чуйко Г.П., Баганов Є.О. Особливості викладання курсу "Математичні методи і моделі", орієнтованого на систему комп'ютерної математики Maple // Комп'ютерне моделювання в освіті / Матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару: Кривий Ріг, 29 березня 2005 р. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – с. 77-78.
2. Баганов Є.О. Методи розрахунків на ЕОМ. Навчальний посібник // Херсон, Олді-плюс, 200.

Дон Н.Л.

*ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ КОМПЬЮТЕРИЗАЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ
КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ
"НЕТРАДИЦИОННЫЕ И ВОЗОБНОВЛЯЕМЫЕ ИСТОЧНИКИ ЭНЕРГИИ"*

В работе проведён анализ применения ЭВМ при проведении аудиторных занятий по специальным дисциплинам. Определён перечень мероприятий, оптимизирующих применение компьютеров при подготовке специалистов технического профиля.

Ключевые слова: высшее техническое образование, информационные технологии.

Don N.L.

*THE PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF COMPUTER APPLICATION AT GRADUATION OF
QUALIFICATED SPECIALISTS ON SPECIALITY "NONTRADITIONAL AND RENEABLE
SOURCES OF ENERGY"*

The analysis of application of computer in educational process on special disciplines is conducted. The list of activities for optimization of computers application at specialists graduation in technical area is defined.

Key words: higher technical education, information technology.

УДК 378.147: 62

Шандиба О.В.

МЕТОДИЧНІ ВИМОГИ ДО СКЛАДОВИХ ІНТЕГРАЛЬНИХ НАВЧАЛЬНО-ІННОВАЦІЙНИХ СИСТЕМ

Визначені основні методичні вимоги до складових інтегральних навчально-інноваційних систем та встановлене місце використання нової інформації кожної складової у навчальному процесі. Показано, що застосування комплексно інтегральних навчально-інноваційних систем дозволяє задовольнити методичні вимоги, забезпечити оптимальний розподіл участі складових у досягненні кінцевого результату і синхронізувати діяльність навчальної та інноваційної підсистем.

Ключові слова: методичні вимоги, інтегральні навчально-інноваційні системи, інформація, складові системи, навчальна та інноваційна підсистеми.

Інтегральні навчально-інноваційні системи на сьогодні є перспективними утвореннями, які здатні якісно та своєчасно готувати професійні кадри для інноваційної діяльності для усіх сфер життєдіяльності. Різним рівням та видам інтегральності притаманні різні інституціональні властивості та можливості по забезпеченню ефективності навчального процесу. У заявку з цим, виникає завдання дослідження структур таких систем та визначення оптимальних методичних вимог до їх складових частин з метою забезпечення кращих результатів навчання.

Структури та види можливих інтегральних навчально-інноваційних систем детально розглянуті у роботі [1]. Наявні численні публікації, у яких описано досвід застосування різних видів інтеграції у технологічно розвинених країнах [2, 3] та надане комплексне обґрунтування доцільності створення таких систем [4]. Наявні також фундаментальні дослідження з методики професійного навчання [5]. Разом з цим, до теперішнього часу не

визначені основні методичні вимоги до складових інтегральних навчально-інноваційних систем для забезпечення вищої якості навчання, не встановлене місце використання нової інформації від кожної складової у навчальному процесі та не визначені умови досягнення при цьому вищої продуктивності.

Мета статті – обґрунтування основних методичних вимог до складових інтегральних навчально-інноваційних систем та встановлення місця використання нової інформації у навчальному процесі для забезпечення вищої якості та продуктивності процесу навчання.

Визначення методичних вимог до складових інтегральних навчально-інноваційних систем.

На теперішній час розвитку економіки і врахування інноваційного шляху розвитку держави основними методичними вимогами до складових інтегральних навчально-інноваційних систем можна вважати якість та продуктивність навчального процесу. Якість є головною умовою конкурентоздатності фахівця, а продуктивність важлива для забезпечення своєчасності та кількості підготовлених кадрів.

Для задоволення першої вимоги – вирішення завдань забезпечення належної якості професійного рівня кадрів для інноваційної діяльності на рівні галузі доцільно створювати інтегральні навчально-інноваційні системи з базуванням на головних національних (державних) науково-дослідних інститутах відповідного рівня [6]. Це обґрунтовується тим, що головні науково-дослідні інститути спеціалізуються безпосередньо на створенні стратегічно важливих конкурентоздатних інновацій, мають широкі наукові зв'язки з Національною академією наук, галузевими академіями та вищими навчальними закладами і, крім того, менше залежать в своїй діяльності від кон'юнктури ринку. Досвідом підтверджено, що маркетингово-науково-навчально-проектно-виробничо-експлуатаційні системи, що на їх базі можуть утворюватись, здатні якісно готувати фахівців до інноваційної діяльності для промислових утворень усіх рівнів: промисловості в цілому, комплексів галузей, окремих галузей та підгалузей, регіональних промислових кластерів, об'єднань і підприємств, зокрема, в післядипломній підготовці [3].

Сучасне виробництво базується на системах технологій, верхнім рівнем яких є глобальні технології, нижнім – операційні. Кожному рівню технологій повинен відповідати свій інституціональний склад інтегральної інноваційно-навчальної системи. Система вищого рівня, яка орієнтується на галузеутворюючі, міжрегіональні, макроекономічні та глобальні технології, повинна базуватись на науковій організації, яка забезпечує розробку стратегії розвитку всього промислового комплексу держави. Системи, що реалізують технології більш нижчих ієрархічних рівнів (багатомірні, інтегральні, комплексні та операційні) повинні базуватись на наукових установах відповідного профілю та масштабів діяльності.

Кожна з підсистем, що реалізує частину інноваційно-інвестиційного циклу (маркетингу, наукових досліджень, навчання, проектування, виготовлення, експлуатації та управління), може бути складовою інтегральної системи більш високого ієрархічного рівня. Наприклад, виробнича підсистема може поєднувати в собі виготовляючу, експлуатаційну та управлінську підсистеми. Така інтеграція відіграє важливу роль в досягненні якісних показників функціонування і розвитку системи в цілому.

Виходячи з інституціональних можливостей підсистем повних інтегральних інноваційних систем, структура яких наведена у роботі [6], з врахуванням того, що основою якості є здатність до надання профільної інформації, можна встановити диференціацію цих вимог по кожній складовій системі.

Визначення місць використання нової інформації в загальному навчальному процесі регулюється структурою інноваційно-інвестиційного циклу та принципом інформаційного підпорядкування етапів навчання.

У таблиці 1 наведені основні методичні вимоги до інституціональних утворень – складових інтегральної навчально-інноваційної системи та місце використання нової інформації в навчальному процесі.

Таблиця 1.

Основні методичні вимоги до інституціональних утворень – складових інтегральної навчально-інноваційної системи та місце їх використання нової інформації в навчальному процесі

№ п/п	Інституціональні утворення	Основні методичні вимоги до інституціональних утворень	Місце використання нової інформації в навчальному процесі
1.	Підсистеми організації та здійснення підготовки кадрів	Забезпечення навчання на всіх етапах інноваційно-інвестиційного циклу	Планування і організація процесу навчання технічним дисциплінам з врахуванням всіх етапів інноваційно-інвестиційного циклу
2.	Установи державно-інформаційної служби	Постачання нової інформації по техніці та ситуації на світових промислових ринках	Участь у формуванні мети навчання технічним дисциплінам. Визначення елементів змісту технічних дисциплін щодо рівня інновацій, географії їх розповсюдження та інші.
3.	Центри маркетингових досліджень та глобальних стратегій	Постачання нової інформації щодо наукових досягнень в галузі техніки та технологій, ринків промислової продукції та рівня техніки	Участь у формуванні мети і напрямків діяльності. Нові елементи змісту технічних дисциплін щодо нових технічних ефектів, методів їх застосування та інші. Тренінги по маркетингу.
4.	Міжнародні центри створення інновацій	Постачання нової інформації щодо методів створення інновацій та створених інноваціях (технічні пропозиції)	Формування нового змісту технічних дисциплін та методів його застосування в інноваційній діяльності. Організація інноваційної діяльності.
5.	Конструкторські та технологічні організації	Постачання інформації про нові конструкторсько-технологічні рішення та методи діяльності при створенні конструкцій великомасштабних інновацій	Участь у формуванні змісту технічних дисциплін щодо ефективних конструкторсько-технологічних рішень. Організація конструкторсько-технологічної практики
6.	Проектні установи	Постачання інформації про нові проектні рішення та методи діяльності при проектуванні об'єктів великомасштабних інновацій	Участь у формуванні змісту технічних дисциплін щодо ефективних проектних рішень. Організація проектної практики.
7.	Центри трансферу інновацій	Постачання інформації про інновації, як інтелектуальну власність на внутрішньому та зовнішньому ринках	Участь у формуванні мети та змісту навчання і інноваційної діяльності. Тренінги по трансферу інновацій.
8.	Виробничі структури	Надання нової інформації про виробництво	Організація виробничої практики
9.	Системи збуту	Надання нової інформації про інфраструктурні ринки та методи збуту промислових інновацій	Участь у формуванні змісту навчання щодо інфраструктурних ринків та систем збуту. Тренінги по збуту.
10.	Системи експлуатації і сервісу	Надання інформації про нові методи експлуатації та сервісу технічних систем. Оцінка інновацій з позицій експлуатації та сервісу.	Участь у формуванні змісту навчання щодо систем експлуатації та сервісу техніки. Організація експлуатаційної практики.
11.	Системи перетворень (ремонт, модернізації, утилізації)	Надання інформації про нові методи перетворень технічних систем. Оцінка інновацій з позицій перетворень.	Участь у формуванні змісту навчання щодо перетворень систем. Організація ремонтно-модернізаційної практики.

Аналіз наведених у таблиці 1 даних дозволяє встановити, що застосування комплексно інтегральних навчально-інноваційних систем дозволяє в повній мірі задовольнити методичні вимоги, охопити навчанням усі етапи інноваційно-інвестиційного циклу, забезпечити оптимальний розподіл їх участі у досягненні кінцевого результату і синхронізувати діяльність власне навчальної та інноваційної підсистем. Це дозволяє спрацьовувати ефекту посилення дії інституціональної структури на педагогічний результат за рахунок сумісного взаємодоповнюючого впливу чинників на процеси трансляції, транскрипції і реплікації знань. Останнє еквівалентно формуванню специфічної педагогічної системи розширеного складу, що забезпечує урізноманітнення і багаторазове повторення у різних формах навчального матеріалу, яке і дає вищу якість навчання.

Потреби у конкурентноздатності і лідерних інноваціях вимагають, щоб інтегральні навчально-інноваційні системи були системами гранично високої продуктивності. Таку продуктивність системи забезпечують у разі, коли в них реалізована система принципів, які задіють безперервні процеси, зменшені до мінімуму планові простоти, збільшену до максимуму інтенсивність процесів, вибрані найменші вихідні обсяги потрібних дій та проводиться паралельне (одночасне) виконання всіх робіт [7, 8]. Перші дві вказані умови у системах, що розглядаються, задовольняються інституціонально за допомогою горизонтальної інтеграції при належній координації робіт. Виконання третьої умови досягається за рахунок роботи на межі здатності суб'єктів навчання сприймати і запам'ятовувати нову інформацію. Четверта умова пов'язана з вибором найменшого обсягу робіт. Це досягається шляхом відбору суб'єктів навчання з належною базовою підготовкою. П'ята умова забезпечується шляхом оптимального поєднання інституціональної та внутрішньої інтеграції.

На рисунку 1 показані циклограми традиційної розподіленої та комплексно інтегрованої систем з тривалостями циклів T_m та T_i відповідно.

На цьому рисунку позначено: t – час; T_{jh} , $j \in \{M, D, H, P, B, E, Y\}$, $h \in \{m, i\}$ – тривалості циклів маркетингу, наукових досліджень, навчання, проектування, виготовлення, експлуатації та управлінської складових (підсистем-елементів системи) відповідно.

Як видно з наведеного, при комплексній інтеграції на рівні структурно-процесної організації системи вирішуються питання максимальної продуктивності за рахунок суміщення фазових циклів. Відношення T_m/T_i може сягати 2-х і більш разів.

Значні резерви щодо забезпечення вищого рівня продуктивності навчання в інтегральних науково-інноваційних системах можна віднайти і у внутрішній інтеграції підсистем. Така інтеграція забезпечує підвищення продуктивності, в першу чергу, за рахунок прийому суміщення дій. На рівні підсистем може також забезпечуватись найвища процесна інтенсивність. Це досягається при виконанні п'яти умов. Перша з них – робота на межі психофізіологічних можливостей суб'єктів навчання сприймати і запам'ятовувати нову інформацію із застосуванням різноманітних способів підвищення цих можливостей [5]. Друга – впровадження комплексної системи мотивації, як головного принципу досягнення вищої результативності робіт. Це вимагає диференціації дій відносно кожного суб'єкта навчання. Третя – це системне викладення матеріалу у фундаменталізованій формі. Останнє передбачає надання загальних інваріантних схем вирішення множини класів інженерно-технічних задач (схематизмів мислення), законів і закономірностей породження, будови, функціонування, розвитку, комунікації та управління техносфери і її складових, методів аналізу та синтезу, а також методів конкретизації структур і параметрів інновацій [6]. Четверте – суміщення процедур синтезу інновацій, які виконують суб'єкти навчання, з іншими діями, що відповідають кожному з фазових циклів загального інноваційно-інвестиційного циклу, в тому числі з допоміжними та забезпечуючими циклами інфраструктурних підсистем. Тут, особливо важливу роль, відіграють можливості інформаційно-знаннєвої інфраструктурної підсистеми, зокрема її повноти та швидкодії. П'ята – організація системи навчання в групах зі спеціально підібраними суб'єктами для вирішення

конкретних завдань синтезу лідерних інновацій Це, також, дозволяє отримати свій ефект емергентності, і цим самим, забезпечити одне із найважливіших методичних вимог для інноваційних систем навчання – досягти вищої продуктивності.

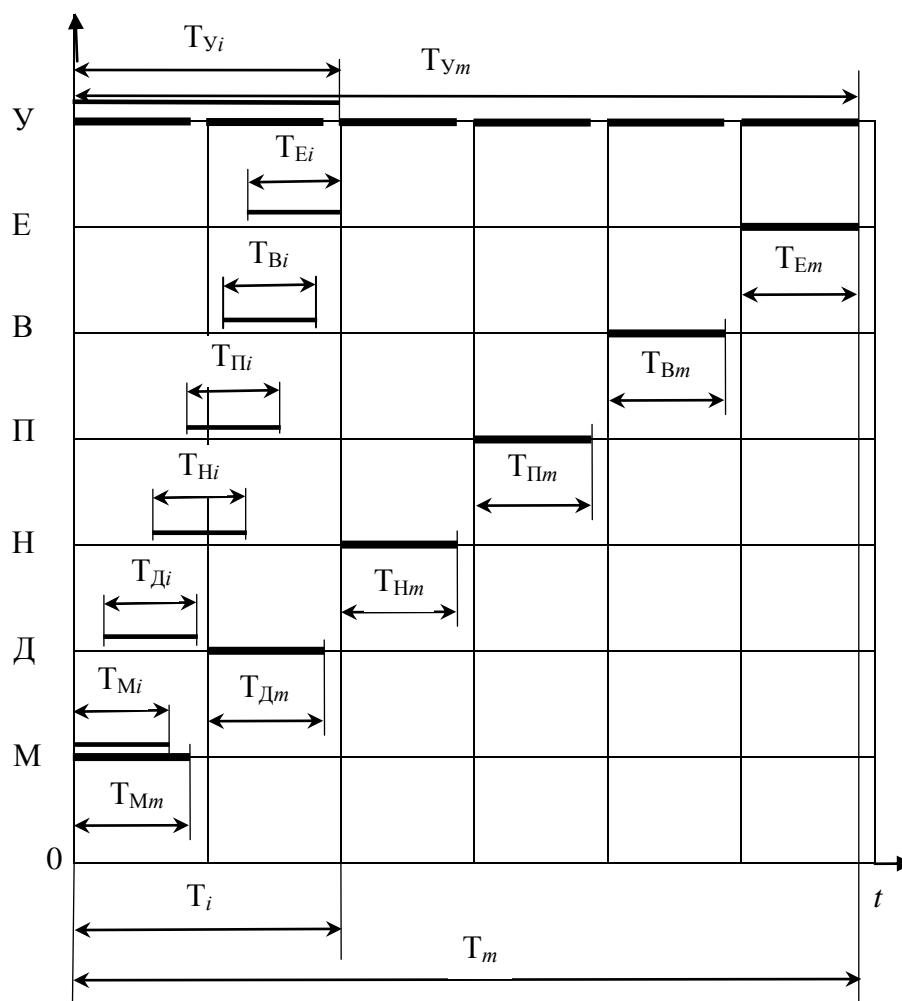


Рис.1. Циклограми традиційної (т) та інтегральної (і) систем

Диференційовані методичні вимоги до складових повних інтегральних інноваційних систем щодо отримання від них необхідної інформації можуть бути визначені, виходячи з інституціональних можливостей підсистем, з урахуванням того, що основою методичних вимог є здатність до надання якісної профільної інформації з потрібною продуктивністю.

Місця використання нової інформації в загальному навчальному процесі визначаються структурою інноваційно-інвестиційного циклу та принципом інформаційного підпорядкування етапів навчання.

Виконання методичних вимог щодо максимальної ефективності по якості та продуктивності процесу навчання у повній мірі можливе в комплексно інтегральних навчально-інноваційних системах.

У подальшому доцільно провести експериментальні дослідження щодо впливу рівнів і видів інтеграції на ефективність навчального процесу та виконати оптимізацію і подальшу диференціацію методичних вимог до кожної з підсистем інтегральної системи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Тернюк М.Е. Інтегральні навчально-інноваційні системи нового типу / М.Е. Тернюк, О.В. Авдєєнко // Новий колегіум. Проблеми вищої освіти: [науковий інформаційний журнал]. – 2007. – № 3. – С. 36-44.

2. Бідюк Н.М. Розвиток змісту та форм організації та підготовки бакалаврів і інженерів в університетах Великої Британії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бідюк Наталія Михайлівна. – Київ, 2001. – 179 с.
3. Макгрегор Дж. Мировые лидеры инноваций / Дж. Макгрегор – *Busines Week* №15-16/24 апреля 2006. – С. 32-45.
4. Амбросов А.Є. Системний погляд на місію освіти. / А.Є. Амбросов, О.Д. Сердюк. // *Вища освіта України: [журнал]*. – 2007 р. – №3. – С. 21-29.
5. Коваленко Е.Э. Методика профессионального обучения: [учебник] / Елена Эдуардовна Коваленко. – Х.: ЧП "Штрих", 2003. – 480 с.
6. Шандыба Е.В. Методическая система обучения технических дисциплин генеральных конструкторов при последипломной подготовке: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 26.02.2010; утв. 06.10.2010 / Шандыба Елена Васильевна. – Харьков, 2010. – 217 с.
7. Беловол А.В. Способы управления производительностью полифункциональных машин и их систем / А.В. Беловол, Н.Є. Тернюк // *Вісник Східноукраїнського національного університету ім. Володимира Даля*. – Луганськ. – 2000. – С. 7-9.
8. Тернюк Н.Э. Синтез технологических систем высокой и сверхвысокой производительности / Н.Э. Тернюк, А.В. Беловол // *сборник трудов ХНАДУ*. – Харьков. – 2005. – С.167-172.

Шандыба Е.В.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К КОМПОНЕНТАМ ИНТЕГРАЛЬНЫХ УЧЕБНО-ИННОВАЦИОННЫХ СИСТЕМ

Определены основные методические требования к компонентам интегральных учебно-инновационных систем и установлено место использования новой информации каждой составляющей в учебном процессе. Показано, что применение комплексно интегральных учебно-инновационных систем позволяет удовлетворить методические требования, обеспечить оптимальное распределение участия составляющих в достижении конечного результата и синхронизировать деятельность учебной и инновационной подсистем.

Ключевые слова: методические требования, интегральные учебно-инновационные системы, информация, составляющие системы, учебная и инновационная подсистемы.

Shandyba E.V.

METHODOLOGICAL REQUIREMENTS FOR COMPONENTS OF INTEGRAL TRAINING-INNOVATIVE SYSTEMS

The article specifies the main methodological requirements for components of integral training-innovative systems and determines where to use the new information of each integral part of systems in the training process. It is shown that combined use of integral training-innovative systems makes it possible to meet the methodological requirements, ensure the optimal distribution of share of integral parts in achieving the final result and synchronize the action of training and innovative subsystems.

Key words: methodological requirements, integral training-innovative systems, information, integral parts of system, training and innovative subsystems.

УДК 373.31

Якименко С.І.

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ШКОЛИ І СТУПЕНЯ

В статті автор розкриває питання впровадження інтегрованої технології в освітній процес середньої загальноосвітньої школи І ступеня. Порушує проблему вагомості інтегрованої технології у складі педагогічної системи, а також розкрито особливості впровадження інтегрованої технології в освітній процес школи І ступеня. Проаналізовано,

що сучасний освітній процес школи і ступеня значно вирає при впровадженні інтегрованої технології.

Ключові слова: інтегративний підхід, технологія, інтеграція, дидактичні принципи, навчання.

Сучасна освіта характеризується системними змінами в структурі та змісті. Переосмислення пріоритетів навчання, ролі учня як суб'єкта навчально-виховного процесу, а також суспільні зміни, обумовлюють нетрадиційні підходи до вирішення багатьох освітніх проблем. Однією з провідних тенденцій розвитку сучасної освіти є інтеграція його змісту.

Стрімкі соціальні реформи, які переживає наше суспільство в останні десятиріччя, кардинально змінили не тільки умови життя людей, але й освітню ситуацію. У зв'язку з цим гостро постало завдання – створення нової концепції освіти, яка відбивала б як інтереси суспільства, так і інтереси кожної людини зокрема.

Ідея про єдність наукових знань, хоч і в примітивних натур-філософських уявленнях, знаходила відображення в роботах древніх мислителів: Аристотеля, Демокріта, Епікура, Платона. До цієї проблеми зверталися Г. Гегель і І. Кант, Л. Фейєрбах.

Проблема інтеграції змісту освіти розглядалася в педагогіці ще за часів Я.А. Коменського, але систематичне дослідження її почалося тільки в другій половині ХХ століття. Г.Ф. Федорець розглядає інтеграцію в різноманітних зв'язках і залежностях між структурними компонентами педагогічної системи. І. Д. Зверев за основоположний ознака інтеграції приймає всю цілісність системи навчання. О. І. Бугайов інтеграцію змісту освіти пояснює необхідністю встановлення міжпредметних зв'язків з метою формування в учнів цілісної картини світу. Н. М. Буринська в інтеграції бачить кардинальне оновлення змісту освіти.

Ідеї інтегрованого навчання сьогодні особливо актуальні, оскільки сприяють успішній реалізації нових освітніх завдань, визначених державними документами. Інтеграція навчання передбачає створення принципово нової навчальної інформації з відповідним змістом навчального матеріалу, навчально-методичним забезпеченням, новими технологіями.

Отже, в останні роки в суспільстві склалося нове розуміння головної мети освіти: формування готовності до саморозвитку, яке забезпечує інтеграцію особистості в національну світову культуру.

Тому в нашому дослідженні ми передбачаємо вирішити такі основні завдання:

- навчання діяльності – уміння ставити цілі, організовувати свою діяльність для їх досягнення та оцінювати результативність дій;
- формування особистісних якостей – розуму, волі, почуттів і емоцій, творчих здібностей, пізнавальних мотивів діяльності;
- формування цілісної картини світу, адекватної сучасному рівню знань і рівню освітньої програми.

Дидактичні принципи інтегрованої особистісно-орієнтованої технології:

I. *Принцип діяльності.* Основний висновок психолого-педагогічних досліджень останніх років полягає в тому, що формування особистості учня і просування його в розвитку здійснюється в процесі його власної діяльності, спрямованої на "відкриття" ним нового знання.

II. *Принцип цілісного уявлення про світ.* У дитини повинно бути сформовано узагальнене цілісне уявлення про навколишній світ (природу, культуру, науку, суспільство, людину), про роль і місце кожної сфери в системі знань. Принцип єдиної картини світу в діяльнішому підході тісно пов'язаний із дидактичним принципом науковості в традиційній системі, але багато глибший за нього. Мова йде не лише про формування наукової картини світу, але й про особистісне ставлення учнів до одержаних знань, а також про вміння застосовувати їх у власній діяльності. (Я – у природі, Я – у культурі. Я – у суспільстві).

III. *Принцип неперервності.* Принцип неперервності означає наступність між усіма освітніми ланками на рівні методології, змісту і методики.

–*Принцип мінімакса.* Цей принцип полягає в тому, що школа повинна запропонувати учневі зміст освіти на максимальному рівні. Система мінімакса є, очевидно, оптимальною для реалізації підходу, оскільки це система, яка саморегулюється.

–*Принцип психологічної комфортності.* Принцип передбачає усунення по можливості всіх стресоутворюючих факторів навчального процесу, створення в школі і на уроці такої атмосфери, яка сприяє розкутості дітей і в якій вони почувають себе "як вдома".

–*Принцип варіативності.* Принцип варіативності передбачає розвиток в учнів варіативного мислення, тобто розуміння можливості різних варіантів розв'язання завдань і формування вмінь здійснювати систематичний добір варіантів. Навчання, у якому реалізується принцип варіативності, знімає в учнів страх перед помилкою, учить сприймати невдачу не як трагедію, а як поштовх до її виправлення

–*Принцип творчості (креативності).* Принцип творчості передбачає максимальну орієнтацію на творчі досягнення в навчальній діяльності школярів, набуття ними досвіду творчої діяльності. Уміння створювати нове, знаходити нестандартне рішення життєвих проблем сьогодні є невід'ємною частиною життєвого успіху будь-якої людини. Тому розвиток творчих здібностей набуває загальноосвітнього значення.

Зміст інтегрованої програми передбачає:

- пізнавальну, виховну, розвиваючу цінність навчального матеріалу;
- відповідність віковим особливостям дітей молодшого шкільного віку;
- створення умов для наступності та спадкоємності;
- інтеграцію змісту і видів діяльності учнів;
- поступове ускладнення кожного виду діяльності учнів;
- емоційність змісту уроків.

Матеріал у рамках цієї програми значно розширює кругозір дитини, залучає до вивчення астрономії, фізики, хімії, географії.

Розвиток дитини в ході засвоєння нею інтегрованих знань про людину та навколишній світ – це особливий процес, що характеризується, перш за все, активним виникненням нових структур, нових елементів у самому розвитку та установленням нових зв'язків між сторонами об'єкта. Проведені нами дослідження підтвердили важливість даного підходу.

До суттєвих показників розвитку дитини ми відносимо оволодіння знаннями про людину та навколишній світ на основі цілісності та системності. Мета, яку ми ставили, допомогти дитині сформувати світогляд, усвідомлено включитися в процес самовиховання, самореалізації на основі утворення власної "картини світу".

Таким чином, ми виділяємо три функціональні складові інтегрованих знань молодших школярів про людину та навколишній світ: інформаційну, емоціогенну та спонукальну. Інтегрований підхід дозволяє суттєво активізувати як "інтелектуалізацію почуттів" дитини за Л. С. Виготським, так і емоціогенність інтелекту за І. Д. Бехом [1].

Однією з умов реалізації програми є формування в дітей навичок самостійного отримання інформації з різних джерел (книги, засоби масової інформації тощо), аналіз, синтез і класифікація отриманої інформації: подання знань (зокрема ефективна мова); участь у спільній діяльності з дорослими та однолітками, оволодіння нормами і правилами поведінки, взаємовідносин, розуміння їх доцільності, необхідності, формування конструктивного ставлення до змін, конструктивне вирішення конфліктів; вироблення власної позиції, власної точки зору. Отримані на основі експерименту знання, уміння й навички стають стрижневими в пізнанні навколишньої дійсності зберігаючи свою значущість і для подальшого освоєння оточуючого світу.

В інтегрованій технології ми виходили з того, що інтегровані знання позитивно впливають на формування особистості дитини молодшого шкільного віку, якщо навчально-виховний процес побудовано з урахуванням психолого-вікових особливостей та за таких умов:

– застосування особистісно і соціально значущих ситуацій, які стимулюють мотивацію навчання, формують критеріально-ціннісну систему сприйняття оточуючого світу;

– соціальної адаптації молодших школярів, яка сприяє збагаченню духовного потенціалу особистості, забезпечує кожному учню можливість виявити ініціативу, активність, реалізувати свої творчі можливості, здібності;

– підготовки вчителів до роботи з молодшими школярами на засадах інтеграції знань.

Сфера життєдіяльності "Людина і культура" надає можливість дитині молодшого шкільного віку надбати елементарні навички культури, забезпечує її духовний розвиток.

Під "духовним розвитком" розуміється розкриття чуттєво-емоційного, пізнавально-інтелектуального, волевого та творчого потенціалу дитини. Ця сфера має змету розширювати, збагачувати, поглиблювати духовне життя дитини: вона цілеспрямовано направляє дитину шляхом пізнання добра, краси, любові; допомагає осмислити та об'єднати естетичні цінності.

У зв'язку з цим ми робимо висновок, що особливо актуальною є проблема інтегрованого навчання, зокрема уроків мови та мовлення. Інтегрування цих уроків глибоко розкрито в працях таких учених, як В. Р. Ільченко, В. В. Паламарчук, М. С. Вашуленко, С. У. Гончаренко, О. Я. Савченко [2; 3; 4; 8]. Методичне забезпечення інтегрованого уроку мови й мовлення потребує обґрунтування й конкретизації.

Розробляючи методичний інструментарій інтегрованого уроку, ми переконались, що перспективнішою є така організація пізнавальної діяльності учнів, коли спільною темою об'єднуються уроки мови та ряду інших навчальних предметів (читання, ознайомлення з довкіллям, природознавства, народознавства, художньої праці, музики).

Тематична єдність дидактичного матеріалу на уроках ряду навчальних предметів дає змогу вчителю О. А. Міцкевич [7] спланувати систему уроків, у яких раціонально поєднуються різні види діяльності:

–вступні, з використанням міжпредметних зв'язків та інтегрованих видів діяльності, характерних для певних навчальних предметів, що вивчаються як самостійні предмети;

–уроки, на яких не використовуються засоби інтеграції, в основному присвячені виробленню навичок, умінь, узагальненню та готують до наступних уроків;

–заклучні уроки з вивчення певної теми із широким використанням інтегрованих видів діяльності, притаманні тим навчальним дисциплінам, що вивчаються як самостійні предмети.

Пропонований методичний підхід створює мотив діяльності, дає змогу поєднати пізнання з духовним життям дитини. Завдяки такій організації навчання кожному учневі програмується шлях від дій, спільних із учителем, однокласниками, до самостійної діяльності.

Визначальним критерієм у доборі видів діяльності є узгодження дидактичних цілей уроків мови й мовлення, що може бути представлена структурою.

Сукупність дидактичних цілей уроку мови й мовлення

Дидактичні цілі уроку мови й мовлення: набуття нових знань з лексики, фонетики, граматики, правопису; розвиток усного й писемного зв'язного мовлення; відпрацювання навичок грамотного й каліграфічного письма; удосконалення опорних умінь – базисного компонента програми; включення нових знань у систему раніше вивчених; підготовка до сприймання наступного матеріалу.

Керуючись сукупністю дидактичних цілей кожного уроку, учитель знаходить найоптимальніше поєднання інтегрованих засобів навчання, уникаючи зайвого нагромадження видів діяльності, що тільки стомлюють дітей.

За способом поєднання видів діяльності виділено три типи інтегрованих уроків: ігрова діяльність; спостереження за природою; художня діяльність.

Розвивальні можливості видів діяльності

Ігрова діяльність – орієнтує на чуттєві способи пізнання, оволодіння умінь знаходити родові, видові, спільні та відмінні, істотні і неістотні ознаки, класифікувати їх; розширює уявлення про значення конкретних слів.

Спостереження за природою – вводить у сам процес народження образного висловлення, допомагає розкрити сутність причинно-наслідкових зв'язків. Розширює уявлення, поповнює запас слів, що означають явища природи, риси характеру.

Художня діяльність (у тому числі літературна) – спрямована на розвиток, орієнтує на формування образного сприймання світу, на зіставлення словесного образу з графічним та музичним, розширення уявлень про лексичне значення слів, що позначають риси характеру, суспільні явища, події, факти.

Основні види діяльності, які використовуються під час побудови інтегрованих уроків, можуть підсилюватись малюванням, художньою працею, виразним читанням віршів драматизацією, складанням діалогу, хоровим співом.

Сукупність засобів емоційного впливу на особистість дитини дає можливість педагогу глибше індивідуалізувати навчання, спираючись на природні здібності, нахили дітей, особливості сприймання, уяви, пам'яті, мислення.

Отже, орієнтованість видів діяльності на дидактичні цілі уроку мови й мовлення це головний принцип внутрішньої організації інтегрованого уроку.

Структура інтегрованого уроку з мови й мовлення має три етапи:

I. етап – формування задуму висловлювання;

II. етап – створення текстів;

III. етап – виразне читання творів, зіставлення з авторськими зразками.

Етап формування задуму вирішує такі завдання: актуалізація чуттєвих уявлень, знань дітей про те, що мають розповідати, складати міркування, описувати; актуалізація слів, словосполучень, речень, необхідних для вираження думки; розвиток навичок каліграфічного і грамотного письма; удосконалення узагальнених способів мовленнєвої діяльності – найголовніших опорних умінь; спостереження за виражальними можливостями слова, граматичними формами, колективний добір влучних слів.

Етап творення дитячих висловлювань (усних і писемних) передбачає управління дитячою творчістю через багатоваріантні мовленнєві завдання з різною мірою допомоги та ступенем творчості. Можна супроводити цей процес музикою. Тут слід застосовувати диференційований підхід до дітей. З найслабшою групою дітей може колективно працювати вчитель.

Етап редагування передбачає обговорення дитячих творів, зіставлення дитячих висловлювань з авторськими зразками може поєднуватись із виразним читанням (розповіді в особах, добір заголовків до творів, створення ілюстрацій, виконання малюнків).

Способи поєднання видів діяльності під час побудови інтегрованих уроків.

I. Спосіб поєднання видів діяльності:

2. Виразне читання (читання в особах чи музичному супроводі вірша, пісні), спостереження за живописною формою мовних засобів та граматичних форм у тексті.

3. Запис з голосу (з коментуванням чи списуванням) образного вислову.

4. Добір заголовка.

5. Побудова словосполучень (речень).

II. Спосіб поєднання видів діяльності (виразне читання вірша, складання діалогу з героями твору, доповнення художніх описів, розповідей, міркувань).

III. Спосіб поєднання видів діяльності (виразне читання вірша, поєднання його з картиною).

IV. Спосіб поєднання видів діяльності (виставка дитячих малюнків після екскурсії в природу).

V. Спосіб поєднання видів діяльності (складання власної розповіді про героїв прочитаного твору).

Отже, робимо висновок, що одним із напрямків методичного оновлення змісту уроків у початкових класах є впровадження інтегрованої технології в освітній процес школи I ст. на основі 5 сфер: "Людина і природа"; "Людина і Всесвіт"; "Людина і суспільство"; "Людина і культура"; "Людина наука і техніка".

Цей підхід має на меті інформаційне й емоційне збагачення сприймання мислення та почуттів учнів за рахунок використання змістовного матеріалу сфер, що сприяють різнобічному пізнанню явищ, понять, а також досягненню цілісності знань і формуванню основ світогляду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І. Д. Інтеграція як освітня перспектива. /І. Д. Бех. / Початкова школа. – 2002. – № 16. – С. 10–11.
2. Вашуленко М. С. Інтегрування завдань з рідної мови й читання. / М. С. Вашуленко. // Початкова школа. – 1994. – № 6. – С.13 – 17.
3. Гончаренко С. У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти. / С. У. Гончаренко. // Постметодика. – 1994. – С. 3–9.
4. Гончаренко С. У. Інтегроване навчання. За і проти. / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований //Освіта. – 1994. – 16 лютого.
5. Козловська І. М. Принципи дидактики в контексті інтегрованого навчання. / І. М. Козловська, Я.М.Собко. // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 48–51.
6. Лисенко Г. З досвіду проведення інтегрованих уроків. / Г.Лисенко. // Початкова школа. – 1998. – № 8. – С. 46 – 38.
7. Міцкевич О. Інтегрований навчально-виховний процес у другому класі. / О.Міцкевич. // Вересень. 1997. № 1. С. 41–43. ‘
8. Савченко О. Я. Сучасний урок у початкових класах. / О.Я.Савченко. –К.. 1997. – 64 с.

Якименко С.И.

ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ШКОЛЫ I СТЕПЕНИ.

В статье автор раскрывает вопросы внедрения интегрированной технологии в образовательный процесс средней общеобразовательной школы I степени. Поднимает проблему значимости интегрированной технологии в составе педагогической системы, а также раскрыты особенности внедрения интегрированной технологии в образовательный процесс школы I степени. Проанализировано, что современный образовательный процесс школы I степени значительно выигрывает при внедрении интегрированной технологии.

Ключевые слова: интегративный подход, технология, интеграция, дидактические принципы, обучение.

Yakimenko S.I.

THE INTRODUCTION OF INTEGRATED TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF SCHOOLS AND DEGREE

The article deals with the problem of implementation of integrated technology in the educational process of secondary school of the first degree. The author raises the issue of the importance of integrated technology as part of the educational system and discloses the features of the implementation of integrated technology in the educational process of the school of the first degree. The modern educational process of the school and the degree which considerably wins because of the implementation of integrated technology is analyzed.

Key words: integrative approach, technology integration, didactic principles, teaching

ЗМІСТ

Розділ 1. Методологія та історія педагогіки

Пантюк М.П. Креативні основи професіограми вчителя як суб'єкта виховання (історичний аспект).....	10
Алтухов В.А. Взаємодія закладів дошкільного виховання та сім'ї в естетичному вихованні дітей на прикладі образотворчого мистецтва (кінець XIX – початок XX ст.).....	16
Бабельчук О.І. Управління освітою: проблеми та перспективи (80-ті роки XX століття).....	20
Белан Г.В. До проблеми функціонування вітчизняної біографістики у II половині XIX ст. – початку XX ст.: теоретичний та прагматичний аспекти.	24
Дацків І.Є. Професійна підготовка фахівців торгово-економічного напрямку в Ужгороді (1919-1939 рр.)	28
Корецька Л.О. Соціально-педагогічний зміст становлення і розвитку жіночої освіти в умовах освітньо-виховного простору півдня України другої половини XIX – початку XX століть	34
Ольга О.В. Внесок І. Тесленка (1908-1994) у розвиток просторової уяви школярів на уроках геометрії	40
Фізеші О.Й. Початкова школа як система: історіографія поняття	47
Ярова О.Б. Трансформація цілей початкової освіти в країнах європейського союзу на рубежі XX-XXI століть.....	53

Розділ 2. Теорія і практика навчання

Бігич О.Б. Лексичний складник лінгвосоціокультурної компетентності на уроках іспанської мови в початковій школі.....	62
Локшина О.І. Європейський вектор трансформації змісту початкової освіти в Україні	68
Васенко В.В. Підходи до організації аналітичної діяльності у графічній підготовці молодших школярів	74

Васильєва О.В. Організація інтерактивного навчання в початковій школі	80
Компаній О.В. Лінгвометодична робота з текстом у початковій школі	86
Куриленко Н.В. Критеріально-рівневий апарат діагностування сформованості екологічної компетентності учнів основної школи у навчанні фізики	89
Лимарєва Ю.М. Тренінг як засіб формування свідомого підходу до вивчення фізики.....	95
Марчій-Дмитраш Т.М. Дидактична гра як системотвірний метод організації навчальної діяльності молодших школярів у процесі вивчення іноземної мови	100
Мельничук Ю.Ю. Способи вираження причинно-наслідкових зв'язків у мовленні учнів початкових класів.....	105
Мироненко О.В. Розвивальне спрямування роботи з дієсловом на уроках української мови в початкових класах.....	109
Павлик О.А. Дидактичні умови формування творчої особистості молодшого школяра на уроках української мови як другої	113
Перепьолка В.І. Формування естетичного світогляду учнів початкової школи на уроках української мови	118
Підборський Ю.Г. Педагогічні особливості розвитку мовлення молодших школярів.....	124
Покорна Л.М. Шляхи підвищення ефективності уроку англійської мови в початковій школі	128
Полєвікова О.Б. Аналіз підходів до розвитку діалогічного мовлення дошкільників.....	132
Співаковська Є.О., Фоменко Р.С. Базові принципи освіти Польщі	139
Ткаченко Л.В. Психолого-педагогічні особливості учнів молодших класів у процесі навчальної діяльності	148
Чжоу Цун Місце дослідницьких умінь у психолого-педагогічній літературі.....	153

Розділ 3. Теорія і практика виховання

Богущ А.М. Підготовка дітей до школи у вимірі дошкільної зрілості	158
Айзенбарт М.М. Результати порівняльної характеристики рівнів сформованості соціально- комунікативної компетенції дітей старшого дошкільного віку	163
Анісімова О.Е. Педагогічна цінність режисерських ігор	170
Батрак Т.В. Сучасне мистецтво як засіб естетичного виховання студентів педагогічних вузів у позанавчальній діяльності	176
Галич Т.В. Вплив інформаційного середовища на систему "Батьки-дити"	180
Іваниця Г.А. Успішне моделювання процесу становлення добродійності молодших школярів: концептуальна позиція	185
Кабельнікова Н.В. Особливості мовленнєвого дизонтогенезу у дітей першого року життя із пошкодженням центральної нервової системи	192
Лисевич О.В. Формування мистецької культури майбутнього вчителя початкових класів як важливої умови його творчого розвитку	197
Резнік Н.О. Особливості виховної діяльності сучасного класного керівника в умовах реалізації завдань національної концепції виховання	202
Селуянова М.В. Почуття відповідальності дітей молодшого шкільного віку	207
Старцева В.П. Проблема валеологічної культури у психолого-педагогічній літературі.....	213
Черепанова С.Б. Полікультурне виховання як процес формування толерантності засобами світового фольклору у дітей дошкільного віку	217

Розділ 4. Теорія і методика професійної освіти

Андрієвський Б.М. Структурно-функціональна модель розвитку професійної майстерності викладача	222
---	-----

Гончар О.В. Ціннісна педагогічна взаємодія як концепт сучасної дидактики вищої школи.....	228
Заболотська О.О. Іншомовна підготовка студентів немовних спеціальностей в умовах глобалізації	232
Княжева І.А. Сутність феномена "методична культура викладача вищої школи".....	240
Койчева Т.І. Призначення університетів у розвитку суспільства	245
Пальшкова І.О. Професійно-педагогічна культура майбутнього вчителя початкової школи: практико-орієнтований підхід.....	251
Пашко М.І. Розвиток творчого мислення учнів навчальних закладів фізико-технічного профілю у процесі підготовки до турніру юних фізиків.....	257
Суріна І.А. Соціальний образ студентів педагогічних спеціальностей вузів Поморського регіону Польщі.....	264
Скворцова С.О. Структурно-функціональна модель формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні математики учнів початкових класів	270
Шарко В.Д. Магістерська робота як показник якості науково-дослідницької підготовки майбутніх фахівців.....	277
Яцула Т.В. Теоретичні підходи до визначення сутності особистісної взаємодії вчителя як його педагогічної компетентності	285
Архіпова І.С. Взаємодія викладача та студента у інформаційно-комунікаційному педагогічному середовищі	289
Бальоха А.С. Природознавча компетентність майбутнього вчителя початкової школи: теоретико-методичний аналіз	293
Ваколя Т.І. Проблема готовності майбутнього вчителя початкової школи до роботи з обдарованими учнями.....	298
Валуєва І.В. Сучасні аспекти навчання аудіювання майбутніх учителів початкової школи.....	302

Варга Л.І. Визначення сутності поняття "Комунікативна культура" в науковій літературі	307
Виговська С.В., Журба О.Р. Застосування методу проблемної лекції з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів	311
Голінська Т.М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування естетичного світосприймання дітей молодшого шкільного віку засобами живопису	316
Гриценко І.В., Борисенко Н.М. Синергетичний підхід до моделювання самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи.....	320
Дендеренко О.О. Моделювання процесу підготовки суднового механіка як засіб реалізації компетентнісного підходу до навчання у морських ВНЗ	326
Денисенко В.В. Оптимізація взаємин викладача і студента як чинник становлення особистості майбутнього педагога	332
Дуднік А.О. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації групових форм пізнавальної діяльності	337
Еджиєс С. Емре Наукова інтерпретація сутності поняття "Професійно-комунікативна компетентність" у науковій літературі	341
Зичков А.К. Професійне становлення майбутніх учителів початкових класів у процесі формування стилю виховної діяльності	344
Калюжка Н.С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних технологій	349
Кравцова І. А. Особливості формування комунікативної компетенції майбутніх учителів початкових класів.....	354
Красюк Л.В. Формування культури педагогічного спілкування майбутніх учителів початкових класів у процесі позааудиторної роботи	361
Лаппо В.В. Педагогічні чинники розвитку духовно-ціннісної сфери особистості студента.....	366

Молчанова В.В. Практика застосування технології формування проєктувальних умінь у майбутніх учителів початкової школи.....	370
Нагрибельна І.А. Наукові засади самостійної роботи у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови	377
Онищенко І.В. Формування професійної мотивації як складова фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи.....	382
Пермінова Л.А. Особливості контролю за успішністю навчання студентів	386
Погребняк І.Ф. Методичні прийоми викладання дисципліни "оптимізація діяльності підприємств енергетичної галузі"	391
Порохнавець О.М. Наукова інтерпретація сутності поняття "національно-патріотична компетентність" в психолого-педагогічній літературі.....	395
Сергійчук О.М., Багно Ю.М.	399
Формування професійної компетентності майбутніх учителів у процесі педагогічної практики	399
Сугейко Л.Г. Фахова підготовка майбутніх учителів початкових класів на лінгвокраїнознавчій основі	407
Черепаня Н.І. Взаємодія педагога і дітей як психолого - педагогічна проблема.....	411
Черненко Г.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до інноваційної діяльності	416
Швець Т.А. Готовності майбутнього вихователя до педагогічної діяльності як елемент професійної майстерності	420
Юрчук Ю.Ю. Формування основ професійної майстерності майбутнього вчителя початкових класів у процесі вивчення курсу "Сучасні інформаційні технології".....	424
Яковенко-Глушенкова Є.В. Система вправ для формування професійно орієнтованої усномовленневої комунікативної компетентності в майбутніх учителів французької мови: вимоги та класифікація.....	430

Розділ 5. Соціальна педагогіка

Білоус А.А. Роль шкільного танцювального гуртка у процесі соціалізації дітей молодшого шкільного віку.....	438
Горлова А.В. До питання профілактики важковихованості молодших школярів	442
Дудник Н.А. Економічна соціалізація дітей дошкільного віку: сутність поняття	446
Краснова Н.П. Технології за функціональними напрямками діяльності соціального педагога.....	451
Марків В.М. Становлення професійної комунікативної культури студентів за спеціальністю "Соціальна педагогіка"	456
Самойленко Н.І., Сембрат А.Л. Гендерна соціалізація учнів початкової школи як фактор формування гендерних уявлень.....	460

Розділ 6. Сучасні педагогічні технології

Владимирова А.Л. Сучасні форми організації позакласних заходів в початковій школі засобами фольк-арт-флешмобу	466
Гарапко В.І. Сучасний стан впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у підготовку вчителів початкової школи Великої Британії.....	470
Дон Н.Л. Проблеми і перспективи комп'ютеризації при підготовці кваліфікованих спеціалістів зі спеціальності "Нетрадиційні та відновлювані джерела енергії"	475
Шандиба О.В. Методичні вимоги до складових інтегральних навчально-інноваційних систем.....	478
Якименко С.І. Впровадження інтегрованої технології в освітній процес школи І ступеня	483

Наукове видання

Збірник наукових праць

Педагогічні науки

Випуск LXVII

Технічний редактор – Діденко А.М.
Комп'ютерне макетування – Боскіна О.А.

Підписано до друку 16.03.15.
Умовн. друк. 57,66 арк. Наклад 300 пр.Зам. № 34.

Видавець і виготовлювач
Херсонський державний університет.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ХС № 69 від 10 грудня 2010 р.
73000, Україна, м. Херсон, вул. 40 років Жовтня, 27. Тел. (0552) 32-67-95.