

Міністерство освіти і науки України
Національна академія педагогічних наук України
Відділення професійної освіти і освіти дорослих
Управління освіти Житомирської міської ради
Науково-методичний центр
Житомирський державний університет імені Івана Франка
Навчально-науковий інститут педагогіки
Кафедра педагогіки
Кафедра мистецьких дисциплін і методик навчання
Кафедра англійської мови з методиками викладання у дошкільній
та початковій освіті
Бішкекський гуманітарний університет імені К. Карасаєва
(Киргизька Республіка)
Британська Рада в Україні (м. Київ)
Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
Центр забезпечення загальної, середньої, дошкільної та позашкільної освіти
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
Кафедра педагогіки
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського
Кафедра початкової освіти

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Збірник наукових праць

Частина I

ЖИТОМИР
2017

УДК 371.13: 372: 378

ББК 74.158

П 67

Рекомендовано до друку Вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка від 27.01.2017 року (протокол № 8)

Рецензенти:

О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка;

О. В. Пастовенський – доктор педагогічних наук, проректор з науково-методичної роботи Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти;

Л. О. Хомич – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Літературний редактор, коректор :

Г. І. Гримашевич – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Житомирського державного університету імені Івана Франка.

П 67

Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика : збірник наукових праць / за заг. редакцією проф. С. С. Вітвицької, доц. Н. Є. Колесник. – Житомир : ФО-П «Н. М. Левковець», 2017. – У 2-х ч. – Ч. I. – 312 с. + CD.

У збірнику наукових праць представлено матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика» (22–23 березня 2017 року). Тематика статей – сучасні технології в інтеграційному освітньому просторі; вітчизняний і зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців, проблема професійно-педагогічної компетентності в підготовці фахівців; інтегративний підход у процесі фахової підготовки майбутніх учителів і вихователів дошкільного закладу.

Збірник наукових праць адресований науковцям, магістрам освіти, педагогам-практикам, фахівцям у галузі професійної освіти, майбутнім учителям початкових класів та вихователям ДНЗ, методистам дошкільної та початкової ланки освіти.

УДК 371.13: 372: 378

ББК 74.158

© Вітвицька С.С., Колесник Н.Є., 2017

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	10
РОЗДІЛ І. СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ІНТЕГРАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	12
Балабанова І. В. РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ.....	12
Бардук Н. Л. ЕКОЛОГІЧНИЙ ТУРИЗМ ЯК ОДИН ІЗ ВЕКТОРІВ У ФОРМУВАННІ ФІЗИЧНОЇ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	17
Вержанська Н. Й. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	22
Возна Т. Л. ПЕРФЕКЦІОНАЛІЗМ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ОБДАРОВАНOSTІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА	26
Вознюк О. В. ОСНОВНА МЕТА РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ – ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПАРАДОКСАЛЬНОГО СПРИЙНЯТТЯ ДІЙСНОСТІ	29
Войненко К. В., Мазко О. П. ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПИСЬМА В СИТУАЦІЯХ КОМП'ЮТЕРНО- ОПОСЕРЕДКОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	33
Гетьман І. А., Гетьман М. А. РОЛЬ І МІСЦЕ ВІРТУАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ	36
Гордієнко О. А. ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ	39
Гримашевич К. В., Чернюк С. Л. ГЕНДЕР: ДО ПРОБЛЕМИ ТЕОРЕТИЧНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ	42

Гужанова Т. С. КЕРІВНИЦТВО РОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ В ПЕРШІ РОКИ ЖИТТЯ ДИТИНИ	45
Зарицька А. Й. ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТИ ПЕДАГОГІВ	50
Каленський А. М. МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ	54
Kiliańska-Przybyło Grażyna UNDERSTANDING TEACHER STRESS: FROM (CRITICAL) REFLECTION TO (CLASSROOM) ACTION	57
Колеснікова І. В. ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ МЕДІАОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	65
Компаній О. В. ФУНКЦІОНАЛЬНО-СМИСЛОВІ ТИПИ МОВЛЕННЯ: ЛІНГВОМЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ	68
Коновальчук І. І., Кучер Т. С. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ СУГЕСТОПЕДІЇ У НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ	73
Левкович І. Б. ДОЛАЄМО МОВЛЕННЄВІ ВАДИ РАЗОМ	79
Максимова О. О. ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ПОСТАВИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	82
Остапчук С. Ю. ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ	86
Павленко В. В. ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ	89

Петруняк Т. М. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ТЕОРІЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ ВІНАХІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ У ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	94
Ренова О. В. ВИКОРИСТАННЯ ПОЛІСЬКОГО ОРНАМЕНТУ В БІСЕРОПЛЕТІННІ	97
Роговська І. А. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ «ЗВУКИ-ПАЛЬЧИКИ» В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	101
Рудницька Н. Ю. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ	104
Сторожук А. Ф. КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ І ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	107
Тарнавська Н. П. ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСНОВНИМИ МАТЕМАТИЧНИМИ ПОНЯТТЯМИ, ВІДНОШЕННЯМИ ТА ДІЯМИ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ НАВЧАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ ТА ІГОР	112
Штольц Т. М. КАЗКА ЯК ЗАСІБ ВПЛИВУ НА ДИТЯЧУ ОСОБИСТІТЬ	119
Якименко С. І. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА	123
РОЗДІЛ II. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	127
Бреславська А. Б. ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	127
Гарашук К. В. ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ФОНОСТИЛІСТИКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	132

Голубовська І. В. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)	135
Дідківська М. В. РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	137
Євтушок В. П., Деньгаєва С. В. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	141
Карпенко Є. М., Зимовець О. А., Левченко М. О., Шкабара С. С. РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАНЯТТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ АУДИТИВНОЇ НАОЧНОСТІ	146
Каськевич Т. І. ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ШКОЛЯРІВ	149
Колесник Н. Є. ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО- ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ	152
Майданик О. В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ	159
Орлова О. А. ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ ЧЕРЕЗ ДИСТАНЦІЙНУ ОСВІТУ	163
Підгурська В. Ю. УДОСКОНАЛЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШЛЯХОМ ЗАСВОЄННЯ НОРМ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ	167
Янчук Н. В. ЗНАЧЕННЯ МОВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	170

РОЗДІЛ ІІІ. ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 174

Антонова О. Є., Ващук О. В. 174
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ УЧНІВ

Балицька І. М. 182
ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ЦІЄЇ ПРОФЕСІЇ

Богомолова Л. В. 190
АТЕСТАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ДНЗ: ІННОВАЦІЙНИЙ ФОРМАТ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ

Григорцевич Н. П. 193
УПРОВАДЖЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПРИНЦИПУ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

Дубасенюк О. А. 198
ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Завязун Т. В. 205
СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ВИМОГИ ТА ПРІОРІТЕТИ

Майстренко З. К. 208
ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЯ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

Петрук І. С. 213
МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Пожарко В. Є. 217
ПЕДАГОГІЧНА РАДА – КОЛЕГІАЛЬНИЙ ОРГАН УПРАВЛІННЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Федорова М. А. 221
РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПЕРІОД ПЕРЕХОДУ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ

Хатунцева С. М. ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ	226
Яворська Т. Є. РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ЗДОРОВ'Я І ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА»	230
РОЗДІЛ IV. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ	236
Базиль Л. О. ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН В ОСВІТІ	236
Бурмакіна Н. С. РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПОКАЗНИКІВ ДІЯЛЬНІСНО-ПРАКТИЧНОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТА АГРАРНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ	242
Греб М. М. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ ТА ФРАЗЕОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ	246
Гримашевич Г. І. КУЛЬТУРА МОВИ ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДИНИ В СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІЙ ПАРАДИГМІ	250
Запорожцева Ю. С. ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ	255
Зеленянська Л. М. МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА	259
Климова К. Я. ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ	265

Крамаренко А. М., Степанюк К. І.	269
ОРГАНІЗАЦІЯ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	
Мінькович Б. А.	272
КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ	
Орлов В. Ф.	277
ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ	
Піддубна О. М.	282
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ "МАЛЮНОК" Й "ЖИВОПИС" ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ НАЧЕРКІВ	
Стеценко А. Г.	285
ВИКОРИСТАННЯ ONLINE – СЕРВІСУ GOOGLE CLASSROOM ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИВЧЕННІ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН	
РОЗДІЛ V. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ	291
Зданевич Л. В.	291
СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯПОНІЇ	
Прохорова С. М.	296
СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У ФІНЛЯНДІЇ: СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ	
Танська В. В.	300
СИСТЕМА СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА КОРДОНОМ	
Шмельова Т. В.	306
ПЕДАГОГІКА КУЛЬТУРИ ЯК СУБДИСЦИПЛІНА СУЧАСНОЇ ПОЛЬСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ	

ПЕРЕДМОВА

Соціально-економічні зміни, спрямованість української держави на інтеграцію в міжнародний виробничий та освітній простір визначають сучасні тенденції розвитку професійної освіти. Як зазначено в Концепції професійної освіти України та Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті нагальною є потреба забезпечення підготовки кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного саморозвитку, опанування та впровадження наукоємних й інформаційних технологій, конкурентоспроможних і мобільних на ринку праці.

Актуальність формування мобільної та конкурентоспроможної особистості полягає в тому, що сучасний ринок праці ставить до молодого покоління фахівців високі вимоги. У всіх сферах діяльності великого значення набувають такі якості, як соціальна відповідальність, адекватне сприйняття та мобільне реагування на нові фактори, вміння їх аналізувати, приймати й реалізовувати нестандартні рішення, уникати стереотипів у виробничій та особистісній сферах взаємодії, виявляти самостійність та оперативність у прийнятті рішень, готовність швидко адаптуватися до нових умов праці та інші, які визначають соціальну та професійну мобільність особистості. Реалізуючи свій національний суверенітет, Україна стає повноправним і повноважним суб'єктом міжнародних відносин, підвищує міжнародний статус, долаючи труднощі перших кроків незалежності, зважуючи набутий досвід і можливі перспективи.

У цих умовах інтегрована та диференційована професійна освіта може слугувати гарантією від безробіття; володіння декількома професіями значною мірою допомагає особі адаптуватися в соціально-економічних і технологічних умовах виробництва, що змінюються.

У Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») визначено, що професійна освіта спрямована на забезпечення професійної самореалізації особистості, формування її кваліфікаційного рівня, створення соціально активного, морально й фізично здорового національного виробничого потенціалу, який має посідати важливе місце в технологічному оновленні виробництва, упровадженні в практику досягнень науки й техніки.

В умовах світових інтеграційних процесів вищої освіти України до Болонського процесу відбуваються інноваційні стратегії освітньої та наукової галузей з урахуванням європейських принципів, які проголошено в програмних державних документах, зокрема, Національній доповіді «Новий курс: реформи в Україні. 2010 – 2015» (2010), «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 рр.» (2012), «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів» (2009). У новій редакції Закону «Про вищу освіту» (2016) визначено основні напрями державної політики, що передбачає: сприяння сталому розвитку суспільства шляхом формування конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти впродовж життя; міжнародну інтеграцію та входження системи вищої освіти України в Європейський простір за умови збереження та розвитку

досягнень і прогресивних традицій національної вищої школи; наступність процесу здобуття вищої освіти; державну підтримку підготовки фахівців для пріоритетних галузей економічної діяльності, фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної та педагогічної діяльності.

Інтеграцію розглядають сьогодні як найбільш значимий інноваційний рух освіти XXI століття. Вона практично перевершує інші педагогічні нововведення за широтою експериментального втілення, глибиною творчого задуму, тривалістю та діалектичністю історичного розвитку. Сучасний стан проблеми інтеграції освіти пов'язаний з історією її розвитку, яка послідовно проходила етапи комплексного навчання, міжпредметних зв'язків, підійнялася на рівень інтеграції як такої та знайшла власне місце в системі інтегрованих курсів.

Інтеграція в освіті – найважливіша методологічна категорія, що являє собою спосіб пізнання, аналізу та перетворення дійсності через забезпечення цілісності освітнього процесу, освітніх систем і всієї системи освіти.

Інтеграція – процес і результат створення нерозривно зв'язаного, єдиного, цілісного. Результатом інтеграції є поява якісно нової, інтегративної властивості, яка не зводиться до низки властивостей об'єднаних елементів, а забезпечує вищу ефективність функціонування всієї цілісності. У навчанні вона зумовлена протиріччям між наявністю в шкільному плані значної кількості практично ізольованих навчальних предметів і необхідністю формування у свідомості учнів цілісної системи знань.

Формування світогляду особистості, її ціннісних орієнтацій, системного сучасного соціального й гуманістичного мислення в навчальному процесі детерміноване системою об'єктивних і суб'єктивних факторів. До останніх належать інтеграційні процеси в освіті.

Отже, сучасне українське суспільство потребує наукових досліджень теоретичних і практичних аспектів, тенденцій, чинників світового досвіду реформ освіти та професійної підготовки фахівців, підготовки молоді до життя в умовах демократизації, ринкових відносин в Україні, пошуку неординарних шляхів організації навчально-виховного процесу в дошкільних, загальноосвітніх та вищих навчальних закладах. Означені аспекти професійної освіти прямо чи опосередковано розглянуто на Всеукраїнській науково-практичній конференції з міжнародною участю «Професійна освіта в умовах інтеграційних процесів: теорія і практика» представлено в збірнику наукових праць, який адресований широкому загалу освітян, науковцям, педагогічним працівникам, студентам вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ І

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ

В ІНТЕГРАЦІЙНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Балабанова Інна Володимирівна,
вихователь (ЦРД № 69 м. Житомира)

РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ

Однією з невід'ємних складових навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі є розвиток мовлення дошкільнят, оскільки розвиток мовлення в дитини-дошкільника має важливе значення для розвитку її інтелекту та самосвідомості, позитивно впливає на формування таких важливих особистісних якостей, як комунікабельність, доброзичливість, ініціативність, креативність, компетентність. За допомогою добре розвиненого зв'язного мовлення дитина навчається чітко та ясно мислити, легко встановлює контакт з оточенням, ініціює власні ідеї, бере участь у різних видах дитячої творчості.

У Новій редакції Базового компонента дошкільної освіти [1] мовленнєвий розвиток виділено в самостійний напрямок. Освітня лінія «Мовлення дитини» передбачає засвоєння дитиною культури мовлення та спілкування, елементарних правил користування мовленням у різних життєвих ситуаціях.

Щоб забезпечити повноцінний розвиток мовлення дошкільників, педагогам важливо у своїй роботі з дітьми використовувати такі види мовленнєвої діяльності, як переказ літературних творів різних жанрів (казки, оповідання, вірша, приказки), складання описових розповідей про предмети, об'єкти, явища природи, створення різних видів творчих розповідей, заучування віршів, приказок, загадок, забавлянок, складання розповідей по картині, за серією картин. Нова редакція Базового компонента [1] спрямовує зусилля батьків і педагогів свідомо реагувати на сучасні соціокультурні запити сучасності, збагачувати знання дитини необхідною якісною інформацією, допомагати їй реалізувати свій природний потенціал. Забезпечуючи різнобічний розвиток дітей дошкільного віку відповідно до їхніх здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, кожен педагог прагне зробити освітній процес для своїх вихованців легким, цікавим, доступним і комфортним, без розумового й нервового перенапруження. Зацікавити дитину, захопити ігровим завданням і досягти високого результату – мрія будь-якого педагога. Практика мовленнєво-комунікативної роботи з дітьми показує, що чим активніша дитина, чим більше залучена до цікавої для себе діяльності, тим кращий результат. З огляду на соціальну та педагогічну значимість рідної мови для становлення й розвитку кожної особистості на сучасному етапі розвитку дошкільної освіти особливого значення набувають питання використання нових підходів до розвитку мовлення дошкільнят.

Наші діти сьогодні перенасичені інформацією, тож варто процес навчання організувати так, щоб він проходив для дошкільнят цікаво та

невимушено. Існують, на думку вчених, декілька факторів, що полегшують процес становлення зв'язного мовлення в дітей дошкільного віку. Один із таких факторів (С. Л. Рубинштейн, А. М. Леушіна, Л. В. Ельконін та інших) [2, с. 9] – це наочність. Другий – створення плану висловлювання, на значущість якого неодноразово вказував відомий психолог Л. С. Виготський [2, с. 10]. Він відзначав важливість послідовного розміщення в попередніх схемах усіх конкретних елементів висловлювання. К. Д. Ушинський писав: «Учіть дитину яким-небудь невідомим їй п'яти словам – вона буде довго й марно мучитися, але зв'яжіть двадцять таких слів із картинками – і вона засвоїть на льоту» [3]. Тож, на нашу думку, одним з ефективних, цікавих, пізнавальних прийомів розвитку мовлення дітей дошкільного віку є мнемотехніка.

Мнемоніка, або мнемотехніка, – система різних прийомів, що забезпечує успішне запам'ятовування, збереження та відтворення інформації, знань про особливості об'єктів природи, про навколишній світ, ефективно запам'ятовування структури розповіді і, звичайно, сприяє розвитку мовлення. Використання символічної аналогії полегшує й прискорює процес запам'ятовування та засвоєння матеріалу. Застосування графічної аналогії вчить дітей бачити основне, систематизувати отримані знання. Діти, які володіють засобами наочного моделювання, надалі здатні самостійно розвивати своє мовлення в процесі спілкування та навчання.

У дошкільному віці в дітей переважає наочно-образна пам'ять, запам'ятовування має переважно мимовільний характер: діти краще запам'ятовують події, предмети, факти, явища, які близькі до їхнього життєвого досвіду. Уся нова інформація, нові знання мають спиратися на життєвий досвід дітей. Отже, щоб отримати бажаний результат, варто створювати асоціації з добре знайомими поняттями.

Дошкільний вік – це вік образних форм свідомості, й основними засобами, якими оволодіває в цьому віці дитина, є образні засоби: сенсорні еталони, різні символи та знаки (перш за все це різноманітні наочні моделі, схеми, таблиці й інше).

Отже, мнемотехніка допомагає розвивати в дітей асоціативне мислення, зорову та слухову пам'ять, зорову й слухову увагу, уяву.

Метою роботи педагогів із дошкільнятами з мнемотехніки має бути розвиток їхнього зв'язного мовлення; перетворення абстрактних символів в образи (перекодування інформації); розвиток дрібної моторики рук; розвиток основних психічних процесів: пам'яті, уваги, образного мислення.

Мнемотаблиці в навчальному процесі з дошкільниками варто використовувати для збагачення словникового запасу, під час навчання складання розповідей, у процесі переказів художньої літератури, заучуючи вірші. Наведемо приклади роботи з різними видами мнемотаблиць.

Мнемотаблиці особливо ефективні під час розучування віршів. Використання опорних малюнків для заучування віршів захоплює дітей, перетворює заняття в гру [7].

Етапи роботи над віршем:

1. Дорослий виразно читає вірш.

2. Повідомляє, що цей вірш дитина буде вчити напам'ять. Потім ще раз читає вірш з опорою на мнемотаблицю.

3. Дорослий ставить запитання за змістом вірша, допомагаючи дитині усвідомити основну думку.

4. Дорослий з'ясовує, які слова незрозумілі дитині, пояснює їх значення в доступній для дитини формі.

5. Потім читає окремо кожен рядок вірша з опорою на мнемотаблицю.

6. Дитина розповідає вірш з опорою на мнемотаблицю.

Також цікава робота з мнемотаблицями під час відгадування малюками загадок. Діти вчаться за ознаками, описаними за допомогою знаків, визначити об'єкт. На початкових етапах навчання педагог докладно коментує кожен малюнок. На наступному етапі дітям пропонується розглянути зашифровані листи, здогадатися, який предмет там захований, і пояснити, як вони вгадали об'єкт самостійно. Діти старшого дошкільного віку можуть скласти свої «мнемозагадки» й загадувати їх іншим дітям.

У формуванні зв'язного мовлення дітей дошкільного віку роботі над переказами різних жанрів літературних творів належить особлива роль [5], оскільки в процесі такої роботи удосконалюється структура мовлення, його виразність, вміння будувати речення. І якщо художні твори передавати за допомогою мнемотаблиць, коли діти бачать усіх дійових осіб, то свою увагу дитина має змогу концентрувати на правильній побудові речень, на відтворенні у своєму мовленні необхідних висловів.

Етапи роботи над текстом художнього твору під час переказу:

1. Читання тексту дорослим.

2. Словникова робота, під час якої дорослий пояснює дитині зміст важких, незрозумілих слів. Дитина повторює їх.

2. Читання тексту дорослим із демонстрацією сюжетної картинки.

3. Бесіда за змістом художнього твору.

4. Повторне читання тексту дорослим з установкою на переказ з опорою на мнемотаблицю.

5. Переказ дитиною твору з опорою на мнемотаблицю.

Найскладнішим видом монологічного мовлення для дітей дошкільного віку є описова розповідь [5]. Процес описової розповіді задіює всі психічні функції дитини: сприйняття, пам'ять, увагу, мислення. Спочатку важливо навчити дитину виділяти ознаки предмета. У процесі складання описового оповідання діти вчаться виділяти й зіставляти істотні ознаки предмета, об'єднувати окремі висловлювання у зв'язне послідовне повідомлення.

У процесі навчання дітей опису предметів вирішуються такі основні завдання: розвиток вміння виділяти суттєві ознаки й основні частини (деталі) предметів; формувати узагальнені уявлення про правила побудови оповідання – опису предмета; оволодіння мовними засобами, необхідними для складання описового оповідання.

Щоб навчити складанню розгорнутих оповідань-описів, варто провести підготовчі вправи на розвиток сенсорного сприйняття, вправи на уточнення значення категорій колір, форма, розмір, величина, на актуалізацію та

уточнення відповідного словника прикметників; вправи на впізнавання предмета за його описом.

Для складання розгорнутих оповідань-описів використовують спеціально розроблену універсальну мнемосхему, тобто таблицю з декількома комірками з відповідними позначками-пиктограмами. Наприклад:

1. Перша комірка схеми містить інформацію про назву предмета (?) Тобто, побачивши в комірці знак питання, дитина повинна назвати предмет, який буде описувати. (Наприклад: «Це лимон».)

2. Друга комірка таблиці несе інформацію про колір предмета (абстрактні фігури, «плями» різного кольору). Побачивши цю клітинку, дитина повинна сказати, якого кольору його предмет (Лимон жовтого кольору.)

3. Третя комірка несе інформацію про форму предмета (геометричні фігури: коло, овал, квадрат, трикутник). Побачивши цю клітинку, дитина називає форму свого предмета (за формою лимон овальний) або частини, з яких він складається.

4. Четверта комірка несе інформацію про розмір предмета (великий і маленький круг). Побачивши цю клітинку, дитина повинна сказати, якого розміру цей предмет (Лимон невеликого розміру.)

5. П'ята комірка містить інформацію про те, з чого зроблений предмет або який він на смак (контур предмета, усередині контура знак питання). На смак лимон кислий.

6. Шоста комірка містить інформацію про те, як цей предмет використовують (рука). Побачивши цю пиктограму, дитина повинна сказати, як використовують цей предмет, що з ним можна зробити (наприклад: із лимона роблять сік, а ще з ним п'ють чай).

Після проведення підготовчої роботи діти знайомляться з універсальною мнемосхемою й конкретним змістом кожної пиктограми. Після цього переходять до складання колективних оповідань-описів. Кожній дитині видається предмет або картинка (предмети повинні бути з однієї тематичної груп: фрукти, іграшки, посуд і т.д.). У вихователя також є предмет для опису. Вихователь показує предмет дітям і розкриває зміст першої пиктограми. Діти поланцюжково роблять те саме (Це лимон. Це яблуко. Це апельсин. Це груша). Потім вихователь розкриває зміст другої пиктограми, діти повторюють відповідь вихователя щодо свого предмета (Лимон жовтого кольору. Яблуко червоного кольору. Апельсин помаранчевого кольору. Груша жовтого кольору). Так послідовно розкривається зміст кожної мнемосхеми.

Такий зразок дає дітям узагальнене уявлення про структуру висловлювання-опису та орієнтує їх на фразові відповіді.

Після того, як діти засвоять конкретний зміст кожної пиктограми, можна переходити до самостійного складання дітьми оповідань-описів. Дитина, отримавши предмет для опису, самостійно складає описову розповідь, спираючись на мнемосхему.

Під час занять із навчання складання оповідань-описів діти повинні засвоїти певну схему висловлювання-опису на основі формування уявлень про основні структурні частини описового тексту.

Після того, як діти оволоділи прийомом розповідання за картинним планом, можна вчити їх позначати свою розповідь графічно. Наприклад, малюкам дають чистий аркуш, розділений на декілька клітин (бланк-мнемотаблиця). Вихователь на дошці по одному полю заповнює порожні клітини мнемотаблиці. Діти малюють на власних бланках. Так, кожна дитина в процесі заняття заповнює свою власну мнемотаблицю, за допомогою якої вона має змогу скласти розповідь-опис про будь-який інший предмет із представленої лексичної теми.

Наочна схема використана як план мовного висловлювання. Дитина знає, з чого вона повинна почати, далі продовжити й уточнити свою розповідь, а також те, як її завершити. Це досягається використанням певних символів, що позначають різні ознаки предметів.

Наприклад: колір – діти малюють колірні плями; форма – діти називають, яку форму має сам предмет або його частини; величина – діти малюють два предмети контрастної величини; людина – для чого об'єкт потрібен людині, як людина про нього піклується (якщо це жива істота або рослина) або як людина використовує його (якщо це неживий предмет); контур із деталей предмета – позначаються деталі предмета, дитина повинна назвати, з яких деталей складається предмет; рука – які дії вчиняють із цим предметом, що можна приготувати, наприклад, із яблук можна зварити яблучний компот, варення, спекти яблучний пиріг; знак питання – назва предмета чи об'єкта, знак оклику – емоції й почуття, які викликає цей предмет.

Отже, педагогам важливо розуміти, що робота з мнемотаблицями не обмежує всю роботу з розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку. Робота з мнемотаблицями – це насамперед початкова, «пускова», найбільш значуща й ефективна робота, оскільки використання мнемотаблиць дає змогу дітям легше сприймати й переробляти зорову інформацію, зберігати й відтворювати її. У роботі педагогів-дошкільників використання мнемотехніки доводить, що ця методика справді сприяє та допомагає дітям навчитися класифікувати предмети, розвиває мовлення, зорове сприйняття, образне й логічне мислення, увагу, спостережливість, інтерес до навколишнього світу, формує навички самоперевірки та самоконтролю. Її основне – використання мнемотехніки є засобом формування одного з ключових понять – володіння усною комунікацією, необхідною для адаптації в сучасному інформаційному суспільстві.

Список використаних джерел та літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. керів. А. М. Богущ. – К. : Спеціальний випуск журналу «Вихователь-методист дошкільного закладу», 2012. – 64 с.
2. Виготський Л. С. Психологія : Світ психології / Л. С. Виготський. – М. : ЕКСПО-Прес, 2002. – 1008 с.
3. Ушинський К. Д. Вибрані твори / К. Д. Ушинський. – Т. 1. – К. : Рад. школа, 1955. – 280 с.
4. Зінченко П. І. Мимовільне запам'ятовування / П. І. Зінченко. – М. : Изд. АПН РРФСР. – М. : 1961. – С. 45–57.
5. Большова Т. В. Вчимося по казці. Розвиток мислення дошкільників за допомогою мнемотехніки / Т. В. Большова. – СПб., 2005. – С. 71–74.
6. Ткаченко Т. А. Використання схем при складанні описових розповідей / Т. А. Ткаченко // Дошкільне виховання. – 1990. – № 10. – С. 16–21.

7. Широких Т. Д. Вчимо вірші – розвиваємо пам'ять / Т. Д. Широких // Дитина в дитячому саду. – 2004. – № 2. – С. 59–62.
8. Житнікова Л. Вчіть дітей запам'ятовувати / Л. Житнікова. – М. : «Просвіта», 1994. – С. 32–35.

Бардук Надія Леонідівна,

вихователь-методист (ДНЗ №39 м. Житомира)

ЕКОЛОГІЧНИЙ ТУРИЗМ ЯК ОДИН ІЗ ВЕКТОРІВ У ФОРМУВАННІ ФІЗИЧНОЇ ТА ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Збереження здоров'я громадян України є актуальною проблемою сьогодення. Аналіз досліджень і публікацій свідчить про зниження рівня індивідуального здоров'я всіх груп населення. Особливою загрозою майбутньому країни є незадовільний стан здоров'я та спосіб життя дітей і молоді.

Наразі перед системою освіти України, як ніколи, гостро стоїть проблема переорієнтування її змісту в галузь оздоровлення дітей, створення умов для повноцінного всебічного розвитку особистості. Розв'язанню цієї проблеми на рівні дошкільних навчальних закладів сприяє пошук шляхів удосконалення процесу збереження, зміцнення здоров'я дітей загалом і кожної дитини зокрема.

З огляду на це робота з фізичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах має спиратися на концептуальні засади, визначені нормативно-правовою базою Національної доктрини розвитку освіти України у ХХІ столітті, Базовим компонентом дошкільної освіти, законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», «Державної національної програми «Освіта» (Україна ХХІ століття)».

Для розв'язання завдань фізичного виховання дітей (оздоровчих, освітніх, виховних), які реалізуються протягом усього періоду перебування дитини в дошкільному навчальному закладі, слід залучати всі сприятливі фактори, зокрема сили природи. Екологічна криза, яка нависла над планетою потребує нової екологічної філософії, нового ставлення до природи, нового мислення, основою якого є ідея: людина – невід'ємна частина природи, і лише гармонійне співжиття з природою є умовою виживання людства. Подолання екологічної кризи є передусім проблема переорієнтації світогляду. Тільки вибір нової стратегії розвитку, а також розвиток людини в гармонії з усіма формами життя забезпечать людству здорове та надійне майбутнє.

З дитинства слід формувати в дітей бажання берегти своє життя й здоров'я, берегти природу, розумно використовувати її багатства; розуміти, що здоров'я людини набагато залежить від здоров'я природи.

Упровадження оздоровчої парадигми в систему освіти передбачає насамперед усвідомлене й ціннісне ставлення вихователів дошкільних навчальних закладів до проблеми формування здоров'я дошкільників та їхню готовність до практичної реалізації парадигми у власній професійній діяльності.

Реалізація цих важливих завдань потребує нових підходів до змісту та форм організації системи фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі, також передбачає використання різноманітних організаційних форм.

Перед педагогічним колективом нашого дошкільного навчального закладу постало питання пошуку низки сучасних підходів до організації активного відпочинку дітей з екологічно значущим наповненням – **екологічного туризму**. Потрібно було так спланувати роботу, щоб світ рухів і світ природи, об'єднуючись, стали також потужним засобом різнобічного розвитку дитини в умовах сьогодення.

Значну увагу було приділено методичному супроводу змістовного наповнення завдань екологічного туризму, створенню серед педагогів атмосфери інтересу до впровадження нових форм роботи з дітьми.

Усвідомленню педагогами важливості змін в підходах до організації дитячого туризму, підвищенню їхнього фахового рівня сприяли такі форми методичної роботи:

- ознайомлення з інструктивно-методичними рекомендаціями «Організація фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільних навчальних закладах» (додаток до листа МОН України від 02.09.2016 р. № 1/9-456);

- піраміда знань «Сучасні аспекти дитячого туризму в дошкільному навчальному закладі»;

- проблемний тематичний семінар «Рухова активність – одна зі складових фізичного розвитку дошкільників» за участі педагогів, батьків, медичної сестри;

- педагогічна реклама «Рухливі ігри та вправи дошкільників»(вихователі груп старшого дошкільного віку);

- полілог «Екологічні проблеми міста Житомира» за участі педагогів, батьків, викладачів факультету екології та права Житомирського агроекологічного університету;

- консультація-презентація «Діяльність студентів факультету екології і права ЖНАЕУ для покращення екологічної ситуації в місті» (мета – вивчити досвід ЖНАЕУ для подальшого використання в роботі з дітьми та батьками);

- консультація-застереження «Екологічні проблеми лісопаркової зони Житомира» для колективу ДНЗ, батьків вихованців;

- презентація навчально-методичного посібника «ДОШКІЛЬНЯТАМ – ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ» (Н. Гавриш, О. Саприкіна, О. Пометун);

- упровадження елементів спеціальної програми «ДОШКІЛЬНЯТАМ – ОСВІТА ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ» (теми: «Спілкування», «Ресурси», «Подарунок») у практику роботи з дітьми та батьками;

- ділова гра з елементами тренінгу «Принципи емпіричного педагогіки (педагогіки мотивації і натхнення до дій)».

Мета спеціальної програми «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку» тісно переплетена з «Концепцією неперервної екологічної освіти та виховання в Україні», у якій зазначено, що настав час виховувати молоде покоління не в згубній традиції якомога більше брати від природи, а в іншому,

притаманному українському народові, гармонійному співіснуванні з природою, раціональному використанні та відтворенні її природних багатств, у психологічній готовності постійно оберігати природні цінності.

Для покращення роботи з організації та проведення дитячого екологічного туризму складена **методична пам'ятка**.

Для забезпечення ефективності підготовки та проведення екологічного туризму важливо:

- ✚ скоординувати дії вихователів, інструктора з фізкультури, батьків як у процесі підготовки до походу, так і під час його проведення;

- ✚ у процесі розробки маршруту екологічного походу врахувати природне оточення, можливості дітей, проведену з ними відповідно до завдань попередню роботу;

- ✚ планувати різноманітні, цікаві та безпечні маршрути походів; включати в зміст роботи оздоровчі, екологічні (екоосвітні та природоохоронні), краєзнавчі завдання.

Педагогам слід:

- ✚ обов'язково попередньо перевірити вибраний маршрут, обстежити дорогу, місця стоянок та ігор; виміряти відстань і визначити час руху; продумати, які рухи доцільніше використати на тих чи інших ділянках дороги;

- ✚ пам'ятати, що основним завданням дитячого туризму є насамперед удосконалення рухів у природних умовах, збагачення рухового досвіду дітей;

- ✚ здійснювати індивідуальний і диференційований підхід у процесі закріплення з дітьми основних рухів у природному оточенні; урахувувати, що кожна дитина має свій руховий досвід у притаманному для неї темпі, залежно від рівня її рухливості, віку, природних можливостей;

- ✚ методично правильно підходити до підбору різноманітних ігор і вправ спортивного характеру, рухливих ігор, ігор із природним матеріалом з урахуванням роботи й відпочинку м'язів; контролювати рівень фізичних навантажень на організм дітей, який має відповідати їхнім віковим та анатомо-фізіологічним можливостям;

- ✚ прогнозувати поступове збільшення фізичних навантажень з урахуванням здоров'я та рухової підготовленості дітей;

- ✚ знати вікові та психологічні особливості дошкільнят своєї групи; підбирати захопливі фізичні ігри та вправи, які б викликали в дітей бажання займатися фізичною культурою; чітко дотримуватися методики проведення рухливих ігор, дбати про дотримання дітьми правил безпеки;

- ✚ у процесі проведення запланованих ігор, естафет, ігор з елементами спорту, урахувувати також побажання дітей;

- ✚ заохочувати самостійні ігри дітей у природі, здійснювати контроль за іграми дітей і забезпечувати необхідну страховку;

- ✚ під час планування пізнавальної діяльності дітей у природі під час туристичних походів, підбирати об'єкти та явища природи, доступні для сприйняття дітям дошкільного віку;

- ✚ здійснювати доцільний вибір методичної сукупності організації природопізнавальної та природоохоронної діяльності дітей; володіти самому

системою знань про сучасні методи ознайомлення дошкільників з природою та формами організації взаємодії педагогів і вихованців;

- ✚ використовувати педагогічно доцільні засоби та методи керівництва процесом ознайомлення дітей із природою;

- ✚ уміти викликати в дітей інтерес, емоційне захоплення, радість від спілкування з природою;

- ✚ стимулювати самостійні спостереження, ігрову діяльність із природними матеріалами, забезпечуючи розвиток активності, допитливості, творчості дітей;

- ✚ організовувати й проводити дидактичні ігри з природним матеріалом (листя, квітами, шишками, насінням тощо) для розвитку пізнавальної активності дошкільників (розрізнення, розпізнавання за зовнішнім виглядом, на дотик, за запахом, за описом, загадкою).

Під час ознайомлення дітей з об'єктами природи педагоги мають дотримуватися принципів:

- ✚ доступності та науковості;

- ✚ інтеграції знань у процесі діяльності в природі;

- ✚ цілісності й системності;

- ✚ наочності й об'єктивності;

- ✚ екологізації та валеологізації;

- ✚ єдності пізнавальних і виховних завдань.

Організовуючи природоохоронну діяльність дітей, педагоги повинні дотримуватися такої структури:

- ✚ огляд рослин і тварин для з'ясування їхнього стану, самопочуття; обговорення умов для покращення їхнього стану;

- ✚ практична діяльність щодо створення необхідних умов для рослин, тварин; надання допомоги тим, хто потерпає;

- ✚ огляд рослин і тварин після надання їм допомоги, який має проходити як емоційне завершення природоохоронної діяльності, що робить дітей упевненішими в бажанні допомогти, бути відповідальними.

Для формування в дітей економного використання природних ресурсів педагогам важливо:

- ✚ акцентувати увагу дітей на дотримання законів друзів природи (збирати тільки опале листя, шишки, які вже впали з дерева, тощо);

- ✚ обговорювати з дітьми доцільність збору природних матеріалів (збираємо тільки ті, які зможемо використати в процесі образотворчої діяльності і т.д.) та їхню кількість (продумати, скільки потрібно листочків, шишок тощо);

- ✚ пропонувати дітям поміркувати, що можна зробити з цього природного матеріалу (це дасть змогу спланувати майбутні дії й визначитися з його кількістю).

Для стимулювання розвитку інтересу до пізнання природи:

- ✚ використовувати різні літературні джерела: народні прислів'я, приказки, загадки, прикмети, вірші, легенди, пісні, авторські твори, розповіді з власного досвіду спілкування з живою природою.

Щоб бути для дітей взірцем для наслідування, дорослим потрібно:

- ✚ володіти культурою поведінки в довкіллі й відповідальності за його збереження, а також уміннями приймати правильні рішення й вирішувати екологічні проблеми;
- ✚ дотримуватися самим і вчити дітей дотримуватися заповідей туриста:
 - ❖ пам'ятати про вразливість Землі;
 - ❖ лишати тільки сліди, забирати із собою тільки фотографії;
 - ❖ підтримувати програми щодо захисту навколишнього середовища;
 - ❖ де можна, використовувати методи зберігання навколишнього середовища.

Для формування в дітей стійкого інтересу до екологічних туристичних походів у майбутньому та набуття необхідних навичок педагогам слід давати (відповідно до віку дітей) знання про туризм, туристичне спорядження.

Після повернення з екологічного походу педагоги мають:

- ✚ проводити з дітьми бесіди про їхні враження від походу; акцентувати увагу дітей на вплив світу рухів та світу природи на здоров'я людини;
- ✚ підводити дітей до самостійних висновків щодо бажання бути здоровими, про значення занять різними фізичними вправами та спортивними іграми, бережного ставлення до природи для здоров'я людини;
- ✚ допомагати дітям формулювати свої наміри бути здоровими та берегти природу, починаючи зі слів «Тепер я буду...»;
- ✚ проводити оцінку результативності кожного походу, щоб побачити всі плюси й мінуси організації екологічного туризму загалом та сприяти його вдосконаленню.

Організація роботи з дитячого екологічного туризму в нашому дошкільному навчальному закладі починається з молодшого дошкільного віку, коли елементи дитячого туризму закладаються під час проведення екскурсій-подорожей екологічними стежинами в межах ДНЗ. У старшому дошкільному віці діти вже мають необхідний бажань знань та вмінь, необхідних для змістовної організації дитячого екологічного туризму.

Кожен із педагогів закладу має свій власний досвід організації та проведення дитячого екологічного туризму, тому виникла необхідність розробити спільний проект «Екологічний туризм як один із векторів у формуванні фізичної та екологічної культури дітей старшого дошкільного віку», оскільки саме проектна діяльність є актуальним інтегрованим компонентом освітнього процесу, адже стимулює інтерес учасників проекту до певних проблем, передбачає здобуття ними відповідних знань та розв'язання поставлених завдань, інтегрує знання й уміння з різних галузей науки.

На різних етапах проекту визначені загальні завдання, перелік методичного забезпечення до всіх маршрутів, зміст роботи з дітьми та батьками на маршрутах ЖДНЗ № 39 – Ботанічний сад, ЖДНЗ № 39 – Музей космонавтики, ЖДНЗ № 39 – сквер Пуятинський, ЖДНЗ – парк відпочинку ім. Ю. Гагаріна, який конкретизований на кожному окремому маршруті в різні пори року.

Моніторинг особистісних досягнень дітей старшого дошкільного віку у сфері рухового досвіду протягом реалізації проекту засвідчив, що діти стали більш активними під час самостійної організації рухливих ігор, розподілу ролей, продумування та ускладнення їхніх правил; діти проявляють інтерес до цікавого та доступного для них змісту, інтерес до всього таємничого, нового; у дітей сформоване бажання досягти позитивних результатів, самоствердитися.

Екологічний туризм, насичений руховою активністю, пізнавальним інтересом і приємними враженнями, викликає в дітей загальний стан гармонії, душевної рівноваги. Діти відчують свою єдність із природою, вчаться черпати з цього цілющого джерела силу й натхнення для свого здоров'я – як фізичного, так і духовного та психічного.

Список використаних джерел та літератури

1. Інструктивно-методичні рекомендації «Організація фізкультурно-оздоровчої роботи у дошкільних навчальних закладах» (додаток до листа МОН України від 02.09.2016р. № 1/9-456) // Дошкільне виховання. – 2016. – № 11. – С. 13.
2. Андрющенко Т. Туризм – нетрадиційна форма оздоровлення / Т. Андрющенко // Дошкільне виховання. – 2007. – № 7. – С. 24–25.
3. Бочарова Н. І. Туристичні прогулянки в дитячому садку / Н. І. Бочарова : Посібник для практичних працівників дошкільних освітніх установ. – М. : АРКТИ, 2004. – 116 с.
4. Вільчковський Е. С. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку : підручник / Е. С. Вільчковський. – Л. : ВНТЛ, 1998. – 336 с.
5. Грицишина Т. І. Маленькі туристи. Краєзнавство і туризм у дошкільному закладі / Т. І. Грицишина. – К. : Ред. загальнопед. газ. – 128 с.

Вержанська Наталія Йосипівна,

учитель початкових класів

(Коростенська міська гімназія № 7)

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Державним стандартом початкової загальної освіти передбачено одне з основних завдань школи – оволодіння ключовими компетентностями, які спрямовані на особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток дитини.

Освітній процес в умовах сучасного світу постійно ускладнюється й вимагає від учнів більшого розумового та нервово-психологічного навантаження.

Проблема здоров'я школярів сьогодні потребує кардинальних змін в характері навчання. Перед сучасною школою стоїть завдання – розвивати розумову діяльність дітей, не завдаючи шкоди здоров'ю. Тому під час вибору

форм і методів навчання ми повинні пам'ятати, що визначальне місце повинні займати ігрові технології.

Використання ігрових технологій у початковій школі відповідає самим природним потребам дитини, адже за своєю природою гра – це найвластивіша форма життєдіяльності дітей.

Упродовж життя людина грає ту чи іншу соціальну роль, відведену їй у суспільстві. Дитина від народження програє безліч ролей, і до виконання кожної з них готується сама, або її готує суспільство.

Гра є однією з унікальних форм навчання, яка дає змогу учням самостійно обирати шляхи розвитку, роблячи це несвідомо, інтуїтивно, а вчитель виконує роль каталізатора: його вміння й знання допомагають розвиватися швидше.

Ігри істотно підвищують інтерес учня до предмета, дають їм змогу краще опанувати навчальний матеріал, запам'ятовувати формули, визначення, правила [3, с. 154].

Саме граючись, дитина краще виявляє себе як індивідуальність. Завдання, у яких поєднані й розумова, і фізична активність, сприяють вихованню гармонії особистості, адже гра – це не просто розвага, це фантазія, помножена на розум і кмітливість.

Тому досвід впровадження ігрових технологій у практику початкової школи є актуальним, що й зумовило вибір теми статті «Ігрові технології як засіб актуалізації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкових класів».

Мета статті полягає у вивченні особливостей використання ігрових технологій як однієї з форм організації пізнавальної діяльності школярів у початкових класах.

Завдання дослідження:

- здійснити теоретичний аналіз педагогічної літератури для виявлення сутності гри;
- дослідити ефективність використання ігрових технологій на будь-якому етапі уроку;
- вивчити особливості використання ігрових технологій у позаурочний час;
- проаналізувати формування ігор на різних етапах розвитку дитини;
- виявити методичні критерії ігрової взаємодії.

Видатний педагог В. А. Сухомлинський висловив думку, яка стала основою всього того, що містить у собі гра. Він ніби закликав педагогів: «Без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку» [7, с. 95].

Ігрові технології навчання відрізняються від інших технологій тим, що провідною є гра, яка має низку переваг:

- дає змогу вирішувати питання передачі знань, умінь, навичок;
- має чітку поставлену мету;
- колективна, групова форма роботи, в основі якої – змагання;
- улюблена форма діяльності для будь-якого віку;
- мотиваційна за своєю природою.
- багатofункціональна.

Метою кожної ігрової діяльності має бути прагнення сформувати в дітей чіткі мовні уявлення, виробити міцні навички та вміння, навчити прийомів і способів опанування знань.

У вітчизняній педагогіці та у психології проблему ігрової діяльності розробляли К. Д. Ушинський, П. П. Блонський, З. Фрейд, Д. Б. Ельконін та інші. У їхніх працях досліджено й обґрунтовано роль гри в самоврядуванні та саморегулюванні особистості.

Дітей потрібно навчати орієнтуватися в потоці інформації, самостійно поповнювати та збагачувати свої знання, виявляти творчість у розв'язанні навчально-пізнавальних завдань.

Як зазначав Р. Охрімчук, «немало вчителів організовують гру лише для того, аби чимось зайняти дитину, а тим часом виховний потенціал гри просто безмежний. Гра може використовуватися для пізнання дитиною «дорослого» світу, формування культури емоцій, розвитку творчої інтуїції, вивчення нового матеріалу, емоційного розвантаження, набуття соціальних навичок, зняття втоми, покращення настрою тощо» [5, с. 85].

А це потребує організації навчання відповідно до здібностей, здатності до навчання, упроваджуючи різні інноваційні навчальні програми, реалізації гуманного підходу до дітей.

Гра – це один з інструментів учительської професії, інструмент, яким можна скористатися на будь-якому етапі уроку:

1. На етапі вивчення нового матеріалу гра допоможе вчителю розв'язати два важливих взаємозалежних завдання – зацікавити учнів новою темою та зробити зміст теми зрозумілим. У цих іграх часто використовують прийом перетворення інформації, «переклад» термінів і теорії мовою, зрозумілою дітям, прийом порівняння незнайомого з чимось відомим.

2. На етапі закріплення матеріалу ігрові технології також є досить ефективними. Учні відпрацьовують навички під час гри особливо охоче й результативно, саме тоді задіюються різні види запам'ятовування.

3. Гра є корисною на етапі контролю засвоєння знань. Під час гри спрацьовує механізм змагання, що сприяє максимальному самовираженню учасників [3, с. 155].

Ігрові технології можна застосовувати, ускладнюючи ігрові форми – від засвоєння та використання фактів до дослідження зв'язків між ними (від розв'язання кросвордів до складання), від описів (урок-подорож) до пояснення (урок-дослідження). На уроках гру використовують як продуктивний шлях активізації розумової діяльності, а в позаурочний час – як основну форму організації виховного процесу.

Учителі та вихователі груп продовженого дня разом з іншими формами та методами виховної роботи активно використовують усі види ігор. Вони відбирають їх відповідно до завдань навчально-виховної роботи. Обов'язковою умовою при цьому є встановлення зв'язку між виховною роботою на уроках і в позаурочний час [4, с. 214].

Актуальність дослідження особливостей ігрової діяльності дитини визначається тим, що гра для дітей – їхнє життя.

Поява дитячих ігор проявляється ще в ранньому віці. Вони мають сенсорний характер. На рубежі раннього та дошкільного віку виникає режисерська гра (використання іграшок як предметів-замінників). Пізніше дитина стає спроможною організувати образно-рольову гру, у якій уявляє себе в певному образі [2, с. 23].

Особливо яскраво дитяча творчість виявляється в сюжетно-рольовій грі, де діти інсценізують умови вдової ситуації та грають певні ролі. Діти грають для себе й відображають свої мрії, думки, почуття. Отже, гра – це завжди імпровізація. Важливо, щоб гра підходила для всіх, не стомлювала повторами. Ігри-вправи (вікторини, кросворди, ребуси, чайнворди, шаради, головоломки, загадки, приказки) є важливим засобом для розвитку пізнавальних здібностей. Ігри-подорожі потрібні для поглиблення, осмислення й закріплення навчального матеріалу. Гра-змагання містить усі згадані вище види дидактичних ігор або їх окремі елементи.

У практиці навчання всі види ігор можуть бути як самостійними, так і доповнювати одна одну. Використання якоїсь конкретної гри й комбінацій різноманітних ігор залежить від особливостей навчального матеріалу, віку учнів та інших педагогічних чинників.

Стосовно класифікації ігор сьогодні спостерігаємо деякі труднощі, адже єдиної класифікаційної сітки немає. Ігровий елемент наявний у всіх видах діяльності дитини. Більшості ігор властиві чотири основні риси:

- вільна розвивальна діяльність;
- творчий, значно імпровізований характер діяльності;
- емоційна піднесеність діяльності, суперництво, конкуренція;
- наявність прямих і непрямих правил, що відображають зміст гри й тимчасову послідовність розвитку [7, с. 78].

Серед великої кількості ігор, які використовують у роботі з дітьми, деякі науковці розрізняють такі види: творчі, ігри з правилами, розважальні, комп'ютерні, народні.

Щоб гра в навчальному процесі досягла запланованої мети, необхідно визначити критерії ігрової взаємодії: висока емоційність; відповідність до віку, місця, часу, ситуації; контакт очима; інтрига гри; темп мовлення; високий ступінь мобілізації (показник готовності партнерів до взаємодії); позиція спілкування «як рівні»; чіткі інструкції; висока динаміка; відповідність гри простору; відповідність міміки й жестів тексту; доведення гри до логічного розв'язання; настанова на дію; оформлення інструкцій; ігрова ситуація «ми» (почуття причетності) [3, с. 157–158].

У психології гру розглядають як засіб активізації процесів, діагностики, корекції й адаптації до життя, досліджують соціальні емоції, що супроводжують ігровий феномен.

Ефективними є елементи психогімнастики (етюдів, вправ, ігор) на будь-якому уроці. Загальне завдання цієї методики полягає в збереженні психічного здоров'я дітей та попередженні в них емоційних розладів [1, с. 10].

В. О. Сухомлинський вважав, що одним з основних умінь педагога є вміння проникнути в духовний світ дитини. А зробити це можна тільки

завдяки грі. Гра – «це велике світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається цілющий потік уявлень, понять про навколишній світ [6, с. 103–104].

Гра – єдиний вид діяльності, коли процесові надають більшого значення, ніж результатів. Мотив гри полягає в самому процесі, який слугує результатом, а результат – проміжною ланкою процесу. Ігрові технології мають значний потенціал для запам'ятовування, розвитку уяви, мовленнєвих компетенцій, креативного мислення, а отже, ефективного формування комунікативних здібностей.

Отже, використання ігрових методів – це ключ до спілкування з дитиною, її мова, а отже, наша можливість говорити з дитиною однією мовою. Тільки в грі й завдяки грі розвивається фантазія дитини, її інтелект, естетичні почуття, навички комунікації, мовлення, логіка. А основне, занурюючись у гру, діти почуваються щасливими! Людина, яка пережила в дитинстві безцінний досвід гри, ставши дорослою, прагне до такої діяльності, яка дає їй змогу знову й знову переживати ці відчуття: щастя, самоповаги, задоволення.

Можна зробити висновок, що ігрові технології є одним з ефективних шляхів удосконалення навчально-пізнавальної діяльності, оскільки гра сприяє цілісному формуванню знань, умінь, навичок, стимулювання творчих здібностей, розвитку важливих якостей особистості.

У подальшому необхідно розробити нові напрямки використання ігор у навчальному процесі.

Список використаних джерел та літератури

1. Атемасов О. А. Психогімнастика у початковій школі / О. А. Атемасов. – Х. : Вид-во «Ранок», 2010. – 160 с.
2. Борщаговська Т. Ігри – драматизації як засіб розвитку творчих здібностей дошкільнят / Т. Борщаговська // Палітра педагога. – 2003. – № 1. – С. 21–27.
3. Ворожейкіна О. М. 100 цікавих ідей для проведення уроку / О. М. Ворожейкіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2011. – 2-ге вид, перероб. – 255, [1] с. (Серія «Золота педагогічна скарбниця»).
4. Прищеп К. С. Навчання і виховання шестирічних першокласників / К. С. Прищеп. – К. : Рад. шк., 1990. – 256 с.
5. Савченко О. Я. Навчання і виховання учнів 3 класу : Методичний посібник для вчителів / О. Я. Савченко. – К. : Початкова школа, 2004. – 512 с.
6. Сухомлинський В. А. Методика виховання колектива / В. А. Сухомлинський. – М. : Просвещение, 1981. – 192 с.
7. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям // В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – С. 78–98.
8. Шмаков С. А. Игры учащихся – феномен культуры / С. А. Шмаков. – М. : Новая школа, 1944. – 240 с.

Возна Тетяна Леонівна,
вихователь (ДНЗ № 21 м. Коростень)

ПЕРФЕКЦІОНАЛІЗМ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ОБДАРОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Проблема обдарованості дошкільників є досить актуальною в наш час. Зазначене питання посідає значне місце в гармонійному розвитку особистості

вцілому. Крім того, сучасному суспільству вкрай потрібні креативні, цілеспрямовані та багатогранні молоді особистості, які здатні змінити життя соціуму на краще.

Одним із завдань дошкільної освіти, як зазначено в ст. 7 Закону України «Про дошкільну освіту», є формування особистості дитини, розвиток її творчих здібностей, набуття нею соціального досвіду [1].

Зазначене питання вивчали такі відомі вчені, як А. Маслоу, А. Адлер. Вони були переконані в тому, що здоровий перфекціоналізм веде до досягнення поставлених цілей. Водночас Л. Сільверман розглядає прагнення до самовдосконалення як певне випробування для розвитку обдарованості.

Розвиток і становлення творчо обдарованої особистості дошкільника відбувається під впливом безлічі факторів як біологічного, так і соціального характеру. Поєднання задатків та особливих соціальних умов, набутих психічних якостей – волі, наполегливості й мотивації до успіху, формує творчо обдаровану людину. Одним із важливих факторів розвитку творчо обдарованої особистості дошкільника є перфекціоналізм.

І. П. Ільїна визначає перфекціоналізм як прагнення особистості доводити результати будь-якої своєї діяльності до відповідності найвищим еталонам; це потреба в досконалості продуктів своєї діяльності [3].

Педагогічний і психологічний підходи щодо розуміння обдарованості дещо відрізняються.

Одні трактують аналізоване поняття як біологічну складову особистості, яка проявляється за сприятливих умов, зокрема розвитку задатків; інші – схильні прирівнювати обдарованість зі здібностями.

Б. М. Теплов вважає, що зазначений термін утрачає свій сенс, якщо його розглядати лише як біологічну категорію. Тому не можна говорити про обдарованість узагалі – обдарованість може виявлятися лише в конкретній діяльності. Основу обдарованості становлять здібності до конкретної професії або до професійної діяльності (спеціальна обдарованість) і загальні психічні якості високого рівня розвитку: сенсорні, інтелектуальні, вольові (загальна обдарованість) [3].

Прийнято вважати, що обдаровані діти – це діти, яким властива підвищена пізнавальна активність. Вони швидко розвиваються, легко засвоюють нову інформацію та мимовільно пізнають навколишній світ. Психологи відзначають, що в обдарованих дітей добре розвинені пізнавальні процеси, зокрема пам'ять, мислення та уява. Яскравим прикладом обдарованих дітей може бути Леся Українка, яка вже в тринадцять років друкувала власні твори, також відомий український поет Т. Г. Шевченко, який із раннього дитинства проявив хист до малювання [3].

Л. Липова визначає **обдарованість** як комплекс задатків і здібностей, які за сприятливих умов дають змогу потенційно досягти значних успіхів у певному виді діяльності (чи діяльностей) порівняно з іншими людьми.

Обдаровані дошкільники чутливі та вразливі, тому важливо батькам і педагогам формувати адекватне ставлення дитини до себе. Варто зазначити, що проведені дослідження вказують на занижену самооцінку таких дітей.

Дошкільники в процесі усвідомлення власної обдарованості перебувають у тривожному стані, оскільки до кінця не розуміють, добре це чи погано.

Обдарована дитина починає усвідомлювати власну неповторність, а тому в цей період потребує підтримки з боку дорослих, особливу роль відіграє референтна особа (мама, тато, бабуся, дідусь, педагог).

Обдаровану дитину необхідно спонукати до самостійності та розвитку самодисципліни, організованості.

Дитяча обдарованість невід’ємно пов’язана з прагненням до досконалості. Дошкільник усвідомлює, що досягнення найвищих результатів неможливе без старанного, кропіткого виконання улюбленої діяльності. Уже в ранньому віці дитина здатна зрозуміти, що прикладені зусилля завжди приносять результат, і лише від малюка залежить, який він буде.

Варто виділити основні аспекти взаємодії дорослого з обдарованою дитиною:

- **Визнання обдарованості.** Важливо приймати дитину такою, яка вона є. Зайвим буде акцентувати увагу на її обдарованості. Приймаючи унікальність малюка, ви визнаєте її право бути самою собою.

- **Готовність допомогти.** Дорослий завжди має бути поруч, щоб у разі потреби підтримати дитину, підштовхнути до нових дій і звершень.

- **Розвивальне середовище.** Обов’язок батьків і педагогів – забезпечити сприятливі умови для розвитку творчого потенціалу.

- **Самоосвіта.** Дорослим варто поглиблювати власні знання з питань розвитку дитини, її вікових особливостей, а основне – проблеми обдарованості.

- **Стимул.** Завдання родини полягає в підтримці допитливості дитини, розвитку її зацікавленості, підвищення рівня розвитку пізнавальних інтересів, наданні свободи вибору.

- **Позитивні емоції.** У процесі розвитку обдарованості необхідно дарувати батьківську любов, радіти успіхам дитини та підтримувати гармонійні стосунки в родині [2].

Завдання педагога для розвитку творчих здібностей обдарованих дітей:

- підтримувати та стимулювати ініціативність дитини;
- створювати ситуацію вільного вибору;
- приймати до уваги думку дитини;
- підтримувати мотивацію до успіху;
- позитивний особистий приклад;
- спонукати дитину до самоаналізу та самооцінки;
- учити доводити розпочату справу до кінця;
- підтримувати самостійність дитини;
- спонукати до досконалості;
- розвивати в дитини впевненість у власних силах;
- ставити перед малюком реальні цілі та завдання.

Адекватне прагнення особистості до досконалості сприяє розвитку обдарованості, а деструктивний призводить до виникнення депресивних станів, зниження самооцінки та підвищення тривожності.

Отже, основним завданням кожного освітянина, який працює в садочку є створення оптимальних умов у ДНЗ для розвитку обдарованих дошкільників, оскільки всі вони мають потребу в знаннях, необхідних для підвищення власного інтересу. Обов'язок педагога – будувати спілкування з обдарованою дитиною у формі суб'єкт-суб'єктної взаємодії, створити умови для самостійного здійснення дитиною індивідуальної діяльності, яка приносить задоволення.

Педагог має спрямовувати свою роботу не лише на обдаровану дитину, а й на її батьків.

Робота вихователя з родиною може відбуватися у формі творчих дискусій, лекцій або ж консультацій. Важливо старшому поколінню розкрити питання особливостей розвитку дитини, психологічній сутності творчого процесу та конструктивних форм спілкування з малюком.

Отже, в умовах сучасного навчально-виховного процесу ефективність психолого-педагогічної підтримки зумовлена впливом особистості дорослого-педагога, який проявляє ціннісне ставлення до світу дитинства визнає пріоритетність активності дошкільника [4].

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про дошкільну освіту» (відомості Верховної Ради України (ВВР), 2001, № 49, ст. 259 [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kiev.convdocs.org/docs/834/index-9285.html>
2. Волкова Н. П. Педагогіка. – [2-ге вид.] / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2007. – 616 с.
3. Лоза О. О. Психологічний аналіз феномену перфекціонізму : підходи до визначення / О. О. Лоза // Проблеми загальної та педагогічної психології : Зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2010. – Т. XI. – Ч. 6. – С. 213–221.
4. Турченко І. О. Підтримка обдарованих дошкільників – стратегія розвитку творчого потенціалу дітей / І. О. Турченко. – К. : Освіта. – 1997. – 317 с.

Вознюк Олександр Васильович,

*доктор педагогічних наук, професор кафедри
дошкільного виховання і педагогічних інновацій*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСНОВНА МЕТА РОЗВИТКУ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ – ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО ПАРАДОКСАЛЬНОГО СПРИЙНЯТТЯ ДІЙСНОСТІ

Постановка проблеми. Дошкільна освіта постає найбільш важливим аспектом школи як соціального інституту, оскільки дошкільний вік розвитку дитини визначає подальшу шкільну та життєву траєкторію людини. Відтак, дослідження особливостей розвитку дитини дошкільного віку має бути центральною ланкою педагогічних досліджень. Можна говорити про деякі напрями дослідження у сфері дошкільної освіти: психолого-педагогічні основи професійної підготовки вихователів дошкільних навчальних закладів; проблеми

формування професійних умінь і навичок вихователів дошкільного навчального закладу; формування морально-психологічної готовності студентів до вчительської діяльності; формування в студентів – майбутніх педагогів дошкільного виховання – творчого ставлення до професійної діяльності; підготовка студентів до фізичного виховання дітей дошкільного віку; особливості підготовки майбутніх педагогів до фізкультурно-оздоровчої роботи з дошкільниками; формування в дітей дошкільного віку основних рухових умінь і навичок та ін. (Л. В. Артемова, О. І. Білан, А. М. Богуш, Л. М. Возна, Л. П. Загородня, Н. Ф. Денисенко, О. Л. Максименко та ін.).

Ці та інші численні дослідження виражають потребу в концептуалізації основної мети розвитку дитини дошкільного віку, яка досі не зрозуміла освітянам – теоретикам і практикам. Цьому й присвячена наша стаття.

Виклад матеріалу. Як засвідчує аналіз наукової літератури, розвиток людини йде від функціональних можливостей правої півкулі до лівої, а від неї – до їх функціонального синтезу. Це означає, що соціально-педагогічні впливи, які реалізуються в основному на рівні правої півкулі (ву дошкільному та молодшому шкільному віці), у середньому та старшому шкільному віці трансформуються в певні абстрактно-логічні форми на рівні лівої півкулі, функції якої активно розвиваються в цей період життя людини. Ліва півкуля, отже, у функціональному змісті своєї роботи містить у латентному вигляді правопівкульовий конкретно-образний матеріал, що в результаті педагогічного впливу визначає розгортання лівопівкульових процесів (у середньому та старшому шкільному віці).

Відповідно, у дошкільному та молодшому шкільному віці наявне своєрідне кодування майбутньої поведінки людини через правопівкульову «призму» наочності та образності. Це найбільш послідовно відображено в казковому, метафоричному способі осягнення та освоєння буття, що на рівні дошкільного виховання реалізуються в розвитку педагогіки навчальної казки.

У зв'язку з феноменом зазначеного кодування можна говорити про парадоксальну стратегію виховання дошкільників у контексті формування в них соціальних і психологічних установок, а також розвитку їхньої особистості. Дитина (особливо в ранньому дитячому віці) являє собою в основному правопівкульову, тобто несвідому істоту. Усі моменти цього періоду дитина схоплює цілком і некритично на рівні несвідомого правопівкульової сфери психічної діяльності, тобто засвоює як керівництво до дії в душі позитивного зворотного зв'язку.

Ця обставина сприяє формуванню багатьох соціальних і психологічних установок – як позитивних, так і негативних. Позитивні установки можна розуміти як стимулювальні ті чи інші дії (такі, наприклад, як миття рук перед їжею й ін.), а негативні установки заперчують ті чи інші дії («не пий холодну воду», «не балуйся», «не кричи голосно»).

У зрілому віці людина характеризується півкульовою асиметрією та розвитком лівої, абстрактно-аналітичної півкулі, яка, на відміну від правої, функціонує за правилом негативного зворотного зв'язку («від протилежного»), коли все, що сприймається на рівні свідомості (лівопівкульового аспекту

психіки), має тенденцію заперечуватися, тобто піддається критичному аналізу. Тому всі установки, які були сформовані в дитини, особливо в ранньому дитинстві, у дорослої людини як особистості мають тенденцію перепрофілюватися: позитивні – на негативні, а негативні – на позитивні, у результаті чого в людини спостерігається схильність робити все те, чому її вчили в дитинстві, але «з точністю до навпаки». Ці міркування певною мірою пояснюють, чому в сім'ях релігійних фанатиків дуже рідко виховуються релігійні діти.

За таких умов дитини для розвитку особистості як вільної сутності слід формувати нейтрально-парадоксальні установки, які дають простір для розвитку й не принижують, не програмують, не зомбують її, а дають їй змогу здійснювати вибір. Нейтрально-парадоксальні установки формуються на базі півкульового синтезу (як показують енцефалографічні дослідження, функціональна узгодженість півкуль реалізується в стані медитації, творчого мислення), який як передумова для розвитку гармонійної особистості передбачає формування розуміння парадоксальною діалектики полярних моральних якостей особистості, що представлено в концепціях Канта, В. І. Вернадського, Тейяре де Шардена та інших мислителів, які прагнули здолати відносність і умовність механізму моральної регуляції людської поведінки.

Якщо в дитини не формується амбівалентне ставлення до об'єкта й усі об'єкти здаються їй або тільки гарними, або тільки поганими без будь-якого плавного переходу, якщо таке сприйняття навколишнього світу закріплюється в поведінкові патерни, усе це слугує передумовою для подальшого розвитку дитини в напрямку шизоїдного типу [4; 5], який характеризується атомарно-дискретним, агресивним, холодноемоційним сприйняттям світу. При цьому важливо відзначити, що саме амбівалентність, дипластія як «баланс протилежностей» (П. Вайнцвайг) є живильним ґрунтом для розвитку творчих особистостей, які є парадоксальними істотами, що характеризуються взаємовиключними психологічними та поведінковими особливостями [2].

Це сприяє формуванню дипластії фундаментальної здібності людини об'єднувати в одному контексті протилежні поняття, образи, предмети, що є основною характеристикою творчого мислення як основної мети освітнього процесу. Однак, з іншого боку, розщеплювальний вплив на дитину може призводити до формування параноїстичного афекту, про що пише К. Леонгард у книзі *«Акцентуйовані особистості»*.

Так само розщеплювальний вплив на дитину, згідно з Р. Леїнгом і Р. Бейтсоном, може призводити до ситуації «подвійного затиску» («подвійному зв'язку»), що ініціює розвиток шизофренії: у ситуації подвійного затиску опиняється дитина, яка отримує від батьків (або одного з них) повідомлення, що суперечать одне одному на вербальному та невербальному рівнях і містять у собі небезпеку покарання або загрозу емоційної безпеки дитини (коли від дитини вимагають одночасно ініціативу й послух, коли мати може вимагати від дитини ласки й одночасно бути холодною, коли в шкільному колективі від дитини очікують поведінки, щодо якої дитина точно не знає, якою ця поведінка бути в конкретних поведінкових актах). Виникає ситуація, за якої будь-яка дія дитини

або відсутність дії неминуче супроводжується амбівалентними прагненнями та відчуттями, які немовби «розривають» дитину на частини.

При цьому дитина потрапляє в умови так званого когнітивного дисонансу й прагне звільнитися від амбівалентної, а тому парадоксальної когнітивної ситуації за допомогою спотворення дійсності. Бажаючи чогось і не маючи можливості отримати певну річ, людина може вдатися до дискредитації цієї речі (що можна проілюструвати байкою про «зелений виноград»), спотворюючи при цьому реальність, оскільки річ усе ж характеризується багатьма цінними якостями. У маленьких дітей, які мають правопівкульове багатозначне, містичне «дикунське» мислення (орієнтуються на «принцип реальності» Ж. Піаже і З. Фрейда), суперечливі впливи, як правило, не формують розщеплено-шизоїдної моделі сприйняття та поведінки.

Проте в умовах інтенсивного формування однозначнolівопівкульової стратегії освоєння світу (у середньому шкільному віці), здатної встановлювати суто однозначні логічні відносини в процесі пізнання світу та соціалізації, такі суперечливі дії часто призводять до радикалізації однозначнolівопівкульового мислення, тобто до його шизоїдності та біполярності.

Як бачимо, слід розуміти, що амбівалентний вплив (з ефектом «подвійного затиску») є необхідним виховним ресурсом для маленьких дітей (до 6 років), у яких домінує багатозначне правопівкульове ірраціональне відображення й освоєння світу.

Водночас під час інтенсивного формування однозначного лівопівкульового абстрактно-логічного мислення, що «розщеплює» реальність (у дітей 7–14 років), такий вплив із «подвійним затисканням» може призводити до формування в людини «розщепленої» шизоїдної моделі сприйняття світу.

Можливо, саме цей останній негативний результат визначив один з істотних аспектів класичної парадигми виховання, згідно з якою виховні впливи на дітей мають бути узгодженими й не суперечити один одному, при цьому не може бути неузгодженості між вербальними (словесна інформація) і екстравербальними (жести, емоційні реакції) сигналами, які надходять до дитини від батьків та інших людей, інакше це може призвести до серйозних психологічних проблем [див. : 7].

Висновки. Розглянуте уможливорює концептуалізацію нової парадигми дошкільної освіти, у межах якої набувають актуалізації методики розвитку в дітей творчо-парадоксального, діалектичного пізнання, мислення та освоєння дійсності.

Список використаних джерел та літератури

1. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства / С. У. Гончаренко // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи : Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 27–30.
2. Дорфман Л. Я. Основные направления исследований креативности в науке и искусстве / Л. Я. Дорфман, Г. В. Ковалева // Вопросы психологии. – 1999. – № 2. – С. 101–106.
3. Леонгард К. Акцентуированные личности / К. Леонгард. – К. : Вища школа, 1981. – С. 20–392 с.

4. Обухов Я. Л. Символдрама и современный психанализ : Сборник статей / Я. Л. Обухов. – Харьков : Регион-инфор., 1999. – 252 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология : теории, факты, проблемы / Л. Ф. Обухова. – М. : Тривола, 1995. – 357 с.
6. Патцлафф Р. Лейтмотивы вальдорфской педагогики. От трех до девяти лет / Перевод с немецкого / Р. Патцлафф. – К. : Изд-вл «НАИРИ», 2008. – 144 с.
7. Развитие личности ребенка : Пер. с англ. / Общ. ред. А. М. Фонарева. – М. : Прогресс, 1987. – 272 с.

Войненко Катерина Вікторівна,
студентка 5 курсу ННІ педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка);

Мазко Олена Петрівна,
(кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри англійської мови з методиками викладання
в дошкільній та початковій освіті ННІ педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка))

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПИСЬМА В СИТУАЦІЯХ КОМП'ЮТЕРНО- ОПОСЕРЕДКОВАНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. В умовах демократизації Української держави, її національного розвитку та виходу до Європейського та світового просторів система освіти спрямована на забезпечення якісно нового рівня загальноосвітньої, професійної, наукової підготовки особистості як найбільшої цінності суспільства. У зв'язку з цим основним завданням сучасної української школи є підвищення ефективності навчально-пізнавального процесу для сприяння всебічному та гармонійному розвитку людини, її інтелектуальному та пізнавальному зростанню, зокрема й з урахуванням іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування. Зазначені тенденції розвитку інформаційного суспільства неминуче відображаються на системі іншомовної освіти в Україні, а саме на необхідності оновлення змісту, методів та форматів навчання іноземних мов у навчальних закладах різних типів як в усній, так і в письмовій формі, починаючи вже з молодшої школи.

Методичні спостереження та власні спостереження за процесом навчання писемного мовлення в початковій школі, аналіз письмових робіт іноземною (англійською) мовою, а також аналіз змісту низки підручників дали підстави стверджувати, що одним зі шляхів модернізації процесу навчання іноземної мови може стати використання інтерактивних технологій у ситуаціях комп'ютерно-опосередкованої взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування іншомовної писемної мовленнєвої компетентності порушували як у вітчизняній, так і в зарубіжній науці. Зокрема, дослідження вчених зосереджені на психологічних характеристиках учнів різного віку та їх урахуванні в процесі навчання писемному мовленню (Г. Ю. Айзенк, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, О. О. Покатилова, Д. І. Фельдштейн, З. В. Юрченко), особливостях формування писемної мовленнєвої компетентності учнів початкової школи (Л. В. Калініна, І. В. Самойлюкевич, Т. Hedge, R. Ings, K. R. Harris), лінгвістичних особливостях

писемного мовлення (І. О. Зимня, Т. Я. Гнаткевич, М. В. Петрієнко, О. М. Пилип'юк), можливостях використання інтерактивних технологій у процесі навчання іноземної мови (О. І. Пометун, Л. В. Пироженко, О. В. Вошана, O. Lam, L. Yeung), потенціалу комп'ютерно-опосередкованої іншомовної взаємодії (О. А. Баркович, К. McKenna, Т. Postmes, В. Roberts, L. Turbee, M. Warschauer) та ін. Однак проблема використання інтерактивних технологій у ситуаціях комп'ютерно-опосередкованої взаємодії в початковій школі досліджена недостатньо.

Відтак, **метою статті** є розгляд потенціалу використання інтерактивних технологій у процесі комп'ютерно-опосередкованого навчання іншомовного писемного мовлення в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. У ХХІ сторіччі оновлення змісту навчання іноземної мови та процесу оволодіння нею має комунікативно-діяльнісний характер, забезпечення якого можливе в процесі організації навчального процесу у формі педагогічної взаємодії [1, с. 24]. Навчальна, або педагогічна, взаємодія виявляється в безпосередніх та комп'ютерно-опосередкованих інтеракціях усіх учасників. *Безпосередня взаємодія* – це спілкування суб'єктів навчального процесу при візуальному та аудіальному контакті в межах одного фізичного простору [4] в один і той самий час. *Комп'ютерно-опосередковану взаємодію* трактують як «будь-яку комунікативну трансакцію, що виникає в процесі використання суб'єктами різних інформаційно-комунікаційних технологій» [1, с. 36]. При такій взаємодії учасники спілкування вступають у комунікативні зв'язки один з одним (в індивідуальному або груповому режимі) опосередковано через використання технологічного потенціалу. До найпоширеніших форматів, які використовують у процесі комп'ютерно-опосередкованій іншомовній взаємодії в початковій школі, можна віднести написання СМС, обмін миттєвими повідомленнями в чатах, електронних листів, коментарів в електронних журналах, використання інтерактивних дошок, спілкування в соціальних мережах, комп'ютерні програми та завдання, навчальні ігри для великої кількості учасників, веб-сайти, спрямовані на спільне навчання та взаємодію між їх відвідувачами, а також додатки для мобільних телефонів тощо. Основними характеристиками зазначених форматів є взаємна активність усіх учасників, спрямованість на різні режими роботи, заохочення до вивчення іноземної мови в найзручніший для учнів спосіб, створення партнерського навчального середовища. Саме тому в процесі навчання писемного мовлення в ситуаціях комп'ютерно-опосередкованої взаємодії, на нашу думку, доцільним може стати використання інтерактивних технологій.

Під *інтерактивними технологіями навчання* ми розуміємо сукупність послідовних педагогічних дій, операцій, способів та методів навчальної діяльності, що полягають в активній взаємодії її учасників для досягнення запланованого результату в процесі вивчення іноземної мови. Інтерактивні технології базуються на співпраці всіх учасників взаємодії та їхній активній комунікації. Ці технології передбачають діалогічний спосіб пізнання, метою якого є створення комфортних умов навчання, за яких учасники, максимально

використовуючи іноземну мову, можуть відчувати свою успішність, виявляти довіру, взаємоповагу, доброзичливе ставлення один до одного тощо.

У процесі комп'ютерно-опосередкованого навчання іншомовного письма інтерактивні технології сприятимуть формуванню конкретного еталону письмового повідомлення поряд із практичним засвоєнням системи критеріїв і вимог, висунутих до писемного мовлення початкового етапу. Учасники будуть природньо вмотивованими до навчання писемному мовленню, оскільки в атмосфері інтерактивності учні відчуватимуть себе вільними та рівноправними партнерами, не боятимуться допускати помилки тощо [3, с. 125]. Крім того, постійне виправлення тексту часто призводить до труднощів, оскільки тому, хто одночасно виступає читачем і коректором свого ж тексту, важко зорієнтуватися. Подолання таких труднощів у процесі інтерактивного навчання стає досить реальним. Інтерактивні технології також дають змогу формування адекватної самооцінки учня, що є неможливим у замкнутій системі «учень-учитель».

Щоб організувати ефективну комп'ютерно-опосередковану взаємодію з використанням інтерактивних технологій, їх необхідно класифікувати. Залежно від мети уроку й форм організації навчальної діяльності учнів О. І. Пометун та Л. В. Пироженко поділяють інтерактивні технології на такі типи [2, с. 89]: інтерактивні технології кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання та опрацювання дискусійних питань. Варто зазначити, що на початковому етапі навчання використання інтерактивних технологій опрацювання дискусійних питань є недоцільним із позиції розвитку мовлення та психічно-мисленнєвих процесів, тому під час відбору технологій необхідно орієнтуватися на перші три визначені типи.

Інтерактивні технології кооперативного навчання передбачають організацію педагогічної взаємодії в малих групах. Результат певного завдання залежить від активної участі кожного суб'єкта взаємодії, оскільки він має визначену роль і робить свій посильний внесок у досягнення спільної мети. До інтерактивних технологій кооперативного навчання, що можуть бути реалізовані в процесі комп'ютерно-опосередкованої взаємодії, можна віднести такі, як «Коло ідей», «Блендер», «Спільний проект», «Веб-квест» тощо. *Інтерактивні технології колективно-групового навчання* передбачають одночасну спільну роботу всієї групи. Прикладами таких технологій для комп'ютерно-опосередкованої взаємодії на початковому етапі навчання є «Мозковий штурм», «Мозаїка», елементи технології «Телеконференція». *Інтерактивні технології ситуативного моделювання* полягають у побудові взаємодії через включення її учасників у її діяльність у межах конкретних ситуацій спілкування, що відтворюють особливості реального життя або наближені до них. До цього типу інтерактивних технологій належать імітаційні та рольові ігри. Прикладами таких технологій є «Рятувальна шлюпка», «Судове засідання», «Рекламний агент», «Дубляж», «Театралізовано-ситуативне заняття». Деякі із зазначених технологій можуть використовуватися частково, оскільки учні початкової школи ще не мають умінь дискутувати, наводити доречні аргументи або ж володіють ними на недостатньому рівні.

Висновки. Отже, для успішного формування основ писемної мовленнєвої компетентності учнів початкових класів у ситуаціях комп'ютерно-опосередкованої взаємодії доцільно використовувати інтерактивні технології, відбір яких буде залежати від цілей, що ставляться в процесі створення писемних повідомлень різних типів, форматів взаємодії, а також форм організації навчання. Застосування інтерактивних технологій на уроках має значний дидактичний потенціал, котрий насамперед виявляється у використанні іноземної мови як у навчальному процесі, так і в повсякденному житті, що відповідає вимогам інформаційного суспільства. Перспективи дослідження вбачаємо в розробці комплексу вправ для навчання писемного мовлення в ситуаціях комп'ютерно-опосередкованої взаємодії з використанням інтерактивних технологій.

Список використаних джерел та літератури

1. Мазко О. П. Інтерактивні технології формування культури педагогічної взаємодії майбутнього вчителя іноземних мов : навч.-метод. посібник / О. П. Мазко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. – 96 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.
3. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підруч. для студ. педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
4. Begley A. K. Face to Face Communication: Making Human Connections in a Technology-Driven World / A. K. Begley – Boston : Thomson / Course Technology, 2004.

Гетьман Ірина Анатоліївна,

кандидат технічних наук,

доцент кафедри комп'ютерних інформаційних технологій,

(Донбаська державна машинобудівна академія (м. Краматорськ, Україна));

Гетьман Марина Анатоліївна,

викладач кафедри біофізики та медичної інформатики,

(Донецький національний медичний університет (м. Краматорськ, Україна))

РОЛЬ І МІСЦЕ ВІРТУАЛЬНИХ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У навчальному процесі технічного ВНЗ дуже важливу роль поряд з лекційними і практичними заняттями відіграють лабораторні роботи. За допомогою цих робіт студенти отримують навички поводження з реальними приладами та обладнанням, максимально наближеними до того, з якими їм доведеться зіткнутися на виробництві. Вони фіксують значення вимірюваних величин, проводять їх статистичну обробку й аналізують отримані результати. На жаль, стан матеріальної бази багатьох навчальних закладів не дає змогу втілити в реальність цю ідеальну картину. Більшість використовуваних приладів і лабораторних установок морально застаріли й дуже зношені.

Частково знизити гостроту проблеми допомагають засоби обчислювальної техніки та комп'ютерне моделювання. Сьогодні можна реалізувати модель практично будь-якої лабораторної установки на звичайній персональній ЕОМ у вигляді програми зі зручним і зрозумілим студенту графічним інтерфейсом. При цьому можна моделювати найсучасніші технічні

засоби, модернізуючи лабораторну роботу в міру впровадження в промисловість нових технічних рішень. Розроблений і підтримуваний таким чином програмний продукт не старіє, а використовується обчислювальна техніка практично не зношується й може під час старіння бути легко модернізована.

Питання застосування комп'ютерних технологій у лабораторному практикумі порушували американські вчені D. M. Willows та H. A. Houghton. Вони розглянули загальні питання організації таких робіт. Учені-дослідники M. Boose, S. Brown, R. Mayer, L. Riber вирішували конкретні питання застосування лабораторних робіт у процесі навчання у вищих навчальних закладах. Вони відзначили доцільність використання такого навчання.

Різні аспекти застосування інформаційних технологій у навчальному процесі під час виконання лабораторного практикуму розглянуто в роботах В. Безпалька, Б. Гершунського, Л. Долинера, М. Жалдака, Д. Матроса, Ю. Машбиця, П. Образцова, І. Роберт, Н. Тализіної, В. Шолохович та інших. Вони прийшли до висновків про необхідність переходу від звичайних лабораторних робіт до віртуальних. Під віртуальною лабораторною роботою можна розуміти програмну систему, яка за допомогою засобів тривимірної комп'ютерної візуалізації (зокрема із застосуванням технологій віртуальної реальності та мультимедіа) моделює реальний об'єкт дослідження та засоби вимірювання, що забезпечує дослідження властивостей об'єкта, які є суттєвими для вивчення.

Усі лабораторні роботи можна класифікувати за типом дисциплін, де вони використовуються. Це більшою мірою стосується спеціальних дисциплін, де перед студентом часто ставлять завдання вимірювання характеристик будь-якого процесу за допомогою реальних приладів або підтримки процесу, що відбувається в заданому стані. Можливі також завдання деякого цільового стану, яке повинно бути досягнуто в процесі лабораторного експерименту завдяки відповідним діям студента.

Існує також безліч загальнонаукових і загальнотехнічних дисциплін, які спрямовані на вивчення базових законів природи. Лабораторні роботи таких дисциплін можуть бути орієнтовані на вивчення тих чи інших процесів, які не є виробничими, або на пряме чи непряме вимірювання їх характеристик і визначення фундаментальних постійних величин.

До окремого класу можна віднести роботи, які не передбачають безпосередньої участі студента й мають демонстраційний характер. Аналогічний досвід та експерименти можуть використовуватися в процесі лекційних занять для демонстрації досліджуваних процесів і явищ.

Безперечно, більш ефективного способу пізнання та дослідження, ніж за допомогою досвіду й експерименту, немає. Однак сучасні умови диктують нові вимоги й підходи. Складні або дорогі умови експерименту, нове обладнання, ризики, пов'язані з проведенням випробувань, громіздка процедура математичних обчислень, нестача матеріальних ресурсів значно стримують процес досліджень у реальному режимі. Одним із вирішень проблеми є створення і впровадження віртуальних лабораторних робіт, стендів і

тренажерів, що дають змогу учням якісно підготуватися до роботи на реальному обладнанні.

Створення віртуальних лабораторних робіт пов'язане з низкою труднощів, в основному технічного характеру. У тих випадках, коли сенсом віртуальної лабораторної роботи є імітація роботи реального приладу, основною проблемою стає створення графічного інтерфейсу користувача, максимально наближеного до реального приладу. Найважче програмно реалізувати зовнішній вигляд і засоби взаємодії з такими приладами, як: аналогові пристрої вимірювання різних величин, різноманітні індикатори та засоби регулювання значень величин. Для вирішення цього завдання компанії створили бібліотеки компонент, що реалізують зовнішній вигляд і поведінку поширених промислових приладів. Однією з такою бібліотек є National Instruments Measurement Studio (<http://www.ni.com/mstudio/>).

Іншою проблемою в процесі створення віртуальних лабораторних робіт є інтеграція цих програмних продуктів із реальними системами дистанційного навчання. Інтеграція необхідна для того, щоб наявна система дистанційного навчання могла відстежувати результати виконання лабораторної роботи студентом і на підставі цих результатів робити висновок про ступінь підготовки і якості знань студента. Суміщені з теоретичним матеріалом та автоматизованим тестуванням знань віртуальні лабораторні роботи допомагають суттєво наблизити процес дистанційного навчання до реального навчального процесу, особливо з технічних дисциплін.

Для повноцінного засвоєння дисципліни потрібна не одна лабораторна робота, а цілий комплекс, так званий віртуальний лабораторний практикум.

Для його створення необхідно вирішити ще більш значні завдання:

1. Розробити віртуальні лабораторні роботи на основі спеціалізованого програмного забезпечення, що дають змогу учневі провести експеримент у рамках певної лабораторії, спостерігати хід його розвитку й отримати необхідний набір даних для подальшої обробки експерименту відповідно до одержаного завдання.

2. Придбати апаратно-програмне забезпечення, необхідне для проведення віддаленого віртуального лабораторного практикуму, провести інтеграцію з наявними технологічними платформами.

3. Розробити гібридні лабораторні практикуми на базі реального лабораторного та промислового устаткування.

4. Виконати комплекс робіт із перетворення й адаптації лабораторного обладнання та програмного забезпечення, розробити методичне забезпечення для лабораторного комплексу дослідження промислових інтерфейсів і протоколів, виконати інтеграцію добре розвиненого й реально використовуваного в поточному навчальному процесі апаратно-програмного, методичного та технологічного забезпечень для створення віртуальних лабораторій і гібридних лабораторних робіт.

Дослідження в галузі створення й використання віртуальних лабораторних робіт дали підстави відзначити основні переваги впровадження таких робіт: безпека у використанні; універсальність і багатофункціональність;

гнучкість і простота адаптації до різних об'єктів; можливість здійснення експерименту, який у звичайних умовах неможливий або його проведення пов'язане з великими часовими та матеріальними витратами; простота контролю студентом за ходом виконання і підготовкою до лабораторної роботи; індивідуальність у навчанні й незалежність в успішності від інших студентів; можливість побачити багатовимірні процеси, які неможливо відобразити реальними приладами.

Отже, можна припустити, що застосування віртуальних лабораторій ефективно під час вивчення й закріплення теоретичного матеріалу, а також у процесі виконання дипломного проектування, оскільки стимулює студента до високих результатів, формує в нього навички роботи й виконання технічних завдань із використанням сучасних комп'ютерних технологій. До недоліків використання віртуальних робіт відносимо: неможливість реальних досліджень, відсутність предметної наочності та практичних навичок роботи з конкретним обладнанням.

Список використаних джерел та літератури

1. Моркун Н. В. Інформаційна багаторівнева система управління складними об'єктами / Моркун Н. В., Артюхов О. В. // Матеріали конференції «Сталий розвиток промисловості та суспільства». – Кривий Ріг, 2012. – Том 1. – С. 342–343.

2. Троицкий Д. И. Виртуальные лабораторные работы в инженерном образовании / Д. И. Троицкий // Интерактивные электронные технические руководства. – 2008. – № 2. – С. 69–73.

3. Мазур М. П. Особливості розробки віртуальних практичних інтерактивних засобів навчання дисциплін для дистанційного навчання [Електронний ресурс] / М. П. Мазур, С. С. Петровський, М. Л. Яновський // Інформаційні технології в освіті. – 2010. – № 7. – С. 40–46.

4. Гетьман И. А. Организация самостоятельной работы студентов при дистанционном образовании в процессе подготовки высококвалифицированных специалистов / И. А. Гетьман // Высшее техническое образование : проблемы и пути развития. Материалы VIII международной научно-методической конференции (Минск, 20-21 ноября 2014 г.). – Минск, БГУИР, 2016 – С. 115–119.

Гордієнко Олена Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук,

*доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРА НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Ми живемо в час, коли наявність комп'ютерного класу в кожній школі вже не є утопією. Навчання українській мові – саме та галузь, де використання комп'ютерів допоможе суттєво змінити методи роботи, подолати буденність і, що важливо, поліпшити ефективність навчання. Здається, уже ні для кого не секрет, що комп'ютер можна й потрібно залучати не тільки на уроках природньо-математичного циклу, а й гуманітарного. Але як?

Зараз назріла необхідність окреслити контури залучення комп'ютерів у навчанні українській мові, показати можливості для створення нових прийомів навчання. Адже необмірковане, науково та методично необґрунтоване введення

ПК в практику навчання предмета може негативно позначитися на цьому починанні.

З чим же може стикнутися вчитель початкових класів, якщо вирішить залучити в навчальний процес з української мови комп'ютер? З обмеженістю методик використання комп'ютерних програм на уроці.

Ефективність навчання з використанням комп'ютерів пояснюють значним унаочненням програмного матеріалу, що дає змогу краще зрозуміти та засвоїти абстрактні поняття, сформувані практичні вміння та навички. Ефективне використання комп'ютера в навчально-виховному процесі залежить від програмного забезпечення. Серед різноманіття навчальних мультимедійних систем умовно назвемо найефективніші засоби: 1) комп'ютерні тренажери (за їх допомогою можна не лише відтворити будь-який об'єкт, але й забезпечити його програмою, яка описує його); 2) автоматизовані навчальні системи – комбіноване використання комп'ютерної графіки, анімації, живого відеозображення, звуку, інших медійних компонентів – усе це дає унікальну можливість зробити предмет, що вивчається, максимально наочним, а тому зрозумілим і доступним. Це особливо актуально тоді, коли учень має запам'ятати емоційно-нейтральну інформацію, наприклад, біографії письменників, теоретичні відомості з мови); 3) навчальні фільми відтворюють ті чи інші процеси як у вигляді реальних спеціальних зйомок, так і тривимірної комп'ютерної графіки (навчальні фільми доцільніше використовувати як частину більш широких проєктів – мультимедійних навчальних систем, але вони можуть створюватися і як самостійний продукт; 4) мультимедійні презентації (набір сторінок, які послідовно змінюють одна одну, слайдів, на кожній із яких можна розмістити будь-який текст, малюнки, схеми, відео- та аудіофрагменти, анімацію, 3D-графіку, використовуючи при цьому різні елементи оформлення) [1, с. 108].

Найсучаснішим комп'ютерним засобом навчання є мультимедіа, що ґрунтується на спеціальних апаратних і програмних засобах. Однією з беззаперечних переваг засобів мультимедіа є можливість розроблення на їх основі інтерактивних комп'ютерних презентацій. Вони не передбачають особливу підготовку вчителів й учнів та активно залучають останніх до співпраці [1, с. 78].

Комп'ютер із мультимедіа в руках учителя – ефективний технічний засіб навчання. *Можемо виділити такі особливості зазначеної технології:* якість зображення (яскраве, чітке й кольорове зображення на екрані); легке усунення недоліків і помилок у слайдах; докладне пояснення матеріалу або розгляд лише базових питань теми залежно від підготовки учнів; коригування об'єму навчального матеріалу, а також темпів його викладання; зростання продуктивності уроку; можливість застосування міжпредметних зв'язків; зміна ставлення до ПК: діти починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій галузі людської діяльності, а не лише як засіб для гри.

Уроки з мультимедійним супроводом допомагають ефективно вирішувати дидактичні завдання: сформувати мотивацію до навчання загалом; засвоїти базові знання з предмета; сформувати навички самоконтролю.

Зазначену технологію можна розглядати як пояснювально-ілюстративний метод навчання, основним призначенням якого є організація засвоєння інформації на основі сполучення навчального матеріалу з його зоровим сприйняттям [2, с. 96].

Досвідчені вчителі надають перевагу використанню комбінованих комп'ютерних програм у такому вигляді. Під час уроку на екрані моніторів (мультимедійної дошки) демонструється сторінка підручника (правило, таблиця, схема тощо), потім різноманітний дидактичний матеріал, що містить вправи, які розвивають уміння й навички за поданою темою підручника, і контрольні завдання.

Певні труднощі в молодого вчителя можуть викликати питання, пов'язані з методикою використання комп'ютера безпосередньо на уроці. Переважно всі наявні види програм: комбіновані, програми-тренажери, програми-контролери – рекомендують використовувати в другій частині уроку після проведення роботи, що актуалізує знання учнів із певної теми. Приблизна структура уроку сприйняття й осмислення нових знань із використання комп'ютера може виглядати так: 1. Актуалізація опорних знань (з урахуванням принципу систематичності й послідовності), (5 – 10 хвилин). 2. Мотивація навчальної діяльності учнів, назва теми, повідомлення мети уроку (2 хвилини). 3. Сприйняття й первинне осмислення учнями нового матеріалу (12 – 15 хвилин). а) спостереження й аналіз мовних явищ під керівництвом учителя; б) висновки, формулювання правила; в) робота з підручником (заучування правила напам'ять). 4. Осмислення нових знань у процесі практичної діяльності (15 – 20 хвилин): а) формування вмінь користуватися знаннями (наприклад, нове правило) у процесі виконання різноманітних вправ під керівництвом учителя; б) самостійна творча робота (на цьому етапі уроку клас поділяють на дві групи: одна працює з комп'ютерами, друга на місцях – з учителем, тому що вивчення будь-якої теми не можна обмежити роботою з комп'ютером; після того відбувається зміна робочих місць). 5. Домашнє завдання (2 – 3 хвилини). 6. Підведення підсумків уроку (3 – 5 хвилин): а) систематизація набутих знань (практичне залучення цих знань); б) аргументація оцінок за роботу на уроці (збір даних про роботу, виведених на екран моніторів).

Інший варіант використання комп'ютера рекомендуємо застосовувати під час проведення уроку осмислення знань, формування вмінь і навичок. Такий тип уроку займає чи не найбільше місце у всій системі роботи вчителя початкових класів із рідної мови. Первинне осмислення нового відбувається вслід за поясненням його на уроці. Зазвичай здійснюється це через аналіз прикладів на виучуване правило [3, с. 2–8].

Урок осмислення знань, формування вмінь і навичок за своєю структурою значно відрізняється від попереднього типу. У ньому кульмінаційним моментом є система вправ, що забезпечують осмислення того, з чим учні вже знайомі. Завданню осмислення знань учнями може бути підпорядковане й опитування учнів, якому на уроці такого типу відведено значне місце.

Наводимо структуру цього типу уроку: 1. Лексико-орфоепічна (лексико-орфографічна) робота (5 – 7 хвилин). 2. Повторення вивченого, перевірка домашнього завдання (5 – 10 хвилин). 3. Мотивація навчальної діяльності

учнів, повідомлення теми та мети уроку (1 – 2 хвилини). 4. Тренувальні вправи на осмислення знань, формування вмінь і навичок за певною системою з поступовим ускладненням – вправи на вставляння літер, складів, складання словосполучень і речень, дописування, розстановку розділових знаків, тестування тощо (20 – 25 хвилин). Клас поділяємо на дві групи. При цьому загальний час роботи учня з комп'ютером становить приблизно 10 – 15 хвилин. 5. Вправи з розвитку усного та писемного мовлення (7 хвилин). 6. Домашнє завдання (2 – 3 хвилини). 7. Підсумок уроку. Учитель акцентує увагу учнів на питаннях, що викликають труднощі (2 – 3 хвилини).

Не викликає сумнівів, що з появою більшої кількості програм буде поповнюватись і перелік вправ [4, с. 77–81].

Отже, як бачимо, можливості використання комп'ютерів на уроках української мови надзвичайно широкі. У пам'ять комп'ютера можна вкласти будь-які схеми, умовні позначки, таблиці, правила, малюнки й за необхідності виводити їх на екран монітора як довідковий матеріал. Водночас, запрошуючи на урок української мови комп'ютер, необхідно пам'ятати: машина може стати надійним помічником, але в жодному разі не замінить самого вчителя.

Отже, мультимедіа є виключно корисною та плідною навчальною технологією завдяки притаманній їй інтерактивності, гнучкості й інтеграції різноманітних типів мультимедійної навчальної інформації, а також завдяки можливості враховувати індивідуальні особливості школярів та сприяти підвищенню в них мотивації до навчання, зокрема української мови. Мультимедійні засоби навчання є перспективним і високоефективним інструментом, що дає змогу подати масиви інформації в більшому обсязі, ніж традиційні джерела інформації, і в тій послідовності, яка відповідає логіці пізнання й рівню сприйняття молодших школярів.

Список використаних джерел та літератури

1. Нісімчук А. С., Падалка О. С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Ленвіт, 2000. – 368 с.
2. Освітні технології / За ред. О. М. Пехоти. – К. : Ленвіт, 2002. – 255 с.
3. Славистська В. К. Модульне навчання на уроках української мови в початкових класах / В. К. Славистська // Початкове навчання та виховання. – Харків, 2004. – № 2. – С. 2–8.
4. Ткачук В. Комп'ютеризація шкільної освіти : переваги та сфери ризику / В. Ткачук // Вища освіта України. – 2004. – № 4. – С. 77–81.

Гримашевич Катерина Володимирівна,

студентка IV курсу ННІ філології та журналістики.

Науковий керівник: Чернюк Сніжана Леонідівна,

кандидат філологічних наук, доцент

кафедри видавничої справи, редагування, основ журналістики і філології

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ГЕНДЕР: ДО ПРОБЛЕМИ ТЕОРЕТИЧНОЇ ІДЕНТИФІКАЦІЇ

Упродовж останніх десятиріч у вітчизняній науці доволі перспективними стали розвинуті на Заході жіночі студії, які з 80-х років трансформувалися в новий вид міждисциплінарних досліджень, який назвали гендерними. Уперше цей термін ужито в 70-ті роки для опису соціально визначених характеристик

чоловіків і жінок на відміну від біологічних. Концепція гендеру була теоретично обґрунтована завдяки зусиллям дослідниць С. де Бувар, Дж. Батлер, Д. Келлі, Д. Скотт, С. Фокаулт, Ж. Лакан, Є. Дженуей, С. Александер та ін.

Зауважимо, що гендер став об'єктом наукового дослідження в різних галузях знань. Зокрема, психологічні та психолінгвістичні аспекти гендеру проаналізували В. Багрунов, Ш. Берн, С. Васильєв, О. Горошков, О. Іванова, І. Кон, Л. Малес, С. Мелікян, Т. Репіна, О. Холод та інші; з позиції соціології та соціолінгвістики – В. Бондалетов, Т. Крючкова, Е. Плісовська та інші; культурології – В. Агеєва, Л. Гамаль; філософії – Н. Хамітов; прагматики та комунікативної лінгвістики – Д. Камерон, Дж. Коутс, А. Мартинюк, Д. Таннен та інші; наратології – С. Лансер, А. Лі, П. Метсон, К. Мецей та інші; гендерні проблеми в літературі висвітлили В. Агеєва, О. Забужко, М. Богачевська-Хом'як, Г. Гундорова, Н. Зборовська, М. Крупка, С. Павличко та інші. Водночас відомі дослідження, у яких проблеми гендеру порушено в різних сферах життєдіяльності людини, зокрема в політиці (Т. Мельник), економічній сфері (В. Близнюк), у релігії (В. Суковата), в освіті та педагогіці (О. Луценко, Л. Смоляр), у мовознавстві (Л. Ставицька, О. Фоменко), у засобах масової комунікації (М. Скорик).

Отже, з огляду на зазначене вище можемо констатувати, що гендерна проблематика досить актуальна для сучасного суспільства, тому важливим для науки є потрактування самого терміна гендер.

Актуальність запропонованої розвідки зумовлена тим, що предметом нашого наукового дослідження є гендерні мотиви у творчості сучасної української письменниці Марії Матіос. Саме предмет дослідження передбачає розгляд поняття гендеру в сучасній науці, різні підходи до його дефініції та семантичного наповнення.

Мета статті – проаналізувати наявні в наукових працях визначення гендеру для застосування теоретичних надбань під час аналізу творчості Марії Матіос з огляду на представлення в ній гендерних мотивів.

Як зауважує Т. Мельник, у широкому розумінні гендер можна визначити так: це змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої й жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі [4, с. 11]. Проаналізувавши низку праць, дослідник зауважує, що гендер – досить складне поняття, оскільки розкриває багатоаспектний зміст явища, тому в науковій літературі воно вживається в кількох значеннях: 1) гендер як соціально-рольова й культурна інтерпретація рис особистості та моделей поведінки чоловіка і жінки, на відміну від біологічної; 2) гендер як набуття соціальності індивідами, що народилися в біологічних категоріях жіночої або чоловічої статей; 3) гендер як політика рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, а також діяльність зі створення механізмів щодо її реалізації [4, с. 12].

На думку Л. Ставицької, термін «гендер» позначає сукупність норм поведінки та позиції, які зазвичай асоціюються з особами чоловічої і жіночої статей у будь-якому суспільстві [5, с. 19].

О. Вороніна гендер розуміє трояко: 1) як соціальну конструкцію через механізми соціалізації, розподілу праці, гендерних ролей, мас-медіа, стереотипізування; 2) як мережу, структуру або процес, тобто розуміння гендеру як стратифікаційної категорії разом з іншими стратифікаційними категоріями; 3) як культурну метафору у філософських і постмодерністських концепціях [3, с. 23]. У тематичному просторі сучасних гендерних досліджень дослідниця визначає чотири напрями: 1) гендер як засіб соціологічного аналізу; 2) розуміння гендеру в рамках жіночих досліджень; 3) гендер як культурологічна інтерпретація; 4) гендер як принцип практичного реконструювання сучасного суспільства [3, с. 31–34].

М. Богачевська-Хомяк, узагальнивши погляди Д. Скотт, визначила чотири компоненти гендеру як концепції соціальних відносин статей: 1) комплекс культурних символів; 2) нормативні твердження, що їх інтерпретують; 3) соціальні інститути та організації; 4) гендерна ідентифікація особистості [1, с. 5–6].

У лексикографічних виданнях гендер тлумачать як: 1) відмінність між чоловіками і жінками за анатомічними ознаками; 2) соціальний розподіл, який часто базується на статевих відмінностях, але не обов'язково збігається з ними [2, с. 230].

Отже, зазначені вище потрактування терміна гендер у науковій літературі засвідчують неабияке зацікавлення цією проблемою, відображають погляди дослідників на зазначене явище, які ми зможемо використати як теоретичні настанови та методологічне підґрунтя під час аналізу гендерних мотивів у творчості Марії Матіос, адже однією з провідних рис її прозових творів є зосередження на гендерній проблематиці, бо вивчення рольових моделей чоловіка й жінки, наявних у літературному доробку Марії Матіос, може багато пояснити щодо індивідуального стилю письменниці, послужити основою для проблемно-тематичного, пообразного, сюжетно-композиційного аналізу, адже ці моделі слугують засобом характеристики персонажів, рухають сюжет, увиразнюють проблеми, становлять емоційне тло твору та є особливістю ідіостилу письменниці.

Список використаних джерел та літератури

1. Богачевська-Хомяк М. Історія і українська жінка / М. Богачевська-Хомяк // Наше життя. – 1980. – Ч. 2. – С. 5–30.
2. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Воронина О. А. Введение в гендерные исследования // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай – 96». – М. : МЦГИ, 1997– С. 29–34.
4. Мельник Т. М. Гендер як наука та навчальна дисципліна / Т. М. Мельник // Основи теорії гендеру : Навчальний посібник. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 10–30.
5. Ставицька Л. О. Гендер : мова, свідомість, комунікація / Л. О. Ставицька / Інститут української мови НАН України. – К. : КММ, 2015. – 440 с.

Гужанова Тетяна Сергіївна,
доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**КЕРІВНИЦТВО РОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ
В ПЕРШІ РОКИ ЖИТТЯ ДИТИНИ**

Оволодіння рідною мовою є одним із найважливіших досягнень дитини в дошкільному дитинстві. Саме досягнень, оскільки мова не дається людині від народження. Має пройти час, щоб дитина почала говорити. А дорослі повинні докласти чимало зусиль, щоб мова дитини розвивалася правильно і своєчасно.

Мова – це діяльність, у процесі якої люди спілкуються один з одним за допомогою рідної мови. Розвиток зв'язного мовлення – вищої форми розумової діяльності – визначає рівень мовного та розумового розвитку дитини (Л. С. Виготський, А. А. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Ф. А. Сохін та ін). За допомогою зв'язного мовлення реалізується основна – комунікативна – функція мови.

Дошкільний вік – це період активного засвоєння дитиною розмовної мови, становлення й розвиток всіх сторін мовлення: фонетичної, лексичної, граматичної. Чим раніше буде розпочато навчання рідної мови, тим вільніше дитина буде нею користуватись надалі [1].

К. Д. Ушинський довів, що, засвоюючи рідну мову, дитина засвоює не тільки слова, їх складання та видозміни, але й безліч понять, поглядів на предмети, безліч думок, почуттів, художніх образів, логіку й філософію мови, – і засвоює легко і швидко, у два, три роки, стільки, що й половини не може засвоїти у двадцять років старанного й методичного навчання.

Дитина народжується з готовим мовним апаратом, але не розмовляє. Зумовлено це не тільки недорозвиненням усієї нервової системи й центру мови, але й низкою інших причин: новонароджений не володіє навичкою користування своїм речовим апаратом; він не володіє словесними формами мовлення; мова пов'язана з проявами мислення та зумовлена ними; мова розвивається в умовах соціального спілкування між людьми; між новонародженим і його оточенням соціальні зв'язки ще не встановлені.

Керівництво мовленнєвим розвитком дитини має проводитися в цих напрямках. Треба сприяти тому, щоб апарат мовлення дитини безперешкодно удосконалювався й розвивався, щоб процес оволодіння мовою не гальмувався. Треба сприяти накопиченню дитиною змісту мовлення – уявлень, знань, понять, думок; треба створити дитині найкращі умови для оволодіння, якщо можливо, досконалими формами структури мовлення; треба встановити й

поступово розширювати соціальні зв'язки дітей. Так мова буде наділятися думкою, і думка буде плекати мову.

Перші роки життя дитини мають вирішальне значення для подальшого розвитку його мови. З моменту народження дитина, спілкуючись з оточенням, розвиває всі свої сили та здібності. До оволодіння словом дитина проходить підготовчий період, який має величезне значення для розвитку її мови.

Дитині треба набути навичок користування мовним апаратом. З перших днів свого життя вона стає на шлях тренування свого голосового апарату. Ці перші голосові вправи ще не становлять мови, а є лише рефлекторними звуками, які впливають на розвиток мови.

Перші звуки, що видає немовля уже в перші тижні життя, є нечленороздільними комбінаціями, що складаються здебільшого з гортанних звуків: [г], [к], [кх], які переростають у нескладні звукові поєднання [агу, гу-гу, ау]. Дитина постійно вправляється у їх вимові. Вона гулить. [2, с. 267]

У 4-5 місяців звуки, які дитина вимовляє, змінюють характер: вони стають більш зрозумілими, набувають елементів слова, дитина опановує склади, па, га, фу і т. д. Вона вступає в період лепету. Порівняно з гулінням лепет є більш складним видом вправи мови, але того ж рефлекторного характеру.

Перші прояви мовлення дитини мають емоційно-вольовий характер, є виразниками його внутрішніх сил і станів, причому крик – виразник негативних емоцій (голоду, болю, самотності тощо), а гуління й белькотіння – позитивних емоцій, радісних. У них беруть участь моторні механізми не одного мовного, але й усього моторного апарату: дитина не тільки кричить, гулить або белькоче, але використовує міміку та жести. Безперешкодний розвиток усього моторного апарату впливає на розвиток мови дитини.

Уже в перші тижні свого життя дитина починає виявляти потребу в соціальному контакті. Між нею та матір'ю або іншою особою, яка її обслуговує, установлюється внутрішній душевний зв'язок, що впливає на розвиток мови. Обидві сторони – дитина й дорослий – прагнуть підтримати цей зв'язок і використовують для цього органи мовлення. Взаємодія цих двох чинників – потреби дитини в мовленні й мовленнєвого середовища – робить можливим розвиток мовлення дитини.

При цьому провідну роль відіграє орган слуху. Дитина жадібно ловить звуки, що лунають навколо, прислухається до них і прагне їх наслідувати. Відповідні слухові сприйняття, організовано запропоновані дітям, сприяють культурі слуху й формуванню їхньої мови. Голоси тварин, спів птахів, звуки музичних інструментів, свисток локомотива викликають у них радісне збудження та стимулюють до мовних реакцій.

Але основна роль належить, звичайно, людському голосу. Мати усвідомлює це якщо не розумом, то чуттям, і вона весь час говорить зі своєю дитиною, хоча знає, що вона її ще не розуміє. У низці ігор, які вона з нею проводить, перше місце займають ігри з участю голосу: мати повторює звуки дитини, дає для наслідування нові, більш складні зразки, впливає не тільки виразністю свого голосу, але й рухами, мімікою. Дитина слухає, стежить за

рухами її губ і сприймає мову не тільки слухом, але й зором, вона наслідує її, посміхається, гулить, лепече, вибирає з величезної кількості сказаних нею слів, ті, які входять у коло її понять, і починає їх вимовляти. Це можливе тільки в тому разі, якщо дитина обслуговується індивідуально. Немовля здатне сприймати посмішку, жест, слово, звернене тільки до нього особисто. Тільки на них воно реагує відповідним похвалюванням, посмішкою, звуком.

Людська мова проявляється в певних словесних формах. Новонародженій дитині ці форми незнайомі. Вона повинна їх засвоїти. Розвиток дару слова пов'язаний із безперервним засвоєнням структури мови. Форми мови, усі її характерні особливості діти переймають від осіб, із якими вони спілкуються. На структуру мови дітей та її фонетичні особливості впливають три чинники: закономірна обумовленість проявів її розвитку; умови, у яких протікає підготовчий період формування мовленнєвого апарату, і прояви мовного середовища, що дає дітям словесні форми й зразки для наслідування.

Дитина вимовляє звуки та склади, підкоряючись внутрішньому, несвідомому стимулу; мова її не є вираженням понять, але це не заважає наявності розуміння між нею та дорослим; дорослий висловлює свої думки членороздільним мовленням, а немовля – мімікою та імпульсивними звуками.

До кінця першого року життя підготовка голосового апарату закінчуються й дитина переходить до свідомого наслідування мови. Настає момент, коли вона свідомо вимовляє перше слово, зв'язавши його з певним, добре засвоєним поняттям. У дитини поступово утворюється асоціація між зоровим уявленням того чи іншого предмета і слуховим виразом у слові. Голосові органи вже підготовлені довгими попередніми фізіологічними вправами, тому асоціації встановлюються легко й у великій кількості.

До кінця першого року дитина зазвичай активно володіє вже 8-10 словами. Насамперед це особи, предмети, речі, з якими вона часто спілкується і які мають для неї особисте значення.

Формування мови дитини нерозривно пов'язане з пізнанням речей. Правильне сприйняття зовнішніх предметів зумовлене діяльністю органів зовнішніх почуттів. Відомий мовознавець А. А. Потєбня говорив про те, що перехід образу предмета в поняття про предмет може відбуватися тільки за допомогою слова, але саме слово ніколи не створює поняття без образу. Слово, обумовлене відомими ступенями розвитку думки, зі свого боку, припускає чуттєве сприйняття і звук [3].

Лінгвістичне виховання невіддільне від сенсорного. Одне підтримує інше, обидва прогресують у дружному співробітництві. Обов'язок дорослого – сприяти встановленню зв'язку образів між собою та зі словом, допомагати переходу образів у поняття.

Поступово сенсорно-лінгвістичний розвиток дитини починає проявляти себе з усіх трьох взаємопов'язаних сторін, із яких він складається: 1) виділення предмета з інших, представлених в тому самому середовищі (розрізнення предметів); 2) з'єднання слів із предметом, із поданням (накопичення запасу пасивних слів, розуміння мови) і 3) включення знайомого слова у свою власну мову (накопичення запасу активних слів).

Ми повинні сприяти прояву й розвитку кожної з цих сторін, розумно розширювати коло уявлень, які одержують діти, систематично зміцнювати їх, щоб діти мали змогу висловити словом усе, з чим вони познайомилися.

У самотійній грі дитина розвиває всі властиві йому сили та здібності. Граючи голосом, вона розвиває та вдосконалює свій голосовий апарат; граючи, вона закріплює уявлення й навички, які здобуває в процесі життя, засвоює нові слова й форми мови. Наш обов'язок організувати самотійну гру дітей так, щоб вона максимально сприяла їхньому всебічному розвитку, насамперед розвитку мовлення. Але не менше значення мають планово організовані ігри, які пропонують дітям відповідно до педагогічних завдань, які ставить вихователь. Ці ігри при педагогічно правильній їх постановці і при врахуванні інтересів розвитку дитини передовсім сприяють розвитку відчуттів і нерозривному зв'язку розвитку мовлення й мислення. Кожна установа має відвести місце для ігор – як самотійних, так і організованих.

Інтереси розвитку мови дитини потребують поступового розширення її соціальних зв'язків. Мати й дитя – це перший та основний у житті маленької дитини соціальний осередок, але він втрачає своє виняткове значення вже на першому році життя. Благодійний розвивальний вплив дорослого посилюється, якщо він не виходить тільки від однієї особи. Численний склад дорослих, із якими дитина перебуває в спілкуванні, повинен поступово збільшуватися.

На другому році життя вже помітний потяг дитини до дитячої спільноти: її починають цікавити старші діти. Якийсь інстинкт підказує, що спілкування зі старшими дітьми сприяє розвитку.

Старші діти ведуть за собою молодших, дають їм для наслідування більш досконалі форми мовлення. Перебування дитини лише в суспільстві своїх однолітків затримує процес удосконалення мовлення. Це особливо різко проявляється серед дітей переддошкільного віку.

Будь-яка з властивих людині сил і здібностей розвивається завдяки вправі. Розуміння мови дитиною удосконалюється, якщо вона має змогу чути цікаву та зрозумілу їй мову, а здатність говорити прогресує, якщо умови й організація життя частіше стимулюють до активного мовлення.

Якщо потреба розмовляти з іншими людьми, ділитися з ними своїми думками, почуттями, переживаннями властива дорослій людині, то дитині вона притаманна ще більшою мірою. Ледве вона починає говорити, тобто стає здатною словами висловлювати бажання, формулювати думки, як наполегливо вимагає, щоб її слухали, щоб із нею розмовляли. Цю потребу дитини треба широко використовувати в інтересах закріплення внутрішніх душевних зв'язків із нею та для розвитку її мовлення.

Діти, з якими багато та свідомо розмовляють, розвиваються швидше й розмовляють краще. Тому всі прояви нашого спілкування з дітьми слід супроводжувати мовленням, закріплювати словом уявлення й образами, що формуються в дитячій свідомості, утілювати в слово всі наші дії, називати предмети, яки представлені в цих діях.

Вихователька мовчки зав'язує дітям серветки. Це неправильно. Вона повинна, звертаючись до кожної дитини окремо, виразно, голосно говорити:

«Ось Катрусина серветка, я зав'яжу серветку Каті, ось так». Багаторазове вимовляння одних і тих самих слів, пов'язаних із певним предметом і дією, прискорить процес розуміння дитиною слова та його активне вживання.

Якщо всі умови перших років життя дитини сприяють її розвитку, то до трьох років процес формування мовлення в основному завершується: дитина розуміє розмовну й оповідну мову, що відповідає рівню її розвитку, володіє навичками активного мовлення, необхідного для спілкування з оточенням, здатна розповісти про бачене, почуте, запам'ятати й прочитати напам'ять вірш; опановує синтаксичну структуру мови. Їй потрібно тільки подальше вдосконалення мовлення у зв'язку із загальним розвитком, який прогресує.

В інтересах мовленнєвого розвитку маленької дитини необхідно:

1. Індивідуально обслуговувати немовля, якщо можливо, однією відданою йому особою. Наслідкування дитини тим інтенсивніше, мовні реакції тим багатші, чим міцніший зв'язок між нею та цією особою. У процесі колективного виховання треба всіляко прагнути до того, щоб особи, які обслуговують дітей, змінювалися якомога рідше.

2. Забезпечити дітям соціальне мовне оточення, яке відповідає інтересам їхнього віку, поступово розширювати й оновлювати їхні соціальні зв'язки.

3. Забезпечувати дітям умови, що сприяють розвитку їхнього слуху та мовного апарату: а) створювати умови, що підтримують у дітях емоційну рівновагу, яка зумовлює бажані мовні реакції; б) створювати фон тиші; в) організовано пропонувати дітям слухові сприйняття, проводити з ними ігри голосом.

4. Давати дітям змогу часто чути мову й говорити з ними, супроводжувати промовою всі види обслуговування дитини та всіляко стимулювати її до активної мови.

5. Створити атмосферу, яка сприяла б розвитку сприйняття та накопиченню уявлень дітей: а) зближувати та знайомити дітей із природою як у стінах установ, так і поза ними; б) відповідно дидактично обладнати приміщення (колір стін, меблі, прикраси, посуд); в) мати належний запас освітнього ігрового матеріалу (іграшки, будівельний матеріал, картини тощо) і дбати про поповнення та оновлення його.

6. В інтересах збагачення змісту мовлення дітей планомірно керувати розвитком їхньої спостережливості, дбати про розширення кола їхніх уявлень, які закріплювати й осмислювати словами.

7. В інтересах правильного формування структури мовлення та його фонетичних проявів надавати справу виховання особам, які володіють грамотним правильним мовленням і майстерністю у справі методичного керівництва розвитком мовлення дітей.

8. Використовувати гру як фактор найбільшого значення у справі розвитку мовлення дітей: а) правильно організовувати самостійну гру дітей, забезпечивши її належним приміщенням, іграшками та керівництвом; б) планово проводити організовані ігри, узгоджуючи їх з інтересами, розвитком і віком дітей.

9. Незмінно підтримувати в дітях почуття задоволення та радості. Тільки за умови радісного інтересу дитини до навколишнього, до того, що ми йому пропонуємо, мова його буде розвиватися закономірно й відповідно до мети, яку ми поставили.

Список використаних джерел та літератури

1. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : [в 2-х т.] / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. школа, 1983. – 488 с.
2. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богуш. – К. : Вища школа, 1992. – 413 с.
3. Потебня А. А. Мысль и Язык / А. А. Потебня. – Издательство : К. : СИНТО, 1993. – 192 с.

Зарицька Алла Йосипівна,
методист з дошкільної освіти
міського методичного кабінету відділу освіти
(м. Коростень)

ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ САМООСВІТИ ПЕДАГОГІВ

*Удосконалення методичної майстерності – це,
передусім, самоосвіта, особисті ваші зусилля,
спрямовані на підвищення власної культури праці
і, насамперед, культури мислення.*

В. Сухомлинський

Успіх інноваційних реформ у дошкільній передовсім залежить від професіоналізму сучасного педагога. Проблема професіоналізму фахівця загалом і його професійної компетентності зокрема розглядає методична служба відділу освіти як одна з основних у роботі з педагогічними кадрами. Дошкільна освіта сьогодні, як ніколи, відчуває потребу в педагогові, який постійно прагне до творчого пошуку, упровадження перспективного досвіду, уміє застосовувати в практику роботи новий зміст освіти. Тому особливого значення в наш час набуває проблема самоосвіти педагогів, спрямована саме на їхній професійний саморозвиток.

Процес самоосвіти є одним із найефективніших шляхів розвитку професійної компетентності. Загальновідома істина: добитися успіху може лише той педагог, який постійно перебуває на сучасному рівні знань, вільно адаптується до нових тенденцій життя.

Самоосвіта – це усвідомлена потреба в постійному вдосконаленні своєї професійної діяльності.

Зазначимо, що методика та техніка самоосвіти тісно пов'язані з рівнем сформованості в педагогів системи основних педагогічних умінь: вивчати необхідну літературу та передовий педагогічний досвід; виокремлювати з літератури, що вивчається, та передового педагогічного досвіду основні актуальні положення, факти, явища, що підвищують теоретичний і методичний рівень; вибирати з прочитаного та побаченого думки та методичні знахідки для апробації у власній педагогічній діяльності; систематизувати та розробити науково-методичне узагальнення; упроваджувати досягнення психолого-педагогічної науки та дошкільної практики у власний досвід роботи з дітьми.

Слід зазначити, що самостійне підвищення фахового рівня аж ніяк не виключає й не замінює встановлений порядок навчання безпосередньо в

інститутах післядипломної педагогічної освіти. Усе разом це має підтримувати й забезпечувати природне постійне, систематичне та обов'язкове вдосконалення професійних якостей кожного, хто причетний до виховання молодого покоління.

Як відомо, ставлення педагогів до методичної роботи загалом, і до самоосвіти зокрема неоднозначне, а тому основним завданням методичної служби є створення стійкої мотивації професійного самовдосконалення.

Упродовж останніх років система методичної роботи з педагогічними працівниками дошкільних навчальних закладів міста підпорядкована формуванню готовності педагога до свідомого аналітичного ставлення до інновацій, самоосвіти, внутрішнього зростання, самовдосконалення, підвищення якості дошкільної освіти.

Видатний педагог В. Сухомлинський вважав, що ефективність самоосвітньої діяльності залежить від створення в навчальному закладі умов, які викликали б у педагога бажання творчо й результативно працювати, постійно прагнучи до професійного та духовного зростання, а також чіткої організації та систематичної роботи педагога над собою.

Самоосвіта педагогів є основною формою підвищення професійної педагогічної компетентності, яка передбачає вдосконалення знань та узагальнення передового педагогічного досвіду завдяки цілеспрямованій самоосвітній роботі.

Технологія організації самоосвіти педагогів ДНЗ містить п'ять етапів. Перший – установчий, що передбачає створення певного настрою до самостійної роботи, вибір її мети, виходячи з науково-методичної проблеми закладу, формулювання особистої індивідуальної теми, осмислення послідовності своїх дій. Другий – навчальний, під час якого педагог ознайомлюється з психолого-педагогічною та методичною літературою з обраної теми. Третій – практичний, протягом якого відбувається нагромадження педагогічних фактів, їх добір та аналіз, перевірка нових форм і методів роботи, постановка експериментів. Практична робота поєднується з вивченням літератури. Четвертий – теоретичне осмислення, аналіз та узагальнення нагромаджених педагогічних фактів. П'ятий – підсумково-контрольний, під час якого педагог підбиває підсумки самостійної роботи, узагальнює спостереження, оформлює результати. При цьому основним є опис проведеної роботи, узагальнює спостереження, оформлює результати [2, с. 121].

На підготовчому етапі велику роль відіграє готовність педагога до постійного зростання, творчості, усвідомлення необхідності самоосвіти. Напрямок і зміст самоосвіти визначається самим педагогом відповідно до його життєвих планів, потреб, інтересів. При цьому особливого значення набуває вміння об'єктивно оцінювати власні досягнення й успіхи, усвідомлювати реальні труднощі професійно-особистісного характеру. Щоб уявлення вихователя про свою професійну діяльність та особистість були адекватними, необхідні й деякі об'єктивні критерії оцінки їх. Це – рівень знань, умінь і навичок, вихованості дітей, думка колег, адміністрації. На вибір напрямку та

змісту самоосвіти впливають також проблеми, над якими працюють колектив дошкільного закладу, дошкільні працівники міста, області.

Важливим стимулом фахового зростання педагогів є надання їм можливості виступати з творчими звітами перед колегами, з повідомленнями, доповідями на семінарах, конференціях, у періодичній пресі.

В основу організації самоосвіти педагога покладено такі принципи: систематичність і послідовність самоосвіти; зв'язок самоосвіти з практичною діяльністю педагога; взаємозв'язок наукових і методичних знань у самоосвітній праці вихователя; комплексне вивчення психолого-педагогічних і науково-методичних проблем; відповідність змісту самоосвіти рівню підготовки педагога, його інтересам і нахилам.

Методична служба міського методичного кабінету намагається створити належні умови для створення умов для самоосвіти педагогів. Для цього за результатами моніторингу організовано різноманітні методичні формування: семінари, методичні об'єднання, творчі групи, конкурси, фестивалі, виставки педагогічної творчості, роботу клубів, гуртків за інтересами, у яких активну участь беруть педагоги міста.

Ефективну допомогу в здійсненні самоосвітньої роботи надають проблемні семінари, тематика яких відповідає проблемним темам, над якими працюють вихователі. На засіданнях методичних об'єднань періодично заслуховують звіти вихователів, вихователів-методистів, завідувачів про самоосвіту, використання набутих знань у практичній діяльності.

Умови для самоосвіти в дошкільних закладах ґрунтуються на діагностичній основі. Разом із зовнішнім діагностуванням керівники, вихователі-методисти намагаються спонукати педагогів до самооцінки та самоаналізу.

Серйозна увага приділена організації докурсової та післякурсової роботи. Сюди входять: проведення консультацій, вивчення стану до- і післякурсової роботи під час відвідування дошкільних закладів, виконання післякурсівих завдань. Не залишаються поза увагою педагоги, які готуються до атестації, і ті, які одержали рекомендації за результатами її проведення.

Результативною самоосвітня діяльність буде за умови правильного її планування. Особливе значення мають програми самоосвітньої діяльності педагога. Правильно розроблені плани дадуть змогу педагогові відчути свої можливості, а отже, зробити ще один крок у своєму розвитку.

Орієнтовна структура плану самоосвітньої роботи педагога:

1. Перелік літератури, яку слід опрацювати.
2. Визначення форми самоосвіти.
3. Терміни завершення роботи.
4. Прогнозовані результати: підготовка доповіді, виступу на педагогічній годині, методичному об'єднанні, опис досвіду роботи, звіт тощо [2, с. 122].

Матеріал, зібраний педагогами в процесі самоосвіти, розподіляється на окремі теми й зберігається у вигляді спеціальних зошитів, тематичних папок, особистого педагогічного щоденника.

У методичних кабінетах на допомогу педагогам у їхній самоосвітній діяльності формується банк матеріалів: списки рекомендованої для самостійного опрацювання літератури; матеріали з ППД; тексти доповідей; зразки рефератів за наслідками самоосвітньої діяльності; новинки психолого-педагогічної літератури тощо.

Провідна роль в організації самоосвіти належить завідувачу, вихователю-методисту як керівникам усієї діяльності педагогічного колективу. Їхня робота має спрямовуватися на надання безпосередньої допомоги кожному педагогу, і починається вона корекцією обраної теми з урахуванням результатів діяльності вихователя.

Результати моніторингу, звіти про проведену роботу в поточному році кожним вихователем зберігаються протягом кількох років, що дає змогу безперервно відстежувати рівень зростання педагогів, прогнозувати розвиток і стан професійного рівня.

Ефективність самоосвіти педагогів залежить від стилю управління педагогічним колективом. Саме тому активно використовується індивідуальний підхід до кожного вихователя, адміністрація закладу надає всіляку підтримку його творчості, прагненню до самореалізації.

Творчому зростанню вихователя сприяє постійна самоосвітня діяльність у поєднанні з чинниками-стимулами. Психологи доводять, що кожна особистість потребує досягнень. Прагнення успіху – процес керований, а бажання самовдосконалення – природне, дане нам від народження.

Стимулювання діяльності творчого педагога є однією з функцій адміністрації дошкільного навчального закладу [1, с. 7].

Показником ефективності педагогічної самоосвіти є якість організованого вихователем навчально-виховного процесу та особисте самовдосконалення.

Аналізуючи діяльність педагогів, ми використовуємо певні критерії оцінювання результатів самоосвіти: 1) педагогічний (рівень навченості вихованців); 2) психологічний (рівень психофізіологічного комфорту в групі, розвиненість професійних особистісних якостей); 3) соціально-психологічний (характер взаємин між учасниками навчально-виховного процесу, розширення комунікативного простору); 4) соціальний (рейтинг педагога); 5) науково-методичний (підвищення кваліфікації, авторські розробки, упровадження новітніх педагогічних технологій, активність у методичній роботі закладу).

Виконуючи контрольну–аналітичну функцію, завідувач і вихователю-методист передбачають види й періодичність контролю та проблеми, які треба винести на колективне обговорення [1, с. 8].

Свою діяльність адміністрація здійснює відповідно до основних правил: дай педагогові самостійність; надай самоосвіті педагога практичної спрямованості; урахувуй індивідуальні професійні якості вихователя; забезпеч системність і послідовність проходження педагогом усіх етапів самоосвіти; організуй демонстрацію успіхів і досягнень вихователя; довіряй педагогу; будь прикладом у своїй самоосвіті.

У дошкільних закладах широко використовують таку класифікацію методико-педагогічних заходів щодо стимулювання самоосвіти педагогів:

I група спрямована на підсилення практичного напрямку самоосвіти: навчальні семінари на базі відкритих навчальних занять; вирішення проблемних педагогіко-дидактичних завдань; інструктивно-методичні консультації; заняття-тренінги; співбесіди з педагогами.

II група спрямована на підсилення наукового напрямку самоосвіти. До неї входять: психолого-педагогічні семінари; презентації педагогічних новинок; проблемні семінари; педагогічні читання.

III група передбачає колективну творчість: круглий стіл; випуск методичного бюлетеня; творчі майстерні.

IV група заохочує вихователів до активної творчої діяльності, включає предметно-методичні тижні, узагальнення педагогічного досвіду, ділові ігри, конкурси професійної майстерності.

V група сприяє оприлюдненню індивідуальних наробок: публікація методичних знахідок; творчі звіти; майстер-клас.

Самоосвіта дає ефективні результати тоді, коли вона здійснюється цілеспрямовано, рівномірно й систематично.

Список використаних джерел та літератури

1. Самоосвіта педагогів дошкільного закладу / І. Біла // «Вихователь-методист ДНЗ». – 2010. – № 2. – С. 8.
2. Науково-методична робота в дошкільному навчальному закладі / Л. Калуська, М. Отрощенко, І. Вірстюк. – Київ «Шкільний світ», 2011р. – С. 119–120.

Каленський Андрій Михайлович,

*учитель музичного мистецтва I кваліфікаційної категорії
(навчально-виховний комплекс «Школа-гімназія» № 12 м. Коростеня)*

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ

*Духовне життя дитини повноцінне лише тоді,
коли вона живе у світі гри, казки, музики,
фантазії, творчості. Без цього вона – засушена квітка.
В. Сухомлинський*

Чи можна уявити життя без музики? Звичайно, ні! Адже в музиці – саме життя. На уроці музичного мистецтва дитина поринає у світ прекрасного; через музичні твори вчиться сприймати навколишній світ. Такі уроки сприяють розвитку особистості: збагаченню її емоційного досвіду, естетичному вихованню, формуванню ціннісних орієнтацій, потреби у творчій самореалізації та розвиткові музичної культури. На думку Д. Кабалевського, **музичну культуру** особистості визначають любов до музики й розуміння її в усьому багатстві форм і жанрів; особливе «відчуття музики», що спонукає сприймати її емоційно, уміння чути музику, яка відображає думки людини, життєві образи й асоціації; здатність відчувати внутрішній зв'язок між характером музики та характером виконання.

Поняття «**Музична культура**» включає морально-естетичні почуття, музичні смаки; знання, навички та вміння, без яких неможливо засвоїти

музичне мистецтво (сприймання, виконання); музичні творчі здібності, які визначають успіх музичної діяльності [2, с. 158].

Яким же має бути урок музики, щоб реалізувати поставлені перед учителем завдання, розвинути музичну культуру школяра?

Сьогодні в музичній освіті відомо безліч технологій, форм і методів організації освітньо-музичної діяльності. Які з них вибрати? Адже засобами музичного мистецтва необхідно відкрити перед дитиною цікавий, захоплений процес становлення художнього образу, використовуючи при цьому всебічні форми втілення: музичні, образотворчі, літературні. Великого значення в цьому процесі набувають міжпредметні зв'язки. Під час такого викладання урок музики перетворюється на справжнє мистецтво. Щоб реалізувати ці вимоги, викладання має бути, насамперед, сучасним. А це означає, що вчитель повинен мати технологічну підготовку й ефективно використовувати сучасні технічні засоби навчання, володіти інформаційно-комунікаційними та мультимедійними технологіями. Тому досвід упровадження мультимедійних технологій як важливого чинника формування музичної культури є актуальним, що й зумовило вибір теми статті: «Мультимедійні технології як засіб формування музичної культури учнів».

Актуальність теми визначена Законом України «Про Національну програму інформатизації». У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки інформатизацію визнано одним зі стратегічних напрямків розвитку освіти. Підґрунтям для впровадження ІКТ стали навички використання мультимедії, які отримані на курсах «Intel. Навчання для майбутнього».

Науково-теоретичною основою досвіду є праці вітчизняних науковців: В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, Й. Ривкінда, В. М. Кухаренко, Ю. І. Машбиця, Н. В. Морзе, у яких обґрунтовано проблеми методології та теорії комп'ютеризації освіти, психолого-педагогічні засади організації навчально-виховного процесу з використанням інформаційних технологій [5, с. 8].

Нам імпонує думка професора Національної академії педагогічних наук України В. Ю. Бикова: «На основі поєднання традиційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання вдається значно ефективніше розвинути та примножити природні задатки й здібності дитини» [1, с. 37]. Саме за допомогою інтеграції традиційних і сучасних засобів навчання будуємо уроки музичного мистецтва. До підбору методів підходимо ретельно й виважено, адже «...якщо навчання дається дитині важко, то в цьому винні методи, якими їх навчають» (Я. А. Коменський).

Використання мультимедійних технологій забезпечує широкі дидактичні можливості й неможливе без сучасних ТЗН. Упродовж останніх років термін «ТЗН» у мистецькій освіті все більше асоціюється з електронними музичними інструментами та комп'ютерними технологіями. В урочній діяльності та позакласній роботі широко використовуємо електронний синтезатор, який, як і традиційні музичні інструменти, позитивно впливає на почуття та емоції учнів, допомагає поринути в прекрасний світ музики, адже широкий діапазон музичних можливостей синтезатора дає змогу передавати звучання

найрізноманітніших інструментів і навіть цілого оркестру, що розширює загальний світогляд школярів, розвиває естетичну сферу школярів. Зручність використання цього інструмента уможливорює організацію ефективних форм роботи з учнями: індивідуальні, парні, групові, колективні. Без електронного синтезатора неможливо уявити й проведення загальношкільних заходів – концертів, свят, вистав. Зокрема, маємо досвід організації шкільного ансамблю. Ми переконані, що урок музичного мистецтва буде ефективним, якщо педагог синтезуватиме вербальну, візуальну, звукову та рухову інформацію, поєднуюватиме абстрактно-логічні та предметно-образні форми наочності. На нашу думку, якнайкраще ці завдання можна реалізувати за допомогою мультимедіа-технологій, які використовуємо як під час викладання, так і в музичній діяльності школярів. Ефективними є такі програми: музичні програвачі, електронні ППЗ, звукові редактори, музичні енциклопедії, конструктори, «караоке» та ін.

Упровадження мультимедійних технологій дає змогу не тільки підвищити пізнавальний інтерес школярів до музичного мистецтва, а й значно оптимізувати навчально-виховний процес: моделювати структуру уроку, використовуючи інформаційне інтернет-забезпечення (онлайн-екскурсії до музеїв, картинних галерей; перегляд фрагментів відеофільмів, опер, балетів), створити умови для початкової музичної діяльності чи музикування учнів (програма «Віртуальне піаніно»). Вивчаючи музичне мистецтво в 5 класі, на уроці можемо здійснити віртуальні екскурсії до Національного музею народного мистецтва Гуцульщини й Покуття (<http://hutsul.museum/exposition/virtual/>, тема «Народні музичні інструменти»), Музею писанкового розпису (<http://hutsul.museum/pysanka/exposition/virtual/>, під час розучування пісні «Писанки» на вірші С. Жупанина, муз. В. Таловирі) та ін [6].

Найбільш зручною для проведення уроків із мультимедійною підтримкою вважаємо програму *Microsoft Power Point*. Програму презентацій можна використовувати на різних етапах уроку, тому що вона дає змогу поєднувати аудіо- та відеоматеріали в єдине ціле, сприяє активізації творчої уяви учнів, розвиває внутрішню музичну пам'ять, а також дає змогу вчителю унаочнити урок, що дуже важливо в процесі викладання музичного мистецтва. До роботи над презентаціями залучаємо творчих учнів під час позакласної та гурткової роботи. При цьому об'єднуємо вихованців у групи, пари. Переконані, що такий вид діяльності допомагає створити позитивний, піднесений емоційний настрій, викликати певні асоціації, які сприятимуть більш повному сприйняттю музичного твору, розумінню його характеру.

Отже, використання слайдових презентацій, фото- та відеоматеріалів у цій програмі дає прекрасний фон для ознайомлення учнів з елементами музичної літератури, сприйняття творів музичного мистецтва.

Широко практикуємо уроки з підтримкою електронного програмного засобу «Музичне мистецтво» освітньої галузі «Естетична культура». Програма містить зразки музичних творів для слухання й виконання, уривки з літературних творів, розповіді про композиторів, письменників, художників,

репродукції картин та ілюстрації, що дає змогу ефективно реалізувати міжпредметні зв'язки. Цікавими є евристичні бесіди, тестові завдання для контролю та перевірки знань. Мультимедійний супровід складається з окремих частин – етапів уроку, тому на свій розсуд при потребі змінюємо послідовність викладу матеріалу, компонуємо структурні елементи.

На етапі повторення застосовуємо ігри: «Правильно-неправильно», «Про що розповідає музика?», «Відгадай героя», «Портретна галерея» та ін. За допомогою мультимедійних засобів реалізуємо такі види робіт, як імпровізація, музикування, розучування пісень методом «караоке». Вихованці вчаться створювати елементарні кліпи, відеосупровід до музичних творів [3, с. 39].

У процесі вибору типу уроку керуємося настановами Д. Кабалевського, який стверджував: «Нехай учитель буде вільним від влади схеми, що потребує від нього стандартного графіку проведення уроку» [4, с. 28]. Упровадження мультимедійних технологій забезпечує можливість поруч із традиційними проводити нестандартні уроки. Тому вихованці люблять уроки-концерти, уроки творчості, заочні мандрівки, віртуальні екскурсії, уроки захисту проектів.

Видатний радянський драматург В. Розов говорив: «Знання можуть бути купою каміння, що задавить особистість. І знання можуть бути вершиною піраміди, на якій стоїть особистість» [7, с. 85]. Тому в педагогічній діяльності важливо, щоб кожен вихованець досяг своєї вершини розвитку, свого «акме»: навчився відчувати й бачити прекрасне навколо, став добрішим і світлішим. Наше кредо: від краси музики – до краси дитячих сердець. Звичайно, це завдання не просте, але крок за кроком ми намагаємося його реалізовувати, і допомагають у цьому мультимедійні технології навчання.

Основними **показниками результативності** впровадження мультимедійних технологій є підвищення інтересу до музичного мистецтва, розширення світогляду, розвиток музичної культури, художньо-естетичних смаків, життєвої компетентності школярів.

Отже, використання мультимедійних та інформаційних технологій – необхідний елемент для сучасного уроку музичного мистецтва, а також важливий крок до розбудови школи XXI століття.

Список використаних джерел та літератури

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : Монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атака, 2008. – 684 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Дорошенко Т. В. Ігри у навчанні музики / Т. В. Дорошенко // Початкова школа. – 1996. – № 4. – С. 38–41.
4. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца : Кн. для учителя / Д. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 206 с.
5. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва в основній школі : [Методичний посібник для вчителів / Людмила Масол]. – К. : Шкільний світ, 2012. – 128 с.
6. Масол Л. М. Музичне мистецтво : підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл / Л. М. Масол, Л. С. Аристова. – Харків : Сиція, 2013. – 160 с.

Kiliańska-Przybyło Grażyna,

*PhD, is a senior lecturer at the Institute of English
(University of Silesia, Institute of English, Sosnowiec, Poland)*

UNDERSTANDING TEACHER STRESS: FROM (CRITICAL) REFLECTION TO (CLASSROOM) ACTION

1.1. Stress

Stress is inseparably connected with teaching, and it is experienced at different stages of professional development. However, sources of teacher stress, coping strategies as well as the results of teachers stress vary depending on the professional preparation of the teachers, their experience or some individual features of character (i.e. resistance to stressors). Flook et al. [8] say that stress and burnout have been considered an ongoing challenge because coping with stress increases teacher self-efficacy and his/her effectiveness in the classroom. Managing stress effectively reduces the probability of teacher burnout and dropout. Research on teacher stress has focused on recognizing sources and identifying the best coping strategies (Javadi and Khatib [13], Kyriacou [15], Kyriacou [16]). The instruments frequently employed for examining teacher stress were questionnaires, interviews, inventories or diaries. This study involves the use of the critical incident technique as a tool which is versatile, informative, and which offers personal data.

1.2. The Critical Incident Technique

Since 1954, when Flanagan [7] introduced them for the first time, critical incidents have been successfully used in a number of areas such as business, sociology, psychology, medicine [Iedema 12], intercultural studies, social work and education (Lengeling and Mora Pablo [17]).

The Critical Incident Technique has also been widely implemented in language education and foreign language teacher training as a reflective tool that is both powerful in provoking reflection but at the same time relatively easy, and as such it can be applied by students as well as teachers. As literature review indicates, critical incidents have been used in EFL/ESL context to examine the following:

- cultural studies / intercultural communication (Stakhnevich [21]),
- language learning (Finch, [6]),
- teacher education (Farrell [2], Farrell [3]; Shapira-Lishchinsky [20], Woods [26]) and teacher training (Farrell [2], Farrell [4], Farrell [5]; Lengeling and Mora Pablo [17], Shapira-Lishchinsky [20], Woods [26]).
- teacher identity formation, incl. novice teacher identity formation within the first few years (Fook and Gardner [9], Lengeling and Mora Pablo [17]; Ruohotie-Lyhty [19], Thiel [23], Tripp [24]).
- reflective teaching and teacher professional development (Farrell [2], Farrell [4], Farrell [5]; Francis [10]; Halquist and Musanti [11]; Kiliańska-Przybyło [14]; Reza Atai and Nejadghanbar [18]). In addition, Shapira-Lishchinsky [20: 3] notes that critical incidents can promote teachers' professional autonomy.

The value of critical incidents lies in the personal character of the incidents, emotionality of the generated events, importance and reflection that leads to potential action. In other words, selecting critical incidents and verbalizing what happened promotes deep thinking over a personally relevant issue (reflection), understanding (i.e. getting insight into the nature of this issue) and finding the solution (action). Yet, critical incidents are crucial not only for individual teachers as a means for personal change and self-development. Analyzing them also sheds some light on the processes that operate on the wider level (i.e. institutional framework- cf. Angelides [1], Woods [26]). As noted by Iedema [12: 326-327], critical incident reports are sites where personal feelings, professional knowledge, institutional norms and work process designs intersect in intricate ways. Similarly, Johnson (2003, in Shapira-Lishchinsky [20: 4] observes that critical incidents trigger reflection upon the clashing values in the school's educational process. Iedema [12: 327] claims that analyzing the incidents allows one to examine personalized and depersonalized aspects of the event.

1.3. The study

The study was conducted among novice teachers of English who had been pursuing their MA studies at the University of Silesia (Poland). The sample consisted of 100 subjects: 85 females and 15 males, aged 23-25. All of the subjects have limited teaching experience (up to 5 years).

The subjects were asked to describe the most stressful and memorable situation they had experienced in their professional career. The research followed the procedure of critical incident reporting. The subjects were informed about it prior to the research, they were also provided with the questions that could have facilitated the process of reflection and narrativization. The critical incident reporting implies a description of the most significant, meaningful and memorable incident, either positive or negative. In this particular research, the subjects were supposed to think of and describe the most stressful situation. This narrowed their attention down to negative incidents only. That was the only modification of the critical incident technique introduced in the research.

The analysis of the obtained data involved the qualitative aspect (identification of thematic categories that emerged in the incident reporting) and the quantitative aspect (the statistical examination of the data with the use of LIWC). According to Tausczik and Pennebaker [22: 25], the words we use reflect what we think, who we are and what social relationship we engage in. The authors add that LIWC accurately identifies emotions in language use and helps to establish the degree to which people express emotions (Tausczik and Pennebaker [22: 32]).

1.4. Findings

Qualitative analysis of the critical incidents implies identifying critical behaviours and categorizing them into wider thematic groups (Tripp [24], Farrell [6]; Shapira-Lishchinsky [20]). Qualitative examination of the gathered data resulted in the following thematic categories:

- misbehaviour/ discipline/ disobedience (45 CIs) – this category included incidents describing problems with managing the class or keeping discipline during lessons;

- students' individual differences, accounting for students with Special Educational Needs (21 CIs). The subjects feel unsure of how to differentiate or adjust their teaching to students with various educational needs, which is exemplified by the following comment: *"I didn't know much about teaching Special Education Needs children (mostly ADHD) and I was overwhelmed by the problem"*;

- unexpected situations or coping with change (15CIs). This category includes all unpredictable events, both didactic and managerial that the subjects had to react to immediately. The respondents provided a wide spectrum of different unexpected and stress-evoking situations, e.g. lack of necessary materials because teacher forgot them, the need to change the plan because students did not get prepared; an embarrassing question posed by the student; student's health problems (losing consciousness), the need to replace another teacher without prior preparation, etc.;

- having the first lesson with a new class (CIs 8). The most common explanation why this situation is difficult was *"simply because I do not know them"*;

- explaining language issues (CIs 7);

- teacher identity (CIs 5);

- teacher unpreparedness (CIs 5), which manifests itself in an inability to answer students' questions or provide sufficient explanation. The examples in this category include the following: *"students ask me for a meaning of some odd word (usually from computer games)"*, *"students ask me a question I cannot answer"*, *"students ask me for translation I do not know"*;

- being observed and evaluated by headmaster and other teachers (CIs 5);

- teacher-student relationship, poor relations with students (CIs 5). One of the subjects provided the following comment: *"we were debutants in teaching and the pupils were not. We still made effort to achieve our goal which was not easy any longer to conduct the lesson in accordance with the established plan but to attract pupils' attention and possible forced them to cooperate."* Another response was: *"the situation that embarrasses me and makes me stressed is disrespectful attitude of students to the subjects."*;

- lack of appropriate reaction (CIs 4). This includes overreacting, not acting adequately to the situation, not reacting at all;

- lack of motivation (or low motivation) of the students (CIs 4);

- managing all the teacher duties (paperwork, planning, etc) (CIs 3). This category covers all the situations during which finding a balance between teaching and bureaucracy is a challenge for a teacher;

- teacher-parents meetings/ conversations (CIs 2);

- testing and assessing students/ giving grades (CIs 2);

- teaching preschoolers, aged 3 (CIs 2);

- teacher low self-efficacy (CIs 2). This manifests itself in worry and disbelief about the subjects' teaching skills. One of the comments illustrates the point: *"I experience the fear that my students may fail in the long term. I'm afraid that they fail during their exams like Matura exam."*;

- teaching numerous classes (CI 1);

- problems with timing (CI 1);

- problems with concentration because of being stressed by facing the students (CI 1);

- losing job (CI 1).

In 2000, Kyriacou [15: 22- 35] in his study who enumerated some general sources of teacher stress:

- teaching students who lack motivation,

- maintaining discipline,

- time pressure and workload,

- coping with change,

- being evaluated by others,

- dealing with colleagues,

- self-esteem and status,

- administration and management,

- role conflict and ambiguity,

- poor working conditions.

Comparing the categories emerging from the reports of critical incidents with the study by Kyriacou [15: 22- 35], we can observe some similarities. However, the difference between Kyriacou's study and this particular one lies in the ranking of some categories. For example, the subjects of this study perceived maintaining discipline, accounting for students' individual differences and coping with change as three most stress-evoking situations. Such reasons of teacher stress as students' lack of motivation, time pressure and evaluation by others were also mentioned, however they were not that frequent. Another difference concerns the depth and width of the thematic scope of the incidents. Using personal narratives in the form of critical incident report allows one to generate different, sometimes more detailed data. In this particular study, the subjects described stressful situations related to difficulties with handling unexpected situations, establishing successful teaching routines, low self-efficacy and inadequate professional preparation to modify instruction or to offer sufficient explanation.

We may also compare this study with another research examining stress among Polish foreign language teachers, which was carried out by Wieczorek [25: 238-239]. The author identified the following categories of foreign language teacher stress:

- socioeconomic conditions (lack of job security, teachers of Polish teaching English),

- stressors connected with the expectations towards FL teachers (excessive societal demands, expectations of students' parents),

- stressors directly connected with the process of teaching a foreign language (heterogenous groups, lack of equipment and teaching aids, teaching listening and speaking, teaching grammar, implementing new material in a foreign language, teacher's own inhibitions). [Wieczorek 25: 238- 239].

When contrasting the two studies we may notice some differences. In this particular study, stress resulted from factors connected with the process of foreign language teaching itself. The other stressors (such as socioeconomic conditions and societal expectations towards foreign language teachers) were relatively rare. The

differences may be ascribed to two things: the quality of the sample (only novice teachers who were entering the teaching profession participated in the study) and the research instrument (instructions following the critical incident technique informed subjects to describe a stress-evoking event related to teaching. This could have had some impact on the type of the incidents reported).

The critical incident technique has already been implemented in some research concerning novice teachers' cognition and teacher education. Another step in the analysis of the data deals with an overview of the recent studies carried out by means of the critical incident technique and their results (thematic categories) (see Tab 1). When we compare the results, it seems that certain categories overlap, e.g. behaviour, language proficiency, class participation. This particular study brings some similarities to the research conducted by Reza and Nejadghanbar [18] as well as Farrell [2]. However, we can also observe some differences, which may denote specificity of the research context and the sample selection (participants may vary in their teaching experiences and professional training).

Tab. 1.

Research on critical incidents of novice foreign language teachers.

Authors of the study, date	Farrell [2]	Lengeling and Mora Pablo [17]	Reza Atai and Nejadghanbar, H. [18]	This study
Thematic categories	1. Language proficiency 2. Class participation 3. Behaviour 4. Gender 5. Classroom space 6. Lesson objectives 7. Classroom activities 8. Attention spans 9. Additional class assistance	1. Power Relations of a Beginning Teacher, 2. Teacher Realization of Students, 3. Discrimination and Wanting to Make a Difference, 4. Feeling Like a Real Teacher, 5. At the Right Time and a Friendly Mentor, 6. Student	1. Behaviour 2. Language proficiency 3. Clashes 4. Individual differences 5. Class participation 6. Teachers' unpreparedness	1. Misbehaviour 2. Individual differences (SEN students) 3. Unexpected situations 4. First lesson with students 5. Explaining language issues 6. Language teacher Identity 7. Answering student's questions 8. Being observed/evaluated by others 9. Not acting appropriately to the situation 10. Lack of motivation (or low motivation) of the

	Relationships With the Teacher, and 7. Trainer's Critical Incident About Knowledge Transfer.	students; 11. Teacher-student relationship
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------

As far as the structure and content are concerned, we can say that 73% of the subjects described positive events which were handled successfully, 17% presented incidents which were solved, however, the subjects were not fully satisfied with the coping strategies implemented. 10% of the subjects reported failure in dealing with their critical incidents (some negative situations, which were not coped with). Interestingly, when reflecting and analyzing their own behaviour, 6% of the subjects implemented SWOT analysis, and enumerated their own strengths and weaknesses, opportunities and threats that the critical incident provided them with. The remaining majority (94%) described difficulties they experienced and benefits they drew from the incidents.

Final step concerns quantitative examination of the data. For that reason, LIWC analysis was implemented (see Tab. 2).

Tab. 2.

Statistical analysis - LIWC Results

LIWC dimension	Data of the study	Personal texts	Formal texts
Self-references (I, me, my)	7.05	11.4	4.2
Social words	7.32	9.5	8.0
Positive emotions	2.09	2.7	2.6
Negative emotions	2.25	2.6	1.6
Overall cognitive words	7.15	7.8	5.4
Articles (a, an, the)	7.49	5.0	7.2
Big words (> 6 letters)	22.15	13.1	19.6

Among negative emotions, anxiety prevails, followed by sadness and anger. However, the values are minimal and not statistically significant. Among positive emotions words describing optimism are most common, followed by words related to positive feelings. Statistical analysis also allows us to observe that items from the

category of social words prevail (7.36), followed by words describing cognitive mechanisms (7.18) and finally affect (4.38). This may mean that description of what happened during classroom interaction brings understanding of the event and recognition of emotions that accompanied this event. However, this finding requires further examination.

1.5. Conclusions and research implications

The study and the obtained data allowed one to draw the following conclusions:

1. Involving teachers, in particular novice teachers, in any reflective practice can bring short-term and long-term benefits. Asking the subjects to narrate the critical incidents of the most stress-evoking situation they experienced gave them the opportunity to reflect, verbalize and share with others. It also allowed them to critically examine the procedures and coping strategies they implemented, and in this way raised their awareness of good and bad teaching practices. In the long run, it would be advisable to engage the subjects in a systematic narrative reporting in the form of diary keeping so as to develop their professional self-knowledge and strengthen their teacher identity.

2. Reports of critical incidents shed some light on the problems of a particular group of the subjects. As they are meaningful by the very definition, critical incidents may be used as a point of reference when preparing training programmes or courses for particular groups. They also indicate a direction for teacher training.

3. Examining subjects' reports of critical incidents gives some insights into data that may not be obtained by means of other instruments such as interviews or teacher stress inventories. Critical incidents offer rich, qualitative and personal data, which can provide additional, complementary dimension to the research. However, we need to realize the potential weaknesses concerning the type of the critical incident selected and the way it is reported. In other words, the subjects may choose and report only those incidents that they are ready to describe, not necessarily, the ones that are meaningful or significant.

4. The study definitely did not exploit the problem. One of the ways to extend it would be the implementation of other instruments (i.e. checklist or inventories designed to ask the respondents to self-assess their level of stress), which together with the critical incident technique would give substantial data. Alternatively, we may change of the scheme of the research (involving participants in a cyclical reporting of their critical incidents), which would allow us to observe the change in teachers' cognition and their gradual professional development.

REFERENCES:

1. Angelides, P. Using critical incidents to understand school cultures/P. Angelides // *Improving schools - Vol. 4, Number1, 2001 - pp. 24- 33.*
2. Farrell, T. S. C. Critical incidents in ELT initial teacher training/ T.S.C. Farrell // *ELT Journal, 62(1) – 2008 – pp. 3-10.*
3. Farrell, T. S. C. 2013. Critical incident analysis through narrative reflective practice: A case study / T.S.C. Farrell // *Iranian Journal of Language Teaching Research, 1(1)- 2013 – pp. 79-89.*
4. Farrell, T. S. C. *Reflective language teaching: From research to practice.* London, UK: Bloomsbury, 2015.

5. Farrell, T.S. C. An anniversary article: The practices of encouraging TESOL teachers to engage in reflective practice: An appraisal of recent research contributions / T.S.C. Farrell // *Language Teaching Research* 2016, vol.20(2) – 2016 – pp. 223-247.
6. Finch, A. Critical incidents and language learning: Sensitivity to initial conditions / A. Finch // *System*, 38(3) – 2010 – pp. 422-431.
7. Flanagan, J C. The critical incident technique / J.C. Flanagan // *Psychological bulletin*, 51(4) - 1954. <http://dx.doi.org/10.1037/h0061470>.
8. Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K. and Davidson, R.J. Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy. *Mind Brain Educ.* 2013 Sep; 7(3): 10.1111/mbe.12026 - 2013. doi: 10.1111/mbe.12026
9. Fook. J and Gardner, F. *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook.* London: Open University, 2007.
10. Francis, D. Critical incident analysis: A strategy for developing reflective practice / D. Francis // *Teachers and Teaching*, 3(2), - 1997- pp. 169- 188.
11. Halquist, D. and Musanti, S. I. 'Critical incidents and reflection: turning points that challenge the researcher and create opportunities for knowing'/ Don Halquist and S.I. Musanti // *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23: 4 – 2010 - pp. 449 – 461.
12. Iedema, R. Critical Incident Reporting and the discursive reconfiguration of feeling and positioning/ R. Iedema // *Journal of Applied Linguistics* vol. 2.3. - 2005 – pp. 325-349.
13. Javadi, F. and Khatib, M. On the relationship between reflective teaching and teachers' burnout / F. Javadi and M. Khatib // *International Journal of Research Studies in Language Learning* vol. 3 no 4 – 2014 – pp. 85-96.
14. Kiliańska-Przybyło, G. Rozwijanie refleksyjności nauczycieli języków obcych na przykładzie techniki analizy zdarzeń krytycznych. Studium przypadku / G. Kiliańska-Przybyło // *Neofilolog* 33; *Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego* – 2009 -pp. 65- 76.
15. Kyriacou, C. *Stress-busting for teachers.* Cheltenham: Stanley Thomes Publishers Ltd, 2000.
16. Kyriacou C . Teacher stress: directions for future research / C. Kyriacou // *Educational Review*, vol 53, no 1 – 2001 - pp. 27–35.
17. Lengeling, M. M., and Mora Pablo, I. Reflections on critical incidents of EFL teachers during career entry in Central Mexico / M.M. Lengeling and I. Mora Pablo // *HOW*, 23(2), - 2016 – pp. 75-88. <http://dx.doi.org/10.19183/how.23.2.158>.
18. Reza Atai, M. and Nejadghanbar, H. Unpacking in-service EFL Teachers' Critical Incidents: The Case of Iran / M. Reza Atai and H. Nejadghanbar // *RELC Journal* 2016, Vol. 47(1) – 2016 – pp. 97 –110.
19. Ruohotie-Lyhty, M. Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work / M. Ruohotie-Lyhty // *Teaching and Teacher Education*, 30 (1) - 2013 – pp. 120-129.
20. Shapira-Lishchinsky, O. Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice / O. Shapira-Lishchinsky // *Teaching and Teacher Education* (2010), - 2010 – pp. 1-9.
21. Stakhnevich, J. Using critical incidents to teach cross-cultural sensitivity/ J. Stakhnevich // *The Internet TESL Journal*, 8(3) - 2002. Retrieved from <http://iteslj.org/Lessons/Stakhnevich-Critical.html>.
22. Tausczik, Y.R and Pennebaker, J.W. The Psychological Meaning of Words: LIWC and Computerized Text Analysis Methods / Y.R. Tausczik and J.W. Pennebaker // *Journal of Language and Social Psychology* 29(1), - 2010 – pp. 24–54.
23. Thiel, T. 1999. Reflections on critical incidents/ T. Thiel // *Prospect* 14(1) – 1999 – pp. 44–52.
24. Tripp, D. *Critical Incidents in Teaching.* London: Routledge, 1993.
25. Wiczorek, A.L. High Inhibitions and Low Self-esteem as Factors Contributing to Foreign Language Teacher Stress. In: Gabryś- Baker, D. and Gałajda, D. (eds.). *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching.* Switzerland; Springer International Publishing - 2016 – pp. 231-247.

Колеснікова Ірина Василівна,
*викладач (КЗ «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти»)*

ОСОБЛИВОСТІ СТВОРЕННЯ МЕДІАОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Сучасна стратегія модернізації вітчизняної освіти спрямована на розвиток ключових компетентностей в інтелектуальній, суспільно-політичній, комунікаційній та інформаційній сферах. Сьогодні вже неможливо уявити навчальний заклад без електронних підручників, комп'ютерних програм для діагностики знань, інтерактивних форм обговорення актуальних навчальних проблем.

Питання про необхідність створення педагогічно спроектованого інформаційно-освітнього середовища навчального закладу, входження до світового освітнього простору, інтеграцію педагогіки в медійний світ розробляли відомі вчені В. В. Гура, Г. П. Максимова, С. В. Зенкіна.

Окремі питання формування освітнього середовища висвітлено в дослідженнях Л. Буєва, Ю. Мануйлова, Л. Новикова, Н. Селиванова, В. Петровського, І. Якиманської, В. Ясвіна та ін. Проблеми створення освітнього простору розглянуто в працях Є. Бачинської, С. Гершунського, В. Гинецінського, Б. Єльконіна, Б. Серікова, І. Фрумїна та ін.

Мета статті – з'ясувати сутність і структуру медіаосвітнього середовища та педагогічні умови його формування.

Засоби масової комунікації створюють навколо кожної людини особливе інформаційне поле, під впливом якого формуються соціальні, моральні, художні, інтелектуальні цінності й інтереси. Сучасна людина настільки звикла до величезної кількості інформації, обсяг якої постійно збільшується, що не уявляє собі життя без медіа (до них традиційно відносять пресу, телебачення, радіо, кінематограф, відео, комп'ютерні мережі). Варто підкреслити, що нові інформаційні технології не витісняють старі, а доповнюють і розширюють їхні можливості, тому одним із пріоритетних стає питання адаптації людини в новому інформаційному суспільстві.

Сучасні медіа-ресурси виступають як комплексний засіб пізнання людиною навколишнього світу, а такі специфічні риси електронних медіа, як мультимедійність, інтерактивність, комунікативність і продуктивність, дають змогу говорити про нові освітні функції медіа й розробляти на цій основі медіа-освітнє середовище навчального призначення.

Розуміння особливостей медіа-освітнього середовища дає змогу сучасному педагогу здійснювати свою діяльність відповідно до сучасних змін в інформаційному світі, до нових інформаційних потреб сучасних дітей, чітко й правильно організовувати процес навчання, уміло використовувати медіа в процесі підвищення власної професійної кваліфікації.

Для формування в учнів ключових компетентностей, необхідних для існування в інформаційному суспільстві, важливими є інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховний процес. Саме тому особливого значення набуває створення медіа-освітнього середовища навчального закладу.

У науковій літературі наявні різні назви медіа-освітнього середовища навчального закладу, а саме: інформаційно-освітнє середовище, медіа-простір, інформаційне середовище.

У науковій літературі поняття «медіа-освітнє середовище» розглядають як єдність дій навчальних закладів, сім'ї, державних установ, інформаційно-культурного середовища; як сукупність матеріальних засад згідно з педагогічними, санітарно-гігієнічними вимогами до навчально-виховного процесу; як різнорівневий світ, який оточує людину, формує її уявлення, ставлення до людей, довкілля, навколишньої дійсності.

За А. І. Каташовим, медіа-освітнє середовище є функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлено тісні різнопланові групові взаємозв'язки, та може розглядатися як модель соціокультурного простору, у якому відбувається становлення особистості [4].

Г. О. Проценко визначає інформаційний простір загальноосвітнього навчального закладу як адаптаційну модель регіонального та національного інформаційних просторів, що розглядається як структурована сукупність ресурсів та технологій, які базуються на єдиних освітніх та технологічних стандартах [5].

На думку О. А. Ільченко, інформаційно-освітнє середовище – це системно організована сукупність інформаційного, технічного, навчально-методичного забезпечення, що нерозривно пов'язана з людиною як суб'єктом освітнього процесу [3].

А. А. Андрєєв запропонував розглядати інформаційно-освітнє середовище як педагогічну систему та її забезпечення, тобто підсистеми фінансово-економічна, матеріально-технічна, нормативно-правова і маркетингова, а також підсистема менеджменту [0].

У процесі створення медіаосвітнього середовища навчального закладу використовують комплексний підхід до відбору ресурсів для забезпечення потреб усіх його учасників: учнів, учителів, батьків, адміністрації навчального закладу.

У наукових працях Ю. Шапрана обґрунтовано концептуальні підходи до формування освітнього середовища. Автор виокремлює:

- гуманістичний підхід, який відображає людиноцентризм у розвитку сучасного соціального оточення, гармонізацію педагогічних і соціальних відносин, формування у вчителів цілісної картини світу, духовної та педагогічної культури;
- акмеологічний підхід дає змогу обґрунтувати закономірності творчого розвитку учасників освітнього середовища;
- системний підхід до формування освітнього середовища спрямований на вдосконалення навчально-виховного процесу, встановлення зв'язків між

різними його компонентами та визначення освітнього середовища як цілісної системи.

- інформаційний забезпечує достатній рівень інформаційної культури вчителя, сприяє підвищенню ефективності професійної підготовки педагогічних кадрів через упровадження в практику роботи сучасних комп'ютерних технологій;
- інноваційний, який покликаний сприяти створенню інноваційно-творчої атмосфери взаємодії між учасниками процесу [8].

У процесі створення медіаосвітнього середовища можна виділити такі етапи:

1. Організаційні заходи (нормативні документи щодо призначення відповідальних осіб за створення ресурсу).

2. Технічні заходи (технічне забезпечення роботи обладнання, створення мережі закладу).

3. Проектування й розробка програмних продуктів, організація поштової служби, організація доступу до мережі Інтернет.

4. Навчання працівників закладу, учнів та батьків (уміння користуватися створеним середовищем).

5. Наповнення медіа-освітнього середовища навчальними, методичними матеріалами.

Для формування ІКТ-компетентності учнів сучасний педагог повинен навчити їх творчо опановувати нові знання, визначати можливі джерела інформації і стратегію їх пошуку, критично аналізувати здобуту інформацію, володіти вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу та самооцінки. Саме створення медіа-освітнього середовища є підґрунтям для здійснення ефективного навчально-виховного процесу з урахуванням освітніх потреб усіх його учасників.

Важливою умовою створення медіа-освітнього середовища є використання всіма учасниками навчально-виховного процесу електронних освітніх ресурсів. Медіа-освітнє середовище навчального закладу здатне впливати на особистісний та професійний розвиток вчителя, викликати інтерес до навчання учнів, а також сприяє активній творчій взаємодії всіх учасників педагогічного процесу.

Список використаних джерел та літератури

1. Андреев А. А. Некоторые проблемы педагогики в современных информационно-образовательных средах [Текст] / А. А. Андреев // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 98–113.

2. Биков В. Ю. Комп'ютеризація освіти. Енциклопедія освіти України [Текст] / В. Ю. Биков; ред. В. Г. Кремень; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 410–412.

3. Ильченко, О. А. Организационно-педагогические условия сетевого обучения [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О. А. Ильченко. – М., 2002. – 190 с.

4. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня кандидата пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія педагогіки» / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 20 с.

5. Проценко Г. О. Проектування інформаційного простору загальноосвітнього навчального закладу [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. О. Проценко; НАПН України, Ін-т інформ. технологій і засобів навчання. – К., 2012. – 20 с.

6. Ракитина Е. А. Информационные поля в учебной деятельности [Текст] / Е. А. Ракитина, В. Ю. Лыскова // Информатика и образование. – 1999. – № 1. – С. 19–25.
7. Співаковський О. В. Філософія трисуб'єктної дидактики в системі підготовки майбутнього вчителя початкових класів [Текст] / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, В. В. Коткова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 3. – С. 7–11.
8. Шапран Ю. Концептуальні підходи до створення інноваційного середовища / Ю. Шапран. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн. : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vird/2010_11/20.pdf .

Компаній Олена Вікторівна,
кандидат педагогічних наук, науковий кореспондент
(КВНЗ «Академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради)
ФУНКЦІОНАЛЬНО-СМИСЛОВІ ТИПИ МОВЛЕННЯ:
ЛІНГВОМЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

В умовах процесу гуманізації освіти, орієнтованої передусім на особистість дитини, важливого значення набуває активізація уваги до мовленнєвої її підготовки, готовності та спроможності адекватно й доречно висловлюватися в конкретних ситуаціях. З огляду на зазначене вище перед загальноосвітньою школою постає завдання – сформувати особистість, яка вміє розповідати про щось, описувати, пояснювати спілкуватися.

Проблематика навчання різних типів мовлення була предметом дослідження лінгвістики (А. Загнітко, Г. Солганик), дошкільної (М. Алексєєва, А. Богущ, А. Бородич Н. Гавриш, А. Омеляненко, О. Ушакова, В. Яшина) та шкільної лінгводидактики (Н. Будна М. Вашуленко, Л. Варзацька, Н. Головань, О. Глазова, Т. Ладиженська, М. Львов, Л. Нечаєва, В. Собко). Учені охарактеризували їх лінгвістичні особливості, описали варіативні методики навчання створювати тексти у формі опису, розповіді, міркування. Але, як показує практичний досвід, не завжди вчителі та вихователі мають достатні знання про типи мовлення, не володіють інформацією про їх особливості. Тому *метою* нашої статті є представлення характерних особливостей кожного типу мовлення.

Аналіз лінгвістичної та методичної літератури засвідчив, що типи мовлення розглядають як універсальну одиницю тексту, котра виділяється на основі різних ознак (комунікативно-прагматичних, логіко-сміслових, структурно-семантичних). До їх складу одні науковці відносять опис, оповідання, визначення поняття, міркування, доказ, повідомлення (О. Мотіна); інші – опис, оповідання, міркування, доказ та узагальнення-формулювання (М. Кожина); треті – опис, оповідання, міркування (Л. Нечаєва).

У розумінні суті та визначенні цих понять склалися такі основні напрями: види учнівських творів (Ф. Буслаєв, Т. Ладиженська, В. Мещеряков та ін.); тип тексту (Г. Акішина); функціонально-сміслові типи мовлення (М. Вашуленко, О. Нечаєва, М. Пентилюк та ін.). У дослідженні ми приєднуємося до останнього визначення і вважаємо мотивованим тлумачення, запропоноване О. Нечаєвою: «Функціонально-змістові типи мовлення – різновиди монологічної мови, що володіють певним загальносмісловим значенням і стабільною мовною

структурою» [8, с. 15].

Найпоширеніший спосіб викладу інформації – *розповідь*, у якій ідеться про послідовні події, пов'язані між собою [6, с. 7]. На думку Л. Нечаєвої, розповідь включає повідомлення про розвиток дій або стану предметів [8, с. 108].

До суттєвих особливостей цього типу мовлення належить динамічність, котра характеризується переходом від однієї події або стану до іншої. У тексті, як зазначають В. Капінос, Н. Сергєєва, М. Соловейчик, «світ показаний у русі, часі» [6], тому розповідь відповідає на питання: що відбулося? (що відбувається?). Динаміка реалізується через використання часових і видових дієслів, котрі співвідносяться між собою та слугують засобом вираження одночасності або послідовності означених дій і станів. На основі цього в тексті можуть постійно змінюватися тимчасові плани. Найчастіше використовують «дієслова доконаного виду минулого часу (прийшов, побачив, переміг)» [6, с. 70] переважно зі «значенням дії, що змінюється» [16, с. 289], також «дієслова, що вказують на початок дії (почали, стали)» [13, с. 154].

На лексичному рівні розповідь характеризується наявністю конкретної лексики: «позначення місця, дії, назви осіб і не осіб, які проводять дії, і позначення самих дій» [11, с. 143] та використання слів, що «підкреслюють послідовність дій (спочатку, потім, після цього, трохи згодом, пізніше, через деякий час, далі, тут, тоді, нарешті та ін.)» [6, с. 70]. З позиції синтаксису в розповіді реалізуються прості та складні речення, котрі здебільшого з'єднуються між собою на основі ланцюгового зв'язку [5, с. 185; 16, с. 289].

Іншою особливістю цього типу мовлення є постійна, незмінна структура, що не допускає перестановки, оскільки послідовність подій визначається задумом. До структурних компонентів належать початок, основна частина, закінчення.

Розповідь як тип мовлення реалізується в декількох видах. Зокрема, ураховуючи динамічність, Л. Саломатіна наголошує на розгорнутій (складається із сукупності речень, що розкривають дії) і нерозгорнутій (має одне розповідне речення, решта – описові) [10, с. 63]. А. Богуш виділяє фактичну (про реальні події) і вигадану, описову та сюжетну розповідь [1].

Отже, основна функція розповіді полягає в повідомленні дій чи станів предмета, що реалізується в різних видах і різноманітною системою морфологічних засобів.

Іншим типом мовлення є *опис*. Його мета полягає у створенні об'єктивного уявлення про предмет за допомогою словесного зображення про кого-небудь або що-небудь. Відмінність його, на думку Т. Трошевої, полягає в тому, що в ньому, насамперед, «відсутній сюжет, дійові особи та події, а малюнок, який виникає в уяві людини, що сприймає текст, є статичним, тобто сприймається предметно, одномоментно» [15]. До того ж в основі опису лежить «судження, у зміст якого входить думка, виражена в реченні» [9]. Як правило, воно характеризується перелічуванням одночасних ознак предмета. Поєднання різних видо-часових форм слів не є доцільним [9, с. 49]. Для опису характерна однотипність форм дієслова, яка є показником статичності зображуваного

(основна ознака опису). Найбільш частотні, за твердження Т. Трошевої, «описи з єдиним планом теперішнього часу або з єдиним планом минулого часу» [15, с. 267].

У змісті описових текстів основне – предмети, властивості, якості, а не дії. Тому основне смислове навантаження несуть іменники, що належать до конкретної лексики, прикметники, метафори, епітети, порівняння. У синтаксичному плані статичний опис «може включати послідовність номінативних та еліптичних конструкцій, що створює своєрідний номінативний стиль. У таких описах об'єкти ніби фіксуються відеокамерою. Речення рівноправні стосовно один одного» [15, с. 268]; уживаються переважно «номінативні та безособові» [15, с. 289] речення. Під час побудови речень ураховують «тема-рематичне членування, у якому «дане» – назва предмета, явища, його загальний вигляд, а «нове» – деталізація, виділення ознак» [3]. Зв'язок між реченнями паралельний [15, с. 268].

Аналіз класифікацій дав змогу зробити висновок, що науковці розглядають різні види текстів-описів. Наприклад, А. Загнітко пропонує наукові, художні, ділові [4]; Т. Донченко – описи предмету, пейзажу, тварин, рослин, місця, людини [3, с. 13]; Л. Нечаєва – натюрморт, портрет, пейзаж, характеристику, інтер'єр, опис дії, стану природи чи людини [9]; Г. Солганик – статичні (які зупиняють розвиток дій) і динамічні (не зупиняють дію, вони включені в подію) [11]. Л. Саломатіна виокремлює опис людини (зовнішність, характер), тварини, рослини, неживого предмета, інтер'єру, явищ природи і пейзажний опис [10, с. 5]. Із зазначених класифікацій можна встановити, що об'єктом опису можуть бути одиничні предмети (рослина, тварина, людина, споруда) або поєднання предметів (куточок природи; приміщення), явища.

Інший тип мовлення, на якому зосереджують увагу в початковій школі, є *міркування*, у якому автор інформує про проблему, предмети, явища, аргументовано доводиться власну думку. За визначенням філософів (І. Алексюк, В. Асмус, В. Брюшинкін, І. Дуцяк та ін.), міркування є логічною категорією, що реалізується у формі понять, суджень, умовиводів. На думку А. Загнітка, цей тип мовлення, спрямований на «доведення, порівняння, узагальнення, спростування, обґрунтування тощо» [4, с. 143]. Л. Нечаєва вважає, що міркування представляє собою причинно-наслідкові відношення, аргументацію чого-небудь [8]. О. Туміна пише: «Роздум – функціонально-смісловий тип мовлення з узагальненим причинно-наслідковим значенням, що спирається на умовивід» [12, с. 179]. Мета використання даного типу мовлення – «надати мовленню аргументованого характеру (прийти логічним шляхом до нового судження або аргументувати висловлену раніше)» [17, с. 321–22], воно оформляється за допомогою «лексико-граматичних засобів причинно-наслідкової семантики» [17, с. 321–322].

Із представлених визначень можна зробити висновок, що основними особливостями міркування є: а) причинно-наслідкові відношення; б) умовиводи, створені з низки суджень. Тому тексти-міркування потребують аналізу, порівняння, конкретизації, узагальнення фактів, добору відповідних доказів тощо.

На лексичному рівні застосовують слова, що «позначають абстрактні поняття» [2, с. 195]; на морфологічному рівні – «наявні логічні маркери, котрі належать до різних частин мови (вставні слова (отже, таким чином), прислівники зі значенням послідовності, висновків (тому, звідси, тоді), підрядних сполучників (оскільки, тому що, так що)» [17]. Як правило, ці слова виражають порядок і взаємовідношення думок. На синтаксичному рівні – переважають причинно-наслідкові відношення; наявність «більш протяжних і складних речень із відокремленими зворотами, різними типами сполучникових і безсполучникових зв'язків» [2, с. 195].

Аналіз наукової літератури засвідчив, що виділяють тексти міркування-пояснення, міркування-доказ, міркування-розмірковування [18]. Відмінність між ними, на нашу думку, полягає в ступені категоричності суджень.

Зокрема, у *міркуванні-доказі* встановлюється істинність того чи іншого явища (тези) («Бути ввічливим: це добре чи погано?»). Це міркування потребує відповіді на питання чому? та певного оформлення за допомогою вставних слів (по-перше, по-друге, наприклад, отже, таким чином), сполучників (так що, оскільки, якщо).

Міркування-пояснення має на меті пояснити зміст тези, тому відповідає на питання: що це таке? Для забезпечення логічного зв'язку між реченнями використовують слова-організатори логічних зв'язків: бо, тому, ось чому, слова-вислови: це пояснюємо тим, що; це залежить від; це є наслідком того, що.

У *міркуванні-розмірковуванні* йдеться про причини явищ, котрі не можна побачити, а тільки зрозуміти. Воно включає в себе пояснення та доказ, у якому необхідно навести приклади, указати причинно-наслідкові відношення. Основними мовними засобами оформлення цього міркування є вставні слова (по-моєму, на мій погляд, як мені здається, очевидно); мовні звороти (я можу з упевненістю сказати, що; я вважаю, що; спробуємо розібратися; можна порівняти; я згодна з тим, що). У шкільних умовах такий вид міркування реалізується в текстах есе.

Усі названі види міркувань будуються залежно від логічного способу мислення. З огляду на це, І. Олійник, В. Іваненко, Л. Рожило, О. Скорик розрізняють індуктивний і дедуктивний способи [7]. Від вибору способу логічного мислення залежить і композиція твору [7, с. 244]. Покажемо це схематично.

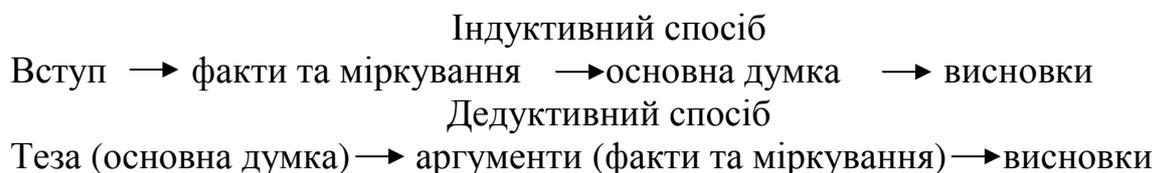


Рис. 1.1. Схема побудови тексту-роздуму

Отже, можемо зробити висновки, що суттєвою особливістю мовлення є реалізація його в різних типах, котрі характеризуються чіткою структурою (початок, середина, кінець), видами, лінгвістичними відмінностями та ін.

Перспективність означуваного питання вбачаємо в розробці методики створювати різні жанри у формі розповіді, опису, міркування.

Список використаних джерел та літератури

1. Богуш А. М. Методика розвитку рідної мови і ознайомлення з навколишнім у дошкільному закладі / А. М. Богуш, Н. П. Орланова, Н. І. Зеленко, В. К. Лихолєтова. – К. : Вища школа, 1992. – 414 с.
2. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н.С. Болотнова. – 4-е изд. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 520 с.
3. Донченко Т. К. Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-9 класах / Т. К. Донченко. – К. : Форум, 2002. – 175 с.
4. Загнітко А. П. Лінгвістика тексту : Теорія і практикум / А. П. Загнітко. – Донецьк : ДонНУ, 2006. – 289 с.
5. Казарцева М. О. Культура речевого общения : теория и практика обучения : учеб. пособие / О. М. Казарцева. – 2-е изд. – М. : Флинта; Наука, 1998. – 496 с.
6. Капинос В. И. Развитие речи: теория и практика обучения : 5–7 кл. / В. И. Капинос, Н. Н. Серегеев, М. С. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1991. – 342 с.
7. Методика викладання української мови в середній школі / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорих. – К. : Вища школа, 1979. – 520 с.
8. Нечаева О. А. Типы речи и работа над ними в школе / О. А. Нечаева. – Красноярск, 1989. – 162 с.
9. Порядченко Л. О. Використання опису як засобу формування лексичних умінь вчителя початкової школи / Л. М. Порядченко // Рідна мова, 2014. – № 22. – С. 48–52.
10. Саломатина Л. С. Материали курсу «Теорія і практика обучения младших школьников созданию письменных текстов различных типов (повествование, описание, рассуждение)»: лекции 5–8. / Л. С. Саломатина. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. – 128 с.
11. Солганик Г. Я. Стилистика текста / Г. Я. Солганик. – М. : Высшая школа, 1997. – 256 с.
12. Тумина Л. Е. Рассуждение / Л. Е. Тумина // Педагогическое речеведение : словарь-справочник / [О. Н. Волкова, В. Ю. Выборнова, Н. Г. Грудцына и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта: Наука. – М., 1998. – С. 179–181.
13. Тумина Л. Е. Повествование / Л. Е. Тумина // Педагогическое речеведение : словарь-справочник / [О. Н. Волкова, В. Ю. Выборнова, Н. Г. Грудцына и др.]. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 1998. – С. 154.
14. Тумина Л. Е. Рассуждение / Л. Е. Тумина // Педагогическое речеведение : Словарь справочник ; Под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. – М. : Флинта: Наука, 1998. – С. 179–181.
15. Трошева Т. Б. Описание / Т. Б. Трошева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка ; Под ред. М. Н. Кожинной. – М. : Флинта: Наука, 2003. – С. 267–269.
16. Трошева Т. Б. Повествование / Т. Б. Трошева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка ; Под ред. М. Н. Кожинной. – М. : Флинта: Наука, 2003. – С. 288–290.
17. Трошева Т. Б. Рассуждение / Т. Б. Трошева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка; Под ред. М. Н. Кожинной. – М.: Флинта; Наука, 2003. – С. 321–328.
18. Юрьев А. Н. Типы и стили речи [Электронный ресурс] / А. Н. Юрьев. – режим доступу : bachelor.ucoz.ru/load/a_n_jurev_tipy_i_stili_rechi/3_rassuzhdenie/3-1-0-77.

Коновальчук Іван Іванович,

доктор педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка);

Кучер Таміла Сергіївна,

студентка 51 групи ННІ педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ СУГЕСТОПЕДІЇ В НАВЧАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Основним чинником прогресу в інформаційно глобалізованому суспільстві є інформаційні ресурси. Тому одне з основних завдань сучасної освіти полягає у формуванні в учнів здатності ефективно сприймати, обробляти, відтворювати та творчо використовувати той значний обсяг знань та інформації, які їм необхідні для вирішення практичних задач у практичній повсякденній та майбутній професійній діяльності. У зв'язку з цим досить актуальною є проблема розробки та впровадження відповідних результативних технологій і методів навчання. До них можна віднести такі: гіпнопедія, ритмопедія, релаксопедія, сугестопедія та ін. Однак засоби сугестопедії не достатньо реалізується на практиці через недостатню невизначеність їх можливостей у навчанні молодших школярів, що потребує як теоретичних, так і експериментальних досліджень.

Теоретичні засади сугестопедії сформували Г. Лозанов (засновник сугестопедичного методу), В. Басін, Г. Китайгородська, О. Леонт'єв, Н. Смірнова, І. Шехтер, Л. Гегечкорі, В. Петрусинский. Насамперед педагогів-новатори в 70-80-х рр. ХХ століття розглядали сугестопедію як напрям для інтенсивного вивчення іноземних мов. У кінці ХХ століття сугестопедичні підходи поступово почали застосовувати в процесі вивчення й інших шкільних предметів. Здійснюється відповідне наукове осмислення цього явища педагогами-науковцями: К. Баханов, К. Гінбаясі, З. Даскалова, І. Зимняя, М. Колкова, С. Пальчевський, А. Сиротенко, Т. Чубукова, М. Чошанов, Н. Ямазакі. Названі автори стверджують, що за умови відповідної модифікації, зумовленої специфікою певного навчального предмета й віку учнів, сугестопедію можна з успіхом використовувати для вивчення всіх шкільних навчальних дисциплін для не лише глибокого засвоєння знань, а й розвитку творчих здібностей, формування досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу, навичок саморегуляції тощо.

Мета статті полягає в аналізі педагогічного потенціалу засобів сугестопедії в навчанні молодших школярів.

На сучасному етапі розвитку педагогіка спрямовує свої дослідження на пошук методик, які б сприяли високій результативності засвоєння навчального матеріалу за короткий термін. Одним із таких напрямів інтенсифікації навчання, який розкриває нові можливості учнів, є сугестопедія. У науковій літературі сугестопедію розглядають як метод навіювання, який розкриває резервні можливості людини для кращого сприймання, запам'ятовування та відтворення інформації. Одним із перших науковців, хто розкрив сутність і принципи сугестології, був Георгій Лозанов. Колективу болгарських дослідників удалося експериментально довести, що так званий резервний комплекс учня можна розкривати у звичайному стані свідомості завдяки цілеспрямованому використанню різноманітних сугестивних впливів.

Однією з методологічних основ сугестопедії є теорія психологічної установки Д. Узнадзе та його школи. Установка тут виступає як цілісна модифікація суб'єкта, його готовності до сприйняття майбутніх подій і здійснення в певному напрямку дій, що є метою вибіркової активності [10, с. 79]. Ф. Басін та І. Шехтер стосовно психологічних аспектів навчальної

системи Г. Лозанова зауважують, що заслугою методу є те, що створені в його рамках прийоми організації сугестивної установки сприяють використанню резервних можливостей психічної діяльності [3, с. 56].

Те, що це не лише метод навчання, спрямований в основному на вивчення іноземних мов, а глибинніше явище – нова дидактико-психологічна система, засвідчують матеріали наукової сесії «Проблеми сугестології і сугестопедії» (м. Софія, 12–14 грудня 1989 р.). На її засіданнях розглянуто застосування сугестопедії не лише в процесі вивчення іноземних мов, а й під час вивчення інших шкільних дисциплін. Сам Г. Лозанов повсякчас наголошував, що сугестопедичний метод можна застосовувати у будь-якій галузі, де є необхідність у запам'ятовуванні певного матеріалу [6].

В основу сугестопедії покладено поняття «сугестія» (від лат. *suggestio* – навіювання) – загальний термін, який визначає різні форми емоційно забарвленого вербального й невербального впливу на особистість для формування в неї певного стану й спонукання до певних дій.

Відомо багато тлумачень поняття «сугестопедія», і всі вони різняться. Тому для імплементації ключового визначення сугестопедії ми провели аналіз та узагальнення термінології відповідної тематики. Узагальнюючи ключові смислові одиниці, ми даємо таке визначення поняття «сугестопедія» – це спеціальна педагогічна система засобів, методів і прийомів навчання, за допомогою яких організуються сприятливі умови прискореного засвоєння навчального матеріалу через навіювання та цілеспрямований вплив на свідомі й неусвідомлювані канали сприйняття інформації, створення відчуття свободи й розвитку, самодисципліни, віри учня у свої можливості.

Поняття «сугестопедія» тісно пов'язане з терміном «навіювання» – це універсальна форма психологічного відображення, при якій за допомогою несвідомих механізмів створюється «налаштування» на розкриття внутрішніх резервів особистості [1, с. 468]. За концепцією сугестопедії процес навчання повинен бути спрямований на розкриття можливостей неусвідомленого рівня сприйняття, стимулювання активності психічних процесів і станів особистості за умови нейтралізації психологічних бар'єрів, які трапляються в навчальній практиці, а саме: критично-логічного, коли учні відкидають та не сприймають усі повідомлення вчителя, у яких відсутні логічне обґрунтування та наукові доведення; інтуїтивно-афективного, який пов'язаний із відсутністю довірливого ставлення до педагога й упевненості у своїх силах; етичного, що походить від негативних якостей особистості й проявляється в порушенні норм поведінки [5, с. 267].

Загалом сугестопедичні методи навчання допомагають подолати труднощі, з якими стикаються вчитель та учень під час традиційної системи навчання, зокрема зі страхом помилитися. У творчій, гармонійній, невимушеній атмосфері ці бар'єри зникають, дитина розкривається, вірить у вчителя і свої здібності, навчається легко, швидко, зацікавлено.

Потенціал сугестивних засобів навчання проявляється в тому, що: 1) створюються сприятливі умови для усунення багатьох психологічних бар'єрів, що виникають у ситуаціях навчання; 2) більша увага приділяється зв'язку

навчального процесу з особистими інтересами та мотивами учнів; 3) між учителем та учнями встановлюються й підтримуються довірливі відносини, які сприяють успішній взаємодії; 4) навчання проходить у двох планах – свідомому та підсвідомому, у яких оптимально задіяні обидві півкулі головного мозку; 5) матеріал засвоюється в атмосфері гри, перевтілення, з використанням мови та рухів, а також драматизації творів мистецтва, що допомагає переключити увагу учнів із форми на сам процес спілкування; 6) навчальний матеріал вводиться на основі значних за обсягом полілогів і супроводжується коментарем лексичного та граматичного характеру (двічі); перша подача у виконанні вчителя з музичним супроводом (рецептивна фаза, під час якої функціонують ліва та права півкулі мозку), та друга подача полілогу в нормальному темпі, коли учні перебувають у «концертному стані» – у стані релаксації й слухають учителя із заплющеними очима, сидячи в зручних позах; 7) активізація матеріалу здійснюється за допомогою драматизації, ігор, пісень, вправ на запитання-відповіді, при цьому учні широко використовують невербальні засоби комунікації; 8) у центрі уваги – усна мовленнєва комунікація та словниковий запас учнів; 9) широко використовуються резерви мимовільної пам'яті [9].

Основна мета сугестопедії полягає в розкритті резервних можливостей особистості кожного учня. Таке навчання базується на принципах радості, сугестивної взаємодії на рівні резервного комплексу, єдності усвідомлюваного-параусвідомлюваного та інтегральної мозкової активності, ненапруженості та концентративної психорелаксації. Учасники процесу за сугестивним навчанням повинні перебувати в довірливих, доброзичливо-двосторонніх взаєминах. Така навколишня атмосфера дасть змогу педагогу відповідно до визначеної мети за допомогою певних прийомів уводити в психіку учня ті чи інші установки, спрямовані на зміну психічної діяльності [2, с. 283].

Змістова наповненість навчання реалізується за принципом глобалізації або збільшення дидактичної одиниці, своєрідного «занурення» в навчальні дисципліни, коли відбувається концентроване вивчення матеріалу.

Аналіз сутності, змісту та специфіки сугестопедії як педагогічної системи дав змогу встановити, що її методи можуть використовуватися в процесі вивчення навчальних предметів у початковій школі під час відповідної організації навчально-виховного процесу та врахування змісту навчального матеріалу та психологічних особливостей молодших школярів.

Мета й завдання сугестопедії реалізуються лише за умови використання комплексу психологічних, дидактичних й артистичних засобів. До кожної групи належать ще певні специфічні засоби навчання, основу яких визначають психологічні характеристики вчителя та учнів, які відображаються в особливостях організації навчальної діяльності, а також певні традиційні дидактичні засоби, які сугестопедія пропонує застосувати в новому функціональному призначенні.

Психологічні засоби сугестопедії спрямовані на зміну психо-емоційного стану дітей і потребують серйозної підготовки вчителів за зразком лікарів-психотерапевтів. Учитель-сугестолог повинен володіти «...мистецтвом

зв'язувати периферійні перцепції та емоційний стимул у цілісну психологічну оркестрацію з укрупненим планом» [6, с. 127].

Значну роль у психологічних засобах сугестопедії відіграє другий комунікативний план, який є сильним джерелом для інтуїтивних вражень і на основі яких формується позитивне ставлення учня до певної інформації, ситуації або особистості. Двоплановість разом з авторитетністю джерела інформації, атмосферою її подачі, високим артистизмом учителя створюють належні умови для ефективного сугестивного впливу. Високий артистизм – одна з показових рис талановитого вчителя. Але талановитий той, хто щирий. Тому щирість у двоплановості відіграє важливу роль. А щоб вона з'явилася, потрібно любити свою роботу, учнів, із якими ти працюєш. Без оволодіння двоплановістю проведення сугестопедичного сеансу неможливе [8, с. 144]. Щодо цього І. Зязюн зазначає: «У талановитих педагогів щаслива рівновага розуму й почуттів. Вони без зусиль координують слово й дію, інформацію та почуття, міру уваги аудиторії. Їхнє внутрішнє життя яскраве, тонке, інтенсивне. Органічна природа педагога проявляється в єдності здобутих усвідомлених і неусвідомлених начал» [4, с. 249]. Двоплановість спонукає вчителів до ознайомлення з парасвідомими процесами й цілеспрямоване їх використання в процесі навчання учнів, оскільки без них не може бути жодної хвилини уроку.

Дидактичні засоби сугестопедії потребують узагальнення навчального матеріалу, який глобалізується на основі міжпредметних зв'язків. Глобальну тему Г. Лозанов пропонує уявляти наочно, як стилізацію «дерева пізнання». Образно кажучи, даємо дерево й де-не-де листя на гілках. Тобто в глобальній темі наявне не лише загальне, а й виділяється на другому плані часткове. У процесі вивчення глобальної теми учні отримують цілісне враження від матеріалу, що вивчається. Одночасно вони пізнають і засвоюють важливі деталі. Ці деталі потім закріплюються, розширюються, у них включаються нові елементи, місце яких загалом учні знають і потім, якщо необхідно, можуть відтворити. Тепер уже ці деталі будуть виступати на перший план, а цілісне, загальне залишатиметься на другому плані, але і створювати важливе цілісне бачення всього змісту. Порівняно з традиційним навчанням у сугестопедичній системі глобалізація матеріалу допомагає учням на самому початку вивчення теми здійснювати узагальнення, бачити головне, суттєве, спільне, не гублячись у деталях, щоб на наступних заняттях вивчення глобальної теми основну увагу звернути на ці деталі, розташовуючи вже відоме основне на задньому плані [8, с. 175].

Щоб звільнити учня від суспільно сугестивної норми його можливостей використовуються також артистичні засоби: хореографія, живопис, декоративне і прикладне мистецтво, фотографія, кіно та ін. Засоби мистецтва широко використовуються і в традиційній системі навчання. Однак дуже рідко застосовуються такі види, як концертні сеанси, уривки опер, балет. Чимало педагогів володіє талантом гармонізації першого й другого комунікативних планів. Проте використані ними засоби мистецтва, створюючи радісну, приємну атмосферу на уроках, слугують більше ілюстрацією навчального

змісту, ніж засобом, який сприяє його розширеному засвоєнню та запам'ятовуванню [5, с. 207].

Суха логічність та беземоційність навчального матеріалу, фетишизація учителем дидактичного принципу свідомості в навчанні, орієнтація на засвоєння учнями переважно знань, умінь і навичок призводять до принципу залишковості у використанні засобів мистецтва, фрагментарне використання яких не дає помітного покращення цілісного засвоєння змісту освіти через відсутність глобалізації навчального матеріалу перш ніж естетизувати його [8, с. 94]. Естетизація включає процеси ідеалізації, гармонізації, візуалізації, вона передбачає інтенсивне використання мистецтва, актуалізацію емоційно-енергетичних ресурсів людини [7, с. 185]. Сугестопедії ж це допомагає реалізувати один із її основних принципів – принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації.

Окрім психологічних, дидактичних та артистичних, виділяють ще низку груп засобів, які розкривають та уточнюють змістову наповненість сугестопедії (Табл. 1.).

Таблиця 1

Засоби сугестопедії

Групи засобів сугестопедії	Види засобів сугестопедії	Практична значущість
Текстові	Тексти, графіка, схеми, шрифти	Сприймаються учнями зоровим аналізатором, тому мають бути яскравими в міру, зручними для розуміння, легкими для запам'ятовування, що підсилює сприймання матеріалу.
Вербальні	Фрази, слова, наголоси, інтонації	Сприймаються учнями слуховим аналізатором, прості за формою, переважне використання прикметників, іменників, слів із літерами і, я, ю,є, ї та м'яких приголосних, слова з якими є приємними на слух та краще запам'ятовуються.
Пара лінгвістичні	Висота, тон, сила, темп, тембр голосу, паузи	Сильні подразники впливу на підсвідомість, налаштування на відповідний настрій та сприймання матеріалу, який озвучується, сприяють його внутрішньому емоційному переживанню.
Аудіальні	Музика, природні звуки, шуми	Музичні твори активно застосовуються при сеансах релаксації, що сприяє зняттю напруженості; звуки та шуми природи допомагають підсилити уяву тексту, розповіді яку вони супроводжують.
Візуальні	Образи, макети,	Великі розміри, наочність, яскраві, теплі кольори, контраст зображень справляють

	моделі	враження і сприяють розвитку творчості та уяви учнів, урізноманітнюють навчальний матеріал.
Невербальні	Міміка, жести, проксемика	Через міміку та жести вчитель проявляє своє ставлення до дітей, показує свою позицію, відбувається емоційний обмін; невербальні засоби надають емоціям безпосередності, позитивності, викликають емоційний відгук.
Чуттєво-емоційні	Тактильні дотики, запахи, рухи	Дотики допомагають розслабитися, особливо їх застосовують при заохоченні, підтримці (наприклад, погладити дитину по плечу); запахи можуть супроводжувати зміст (наприклад, під час вивчення фруктів); імітаційні рухи під вірш покращують запам'ятовування, вироблення ритму читання.

Отже, засоби сугестопедичного навчання сприяють поєднанню периферійних перцепцій та емоційних стимулів у цілісне психологічне утворення, гармонізації першого комунікативного плану з другим завдяки паралельному надходженню інформації на свідомому й неусвідомленому рівнях і створенню установки на активізацію резервів особистості, релаксації та зняттю психологічних бар'єрів учнів. Потенціал сугестивних засобів навчання проявляється у створенні сприятливих умов для оволодіння учнями навчальним матеріалом завдяки подоланню психологічних бар'єрів, оптимальному задіянні в навчальній діяльності двоплановості свідомого й підсвідомого процесів, оптимальному вживанні вербальних та невербальних засобів комунікації, використанню резервів мимовільної пам'яті учнів, довірливій атмосфері спілкування вчителя та дітей.

Список використаних джерел та літератури

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 685 с.
2. Баханов К. О. Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі : монографія / К. О. Баханов. – Запоріжжя : Просвіта, 2004. – 328 с.
3. Бассин В. С., Шехтер Н. Ю. О психологических и методических аспектах системы обучения языку по Г. К. Лозанову // Проблемы суггестологии. – София, 1973. – С. 56–64.
4. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність : Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамушенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
5. Лозанов Г. Суггестология / Г. Лозанов. – София : Наука и искусство, 1971. – 350 с.
6. Лозанов Г. К. Суггестология и суггестопедия // Работен документ за международное експертно съвещание на ЮНЕСКО. – София : Науки и искусство, 1989. – 470 с.
7. Пальчевський С. С. Суггестопедагогіка : новітні освітні технології : навч. посіб. / С. С. Пальчевський; М-во освіти і науки України, РДГУ. – К. : Кондор, 2005. – 350 с.
8. Пальчевський С. С. Суггестопедія : історія, теорія, практика : навч. посіб. / С. С. Пальчевський. – К. : Кондор, 2006. – 306 с.
9. Сугестивний метод [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lektsii.net/1-27756.html>
10. Узнадзе Д. М. Экспериментальные основы психологии установки / Д. М. Узнадзе. – Тбилиси : АН Грузинской ССР, 1958. – 274 с.

Левкович Інна Борисівна,
*учитель-логопед (Управління освіти і науки
Новоград-Волинської міської ради)*

ДОЛАЄМО МОВЛЕННЄВІ ВАДИ РАЗОМ

У колі сім'ї дорослі розуміють дитину з півслова. Навіть коли вона має окремі мовленнєві недоліки, так звану «кашу в роті», ніякого дискомфорту в спілкуванні не виникає. Інша справа в процесі спілкування поза колом рідних, адже мовлення є малозрозумілим для оточення. Незрозумілі спотворені слова, неправильно вимовлені дитиною, а саме аграматизми, ускладнюють спілкування з ровесниками. Усе частіше зустрічаємо батьків, які не помічають недоліків у вимові своєї дитини, не приділяють належної уваги корекційному процесу. А інколи сподіваються, що, не втручаючись у природний хід розвитку, дитина сама «виговориться». Кількість дітей, які мають мовленнєві вади, щороку збільшується. Близько 60% дошкільників і 30% учнів перших класів мають мовленнєві недоліки. На нашу думку, це надзвичайно складна й гостра проблема, яка заслуговує уваги.

Збільшення кількості дітей із мовленнєвими вадами передусім пов'язано з тим, що діти фізично ослаблені: чимало дітей мають психоневрологічні, соматичні проблеми, комбіновані порушення розвитку. Часто спостерігаємо дітей, які мають як нерізку, так і явно виражену неврологічну симптоматику, зокрема діти із заїканням; дизартриків; ринолаліків; дітей які мають порушення рухо-моторної сфери (загальної, артикуляційної моторики); недостатність вищих психічних функцій – уваги, пам'яті, сприймання. Як показує практика, у дітей-логопатів спостерігаються порушення не тільки усного мовлення, а й труднощі в оволодінні шкільними знаннями, зокрема в опануванні предметами мовних курсів, такими, як читання, письмо, вивчення рідної мови. Такі діти з великими труднощами вивчають іноземні мови, пізнання яких потребує від дитини чіткого фонематичного сприймання й відтворення складних фонетичних конструкцій, адже якість засвоєння знань з усіх навчальних предметів залежить від уміння чітко, зв'язно, логічно, послідовно відтворювати ці знання в словесній формі. Як зазначають психологи, мовленнєві дефекти відбиваються на поведінці та характері дитини. Часто через свою неповноцінність такі діти усамітнюються, а це ще більше накладає негативний відбиток на мовленнєвий розвиток. Вони стають замкнутими, невпевненими, дратівливими, плаксивими, а інколи й агресивними.

Надзвичайно важливо, щоб батьки були зацікавлені в подоланні мовленнєвих вад, активно працювали над покращенням мовлення своєї дитини, підтримували, заохочували, більше спілкувалися з дітьми, не переходили на зменшувально-пестливі слова. Щоденне виконання артикуляційної гімнастики, формування фонематичного сприймання, розвиток моторики пальців рук, збагачення словникового запасу, розучування віршів, скоромовок, пісень сприятимуть розвитку пам'яті, уваги й покращуватимуть дикцію.

У контексті статті ми пропонуємо практичні матеріали логопедичного круглого столу «5 кроків на шляху до правильного мовлення». Мета – запропонувати батькам вправи та ігри для розвитку й покращення мовлення дітей; звернути увагу на необхідність своєчасного становлення та корекції дитячого мовлення; розкрити шляхи та методи усунення мовленнєвих вад, спонукати батьків до плідної роботи в спільному взаємозв'язку «батьки – логопед»; сприяти формуванню задоволення процесом корекційного розвитку дитини.

Мовлення розвивається від самого народження. Навички правильного мовлення дитина набуває в сім'ї. Усе те, що роблять батьки для загального та мовленнєвого розвитку своєї дитини, має важливе значення для її подальшого життя. Через особистий приклад батьки мотивують дитину говорити правильно. Щоб наслідувати мову дорослих, дитина повинна чути правильне, чітке мовлення. Бажано, щоб батько й мати розмовляли з малюком однією, рідною мовою. Щоб малюк почав чітко й правильно вимовляти звуки та слова, ми пропонуємо батькам працювати в таких напрямках :

I. Щоб правильно говорити, потрібно правильно дихати. Дихання – це один з основних життєдіяльних актів людського організму. Для формування повноцінного мовлення в дітей важливе значення має постановка правильного мовленнєвого дихання. У деяких дітей можуть спостерігатися порушення правильного фізіологічного дихання, тобто недостатнє збагачення легенів киснем. Дихання є й основою усного мовлення. Правильне дихання забезпечує чистоту, красу, різноманітність відтінків людського голосу. Щоб правильно й чітко промовляти звуки в словах, потрібно правильно дихати з різною силою. Пропонуємо такі вправи: надування мильних бульбашок, здування кульбабки, гумових кульок, дмухання на вітрячок, ігри з вітрячком, гра «Зажени м'яч у ворота», «Кораблики».

II. Розвиток рухливості органів артикуляційного апарату – важливий крок на шляху до правильного мовлення. Для формування правильної та чіткої звуковимови необхідно виконувати логопедичні вправи для розвитку мовленнєвого апарату. Такі вправи сприятимуть виробленню точних, координованих рухів органів артикуляції, допоможуть попередити мовленнєві порушення або подолати ті мовленнєві вади, що вже існують.

1. Артикуляційна вправа «Гойдалка». Відкрити рот і гострим кінчиком язика почергово тягнутися то до підборіддя, то до носа.
2. Артикуляційна вправа «Гірка». Відкрити рот, заховати кінчик язика за нижні зуби, а спинку язика підняти вгору. Показати круту гірку.
3. Артикуляційна вправа «Чашечка». Відкрити широко рот, висунути язик. Кінчик і бічні краї язика підняти до верхніх зубів, але не торкатись їх.
4. Артикуляційна вправа «Смачне варення». Рот відкрити. Язиком облизати верхню губу, ховаючи язик вглибину рота.
5. Артикуляційна вправа «Чистимо зубки». Відкрити рот і кінчиком язика «почистити» зуби з внутрішнього боку верхнього та нижнього зубного ряду, виконуючи рухи з боку в бік та зверху вниз.

6. Артикуляційна вправа «Маляр». Відкрити рот, «побілити» язиком піднебіння, виконуючи повільні рухи від верхніх зубів углиб рота й назад.

7. Артикуляційна вправа «Коник». Відкрити рот, присмоктати язик до піднебіння й різко відірвати, клацнувши ним.

8. Артикуляційна вправа «Грибочок». Присмоктати язик до піднебіння, широко відкрити рот. Спинка язика – це капелюшок гриба, а під'язикова вуздечка – ніжка.

III. Розвиток фонематичного слуху. Фонематичне сприймання – це здатність дитини диференціювати (розрізняти) близькі за звучанням або схожі за артикуляцією звуки рідної мови (С-З, Ш-Ж, Т-Д, Л-Р тощо). Відповідно порушення фонематичного сприймання призводить до відсутності навичку диференціації, що спричиняє виникнення різних мовленнєвих порушень у дошкільному віці (відставання в поповненні словника, у формуванні граматичної будови мови та зв'язного мовлення), а також порушення письма (дисграфія) та читання (дислексія) у школярів. Саме тому дуже важливо розвивати фонематичне сприймання в дітей із самого раннього віку.

IV. Розвиток дрібної моторики. У дітей фізіологічно м'язи кисті рук слабкі, тому швидко втомлюються, отримуючи велике навантаження під час письма. Оскільки рухи рук тісно пов'язані з мовленням, вони є одними із факторів його формування. Тому велику увагу необхідно приділяти розвитку функцій дрібних м'язів рук. Корисними будуть ігри з крупами, квасолеві ванни, ліплення, мозаїка, шнурівки, ігри з гудзиками та намистинками, пазли, викладання паличок та катання долоньками олівців. Також можна підключити до корекційної роботи ігри з пальчиками, що буде розвивати не тільки *дрібну моторику*, але й уміння з'єднувати звуки та рухи, концентруючи увагу на одночасному виконанні двох дій – промовляння й руху. На такому принципі ґрунтуються заняття з логоритміки «Звуковий театр».

V. Розвиток зв'язного мовлення. Кожна дитина – це великий трудівник. Її основна її праця – пізнання світу. Діти швидко розвиваються не в процесі навчання, а в процесі пізнання навколишнього світу, життя, спілкування. І батьки повинні створити атмосферу взаємної довіри, любові, поваги, радості, співчуття та співпереживання, у якій народжується співпраця дорослого й дитини. Усне мовлення має свої особливості. Це – інтонація, темп, виразність, емоційність, окрас, імпровізація. Це «живе» мовлення, яке виражає всю гаму почуттів людини: радість, сміх, образу, гнів, незгоду, гордість, милосердя... І лише з часом усне мовлення можна характеризувати за лексичним запасом, граматичними конструкціями, наголосом, логікою викладу думок. Часто кажуть: «Яке мовлення – таке й мислення».

Отже, опанування мовою створює умови для розвитку мислення. Психолог М. І. Жинкін зазначав: «Мова – це канал розвитку інтелекту... Чим раніше опанувати мовою, тим легше й повніше набути знань». Пам'ятаймо, що логопедичний діагноз – не вирок, а лише потреба рухатися вперед.

Список використаних джерел та літератури

1. Мовчан Н. М. Робота з батьками – запорука успіху / Н. М. Мовчан // Логопед. – 2013. – № 3. – С. 30–33.

2. Тищенко В., Рібцун Ю. Як навчити дитину правильно розмовляти : від народження до 5 років. Поради батькам / В. Тищенко, Ю. Рібцун. – К. : Літера ЛТД, 2006. – 33 с.
3. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей /М. А. Савченко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2007. – С. 31–55.
4. Логопедія. Підручник, третє видання / За ред. М. К. Шеремет. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2013. – С. 228–231.

Максимова Олена Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ ПОСТАВИ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

За зовнішнім виглядом людини ми робимо висновок про її здоров'я, самопочуття, стан душі. Один з основних критеріїв при цьому – постава. Рівна, гарна осанка свідчить про відсутність болю й проблем із хребтом, а також про нормальний психічний стан. З іншого боку, правильна постава сприяє нормальному функціонуванню внутрішніх органів, гарній роботі всіх життєзабезпечувальних систем організму, а також дає відчуття бадьорості та впевненості в собі. Сьогодні досить гостро стоїть питання дитячого здоров'я, оскільки комп'ютеризація нашого життя, у яку включені й діти, має не тільки позитивні, а й негативні сторони, зокрема позначається й на поставі. Тому Базовий компонент дошкільної освіти робить акцент на роботі з дітьми щодо їхнього здоров'я та фізичного розвитку (освітня лінія «особистість дитини»).

Питання формування правильної постави в дітей досліджували В. Беленький, Т. Едемська, А. Казьмін, І. Кон, Г. Кроковяк, І. Мілюкова, Н. Чорна. Свої праці аспекту впливу фізичних вправ на формування постави присвятили О. Каптелін, А. Лапутін, М. Носко. Однак у практиці роботи ДНЗ, на жаль, часто спостерігаємо відсутність зацікавлення, умотивованості вихователів до проведення роботи над формуванням правильної постави в дітей.

Завдання нашої статті – висвітлити причини, які призводять до порушень постави, та надати низку рекомендацій, як уникнути цього, забезпечивши нормальний розвиток хребта та формування правильної постави.

Під правильною поставою розуміємо позу людини, звичайну, невимушену, без зайвого напруження; тулуб і голова мають вертикальне положення, хребет утворює хвилеподібну лінію, контури грудної клітки вип'ячені вперед, живіт злегка підтягнутий, п'яти разом, пальці нарізно, ноги розігнуті в колінних і кульшових суглобах.

Звісно, вирішальну роль у поставі відіграє хребет, оскільки він є віссю тіла та сполучною ланкою всіх частин скелета. Провідними факторами, що визначають поставу людини, є положення та форма хребта, кут нахилу тазу й ступінь розвитку мускулатури. Постава дитини починає визначатися з моменту її самостійних спроб стояти.

Спираючись на дані досліджень В. Анісімової, Є. Аркіна, В. Штефко, відзначаємо, що фізіологічні вигини хребта в дітей формуються до шести-семи років. Окостеніння хребців ще не відбулось, і хребет дуже еластичний. У

зв'язку з цим за несприятливих умов зовнішнього середовища можуть виникнути різні порушення постави, які характеризуються такими ознаками: голова опущена, спина зігнута, плечі висунуті вперед, що в майбутньому може призвести до викривлення хребта. Загалом вади хребта можуть бути такими: кругла спина, плоска, плоско-ввігнута, увігнуто-кругла, викривлений хребет (сколіоз).

На порушення постави великий вплив має неправильність форми стопи. Навіть невелика її зміна може стати причиною деформації, порушення правильного положення таза, хребта і, відповідно, патологічних дефектів постави. Плоскостопі діти під час ходьби тупотять ногами, їхня хода напружена й незграбна, вони швидко втомлюються, погіршується їхнє самопочуття та знижується працездатність.

Розглянемо причини порушення постави. Оскільки всі м'язи хребта в дошкільному віці мають ще відносну слабкість, то тривала статична сидяча, а також неправильна поза, невідповідність розміру столика, стільця зросту дитини можуть призвести до надмірного збільшення чи зменшення фізіологічних вигинів хребта (у шийному, грудному чи поперековому відділі) або до його викривлення. Також у цьому віці хребет чутливий до фізичної діяльності з поштовхами, різкими рухами, до стрибків без попередньої розминки, до нерівномірного навантаження на правий та лівий бік. Гіподинамія також може бути причиною порушень постави, оскільки м'язи не отримують потрібного фізичного навантаження й поступово стають слабкими та в'ялими. Означені чинники прийнято класифікувати як зовнішні (відзначимо, що їх можна регулювати). Однак є ще й внутрішні причини порушень хребта. Серед них – різна довжина ніг, що спричиняє розвиток перекошення хребта та зсув центру ваги на одну ногу; дефекти зору чи слуху (намагаючись краще побачити чи почути, людина «скривлюється»); захворювання, які безпосередньо мають вплив на кісткову тканину (радикуліт, туберкульоз, рахіт). Також порушення постави в дітей можуть бути пов'язані з вродженими причинами, наприклад, розлад внутрішньоутробного розвитку нерідко призводить до недорозвинення одного або декількох хребців.

Сформулюємо декілька основних правил формування нормальної красивої постави :

1. Забезпечення зміни сидячої діяльності кожні 5-7 хвилин.

2. Правильний за розміром підбір робочого місця. Є. Вавилова окреслила вимоги щодо добору меблів для дитини у ДНЗ. Вони мають відповідати віковим та індивідуальним особливостям дітей. Конструкція столу та стільця повинна забезпечувати, по-перше, опору для тулуба, рук і ніг, по-друге, симетричне положення голови та плечового пояса. Наприклад, довжина сидіння стільця повинна відповідати довжині стегон, висота його ніжок – довжині гомілок.

3. Стимулювання активної фізичної діяльності дітей та рухливого способу життя (ранкова гімнастика, фізкультхвилинки, динамічні паузи між заняттями, рухливі ігри на прогулянках, щоденне проведення занять із фізичної культури, гімнастика пробудження тощо).

4. Проведення розминки перед виконанням складних рухів, які передбачають посилений вплив на м'язи.

5. Проведення спеціальних фізичних вправ для формування м'язового корсету, укріплення хребта, розвитку грудної клітки.

6. Підбір правильного взуття. Якщо виявлено плоскостопість, потрібно носити супінатори або спеціальні устілки.

7. Здійснення пропедевтичної роботи щодо травмування хребта та виховання в дітей навичок гігієни хребта (уміння зняти навантаження на хребет перед сном спеціальними фізичними вправами, сон на твердому ліжку або на ортопедичному матраці, раціональна організація режиму дня з повноцінним відпочинком, рівномірне навантаження на хребет під час носіння сумки, контроль під час сидіння за рівномірним розподілом опори на обидві ноги та сідниці, достатня рухова активність); коригування харчування.

8. Робота над анулюванням таких шкідливих звичок, як стояння на одній нозі (вага тіла має розподілятися рівномірно на обидві ноги), неправильне положення тіла під час сидіння (за комп'ютером, за переглядом телепередач, за столом під час виконання навчальної, художньої діяльності, під час настільно-друкованих ігор, їжі, у кріслі, на стільці тощо). Оговоримо правильну позу за столом. Відстань від очей до столу має бути 30 – 35 см, від грудей до столу – 8 – 10 см, лікті рук мають лежати на столі, плечі розправлені, на одному рівні, навантаження тіла повинно рівномірно розподілятися на обидві сідниці, ноги, зігнуті в колінах під прямим кутом, мають стояти на підлозі або на спеціальній лаві, якщо стілець зависокий. Спина дитини має впритул торкатися спинки стільця. Голова трішки нахилиється вперед. Дитина має почувати себе зручно й не напружено.

9. Якщо в дитини виявлено порушення постави, необхідно проводити з нею коригувальні лікувальні вправи, які рекомендує ортопед для створення протидії відхиленню хребта від вертикального положення.

10. Застосування, якщо це необхідно, різних ортопедичних виробів: коректора постави, спинотримача, ортопедичного корсета.

11. Якщо можливо, забезпечувати відвідування дітьми басейнів або природних водойм улітку, оскільки плавання дуже позитивно впливає на формування хребта.

Відзначимо, що найбільш дієвим засобом профілактики дефектів постави є заняття фізкультурою. Систематичне тренування м'язів спини й черевного пресу призведе до бажаного результату. Вправи, які спрямовані на розвиток статичної витривалості м'язів спини, шиї, на розвиток почуття правильної пози тіла, можна включати в різні форми фізичного виховання дітей у ДНЗ (у ранкову гімнастику, заняття, динамічні паузи, гімнастику після денного сну, фізкультхвилинки тощо). М'язи допомагають утримувати хребет у правильному положенні протягом довгого часу. Наведемо приклади такого виду вправ:

- Вправи біля дзеркала: дитина перед дзеркалом кілька разів порушує поставу й знову за допомогою дорослого відновлює її, розвиваючи й тренуючи м'язове почуття.

- Вправи біля вертикальної площини (стіни без плінтуса, дверей, фанерного чи дерев'яного щита). Дитина стає до площини, торкаючись до неї п'ятами, литками, сідницями, лопатками і потилицею. Виконує різні динамічні вправи: відведення рук, ніг в сторони, піднімання на носки, присідання. Діти виконують кілька статичних вправ, при цьому м'язи напружують 3 – 6 секунд, а розслаблюють 6 – 12 секунд.

- Вправи з предметами на голові (кубики, подушечки, наповнені піском, дрібною галькою, тирсою), установленими на тімені, ближче до лоба, сприяють вихованню рефлексу правильного тримання голови та вміння напружувати й розслаблювати окремі групи м'язів. До цих вправ належать: хода (при цьому руки зводяться перед грудьми й розводяться в сторони); хода на носках, напівзгнутих ногах; хода на колінах; повзання рачки; присідання. При цьому стоїть завдання не впустити покладений на голову предмет.

- Вправи на координацію рухів. Дуже корисні вправи в рівновазі та балансуванні: стійка на одній нозі, ходьба по колоді, лаві з предметом на голові, повороти.

Також із дошкільниками необхідно систематично проводити профілактику плоскостопості, оскільки ця вада порушує опорну функцію ніг, що може вплинути на кістковий скелет тазу та хребта.

Отже, правильну поставу можна сформувати тільки в період росту хребта. Тому раціональна організація життя дітей у дошкільному закладі та в сім'ї, дотримання основних гігієнічних вимог (режим дня, харчування, сон, правильний підбір меблів та ін.), загартування, систематичне виконання різноманітних фізичних вправ – усе це сприятиме формуванню правильної постави та профілактики плоскостопості в дошкільників.

Список використаних джерел та літератури

1. Кроковяк Г. М. Виховання постави : гігієнічні основи : посібник для вчителів і батьків / Г. М. Кроковяк. – Л. : Фенікс, 1963. – 64 с.
2. Мілюкова І. В., Едемська Т. А. Лікувальна гімнастика і порушення постави у дітей / І. В. Мілюкова, Т. А. Едемська. – СПб. : Сова; М. : ЕКСМО, 2003. – 127 с.
3. Чорна Н. Л. Порушення опорно-рухового апарату у дітей : навчальний посібник / Н. Л. Чорна та ін. – Ростов н / Д : Фенікс, 2007. – 160 с.

Остапчук Світлана Юріївна,

*учитель біології (Левківська ЗОШ I-III ступенів
Житомирського р-ну Житомирської обл.)*

ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ

Необхідною умовою сьогодні є перехід від консервативного навчання до такого, яке впорається з викликами ХХІ століття й поведе суспільство до змін, оновлення. Тому освіта не є мистецтвом заради мистецтва – вона повинна відповідати суспільному очікуванню: учимо для чогось, із якоюсь метою. Щораз очевиднішим стає той факт, що від доброї освіти залежить не тільки доля окремої особи, а й доля всього суспільства.

Це питання набуло особливої актуальності після прийняття нового Державного стандарту базової та повної загальної середньої освіти, який презентував компетентнісний підхід до процесу навчання. Новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти акцентує увагу не стільки на змісті освіти, скільки на основних підходах до навчання: компетентнісному, діяльнісному, особистісноорієнтованому [3, с. 9].

Компетентнісний підхід визначають як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова та загальнопредметна компетентності [3, с. 9].

Базується Новий Державний стандарт на важливому документі – Рекомендаціях Європарламенту і Ради Європи «Ключові компетентності для навчання впродовж життя» (Європейські орієнтири). У цьому документі особливо підкреслено важливість і доцільність навчання, його пристосованість до умов світу, що динамічно змінюється. Для кожного громадянина навчання впродовж життя стає необхідністю. Ми повинні навчатися не тільки для того, щоб самореалізуватись, а й для того, щоб успішно реалізувати свої вміння на ринку праці.

Європарламент виділив вісім ключових компетентностей: знання рідної мови, знання іноземної мови, математичні та базові науково-комунікаційні компетентності, інформаційно-комунікаційні компетентності, уміння вчитися, соціальні та громадянські компетентності, *ініціативність і підприємливість*, культурна обізнаність і здатність до експресії [8, с. 22].

Реалії сучасного світу потребують не лише володіння знаннями з певної тематики, а й створенням певного бачення, визначення цілей, планування стратегії дій, передбачення наслідків, отримання корисного результату й пошук, за необхідності, альтернативних рішень. Іншими словами, сьогодення потребує від сучасної людини ініціативності та підприємливості.

Мета статті – розкрити можливості формування підприємницької компетентності учнів на уроках біології в загальноосвітній школі.

Наше завдання – розробити методи та прийоми навчання, які сприятимуть формуванню підприємницької компетентності учнівської молоді, дадуть змогу свідомо обирати власний шлях до професійного успіху, навчать приймати ефективні рішення не тільки в економічній сфері, а й у різних життєвих ситуаціях, адже підприємницька діяльність є багатовекторною.

Підприємницька компетентність передбачає реалізацію здатності учнів:

- співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства;
- організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і роботу колективу, орієнтуватися в нормах та етиці трудових відносин;
- аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх із потребами ринку праці;
- презентувати й поширювати інформацію про результати власної економічної діяльності колективу.

Підприємницька компетентність передбачає наявність : *знань*, що охоплюють здатність ідентифікувати доступні можливості в особистій,

професійній або економічній діяльності; *умінь*, які стосуються проактивного управління проектами (планування, організацію, аналіз, управління, написання звітів), ефективного представлення та ведення переговорів, а також здібностей як в індивідуальній роботі, так і в співпраці з колективом; *підприємницької установки*, що характеризується активністю, незалежністю, ініціативністю як в особистому та суспільному житті, так і в роботі. Вона також охоплює мотивацію й рішучість у реалізації особистих і спільних цілей – у приватному житті та на робочому місці [8, с. 25].

Формування підприємницьких умінь починається вже тоді, коли учні беруть участь у дослідницькій діяльності, у роботі учнівських органів самоврядування, обирають майбутню професію. Перед учителем, який формує компетентність підприємливості й ініціативності, стоїть завдання – підготувати учнів до самостійного здобування знань та вмінь. Учитель готує дітей до співпраці в колективі, до діалогу в неоднорідному середовищі. Він упорядковує інформацію, заохочує до нового досвіду.

Якщо ми прагнемо сформувати компетентності, а не обмежуватись тільки відтворенням знань, то на зміну трансляторній школі має прийти діяльнісний підхід, суть якого полягає в тому, що найефективнішим навчання буде тоді, коли ми діємо. Першою умовою діяльнісного підходу є впровадження інтерактивних технологій. *Інтерактивні методи* навчання визначають як групу методів, для яких характерним є те, що в процесі навчання активність учнів перевершує активність учителя.

Упровадження інтерактивних методів, смарт-освіти, проектних технологій у навчально-виховний процес яскраво свідчать про те, наскільки педагогіка й дидактика тісно пов'язані з освітньою політикою, а результат упровадження цих методів впливає на розвиток усієї держави.

У стратегічних документах розвитку освіти багатьох країн, зокрема тих, які можуть похвалитися високим рівнем економіки та якості освіти (Сингапур, Південна Корея), чітко задекларовано вимогу впровадження інтерактивних методів як умову компетентнісноорієнтованого підходу в навчанні та гарантію якісної освіти.

Ефективність інтерактивних методів навчання пояснюють не тільки науковці в галузі педагогіки, нейролінгвістики, психології, а й звичайний здоровий глузд. Діти з приємністю вчаться через гру та спільну діяльність, бо це впливає з їхньої природи. У співпраці формуються соціальні компетентності, народжуються лідери, скорочується відстань між учителем та учнем.

Учителю в досягненні цілей допоможе застосування різноманітних методів навчання. Їх можна згрупувати залежно від бажаних цілей:

- методи, що зосереджуються на вміннях критичного мислення й узагальнення фактів (мозковий штурм, лекція з презентацією, робота з текстом-джерелом);

- методи, що сприяють формуванню відповідальності та вмінню приймати рішення з повним усвідомленням наслідків (дискусія, «дерево прийняття рішень», «шість капелюхів»);

- методи, що розвивають уяву, ґрунтуються на емоціях і переживаннях учня, а також створюють нагоду до дії (моделювання, «Асоціативний куш»);
- методи, які добре відомі, часто застосовуються, – лекція з презентацією, робота в малих групах, зупинки із завданнями, останніми роками – проект [2, с. 31].

Формування підприємницької компетентності пов'язане не тільки з тим, як учням викладають предмет, а й з усією системою навчання та виховання в школі. Зміни у викладанні біології, формуванні ключових компетентностей стануть можливими, якщо збагнути, що традиційною метою шкільної біологічної освіти було здебільшого оволодіння системою знань, основами наук. Пам'ять учнів переважувалася численними фактами, поняттями, законами. Але знання не завжди віддзеркалювались у діях. Для життєвого успіху потрібні не самі знання, а вміння їх застосовувати відповідно до життєвої ситуації. Отже є необхідність змістити акценти у вивченні біології із засвоєння фактів на оволодіння способами взаємодії зі світом.

Школярі повинні вміти оцінити наукове відкриття, порівнювати, робити узагальнення й висновки, застосовувати не тільки сьогодні, а й у майбутньому дорослому житті.

Формування вмінь і навичок, притаманних підприємливій людині, можна здійснювати через зміст навчального матеріалу, що вивчається на уроках біології, а також через застосування інтерактивних методів навчальної діяльності. Наприклад, під час вивчення теми «Біологія як основа біотехнології та медицини» необхідно не тільки ознайомити учнів із широкими можливостями напрямів біотехнології, а й визначати роль генної інженерії в біотехнології та медицині.

Важливо вказати учням на можливість використання цих технологій для розв'язання глобальних проблем людського суспільства (утилізації відходів, виробництва ліків, продуктів харчування). Школярі повинні вміти аналізувати вплив генної інженерії на здоров'я людини, рівновагу природних систем. Ці завдання учитель може вирішити через організацію роботи учнів у групах, розв'язування задач екологічного змісту, може запропонувати дітям розв'язати або скласти кросворди та ребуси. Під час вивчення теми «Надорганізмові біологічні системи» для вивчення рівня антропогенного впливу в екосистемах доцільно обирати навчальний матеріал, пристосований до місцевих умов, що сприятиме формуванню особистого відповідального ставлення до ухвали рішень, які визначатимуть стан екосистем своєї місцевості [8, с. 127].

Отже, вирішуючи завдання формування ключових компетентностей учнів сьогодні, учитель біології сприятиме успішній адаптації учнівської молоді в соціумі, професійній самореалізації. Підприємницькі компетентності та емоційний інтелект можна вважати універсальним набором компетентностей, необхідних для саморозвитку людини в розвиненому суспільстві.

Список використаних джерел та літератури

1. Анохін С. Ціннісні орієнтації старшокласників / С. Анохін // Все для вчителя. – № 3–4. – 1998.
2. Ващенко Л. М. Управління освітніми проектами / Л. М. Ващенко // Метод проектів : традиції, перспективи, життєві результати : практико-зорієнтований збірник / редкол. С. М. Шевцова [та ін.]. – Київ : [б. в.], 2003. – С. 30-36.

3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/Освіта/derj-standart.pdf>
4. Закон України «Про освіту». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
5. Житник Н. Готуємо дослідників / Н. Житник // Хімія. Біологія. – 2000. – № 5. – С. 10.
6. Павленко О. Організаційно-методичні умови ефективності позакласної пошуково-дослідної діяльності учнів / О. Павленко // Освіта і управління. – 2003. – Том 6. – № 3. – С. 110–113
8. Уроки з підприємницьким тлом : навчальні матеріали / Заг. ред. Е. Бобінської, Р. Шияна, М. Товкала. – Варшава : Сова, 2014. – С. 127.

Павленко Віта Віталіївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОСТІ ДІТЕЙ
ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ

Перед сучасною школою стоїть завдання всебічного розвитку особистості. Особистість підлітка унікальна, і те, що дається з легкістю одним, надто важко досягається іншими. Дуже точно розкриваються потенційні можливості, які містяться в застосуванні креативних методів, у словах відомого педагога Й. Г. Песталоцці: «Мої учні будуть дізнаватися нове не від мене; вони відкриватимуть нове самі. Моє основне завдання – допомогти їм розкритися, розвинути власні ідеї» [4, с. 3–10].

Креативність є загальною *властивістю особистості*, яка проявляється під час творчого процесу як здатність породжувати різноманітний, соціально важливий, оригінальний продукт і продуктивні шляхи його застосування; здатність знаходити рішення в нестандартних ситуаціях; властивість, яка реалізується лише за сприятливих умов середовища на високому рівні в різних галузях людської діяльності протягом свого життя [3, с. 5].

Підлітковий вік у певному розумінні є унікальним через те, що розвиток складових креативності дитини: креативного мислення, креативної уяви та креативної грамотності – перебуває на стадії активного формування. Слід відзначити, що підлітки відрізняються пізнавальною активністю, появою нових мотивів навчання, що дає змогу самостійно творчо працювати, інтенсивно розвивати креативне мислення, яке впливає на всі інші пізнавальні процеси та інтелект загалом. У цей віковий період також відбуваються зміни й у розвитку самосвідомості, активності становлення особистості.

Отже, досвід багатьох вітчизняних і закордонних педагогів (О. Антонова, Д. Богоявленська, О. Дубасенюк, М. Карвовський, С. Мешальський, Я. Пономарьов та ін.) свідчить про вірогідність успішного розвитку креативності учнів. Для цього учням варто надавати максимум можливостей для випробовування себе в креативності, причому починати слід із найпростіших завдань. Розвиток креативності має відбуватися передовсім на програмному навчальному матеріалі за різними предметами, а за необхідності – і на спеціально побудованій системі задач. Засвоюючи досвід творчої діяльності, характерні для неї процедури, підлітки набувають здібності

видозмінювати ті стереотипи мислення, які вони вже здобули, учаться відмовлятися від стереотипів, конструювати нові підходи до осмислення раніше засвоєного або нового змісту.

Аналізуючи стан шкільної освіти, можемо зазначити, що в традиційному навчанні всі знання, уміння й навички підлітки отримують через репродуктивне засвоєння, яке розвиває пам'ять і навички репродуктивного мислення. Слід зазначити, що навички продуктивного та креативного мислення є також наслідком репродуктивного засвоєння, тобто база будь-якої творчості – конкретні знання, навички й уміння. Це положення суттєве для вирішення проблеми креативного розвитку в процесі навчання (базовий зміст освіти повинен якісно засвоюватися – розвиток креативної грамотності). Розвиток креативного потенціалу підлітків має свої особливості, які значною мірою визначаються віковими змінами характеру: підлітковий період є одним із найбільш кризових періодів, який пов'язаний із бурхливим розвитком усіх провідних компонентів особистості, супроводжуваним сильними фізіологічними змінами, пов'язаними зі статевим дозріванням людини. Цей вік є періодом формування світогляду людини – системи поглядів на навколишній світ, на самого себе та інших людей. Характерним є певне відчуження від дорослих і посилення авторитету однолітків. Саме в цьому віці вільно або мимоволі з'являється бажання порівняти себе з однолітками.

Важливою особливістю цього віку є розвиток навичок взаєморозуміння, взаємодії; на основі взаємопривабливості та психологічної сумісності або спільних інтересів у підлітків виникають дружні відносини, формуються чуйність, чуйність, співпереживання, співчуття й проникнення у внутрішній світ одного. На наш погляд, саме ці особливості дають змогу вчителю організовувати творчу діяльність школярів у групах, створених з ініціативи самих дітей.

Процеси самопізнання міжособистісної взаємодії учнів захоплюють їх настільки, що може спостерігатися різке падіння інтересу до навчання. Саме в цьому віці підлітки використовують свій енергетичний потенціал у навчанні, хтось у творчості, хтось у креативності, хтось у спорті, а хтось у сексуальному житті, уживанні спиртних напоїв, наркотиків та ін. Отже, для багатьох із них провідною діяльністю є спілкування, з тією лише відмінністю, у якій сфері відбувається це спілкування. Як зауважив А. Г. Асмолов, «старшокласник може віддати перевагу сам або під впливом інших осіб інтимному особистісному спілкуванню або значимій громадській діяльності» [1, с. 10]. Ця діяльність не дана йому природою, а задана конкретною соціальною ситуацією розвитку, у якій здійснюється його життя. Одна з провідних характеристик цього віку – професійне самовизначення, де роль відіграють інтереси людини. На жаль, не в усіх старшокласників ці інтереси стійкі, як і нестійка їхня психіка загалом. Учені виділяють кілька джерел формування інтересів у підлітків:

- *школа*; не рідкісні випадки, коли через ставлення до вчителя формується стійке захоплення навчальною дисципліною або навіть педагогічною професією;

- *сім'я*; дуже часто буває так, що син або донька хоче стати програмістом або фахівцем в іншій галузі, як батько або мати;

- *гуртки за інтересами* – музичні або хореографічні школи, спортивні секції; є підлітки, які не можуть визначитися й часто змінюють гуртки, – вони належать до типу тих людей, які не мають стійкого інтересу з різних причин. На наш погляд, учитель, який володіє знаннями в психології та творчим потенціалом, у стані порушити інтерес до певного заняття;

- розвитку інтересів у школярів сприяє також феномен підліткового віку, який отримав у педагогіці назву «*Сенсорна спрага*» як потреба в отриманні нових відчуттів – бажання побачити, почути, спробувати, відчути щось нове.

Особливість, від якої залежать умови розвитку креативного потенціалу старшокласників, пов'язана з двома системами взаємин: одна – з дорослими, інша – з однолітками. Виконуючи одну й ту саму роль, ці дві системи нерідко приходять у суперечність одна з одною за змістом і за нормами, які їх регулюють. Відносини з однолітками зазвичай будуються як партнерські й управляються нормами рівноправ'я. Спілкування з товаришами може принести підліткові більше користі в задоволенні його інтересів і потреб, і тоді він може відійти і від школи, і від родини. На наш погляд, саме творча діяльність учня може захистити його від негативного впливу середовища. Слід зауважити, що відокремлення групи однолітків у підлітковому віці стає більш стійким, ніж раніше.

Подібність інтересів і проблем, які хвилюють їх, можливість відкрито їх обговорювати, не побоюючись бути осміяним і перебуваючи в рівних відносинах із товаришами – ось що робить атмосферу в таких групах більш привабливою для підлітків, ніж спільноти дорослих людей. Групова робота не повинна бути самоціллю, а здійснювати її потрібно постійно, надаючи їй креативності, яка розвиває ініціативу підлітків. Збереження й розвиток креативного потенціалу в підлітковому віці можливі під час застосування креативних методів навчання, проблемного діалогу з охопленням пізнавальних запитів старшокласників, що допоможе значною мірою уникнути зниження інтересу до навчання. Велика роль у цій системі навчання належить розробленим авторським програмам, де враховані вікові особливості та креативні можливості вихованців.

Ще одним моментом, що активізує креативність і процес формування міжособистісних відносин старшокласників, є стимулювання активності та навчання веденню *дискусії*. Правильно організована дискусія дає змогу спробувати свої сили як активним школярам, так і сором'язливим дітям із нестійкою або заниженою самооцінкою.

Розвиток креативності може здійснюватися різними шляхами. Одні методи будуть дієвими для одних дітей, інші – для інших. На думку А. Хуторського, «учитель повинен бути вільний у виборі шляху розвитку креативності учнів. Він підтримує й покращує самооцінку та самоповагу кожної дитини в прояві креативності. Не можна не заохочувати успіхи дітей у творчому процесі, і тим більше не можна затримувати увагу на невдачах, які можуть з'явитися в процесі виконання креативних завдань. Помилки дитини

необхідно розглядати як накопичуваний досвід, а не привід для покарання або осміяння» [5, с. 89]. Поділяючи думку А. Хуторського, ми вважаємо, що заохочення до творчої активності може здійснюватися шляхом відступу від традиційного плану уроку, коли більшість дітей виявила інтерес до якогось питання. Учитель сам може задавати запитання, що стимулюють активність, використовуючи «відкриті» питання, на які можна дати кілька відповідей. Наприклад, на уроці правознавства перед учнями можна поставити таке запитання: «Що таке в твоєму розумінні «свобода?». Кожен учень зазвичай намагається дати свій варіант відповіді:

- огорожа людини від чогось небажаного, наприклад, від насильства;
- можливість вибору думок;
- можливість діяти з власної волі;
- можливість задовольнити потреби та інтереси.

Для того, щоб надати цій роботі творчого характеру й для міцного засвоєння поняття можна запропонувати таке завдання:

1. Намалювати можливий символ поняття.
2. Скласти коротке гасло отриманого поняття.
3. Назвати 3–4 поняття, найбільш близькі, пов'язані з поняттям «свобода», і пояснити свою позицію.

Атмосфера в класі повинна забезпечувати свободу вираження думок. Учні повинні знати, що їхня участь у творчому процесі вітається й цінується. Співтворчість учителя з дітьми активізує творчий процес. Керівна роль учителя полягає в тому, щоб залучити дітей до співтворчості, організувати учнів, створити умови для їхнього креативного розвитку.

Дослідження засвідчують, що для організації співтворчості дітей і вчителя необхідна загальна евристична спрямованість навчально-виховного процесу, яка забезпечується збільшенням креативних завдань, наданням можливості вибору, створенням атмосфери педагогічного співробітництва. Креативні завдання повинні враховувати індивідуальні особливості дітей підліткового віку. Якщо співтворчість є видом колективної творчості, то вона повинна відповідати загальним вимогам колективної діяльності, у ній повинні здійснюватися взаємовплив, колективне співпереживання, підпорядкованість творчого процесу вчителя й учня. Якщо ці вимоги порушуються, то колектив не створюється.

Як зазначає у своїх дослідженнях В. Кан-Калик, співтворчість учителя й учня буде плідною, якщо в цьому процесі будуть наявні наступні моменти:

- захопленість школярів яскравою, цікавою та перспективною діяльністю;
- пошук варіантів оптимальних рішень у ситуації рівноправності вчителя й учня;
- повага до різноманітних підходів до проблеми, висунутої в процесі спільної творчої діяльності;

- організація обміну думками, креативними ідеями, способами роботи;
- показ перспектив;
- діалогічність процесу обговорення проблеми;
- забезпечення можливості самовираження особистості школяра у творчому процесі [2, с. 80].

Отже, в атмосфері доброзичливості, довіри, співпереживання, поваги учень прагне найбільш повно розкрити свої можливості й намагається перейти до вирішення складніших креативних завдань. Віра педагога в сили й можливості учня підтримує його, знімає напругу, допомагає мобілізувати креативний потенціал.

Список використаних джерел та літератури

1. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – Уфа, 1991. – 86 с.
2. Кан-Калик В. А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / В. А. Кан-Калик. – М. : Изд-во «Просвещение», 1977. – 89 с.
3. Павленко В. В. Розвиток креативності молодших школярів : [монографія] / за ред. проф. О. Є. Антонової. – Житомир, 2017. – 158 с.
4. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранный язык в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
5. Хуторской А. В. Развитие одаренности школьников / А. В. Хуторский. – М. : Изд-во «Владос», 2000. – 214 с.

Петруняк Тетяна Миколаївна,

вихователь (ЖЦРД «АБВГДЕЙКА» № 53)

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ ТЕОРІЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ ВИНАХІДНИЦЬКИХ ЗАВДАНЬ У ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку стає все більш актуальною. Нові тенденції розвитку суспільства зумовлюють потребу у формуванні діяльних, інтелектуально та творчо розвинутих нащадків, які здатні в майбутньому активно відроджувати духовний потенціал нації, нарощувати економічну могутність держави.

У світовій педагогічній практиці існує низка технологій із розвитку творчого мислення дітей. Сьогодні високі вимоги до якості навчально-виховного процесу в дошкільному закладі зумовили виникнення та впровадження методів теорії розв'язування винахідницьких завдань (ТРВЗ). Основи цієї технології розробив інженер і письменник-фантаст Генріх Сеулович Альтшуллер. Учений поставив собі за мету дізнатися, чи можна пізнати творчість, чи має вона свої закони розвитку. У результаті досліджень та аналізу процесу творчості в технічній галузі було визнано, що цей процес відбувається за об'єктивними законами розвитку. На основі досліджень і виникла теорія розв'язання винахідницьких завдань (ТРВЗ) [1, с. 34].

Систему ТРВЗ було адаптовано для роботи з дітьми в загальноосвітніх і дошкільних закладах. Праці Г. Альтшуллера «Алгоритм винаходу», «Творчість як точна наука» стали основою так званої творчої педагогіки. Згодом у спеціальних дослідженнях (В. Бухвалов, Б. Злотін, Г. Іванов, С. Ладоскіна, А. Нестеренко, Т. Сидорчук, Л. Шрагіна, М. Шустерман) було розроблено методи та прийоми навчання школярів на базі ТРВЗ, а також адаптовано основні принципи ТРВЗ для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (А. Страунінг, О. Нікашин). Суть цієї технології полягає у формуванні системного, діалектичного мислення, розвитку творчої уяви, винахідницької кмітливості. Використання її має не просто розвинути фантазію дошкільників, а навчити їх мислити системно, творчо, розуміти єдність і протиріччя навколишнього світу, бачити й вирішувати проблеми [2, с. 125].

Засоби розвитку нестандартного мислення варто використовувати в дошкільних закладах під час організації пізнавальної діяльності на заняттях, під час прогулянок, екскурсій, виховних заходів тощо. Застосування цих методів розкриває технологію розумового процесу, виховує наполегливість, самоповагу, самостійність мислення.

Виділяють такі методи творчого мислення:

1. *Метод спроб і помилок.* Суть методу полягає в розв'язанні проблемного завдання через добір різноманітних варіантів рішень. Приклад завдання: «А що було б, якби господарі не доглядали свою собаку з цуценятами?»

2. *Метод контрольних запитань.* Цей метод є удосконаленим варіантом методу спроб і помилок, а також одним із методів активізації творчого мислення. Вихователь за допомогою навідних запитань підводить дітей до виконання поставленого завдання. Приклад дидактичних ігор: «Що можна на картинці збільшити?» (по частинах), «Що можна зробити навпаки?», «Корисне – шкідливе», «Добре – погано», «Безпечно – небезпечно», «Надати неживому об'єктові ознак живої істоти» (вікна в будинку – це очі, двері – рот, дах – капелюх чи кепка).

3. *Метод фокальних об'єктів, або Метод каталогу (МФО).* Це один із методів активізації творчої думки, який допомагає зняти психологічну інерцію й віднайти оригінальні вирішення. До уваги беруть будь-який реальний об'єкт для його вдосконалення (д/г «Нова транспортна іграшка», «Лялька моєї мрії», «Яка тваринка заховалася»).

Метод МФО застосовують під час навчальної діяльності:

- придумати щось нове, видозмінюючи або поліпшуючи реальний об'єкт;
- познайомити дітей з чимось новим або закріпити раніше отримані знання, розглядаючи предмет із незвичного боку;
- проаналізувати художній твір або картину;
- скласти розповідь чи казку про об'єкт, який розглядається.

Зазначений метод використовують під час занять із мовленнєвого розвитку в дошкільних закладах :

- розглянути всі словосполучення, знайти для них реальний аналог у природі, придумати фантастичний об'єкт;

- пригадати, у яких творах художньої літератури наявні аналогічні предмети;
- обрати одне зі словосполучень і скласти про нього описову розповідь;
- складаючи розповідь про об'єкт у фокусі, використати дібрані визначення.

4. *Мозковий штурм* – найбільш відомим метод, який дає змогу отримати нові ідеї в мінімальний термін. Це особливо побудований колективний пошук нетрадиційних шляхів розв'язання проблеми.

5. *Метод синектики* (поєднання різнорідних несумісних елементів). Цей метод передбачає застосування прийомів, які ґрунтуються на аналогіях – прямій, особистій, фантастичній.

Пряма аналогія: за формою (тарілка – диск, повний місяць, кришка від каструлі); за кольором (сонце, кульбаба, лампочка, лимон); за структурою (пух – сніг, вата, піна, хутро); за властивостями (повітряна кулька – соска, шина, гумові чоботи, м'ячі); за ситуацією або за різним положенням (станом) різних предметів і явищ (переповнений автобус – іграшки в коробці, огірки в банці, пісок у відрі, насіння в кавуні).

Особиста аналогія (емпатія) – це перевтілення (Поставити себе на місце горобця).

Розвиваючи та комбінуючи різні види прямої аналогії, Г. Буш запропонував так званий метод гірлянд та асоціацій. Використовуючи цей метод, можемо дізнатися, що найбільше сподобалося чи запам'яталося вихованцям на святі, на прогулянці в дитячому садку, у вихідний день [4, с. 20].

Фантастична аналогія дає змогу відмовитися від стереотипів, піти невідомим раніше шляхом. Вона здатна будь-яку ситуацію перенести в казку, використати чарівництво, тобто уявити, як вирішили б цю проблему казкові персонажі. Дошкільнята висловлюють незвичайні ідеї, якщо запропонувати їм описати, як вони собі уявляють:

- казковий дитсадок;
- казкове заняття, прогулянку, обід;
- фантастичний вихідний, вечір, свято.

У таких описах діти інтуїтивно передають свої потаємні думки та бажання.

Помічено, що навчання нової справи або закріплення якихось навичок відбувається більш продуктивно, якщо робочу ситуацію перенести у казку.

6. *Функціонально-вартісний аналіз* – метод зменшення виробничих витрат для дошкільнят. Сюди належать запитання «Що й навіщо? Що можна робити ним? Чим може слугувати?».

7. *Моделювання маленьких чоловічків (ММЧ)*. Суть методу полягає в тому, що потрібно уявити: усі речовини, предмети, об'єкти, явища складаються з безлічі маленьких чоловічків, причому живих, мислячих. Ігри з використанням «маленьких чоловічків» допоможуть пояснити й змоделювати внутрішню будову предметів і речовин, фізичну суть явищ і процесів, що відбуваються в живій та неживій природі (наприклад, як із води утворюється пара – потрібно «маленьким чоловічкам» міцно тримаються за руки, щоб

роз'єднати їх, треба докласти певних зусиль). Цей метод допоможе в доступній формі пояснити дошкільнятам процес перетворення різних речовин і навіть утворення електричного струму.

В основу навчання покладено основні принципи методики ТРВЗ:

- 1) розв'язання суперечностей;
- 2) системний підхід (уміння бачити навколишній світ у взаємозв'язку всіх компонентів);
- 3) уміння віднайти необхідний у певній ситуації резерв.

Практика показала, що в процесі використання методів ТРВЗ у дітей зникає страх діяти з будь-яким предметом, використовувати його не тільки за прямим призначенням, але й за знайомими якостями роботи.

Розвиток творчої уяви допомагає дітям і дорослим розмірковувати, шукати, самостійно розв'язувати свої проблеми. Предмети та явища стають багатофункціональними, що відразу вирішує безліч проблем у грі, побуті, спілкуванні [5, с. 14]. Використовуємо методи та прийоми ТРВЗ в практиці роботи з дошкільниками в таких напрямках:

- а) розумова діяльність (логічне мислення);
- б) мовленнєвий розвиток (складання казок);
- в) естетична діяльність (образотворча діяльність, художня праця).

Вважаємо, що основою ТРВЗ є творчість у постановці запитань, прийомах їх розв'язання, подачі матеріалу. Кожен день роботи з дітьми за цією методикою – це пошук, знахідки й нові ідеї.

Отже, основне у партнерській взаємодії вихованця та педагога – дати право вибору, можливість висловитися, не перебивати, навіть якщо відповідь неправильна чи неточна.. Найважливіше те, що дитина працює в атмосфері свободи мислення та творчості.

Робота з ТРВЗ у дошкільному закладі проходить у п'ять етапів і визначається послідовними завданнями.

Завдання першого етапу:

- спонукати дитину до знаходження й розв'язання суперечностей, уміння не боятися негативного в об'єкті та явищі;
- формувати системний підхід, тобто бачення світу у взаємозв'язку його компонентів;
- вправляти в можливості помічати й використовувати навколишні ресурси.

На *другому* етапі необхідно вправляти дошкільнят у винахідництві (наприклад, на заняттях із конструювання можна запропонувати придумати новий стілець). На цьому етапі діти за допомогою ТРВЗ «оживлюють» предмети та явища, приписують одним якості інших і навпаки, а також відкидають непотрібні й знаходять найкращі варіанти.

Третій етап – вирішення казкових завдань і придумування казок: заохочувати кожну дитину уникати сумного закінчення казок, не змінюючи при цьому сюжету, складати нові казки на основі добре відомих.

Четвертий етап – використовувати нестандартні оригінальні рішення, спираючись на набуті знання та інтуїцію, знаходити вихід із будь-якої життєвої ситуації.

П'ятий етап ТРВЗ – це проведення бесід із вихованцями на тему виникнення будь-якого предмета. Дітям варто пропонувати простежувати історію виникнення книги, олівця, стола, учити логічно обґрунтовувати свої думки.

Отже, застосування методів теорії розв'язування винахідницьких завдань у взаємодії з дошкільнятами важливе для всебічного та гармонійного розвитку особистості вихованця.

Список використаних джерел та літератури

1. Альтштулер Г. С. Как стать гением : Жизненная стратегия творческой личности / Г. С. Альтштулер, И. М. Верткин. – Минск, 1994. – 497 с.
2. Альттов Г. С. І тут з'явився винахідник / Г. С. Альттов. – М. : Дитяча література, 1984. – 124 с.
3. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в : Богуш А. М., Беленька Г. В., Богінч 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, 2012. – 26 с.
4. Буш Г. Я. Рождение изобретательских идей / Г. Я. Буш. – Рига, 1976. – 325 с.
5. Гавриш Н. Як ми виховуємо творчу особистість / Н. Гавриш // Палітра педагога. – 2000. – № 3. – С. 14-17.

Ренова Олена Всеволодівна,

керівник гуртка, методист Народного художнього колективу «Мистецтво бісероплетіння»

(Житомирський Центр творчості дітей і молоді)

ВИКОРИСТАННЯ ПОЛІСЬКОГО ОРНАМЕНТУ В БІСЕРОПЛЕТІННІ

Актуальність теми. Нині перед навчально-виховними позашкільними закладами стоїть важливе завдання – виховання національно свідомої, гармонійно розвиненої особистості. Формування національної самосвідомості, патріотизму дітей та молоді потребує побудови виховного процесу на національно-культурних традиціях нашого народу, глибокому вивченні історії, культури, звичаїв, народних традиційних ремесел українців.

Мета статті – виявити чинники впливу на формування національної самосвідомості засобами декоративно-ужиткового мистецтва, зокрема бісероплетіння, під час гурткової роботи.

Декоративно-ужиткове мистецтво українців – ціннісне надбання, що має надзвичайно великий вплив на естетичне, трудове, патріотичне виховання дітей. Саме ужиткове мистецтво зберігає архаїчні елементи минулих епох, які свідчать про унікальність нашої культури. Феномен костюма займає чільне місце серед надбань наших пращурів. Значна роль у костюмі українців належить прикрасам [1, с. 80]. Декоративно-художні прийоми виконання прикрас надзвичайно багатоманітні як в історичному, так і в територіальному плані й здатні виступати символами широкого кола духовних цінностей. Прикраси Полісся – величезний пласт народного доробку, який варто ретельно досліджувати й цінувати як високі мистецькі досягнення.

Орнамент Полісся містить уявлення наших предків про світ і людину. Орнаментальні знаки є символами етносоціальних уявлень, поетичних образів, а також конкретних предметів і явищ. Поліській орнаментиці притаманна своєрідна естетика формотворення засобами кольору. Орнамент нашого краю

має базову основу усіх прадавніх культур, елементи яких приховують сакральний зміст (коло, трикутник, безкінечник, спіраль та ін.) [5, с. 124]. Найстаріші орнаменти – геометричні. Для них характерною є стрункість і чіткість. Переважно вони вишивалися червоними, чорними та білими нитками. У геометричному орнаменті переважають кола, хрести, ромби, горизонтальні знаки землі, хвилясті лінії води. Ці знаки дійшли до нас ще з трипільської культури. Графіка кожного знака лаконічна, чітка й промовиста, кожен підкреслює ту чи іншу характеристику триєдиної сили, той чи інший етап космотворення. Наших пращурів заворожувало й дивувало багатство рослинного світу. Розмаїття дерев, квітів, трав викликало щире захоплення красою кольорової гами довкілля, звідси й приписування рослинам магичної сили. Кольоросприйняття наших предків відбивається в міфах, легендах, мистецьких виробках (вишивка, писанкарство, різьблення). Ці прадавні уявлення мали вплив на принципи формування кольорових рішень орнаменту вишивки, а також бісероплетіння, адже колір має велике смислове значення [3, с. 56]. Білий колір – колір світла, чистоти. Він пов'язувався з усвідомленням дитячого віку, родинністю, материнством, супроводжував дитя, символізуючи світло ніжності й любові. Жовтий колір у народній символіці – золотий колір, символ сонця, щастя, багатства. Цей колір також символізує місяць і зорі, золото пшениці, багатий урожай. Зелений колір символізує живу природу, багатство. Блакитний – це колір неба й здоров'я, чистої води. Чорний – символ землі-годувальниці. Колір, як і орнамент, виступав засобом вираження народного світогляду, психології, смаку, підкреслював буденність або святковість, передавав статево-вікові градації. Колір перебував у гармонії з навколишньою природою, відбиваючи такі усталені уявлення, пов'язані з нею, як білий світ, червоне сонце, чорна ніч тощо.

Народній орнаментиці Полісся притаманні природні кольори, їх поєднання завжди органічне. Вихованці «Народного художнього колективу» «Мистецтво бісероплетіння» отримують знання про значення кольорів та їх вплив на психологічний стан людини, а також про народну символіку кольору в українців. Саме ці складові світосприйняття й лежать в основі кольорового рішення виробу. Так і народжуються своєрідні орнаменти у вихованців гуртка вже на початковому рівні навчання. Вивчаючи тему «Ланцюжки та стрічки», гуртківці вчаться нанизувати бісер за найпростішими зразками орнаментів, відтворюючи у своїй роботі елементи зигзагу, ламаних ліній, ромбів, крапочок, квіточок тощо. Виконуючи практичну роботу, гуртківці вивчають значення та символіку кольору, вчаться правильно поєднувати кольори у виробках із бісеру.

На початковому рівні навчання гуртківці отримують початкові (загальні) відомості про різноманітність технік бісероплетіння. Вихованцям гуртка наголошують, що орнамент – надзвичайно важлива складова бісероплетіння, тому на заняттях гуртка увагу приділяють вивченню українських орнаментів усіх видів декоративно-ужиткового мистецтва. Особливо важливим є вивчення орнаментів українських вишивок, різьблення, писанкарства, адже саме ці орнаменти й запозичені в техніку бісероплетіння як зразки мініатюрної майстерності [6, с. 24]. Гуртківці ретельно вивчають

характерні особливості орнаментів різних регіонів України, але зазвичай особливу увагу приділяють вивченню орнаментів Полісся, оскільки це дає великі можливості для використання його елементів у виробі та посилює виховну дію через краєзнавство. За шаблонами та прикладами керівника гуртка вихованці вчаться переносити орнамент на схему того чи іншого виробу та правильно відображати кольорову гаму орнаменту у виробі. На заняттях гуртка із закріплення теми «Ланцюжки та стрічки» вихованці в ігровій формі за допомогою фішок (крапки чорні, червоні, білі, блакитні, сині), ламаних ліній тощо вчаться створювати власні орнаменти (геометричні та рослинні), а також розповідають, у якому ланцюжку можна виконати той чи інший елемент. Гуртківці набувають навичок варіювання кольором, утворення нових форм, а також у них з'являється досвід в аналізуванні того чи іншого виробу. Вихованці гуртка 1-го року навчання початкового рівня також ознайомлюються зі зразками кращих виробів технікою нанизування, «решітка» (техніка ажурного нанизування): браслетами, нагрудними та нашійними прикрасами (силянками), герданами, поясами. Обов'язковим на цих заняттях є ознайомлення з історією походження прикрас та виготовлення прикрас із бісеру в Україні. Різноманітний теоретичний і наочний матеріал, зібраний нами з техніки герданів західних регіонів України, є базовим у розробці вихованцями нових прикрас. Вивчаючи кращі зразки прикрас керівника гуртка та вихованців (переможців міських, обласних і міжнародних конкурсів), гуртківці порівнюють їх із власними досягненнями, маючи змогу аналізувати кольорові рішення та технічні прийоми бісероплетіння.

Використанню поліських орнаментів у бісероплетінні вихованці надають пріоритетності, оскільки краєзнавчий аспект має помітний вплив на розробку й виконання виробу. На практичних заняттях вихованці гуртка вчаться правильно виконувати ажурні ланцюжки («вісімка», у два з половиною ромби та вчаться переносити орнаменти на схему ланцюжка. Гуртківці початкового рівня також виготовляють намисто ажурною технікою та ознайомлюються з варіантами оздоблення підвісками. На готовій схемі виробу гуртківці вчаться відтворювати (переносити на малюнок) елементи та самі орнаменти, намагаючись правильно підібрати кольори. Виконавці гуртка основного рівня навчання, уже маючи елементарні знання про використання української символіки, орнаментів та кольорів у виробі із бісеру, продовжують вивчати нові техніки та прийоми, закріплюючи свої знання на практиці. Гуртківці знайомляться з прикрасою «гердан», історією виникнення та варіантами форми. Вивчаючи фото та кращі зразки цієї прикраси, гуртківці аналізують, роблять висновки: гердан – традиційна українська прикраса, яка була поширеною насамперед у Західних регіонах України.

Кінець ХХ століття відзначений підвищеним інтересом до самотутньої культури кожного регіону України, синтезом, взаємопроникненням і взаємозбагаченням мистецьких ідей. Через осмислення дітьми давніх орнаментальних композицій, вивчення символіки кольору до них приходить усвідомлення своєї національної ідентичності [4, с. 255].

На заняттях гуртка «Мистецтво бісероплетіння» вихованці вчать не тільки відтворювати кращі зразки прикрас, а й створюють свої власні, авторські вироби, зокрема гердани. Сучасною тенденцією в бісероплетінні є використання для оздоблення виробу натурального каміння, чеських намистин різного кольору. Гуртківці основного рівня оволодівають новими техніками бісероплетіння («мозаїка», «ткання» та ін.). Ці техніки також дають змогу розширити світогляд, естетичний смак, навички та прийоми з виготовлення прикрас. Гуртківці основного рівня навчання не тільки продовжують вивчати нові техніки та прийоми нанизування бісеру, а й можливість використання в них українського орнаменту (орнаменту Полісся).

Підбираючи самостійно кольорову гаму, техніки та прийоми, вони з легкістю виготовляють традиційні та сучасні прикраси, намагаючись відтворити та поєднати у своїй роботі і досвід минулих поколінь, і досвід кращих зразків сучасності, а також свій власний досвід та естетичне уявлення прикрас.

Отже, вихованці народного художнього колективу «Мистецтво бісероплетіння», а також керівники гуртка створюють власні, неповторні моделі традиційних і сучасних прикрас із використанням українського орнаменту загалом й орнаменту Полісся зокрема. Продовжуючи традиції минувшини та відчуваючи ритм сучасного життя, гуртківці створюють неповторні прикраси, які є відображенням їхньої національної свідомості, гордості за свій край, тонким відчуттям краси навколишнього світу, жіночої таїни. Створення прикрас із використанням традиційної орнаментики всіх регіонів України, застосування в композиції виробу національних символів України є вираженням глибокого патріотизму, любові до нашої прекрасної країни. У виробах вихованців гуртка «Мистецтво бісероплетіння» немає штучної пафосності, лише відтворення краси квітів України (у рослинному орнаменті), у геометричних орнаментальних мотивах відчувається дух наших могутніх предків.

Список використаних джерел та літератури

1. Будзан А. Ф. Художні вироби з бісеру / А. Ф. Будзан // НТЕ. – 1976. – № 1. – С. 80–85.
2. Вишивка : методичний посібник // Провісник № 7 / упоряд. Бабій, Г. Ю., Расенчук, З. Б., відп. ред. Кондратюк, Ю. П. – Житомир, 2011. – 53 с.
3. Громова О. Бісер в українській вишивці / О. Громова // Дім і сім'я. – 2012. – № – 7-8. – С. 56–57.
4. Давидюк В. Первісна міфологія українського фольклору / В. Давидюк. – Луцьк, 2007. – 320 с.
5. Жайворонок В. Знаки української етнокультури. Словник-довідник / В. Жайворонок. – К. : Довіра, 2007. – 205 с.
6. Шевчук А. Особливості вишивки на Житомирщині / А. Шевчук // Народна творчість та етнографія. – 1991. – № 5. – С. 24–27.

**ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ «ЗВУКИ-ПАЛЬЧИКИ»
В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ
ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Мовлення є унікальною здатністю, властивою тільки людині. Воно пов'язане з процесами мислення та забезпечує спілкування за допомогою тієї чи іншої мови і являє собою складну психічну діяльність.

При нормальному мовному розвитку дитина опановує звукову систему мови одночасно з розвитком загальної моторики та диференційованих рухів рук. Порушення в оволодінні звуковою системою мови в дітей тісно взаємопов'язані з недостатністю їхньої рухової системи загалом. Обмежена рухливість органів артикуляції затримує постнатальний анатомічний розвиток периферичного мовного апарату. Недостатність функції рук обтяжує порушення розвитку всієї мовленнєвої функціональної системи [3].

Учені довели кілька найважливіших положень, що стосуються взаємозв'язку розвитку рухового аналізатора та мовлення:

- рухи пальців рук мають особливе значення, оскільки роблять величезний вплив на розвиток вищої нервової діяльності дитини;
- функція руху руки завжди тісно пов'язана з функцією мови: розвиток першої сприяє розвитку другої;
- розвиток функцій обох рук забезпечує розвиток центрів мовлення в обох півкулях і, як наслідок, дає переваги в інтелектуальному розвитку, оскільки мова тісно пов'язана з мисленням;
- близько третини всієї площі рухової проекції кори головного мозку займає проекція кисті руки, яка розташована поруч із проекцією моторної мовної зони; рухи пальців рук справді стимулюють дозрівання ЦНС, що, зокрема, проявляється в прискоренні розвитку мовлення дитини;
- ритмічні рухи пальців рук – необхідний засіб підвищення функціонального стану півкуль і загального посилення асоціативної функції мозку [2].

Доктор медичних наук, фізіолог М. М. Кольцова, підвівши підсумок своїх досліджень, зробила висновок, що «зв'язок функції кисті рук і мови виявився настільки тісним і значним, що тренування пальців рук можна розглядати як потужний фізіологічний стимул розвитку мовлення дітей» [2].

З огляду на це вчитель-логопед у роботі з дітьми має приділяти велику увагу розвитку функції дрібних м'язів рук, використовувати різноманітні ігри та вправи, спрямовані на розвиток дрібної моторики, які можна поєднувати з різними мовними завданнями.

Новим і цікавим напрямом цієї роботи є біоенергопластика – поєднання рухів артикуляційного апарату з рухами кисті руки. Спільні рухи руки й артикуляційного апарату, якщо вони пластичні і вільні, допомагають активізувати розподіл біоенергії в організмі. Це позитивно впливає на

активізацію інтелектуальної діяльності дітей, розвиває координацію рухів і дрібну моторику.

Я, як учитель-логопед, використовую в роботі елементи біоенергопластики під час впровадження системи розвитку інтелекту методами кінезіології (масаж кистей рук дітей, пальцева моторика, артикуляційна гімнастика). Перевагу надаємо методу «Звуки-пальчики», який полягає в поєднанні вимови окремих звуків із рухами пальців рук (кожен звук мови пов'язаний зі своїм ручним символом) і є ефективним у роботі з дітьми-логопатами, тому що спрямований на:

- розвиток мовлення, дрібної моторики, конструктивного праксису, уяви;
- розвиток зорової уваги, аналізу, синтезу й зорово-просторового орієнтування;
- формування навичок фонематичного аналізу та синтезу;
- закріплення знань про звуки української мови;
- здійснює профілактику оптичної дисграфії, фонематичної дислексії та дисграфії на ґрунті порушення мовного аналізу й синтезу;
- у багатьох іграх і вправах потрібна участь обох рук, що дає змогу дітям орієнтуватися в поняттях «вправо», «вліво», «вгору», «вниз» і т.д.

Метод «Звуки-пальчики» передбачає дотримання поетапної послідовності використання.

Перший етап

Мета: визначити тип мовленнєвого порушення та стан неврологічної симптоматики, виявити ускладнення та встановити причину їх виникнення, зробити відповідні висновки.

Завдання: провести ретельне обстеження в дітей будови та рухливості органів артикуляції, мімічної моторики, стану м'язового тону, розвитку загальної та дрібної моторики.

Під час обстеження функцій органів артикуляції проводиться аналіз за такими позиціями:

- кількість правильно виконаних рухів, переключення з одного руху на інші тощо;
- можливість здійснення мимовільних і довільних рухів (кінетична, кінестетична диспраксія, апраксія);
- стан м'язового тону (гіпертонус, гіпотонус);
- сила м'язового скорочення, час фіксації артикуляційного укладу;
- якість артикуляційних і мімічних рухів (точність, ритмічність, амплітуда).

Другий етап

Мета: підготувати дітей до нової роботи з одночасним використанням артикуляційного апарату й рук.

Завдання: ознайомити дітей з органами артикуляції, вивчити правильний артикуляційний уклад звука; розвивати дрібну моторику простими рухами та позами руки; рухи артикуляції та дрібної моторики виконуються окремо.

Третій етап

Мета: відпрацювати прості та складні одночасні рухи рук з органами артикуляції.

Завдання: навчити дітей тримати позу руки та відтворювати артикуляцію звука, привчати дітей відчувати напруження та розслаблення м'язового тону.

Приклад поєднання артикуляції голосних звуків з рухами рук (**Фото 1.**)



А



У



О



І



Е



И

Четвертий етап

Мета: скоординувати та сформувати прості та складні рухи й пози органів артикуляції під час вимови звука з рухами та позами рук. Навчити дітей відтворювати напруження та розслаблення м'язового тону, уникати насильницьких і зайвих рухів іншими частинами тіла.

Завдання: вчити дітей вимовляти звук та робити рухи руками одночасно.

П'ятий етап

Мета: автоматизувати отримані навички з формування мовної моторики в дітей-логопатів.

Завдання: викликати бажання дітей самостійно працювати над автоматизацією мовної моторики, залучити батьків до правильної організації роботи вдома.

Нетрадиційний метод «Звуки-пальчики» потребує від учителів-логопедів творчого підходу до вироблення свого принципу поєднання артикуляції звуків з рухами рук і пальців. Вони можуть самостійно підбирати рухи рук та пальців під будь-який звук, ураховуючи стан м'язів рук дітей та вікові особливості дітей групи. Важливо звертати увагу кожної дитини на одночасне ритмічне та чітке виконання рухів рук і пальців із вимовою звуків.

Отже, завдяки цілеспрямованій, систематичній і нестандартній вимові звуків із використанням методу «Звуки-пальчики» в дітей значно підвищився інтерес до цього процесу, покращилася робота артикуляційного апарату та м'язів рук, пришвидшилося формування фонематичного аналізу та синтезу, виправлення звуковимови.

Список використаних джерел та літератури

1. Шик Л. А. Пальчикові ігри для дошкільників / Л. А. Шик. – Харків : Основа, 2012. – 176 с.
2. Кольцова М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга / М. М. Кольцова. – М.: Просвещение, 1973. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://gigabaza.ru/doc/142811-p19.html>
3. Белякова О. От так пальчики. Развитие дробной моторики в детей дошкольного вѳу / О. Белякова // Дефектолог. – № 5 (17), 2008. – С. 48–50.

Рудницька Неля Юрїївна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ ОРГАНІЗАЦІЇ ГРУПОВОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Одне з основних завдань для вчителя початкової школи – формування ключових компетенцій учнів. Для досягнення цієї мети використовують різноманітні методи й технології навчання. Підготовка майбутнього вчителя до навчання молодших школярів математики пов'язана з реалізацією компетентнісного підходу й відповідно з посиленням діяльнісних засад організації навчання. Однією зі змістових ліній професійної підготовки вчителя початкових класів у ЖДУ імені Івана Франка за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» є курс «Інноваційні технології навчання математики в початковій школі». Метою підготовки студентів з цього курсу є взаємозв'язок теоретичних знань із практикою педагогічної діяльності сучасної початкової школи, оволодіння технологіями навчання математики в початкових класах, формування професійних умінь і педагогічної майстерності майбутніх учителів. Одним із завдань курсу «Інноваційні технології навчання математики в початковій школі» є оволодіння студентами змістом початкової математичної освіти в Україні на основі освітньої галузі «Математика» Державного стандарту

початкової загальної освіти, дидактичними засадами організації процесу навчання математики молодших школярів, методами, формами та засобами математичної діяльності учнів початкових класів.

У методичних рекомендаціях щодо організації навчального процесу в початковій школі у 2016–2017 навчальному році вказано, що серед методів навчання мають домінувати інтерактивні, методи навчання в русі тощо. Діапазон навчальної взаємодії школярів має розширюватися поступово: у 1–2 класах це переважно організація парної роботи й робота в малих групах (3 учні), у 3–4 класах – групова, командна робота [1, с. 136]. З огляду на означене вище мета нашої статті – показати роль технологій організації групової навчальної діяльності школярів у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

В основу групової форми навчальної діяльності покладено ідеї Ж.-Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Дж. Дьюї. Різновидом групового навчання в межах класно-урочної системи стала белл-ланкастерська система, названа за прізвищами своїх засновників – пастора-педагога А. Белла та вчителя Дж. Ланкастера. Розвиваючи ідеї Я. А. Коменського, автори цієї системи запропонували систему взаємного навчання. На початку ХХ століття виникла система індивідуалізованого навчання, так званий Дальтон-план. Учні працювали в окремих предметних кабінетах-лабораторіях. Тому Дальтон-план має й іншу назву — лабораторний план. У колишньому СРСР також виникла ідея бригадно-лабораторної форми навчання. Ця форма організації занять стала надто популярною й поступово перетворилася в універсальну форму організації навчального процесу. Постановою ЦК ВКП(б) «Про навчальні програми і режим у початковій і середній школі» бригадно-лабораторний метод було засуджено, і впродовж багатьох років ніякі форми навчання, альтернативні уроку, не використовувалися й не розроблялися. На Заході ж групові форми навчальної діяльності активно розвивалися. Значний внесок у розвиток теорії групової навчальної діяльності зробили французькі вчені-педагоги К. Гарсія, С. Френе, Р. Галь, Р. Кузіне, польські вчені В. Окунь, Р. Петриківський, Ч. Куписевич і багато інших у різних країнах.

У школах колишнього Радянського Союзу тільки в 60-ті роки ХХ ст. з'явився інтерес до групової форми навчання у зв'язку з вивченням проблеми пізнавальної активності, самостійності учнів. У ці роки опубліковані праці Л. П. Аристової, Б. П. Єсипова та інших. У 70-ті роки важливий напрям досліджень загальних форм навчання був пов'язаний із навчально-пізнавальною діяльністю учнів в умовах групової, індивідуальної роботи в класі (Ю. К. Бабанський, І. Я. Лернер, Х. Й. Лійметс та інші).

Найбільший інтерес до групових форм навчальної діяльності спостерігається за останніх два десятиріччя. Значним внеском у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності стали дослідження В. К. Дяченко, В. В. Котова, Г. О. Цукерман, О. Г. Ярошенко та ін. [2, с. 71–73]. Дидактичні питання організації групової навчальної діяльності молодших школярів розроблено в працях І. М. Вітківської, В. О. Вихрущ, Є. С. Задой, К. Ф. Нор та ін.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення групової навчальної діяльності. Пропонуємо одне з них: групова навчальна діяльність – це форма організації навчання в малих групах учнів, об'єднаних загальною навчальною метою за опосередкованого керівництва з боку вчителя і в співпраці з учнями [3, с. 8].

Метою технології групової діяльності є розвиток дитини як суб'єкта навчальної діяльності. Учитель у груповій навчальній діяльності керує роботою кожного учня опосередковано, через завдання, які він пропонує групі та які регулюють діяльність учнів. Стосунки між учителем та учнями набувають характеру співпраці, оскільки педагог безпосередньо втручається в роботу груп тільки тоді, коли в групі виникають запитання й учні звертаються за допомогою до вчителя.

Групова навчальна діяльність, на відміну від фронтальної та індивідуальної, не ізолює учнів один від одного, а, навпаки, дає змогу реалізувати природне прагнення до спілкування, взаємодопомоги та співпраці. При цьому учням набагато простіше звертатися за поясненням до ровесників, аніж до вчителя.

Безперечно, групова форма організації роботи має немало переваг. До них відносимо: підвищення навчальної та пізнавальної мотивації; зниження рівня тривожності учнів, страху виявитися некомпетентним в рішенні якихось завдань; покращення ефективності засвоєння й актуалізації знань і психологічного клімату в класі.

Проте є в ній і деякі труднощі: ефективність групової роботи значною мірою від зусиль і майстерності учителя; щоб навчити груповій роботі, учитель повинен згаяти час на уроках; при непередуманому комплектуванні груп деякі учні можуть користуватися результатами праці сильніших однокласників; розділення на групи може проходити непросто, навіть драматично; у класі завжди знайдуться діти, які бажають працювати наодинці, і їм потрібно створити умови для цього.

Дослідження свідчать, що групову навчальну діяльність можна застосовувати на всіх етапах процесу навчання, хоча використовувати навчальну діяльність, відкидаючи фронтальну та індивідуальну, було б великою помилкою, тому їх необхідно оптимально поєднувати.

Формування вмінь групової навчальної діяльності доцільно починати у фронтальній роботі. Г. О. Цукерман провідним засобом навчання пропонує обрати організацію дискусії на уроці, за якої учні вступають в опосередковане спілкування один з одним. На першому етапі навчання дискусії рекомендовано засвоїти «Правила загального обговорення»:

1) не говорити всім разом; 2) заперечуючи, звертатися безпосередньо до учня; 3) усім слухати одного; 4) постійно використовувати позначки «+», «-», «?» [4].

Групова робота на уроці математики може бути застосована для вирішення всіх загальних дидактичних завдань, але найбільш доцільна для проведення практичних робіт. Найвні моделі групової роботи, які залежать від мети уроку та форм організації навчального процесу, можуть бути використані як на уроці засвоєння знань, так і застосування знань, умінь і навичок на різних етапах уроку.

У процесі групової роботи вчитель виконує різноманітні функції: контролює хід роботи у групах; консультує, відповідає на запитання, координує діяльність, якщо необхідно, допомагає окремим учням або групі загалом. Тому дуже важливо навчити майбутнього вчителя початкової школи організовувати й контролювати цю роботу. Під час проведення практичних занять із «Методики навчання освітньої галузі «Математика» та «Інноваційних технологій викладання математики в початковій школі» в ЖДУ імені Івана Франка студенти, крім того, що оволодівають теоретичними знаннями, обов'язково готують фрагменти уроків із визначеної теми з використанням технологій групової роботи та програють їх в академічній групі. Значну роль також відіграють відвідування майбутніми педагогами уроків математики, які проводять кращі вчителі початкової школи м. Житомира. Як засвідчує досвід роботи, педагоги Житомирщини досить вдало й методично правильно використовують ці технології, а робота в групах на уроках математики в початковій школі активізує навчально-пізнавальну діяльність учнів, підвищує їхній інтерес до математики, вносить різноманітність та емоційність у навчання, знімає втому, розвиває увагу, почуття взаємодопомоги та відповідальності.

Список використаних джерел та літератури

1. Цимбалару А. Д. Методичні рекомендації щодо організації навчального процесу у початковій школі в 2016–2017 навчальному році А. Д. Цимбалару // Навчальні програми. 1 клас: методичні рекомендації щодо організації навчального процесу у початковій школі в 2016–2017 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Х. : Вид-во «Ранок», 2016. – 144 с.
2. Освітні технології : Навч.-метод. посіб./ О. М. Пехота, А. З. КікTENKO, О. М. Любарська та ін. ; За ред. О. М. Пехоти. – К. : АКС.К., 2004. – 256 с
3. Нор Э. Ф. Технология организации групповой учебной деятельности / Э. Ф. Нор–Николаев, 1998. – 75 с.
4. Цукерман Г. А. Формы учебной кооперации в работе с младшими школьниками : Развитие психики школьников в процессе учебной деятельности / Под ред. В. В. Давыдова. – М., 1983. – С. 32–43.

Сторожук Антоніна Федотівна,
учитель початкових класів I категорії
(ЗОШ № 9 м. Коростеня)

КОРЕКЦІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ І ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Найважливіше завдання системи корекційної освіти – це підготовка дитини з психофізичними вадами до повноцінного життя в сучасних соціально-економічних умовах. Певні відхилення у фізичному та розумовому розвитку учнів спеціальної школи створюють труднощі в досягненні загальної освітньо-виховної мети, породжують суперечності між прагненнями учнів і їхніми можливостями. Тому процес навчання та виховання дітей із психофізичними вадами має чітку корекційну спрямованість. Корекція дефектів психофізичного розвитку учнів, розвиток їхньої особистості здійснюється в процесі всієї роботи спеціальної школи. Особливої програми корекції не існує, вона проводиться на

навчальному матеріалі всіх предметів, у повсякденному житті. Педагогічні прийоми корекційної роботи стимулюють компенсаторні процеси розвитку дітей із психофізичними вадами й дають змогу формувати в них нові позитивні якості.

Корекційна спрямованість становить сутність навчально-виховного процесу в спеціальній школі. Її не розглядають як окрему ділянку або додаток до основного змісту роботи школи, а сполучають із ним. Наявне порушення впливає на особистість дитини загалом, а це означає, що для її розвитку дитини навчання, виховання, розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, який включає корекційне завдання як інтегровану складову частину.

Навчання є основним шляхом корекції недорозвитку психіки дітей з психофізичними вадами, оскільки нерозривно пов'язаний із вихованням і розвитком та може бути спрямованим також на формування новоутворень особистості дитини. Успішне виконання завдань спеціальної школи – саморозвиток особистості учня з огляду на виявлені його індивідуальні особливості як суб'єкта пізнання предметної діяльності, що реалізуються в особистісноорієнтованій освіті. Спектр методик і технологій, що становлять її зміст, значний: вальдорфська педагогіка, методика Марії Монтесорі, колективний спосіб та індивідуалізація процесу навчання, технології ігрові, модульно-розвивального, проблемного, дистанційного навчання, рівневої диференціації, мультимедійні, сугестивні, інтерактивні та інші. До результатів навчання суспільство ставить усе більші вимоги – школа має дати учням не тільки міцні знання та навички, а й сприяти вихованню й розвитку учнів відповідно до їхніх навчальних можливостей, потреб, запитів, задатків і здібностей. Важливим є проектування освітньо-розвивального середовища для дітей з особливими потребами, при цьому базовий рівень знань, умінь, навичок перетворюється з мети навчання в засіб актуалізації пізнавальних, творчих і особистісних можливостей учнів. Освітнє середовище повинно бути спрямоване не тільки на власне освітню мету, а й на пошук і віднайдення оптимальних способів успішної адаптації в житті кожної дитини з обмеженими можливостями. Отже, інновації в корекційній педагогіці передбачають розробку та впровадження нових форм, методів і засобів підвищення ефективності корекційно-педагогічно-розвивального та абілітаційного процесів і сприятимуть оптимізації використання особистісноорієнтованих, нейропсихологічних, арттерапевтичних, інформаційних технологій

У педагогічній практиці ми використовуємо інноваційні технології в навчанні осіб з особливими потребами. В умовах модернізації української освіти особливої актуальності набуває проблема створення оптимальних умов для розвитку, виховання й навчання осіб з особливими потребами, що відповідають тенденціям реформування освіти на шляху до її відкритості, демократичності та доступності для всіх категорій населення країни, а також із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій.

У практиці ЗОШ № 9 м. Коростеня використання інноваційних технологій забезпечує створення системи корекційних заходів на учнів, що впливає на особистість загалом і виявляється в єдності таких її компонентів, як

пізнавальні й емоційно-вольові психічні процеси, досвід (знання, уміння, навички), спрямованість, поведінка, довготривалість. Ефективність корекційної спрямованості навчання ми оцінюємо за такими критеріями: якісне і кількісне полегшення структури дефекту; виправлення недоліків і перехід скоригованої вади до позитивних можливостей дитини; підвищення рівня актуального розвитку і, як наслідок, розширення зони найближчого розвитку; свідоме користування дітьми набутим досвідом; накопичення й позитивна зміна властивостей особистості. Розв'язання корекційних завдань є функцією кожного працівника спеціальної школи, тому водночас із навчальною та виховною персонал проводить корекційну роботу.

Зазначимо, що корекційна робота – це діяльність, спрямована на поліпшення процесів розвитку та соціалізації дитини, послаблення або подолання психофізичних вад учнів у процесі їхнього навчання й виховання для максимально можливого розвитку їхньої особистості та підготовки до самостійного життя. Корекційну роботу здійснюємо в системі, компонентами якої є:

- єдність педагогічних і медичних впливів на учня;
- взаємодія вчителів, вихователів, психолога, лікарів, батьків учнів;
- дотримання послідовності та наступності в корекційно-виховній роботі;
- суворе дотримання єдиного охоронно-педагогічного режиму в школі та сім'ї.

Корекційні завдання вирішують залежно від виду аномалій, конкретного клінічного діагнозу дитини, її потреб і можливостей. З урахуванням специфіки кожної аномалії в різних типах шкіл ці завдання, окрім учителів, вирішують на спеціальних заняттях і вузькі спеціалісти, зокрема тифлопедагоги, сурдопедагоги, логопеди, психологи, лікарі ЛФК та ін. Ця специфіка передбачена навчальними планами кожного типу спеціальної школи.

Індивідуальне навчання дітей із вадами психофізичного розвитку ґрунтується на принципах спеціальної дидактики, тому також обов'язково є корекційно спрямованим.

Інновації в корекційній педагогіці передбачають розробку та впровадження нових форм, методів і засобів підвищення ефективності корекційно-педагогічного процесу. У процесі визначення ефективних засобів взаємодії корекційний педагог повинен ураховувати такі параметри: емоційно-психологічний і психофізичний стан, загальний рівень культурного та вікового розвитку, сформованість відношень, духовний та інтелектуальний розвиток тощо.

В умовах спеціальної освіти дітей з обмеженими психофізичними можливостями існує органічна єдність різних методів навчання, реальним утіленням якого є наочно-практичне навчання, спрямоване на розвиток сенсомоторного та соціального досвіду, навиків навчально-пізнавальної діяльності, мови та мовлення в її комунікативній функції. Створюється спеціально організоване дидактичне середовище, що викликає пізнавальний інтерес і природну потребу в мовленнєвому спілкуванні в процесі спільної

діяльності. Доцільно говорити не про просту комбінацію методів, а про спеціальну корекційно-освітню технологію розвитку та навчання дітей з обмеженими психофізичними можливостями.

На уроках із дітьми з особливими вадами особливе місце займає використання наочності. Це різноманітні ілюстрації, гербарії, альбоми, таблиці, схеми, карти, фотографії об'єкти (рослини, вода, ґрунт). Вважаємо, що потрібно проводити уроки на основі ігрових сюжетів.

На уроці відводяться хвилини для милування природою. Крім того, запроваджуємо такі уроки, як: урок-дослідження, заняття-відкриття, заняття-подорож. У роботі використовуємо проблемні запитання, тому що діти виконують проблемні завдання.

Уроки природознавства несуть дітям безліч відкриттів, зроблених ними самостійно або під контролем учителя (якщо хвороба в дитини опорно-рухових органів).

Саме створені проблемні ситуації розвивають самостійність думки, спрямовують на активні пошуки, відповіді на розуміння зв'язків і залежностей часового, послідовного та причиново-наслідкового змісту.

Водночас проблемні ситуації вчать дітей обґрунтовувати свої судження, висловлювати припущення, підводять їх до самостійних висновків. У змісті проблемних ситуацій доцільно використовувати такі прийоми, як подання дітям варіативності ознак одних і тих самих об'єктів, явищ; порівняння та зіставлення нових характеристик із відомими, поєднання художнього опису об'єктів і явищ природи, огляду їхніх реальних ознак через безпосереднє сприймання.

Використання логічних мовних завдань дає змогу урізноманітнювати роботу з дітьми як на заняттях, так і в повсякденному житті, вирішувати завдання виховання та формування моральних якостей.

Мовні логічні завдання – це розповіді-загадки про природу, відповіді на які діти можуть дати лише тоді, коли чітко усвідомлюють зв'язки закономірності в природі.

Використання логічних мовних завдань ставить дітей у ситуацію, коли вони змушені використовувати різні прийоми розумової діяльності (порівняння, аналіз). Це активізує самостійність, уміння добирати шляхи розв'язання завдань, робити висновки.

Мовні логічні задачі використовуємо для підтримання постійної зацікавленості в дітей до природи, для розвитку в них уміння спостерігати, помічати зміни, які відбулися.

Процес спілкування дітей із природою найкраще відбувається в ігровій формі, адже при цьому виховується емоційна чуйність, формується вміння й бажання активно берегти та захищати природу, бачити живі об'єкти у всьому різноманітті їхніх властивостей і якостей, особливостей і проявів, брати участь у створенні необхідних умов для нормальної життєдіяльності живих істот, які перебувають у сфері дитячої досяжності, розуміти важливість охорони природи, усвідомлено виконувати норми поведінки в природі.

Дидактичні ігри екологічного змісту допомагають дітям побачити неповторність не тільки певного живого організму й екосистеми, усвідомити неможливість порушення її цілісностей, зрозуміти, що нерозумне втручання в природу може спричинити за собою істотні зміни як усередині самої екосистеми, так і за її межами.

У теорії та практиці спеціального навчання термін «педагогічна технологія» часто вживають як синонім поняття «педагогічна система». Хоча поняття системи ширше, ніж технологія, і включає суб'єкти і об'єкти діяльності. Необхідно визначити структурні компоненти корекційно-педагогічної технології. Корекційна технологія значною мірою пов'язана з корекційно-педагогічним процесом – діяльністю педагога та дитини, її структурою, засобами, методами та формами. Отже, до структури корекційно-педагогічної технології належать: 1) концептуальна основа; 2) змістовна частина корекційного процесу: мета корекційного навчання – загальні та конкретні; зміст корекційно-навчального матеріалу; 3) процесуальна частина – технологічний процес: організація корекційного процесу; методи та форми корекційно-педагогічної діяльності дітей; методи та форми роботи педагога; діяльність педагога з керування процесом засвоєння матеріалу; діагностика корекційного процесу.

Отже, поняття «педагогічна технологія» доречно використовувати як інтегроване використання різних способів освітньої взаємодії педагога й дитини. Під педагогічною технологією слід розуміти послідовну діяльність педагога, спрямовану на вирішення педагогічних або корекційних завдань, утілення на практиці певної моделі корекційного навчально-виховного процесу.

Відтак, корекційно-педагогічну технологію можна визначати як наукове проектування й точне відтворення корекційно-педагогічних дій, що гарантують ефективність корекційної роботи. Оскільки корекційний процес будується на певній системі загальнопедагогічних і спеціальних принципів, то корекційно-педагогічну технологію можна розглядати як сукупність зовнішніх і внутрішніх дій, спрямованих на послідовне здійснення (реалізацію) цих принципів у їх об'єктивному взаємозв'язку, де цілком проявляє себе особа корекційного педагога. Корекційний процес передбачає необхідність застосування відразу декількох технологій як цілісної системи, що обслуговують різні його сторони.

Отже, удосконалення системи корекційно-педагогічної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку потребує постійного оновлення корекційного процесу та впровадження інноваційних корекційних технологій, які б мали на меті формування компетентностей – різнопланових навиків адаптації до сучасного життя та соціалізації, формування готовності до самозбереження шляхом самодисципліни й мобілізації особистісних сил та компенсаторних можливостей організму, виховання в молодого покоління життєздатності, формування уявлення про багатовимірність освітнього та корекційного процесу.

Список використаних джерел та літератури

1. Бондар В. І. Інтеграція дітей з обмеженими психофізичними можливостями в загальноосвітні заклади : за і проти / В. І. Бондар // Дефектологія. – 2003. – № 3. – С. 2–5.

2. Навчальні програми для 1–9 класів загальноосвітнього навчального закладу для дітей із затримкою психічного розвитку рекомендовані Міністерством освіти і науки України. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://metodtar.at.ua/load/pmpk/specialni_programi/navchalni_programi_dlja_ditej_z_zatrimkoju_psihichnogo_rozvitku/25-1-0-77
3. Основи корекційної педагогіки : навчальний посібник / С. П. Миронова, О. В. Гаврилов, М. П. Матвеева / за заг. ред. С. П. Миронової. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Опенка, 2010. – 264 с.
4. Спеціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / за ред. академіка В. І. Бондаря. – Луганськ : Альма-матер, 2003. – 436 с.

Тарнавська Наталія Петрівна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОЗНАЙОМЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСНОВНИМИ МАТЕМАТИЧНИМИ ПОНЯТТЯМИ, ВІДНОШЕННЯМИ ТА ДІЯМИ В ПРОЦЕСІ ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ НАВЧАЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНИХ ПРОГРАМ ТА ІГОР

У дошкільному віці закладаються базові елементарні математичні уявлення, необхідні людині для подальшого пізнання та глибокого вивчення математичних законів. Без цього базового періоду та правильних підходів до математичної освіти дитини гальмується розумовий розвиток, зменшуються потенційні можливості розвитку особистості. Математика являє собою складну науку, яка може викликати певні труднощі під час ознайомлення з нею дітей дошкільного віку. Основні математичні поняття, відношення й дії формуються в дошкільників у грі. Спочатку діяльність та гра, і лише в процесі цього – навчання. Формування математичних уявлень базується на усвідомленні дитиною категорій величини, простору, часу, оперування множинами, порівняння двох предметних груп із позиції їх кількісної характеристики, ще в дочисловий період, на основі поелементного зіставлення елементів множин. Такий підхід у теорії та методиці ФЕМУ називають теоретико-множинним [6]. Основні методичні підходи до математичної освіти дітей дошкільного віку достатньо розроблені, однак застосування комп'ютерних технологій у цьому процесі на етапі дослідження та розробки методичних рекомендацій. Цим зумовлено вибір теми статті.

Мета статті – теоретично проаналізувати та обґрунтувати формування основних математичних понять, відношень і дій у дітей дошкільного віку в процесі використання комп'ютерних навчально-розвивальних програм та ігор, представити їх класифікацію.

Комп'ютерні технології в сучасному світі є своєрідними «інтелектуальними знаряддями», що дають змогу використовувати їх із максимальною користю для дитини дошкільного віку – активізувати пізнання, формувати змагальний характер, звичку доводити розпочате до кінця, досягати потрібного результату. Небезпечними ці «інтелектуальні знаряддя» можуть стати для дитини тоді, коли комп'ютерна картинка починає замінювати

реальний світ і можливість повноцінно грати в сюжетно-рольові ігри. У процесі формування елементарних математичних понять у дошкільників комп'ютерні технології дають змогу дитині вийти на новий інформаційний рівень сприйняття предметів, об'єктів, явищ.

Робота з комп'ютером формує в дітей логіко-математичне мислення, здатність свідомо обирати спосіб дії, спрямований на розв'язання завдання, здатність працювати в індивідуальному темпі. Формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку не є новою проблемою в дошкільній дидактиці, але актуалізується ця методика тим, що з'явилися, з одного боку, нові засоби навчання дітей, а з іншого – сучасні педагоги ДНЗ і батьки дітей дошкільного віку зосереджені переважно на підготовці дітей до навчання в школі, пришвидшують процес освоєння дошкільниками механічної лічби та арифметичних дій. Цей підхід є застарілим, оскільки залишає поза увагою дорослих такі якісні показники математичного розвитку дошкільника, як, наприклад, здійснення дитиною серіації за величиною, масою, об'ємом, розташуванням об'єктів у просторі, перебігом подій у часі. Значну проблему становить теоретичний підхід до засвоєння дітьми основних математичних понять. Вихователі ДНЗ, як правило, починають пояснення з теорії та в кращому варіанті закріплюють знання дітей у дидактичних іграх. Практична діяльність при цьому мінімізована, діяльнісний підхід нівелюється. Насправді пояснення завжди має починатися з практичної діяльності, що передбачає, розв'язання певної проблеми – побудувати ліжко для високої та низької ляльок; сконструювати широкий і вузький містки; порівняти масу двох предметів; розділити між двома друзями різним способом сім цукерок. Без такої практичної діяльності ці процеси стають механічними, що призводить до втоми, неусвідомленого сприйняття математичного матеріалу, а осневне – це гальмує такий важливий для дошкільного дитинства процес розвитку математичних дій, на основі яких формуються поняття та уявлення про математичні залежності та відношення.

У цілісній та багатогранній освітній системі згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти в Україні велику роль відіграє математичний розвиток дитини, адже саме від його рівня значною мірою залежить формування інтелекту, комунікативних навичок, мислення, розвиток базових якостей особистості, здатність самостійно використовувати математичні знання в різних життєвих ситуаціях, доводити й відстоювати правильність свого міркування [1]. Дітей старшого дошкільного віку навчають користуватися комп'ютером, що активно впроваджується в системі дошкільної освіти й дає змогу забезпечувати пізнавальний розвиток, логіко-математичний розвиток у процесі формування в дошкільників елементарних понять, математичних дій, усвідомленні ними математичних залежностей і відношень.

Освітня лінія «Комп'ютерна грамота» розкриває інформативну компетенцію дошкільників, обізнаність із комп'ютером, способом керування комп'ютером за допомогою клавіатури, «миші», здатність розуміти й використовувати спеціальну термінологію (клавіатура, екран, програма, диск, клавіша, комп'ютерні ігри) та елементарні прийоми роботи з комп'ютером у

процесі використання ігрових та навчально-розвивальних програм, створених для дітей дошкільного віку [1 с. 24].

Застосування в дошкільних навчальних закладах комп'ютерних ігор допомагає дитині усвідомити, що на екрані наявне зображення речей, об'єктів, а не реальні персонажі. У процесі гри дитина слідує певному сюжету (історії), що супроводжується яскравими зображеннями відомих їй персонажів, завдання з кожним кроком ускладнюються. Наприклад, теоретико-множинний підхід закладено в основу багатьох ігор, що передбачають такі дії: роздати кожному персонажу по одній повітряній кульці, нагодувати білочок горішками, побудувати кожній тварині житло, для кожної кімнатної рослини підібрати горщик за величиною та формою. Часто такі завдання ускладнюються класифікацією та групуванням предметів за формою, величиною, кількістю. Дитину це захоплює, їй цікаво, що буде далі, вона хоче стати переможцем. Це прагнення штовхає її щоразу вдосконалювати власні вміння. Саме завдяки цьому маленький гравець стає вмотивованим, зосередженим, уважним, не боїться долати труднощі. Комп'ютерні ігри та програми сприяють комплексному розвитку навичок. Застосування в практиці ДНЗ навчальних і розвиваючих математичних програм допомагає дитині виконувати різноманітні завдання, аналізувати свої дії, виправляти помилки [9].

Основним у змісті математичного розвитку є досить різноманітне коло уявлень і понять; кількість, число, множина, підмножина, величина, міра, форма предмета й геометричні фігури; уявлення й поняття про простір (напрямок, відстань, взаємне розташування предметів у просторі) і час (одиниці виміру часу, деякі його особливості). При цьому кожне математичне поняття формується поступово, поетапно за лінійно-концентричним принципом. Різні математичні поняття тісно пов'язані між собою. Комп'ютерні ігри-стратегії, ігри на переміщення в просторі з певною швидкістю та подоланням перешкод уможливають комплексне формування певного математичного поняття. Наприклад, створюючи власний зоопарк, дитина засвоює поняття кількості – одна тварина й багато, кормів потрібно взяти стільки ж, скільки й тварин; просторові поняття – вольєр зі слонами розташований між вольєрами з мавпочками та жирафами, жирафи далеко від слонів, а мавпочки близько; поняття часу – зранку звірі прокидаються з першими сонячними променями, удень відпочивають, або харчуються, граються, увечері лягають спати; поняття величини – слон великий, а мавпочка маленька, місток для слона має бути широким, а для мавпочки вузьким, мавпочка легша, а слон важчий.

Серед математичних дій, які діти засвоюють в дошкільному віці, є накладання, прикладання, лічба, відлічування, вимірювання. У методиці виділяють дві групи математичних дій: основні (лічба, вимірювання, обчислення); додаткові, пропедевтичні, сконструйовані в дидактичних цілях (практичне порівняння, накладання, прикладання, зрівнювання й комплектування, конструювання, зіставлення, групування).

Комп'ютерні математичні програми та ігри дають змогу дітям дошкільного віку здійснювати ці дії у віртуальному просторі. Для того щоб створити віртуальну будівлю та виміряти її частини, діти за допомогою миші

накладають одну деталь на іншу та порівнюють певні параметри величини – ширину, довжину, товщину; натискає курсивом на необхідні деталі в розвивальних програмах передбачає показ їхньої кількості або інших математичних характеристик. Під час правильного виконання математичних дій дитина отримує винагороду – бонуси, картинку для заохочення, переможні звукові сигнали. Якщо дії помилкові, дитина не чує критики дорослого й може робити велику кількість спроб для досягнення результату. Кожен наступний рівень гри передбачає ускладнення, і дитина поступово звикає до кропітких і наполегливих математичних дій для отримання позитивного результату.

Математичні дослідження, міркування про себе, продумування уявної стратегії в комп'ютерних іграх позитивно впливають на математичний розвиток дітей. Дошкільники усвідомлюють деякі відношення між предметними множинами (рівночисельність – нерівночисельність), відношення порядку в натуральному ряді, незмінність кількості предметів від площі, яку вони займають, і їх величини, тимчасові відношення; залежність між властивостями геометричних фігур і їх формою, незалежність форми від величини та кольору тощо. У процесі ігрового навчання діти починають розуміти відносність величини предмета порівнянно з іншими, взаємозв'язок між величиною міри та результатом вимірювання. Поєднання комп'ютерного навчання з використанням теоретико-множинного підходу в навчанні лічби дітей старшого дошкільного віку зацікавить їх, сформує вміння поелементного зіставлення, порівняння предметів та об'єктів за кількістю.

Значний навчальний потенціал можна простежити в сучасних комп'ютерних навчально-розвивальних та ігрових математичних програмах для дітей дошкільного віку. Оскільки в дітей старшого дошкільного віку ці програми викликають стійкий інтерес і підвищують пізнавальну активність, то в сучасній дидактиці не можна залишити без уваги такий ефективний засіб навчання. Під час ознайомлення дітей старшого дошкільного віку з основними математичними поняттями, відношеннями й діями в методиці ФЕМУ слушно застосувати комп'ютерні математичні навчально-розвивальні та ігрові програми. Розглянемо найпоширеніші групи (класифікації) комп'ютерних програм для дітей дошкільного віку, які можуть бути використані під час формування елементарних математичних уявлень:

1. За Л. Марголісом, А. Івановим:

- навчальні програми, що сприяють засвоєнню дітьми літер, розвивають навички читання, елементарні математичні уявлення;
- розвивальні програми, що сприяють пізнавальному розвитку дошкільників і спонукають їх до самостійних творчих ігор;
- діагностичні ігри, призначені для виявлення в дітей розумових здібностей, пам'яті, уваги тощо; застосовуються для розв'язування специфічних задач, зокрема в дошкільній корекційній педагогіці [7, с. 86].

2. За Ю. Горвинцем: навчальні; розвивальні; діагностичні; комерційні комп'ютерні ігри [3, с. 65].

Т. Денисова класифікує комп'ютерні програми як навчальні та розважальні. Навчальні, на її думку, поділяються на:

- тренувальні та програми контролю, призначені для закріплення вмій і навичок. Ці програми у випадковій послідовності пропонують дітям запитання й завдання, підраховують кількість правильних і неправильних відповідей. У разі правильної відповіді дитина може отримати заохочення, так званий бонус (репліка, призовий об'єкт, перехід на наступний рівень), у разі неправильної – отримати допомогу, підказку;

- наставницькі, які пропонують дітям теоретичний матеріал для вивчення. Завдання та запитання в цих програмах сприяють діалогу людини та машини, керують навчанням. Якщо дитина відповіла неправильно, програма може запропонувати їй повторити теоретичний матеріал. Загальний недолік цих програм – висока трудомісткість розробки, складність організаційного та методичного характеру під час використання в реальному навчальному процесі дошкільних навчальних закладів;

- імітаційні та моделювальні, засновані, з одного боку, на графічно ілюстрованих можливостях, а з іншого – на обчислювальних, що дають змогу проводити комп'ютерний експеримент. Такі програми дають підстави дітям спостерігати на екрані дисплея певний процес та одночасно впливати на його хід, подаючи команди мишкою або з клавіатури;

- розвивальні ігри, що дають дитині змогу потрапити в уявне середовище, яке існує тільки в комп'ютерному світі [10].

За О. Корегановою: розвивальні комп'ютерні ігри, спрямовані на формування та розвиток у дітей загальних розумових здібностей, пам'яті, мислення, уваги; навчальні комп'ютерні ігри, які безпосередньо пов'язані з формуванням початкових математичних понять та уявлень орієнтації на площині, із навчанням грамоти, читанням, з основами систематизації, класифікації, синтезу, аналізу понять; комп'ютерні діагностувальні ігри, що допомагають педагогам виявити рівень знань дітей [4, с. 40].

Г. Лаврентьева вважає, що всі дитячі ігрові комп'ютерні програми, орієнтовані спеціально на дошкільників, мають розвивальний характер. Вона виокремлює дві великі групи – навчальні та розвивальні комп'ютерні ігри. Навчальні програми для молодшого віку (вони застосовуються в дошкільних навчальних закладах), як правило, можна поділити на:

- розвивальні ігри (різноманітні графічні редактори для малювання, розфарбовування, конструктори малюнка, текстові редактори, конструктори казок, які поєднують можливості текстового та графічного редакторів);

- ігри навчального призначення (програми, у яких в ігровій формі пропонують розв'язати одне або кілька дидактичних завдань для формування математичних уявлень, навичок письма, читання рідною та іноземними мовами, орієнтування в просторі тощо);

- ігри-експерименти, розв'язати які можна за допомогою пошукових дій;

- ігри-розваги, у яких відсутні ігрові та розвивальні завдання, вони дають змогу розважитися;

- комп'ютерні діагностичні ігри, реалізовані у вигляді комп'ютерної програми [5, с. 10].

Дж. Солпітер вважає, що під час навчання дітей дошкільного віку слід використовувати лише розвивальні комп'ютерні ігри, яким притаманні такі основні якості:

- дослідницький характер (програма потребує правильних чи неправильних дій, дає змогу дитині брати участь у дослідженнях і робити певні відкриття);

- простота в користуванні (програма не передбачає вміння читати, дає дитині прості для розуміння вказівки й пов'язана з використанням обмеженої кількості клавіш, передбачає використання миші, клавіатури або іншого пристрою входу, аби дитина сама могла вибрати те, що для неї простіше);

- розвиток широкого спектра навичок і уявлень (програма дає змогу оперувати не тільки цифрами, буквами, кольорами й фігурами, що зазвичай вважають достатнім для дошкільників, а й спонукає дітей до класифікації, експериментів методом спроб і помилок, роздумів і творчості);

- високий технічний рівень (програма діє на різні органи чуття дитини, пропонуючи їй привабливу графіку, «живі» зображення, які швидко змінюються, чудові звукові ефекти);

- відповідність віку (програма не передбачає формування в дитини навичок, до яких вона ще не готова; образи та приклади, використані в програмі, узяті з реального життя, вони зрозумілі дитині й відповідають її життєвому досвіду);

- захопливий характер (програма стимулює уяву дитини, може мати вигляд фантастичної гри й повинна приносити задоволення, що зумовлено самою діяльністю дитини, а не тими зовнішніми заохоченнями, які вона отримує в результаті успішних дій);

- стимулювальний характер (користуючись такою програмою, дитина відчуває успіх, що сприяє розвитку в неї почуття власної гідності) [8].

Т. Павлюк класифікує найбільш популярні комп'ютерні ігри для дітей старшого дошкільного віку так [11]:

1. Класифікація за метою гри: розвивальні комп'ютерні ігри (мета – формування та розвиток у дітей дошкільного віку загальних розумових здібностей); навчальні комп'ютерні ігри (мета має подвійний характер: ігровий – одержання дитиною винагороди; навчальний – набуття знань, умінь і навичок за допомогою діяльності за заданими правилами); діагностувальні комп'ютерні ігри (мета – перевірка та корекція набутих знань); розважальні комп'ютерні ігри (створені для розваги, конкретна мета відсутня).

2. Класифікація за інтерфейсом гри:

- рольові комп'ютерні ігри:

- а) ігри, у яких монітор комп'ютера є очима героя, тобто гравця; навколишнє середовище користувач бачить із позиції героя;

- б) ігри, у яких користувач бачить героя збоку, спостерігає за його діями;

- в) «керуючі ігри», коли користувач керує всіма діями героя.

У рольових іграх використано багато персонажів (кілька друзів, група тварин, дві сестри), які допомагають один одному розв'язувати завдання,

подолати перешкоди; розвивають логічне мислення, сприяють розумінню важливості роботи в команді;

- нерольові комп'ютерні ігри.

3. Класифікація за жанром гри:

- адвентурні (ігри-пригоди, інтерфейс гри схожий на мультфільм; розвивають логічне мислення);

- стратегії (ігри, метою яких є захоплення нових територій, ресурсів, військ, створення непереможного героя; розвивають посидючість, здатність до планування своїх дій на кілька кроків вперед);

- аркади (ігри, метою яких є набір максимальної кількості балів (бали можуть бути замінені кількістю врятованих тваринок, рослин чи предметів), що дає змогу перейти на наступний рівень, який зазвичай є складнішим за попередній; розвивають увагу, швидкість реакції та світогляд);

- симулятори (гонки, літалки, бродилки; ігри, які імітують реальні види спорту або події; деякі ігри мають вікові обмеження; розвивають увагу, швидкість реакції);

- логічні (квести, головоломки, ігри, завдання яких – розгадати загадку, замінити місцями предмети, з кількох предметів зробити один, що дасть змогу перейти до наступного рівня; розвивають логічне мислення, навчають лічбі);

- 3-D-Action (ігри розважального змісту, не рекомендовані дітям дошкільного віку, адже можуть містити сцени насильства, убивства тварин та людей);

- азартні (ігри в карти, покер, що викликають азарт; не рекомендовані дітям дошкільного віку).

Отже, застосування в дошкільних навчальних закладах математичних комп'ютерних ігор і розвивальних програм допомагає дитині зануритися в гру, відчувати себе реальним учасником подій, тобто реалізувати ігрові дії. Навчання дітей дошкільного віку необхідно починати з гри, адже провідною діяльністю всього періоду дошкільного дитинства є гра. Треба зробити математичні заняття цікавими, щоб дитина на них чекала з радістю, щоб у процесі гри зовсім не помічала, що з нею проводять заняття. У процесі гри дитина слідує певному сюжету (історії), що супроводжується яскравими зображеннями відомих їй персонажів, завдання з кожним кроком ускладнюються. Комп'ютерні ігри та програми сприяють комплексному розвитку навичок. Застосування в практиці ДНЗ навчальних і розвиваючих математичних програм допомагає дитині виконувати різноманітні завдання, аналізувати свої дії, виправляти помилки, закріплювати знання отримані під час занять. Представлена стаття буде корисною педагогам ДНЗ, батькам дітей дошкільного віку, студентам ВНЗ напряму підготовки «Дошкільна освіта».

Список використаних джерел та літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; авт. кол-в : Богущ 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, 2012. – 26 с.

2. Бурлаков И. Психология компьютерных игр / И. Бурлаков // Наука и жизнь. – 1999. – № 5. – С. 88–92.
3. Горвиц Ю. М. Зачем нужны компьютеры в дошкольных учреждениях? / Ю. М. Горвиц // Информатика и образование. – 1994. – № 3. – С. 63–73.
4. Кореганова О. І. Комп'ютер у дошкільному закладі / О. І. Кореганова // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2000. – № 3. – С. 40.
5. Лаврентьева Г. М. Комп'ютерно-ігровий комплекс / Г. М. Лаврентьева // Дошкільне виховання. – 2003. – № 1. – С. 10.
6. Леушина Г. М. Методика навчання математики дітей дошкільного віку / Г. М. Леушина. – К., 1985 – 368 с.
7. Марголис Л. Шестилетки: к творчеству через комп'ютер / Л. Марголис, А. Иванов // Информатика и образование. – 1991. – № 3. – С. 85–90.
8. Солпитер Дж. Дети и компьютеры : настольная книга родителей / Дж. Солпитер. – М. : Бинум, 1996. – 192 с.
9. Тарнавська Н. П. Теорія та методика формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку в таблицях, алгоритмах, фрагментах занять : Навчально-методичний посібник. Н. П. Тарнавська – Ж. : ЖДУ імені Івана Франка. – 196 с.
10. <http://ito.edu.rU/2008/Kursk/II-0-7.html>.
11. <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19556-komp-yuterni-programi-ta-igri-v-doshkilnomu-navchalnomu-zakladi-%D1%97x-klasifikaciya.html>

Штольц Тетяна Миколаївна,
вихователь (ЦРД № 69 м. Житомира)

КАЗКА ЯК ЗАСІБ ВПЛИВУ НА ДИТЯЧУ ОСОБИСТІТЬ

У сучасній дошкільній освіті відбуваються інноваційні процеси, суть яких полягає в пошуку таких форм і методів педагогічного впливу, які б повною мірою сприяли реалізації права дитини на всебічний розвиток, забезпечували виявлення здібностей і потенційних можливостей кожної особистості. Але при цьому батьки вихованців, педагоги хочуть, щоб діти були та залишалися люблячими, чуйними, довірливими, милосердними, співчутливими, справедливими, правдивими. Ми, дорослі, часто замислюємося над тим, як виростити дитину щасливою, здоровою? Що ж потрібно для того, щоб малюк зміг самостійно впоратися з багатьма життєвими перешкодами, цінував дружбу, мав уявлення про честь? Як можна з'єднати слово з ділом, але при цьому не набридаючи дитині своїми постійними вказівками?

Тому, на нашу думку, саме казка була та має залишатися важливим засобом впливу на дитячу особистість. Казка – одна з перших мов, яку розуміють діти. В. О. Сухомлинський відзначав: «Казка для маленьких дітей – не просто розповідь про фантастичні події, це – цілий світ, у якому дитина живе, бореться, протиставляє злу свою добру волю». На думку педагога, казка – активне естетичне мистецтво, яке захоплює всі сфери духовного життя дитини:

розум, почуття, уяву, волю [2; 3]. Важливо зауважити, що казковий жанр розвиває мислення, мовлення, пам'ять, уяву кожної дитини, збагачує словник, а також сприяє створенню інтелектуальної атмосфери в дитячому колективі. Казка оволодіває почуттями дітей, оскільки допомагає малюкам пізнавати світ не тільки розумом, але й серцем. Для дошкільника казкові персонажі й стосунки – мірило власної поведінки й поведінки товаришів. Казка стає першим пізнанням життя, його моральних основ, соціальних взаємовідносин. Те, що дошкільник виявляє симпатію до одних персонажів та антипатію до інших, свідчить про становлення його власного «Я».

Важливими компонентами технології навчання та виховання казкою є: читання казок та створення малюнків (ілюстрацій) за їх змістом; казка й театр: використання різних видів театру для обігрування казки; гра-драматизація за сюжетом казки; створення казки своїми руками (виготовлення іграшок, книжок на заняттях із художньої праці).

Казки в роботі з дітьми можна використовувати як на заняттях із розвитку мовлення, ознайомлення з навколишнім, образотворчої та музичної діяльності так і під час повсякденної діяльності.

Казкотерапія – це нова течія в роботі з казкою, це терапія середовищем, особливою казковою атмосферою, у якій можуть проявитися потенційні можливості особистості, може матеріалізуватися мрія; а основне – у ній з'являється відчуття захищеності та аромат таємниці. Метою казкотерапії є підведення дитини до усвідомлення своєї внутрішньої сутності, своєї єдності та неповторності, до відчуття гармонії із собою та світом.

Основною частиною цього методу є започатковане В. О. Сухомлинським створення казкової атмосфери, особливого ритуалу входження в казку. У процесі казкотерапії особистість навчається сприймати себе такою, якою вона є, усвідомлювати себе й інших людей, кожного як неповторну індивідуальність. У кожній людині існує потреба в самовираженні, яка здебільшого, залишається незадоволеною, що породжує внутрішній конфлікт.

Концепція казкотерапії побудована на підставі досліджень у галузі вікової психології, дитячого психоаналізу, аналітичної психології. Вона представлена в роботах таких авторів, як М. Б. Беттельхейм, Р. Гарднер, К. Юнг, В. Пропп, а також у багатьох сучасних психологів і дослідників казок, таких, як Т. Д. Зінкевич-Євстигнєєва, А. М. Михайлов, І. В. Вачков, А. Д. Короткова та ін. Вони підкреслюють величезну значимість казки в процесі розвитку особистості дитини [4].

Використання в роботі вихователя методу казкотерапії, сприяє розвитку в дошкільників активності, самостійності, емоційності, творчості, зв'язного мовлення. Казкотерапія зорієнтована на дітей дошкільного віку тому, що вони ще не здатні оцінити події в реальному житті та проаналізувати їх для прийняття самостійних рішень. А можливість перевтілитися в казкового героя дає змогу малюкові спокійно розповісти про свої почуття, думки. Саме під час сеансів казкотерапії діти засвоюють моделі поведінки, вчаться реагувати на

життєві ситуації, підвищують рівень знань про себе та про інших, тому що казки зрозуміліші їм порівняно з поясненнями педагогів і батьків.

Казкотерапія – це не один окремий сеанс, а копітка робота з певною метою. Вона дає дитині дошкільного віку свободу думок, бажань, дій, почуттів. Казка допомагає неухильно дотримуватися правила, аналізувати, як діяти і в яких випадках. Правильно побудована, цілеспрямована робота над казкою допомагає дитині стати сміливішою, упевненою, уміти долати свої страхи, капризи, позбуватися сором'язливості, а подекуди й агресивності. Саме казка допомагає провести корекційний вплив на емоційний стан і поведінку дитини.

Казка викликає в дітей різноманітні переживання та почуття, інтенсивно впливаючи на емоції, надаючи їм позитивного заряду; спонукає до активного висловлювання та діяльності. Сюжети казок, побудовані на протиставленні добра і зла, показують конкретні приклади, гуманної та антигуманної поведінки, конструктивних і деструктивних стосунків.

Казка – дієвий виховний засіб, доступний кожному педагогові. Застосування казкотерапії впливає на підвищення емоційного тону дитини дошкільного віку

Казки сприяють пізнавальному розвитку дитини, виховують моральні почуття, впливають на уявлення особистості, спрямовуючи розвиток бажань і вчинків малюка. Перевтілюючись у героїв казок, дошкільнята набувають позитивних і позбуваються негативних рис характеру. Саме казки спираються на те найкраще, що вже є в кожній дитині. Один із найголовніших моментів ролі казки в житті дитини – те, що тут завжди перемагає добро. У майбутньому це дуже допоможе дитині, навчить його перемагати життєві труднощі. Життя, звичайно ж, внесе свої корективи, але, незважаючи на це, у дитячій підсвідомості нічого не пропаде.

У дошкільному віці сприйняття казки стає специфічною діяльністю дитини, яка володіє неймовірно притягальною силою, що дає змогу їй вільно мріяти й фантазувати. При цьому казка для дитини не тільки вигадка й фантазія. Це ще й особлива реальність, що уможливорює розширення рамок звичайного життя, дає змогу зіткнутися зі складними явищами та почуттями й у доступній для розуміння дитини казковій формі осягати дорослий світ почуттів і переживань. У маленької дитини сильно розвинений механізм ідентифікації, тобто процес емоційного об'єднання себе з іншою людиною, персонажем і присвоєння його норм, цінностей, зразків як своїх. Тому, сприймаючи розповіді, дитина, порівнює себе з казковим героєм. Це дає змогу відчувати й зрозуміти, що не тільки в неї є такі проблеми та переживання.

Цікавими формами роботи з казкою для дітей є: колаж із казок, вінегрет із казок, зміна кінцівки казки, переміщення героя однієї казки в іншу та спостереження за його пригодами, складання казки за кольоровими кружечками, казка від лічилки, розповідь від першої та третьої особи, розповідь та придумування продовження казки, лялькотерапія, постановка й розігрування казки, іміджтерапія, медитація за змістом, перенесення героїв знайомих казок у нові обставини, зміна ситуацій, створення нових сюжетів казки [5]. Творчі

методи роботи з казкою Л. Б. Фесюкової дають змогу більш широко та різнопланово використовувати улюблені дітьми тексти.

Казка – це «багатошаровий пиріг». Кожний шар має свій сенс. У будь-якому віці можна знайти відповідь на запитання, що хвилює в цей час, поглянути на казку з іншого боку, розглянути її під іншим кутом зору. Наприклад, робота з казкою «Колобок». Крім розігрування її сюжету з предметами-замінниками, можна паралельно знайомити дітей із казкою «Коржик» в обробці Олени Пчілки. Уже саме те, що лисиця не з'їла коржика, для дитини приголомшлива новина. У старшій групі педагогу доцільно звернути увагу дітей, що так безтурботно котиться міг Колобок тільки за сухої сонячної погоди. А що було б, якщо пішов би дощ? Спонукаючи дітей до творчого пошуку, можемо змінити кінцівку казки: Колобок став розумним, не сів Лисичці на язичок, а втік, покотився далі. Куди він покотився? Що з ним трапилося далі? Може, він опинився в іншій казці або на іншій планеті?

Для розвитку уяви дітей, уміння використовувати свій, поки що невеликий життєвий досвід, корисним є застосування ігор із пальчиками, психогімнастики, інсценування та драматизацію, вправи з емпатії. Допомагають у цьому такі ігри: «Який? Яка? Яке?», «Що буває?..» (солодким, гострим, дерев'яним, м'яким, гірким, мокрим і т.д.) «Порівняння», «Що спочатку, що потім?», «Коли це буває?», «Порівняй за величиною?», «Упізнай казкового героя». Діти охоче граються в ігри «Хто у світі найтихіший?», «Хто у світі найдобріший?», «Чудодійні слова», «Коли б я міг», «Навпаки» та ін.

Доречно до роботи з казкою вихователям залучати батьків вихованців. Дорослим важливо не просто читати своїй малечі казки, а й пам'ятати про обговорення, пояснювати незрозуміле, що дає змогу дитині засвоїти уроки, які згодом доведеться розв'язувати самостійно. Одну й ту саму казку можна й навіть потрібно перечитувати кілька разів. Так дитина зможе зрозуміти сенс, закладений у ній. До того ж, кожна дитина знаходить у казці те, що їй особливо цікаво.

Батьки можуть знайомити дітей із запропонованими вихователем казками, допомагають добирати матеріали для виконання спільних проектів (газет, книжечок, набірних полотен). З батьками педагогам доцільно проводити батьківські збори на тему «Казка вчить, як на світі жити», консультації «Виховні та розвивальні можливості казки», «Як заохочувати дітей до творчості», «Що читати дітям?»

Отже, у результаті цілеспрямованого навчання, застосування різноманітних методичних прийомів і видів роботи з казкою важливо невимушено підводити дошкільників до розуміння того, чому саме слід поводитися добре, з повагою ставитися до оточення; аналізуючи конкретну ситуацію, діти вчаться робити моральні висновки, знаходити оригінальні шляхи розв'язання конфліктів, отримуючи при цьому справжню втіху.

Список використаних джерел та літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) – К., 2012. – 26 с.
2. Сухомлинський В. О. Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1976. – Т. 2. – 668 с.

3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – 639 с.
4. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Путь к волшебству. Теория и практика сказкотерапии / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева. – СПб. : Речь, 2008. – 235 с.
5. Фесюкова Л. Б. Воспитание сказкой : Для работы с детьми дошкольного возраста / Л. Б. Фесюкова. – Харьков. : Фолио, 1996. – 464 с.

Якименко Світлана Іванівна,

доктор наук у галузі освіти, професор, завідувача кафедри початкової освіти факультету дошкільної та початкової освіти (Миколаївський національний університет ім. В. О. Сухомлинського)

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА В УМОВАХ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА

Постановка проблеми. Одне з основних завдань виховання сьогодні полягає в розвитку особистості дитини, підготовки до життєдіяльності в навколишньому середовищі, яке має тенденцію до постійної зміни.

Із приходом дитини в школу змінюється соціальна ситуація, але внутрішньо, психологічно дитина залишається ще в дошкільному дитинстві. Основними видами діяльності для дитини продовжують залишатися гра, малювання, конструювання.

Аналіз актуальних досліджень. Проблему розвитку особистості молодшого школяра в умовах навчально-виховного середовища й механізмів впливу на результативність цього процесу протягом останніх років інтенсивно досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні вчені: соціологи, психологи, педагоги. Як свідчать дослідження педагогів і психологів (І. Беха, К. Гуза, В. Ільченко, С. Клепка, І. Козловської, Г. Костюка, С. Максименка, В. Моляко, В. Моргуна, Т. Яценко), навчально-виховна діяльність повинна сприяти розвитку творчих здібностей, спонукати дітей до навчання, до опанування дій аналізу та узагальнення, формувати в них уміння об'єднувати в єдине ціле розрізнену навчальну інформацію.

Загальнотеоретичний підхід та технологічний аспект соціалізації та розвитку особистості молодшого школяра в умовах навчально-виховного середовища розкривали Г. Андрєєва, О. Безпалько, А. Бойко, В. Бондар, Н. Кузьміна, В. Лозова, Г. Троцько, Л. Міщик, А. Мудрик, С. Савченко, Л. Хомич, Н. Щуркова, О. Газман, Ю. Гапон, Т. Говорун, О. Жабокрицька, В. Іванова, А. Капська, С. Кириленко, О. Кузьменко, П. Куліш, Н. Лавриченко, І. Мудрак, Л. Нечепоренко та ін.

Метою статті є здійснення теоретичного аналізу проблеми розвитку особистості молодшого школяра в колективі та виховному закладі, установлення психологічних особливостей соціалізації молодшого школяра в умовах навчально-виховного середовища.

Виклад основного матеріалу. Прийшовши в 1-й клас, дитина змінює провідний вид діяльності ігровий на навчальний. Тепер уже через неї

проходить система відносин дитини з дорослими й однолітками. Під впливом навчання починається перебудова всіх пізнавальних процесів, придбання якостей, властивих дорослим людям. Це пов'язане з тим, що діти включаються в нові для них види діяльності й системи міжособистісних відносин, які потребують наявності нових психологічних якостей.

Загальними характеристиками всіх пізнавальних процесів дитини повинні стати їхня довільність, продуктивність і стабільність. На уроках дитині з перших днів навчання необхідно протягом тривалого часу зберігати підвищену увагу, бути досить посидющою, сприймати й добре запам'ятовувати все, про що говорить учитель. У цей період сприйняття має мимовільний характер, тому що діти ще не вміють керувати ним, не можуть самостійно аналізувати предмет, явище.

Основною рисою сприйняття є особливість самого предмета. Тому діти зауважують не основне, істотне, а те, що яскраво виділяється на тлі іншого предмета. От чому процес сприйняття часто обмежується тільки дізнаванням і наступною назвою предмета, явища.

Починаючи з 2-го класу цей процес поступово набуває істотних змін; уже більшою мірою в ньому бере участь аналіз. Сприйняття як процес, що дає змогу орієнтації в зовнішньому світі, починає відділятися від спеціального сприйняття певних об'єктів у процесі їхнього пізнання під час навчання. Діти опановують техніку сприйняття, учаться дивитися, слухати, виділяти основне, бачити деталі. Сприйняття стає розчленованим.

У розвитку довільного сприйняття більшу роль відіграє слово. У першокласників слово-назва відіграє завершальну роль у сприйнятті. В учнів 3-х класів слово виконує іншу функцію. Назвавши предмет, об'єкт, явище, діти продовжують його аналізувати, описувати в словесній формі. Процес сприйняття частіше визначається інтересами, потребами, минулим досвідом людини, ніж зовнішніми особливостями предметів. Його розвиток у молодших школярів іде від злитого, фрагментарного до розчленованого, осмисленого.

На думку Е. А. Фарапонової, у процесі поступового переходу від нерозчленованого сприйняття до більш поглибленого, розчленованого ми спостерігаємо більшу нерівномірність, тобто цей перехід не є відразу універсальним у всіх випадках. Учень у сприйнятті одних об'єктів може стояти на більш високому рівні аналізу, а в сприйнятті інших залишатися ще на низькому рівні. Звичайно, діти переходять на більш високий рівень сприйняття в тих видах навчальної діяльності, у яких вони досягають найбільш продуктивних результатів. Наприклад, рівень сприйняття в процесі малювання або співу за відсутності належного організаційного навчання в учнів 4-го класу може залишатися надзвичайно низьким [6].

Перехід учнів до більш поглиблених форм аналізу в процесі сприйняття пов'язаний із загальною поступовою перебудовою їхньої особистості. Пізнавальні інтереси першокласника характеризуються простим нагромадженням фактів і відомостей про навколишній світ. У цьому віці

пізнання нового зводиться переважно до приєднання нового факту, нової деталі до свого колишнього досвіду.

Надалі поступово відбувається ускладнення пізнавальних інтересів. Дитину тепер починає цікавити істота самого предмета. У зв'язку з цим вона все більше й більше починає спостерігати й вивчати його об'єкти, які її цікавлять. У процесі навчання змінюється й ставлення учнів до сприйняття важливих для них об'єктів. Чим старший учень початкових класів, тим імовірніше навчання його поглибленому сприйняттю й спостереженню. Цю особливість у розвитку сприйняття в молодших школярів необхідно широко використовувати в процесі навчання в школі.

Зупинимось на особливостях сприйняття дітьми цього віку людини загалом й учителів зокрема. Типовим тут є те, що діти досить глибоко відображають зовнішні ознаки вчителя, виокремлюють деякі особливості його поведінки, розглядаючи їх, однак, поза зв'язком з особистістю вчителя загалом. В описах учителя превалюють елементи фізичного вигляду й оформлення зовнішності. Значно рідше молодші школярі звертають увагу на поведінку педагога. Для них дуже важко за зовні виразними рухами побачити певні психічні якості. Правда, з віком ставлення до вчителя змінюється: від цілісного, недиференційованого – до більш детального, глибокого. Наприклад, від 1-го до 3-го класу збільшується кількість сторін, відмічуваних і оцінюваних в особистості й зовнішності вчителя; спостерігається тенденція збільшення фіксування учнями поведінки вчителя, а також професійних умінь педагога передавати знання, підтримувати дисципліну, організувати заходи й т.д.

Довільне керування діями, які необхідні в навчальній діяльності, дотримання правил, можливі спочатку, коли дитині зрозумілі близькі цілі й коли вона знає, що час її зусиль обмежено малою кількістю завдань. Тривала напруга довольної уваги до навчальних дій і втомлює дитину.

Якщо з приходом до школи відразу поставити дитину в умови лише навчальної діяльності, це може призвести або до того, що вона і справді швидко включиться в навчальну діяльність (у цьому разі готовність до навчання вже сформувалася), або до того, що вона розгубиться перед непосильними навчальними завданнями, зневіриться в собі, почне негативно ставитися до школи й до навчання. На практиці обидва ці варіанти є типовими: кількість дітей, готових до навчання, і кількість дітей, для яких навчання в заданих умовах виявляється непосильним, досить велика.

Спроби пристосувати дітей до навчальної діяльності через гру, ігрові форми через внесення в заняття елементів сюжетних або дидактичних ігор, себе не виправдують. Таке «навчання» привабливе для дітей, але воно не сприяє переходу до власне навчальної діяльності, не формує в них відповідального ставлення до виконання навчальних завдань, не розвиває довольних видів керування діями.

Діти повинні навчитися розрізняти ігрові й навчальні завдання, розуміти, що навчальне завдання, на відміну від гри, обов'язкове, його

необхідно виконувати незалежно від того, хоче дитина це робити чи не хоче. У цьому віці вчитель повинен формувати в дітей адекватну самооцінку.

Висновки. Отже, вступ дитини до навчального закладу має величезне значення для формування його особистості. Під впливом колективу в дитини молодшого шкільного віку поступово формується вищий тип соціальної спрямованості особистості, характерний для кожного, хто живе усвідомленими колективними інтересами. Звичайно, входження в колектив і формування соціальної спрямованості особистості школяра відбувається не відразу. Це – тривалий процес, що здійснюється під керівництвом учителя, процес, який можна простежити, спостерігаючи й аналізуючи поведінку школярів різних класів.

Професія вчителя потребує всебічних знань, безмежної душевної щедрості, мудрої любові до дітей. Тільки кожний день із радістю віддаючи себе дітям, можемо залучити їх до науки, заохотити до праці, передати їм глибоку віру в торжество загальнолюдських цінностей, закласти непорушні основи моральності. Суспільство покладає на вчителя особливу відповідальність. Учителю довіряють дитину в той час, коли вона найбільш податлива до впливу. Учитель допомагає учням оволодівати знаннями, уміннями, навичками, сприяє формуванню ідеалів і життєвих установок дитини, тобто в його руках доля всього життя людини. Платон писав, що якщо чоботар погано виконуватиме свої обов'язки, то держава від цього не дуже постраждає, бо в країні громадяни будуть тільки трохи гірше одягнені; але якщо вихователь дітей погано виконуватиме свої обов'язки, то в країні з'являться цілі покоління невігласів і нерозумних людей.

Список використаних джерел та літератури

1. Каменєва Н. С. Психологічний аспект соціалізації особистості в колективі в умовах гуманізації суспільства / Н. С. Каменєва // Social-science. – 2010. – № 2. – С. 131.
2. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи / Т. В. Кравченко // Монографія. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
3. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : [навч. посіб.] / Н. Є. Мойсеюк. – К. [Б.в.], 2007. – 656 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учебник] / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
5. Проблемы формирования личности / [Божович Л. И.]; под ред. Д. И. Фельдштейна. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 349 с.
6. Фарапонова Э. А. Возрастные различия в запоминании наглядного и словесного материала // Вопросы психологии памяти / Под ред. А. А. Смирнова. – Издательство АПН РСФСР. – М., 1958. – С. 9–50.

РОЗДІЛ II

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Бреславська Анна Богданівна,

*кандидат педагогічних наук, фахівець відділу
акредитації та ліцензування*

(Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського)

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. Вища професійна освіта посідає сьогодні провідне місце серед основних структур системи підготовки кадрів. У зв'язку з цим актуалізується проблема формування професійного іміджу майбутнього вчителя, що зумовлене теоретичними й практичними завданнями вдосконалювання професійної діяльності фахівця нового типу, який орієнтується в сучасному світі, де самореалізація в професії є постійною потребою особистості. Саме в наш час постала необхідність у підготовці педагогічних кадрів, які готові до педагогічного моделювання, конструювання та проектування в освітньому просторі вищого навчального закладу в умовах інформаційного суспільства. Тому проблема професійного іміджу майбутнього педагога як відображення внутрішньої культури особистості в педагогічній науці є важливою передумовою професійного успіху. Сьогодні роль іміджу педагога як презентації та ствердження унікальності суб'єкта забезпечує не тільки професійну ідентифікацію та саморозвиток особистості, але й стає однією з актуальних проблем його дослідження. Саме вища освіта повинна об'єднувати в цілісний комплекс навчально-методичну підготовку та позанавчальний особистісний розвиток майбутнього педагога й формувати його імідж.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання професійного становлення педагога розглядали класики зарубіжної (Й. Герbart, А. Дістервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці та ін.) та вітчизняної (А. Макаренко, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.) педагогіки. Теоретичне підґрунтя підготовки педагогічних кадрів на народознавчій основі закладено в працях С. Русової, В. Скуратівського, М. Стельмаховича, В. Сухомлинського та ін. Концептуальні засади педагогіки вищої школи досліджували А. Алексюк, І. Бех, І. Зязюн, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський та ін. Проблема професійної готовності вчителя стала предметом наукових розвідок А. Капської, Н. Кузьміної, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пехоти, С. Сисоєва, А. Троцько та ін. Різні напрями фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи вивчають О. Біда, М. Парфенов, Л. Петриченко, М. Севостюк, Г. Тарасенко, Л. Хомич та ін.

Поняття «імідж» висвітлено в роботах Р. Арнхейма, П. Берда, В. Орешкіна, В. Франкла, Е. Фромма, В. Черепанової, В. Шепеля, Г. Почепцова та ін.

Імідж як професійну якість сучасного вчителя розглянуто в роботах О. Абдулліної, О. Газмана, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Н. Щуркова.

Цілі статті. Метою статті є актуалізація проблем формування іміджу педагога, теоретичне обґрунтування його сутності, значення та структури.

Викладання основного матеріалу. Багато вчених вважають, що процес виховання нескінченний і в ньому не може бути закінченості. Ми визнаємо цю думку, але вважаємо, що як у будь-якому процесі, у формуванні професійного іміджу зберігається загальність органічної єдності безперервного і переривного. Професійний імідж майбутнього вчителя є переривним компонентом усередині єдиного безперервного процесу розвитку культури педагогічної діяльності. Після свого виникнення професійний імідж майбутнього вчителя пропродовжує «жити» в психічному процесі, істотно впливаючи на нього й не віддаляючись від нього.

Процес формування, як соціальна якість індивіда, передбачає розвиток особистості в результаті її соціалізації та виховання.

Формування професійного іміджу майбутнього вчителя є однією зі сторін єдиного процесу розвитку особистості. Д. І. Фельдштейн зазначає: «Розвиток особистості – це єдиний процес соціалізації, коли людина освоює соціальний досвід, та індивідуалізації, коли він висловлює власну позицію, протиставляє себе іншим, проявляє самостійність шляхом встановлення все більш широких відносин, де він сам себе перевіряє, «прокручує», виробляє перспективу розвитку подальшої діяльності і, що дуже важливо, виходячи за межі певної діяльності [5].

Виходячи із зазначених визначень, зауважимо, що формування професійного іміджу майбутнього вчителя уявляємо як процес створення стійких внутрішніх структур і зовнішніх характеристик особистості, спрямованих на його професійну самопрезентацію.

Концепції індивідуалізації (С. А. Гільманов, А. В. Петровський) і соціалізації (П. Бергер, Т. Лукман) дають змогу зробити важливі для нас висновків:

- формування професійного іміджу майбутнього вчителя може бути зрозуміле й описане не тільки як соціалізація (засвоєння особистістю соціальної ролі «вчитель»), але і як індивідуалізація, професійне становлення, тобто професійний імідж майбутнього вчителя пов'язаний із засвоєнням професійних норм, цінностей, знань, умінь і навичок, але він завжди професійний. В індивідуальному іміджі майбутнього вчителя знаходить відображення культура педагогічної діяльності, імідж – наслідок процесу її придбання, форми прояву культури педагогічної діяльності в іміджі завжди індивідуальні;

- процес формування професійного іміджу майбутнього вчителя спрямований на подолання відчуження студента від природи, соціуму, культури, самого себе, побудову свого позитивного образу.

У нашому дослідженні виділяємо етапи формування індивідуального іміджу майбутнього вчителя в процесі освоєння культури педагогічної діяльності.

1 етап – мотиваційно-цільовий.

Мета – розвиток позитивної мотивації майбутніх учителів до освоєння культури педагогічної діяльності та формування професійного іміджу відповідно до неї.

Зміст: Розвиток мотивації на формування професійного іміджу як компонента культури педагогічної діяльності, уявлень студентів про відповідні та невідповідні педагогічній діяльності дії. Засвоєння знань про загальнолюдські та професійні цінності, сутності культури сприяють індивідуальному іміджу як її компонент. Діагностика вміння студентів висловити в поведінці й дати оцінку своїй культурі педагогічної діяльності.

Умови. Ціннісне орієнтування, забезпечення суб'єктної позиції майбутнього вчителя у виховному просторі, створення атмосфери співпраці, доброзичливості, взаємоповаги між усіма студентами, педагогами та батьками, організація суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Основними формами реалізації умов є: участь у студентському самоврядуванні, колективні творчі справи, тематичні тижні, зустрічі, свята, вступні заняття спецкурсу «Професійний імідж у культурі педагогічної діяльності», діагностика індивідуальних психологічних якостей особистості студента, надання консультативної допомоги та психологічної підтримки студентам. *Рефлексія.* Результат: сформованість позитивної мотивації на освітньої культури педагогічної діяльності, усвідомлення майбутніми вчителями принципового значення формування професійного іміджу. Додання особистісного сенсу процесу формування професійного іміджу як компонента, що забезпечує цілісність культури педагогічної діяльності.

2 етап – власне формування професійного іміджу майбутнього вчителя.

Мета – сформувати професійний імідж майбутнього вчителя.

Зміст: системне оволодіння знаннями й уміннями, освоєння норм, цінностей і зразків педагогічної діяльності, які склалися на певному етапі в рамках педагогічної культури, вироблення критеріїв професійного іміджу майбутнього вчителя. Аналіз власної шкали цінностей. Становлення професійної «Я-концепції» (образу «Я-учитель»). Опанування інструментарієм формування професійного іміджу та способом його передачі учням.

Умови: виокремлення цілі й організація процесу, адекватного меті; формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного, емоційного компонентів професійного іміджу майбутнього вчителя; участь студентів у всіх сферах життєдіяльності соціуму; змінення характеру цілепокладання в бік освоєння культури педагогічної діяльності майбутнього вчителя. Реалізація програми спецкурсу «Професійний імідж у культурі педагогічної діяльності» через організацію рефлексії, діалогу, полілогу, дискусії, колективної творчої діяльності, ділових ігор, круглих столів, екскурсій, зустрічей, конференцій, конкурсів, виставок, самостійної творчої та дослідницької діяльності учнів,

відвідування та аналізу уроків технології в базових школах і коледжі; відеотренінг, психокорекційні ігри, вправи і т.д.

Результат: майбутній учитель – володар професійного іміджу, здатний оцінити свою поведінку в різних ситуаціях педагогічне спілкування та відповідно до норм культури педагогічної діяльності.

3 етап – результативно-оцінний

Мета – удосконалювати професійний імідж майбутнього вчителя.

Зміст – актуалізація професійного іміджу та самоствердження майбутнього вчителя в професійній діяльності, пошук нових форм і методів розвитку культури педагогічної діяльності.

Рефлексія діяльності: чи вдається сформувати професійний імідж, який відповідає нормам педагогічної культури, етики та естетики? Якщо вдається, то завдяки чому? Якщо ні, то який характер труднощів? Що треба розвивати (які здібності) для зняття затруднення та просування до мети?

Умови здійснення: самовираження в реальній педагогічній діяльності (навчально-педагогічна практика студентів, аналіз та оцінка її результатів, студентські науково-практичні конференції, конкурси професійної майстерності, шефська робота майбутніх учителів зі студентами молодших курсів і т.д.).

Рефлексія ситуація «впливу іміджу» на характер педагогічної взаємодії.

Результат – компетентність майбутнього вчителя в культурі педагогічної діяльності, наявність у майбутнього вчителя індивідуального іміджу та здатності рефлексувати якості його прояви.

Жоден із розглянутих етапів не є основним у формуванні професійного іміджу майбутнього вчителя. Ці етапи взаємозумовлюють один одного: без становлення професіоналізму не можуть сформуватися й повністю проявитися всі компоненти іміджу (через порушення смислової сфери, ущербності «Я-концепції», незадоволеності результатами діяльності). Індивідуально незабарвлений імідж призводить до стереотипізації. Такий імідж збитковий, що відчують, насамперед, учні [3].

Інваріантність процесу формування професійного іміджу як компонента, що забезпечує цілісність культури педагогічної діяльності майбутнього вчителя, у нашому дослідженні забезпечують такі принципи: культуровідповідності, персоналізації, компенсації, єдності особистості й діяльності.

Ефективне вирішення проблеми формування індивідуального іміджу майбутнього вчителя як компонента, що забезпечує цілісність культури педагогічної діяльності, неможливо без реалізації принципів культуровідповідності, персоналізації, компенсації.

Розглянуті принципи базуються на закономірностях процесу виховання, формування та розвитку особистості (В. А. Караський, В. В. Краєвський, Л. І. Новікова) [3].

Формування професійного іміджу майбутнього вчителя зумовлене соціокультурними, етнопедагогічними передумовами культури педагогічної діяльності в умовах оновлення змісту, затребуваністю вчителя-професіонала.

Формування іміджу закономірно пов'язане з процесом сприймання, індивідуалізації та соціалізації особистості майбутнього вчителя.

Специфіка формування професійного іміджу викликає об'єктивну необхідність достатності виховних засобів залежно від рівня сформованості кожного з його компонентів.

Чим вища мотивація до культури педагогічної діяльності, тим успішніше відбувається формування професійного іміджу.

Слід визнати закономірним, що об'єктивний процес формування професійного іміджу майбутнього вчителя здійснюється ефективно в результаті самовияву та самоствердження майбутнього вчителя в педагогічно організованій взаємодії.

Соціальна зумовленість процесу формування індивідуального іміджу майбутнього вчителя дала змогу виявити ще одну закономірність, яку можна вважати узагальнювальною, оскільки в ній знаходять прояв тією чи іншою мірою всі розглянуті нами принципи: відповідність мети, завдань, засобів формування індивідуального іміджу його сутнісним характеристикам та основним компонентам (емоційному, мотиваційному, когнітивному, діяльнісному) при їх тісному взаємозв'язку.

Отже, у процесі дослідження ми виявили зв'язки та закономірності, без урахування яких неможлива організація процесу формування професійного іміджу майбутнього вчителя. Ці закономірності характеризують умови його формування як психолого-педагогічного феномена. Представлені принципи та закономірності реалізуються цілісно, у єдності й нерозривно.

Процес формування професійного іміджу нерозривно пов'язаний і значною мірою визначається тим соціальним середовищем, у якому відбувається професійне становлення майбутнього вчителя.

Роль соціуму у формуванні культури педагогічної діяльності майбутнього вчителя та його професійного іміджу дослідники розглядають у рамках трьох середовищ:

- мегасередовище – світ із його суперечностями й водночас єдністю;
- макросередовище – суспільно-політична система, визнана рамками держави;
- мікросередовище – безпосереднє соціальне оточення людини (трудовий, навчальний колектив, сім'я і т.д.) [3].

Професійний імідж майбутнього вчителя значною мірою проявляється в мікросередовищі, орієнтується на нього, формується в ній. Таке мікросередовище пов'язане з педагогічними реаліями: колективом, батьками, колегами, культурними традиціями країни, вітчизняною педагогікою, регіональними умовами, які характеризуються наявністю відповідних центрів культури, науки, освіти, інтелектуальним потенціалом і т.д.

Формування професійного іміджу майбутнього вчителя проходить більш ефективно за умови:

- сформованості мотивації студента на професію вчителя;

- розробленості змісту освітнього процесу із засвоєння норм, знань, умінь, навичок культури педагогічної діяльності, що лежать в основі формування професійного іміджу майбутнього вчителя;

- активізації суб'єкта в рефлексії педагогічної діяльності.

Висновок. Формування професійного іміджу майбутнього вчителя проходить поетапно, в основі організації процесу лежать принципи культуровідповідності, компенсації, персоналізації, єдності особистості й діяльності. Як соціокультурне середовище, взаємодія з яким сприяє формуванню професійного іміджу майбутнього вчителя, ми розглядаємо виховний простір інституту.

Список використаних джерел та літератури

1. Архипова С. Іміджеві та самоактуалізуючі характеристики у професійній діяльності педагога / С. Архипова, І. Ніколаєску // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 2–3. – С. 33–34.
2. Берд П. Подай себя! Эффективная тактика улучшения вашего имиджа / П. Берд; пер. с англ. Т. А. Сиваковой. – М. : Амалфея, 1997. – 208 с.
3. Кучерявий О. Г. Педагогіка : особистісно-розвивальні аспекти : навч. посіб для студ. вищ. навч. закл. / О. Г. Кучерявий. – К. : НВП «Вид-во «Наукова думка» НАН України», 2011. – 464 с.
4. Сучасний словник іншомовних слів / Уклали : О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К. : Довіра, 2006. – 789 с.
5. Фельдтштейн Д. І. Соціальне розвиток у просторі – часу Дитинства. М., 1997. 378 с.
6. Шепель В. М. Имидж / В. М. Шепель // Воспитание школьников. – 1997. – № 1. – С. 40–44.

Гарашук Кирило Володимирович,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри англійської мови

з методиками викладання у дошкільній та початковій освіті

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ФНОСТИЛІСТИКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. Модерна епоха потребує спеціалістів нової генерації, які володіють ґрунтовними знаннями, професіоналів, здатних до ефективної творчої діяльності. У фаховому становленні майбутнього вчителя початкових класів особливого значення набуває мовнокомунікативна професійна компетенція. На думку К. Климової, мовнокомунікативна професійна компетенція майбутнього вчителя-нефілолога включає в себе: 1) систематизовані знання про мову як найвище надбання цивілізації; 2) знання правил мовного спілкування; 3) знання норм сучасної української літературної мови, уміння та навички оптимального використання цих знань у професійному спілкуванні, спроможність до рефлексії, розвинуте «чуття мови»; 4) уміння та

навички правильної побудови зв'язних текстів, зумовлених потребами професійної комунікації; 5) уміння користуватися інформаційно-довідковими джерелами для українськомовного самонавчання й самовдосконалення [1, с. 37–38]. З огляду на це зростає значення і стилістичної вправності студентів, яка передбачає доцільне та доречне використання мовних засобів, залежно від ситуації спілкування, що і є предметом стилістики. Однак дотепер на периферії наукового дослідження перебуває *фоностилїстика* – лінгвістичне вчення про функції окремої фонемі й найрізноманітніші поєднання фонем у словах та між словами в межах усієї мовної системи, а також про функціональний вияв нормативно-літературної вимови слів, про наголошування слів, типову інтонацію мовних одиниць.

Аналіз останніх досліджень. Теоретичні аспекти фоностилїстики розглядали Р. Якобсон, О. Єсперсен, С. Воронін, О. Журинський, А. Калита, В. Кушнерик, В. Левицький та ін. До проблем методики фоностилїстичного навчання зверталися І. Кучеренко, Ю. Мельничук, Г. Руда, Н. Янко та ін. Дотепер залишається малодослідженою проблема формування фоностилїстичної вправності студентів – майбутніх учителів початкових класів як важливого фактору їхнього професійного становлення.

Мета статті – визначити оптимальні шляхи підвищення фоностилїстичної вправності майбутніх учителів початкової школи.

Завдання:

- з'ясувати специфіку фонетичної стилїстики як розділу мовознавства;
- розробити завдання, спрямовані на формування фоностилїстичної вправності майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. У системі стилїстичних прийомів, зорієнтованих на передавання власне змістового та емоційного плану відповідних висловлювань, виділяють *фонетичні засоби*: ритмічне членування, досягнення виразності рим, алїтерація, асонанс, звуконаслідування, звукосимволїзм. Звуконаслідування є імітацією природних звучань, а звукосимволїзм – це здатність звуків викликати певні звукові асоціації [4].

Асонанс – навмисне багаторазове повторення однакових (або акустично подібних) голосних у близькій послїдовності для звукової та смислової організації висловлювання. *Алїтерація* – навмисне багатократне повторення однакових (чи акустично подібних) звуків, або звукосполучень [2, с. 195]. Ці прийоми широко використовують у малих фольклорних жанрах. Зокрема, у скоромовках традиційно повторюються важкі для вимови звуки й звукосполучення, застосування яких значно поліпшує орфоепїчну вправність:

Tie a knot, tie a knot;

Tie a tight, tight knot;

Tie a knot in the shape of a nought.

Українським школярам складно вимовляти англїйські звуки, які не мають відповідників у рїдній мові. Наприклад, подана нижче римована скоромовка допоможе відшліфувати вимову звука [w]: Why do you cry, Willy? / Why do you cry? / Why, Willy, why, Willy, / Why, Willy, Why?

Для закріплення теоретичних знань студентам запропоновано низку завдань.

Завдання 1. Підкресліть приклади алітерації та асонансу в пареміях.

1) A cat may look at a king. 2) Barking dogs seldom bite. 3) Dumb dogs are dangerous. 4) Every bullet has its billet. 5) Every dog has his day. 6) Look before you leap. 7) No sweet without some sweat. 8) Good health is above wealth.

Завдання 2. Підкресліть рими в прикладах з англійського фольклору. З якою метою ці тексти римувалися?

1) A friend in need is a friend indeed. 2) A little pot is soon hot. 3) A stitch in time saves nine. 4) Birds of a feather flock together. 5) He that mischief hatches, mischief catches. 6) Little strokes fell great oaks. 7) Man proposes, God disposes. 8) Money spent on brain is never spent in vain.

Завдання 3. Визначте, які фонетичні явища використані в запропонованих прикладах. У чому полягає їх стилістична роль?

Bow-wow, says the dog;
Mew, mew, says the cat;
Grunt, grunt, goes the hog;
And squeak, goes the rat;
Tu-whu, says the owl;
Caw, caw, says the crow;
Quack, quack, says the duck;
And moo, says the cow.

Завдання 4. Установіть фонетичне явище, використане А. Бредлі.

O Sea! whose ancient ripples lie
on red-ribbed sands where seaweeds shone;
O moon! whose golden sickle's gone,
O Voices all! like ye I die!

Висновки. Поглиблене вивчення фоностилестичних засобів і прийомів на заняттях з англійської мови може сприяти фаховому становленню майбутніх учителів початкової школи, формуванню їхньої мовнокомунікативної професійної компетенції.

Список використаних джерел та літератури

1. Климова К. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / К. Климова. – Житомир : Рута, 2010. – 560 с.
2. Колесник О., Гаращук К., Гаращук Л. Теоретична фонетика англійської мови : навч. посіб. для студ. ф-тів іноз. мов / О. Колесник, К. Гаращук, Л. Гаращук. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 226 с.
3. Кучеренко І. А. Система роботи з розвитку стилістичних умінь і навичок учнів (10 – 11 класи) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13. 00. 02 «Теорія і методика навчання української мови» / І. А. Кучеренко / Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 20 с.
4. Левицкий В. В. Звуковой символизм : мифы и реальность : монография / В. Левицкий. – Черновцы : Рута, 2009. – 186 с.
5. Янко Н. О. Формування стилістичних умінь учнів 3-4 класів у процесі роботи над текстами різних типів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Н. О. Янко / Інститут

педагогіки НАПН України. – Київ, 2011. – 22 с.

Голубовська Ірина Владиславівна,

кандидат філологічних наук,

доцент кафедри лінгвометодики та культури фахової мови

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ (ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ)

Постановка проблеми. Формування необхідної комунікативної спроможності в усній та писемній формах фахового спілкування, навичок практичного володіння мовою в різних видах мовленнєвої діяльності надзвичайно важливі для професійного становлення майбутніх спеціалістів.

К. Климова справедливо відзначає: «Стратегія безперервної мовної освіти передбачає використання в навчально-виховному процесі ВНЗ оптимальних традиційних та інноваційних форм, методів і засобів навчання та самонавчання української мови, що в подальшому забезпечить успішну професійну мовнокомунікативну діяльність майбутніх фахівців» [1, с. 5]. Саме з цією метою у вітчизняних ВНЗ вивчають курс «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Аналіз останніх досліджень. Нині спостерігається стійкий інтерес до проблем українського професійного мовлення. Науковці Т. Грибіниченко, К. Климова, Л. Мацько, В. Підгурська, Л. Погиба, О. Семенов, С. Шевчук та інші. у своїх працях визначають предмет, завдання, зміст курсу, пропонують практичні вправи тощо. На нашу думку, у процесі викладання дисципліни слід зважати на специфіку фаху, який опановують студенти. На майбутніх класоводів покладено особливу відповідальність, адже вплив першого вчителя на формування мовної особистості дитини важко переоцінити.

Мета статті – визначити оптимальні шляхи формування комунікативних умінь у майбутніх учителів початкових класів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням). **Завдання** – визначити специфіку курсу; розробки завдання для розвитку мовнокомунікативних умінь майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу. Вивчення курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» здійснюється за програмою С. Шевчук та І. Клименко, затвердженою Міністерством освіти і науки України [3]. Сучасні студенти мають ознайомитися не тільки з офіційно-діловим, а й із науковим та уснорозмовним стилями мовлення. Крім того, програмою передбачено вивчення низки актуальних питань із психології та соціології. Це відображено в змісті модулів «Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного мовлення», «Професійна комунікація» та «Наукова комунікація як складова фахової діяльності».

На думку Л. Мацько, спілкування в професійній сфері потребує спеціальних знань і навичок, необхідних для досягнення прагматичного впливу

й успіху в професійній комунікації. Розвиток професійної мовнокомунікативної компетенції відбувається відповідно до здатності людини навчатися, її предметних знань та попереднього досвіду і здійснюється в межах ситуативного контексту, пов'язаного з навчанням і спеціалізацією [2, с. 17].

Пропонуємо приклади різнопланових практичних завдань, які можуть сприяти розвитку комунікативних умінь студентів.

Завдання 1. Які вимоги до ділового мовлення порушені в наведених прикладах?

1) По нашій думці, цей договір укладений невірно. 2) По слідуючому питанню виступила кураторка групи. 3) У нараді приймали участь представники вищестоящих організацій. 4) Директор інституту підвів підсумки дискусії про результати педпрактики. 5) За хорошу роботу нагородити Мосійчук Р. П. дошкою пошани.

Завдання 2. Дотримуючись точності мовлення, запишіть правильні вирази.

Вірна чи правильна відповідь? Надсилати на адресу чи за адресою? Поступити в університет чи вступити до університету? Житель чи мешканець Польщі? Мешкати по адресі чи за адресою? Піднімати чи підносити руку? Сторінку перевернути чи перегорнути? Учебний заклад чи навчальний заклад? Являтися студентом чи бути студентом? Писати в рядок чи в стрічку?

Завдання 3. Із тлумачного словника випишіть значення поданих слів і поставте в них наголоси.

Алфавіт, арахіс, бурштиновий, бюлетень, веретено, видання, вимога, випадок, вишиваний, вільха, вісімдесят, вітчизна, вчення, гетьманський, граблі, грейпфрут, гуртожиток, газда, гратчастий, ґрунтовий, двірник, диспансер, довідник, дробовий, експерт, обруч, олень.

Завдання 4. Підготуйте реферат на одну з поданих тем (за власним вибором).

1. Відображення національних традицій у мовленнєвому етикеті.
2. Українська мова як націєтворчий фактор.
3. Перспективи вирішення проблеми білінгвізму.
4. Відображення гендерної нерівності в мові.
5. Молодіжний сленг.

Завдання 5. Поясніть значення іношомовних слів.

Абориген, неординарний, автентичний, фальсифікація, презентація, синхронний, апелювати, інцидент, симптом, прецедент, фіксувати, пріоритет, реалізувати, елітний, деструктивний, феномен, сентенція, реноме.

Завдання 6. Перекладіть українською стандартизовані звороти офіційно-ділового стилю.

Повестка дня, в целях экономии, выписка из протокола, учредительное собрание, в конечном итоге, принять к сведению, вместе с тем, в первую очередь, в противном случае, снизить себестоимость, утратить дееспособность, по мере возможности, поощрительные меры.

Завдання 7. Виправте типові помилки, допущені під час телефонної розмови.

1) Дайте Кузьменка до телефону! 2) А хто це? 3) Куди я потрапив? 4) А навіщо він вам? 5) Деканат? Дайте-но мені методиста! 6) Не заважайте мені своїми нісенітницями. 7) На безглузді запитання я не відповідаю. 8) Не знаєте – ваші проблеми.

Завдання 8. Розкрийте значення паронімів. З трьома парами паронімів складіть речення (за власним вибором).

Дефектний – дефектолог; адрес – адреса; абонент – абонемент; інцидент – прецедент; економний – економічний; афект – ефект; фатальний – тотальний; кар’єр – кар’єра; комунікаційний – комунікабельний; ефектний – ефективний; дискримінація – дискредитація; стимуляція – симуляція.

Висновки. Систематична робота з формування комунікативних умінь і навичок студентів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) допоможе майбутнім класоводам ефективніше здійснювати їхню педагогічну діяльність.

Список використаних джерел та літератури

1. Курс лекцій з української мови (за професійним спрямуванням) : навч. посібник для самост. роботи студ. нефілолог. спец-стей очної та дист. форм освіти / К. Климова, І. Голубовська та ін. ; за ред. К. Климової. – Житомир : Рута, 2011. – 115 с.
2. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навчальний посібник / Л. І. Мацько, Л. В. Кравець. – К. : Академія, 2007. – 360 с.
3. Про затвердження програм навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» : наказ МОН № 1150 від 21.12.09 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6122/

Дідківська Марина Вікторівна,
учитель початкових класів вищої категорії
(ЗОШ № 13 м. Коростеня)

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНОМУ ЗРОСТАННІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. Стратегія розвитку освіти України передбачає подальшу модернізацію освіти, а від випускників вищих навчальних закладів потребує оволодіння продуктивними технологіями пізнання, удосконалення творчого потенціалу особистості. Відповідно до цього перед сучасною вищою педагогічною школою стоять завдання: підвищити якість підготовки майбутніх учителів, виховати майбутнього вчителя як активну творчу особистість. Це зумовило необхідність розробки стратегічних підходів до підготовки педагогічних кадрів: «Традиційні форми та методи підготовки фахівців не завжди дають змогу забезпечити вимоги, що ставить сьогодні ринок праці, забезпечити випереджувальний характер професійної підготовки» [6, с. 170–175].

Учені-психологи в середині ХХ століття здійснили низку вдалих спроб дослідити проблеми пам’яті, мислення, уваги. Науковці Д. Богоявленський, П. Гальперін, Н. Менчинська, Н. Талізін та інші. у своїх працях розкрили роль взаємозв’язку старих і нових знань для розвитку пам’яті учнів і стимуляції їхньої розумової діяльності. Рівень успішності, а, отже, і розвитку особистості

школяра, вважають дослідники, залежить від того, як у процесі навчання співвідносяться новий матеріал і знання, уже засвоєні дитиною [1, с. 19–21].

Аналіз праць психологів дає підстави зробити висновок, що подання вчителем навчального матеріалу має бути послідовним, сприяти розвитку здібностей дітей мислити, стимулюванню їхньої розумової діяльності. А тому слушним є використання інноваційних технологій під час формування та професійного зростання вчителя початкових класів.

Отже, з огляду на вище зазначене можна зробити висновок про те, що сучасний учитель має володіти арсеналом знань, умінь і навичок із використання інноваційних технологій, методів і засобів навчання.

Актуальність. В. О. Сухомлинський писав, що кожна дитина по-своєму талановита, має схильність до творчості. Але це бажання творити треба постійно стимулювати, відшукуючи методи, прийоми та форми роботи, які сприяли б розвитку пізнавальної активності дітей цього віку.

Ми живемо в суспільстві змін. Сучасна освіта вже не може функціонувати успішно в традиційно збережених змістових, організаційних і педагогічних формах. Відомий академік О. Є. Акімов у своєму останньому виступі висловив мудру думку: «Дітям Світла потрібні вчителі Світла». Нова школа, освітня система потребує нових підходів у навчально виховному процесі, що передбачає переосмислення базових умов організації шкільного життя. Учителем Світла має стати кожен. Педагог повинен перевершити самого себе; цілеспрямовано вдосконалювати свій духовний світ, свою моральність, свою професійну майстерність. Вічна педагогічна істина – «Учитель сам повинен бути вихований» – набуває особливого значення. Сьогодні, коли на виховання дитини впливають засоби масової інформації, приклади насильства, жорстокості, від педагогів залежить, якою вона стане. Тільки вчитель може прокласти стежину до серця дитини, виховати для суспільства добру, чемну, справедливу, чуйну людину. Від учителя залежить, якими стануть його вихованці. Без любові до дітей це зробити неможливо. Саме тепер гуманна педагогіка конче необхідна для виховання цілісної, самодостатньої, людяної та високоморальної особистості. Потрібно створити в школі таке середовище й таку систему взаємин, які стимулювали б найрізноманітнішу діяльність дитини, поступово розвивали в неї саме те, що в певний момент може найефективніше розвиватися. Важливим сьогодні є не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя. Для розвитку здібностей кожної дитини необхідно створити в класі творчу, доброзичливу, емоційно позитивну атмосферу. Особистісний підхід у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці, зокрема І. Бех, О. Пехота, В. Рибалка, О. Савченко, В. Сериков, І. Якиманська та ін. Особистісний підхід доцільно розглядати, на думку О. Пехоти, як важливий психолого-педагогічний принцип, як методологічний інструментарій, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методико-психодіагностичних і психолого-технологічних засобів, які забезпечують більш глибоке цілісне розуміння, пізнання особистості

школяра чи студента й на цій основі – її гармонійний розвиток в умовах наявної системи освіти [4, с. 281].

Згідно з дослідженнями В. Будака, О. Пехоти, А. Старєва, В. Шуляр [5, с. 37–43], особливостями реалізації особистісноорієнтованого підходу в процесі професійної підготовки майбутніх учителів є: навчальний процес проектується педагогічним колективом і педагогом, зокрема на основі визначення та врахування потреб, бажань і можливостей студента згідно з його особистісним діагностуванням; у процесі навчання використовуються такі активні форми та методи навчання, як діалог, полілог, створення «ситуації успіху», драматизація дидактичних ситуацій, рольові ігри, індивідуальні заняття, творчі роботи, проблемні заняття. Активні форми навчального процесу створюють атмосферу співтворчості, емоційного збудження й радості від власного успіху, стимулювання творчості та неоднозначності. Вітчизняні науковці О. Бігич, О. Пехота, В. Семиченко вважають, що в педагогічному процесі доцільно реалізувати особистіснодіяльнісний підхід. Зокрема, О. Пехота вважає, що особистісно-орієнтована освіта реалізується через діяльність, яка має не тільки зовнішні атрибути спільності, але й своїм внутрішнім змістом передбачає співробітництво, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, виявлення їх особистісних функцій [4, с. 280]. Тому актуальною є роль інноваційних технологій у професійному зростанні вчителя початкових класів.

Мета статті – розглянути види інноваційних технологій та можливі шляхи їх реалізації в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Для сучасного етапу розвитку професійної підготовки вчителів властива багатоваріативність, різноманітність підходів, стратегій і технологій навчання, які спрямовані на оновлення системи професійної підготовки вчителя. Усе більше уваги приділяють творчій діяльності спеціаліста, його особистим якостям, які не лише визначають суто професійні характеристики людини, але й спосіб мислення, рівень культури та її інтелектуальний розвиток.

Рольове спілкування змінюється особистісним із притаманними йому підтримкою, утвердженням людської гідності та довірою. Це створює атмосферу співробітництва й зумовлює потребу діалогу як домінуючої форми навчального спілкування, спонукає до обміну думками, враженнями, досвідом. В організації навчання відбувається зміщення акценту з домінування окремих форм і методів навчання на визнання їх плюралізму, переваги творчої ініціативи, конструювання «ситуації успіху», «ситуації вибору», самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самовираження, самореалізації [5, с. 39].

Аналіз досліджень та публікацій. Останнім часом усе більше з'являється наукових досліджень про можливості розвитку школярів у процесі навчання. Дослідження Л. Виготського, П. Гальперіна, А. Леонтьєва, Н. Талізінної та інших дали підстави зробити висновок про те, що необхідно орієнтувати процес навчання не на наявний рівень розумового розвитку, а на той, що формується. Сьогодні, згідно зі словником-довідником, учені-психологи визначають наступність як один з основних психолого-педагогічних принципів, який

передбачає встановлення взаємозв'язків між освітніми ланками за такими напрямками:

- ❖ психофізичний розвиток дітей;
- ❖ завдання формування особистості;
- ❖ зміст освіти;
- ❖ методи навчання та виховання [1, с. 68].

Аналіз педагогічної літератури свідчить, що проблема наступності та перспективності не є новою. Пошуки шляхів її розв'язання представлено ще в працях педагогів минулого (Я. А. Коменський, І. Г. Песталоцці, І. Ф. Герbart, А. В. Дистервег, К. Ушинський, М. Корф).

Зокрема, у працях Я. А. Коменського знаходимо обґрунтування основних принципів навчання, із-поміж них і поступовості. Видатний чеський педагог указував на необхідність того, щоб «... наступне завжди ґрунтувалося на попередньому, попереднє закріплювалося наступним» [3, с. 601]. Я. А. Коменський стверджував, що навчання буде проходити легко, якщо вести його від загального до більш конкретного. Процес навчання, за ним, є суцільним шляхом пізнання та поступового розвитку знань учнів. Цінною є думка педагога про те, що суму знань, якою має опанувати школяр, необхідно розподілити між класами так, «щоб попереднє завжди відкривало дорогу наступному й освітлювало йому шлях» [3, с. 256].

У цьому допоможе мультимедія. Під цим терміном розуміють комплекс апаратних і програмних засобів, що дають змогу людині спілкуватися з комп'ютером, використовуючи найрізноманітніші, природні для себе середовища: звук, відео, графіку, тексти, анімацію та ін. [2, с. 30]. Як зазначив Г. Селевко, різноманітні можливості представлення інформації на комп'ютері дають змогу змінювати й необмежено збагачувати зміст освіти, включаючи до нього інтегровані курси, ознайомлення з історією та методологією науки, із творчими лабораторіями великих людей, зі світовим рівнем науки, техніки, культури [5, с. 116]. Слід зазначити, що мультимедія нині перетинається з галуззю інформаційних гіпертехнологій, тобто виникає гіперсередовище, так звана система гіпермедіа – структурування мультимедійної інформації за допомогою гіперзв'язків. Сучасний електронний підручник, створений із використанням тих чи інших мультимедіа і гіпертехнологій, може бути у вигляді відсканованого паперового підручника (з гіпертекстовими покликаннями), більш складного електронного навчального комплексу (що вміщує підручник, довідник, тести, імітаційні програми тощо). Електронний підручник може бути частиною мережного інформаційного середовища навчального закладу, елементом електронної бібліотеки в мережі Інтернет, а також існувати на компакт-диску.

Слушною думкою суспільства є те, що сучасний педагог має володіти не лише всіма науковими засобами навчання, але й мати взірцеві риси, притаманні наставнику.

Учені доводять, що основними рисами вчителя мають бути віра в дитину й любов до неї. Ось ці два компоненти – віра й любов – і є гарантією того, що

вчитель впорається не лише із завданням навчання, а й із завданням виховання особистості, особистості духовно-моральної, чистої.

На думку відомого педагога Ш. Амонашвілі, учителі мають бути людьми доброї душі й любити дітей такими, якими вони є. Треба однаково любити і шибеника, і слухняного, і кмітливого, і тугодума, і лінивого, і старанного.

Як визначає відомий психолог І. Бех, у виховному плані важливо, щоб у дитини було відчуття, що її приймають, люблять незалежно від того, високих чи низьких показників вона досягла. Учитель має пам'ятати, що до кожної дитини в класі треба виявляти чуйність, щирість, не виділяти надмірною увагою обдарованих і не принижувати слабших. Правильно організована робота допоможе кожному учневі відчувати себе здібним, потрібним, цікавим для вчителя та своїх товаришів. Саме це – надійний стимул подальшої навчальної роботи учнів із захопленням. А любов педагога до дітей – одна з важливих умов як духовного, так і морального виховання.

Отже, мета сучасної школи полягає в тому, щоб виховати дитину, яка вміє самостійно та творчо працювати й жити, застосовуючи при цьому технічні, вербальні та психологічні ресурси.

Список використаних джерел та літератури

1. Богоявленський Д. Н., Менчинська Н. А. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Богоявленський, Н. А. Менчинская. – М. Изд-во АПНРСФСР. 1959.
2. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : [методичний посібник] / [уклад. О. Пометун, Л. Пироженко]. – К. : АПН, 2002. – 136 с.
3. Коменский Я. А. Избранные сочинения / Под ред. А. А. Красновского. – М.: Гос. уч.-пед. изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1955. – 652 с.
4. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія / За ред. І. А. Зязюна. – Київ: Віпол, 2000. – С. 274–297.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : Навчальний посібник / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева, К. Ф. Нор, В. І. Шуляр, І. М. Михайлицька, І. В. Манькусь; За ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – К. : Видавництво А.С.К., 2003. – 240 с.
6. Щербак О. І. Нові технології у професійній підготовці майбутніх фахівців / О. І. Щербак // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : зб. наук. праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України – Ч. 2. – Харків : ОВС, 2002. – С. 170–183.

Євтушок Віта Петрівна,

студентка 51 групи спеціальності «Початкова освіта»;

Деньгаєва Світлана Вікторівна,

старший викладач, кандидат педагогічних наук

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Постановка проблеми. Потужний потік нової інформації, реклами, застосування комп'ютерних технологій на телебаченні, розповсюдження ігрових приставок, електронних іграшок і комп'ютерів здійснюють посилений вплив увагу на виховання дитини та її сприйняття навколишнього світу. Істотно

змінюється і характер улюбленої практичної діяльності – гри, змінюються й її улюблені герої та захоплення. Сьогодні знання та інформаційно-комунікаційні технології є основою суспільного розвитку. Тож діти є активним споживачем інформації, що постійно збільшується. Величезна кількість телевізійних каналів, відео- та аудіопродукції, газет, журналів, сайтів в Інтернеті – усе це невід’ємна частина сучасного суспільства. Кожен день світ медіа створює навколо кожного особливу медійну реальність, під впливом якої формуються світогляд учня, його освіта, культура, життєві цінності. Одним з основних завдань сучасної школи є інформатизація навчально-виховного процесу, що охоплює створення та розвиток комп’ютерно орієнтованого навчального середовища. Упродовж останніх років наголошують на ефективності застосування медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі учнів початкової школи [5, с. 45].

З огляду на сучасні реалії вчитель повинен застосовувати в навчальному процесі нові методи подачі інформації. Мозок дитини, налаштований на отримання знань у формі розважальних програм на телебаченні, набагато легше сприйме запропоновану на уроці інформацію за допомогою медіазасобів. Саме медіаосвітні технології, які сприяють розвитку критичного мислення молодших школярів, формують культуру мислення, самостійність, інтелектуальні вміння та підсилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності в новому медіаосвітньому просторі. Оскільки сучасний навчальний процес здійснюється на засадах взаємодії всіх його учасників та діалогічності, медіатехнології вдало поєднуються з інтерактивними технологіями навчання, тим самим значно підвищуючи мотивацію учнів початкової ланки до вивчення англійської мови та результативність засвоєння й реалізації отриманих знань [2, с. 190].

Аналіз останніх досліджень. Проблеми впливу мас-медіа на особистість та суспільство мали відображення в роботах Д. Бакінгема (D. Buckingham), Ж. Гоне (J. Gonnet), І. М. Дзялошинського, Дж. Лалла (J. Lull), Л. Селлера (L. Sellers). Психологічний аспект впливу медіа на особистість досліджували О. В. Бурім, Л. А. Найдьонова, Ю. М. Усов та ін. Використання матеріалів засобів масової інформації перебувало в центрі наукових інтересів Є. М. Міллера, Г. В. Онкович, Н. В. Саєнко, О. А. Сербенської, В. В. Усатої, О. В. Федорова, І. М. Чемерис, О. К. Янишин та ін. Філософське осмислення медіаосвітньої діяльності, її змісту, сутності, цілей, завдань і проблем обґрунтовано в працях Дж. Гербнера (G. Gerbner), Г. Лассуелла (H. Lasswell), М. Маклюєна (M. McLuhan), Л. Мастермана (L. Masterman). Роль комп’ютерних технологій у навчальному процесі розглянуто у працях З. В. Данилова, Г. О. Козлакової, В. Є. Краснопольського, Л. І. Павлюка, Т. В. Солодкої та інших дослідників.

Мета статті – окреслити важливість і доцільність використання засобів медіаосвітніх технологій на уроках англійської мови в початковій школі.

Виклад основного матеріалу. Роль медіа в суспільстві, а також їх вплив, зростають швидкими темпами, будучи комплексним засобом освоєння людиною навколишнього середовища в його мистецьких, культурологічних, соціальних, інтелектуальних і психологічних аспектах. Сьогодні вчитель

володіє цифровими технологіями, які дають змогу одночасно отримувати інформацію з газет, радіо, телебачення, Інтернету, мобільного телефону. Ця універсалізація базується на конвергенції інформаційних процесів, де візуальне начало з'єднується з началом слуховим і текстовим. Усе це приводить до нових підходів у навчанні.

Медіаосвітні технології – частина освітнього процесу, спрямована на формування в учнів медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою масмедіа.

Сьогодні всі медіатехнології класифікують на *традиційні* й *нові*. До традиційних медіа відносять друковану продукцію, періодичні видання, радіо,

звукозапис, кінематограф, телебачення; до електронних (нових) – відео,

мобільні телефони, смартфони, CD, DVD, комп'ютер, планшет, Інтернет.

Ця класифікація включає такі групи засобів медіаосвітніх технологій, як *апаратні* та *програмні*. До апаратних засобів медіаосвітніх технологій відносять: 1) основні: комп'ютер, мультимедіа-проектор, маніпулятори (миша, клавіатура та ін.), 2) додаткові: пристрої CD і DVD, відеоплеєри, аудіоплеєри, відео- та аудіозаписувальні пристрої, акустичні системи. До програмних засобів, застосування яких є актуальним і доступним у навчанні англійської мови, належать мультимедійні програми та засоби створення мультимедійних медіапродуктів. Мультимедійні програми включають: мультимедіа презентації, мультимедіа доповіді, електронні мультимедіа видання та мультимедійні інтернетресурси. Засоби створення мультимедійних продуктів включають: програми створення та редагування презентацій, відеоредактори, редактори зображень, звукові редактори, онлайнві аудіо- та відеоредактори, інтернетплатформи для створення та зберігання тестів, слайд-шоу, сайтів, блогів та електронних сторінок [1].

Під час проектування уроку англійської мови вчителю доцільно використовувати різні програмні продукти:

1. Мови програмування – за їх допомогою вчитель може скласти різні програмні продукти, які можна використовувати на різних етапах уроку.

2. Готові програмні продукти (енциклопедії, навчальні програми та ін.) можливі в процесі підготовки та проведення уроку. Використання комп'ютерних технологій на уроках англійської мови в початковій школі відкриває широкі можливості для створення та використання наочно-демонстраційного супроводу на уроці. Такий підхід розвиває ініціативу та сприяє підвищенню інтересу учнів до предмету.

3. Пакет Microsoft Office (текстовий процесор Word, система баз даних Access, електронні презентації PowerPoint) надає велику допомогу вчителю під час підготовки та проведення уроків.

- **Система баз даних** передбачає велику підготовчу роботу під час складання уроку, але в підсумку можна отримати ефективну й універсальну систему навчання та перевірки знань.

- **Текстовий редактор Word** дає змогу підготувати роздатковий і дидактичний матеріал.

- **Електронні презентації** дають змогу вчителю при мінімальній підготовці і незначних витратах часу підготувати наочність до уроку. Уроки, складені за допомогою PowerPoint, видовищні й ефективні в роботі з інформацією.

Першокласники приходять до школи, маючи за плечима значний медійний досвід і в більшості з них є досить стійкі медійні уподобання: улюблені фільми й телевізійні програми, комп'ютерні ігри, журнали тощо. Для більшості дітей медіа перетворилися в їхній світ, віртуальну реальність, де найкраще й найгірше може бути як створене, так і ліквідоване. Водночас учні не володіють достатніми знаннями, щоб об'єктивно оцінити справжній сенс отриманої інформації. А педагоги та батьки часто виявляються безпорадними у спробі зіставити власний життєвий і професійний досвід із медіакомпетентністю їхніх дітей. На думку фахівців ЮНЕСКО, саме медіаосвіта дає змогу вирішити цю проблему.

Медіаосвіта містить величезний інформаційний, дидактичний і мотиваційний потенціал у навчально-виховному процесі. Основні завдання медіаосвіти – підготувати нове покоління до життя в сучасних інформаційних умовах, до сприйняття будь-якої інформації, навчити людину розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, оволодіти способами спілкування на основі невербальних форм комунікацій за допомогою технічних засобів [4, с. 152]. О. В. Федоров під медіаосвітою розуміє «процес розвитку особистості за допомогою й на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) для формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприймання, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки» [4, с. 187].

На уроках англійської мови за допомогою засобів медіаосвітніх технологій можна вирішувати цілу низку дидактичних завдань, а саме [3]:

1. Формувати навички та вміння читання, використовуючи безпосередньо матеріали Інтернетмережі різного рівня складності.
2. Удосконалювати вміння аудіювання на основі аутентичних звукових текстів, пісень, кіноепізодів.
3. Удосконалювати вміння писемного мовлення, поповнювати свій словниковий запас (як активний, так і пасивний) лексикою сучасної іноземної мови, яка відображує певний етап розвитку культури народу, соціальний і політичний устрій суспільства.
4. Збагачувати школярів культурологічними знаннями, які включають у себе мовленнєвий етикет, особливості поведінки різних народів в умовах спілкування, особливостей культури та традицій країни, мова якої вивчається.

5. Удосконалювати знання з граматики за допомогою виконання тестів у режимі on-line.
6. Формувати стійку мотивацію пізнавальної діяльності учнів на уроках.
7. Формувати навички глобального мислення.
8. Прищеплювати потребу у використанні англійської мови для справжнього спілкування.

Можливості сучасного уроку й системи освіти загалом значно розширюються завдяки використанню засобів медіаосвітніх технологій. Сьогодні перед педагогами стоїть важливе завдання – виховати та підготувати молодь, здатну активно включитися в якісно новий етап розвитку сучасного суспільства, пов'язаний з інформацією. Нині дитина опановує комп'ютер раніше, ніж навчається грамотно писати чи критично читати. До того ж медіаосвітні технології використовують у всіх видах урочної й позаурочної діяльності, починаючи з 1-х класів, при цьому розширюючи можливості навчально-виховного процесу, забезпечуючи нові шляхи подачі інформації, даючи змогу для випробовування власних ідей і проєктів, для вивчення й викладання предметів у початкових класах [2, с. 192].

У практичній діяльності безпосередньо використовують засоби медіаосвітніх технологій на різних етапах підготовки та проведення уроку англійської мови:

1. Презентація Power Point – активізація лексичних одиниць із теми; фонетична зарядка; введення нових лексичних одиниць або граматичного матеріалу.
2. Відео та аудіофайл – мотивація навчальної діяльності учнів; розвиток навичок аудіювання, усного мовлення, письма.
3. Документ Word – тести для перевірки рівня засвоєння фактичних знань, рівня сформованості вмій, засвоєння лексичного матеріалу тощо з подальшим друком на принтері; створення роздаткових друківаних матеріалів (тексти з пропусками різних типів, кросворди, sudoku, сканворди тощо).
4. Hot Potatoes – тренування у використанні лексико-граматичного матеріалу, перевірка рівня засвоєння в різних формах (тесту з множинним вибором, зіставлення, тексти з пропусками з можливістю вибору відповіді із запропонованих та визначення власної відповіді з установленням обмеження в часі та без нього тощо).

Аналіз використання засобів медіаосвітніх технологій на уроках англійської мови в початковій школі дав змогу зробити такі **висновки**. **По-перше**, сучасному вчителю необхідно «йти в ногу» з інформаційним суспільством і його молодим поколінням, необхідно донести до дітей думку, що медіа – це не тільки ігри й друзі в соціальних мережах, але й практичний помічник у навчальній діяльності. **По-друге**, застосування медіаосвітніх технологій на уроках англійської мови є надзвичайно ефективним, оскільки не лише підвищує мотивацію учнів до навчання, але й забезпечує ґрунтовне оволодіння ними знаннями, уміннями та навичками в процесі колективного взаємодоповнювального процесу пізнання, що

базується на творчій співпраці всіх учасників взаємодії та їхній активній комунікації в культурному контексті.

Перспективу подальших наукових розвідок ми вбачаємо в створенні навчально-методичного забезпечення медіаосвіти та обґрунтуванні технології підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання медіазасобів.

Список використаних джерел та літератури

1. Артюшенко А. В. Впровадження сучасних медіа-технологій в освітній процес / А. В. Артюшенко. – 2015. [Електронний ресурс] Режим доступу до тексту : <http://klasnaocinka.com.ua/uk/article/vprovadzheniya-suchasnikh-media-tekhnologii-pri-vi.html>
2. Духаніна Н. М. Медіа-технології як мотивація студентів до навчання / Н. М. Духаніна // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : Вища освіта України. – Дод. 3. – Т. V. 12. – 2008. – С. 189–193.
3. Николайко Е. З. Использование ИКТ на уроках английского языка [Електронний ресурс] Режим доступу до тексту : <http://festival.1september.ru/articles/507487/>
4. Федоров О. В. Медиаобразование: вчера и сегодня / О. В. Федоров. – М., 2009. – 234 с.
5. Шумаєва С. П. До питання медіа освіти в школі / С. П. Шумаєва // Педагогіка і психологія : науково-теоретичний та інформаційний журнал Академії педагогічних наук України. – 2000. – № 4 (29). – С. 44–50.

Карпенко Євгенія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, старший викладач;

Зимовець Олена Анатоліївна, *викладач;*

Левченко Марія Олексіївна, *студентка;*

Шкабара Світлана Сергіївна, *студентка*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РОЗВИТОК КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ НА ЗАНЯТТІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ З ВИКОРИСТАННЯМ АУДИТИВНОЇ НАОЧНОСТІ

Розвиток критичного мислення часто розглядають у поєднанні із старшими учнями середньої школи, які засвоїли основні навички письма й рахунку. Критичне мислення іноді розглядають як уміння більш високого рівня, яке може бути використане тільки після того, як діти засвоїли ази мови за допомогою традиційних методів. Але чи справді це так?

Відомо багато визначень критичного мислення, але, по суті, критичне мислення означає здатність аналізувати інформацію, приймати рішення, засновані на інформації, і знайти творчі вирішення різних проблем. Ці вміння можуть бути використані протягом усього життя і набувають усе більшого значення в сучасному світі.

Метою статті є пошук шляхів розвитку критичного мислення на уроці англійської мови в початковій школі в процесі формування основних компетентностей.

Будь-яка робота з інформацією включає в себе такі вміння: виділити основне, переказати іншими словами, навести приклад, розділити на частини, порівняти, знайти спільне та відмінне тощо. Тому розвинене критичне

мислення означає здатність розглядати будь-яку інформацію з різних боків [1]. Критичне мислення розвивається, якщо учні мають змогу аналізувати інформацію, яку вони вивчили, створювати нові зв'язки з цією інформацією, породжувати нові ідеї та оцінювати їх вибір.

Розглянемо конкретні шляхи розвитку критичного мислення на уроці англійської мови в початковій школі в процесі формування деяких основних компетентностей:

Фонетична компетентність

Вивчення літер і звуків може бути творчим. Коли ваші учні знайомляться з літерами, спробуйте цю діяльність перетворити на творчу. Пишіть літери по одній на дошці й поставте такі питання:

Чи можете ви зробити літеру _ b _ пальцями? З вашими руками? Усім тілом? З партнером?

Граматична компетентність

Граматику часто розглядають як логічну, але нудну частину навчання англійської мови. Проте вивчення граматики може бути творчим процесом.

Наприклад, такі дієслова, як walk, tiptoe та skate, у Present Continuous можуть бути вивчені більш глибоко та творчо. Питання можуть бути такими:

Show me what it's like to walk in deep snow.

Show me how you might walk on hot sand.

Imagine that you're tiptoeing past a sleeping polar bear.

We're on a frozen lake in Antarctica. Let's skate with the penguins!

Лексична компетентність

Одним із найбільш ефективних способів вивчення лексики іноземної мови є використання стратегій критичного мислення. Вони розвивають здатність вибирати лексичні засоби, необхідні для конкретної ситуації, для вивчення лексичних засобів у різних контекстах. Основне в цьому процесі полягає в розробці чіткої та аргументованої власної позиції. Отже, стратегії критичного мислення відіграють важливу роль у формуванні англійської лексичної компетентності дітей молодшого шкільного віку.

У міру того як розвиток навичок мислення дітей молодшого шкільного віку вимагає візуальних засобів, важливо використовувати їх у процесі формування лексичної компетентності молодших школярів на уроках англійської мови. Отже, аудитивна наочність, яку використовують в уроках англійської мови, може оптимізувати процес формування лексичної компетентності дітей молодшого шкільного віку. Учитель може використовувати фотографії, ляльковий театр, ляльок, міміку та жести, щоб надати необхідні роз'яснення та допомогти зрозуміти лексичний матеріал [2].

Розглянемо приклад вправ, спрямованих на формування лексичної компетентності дітей молодшого шкільного віку на уроках англійської мови з використанням критичних стратегій мислення й засобів адитивної наочності.

На підготовчому етапі формування лексичної компетентності – введення нових лексичних одиниць – діти мають бути ознайомлені з новою лексикою, тому важливим завданням учителя є вибір форми роботи з лексичним матеріалом. На цьому етапі сприйняття й розуміння нових лексичних одиниць

відбувається через семантизацію. На підготовчому етапі використовують рецептивні та рецептивно-репродуктивні вправи. Нижче наведено приклад вправи:

Вправа 1, спрямована на семантизацію лексичних одиниць за допомогою стратегії критичного мислення «Класифікація відповідно до встановлених критеріїв».

Завдання: Children, do you know how animals talk in English? Now you will hear some sounds animals produce and choose the appropriate picture with a word and organize the words into 2 groups: «Domestic animals» and «Farm animals».

Хід виконання: Діти слухають деякі звуки тварин, обирають відповідну картинку зі словом та відносять її до однієї з груп: «Домашні тварини» або «Фермерські тварини».

Спосіб контролю: контроль із боку вчителя.

На другому етапі формування лексичної компетентності – автоматизації – діти початкової школи вчать форму та значення лексичних одиниць. Нижче наведено приклад вправи.

Вправа 2, спрямована на освоєння форми і значення лексичних одиниць за допомогою критичної стратегії мислення «Знайдіть відповідне слово».

Завдання: Listen to the words and fill in suitable gaps in the fairy tale.

Хід виконання: Учні утворюють пару. Кожна пара має текст казки з пропусками. Діти слухають слова один за іншим і заповнюють пропуски в казці.

Спосіб контролю: контроль із боку вчителя.

На третьому етапі формування лексичної компетенції – стадії застосування лексичних одиниць – учнів початкової школи вчать використовувати нові слова у мовленні відповідно до комунікативної ситуації.

Вправа 3, спрямована на використання лексичних одиниць у комунікативній ситуації за допомогою стратегії критичного мислення «Виберіть правильні слова».

Завдання: Children, Andriy has got a letter from his friend Denis. He wants to know more about Ukrainian national food. Let's help Andriy write a letter. Listen to the names of dishes from the Denis' letter and write a sentence about each one. You must have a letter in the end. Please, write only about Ukrainian dishes.

Хід виконання: Учитель диктує назви страв. Кожна дитина намагається написати свій власний лист від імені Андрія.

Спосіб контролю: контроль із боку вчителя.

Отже, використання стратегій критичного мислення та аудитивної наочності в процесі формування лексичної компетентності на уроках англійської мови допомагає школярам початкових класів успішно освоювати різні типи лексичних одиниць. Перспективою подальших досліджень у цій царині ми бачимо розширення запропонованого комплексу вправ, спрямованих на формування лексичної компетентності молодших школярів на уроках англійської мови з іншими типами стратегій критичного мислення.

Список використаних джерел та літератури

1. Технології розвитку критичного мислення учнів / Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д.; Наук. ред., передм. О. І. Пошетун. – К. : Вид-во «Плеяди», 2008. – 220 с.
2. Безкоровайна Ю. Унаочнення як засіб формування іншомовної лексичної компетенції учнів / Ю. Безкоровайна // Студентський науковий альманах факультету іноземних мов. – 2009. – Вип 1(6) – С. 230–234.

Каськевич Тетяна Іванівна,
учитель початкових класів, спеціаліст вищої категорії,
звання «старший учитель»
(Коростенський міський колегіум)

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ОЦІНКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ ШКОЛЯРІВ

Входження національної вищої школи до європейського науково-освітнього простору є складним і багатогранним завданням, що потребує, зокрема, компетентнісного підходу, який набуває все більшої популярності як нове розуміння сутності освітнього процесу, його цільових настанов [1, с. 15].

Одним з основних компонентів професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є підготовка до здійснення контролю та перевірки досягнень учня. У сучасному суспільстві, коли відбувається перехід від психологічної парадигми освіти до особистісно орієнтованої, цей компонент діяльності педагога набуває особливого значення. Значною мірою це актуально для початкової школи. Перевірка й оцінка досягнень молодших школярів – це дуже істотна складова процесу навчання та одне з важливих завдань педагогічної діяльності вчителя, яка повинна відповідати сучасним досягненням педагогічної науки, соціальним вимогам і пріоритетам освіти в першій ланці школи.

Аналіз цілей сучасної шкільної освіти дає підставу стверджувати, що одна з його пріоритетних цілей полягає у формуванні в учнів загальнонавчальних умінь і навичок, серед яких найважливішими є самоконтроль і самооцінка. У зв'язку з цим потребують змін і наявні підходи до оцінки досягнень дитини в процесі навчання: якщо раніше під час оцінки досягнень дітей учитель, насамперед, орієнтувався тільки на результат сформованості предметних знань, умінь і навичок, то сьогодні його повинен цікавити процес формування особистості в навчальній діяльності й передовсім шлях засвоєння знань і придбання базових навчальних навичок.

Водночас, педагогічна практика свідчить про недостатню увагу вчителя до розвитку умінь оцінної діяльності, що призводить до некоректних оцінок, має негативний вплив на мотивацію, самооцінку учня й результативність освіти. Необґрунтовані оцінки є частою причиною конфліктів учителя з учнями та батьками.

У більшості психолого-педагогічних дослідженнях педагогічну оцінку вивчають, як необхідний компонент навчальної діяльності, спрямований на вимірювання відповідності знань вимогам навчальної програми, як засіб стимулювання навчально-виховного процесу та регуляції поведінки школярів

(Ш. Амонашвілі, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, С. Л. Рубінштейн, В. О. Сухомлинський, Н. В. Селезньов, Є. І. Перовський, В. Ф. Шаталов та ін.).

Різним аспектам професійної підготовки студентів до оціночної діяльності присвячені дослідження О. А. Абдулліної, Є. П. Белозерцева, Н. В. Кузьміної, А. К. Маркової, А. І. Міщенко, Л. І. Міщенко, Л. Ф. Спіріна, В. А. Сластеніна, А. І. Щербакова та ін.

На недостатню підготовленість до здійснення оціночної діяльності молодих фахівців, зокрема й учителів початкової школи, указують Ш. Амонашвілі, Ю. К. Бабанський, Г. Ю. Ксензова, Н. В. Кузьміна, Т. С. Полякова, В. П. Симонов та ін. Спеціальні дослідження вчених Н. Д. Кучугурової, С. А. Осокіна, Т. С. Полякової, В. П. Симонова, В. Л. Синєбрюхова та інших виявили факти труднощів учителів в оцінці результатів навчальної діяльності школярів.

Актуальність зазначеної проблеми, її недостатня наукова розробленість у теорії та методиці сучасного вищої професійної освіти визначили вибір теми дослідження: «Підготовка вчителів початкових класів до оцінки навчальних досягнень школярів».

Мета дослідження – обґрунтувати модель професійної підготовки майбутнього вчителя.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка вчителя початкових класів у вищому навчальному закладі.

Предмет дослідження – процес підготовки майбутніх учителів початкових класів до оцінки навчальних досягнень школярів.

Гіпотеза дослідження полягає в тому, що професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів здійснюється більш ефективно, якщо:

- процес підготовки майбутнього вчителя початкових класів є складовою частиною цілісної системи професійної підготовки, спрямований на формування мотиваційно-ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів готовності;

- в основу підготовки майбутнього вчителя покладена теоретична модель, що включає цільовий, змістовний, технологічний і критеріально-результативний блоки, і виділені педагогічні умови, що забезпечують її ефективне функціонування;

- реалізована технологія поетапної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до оцінки навчальних досягнень школярів, що складається з трьох взаємопов'язаних етапів: професійно орієнтовного, теоретико-аналітичного та професійно-творчого.

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів – це цілеспрямовано організований процес становлення в студентів ціннісно-сміслового становлення, формування системи міждисциплінарних знань, розвитку оціночних умінь і навичок. Підсумком та одночасно показником ефективності підготовки майбутніх учителів до оцінки навчальних досягнень молодших школярів є готовність.

Модель професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів включає цільовий, змістовний, технологічний, критеріально-результативний

блоки та педагогічні умови, що забезпечують її ефективне функціонування: конструювання змісту підготовки майбутнього вчителя з елементів базової підготовки та курсу за вибором «технології оцінювання навчальних досягнень учнів»; використання різноманітних форм і методів роботи зі студентами, які активізують приріст знань, умінь і навичок; забезпечення процесу педагогічної практики різними видами завдань дослідницького характеру за оцінкою навчальних досягнень молодших школярів [2, с. 141].

Для сучасної початкової школи важливо мати вчителя, здатного заохочувати, мотивувати учня; планувати та організовувати навчання; виділяти мету; оцінювати та коригувати результати навчальної діяльності на максимально достатньому рівні, оскільки контроль та оцінка в освітньому процесі мають велике значення у формуванні особистості молодшого школяра. У зв'язку з цим виникає необхідність удосконалення всієї системи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів, важливим компонентом якої є його оціночна діяльність.

З 2000 року в школах України діє дванадцятибальна система оцінювання навчальних досягнень учнів. У першому класі дають вербальну характеристику знанням, умінням і навичкам учнів.

Сучасна дванадцятибальна система оцінювання, попри всі свої позитивні якості, має значні недоліки. Вона не дає можливості для формування в учня оцінної самостійності; виконує функцію зовнішнього контролю з боку вчителя, не припускає ні оцінки учнем власних дій, ні зіставлення його внутрішньої оцінки з оцінкою учителя, учнів. Учителю важко оцінити реальні досягнення дитини, не допомагає визначити, що саме потрібно надолужити, поліпшити, над чим попрацювати. Аналіз роботи засвідчує, що таке оцінювання травмує учнів. Цілком зосереджене в руках учителя, воно нерідко виявляється знаряддям маніпуляцій і психологічного тиску на дитину та батьків, які теж так впливають на дітей. Усе це призводить до зниження інтересу до навчання, дискомфорту учнів.

Слід привернути увагу учнів до педагогічного пошуку Ш. Амонашвілі, який довів, що в початковій школі можна взагалі перейти до безбального навчання, запропонувавши відповідну розгорнуту характеристику, яка є більш інформаційною, корисною і для учнів, і для батьків. Цього можна досягти лише тоді, коли майбутні педагоги усвідомлять, що успішне – навчання це виховання самостійних, ініціативних людей. Самостійність досягнена без сторонньої допомоги, власними силами – це основний вектор дорослішання особистості. Різними засобами навчання вчителі формують в учнів навчальну самостійність як уміння розширювати свої знання, здібності за власною ініціативою. Адже від того, як будуть закладені основи цієї самостійності в початкових класах, залежатиме навчання в основній школі. Важливим у навчанні є створення оптимальних педагогічних умов для формування основ навчальної самостійності молодших школярів. Для цього необхідно вирішити такі завдання:

- що оцінювати (тобто, що саме підлягає оцінюванню, а що не піддається);

- як оцінювати (якими засобами повинно фіксуватися те, що оцінюється);
- яким способом оцінювати (етапи здійснення оцінювання);
- що потрібно враховувати в процесі оцінювання.

Педагог має оцінювати не тільки знання, уміння, навички, а й творчість, ініціативу в усіх сферах шкільного життя.

У процесі навчання молодших школярів необхідно домогтися, щоб оцінка творчих проявів дитини була соціально оформлена. Це можуть бути змінні виставки, участь у конкурсах. Надзвичайно важливо, щоб знаходили своє соціальне визначення творчі прояви учнів: розумні запитання, самостійний пошук додаткового матеріалу. Майбутніх учителів необхідно орієнтувати на те, що оцінюванню на уроках не повинні підлягати особисті якості дитини (темп роботи, увага, сприйняття). Оцінюють виконану роботу, а не її виконавця.

У процесі безбального навчання використовують такі засоби оцінювання, що, з одного боку, дають змогу зафіксувати індивідуальне просування кожної дитини, з іншого боку, не провокують учителя на порівняння дітей між собою. Це можуть бути умовні шкали, різної форми графіки. Усі ці форми фіксації оцінювання є особистим надбанням дитини та її батьків.

Отже, майбутні вчителі повинні чітко усвідомити істину: особистість процедури оцінювання в процесі безбального навчання полягає в тому, що самооцінка учня має передувати вчительській оцінці. Розбіжність цих двох оцінок стає предметом обговорення. Важливо усвідомити, що самооцінка учня повинна диференціюватися, тобто складатися з оцінок своєї роботи за цілою низкою критеріїв. При цьому випадку школяр буде вчитися бачити свою роботу як суму багатьох умінь, кожне з яких має певний критерій оцінювання. Аналіз педагогічної практики засвідчує, що проблема оцінювання заслуговує подальшого дослідження, оскільки відкриває перед учителями й учнями нові можливості для співпраці.

Список використаних джерел та літератури

1. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Текст. / Л. М. Митина. М. : Флинта, Московский психолого-социальный институт, 1998. – 200 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования : Для пед. спец. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 215 с.

Колесник Наталія Євгенівна,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

Метою вищої освіти є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, її талантів, розумових і фізичних здібностей; виховання високих моральних якостей; формування громадянина, здатного до

свідомого суспільного вибору; збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. У зв'язку з перманентністю та швидкоплинністю змін у всіх сферах людської діяльності зростає потреба суспільства в усебічній творчій активності сучасної людини, спроможної розв'язувати безліч різноманітних професійних завдань, здатної конструктивно працювати в динамічних умовах життя. Модернізація вищої освіти у форматі Болонської системи зумовлює необхідність стимулювання реалізації творчого потенціалу особистості фахівця, зростання ролі медіаосвітньої підготовки майбутнього вчителя початкової школи, який має проектувати освітнє та навчальне середовище засобами сучасних інформаційних, комп'ютерних і педагогічних інновацій.

Зауважимо, що тенденції розвитку сучасної професійної освіти потребують підвищення предметної та ключової компетентностей майбутніх учителів початкових класів відповідно до впровадження державних стандартів. Метою впровадження Державного стандарту до змісту освітньої галузі «Технологія» є забезпечення ефективності творчого розвитку особистості молодшого школяра в предметно-перетворювальній компетентності через широке залучення їх до цілісного процесу проектування виробів і послуг, від їх творчого задуму – до втілення у високохудожній формі. Визначальну роль та вирішальне значення щодо реалізації цього завдання покладено на предметно-перетворювальну компетентність молодших школярів, яка інтегрує власне художню й технічну складові та сприяє освоєнню реальності на основі взаємодії доцільності, гармонії та краси. Залучення до неї молодших школярів відкриває вагомі перспективи для вдосконалення їхніх творчих здібностей, техніко-технологічних і художньо-естетичних знань, умінь, навичок, завдяки яким реалізується державна політика України щодо зміцнення творчого й технологічного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки й техніки, збереження та примноження культурного спадку держави.

Аналіз стану підготовки вчителя початкової школи засвідчує, що зміна освітньої парадигми посилила увагу дослідників до питань філософії освіти (В. Андрущенко, Б. Кедров, І. Зязюн, В. Кремень, П. Саух та ін.), багатоаспектності вивчення змісту, методів і засобів професійної підготовки (А. Алексюк, В. Бондар, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, О. Пехота, М. Шкіль, О. Ярошенко та ін.), професійно-педагогічної підготовки вчителів початкової освіти (Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, Я. Кодлюк, О. Кучерявий, О. Мордкович, І. Новик, І. Пальшкова, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич, Л. Хоружа), визначення змісту та методики професійної підготовки фахівців освітньої галузі «Технологія» (П. Атутов, Р. Гуревич, О. Коберник, М. Корець, В. Мадзігон, В. Тименко, Д. Тхоржевський та ін.).

У процесі організації творчого навчання учнів ми опрацювали праці видатних педагогів минулого й сучасності: О. Духновича, Я. Коменського, А. Макаренка, Ж. Руссо, Й. Г. Песталоцці, Л. Толстого, К. Ушинського, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, В. Андреева, І. Волкова, О. Отич, С. Сисоєвої та інших.

Сучасна наука розглядає предметно-перетворювальну компетентність як складну конвергенцію основних видів найбільш активних і продуктивних форм діяльності людини, що перетворює дійсність – праці, пізнання і спілкування [1, с. 56]. В історичній ретроспективі позитивний вплив предметно-перетворювальної компетентності молодших школярів визначали зарубіжні педагоги: Вітторіо де Фільтре, Т. Кампанелло, М. Квінтіліан, Я. Коменський, Т. Мор, Р. Оуен, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Ш. Фур'є. На ефективність взаємозв'язку предметної та ключової компетентності вказували класики вітчизняної педагогічної науки: О. Духнович, М. Корф, Т. Лубенець, А. Макаренко, Я. Мамонтов, С. Росова, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Я. Чепіга. Упровадженню сучасних технологій у предметно-перетворювальній діяльності присвячено праці Є. Антоновича, Т. Борисової, А. Бровченко, Т. Носаченко, В. Тягура.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження зумовив висновок, що за основу визначення предметно-перетворювальної компетентності можуть братися різні фактори: предмет, результат, процес, суб'єкт, метод творчої діяльності. Саме цим пояснюється різноманітність дефініцій останньої. Проте в більшості визначень ідеться про творчість як діяльність із вироблення, розробки винаходів, реалізації художньо-естетичних задумів, планів, розв'язання соціальних і теоретичних проблем, як наукове відкриття.

Мета статті, яка становить складову нашого дослідження, – висвітлити філософсько-педагогічні ідеї формування предметно-перетворювальної компетентності молодших школярів; проаналізувати поняття «компетентність», «предметно-перетворювальна компетентність», «підготовка до предметно-перетворювальної компетентності учнів».

Досліджуючи проблему підготовки майбутнього вчителя початкових класів до предметно-перетворювальної компетентності учнів, зауважимо, що виникає необхідність виявлення сутнісних характеристик зазначеного виду компетентності.

Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення самого поняття компетентності, розуміння, які саме компетентності та як необхідно формувати, що має бути результатом навчання.

Міжнародна комісія Ради Європи у своїх документах розглядає поняття «компетентність» як загальне, або ключове, уміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, навчальні вміння та навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання.

Для досягнення поставленої мети необхідно проаналізувати поняття «компетентність», «предметно-перетворювальна компетентність», які тісно пов'язані з поняттям «підготовка до предметно-перетворювальної компетентності учнів».

Експерти програми «DeSeCo» визначають поняття «компетентність» (competency) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні

потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, усього того, що можна мобілізувати для активної дії. На думку експертів «DeSeCo», компетентність проявляється в діяльності особистості в різних контекстах [8, с. 30].

Логіка дослідження передбачає здійснити аналіз поняття «предметно-перетворювальна компетентність».

Підготовка майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, як складова професійної освіти, потребує узгодження з філософією освіти та філософією культури сучасного періоду. У філософії окреслено два підходи до визначення предметно-перетворювальної компетентності. В основу першого підходу покладено діяльність, яка спрямована на створення духовних і матеріальних цінностей. Людська діяльність, активність, пізнання, психіка тощо – усе це внутрішня основа предметно-перетворювальної компетентності [10, с. 338]. Здатність до предметно-перетворювальної компетентності виникає як наслідок удосконалення форм відображення, тобто свідомість (пізнання) є основою й базою предметно-перетворювальної компетентності. Творча активність стає атрибутом відображення, яке досягло рівня свідомої людської діяльності [11, с. 498]. Через те предметно-перетворювальна компетентність – це не самостійне утворення, що існує поряд із продуктивною та репродуктивною діяльністю, а внутрішня суть, властивість компетентності взагалі [11, с. 193].

П. Кравчук, виходячи з того, що соціальному способу життєдіяльності предметно-перетворювальна компетентність притаманна органічно, розмежовує поняття предметно-перетворювальна компетентність суспільства та предметно-перетворювальна компетентність особистості. До предметно-перетворювальної компетентності суспільства вона відносить доцільну соціальну в найбільш широкому сенсі слова діяльність щодо перетворення реальної дійсності відповідно до об'єктивних закономірностей. А предметно-перетворювальну компетентність людини розглядає в двох аспектах: 1) як діяльність певного характеру, що відображає найвищий ступінь активності, спрямованої на подолання конкретної суперечності відповідно до поставленої мети; 2) як якість індивіда, спосіб його самоствердження [6, с. 15].

У цьому загальному контексті предметно-перетворювальна компетентність людини є продовженням, але на якісно новому рівні, предметно-перетворювальної компетентності природи.

Філософ О. Спіркін визначає предметно-перетворювальну компетентність як мислительну і практичну діяльність, результатом якої є створення оригінальних неповторних цінностей, установлення нових фактів, зв'язків, закономірностей, а також методів дослідження й перетворення матеріального світу або духовної культури [9, с. 213].

Основними ознаками предметно-перетворювальної компетентності, за В. Андрєєвим, є наявність суперечності, проблемної ситуації або творчої задачі; соціальна або особистісна значущість, прогресивність результату; наявність

об'єктивних (соціальних і матеріальних) та суб'єктивних (особистісних якостей, знань, умінь, позитивної мотивації, творчих здібностей) передумов для предметно-перетворювальної компетентності; новизна й оригінальність процесу та результату [2, с. 55].

Отже, філософсько-педагогічний аспект розгляду поняття «предметно-перетворювальна компетентність» розкриває сутність і ознаки предметно-перетворювального утворення та дає змогу розглядати її як створення нового, найвищий рівень самореалізації особистості, творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи.

Г. Батищев пояснює предметно-перетворювальну компетентність тим, що вона перевищує рівень і переходить межу попередніх, доступних можливостей, тобто що вона робить те, що раніше було умовним, або історично нереальним і що знаходилось з іншого боку галузі доступності для особистості – доступності не лише технічної, об'єктно-пізнавальної, а й ціннісної [3, с. 137].

Б. Новіков вбачає відмінність між предметно-перетворювальною компетентністю та творчою діяльністю в тому, що предметно-перетворювальна компетентність має «генералізований» характер. Її суттєвим атрибутом є наявність органічного синтезу, діалектичного взаємопроникнення практичного, теоретичного, морального та естетичного моментів [7, с. 89].

А. Шумилін для підтвердження науковості й надійності новизни як критерію предметно-перетворювальної компетентності аналізує процес діяльності людини з процесуальної і результативної сторони. На думку автора, «нове», як ознаку предметно-перетворювальної компетентності, необхідно розглядати як із процесуальної, так і з результативної сторони, а оригінальність діяльності як ознака творчої діяльності є в кінцевому підсумку похідною від основної ознаки предметно-перетворювальної компетентності [12, с. 10–12].

Предметно-перетворювальна діяльність передбачає творчість.

Особливу педагогічну цінність має розуміння творчості як виробництва й реалізації перетворювальної сутності людини, яка постає у творчості як самостійна істота, здатна до саморозвитку; як суб'єкт та одночасно результат своєї власної діяльності [12, с. 35].

Існує велика кількість підходів до визначення поняття «творчість»: творчість як процес; творчість як діяльність; творчість як інтегральне явище; творчість як феномен культури; творчість як феномен людської цінності. Зазначені підходи, на наш погляд, найповніше розкривають педагогічну сутність творчості, відображаючи її багатогранність і гуманістичну спрямованість.

П. Кравчук наголошує на тому, що особливості творчості визначаються як суб'єктом творчості, так і об'єктом прикладання зусиль у предметно-перетворювальній діяльності. Тому дослідження творчості особистості, на її думку, залежно від об'єкта показує, що його більш правомірно розглядати не як тип (вид) творчості, а як тип (вид) діяльності, що характеризується певним рівнем творчості. З цієї причини дуже часто поняття «художня діяльність» ототожнюється з поняттям «художня творчість» [6, с. 16–17].

Зауважимо, що основою художньої творчості є художня діяльність. За своєю суттю художня діяльність дуже близька до естетичної діяльності, але між ними існує низка суттєвих відмінностей.

Як відомо, у будь-якій людській діяльності, перш за все в праці, наявні моменти естетичної діяльності – освоєння світу за законами краси та його перетворення відповідно до цих законів. Зазвичай створення краси тут не завжди є усвідомленою метою, нерідко естетична діяльність наявна в реальних актах предметно-перетворювальної діяльності в «знятому» вигляді, розчиняючись у них. Естетична діяльність – результат соціальних умов діяльності. Продукти людської діяльності володіють естетичною цінністю («естетичними якостями»), адже в них реалізована, опредмечена естетична діяльність людини або моменти її трудової діяльності [4, с. 35].

На думку Н. Колесник, художня діяльність завжди пов'язана з мистецтвом, зі споживанням творів мистецтва й художньою творчістю. При цьому створення естетичної цінності виступає як основна мета, а не як супутній момент при реалізації якої-небудь іншої, позаестетичної мети. Там, де є художня діяльність, є і більш або менш чітко виражений елемент мистецтва, який може просто бути відсутній в естетичних моментах матеріально-перетворюючої діяльності [4, с. 47].

Межа між естетичною та художньою діяльністю не є жорсткою й абсолютною. Вони взаємоперетинаються, їх взаємодія не може бути зведена до діалектики частини й цілого. Між ними є ціла гама перехідних ланок, а в практичній діяльності художника естетичне та художнє найчастіше всього збігаються. У багатьох видах діяльності є ціла низка етапів і форм переходу від художньої діяльності до нехудожньої, але такої, що володіє естетичною цінністю, і навпаки. Межі художньої та нехудожньої естетичної діяльності є рухомими й відносними, тому інколи буває дуже важко виявити, маємо справу з естетичною чи з художньою діяльністю. Однак розмежування цих діяльностей необхідне, бо далеко не будь-яка естетична діяльність «за законами краси» є мистецтвом. З іншого боку, у творах мистецтва наявні позаестетичні моменти. Художня діяльність починається там і тоді, де й коли зливаються в єдине чуттєво сприйняте ціле краса, пізнання, перетворення та оцінка явищ життя, де й коли ми маємо справу з «мисленням в образах», тобто з мистецтвом. Розмежування художньої та естетичної діяльності є важливим для розмежування відповідних їм культур [4, с. 50].

Процес і розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи завжди пов'язаний зі збагаченням духовних здібностей людини, їхніх естетичних почуттів і смаків, творчої уяви. Водночас творчий потенціал майбутнього вчителя початкової школи передбачає не лише певний рівень розвитку естетичних здібностей людей, а й їхнє вміння використовувати ці знання та здібності.

Художня творчість є водночас і цілеспрямованим трудовим процесом, спрямованим на передавання людям певних думок і почуттів та грою з матеріалом, мета якої в ній самій, тобто в духовному задоволенні, радості, насолоді від процесу перетворення вигадки на реальність.

Зазначимо, що творча діяльність здійснюється лише творчою особистістю.

Праця педагога, спрямована на організацію діяльності молодших школярів, зумовлює насамперед організаційну діяльність (на що неодноразово вказував А. Макаренко), яка передбачає «кооперацію» між учителем та учнями й між самими учнями.

Важливою складовою в підготовці майбутніх учителів початкової школи є високий рівень творчого потенціалу, технічної майстерності, свідоме ставлення до своєї діяльності, глибоке проникнення в художню культуру, мистецтво; загальний рівень культури й освіченість; здатність орієнтуватися в питаннях сучасного українського та світового мистецтва [5, с. 96].

У зв'язку з цим важливим для нашого дослідження є обґрунтування професійних умінь, яких набувають майбутні вчителі початкових класів. Зокрема, проектний вид діяльності потребує від студентів оволодіння професійними особливостями планування творчого процесу художнього конструювання, макетування та моделювання. З цією метою майбутні вчителі початкових класів вчать складати план поетапного виконання роботи, здійснювати пошукове ескізування окремих елементів художньо-конструкторського проекту.

Отже, реалізація творчого потенціалу майбутнього вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів є пріоритетним, оскільки в умовах розбудови незалежної української держави, коли змінюється соціокультурний контекст освіти, зростає потреба як у теоретичній, так і в методичній організації діяльності студентів; створення умов для розвитку професійних знань і вмінь, досвіду та способів перетворення творчої діяльності, адаптації до предметно-перетворювальної компетентності у вищому навчальному закладі.

Список використаних джерел та літератури

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. – Т. 1 / [сост. В. П. Лисенкова]. – М. : Педагогика, 1980. – 232 с.
2. Андреев В. И. Дидактика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 228 с.
3. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества / Г. С. Батищев – С. Петербург : Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.
4. Колесник Н. Є. Система підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів : Монографія. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 291 с.
5. Колесник Н. Є. Філософсько-педагогічні ідеї у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія «Педагогіка. Соціальна робота». – № 36. – Ужгород : Видавництво УжНУ «Говерла». – 2015. – С. 93–96.
6. Кравчук П. Ф. Формирование развитой творческой личности студента : филос.-социол. и метод. анализ / П. Ф. Кравчук. – К. : Высшая школа, Голов. изд-во, 1984. – 155 с.
7. Новиков Б. В. Творчество и философия / Борис Владимирович Новиков. – К., 1989. – 193 с.
8. Професійна діяльність і компетентність педагога. Сучасні підходи : Навчально-методичний посібник / Укл. В. І. Петрученко. – Запоріжжя : КЗ «ЗОЦКУМ» ЗОР, 2011. – 40 с.

9. Спиркин А. Г. В творческой силе человеческого разума / А. Г. Спиркин // Посвящение в кн. Г. Гержинова. Наука и творчество. – М. : Прогресс, 1979. – 337 с.
10. Філософія : Підручник / Г. А. Заїченко, В. М. Сагатовський, І. І. Кальний та ін.; За ред. Г. А. Заїченка та ін. – К. : Вища шк., 1995. – 455 с.
11. Філософія : Підручник для вищої школи / В. Кремень. – Х. : Прапор, 2004. – 736 с.
12. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества : Монография. – М. : Высш.шк., 1989. – 143 с.

Майданик Олена Василівна,
здобувач кафедри фахових методик та інноваційних технологій
(Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини),
завідувач шкільного відділення (Вінницький обласний комунальний
гуманітарно-педагогічний коледж)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Постановка проблеми. Глобальні соціально-економічні, політичні та культурні зміни в Україні у XXI столітті зумовлені науково-технічним прогресом, демократизацією, інформатизацією та комп'ютеризацією всіх сфер суспільно-політичного життя. У цих умовах найбільш відповідальною є роль освіти як соціального інституту, через який проходить кожна людина, набуваючи при цьому рис особистості, професіонала та громадянина. У цьому контексті вбачаємо пряму залежність якості розбудови освіти в нашій державі від якості підготовки педагогічних кадрів, насамперед учителів початкової школи, адже саме завдяки їхній професійній діяльності відбувається розвиток моральних і національних уподобань і громадянських якостей молодших школярів, тобто формується громадянин України.

Усе це висуває нові вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи у вищих навчальних закладах, зокрема й педагогічних коледжах. Професійне становлення вчителя початкової школи відкриває шлях до формування в нього системи особистісно значущих і громадянських цінностей, гуманітарних орієнтирів, професійних регуляторів; уявлень про цілі, зміст і сутність педагогічної діяльності. Тому у структурі особистості вчителя нового покоління провідне місце має займати громадянська компетентність, яка слугуватиме показником його соціально-професійної зрілості, умовою створення духовних і громадянських цінностей, орієнтиром у вихованні особистості молодшого школяра.

Однак досвід, накопичений педагогічною освітою в галузі підготовки фахівців для початкової ланки загальноосвітньої школи педагогічними коледжами і, відповідно, формування в них громадянської компетентності, поки ще не знайшов належного висвітлення в наукових дослідженнях, тому залишається маловивченим.

У зв'язку з цим вважаємо, що проблема формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи в педагогічному коледжі належить до тих проблем, розробка та розв'язання яких у сучасних умовах потребує досконалого дослідження.

Аналіз актуальних досліджень. Огляд наукових джерел дав підстави з'ясувати, що питання формування громадянської компетентності особистості порушували Р. Арцишевський, Т. Бакка, П. Вербицька, Т. Ладиченко, В. Оржеховський, О. Пометун, М. Рагозін, С. Рябов, І. Тараненко, К. Чорна та ін.; ключові категорії громадянської освіти вивчали М. Боришевський, О. Красовська, Н. Нікітіна, В. Плахеева та ін., громадянські якості – М. Рудь, громадянські цінності – Л. Крицька, громадянську культуру – Н. Дерев'янку, В. Оржехівський та ін., громадянськість – Г. Гревцева, Н. Косарева, А. Снігур, О. Сухомлинська та ін., теоретичні та практичні засади розвитку громадянської компетентності майбутніх учителів охарактеризували О. Кучер, М. Михайліченко, О. Шестопалюк.

Формулювання мети та завдань статті. Мета статті – вивчення особливостей формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічному коледжі.

Виклад основного матеріалу. Невід'ємним елементом модернізації сучасної освіти є компетентнісний підхід. Використання компетентнісної моделі передбачає принципові зміни педагогічної системи, спрямовані на вдосконалення наявної освітньої практики й мають значний потенціал для розвитку особистості майбутнього фахівця.

Відповідно до вимог та особливостей професійної діяльності сучасні дослідники визначають різні види компетентностей [1; 2; 5]: професійно-педагогічну, професійно-правову, соціальну, громадянську, комунікативну, психологічну тощо. Ми зосередимо нашу увагу на професійній компетентності вчителя, а відтак і на громадянській компетентності, як її складника.

За своєю сутністю професійна компетентність учителя – це структура, що має своє призначення – забезпечити успішність навчально-пізнавального процесу; має ресурси для цього – знання, уміння, досвід, якості особистості; уміє ці ресурси вичерпати (розподілити) доцільно й швидко. Професійна компетентність є підґрунтям професіоналізму вчителя. За твердженням Л. Карпової, професіоналізм є результатом творчої педагогічної діяльності та як результат передбачає найвищий рівень продуктивності праці – «ефективну особистість», тобто особистість, яка здатна ефективно вирішувати суспільно-політичні, професійні та особистісні завдання. Звідси випливає, що професіоналізм педагогічної діяльності характеризується особистісною та діяльнісною сутністю, яка зумовлена мірою реалізації його громадянської відповідальності, зрілості та професійного обов'язку [4, с. 15].

Тому нині одним із пріоритетних завдань професійної підготовки студентів педагогічних коледжів стає формування особистості з високим рівнем громадянської свідомості та професіоналізму, здатної до самовизначення й відповідальності в політичному, економічному та культурному житті українського суспільства, з міцними знаннями про громадянські права, свободи та обов'язки, навичками участі в управлінні та взаємодії з органами державної влади, чіткою громадянською позицією. Тому сформовану громадянську компетентність майбутнього вчителя початкової школи варто розглядати як

основний чинник готовності випускників педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі їхньої фахової підготовки.

Громадянська компетентність учителя початкової школи – це певне особистісне утворення, в основі якого й механізмом якого є певна система професійних знань, особистих якостей, ставлень педагога до держави, суспільства, інших людей, до себе як громадянина, а також потреба у формуванні громадянськості молодших школярів як пріоритетної соціально-моральної цінності. На думку Т. Ільїної, громадянська компетентність майбутнього учителя як одна з ключових компетентностей може бути визначена як здатність людини здійснювати поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності [3, с. 6].

З огляду на сказане вважаємо, що формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах варто досліджувати в поєднанні двох складників: освітнього, що характеризує засвоєння громадянських компетенцій протягом навчання й життєвого, що дає змогу використовувати сформовану в процесі фахової підготовки, під час соціалізації, завдяки сімейним нормам і традиціям, громадянську компетентність у самостійному дорослому житті.

Аналіз Державного стандарту, навчальних планів професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи в педагогічних коледжах та навчальних програм показав, що можливостей для формування громадянської компетентності як інтегративної якості особистості студентів достатньо, оскільки зазначений процес може відбуватися в межах усіх навчальних дисциплін. Але основою системи громадянської освіти та виховання, що здійснюється в рамках освітнього процесу, є дисципліни циклу гуманітарної соціально-економічної підготовки, а також циклу професійної та практичної підготовки.

Громадянська спрямованість навчальних дисциплін циклу гуманітарної соціально-економічної підготовки (історії України, філософії, культурології, правознавства, етики, естетики, соціології, політології, економіки) сприяє залученню студентів до вивчення світової культури, історії України; формуванню комунікативних умінь і навичок; навчає вирішувати спірні питання, відстоювати власну думку, етичному спілкуванню; формує вміння використовувати та досліджувати джерела, шукати та аналізувати інформацію, трактувати події минулого; дає змогу активно використовувати матеріал навчальних предметів із громадянського виховання; зумовлює високий рівень обізнаності вчителя початкової школи в питаннях, дотичних до громадянської освіти, та потребує постійного вдосконалення громадянської компетентності.

Студентський вік характеризується процесами активного формування громадянської компетентності та пов'язаною з нею громадянською зрілості, яка передбачає здатність майбутнього фахівця оволодіти необхідними для суспільства соціальними ролями, найважливішими серед яких є професійні, громадські, сімейні. Найкраще це відбувається в процесі вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічної та практичної підготовки. Поряд із педагогікою та психологією проблему громадянської зрілості вивчає «Історія

педагогіки», «Методика навчання освітньої галузі «Мови і літератури» та «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство». Засвоєння програма цих предметів в умовах педагогічного коледжу спрямоване на вирішення важливого завдання – становлення соціальної особистості, людини-громадянина, що є необхідною умовою формування правового, демократичного, громадянського суспільства та соціологічного мислення в майбутніх учителів.

У сучасних умовах важливою частиною освітнього процесу є педагогічна практика, яка, поєднуючи в собі універсальні якості педагогічної діяльності з особистісними рисами вчителя, потребує від нього не тільки професійно-педагогічних знань та вмінь, а й соціально-громадянської позиції в ставленні до життя. Як свідчить досвід, формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи, як необхідного складника його професійної діяльності, відбувається найбільше під час виховної практики, практики «Пробні уроки» та частково «Переддипломної практики», під час проведення уроків «Я у світі», «Читання», «Української мови». Та все ж ми вважаємо, що громадянська практика має охопити більший спектр дисциплін, що вивчаються в початковій школі, адже кожен педагог-класовод як громадянин своєї держави має повною мірою можливостей впливати на формування громадянської компетентності своїх учнів. Це стосується й студентів-практикантів.

Велике значення у формуванні громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи педагогічного коледжу має практика за програмою Intel: «Навчання для майбутнього», яку вони проходять упродовж останнього семестру випускного курсу. Метою впровадження цього виду практики є підготовка студентів педагогічного коледжу до оволодіння знаннями та вміннями в галузі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), використання цих технологій у навчально-виховному процесі школи, до взаємодії з комп'ютерним і соціальним середовищем та самореалізації їх духовного та соціального потенціалу; формування навичок спільної діяльності та співпраці в команді, розвитку критичного мислення тощо.

Найважливішою передумовою повноцінного оволодіння знаннями, вміннями та навичками студентів педагогічного коледжу є їхня самостійна робота. Під самостійною роботою ми розуміємо таку форму організації та реалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яку спрямовує і контролює викладач або сам студент відповідно до програми навчання та індивідуальними потребами під час аудиторних занять або в позанавчальний час для оволодіння професійними знаннями, навичками й уміннями для самовдосконалення [6].

Для студентів вищих навчальних закладів самостійна робота є невід'ємною частиною Європейської кредитно-трансферної системи, одним із основних компонентів навчальної діяльності й становить значну частину їхнього навчального навантаження. Вона потребує чіткої організації, планування та контролю якості засвоєного матеріалу, передбачає високу мотивацію, здатність самостійно виконувати різні типи завдань. Самостійна

робота сприяє формуванню в майбутніх фахівців інтелектуальних якостей, дисциплінованості та самостійності як рис характеру, які відіграють суттєву роль у становленні особистості сучасного вчителя.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, формування громадянської компетентності майбутніх учителів початкової школи слід розглядати як важливий компонент системи фахової підготовки, що дає підстави вести громадсько-виховну діяльність в освітньому процесі коледжу. Цей процес є своєрідною інтегрованою системою, функціонування якої більшою мірою пов'язане з універсальними уміннями та здібностями майбутніх фахівців, які проявляються як у життєвій, так і в професійній сферах і буде ефективним за наявності зразкового навчально-методичного забезпечення викладання навчальних дисциплін, навчальних програм, затверджених в установленому порядку, методичних рекомендацій щодо виконання студентами самостійної роботи, усвідомлення ними особистісних соціальних інтересів і мети своєї діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. На подальше вивчення заслуговує питання створення спецкурсу «Основи формування громадянської компетентності майбутнього вчителя початкової школи», який допоможе в роботі як викладачам, так і студентам педагогічного коледжу.

Список використаних джерел та літератури

1. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: Монографія / О. А. Дубасенюк, Т. В. Семенюк, О. Є. Антонова. – Житомир : Житомирський державний педагогічний університет, 2003. – 193 с.
2. Іваній Олена. Структурно-функціональна модель формування правової компетентності майбутнього вчителя / Олена Іваній // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4 (Ч.1.). – С. 141–148.
3. Ильина Т. А. К вопросу о профессиональной ориентации и профессиональном отборе в педагогическом учебном заведении / Т. А. Ильина. – СПб – Казань, 1996. – 421 с.
4. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. канд. пед. наук : 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 210 с.
5. Маркова А. К. Психологический анализ профессиональных компетентностей учителя / А. К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82–88.
6. Ягельська Н. В. Методика організації самостійної роботи студентів з англійської мови з використанням професійного мовного портфеля : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Ягельська. – К. : Київський лінгвістичний університет, 2005. – 23 с.

Орлова Ольга Анатоліївна,

*кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри
суспільно-гуманітарних дисциплін
(Житомирський ОППО)*

ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГІВ ЧЕРЕЗ ДИСТАНЦІЙНУ ОСВІТУ

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій навчання спричинює зміни в змісті та організації праці, у вимогах до рівня професійної підготовки вчителів загальноосвітньої школи. Принципово важливою є

орієнтація післядипломної освіти педагогічних кадрів на самовдосконалення, самоосвіту вчителя засобами ІКТ, на розвиток креативності педагога, науково-дослідницький пошук, здатність до адекватної діяльності в нових умовах. Одним зі шляхів розв'язання поставленого завдання є впровадження в систему професійної післядипломної освіти педагогічних кадрів дистанційної форми навчання.

Проблема впровадження дистанційної освіти (ДО) як комп'ютерно орієнтованої форми навчання представлена в наукових джерелах зарубіжних (Д. Каган, А. Кларк, М. Мур, М. Томпсон) та вітчизняних (Н. І. Клокар, А. І. Кузьмінський, В. В. Олійник, В. Л. Шевченко) науковців. Однак розвиток комп'ютерних технологій визначає потребу оновлення теоретико-методологічних положень, удосконалення форм, методів, засобів її реалізації в практичній діяльності закладів професійної післядипломної освіти.

Розв'язання поставленого завдання потребує уточнення певних теоретичних положень у контексті досліджуваної проблеми. Метою нашої статті стало узагальнення підходів до визначення категорії «дистанційна освіта» на основі історичних реалій становлення та розвитку дистанційної освіти як однієї з ланок інформаційно-комунікаційних технологій.

Історично дистанційне навчання виникло в 1840 році, коли Ісаак Пітман запропонував навчання через поштовий зв'язок для студентів Англії. У 1856 році Чарльз Тюссе та Густав Лангеншейдт розпочали викладання мови заочною формою в Німеччині. Сьогодні дистанційна освіта – поширене явище в багатьох країнах світу, і з кожним роком її популярність зростає [1].

Розвиток ДО в Україні розпочався значно пізніше, ніж у країнах Західної Європи, і здійснювався за умов низького рівня інформатизації українського суспільства, незначної кількості оснащення комп'ютерною технікою шкіл України та відсутності спеціалізованих методик дистанційного навчання. Перші кроки до розвитку ДО в Україні були зроблені ще наприкінці 90-х років. У лютому 1998 р. Верховна Рада приймає Закон України «Про національну програму інформатизації», у якому сформульовано завдання з інформатизації освіти та визначено напрямки їх реалізації. З моменту прийняття цього Закону в системі освіти України відбувається низка позитивних змін у галузі інформатизації та освоєння Internet [2].

Зазначений вид навчання загалом дає змогу отримати вищу освіту всім категоріям населення – від домогосподарок до менеджерів вищої ланки, які бажають отримати другу вищу освіту. Дистанційне навчання дає змогу негайно застосовувати отримані знання на практиці, адже воно створене для отримання освіти без відриву від виробництва.

Упровадження дистанційної освіти в закладах післядипломної підготовки фахівців є перспективним напрямом перепідготовки педагогічних кадрів, оскільки дає змогу отримувати освітні послуги без відриву від виробництва, гармонійно поєднуючи навчання й життя, навчання та роботу; підтримувати постійний зв'язок із фахівцями, які проживають у віддалених регіонах, долучаючи їх до навчання; сприяють підвищенню інформаційно-технологічної компетентності вчителя; забезпечують формування вмінь, спрямованих на

використання вчителем інформаційно-комунікаційних ресурсів; забезпечує економію коштів на відрядження тощо.

Немає єдиного визначення для дистанційного навчання. Найімовірніше, існує багато підходів до розуміння цього терміна. Слід також зазначити, що поряд із терміном «дистанційне навчання» вживають і такі терміни, як заочне навчання, домашня освіта, самостійне вивчення, відкрите навчання, незалежне навчання, екстернат, навчання на відстані тощо. Усі вони належать до однієї проблемної галузі, проте мають дещо різні відтінки значень [1].

Термін «дистанційна освіта» (ДО) поширився у 80-х роках ХХ ст. Його основною характеристикою є відокремлення «вчителя» від «учня» (саме в цьому полягає відмінність між ДО та традиційною освітою). ДО включає в себе 2 підсистеми: дистанційне викладання та дистанційне навчання.

Саме поняття дистанційної освіти (ДО) запозичене з англійської мови та практики освіти Великої Британії, Канади й особливо США, де не тільки поняття Distance Education, але й аббревіатура DE, що походить від цих слів, набули сталого значення й не потребують пояснень. У зарубіжній практиці поняття ДО охоплює найрізноманітніші моделі, методи й технології навчання, під час якого учасники навчального процесу («учитель» – «учень») просторово розділені, перебувають у різних місцях (класах, навчальних закладах, регіонах, містах і навіть країнах) [3, с. 57–58].

Поняття «дистанційне навчання» сформулювали такі вчені, як М. Томпсон, М. Мур, А. Кларк, Д. Кіган. Кожен із цих авторів підкреслював окремий аспект цього методу. Та лише Десмонд Кіган зробив спробу поєднати більшість визначень і на цій основі сформулював такі важливі особливості та характеристики дистанційного навчання:

- поділ викладача та учня в часі або просторі, чи і в часі, і в просторі одночасно;
- визнання навчальним закладом: процес навчання визнає або сертифікує певна освітня установа або організація. Такий тип навчання відрізняється від самонавчання – власними силами, без офіційного визнання з боку навчального закладу;
- використання значної кількості технічних засобів (друкарських, аудіо- та відеозаписів або комп'ютерів), що об'єднує учасників навчального процесу та забезпечує донесення змісту навчального курсу до користувача;
- використання специфічних навчальних програм і матеріалів. Навчальні програми курсів ДО звичайно перед використанням проходять попереднє тестування та апробацію фахівцями-методистами дистанційної освіти;
- двостороння комунікація, що уможливорює взаємодію «учнів» і тьюторів (персональних викладачів) і відрізняється від пасивного сприймання трансльованої через мережі інформації. Комунікація може бути синхронною або асинхронною;
- можливість очних зустрічей для проведення тьюторіалів (семінарів з особистим викладачем), взаємодії «учнів» один з одним, занять у бібліотеках, проведення лабораторних або практичних сесій;

- індустріальна організація, яка означає, що в процесі великомасштабного відкритого та дистанційного навчання наявний поділ праці, різні завдання доручають різним співробітникам, які разом працюють у команді розроблювачів курсу;

- майже повна відсутність постійних навчальних груп протягом усього навчального процесу. При дистанційній освіті відбувається навчання «поодинці», що створює можливість для персональних дидактичних зустрічей [4].

За таких умов стають необхідними певне середовище або засоби, за допомогою яких відбувається спілкування учасників навчального процесу. Такими засобами можуть бути: друковані та письмові матеріали, які пересилають звичайною поштою або факсом; телефонна мережа; аудіо- та відеозаписи, навчальне радіо та телебачення (а також кіно); інтерактивні програмовані навчальні засоби, комп'ютерні навчальні програми; локальні та глобальні комп'ютерні мережі [3, с. 58].

Як зазначають вітчизняні науковці, аналіз практичної реалізації зовнішніх і внутрішніх чинників навчального процесу, характерних для дистанційної форми, свідчить, що для виокремлення її в самостійну дидактичну форму недостатньо переліку дидактичних характеристик, відмінних від заочної та екстернату. У методологічному плані на основі філософського базису невдалими є спроби надати хоча б якість обґрунтування дистанційному навчанню як категорії форми. Дистанційне навчання не співвідноситься з поняттям "форма" ні як категорія дидактики, ні як категорія філософії. Дистанційна освіта, побудована за законами дидактико-психологічного проектування програмно-педагогічних засобів та їх організаційно-педагогічної інтеграції, за освітніми стандартами може бути виокремлена як нова самостійна форма навчання. Найімовірніше, такою формою може бути віртуальне навчання, а основною організаційно-педагогічною та дидактико-психологічною технологією цієї форми буде комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище, створене навчальним закладом або групою закладів [5; 6]. Така форма навчання дає свободу вибору місця, часу та темпу навчання.

Ураховуючи специфіку післядипломної освіти, а також зміст визначень досліджуваного поняття провідними вітчизняними вченими [3; 5; 6], розглядаємо дистанційну освіту в закладах професійної післядипломної освіти як особливу форму, яка поєднує елементи заочного, віртуального навчання та екстернату з притаманними для них компонентами опосередкованої суб'єкт-об'єктної взаємодії того, хто надає освітні послуги, з тим, хто користується ними для підвищення рівня професіоналізму.

Список використаних джерел та літератури

1. Дистанційна освіта в країнах світу [Електронний ресурс] / С. Освітній портал. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/distance/world/> – 1.11.2011 г. – Загол. з екрану.
2. Історія становлення ДО в Україні [Електронний ресурс] / С. Освітній портал. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/distance/ukraine/> – 1.11.2011 г. – Загол. з екрану.
3. Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі : посібник для пед. працівників і студентів пед. вищих навч. закладів. – Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2002. – 116 с.

4. Вступ до відкритого та дистанційного навчання [Електронний ресурс] / С. Освітній портал. – Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/distance/intro/> – 1.11.2011 г. – Загол. з екрану.

5. Шевченко В. Л. Дистанційна освіта та передумови віртуальної форми навчання [Електронний ресурс] / С. Народна освіта. – Режим доступу : <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/6/statti/2shevctnko/shevchenko.htm> – 2.11.2011 г. – Загол. з екрану.

6. Підвищення кваліфікації керівників освіти за дистанційною формою навчання / За заг. ред. В. В. Олійника. – К. : Логос , 2006. – 408 с.

Підгурська Валентина Юріївна,

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
лінгвометодики та культури фахової мови*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

УДОСКОНАЛЕННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ШЛЯХОМ ЗАСВОЄННЯ НОРМ ЛІТЕРАТУРНОЇ МОВИ

Культуру мови в сучасному суспільстві розглядають як складову національної культури. Оволодіння культурою мови є передумовою багатства внутрішнього світу людини, барометром духовної зрілості нації. Культура мови – це своєрідна візитівка, відповідно до того, як людина говорить, можна визначити її інтелектуальний рівень і творчий потенціал. Для майбутнього вчителя початкових класів володіти культурою професійного мовлення є вкрай важливо, адже вчитель має бути взірцем для учнів. Від рівня його мовної культури залежатиме рівень його авторитету для школярів не лише як грамотного й освіченого педагога, але й просто інтелігентної людини. До того ж мовна культура педагога є своєрідним індикатором якості отриманої ним освіти, що свідчить про якість освітніх послуг вишу, у якому вчитель отримав диплом.

Постановка проблеми. У контексті сказаного вище стає зрозумілим, що в стінах освітніх закладів має проходити всебічне удосконалення рівня мовленнєвої культури майбутнього вчителя. Студенти повинні оволодіти нормами літературної мови, знати відомості про комунікативні якості мовлення, лексичне значення нових комунікативних одиниць, уміти відтворити їх на письмі відповідно до норм українського правопису. Адже культура мови – це не тільки вироблення в студента відповідних мовних навичок, а й постійна потреба мовленнєвого самовдосконалення, потреба шліфувати мову, збагачувати активний словник, підвищувати власну мовну лексико-стилістичну грамотність.

Моніторинг стану мовної культури майбутніх учителів початкових класів, проведений під час аудиторного та позааудиторного спілкування, ґрунтовний аналіз тестових завдань, а також узагальнення результатів спостереження показали, що в мовленні студентів більшою чи меншою мірою наявні порушення всіх мовних норм: орфоепічних (правильна вимова звуків, звукосполучень, наголошення слів); орфографічних (правильне написання слів); лексичних (правильне вживання слів у властивих їм значеннях, правильне поєднання слів); граматичних (правильне творення слів, уживання форм слів, побудови слів і речень); стилістичних (правильне використання мовних засобів,

властивих певному стилю); пунктуаційних (правильне вживання розділових знаків).

Аналіз останніх досліджень. Проблема мовних помилок є предметом досліджень українських і зарубіжних лінгводидактів (Н. Бабич, Т. Бондаренко, М. Воронін, О. Григор'єва, В. Капінос, А. Капська, М. Львов, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Мельничайко, Н. Непийвода, М. Пентилюк, О. Пономарів, О/ Селіванова, Н. Сулименко, Ф. Сергеев, Л. Струганець, О. Текучов, С. Цейтлін та ін.).

Мета статті – виокремити фактори, що зумовлюють порушення в мовленні студентів, та запропонувати різні види завдань, які сприяють удосконаленню культури мовлення майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Аналіз природи та механізму виникнення помилок в мовленні майбутніх фахівців сфери освіти дає підстави для виокремлення низки об'єктивних і суб'єктивних факторів, що зумовили ці порушення. Ідеться про такі, як: відсутність українськомовного середовища, засилля суржику; недостатня кількість аудиторних годин з українськомовних дисциплін; недостатня внутрішня мотивація та брак самоосвіти; популяризація помилок у ЗМІ, інформаційних джерелах в Інтернеті тощо; відсутність культуромовного середовища в умовах позааудиторного режиму; брак мовленнєвих авторитетів у неформальній та інтимно-сімейній сферах спілкування.

У контексті викладання курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентам ННІ педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка запропоновано різні види вправ для кращого оволодіння нормами літературної мови:

1. Поставте наголоси в словах. Перевірте за словником. Запам'ятайте правильне наголошення поданих слів.

Черговий, завдання, поняття, читання, виразно, загадка, апостроф, алфавіт, вимова, середина, апартаменти, медикаменти, каталог, рукопис, гіркий, зимовий, легкий, значущий, одинадцятий, вісімдесят, загалом, відповісти, принести, задобрити, дзвонять, ходжу, втручатися, разом, випадок, ваги, середина, видання, вимога, вишиваний, відомість, сантиметр, показ, вісімдесят, гладкий, феномен, переносний, християнин, індустрія.

2. Де потрібно, у словах напишіть велику букву, обґрунтуйте правилом свій вибір.

конституція України, громадянська війна, збройні сили України, золоті ворота, софійський собор, огієнківські читання, майдан незалежності, міністерство культури України, езопова мова, декларація прав людини, вулиця Ярославів вал, конституційний суд України, дон Педро, дон Кіхот, пане декане, шановний пане президенте, великий піст, великдень, біблія, коран, пересопницьке євангеліє, епоха відродження, бог Перун, гайдамаччина, муза, русалка, карпатські гори, укртелеком, сбу.

3. Перепишіть слова, розкриваючи дужки.

(В) цілому, (не) гадано, (за) видна, (по) латині, (з) далеку, (до) чиста, день (у) день, (в) основному, (на) гора, (по) пусту, (на) чисто, (спід) лоба, (з)

середини, (на) жаль, (в) решті (решт), (за) панібрата, (у) вічі, (без) угаву, (по) третє, (по) двоє, (на) двоє, (в) четверо, (у) сімох, (від) тоді, (не) роба, (не) веселий, (не) навідіти, (не) взлюбити, (не) зграбний, (не) досяжність, (не) два, (не) можу (не) сказати, він (не) має щастя, у нього (не) має щастя, (не) високий, а низький, ще (не) бачений, досі (не) відомий, ніким (не) оцінений.

4. *Запишіть слова разом, окремо чи через дефіс. Поясніть написання часток з іншими частинами мови.*

Все/таки, аби/хто, що/найкраще, де/який, як/раз, будь/що, де/з/чим, будь/з/ким, казна/як, як/от, будь/де, звідки/небудь, чий/небудь, або/що, ні/би, а/вже/ж, ані/трохи, що/до, що/ж/до, хто/зна/в/якому, де/небудь,аби/то, все/ж, де/б/то/не/було, що/то/за, хіба/що, от/таки, не/мов/би/то, чи/мало, ато/ж, а/як/же, тако/ж.

5. *Від поданих слів утворіть відносні прикметники.*

Одеса, Кременець, Галичина, Полісся, Біла Церква, Кривий Ріг, Білорівніч, Чернівці, Суми, Франція, Флоренція, Венеція, Данія, Швеція, Фінляндія, Рига, Париж, Італія, Канада, Мексика, Лейпциг, Амстердам, Чикаго, казах, узбек, таджик, баск, етруск, білорус, латиш, чех, якут, евенк, ескімос, норвежець, ірландець, новозеландець, естонець, парубок, козак, товариш, боягуз, рибалка, брат, фашист, студент, пан, адмірал, турист, місто, дивак, комендант, асистент.

6. *Підберіть українські відповідники до поданих іноземних слів.*

Бізнес-ланч, генерація, екзит-пол, інтенція, маркетинг, кастинг, котон, памперо, прайс-лист, пресинг, провайдер, промоушн, респектувати, спічрайтер, суїцид, імплементація.

7. *Перекладіть українською стандартизовані звороти офіційно-ділового стилю.*

Принять к сведению, главным образом, по мере возможности, подвести итоги, оказать помощь, повестка дня, в целях экономии, выписка из протокола, учредительное собрание, в отдельных случаях, в первую очередь, в противном случае, в связи с этим, в то же время, снизить себестоимость, утратить дееспособность, в конечном итоге, в крайнем случае, вместе с тем, в общем и целом, поощрительные меры.

8. *Відредагуйте подані словосполучення.*

Слідуюче питання; ми рахуємо, що...; лишити слова (на зборах); виключення з правил; усім бувшим курсантам; не дивлячись на перешкоди; прийняті міри являються; зложити повноваження; одобрити пропозицію; більша половина дня; на протязі тижня, урок по історії, згідно розкладу, учбовий рік, дайте відповідь на питання, вірна відповідь, підніміть руку, переверніть сторінку, стерти дошку, другим разом, говори дальше, рішати задачу, доказувати теорему, приймати участь, початок в десять годин, бувші студенти, музикальна школа, переводити текст, на протязі тижня, опанувати мовою, здавати екзамен.

9. *Проаналізуйте поданий текст, визначте, до якого стилю він належить. Чому?*

Дорогий пане Володимире!

Посилаю Вам вдруге відозву виділу нашої «Просвіти», яка вже побувала у Львові і знов повернула до нас з незрозумілим для мене написом. Те «адресат не приймає» для мене настільки загадкове, що я нічого не розумію. Бо не можу ж я думати, що Ви хотіли зневажити наше товариство і зрікаєтесь всяких зносин з ним. Так само назад повернув лист і до д. Франка з таким самим написом. Що се значить? Чи се непорозуміння?

Будьте ласкаві, розв'яжіть нам сю загадку, якої ми самі не годні розв'язати.

Як ся маєте? Весна повинна б принести Вам здоров'я.

Кланяюсь також високоповажній пані Вашій і д. Франкові.

Чекатиму відповіді.

Ваш М. Коцюбинський

(З листа до В. Гнатюка) [1, с. 132].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Системне опрацювання запропонованих варіантів вправ і завдань загалом вплине на рівень засвоєння студентами норм сучасної української мови, дасть змогу підвищити культуру мовлення для становлення всебічно розвиненої особистості як інтелектуально, так і професійно.

Перспективу для майбутніх досліджень убачаємо у створенні професійно орієнтованих завдань для вдосконалення культури усного професійного мовлення.

Список використаних джерел та літератури

1. Коцюбинський М. Листи до Володимира Гнатюка / Михайло Коцюбинський ; з передм. і поясненнями В. Гнатюка. – Львів : Накладом Вид. Спілки «Діло», 1914. – 167 с.
2. Мозговий В. І. Українська мова у професійному спілкуванні. Модульний курс. Видання 3-є, перероблене і доповнене : навч. посіб. / В. І. Мозговий. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
3. Орфоепічний словник / укл. М. І. Погрібний. – К. : Рад. школа, 1984. – 629 с.
4. Український правопис / НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, Ін-т української мови. – 7-ме вид., випр. й доп. – К. : Наук, думка, 1998. – 240 с.

Янчук Наталія Володимирівна,

старший викладач кафедри української мови

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЗНАЧЕННЯ МОВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ПІДГОТОВКИ У ФОРМУВАННІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до фахової підготовки висококваліфікованих спеціалістів усіх рівнів, які повинні бездоганно володіти професійно орієнтованими знаннями, уміннями й навичками, що необхідні для виконання професійної діяльності. Їх важливою складовою є «система знань, умінь і навичок, потрібних для ефективного спілкування» [5, с. 21], що й становить комунікативну компетенцію. Задля забезпечення потреби ефективного фахового спілкування на всіх рівнях, зокрема й педагогічному, необхідно «володіти сумою систематизованих знань про мовні і немовні засоби спілкування...» [5, с. 22]. Свідомий громадянин повинен не лише оволодіти теоретичним матеріалом з української мови, а й уміти вільно застосовувати

набуті знання в процесах спілкування. У цьому контексті зростають вимоги щодо мовно-мовленнєвої підготовки працівників освітніх закладів загалом і майбутніх учителів зокрема.

Питання підготовки вчителів останнім часом постійно є предметом розгляду вчених: українські лінгводидакти досліджують різні аспекти проблеми фахової, зокрема мовно-мовленнєвої, підготовки майбутніх учителів у контексті сучасних вимог до професійної підготовки та формування їхньої мовної компетенції (М. Вашуленко, Л. Паламар, Т. Донченко, К. Климова, В. Каліш, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, Л. Мацько, О. Семенов та ін.).

Метою нашої наукової розвідки є визначення значення мовно-мовленнєвої освіти в процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів як свідомих носіїв рідної мови, здатних досконало володіти всіма мовними засобами в різних мовленнєвих ситуаціях і бути справжнім фахівцями у своїй сфері діяльності.

Сьогодення вимагає від сучасної школи якісно нової підготовки фахівців усіх рівнів, які не лише бездоганно володіють професійними вміннями та навичками, а й готові вільно спілкуватися українською мовою як на професійному, так і на приватному рівнях. Тому й зростають вимоги до підготовки вчителів усіх напрямків, а особливо – учителів початкових класів, які створюють підґрунтя для подальшого формування свідомих, духовно багатих громадян Української держави. І рідна мова відіграє тут надзвичайну роль. Тому в системі початкової освіти курсові української мови належить особливе місце, адже це – «важлива складова загального змісту початкової освіти, оскільки мова є не тільки окремим навчальним предметом, а й виступає основним засобом опанування всіх інших шкільних дисциплін» [4, с. 12]. Учителю початкових класів мало лише оволодіти лінгвістичними знаннями, необхідними для викладання мовно-літературних дисциплін, йому необхідно чітко усвідомити, що саме «вчитель початкових класів об'єктивно є творцем того фундаменту, на який спираються основна і старша школа, саме він започатковує формування в молодших школярів таких важливих загальнонавчальних умінь і навичок, як читання і письмо, виробляє реалістичні уявлення про навколишній світ, прищеплює правильні гігієнічні навички, виховує естетичні орієнтири» [1, с. 6] тощо. У педагогічній діяльності вчителя початкових класів українська мова є не лише навчальним предметом, а й інструментом навчальної та виховної діяльності – засобом викладання всіх предметів та спілкування з учнями.

Поряд із мовними є ціла низка позамовних умінь і навичок, формування яких здійснює вчитель у початковій школі, і робить це він, використовуючи українську мову. У цьому контексті зростають вимоги до фахової підготовки такого спеціаліста загалом і мовної зокрема, адже, з одного боку, це – досконале володіння лінгвістичним матеріалом на заняттях із рідної мови, зокрема читання та письма, а також і використання цих знань під час інших видів діяльності, як-от: усі інші види навчальної діяльності, спілкування з учнями в навчальний та позанавчальний час. Учитель початкових класів

повинен бути для учнів взірцем у всьому, а його мовлення – вартим наслідування.

Тому необхідно усвідомити, що надзвичайно важливим для майбутніх учителів початкових класів є свідоме оволодіння мовно-мовленнєвим знаннями, адже «сучасне розуміння української мови в школі повинно виявлятися у чотирьох взаємопов'язаних аспектах: 1) як навчальний предмет в усіх навчальних закладах; 2) як основний засіб комунікації і одержання знань з інших (не мовних) сфер пізнання; 3) як засіб трансформації одержаної учнем інформації в особистісну систему знань, умінь, переконань; 4) як засіб розвитку і самовираження особистості школяра, утвердження в суспільстві» [2, с. 64].

Мовно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкових класів посідає особливе місце в процесі формування фахівця. Її значення не можливо недооцінити, адже вчитель покликаний стати взірцем для своїх учнів у всьому, зокрема в мовленні. Тому вивчення сучасної української літературної мови у фаховій підготовці майбутніх учителів повинно бути підпорядковане формуванню мовної особистості вчителя, ще не лише сам бездоганно володіє лінгвістичним матеріалом, уміє його застосовувати в різноманітних, передовсім навчальних ситуаціях, а й здатен навчити цьому учнів.

Формування в майбутніх учителів системи стійких теоретичних знань із мови й вироблення відповідних умінь і навичок їх реалізації в професійній діяльності здійснюється передусім під час вивчення лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін, серед яких варто виділити курс сучасної української мови з практикумом як навчальну дисципліну, що ставить за мету формування в студентів системи лінгвістичних знань, а також вироблення умінь і навичок їхньої успішної реалізації в подальшій професійній діяльності. Цей курс покликаний сформувати в студентів, насамперед, знання про основні одиниці мови та правила їх функціонування й виробити вміння й навички їх правильного, точного та доцільного використання як в усному, так і в писемному мовленні з урахуванням їх стилістичних особливостей, адже однією з актуальних проблем сучасної школи є формування культури усного та писемного мовлення учнів (студентів), підвищення їхньої мовленнєвої культури, що залежить від рівня лінгвістичних знань, зокрема знання мовних норм, і вміння свідомо застосовувати ці знання в процесі спілкування. Навички вільного володіння всіма виражальними багатствами рідної мови сприяють формуванню активної національно свідомої мовної особистості, виховання якої є одним із завдань сучасної школи.

На нашу думку, тільки поєднання системного та функціонально-комунікативного підходів повинно якнайповніше сприяти реалізації поставлених завдань, адже системний підхід забезпечує належне засвоєння основного лінгвістичного матеріалу й вироблення відповідних знань, а «функціонально-комунікативний метод навчання є тим основним методом, що допомагає засвоїти мову як засіб спілкування на основі практичного застосування мовного матеріалу, розширення й поглиблення пізнавальних здібностей студентів» [3, с. 12], «бо він передбачає доцільне використання мови, що вивчається, вибір прийомів, способів подання матеріалу і зміст» [3,

с. 27], допомагає студентам усвідомити суть, лінгвістичних одиниць, їх функції в мові й мовленні, виражальні можливості тощо. Реалізації цього сприяє робота, спрямована на вироблення практичних умінь і навичок, що передбачає виконання різноманітних завдань. Студенти повинні бачити практичні результати такої роботи й розуміти її необхідність для подальшої діяльності, наприклад, формування знань і мовленнєвих умінь молодших школярів спирається не лише на відповідний лексичний запас, який постійно збагачується, на знання та постійне ускладнення граматичного ладу мови, а також і на розуміння співвідношень між звуковими та графічними засобами мови, що безпосередньо пов'язане з усним і писемним мовленням, на усвідомлення їхньої специфіки, орфоепічних особливостей усного мовлення тощо.

Отже, студентам необхідно свідомо підходити до вивчення лінгвістичного матеріалу, розуміючи не лише суть лінгвістичних одиниць і явищ, а й їх функціональну роль – специфіку використання в практиці спілкування, а також вільно використовувати їх у власному мовленні й навчати цьому учнів. Але це повинна бути не просто «передача суми знань», а творчий процес – творча взаємодія вчителя й учня, у якій немає пасивних споглядачів, адже «творчість не приходить до дітей з натхнення. Творчості треба вчити. Дитина лише тоді складає твір, коли почує опис природи від вчителя» [6, с. 206] Щоб дитина виконала певне завдання, зокрема й мовленнєве, їй потрібно показати приклад, тому дуже важливим є формування в майбутніх учителів творчого ставлення до навчання, на що також орієнтує нас функціонально-комунікативний підхід до вивчення мови. Дитині потрібно показати власний приклад свідомого використання рідної мови не лише в навчальній діяльності, а й у позанавчальний час, зокрема на перерві, після уроків тощо.

Як засвідчує досвід, практика поєднання системного та функціонально-комунікативного підходів до вивчення української мови в практиці роботи вищої школи покликана забезпечити майбутнім учителям початкових класів єдність міцних, ґрунтовних теоретичних знань та чітко сформованих умінь і навичок належного застосування цих знань у подальшій педагогічній діяльності.

Список використаних джерел та літератури

1. Вашуленко М. Вимоги до професійної мовленнєвою підготовки сучасного вчителя / М. Вашуленко // Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога. – Житомир, 2008. – С. 6–12.
2. Концепція мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59–70.
3. Паламар Л. М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості : автореф. дис. ...д-ра пед. наук / Л. М. Паламар. – К., 1997. – 45 с.
4. Програми середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К. : Початкова школа, 2006. – 432 с.
5. Радкевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування : Навч. посіб. / Я. Радкевич-Винницький. – 2-ге вид. перероб. і доп. – К. : Знання, 2006. – 292 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5-ти томах / В. О. Сухомлинський. – К., 1977. – Т. 3. – 670 с.

РОЗДІЛ III

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ І ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Антонова Олена Євгеніївна,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка);

Ващук Олена Василівна,
кандидат педагогічних наук, учитель-методист, учитель хімії та біології
(ЗОШ №19 м. Житомира)

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ДО РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ УЧНІВ

Будь-яка діяльність може бути успішною лише за умови готовності фахівця до її виконання. Проблема готовності людини до певного виду діяльності набула актуальності наприкінці 50-тих – на початку 60-тих років ХХ століття у зв'язку з диференціацією виробництва та необхідністю підвищення ефективності праці. Питання готовності до професійної діяльності було порушено в працях О. О. Абдуліної, М. І. Дяченко, І. А. Зязюна, Г. С. Костюка, Н. В. Кузьміної, В. А. Сластьоніна, А. І. Щербакова, О. Г. Ярошенко та ін. Питання різних аспектів підготовки педагогічних кадрів порушували І. Д. Бех, К. І. Волинець, І. В. Гавриш, В. В. Ганська, С. П. Гвозд'їй, Т. Г. Гуцан, О. М. Дон, О. А. Дубасенюк, О. Я. Іванців, Н. В. Кузьміна, Л. Б. Лук'янова, О. О. Негривою, О. М. Пехота, Г. М. Романова, А. В. Семенова, С. О. Сисоєва, Л. А. Хомич та інші.

Одним із найважливіших напрямків у підготовці сучасного вчителя є формування готовності до роботи з обдарованими учнями, що розкрито в дослідженнях Н. В. Бухлової, А. С. Границької, В. В. Демченка, В. Г. Зарицької, Т. С. Зорочкіної, Ю. М. Клименюк, І. О. Ліщук, Е. Лодзинської, І. Й. Любовецької, Л. О. Мокридіної, В. І. Панова, Н. І. Поліхун, А. В. Семенової, Г. В. Тарасової, І. І. Ушакової, М. П. Федорова, М. Г. Шемуди, А. В. Яковини.

У психолого-педагогічних дослідженнях виділяють декілька підходів до розуміння поняття «готовність». *В основу побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів ми обрали **інтегративний підхід**.*

Поняття інтеграції широко вживане. Його використовують як у конкретних науках, так і в наукознавстві, філософії науки. Саме широта його використання зумовлює ті труднощі, які виникають у застосуванні цього поняття в процесі аналізу тенденцій розвитку певної галузі людського знання.

Ідея єдності світу проникала в педагогіку як розуміння необхідності вивчення явищ і процесів у взаємозв'язку та взаємообумовленості. У працях Я. А. Коменського провідними є принципи цілісності та єдності знань, їх

узагальнення та систематизації, логічної послідовності та структурування, що є ознаками інтеграції знань. «Усе, що перебуває у взаємозв'язку, потрібно викладати в такому ж взаємозв'язку» [8, с. 137].

Базові ідеї інтегративного навчання, що ґрунтувалися на положенні про встановлення природних зв'язків між елементами навчальної інформації, розроблені в період класичної педагогіки XVIII – XIX століть. Подальший розвиток теоретичних основ і провідних напрямів інтеграції змісту навчання пов'язаний із діяльністю видатних представників реформаторської педагогіки на межі XIX – XX століть, які стали засновниками проблемно-комплексного навчання в школі на міжпредметній основі [6, с. 7]. І сьогодні багато науковців продовжують вивчати такий аспект педагогічної науки з позиції використання міжпредметного підходу. Зокрема, розглядають проблематику педагогічного забезпечення міжпредметності (Т. М. Бугеря, Н. М. Самарук, Л. А. Хомич), МПЗ як педагогічну основу успішності процесу підготовки викладачів (О. О. Мацюк), МПЗ природничих дисциплін (Л. В. Дольнікова), використання МПЗ у процесі викладання фізики (В. Л. Бузько, С. П. Величко, О. П. Войтович, С. М. Рибак, Н. С. Сичевська); використання МПЗ під час вивчення хімії (Л. О. Ковальчук, Т. В. Нужна, І. С. Герасименко, І. П. Онопрієнко); МПЗ як складову шкільної географічної освіти (С. Л. Капіруліна). Хоча більшість дослідників обґрунтовують інтегративний підхід в освіті як вищий щабель розвитку педагогічного знання (О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк, Л. В. Дольнікова, О. М. Дятлова, К. В. Левківська, В. В. Моштур, В. С. Похонський, Р. М. Собко, Н. М. Самарук та ін.

Проведені дослідження є теоретико-методологічним підґрунтям для обґрунтування положень та ідей формування готовності вчителя до роботи з обдарованими учнями на основі інтегративного підходу.

Розвиток інтегративних тенденцій як суттєвої ознаки сучасного наукового та прикладного знання набуває особливого значення за умов інформаційного перенавантаження сучасного навчально-пізнавального процесу. О. В. Вознюк та О. А. Дубасенюк вважають, що сукупність теоретичних положень, які пояснюють сутність феномену інтеграції в сучасній педагогіці, об'єднані загальним поняттям «*інтегративний підхід*»: у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються в цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання та виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту. *Інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну.* При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо. До основних способів інтеграції належать: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація [3, с. 95–96].

Інтеграція в шкільному навчанні має багато вимірів: інтегроване навчання (виховання), блочне навчання, навчальні стежки (міжпредметні), інтеграційне навчання (виховання), міжпредметна інтеграція, внутрішня та міжпредметна кореляція.

Ці форми інтеграції мають такі спільні елементи: пошук шляхів поєднання, синхронізації дидактичних і виховних дій учителів довкола спільних цілей, програмних завдань, а також довкола змістів, що збагачують цілісне бачення навколишньої дійсності.

У методичних роботах пропонують зосередитися на таких можливостях інтеграції: інтеграція довкола проблеми; інтеграція довкола змісту навчання, що ґрунтуватиметься на причинно-спадковій синхронізації та синхронізації в часі цих самих змістів на різних навчальних предметах, при цьому в центрі уваги різні аспекти визначеної програмної проблеми; інтеграція довкола вмінь. Це є найскладнішою формою інтегрування, оскільки ключове вміння, навколо здійснюється інтеграція, складається з низки часткових умінь, що формуються на багатьох предметах, у різних ситуаціях, які не завжди можна об'єктивно оцінити, в комплексних дискусіях і монологах.

О. М. Дятлова [6, с. 6] вважає, що суть інтеграції в цілеспрямованому взаємопроникненні елементів одного об'єкта в структуру іншого, унаслідок чого виникає новий об'єкт із власними ознаками. Систематизуючи та узагальнюючи різні підходи, дослідниця вважає, що поняття «інтеграція змісту освіти» можна розглядати як об'єднання певних елементів навчального змісту на основі науково обґрунтованих підходів, що визначаються необхідністю утворення у свідомості учнів системи знань і уявлень про людину та суспільство як основи цілісного світогляду. Отже, метою інтеграції змісту освіти є формування в учнів такого світогляду, що водночас сприяє підвищенню рівня їхньої розумової активності.

О. О. Логінова [9] робить висновки, що інтегрований підхід в освіті є зумовленим всезагальною єдністю світу і передбачає цілісність особистості дитини, що формується, цілісність процесу навчання (взаємозв'язок процесів викладання та навчання, єдність змісту та методів навчання, міжпредметні зв'язки). Вона пропонує здійснювати підтримку обдарованих школярів на основі інтегративного підходу через використання в навчальному процесі взаємозв'язків: школа – ВНЗ (наука); школа – додаткові навчальні заняття – індивідуальна та самостійна робота під час навчального процесу. Одну з умов реалізації інтегративного підходу в розвитку обдарованості школярів дослідниця вбачає в проектуванні та реалізації індивідуальних і групових стратегій. Під індивідуальними стратегіями навчання вона вбачає комплекс дидактичних заходів, що забезпечують розвиток дитини відповідно до індивідуальних потреб і соціального замовлення батьків. Крім того, дослідниця пропонує *різні варіанти збагачення програм*: поглиблення знань, розвиток інструментарію отримання знань (навчання прийомам опрацювання матеріалу, роботи з різними джерелами, включаючи іноземні, розвиток техніки запам'ятовування). Учителю відведена роль супервізора: він забезпечує умови психолого-педагогічного супроводу й надає підтримку в самореалізації. Отже, інтегративний підхід у роботі з обдарованими особистостями забезпечить цілісність освітнього процесу, діагностичну спрямованість, свободу вибору форм, методів, засобів навчання, індивідуальний темп розвитку [9].

Модель розвитку та підтримки дітей на основі інтегративного підходу, яка запропонована О. О. Логіновою, включає сукупність організаційно-педагогічних умов, що забезпечать успішне навчання обдарованих, а саме: підбір комплексу

методик із виявлення й ідентифікації обдарованості учнів у процесі проектування та реалізації індивідуальних та групових освітніх стратегій навчання, створення умов для формування високого рівня мотивації навчальної діяльності, формування характеристик обдарованих учнів, структуру яких розглядають як індивідуально-особистісну карту розвитку обдарованого учня, що включає психолого-педагогічну характеристику та дає змогу визначити проблеми обдарованих учнів у навчанні й своєчасно провести корекцію індивідуальної стратегії навчання [9].

На думку М. Ю. Прокоф'євої, сутність, цілісно-функціональний аспект освіти полягає в *підготовці випускників інтегративного профілю*, діяльність яких характеризується універсальною освіченістю, фундаментальною, науково-дослідницькою та гуманітарною спрямованістю [12, с. 200].

Р. Є. Алюшин [1] вважає, що оптимізація підготовки вчителя до здійснення інтегративного підходу в процесі викладання дисциплін природничого циклу можлива, якщо *інтеграція виступає як провідна форма організації професійної освіти* на основі всезагальності та єдності законів природи й суспільства, цілісності сприйняття суб'єктом сучасної картини світу. Цей процес буде успішним за умови реалізації сукупності психолого-педагогічних умов: професійна підготовка вчителя повинна бути спрямована на актуалізацію та формування у вчителя мотиваційно-ціннісного ставлення до здійснення інтегративного підходу в процесі викладання дисциплін природничого циклу; фундаменталізації професійної освіти як відображення інтегративних процесів у природничій підготовці вчителів; моделювання інтегрованих курсів для викладання дисциплін природничого циклу; здійснення керівництва процесом формування готовності вчителів до реалізації інтегративного підходу в професійній діяльності.

Суть інтегративного підходу до навчального процесу відрізняється від інших підходів (наприклад, міжпредметного) тим, що встановлення зв'язків між знаннями йде не від перебудови наявних навчальних планів і програм, а через дидактичне обґрунтування та перетворення реальних зв'язків між поняттями, явищами, науками тощо.

Інтеграційні процеси дають змогу отримати нові результати в рамках тих самих компонентів, забезпечують сумісність наук і знань із різних систем завдяки загальній методології, універсальним логічним прийомам сучасного мислення, сприяють виробленню єдиних методів дослідження та подоланню розрізненості знань, ведуть до значного скорочення загального обсягу змісту середньої освіти та розвантаження навчальних програм.

В. В. Нічишина вказує, що реалізація інтегративного підходу в навчанні передбачає створення *інтегративних курсів* як одного зі шляхів подолання фрагментарності знань, економії навчального часу завдяки уникненню зайвих дублювань навчального матеріалу суміжних чи близьких дисциплін, укрупненню дидактичних одиниць знань, що утворюється в результаті об'єднання одиниць знань навколо найсуттєвіших змістових і структурних зв'язків між компонентами навчального матеріалу [11].

О. В. Вознюк та О. А. Дубасенюк наголошують, що *інтеграція знань* – це об'єднання знань усередині галузі; об'єднання кожної частини знання всередині себе, як об'єднання різних частин знання при наявності взаємозв'язків з іншими

частинами або знаннями з метою збільшення власної цілісності; процес взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, який проявляється через єдність із протилежним йому процесом розчленування; двосторонній процес об'єднання цілого та його частин; процес установаження цілісності; процес установаження зв'язків між відносно незалежними раніше речами, процесами, явищами [3, с. 118].

О. В. Вознюк та О. А. Дубасенюк вважають, що все розмаїття освітніх орієнтирів зводиться до декількох напрямів, основні з яких – *принцип цілісності* («*талант – сума талантів*»), що впливає з емерджентних системних властивостей цілого, коли *під час використання декількох педагогічних прийомів результат є значно кращим, ніж під час їх використання окремо*, коли дія кожного з цих прийомів за таким кооперативним ефектом стає набагато ефективнішою; парадоксальне мислення, трансцендентальна позиція людини, її здатність до творчої, спонтанної, метаморфозної, перетворювальної активності [3, с. 413].

Важливим напрямком є вивчення шляхів здійснення інтеграції в освіті та обґрунтування *підходів до інтеграції знань*. Зокрема, І. М. Козловська обґрунтовує *методологічні підходи до інтеграції знань* [7]:

1. *Історико-філософський підхід* базується на методологічних принципах історизму, єдності кількості та якості, каузальності, об'єктивності, взаємозв'язку і взаємообумовленості явищ та діалектичного заперечення. У його контексті інтеграція знань зумовлена такими чинниками: спільність походження, генетична єдність і тотожність явищ, об'єктивна єдність світу як предметні та методологічна єдність пізнання природи й суспільства.

2. *Синергетичний підхід* передбачає існування потенційних структур та складних цілісних систем, виявлення загальних принципів, що керують виникненням цих структур і функцій, які самоорганізуються. У контексті цього підходу інтеграція знань базується на відродженні природних, об'єктивно наявних зв'язків між елементами навчального матеріалу.

3. *Системний підхід* спрямований на забезпечення принципу системності у формуванні знань та акцентує увагу на інтеграційних властивостях об'єктів, їх положенні, зв'язках і структурі на основі методологічних принципів системності та всебічного вивчення явищ і процесів. У межах цього підходу можна сформувати в учнів цілісну картину світу в усій її різноманітності, поєднати знання про природу й техніку з духовним світом творчої особистості.

4. *Проблемний підхід* до структурування змісту освіти базується на методологічних принципах науковості та розвитку. У контексті цього підходу забезпечується розвивальний характер навчального матеріалу, а також взаємообумовленість і взаємозв'язок різних навчальних курсів. У межах цього підходу суттєве методологічне значення має виникнення нової якості в процесі інтеграції, що передбачає, з одного боку, розвиток інтегрованого об'єкта, а з іншого – послідовну зміну етапів інтеграції.

5. *Структурний підхід* розглядає знання як ієрархізовану систему різноякісних елементів, що потребує його структурування на засадах інтеграції зумовленого принциповою єдністю логічної структури галузей знань і подібністю структур якісно різних явищ. У контексті цього підходу інтеграцію трактують як специфічну форму єдності знань, що має певну структуру рівнів і видів.

6. *Функціонально-організаційний підхід* передбачає, що інтеграційні процеси здатні виконувати організаційну роль у дидактичних системах, оскільки вони є більш глибокими за комплексність, системність, синтез тощо. У контексті цього підходу виділяють важливу особливість інтеграції як засобу організації навчання. У межах цього підходу відбувається створення, трансформація та вибір методів, форм і засобів навчання, які забезпечують сприйняття учнями інтегративного змісту навчання.

7. *Прогностичний підхід* до інтеграції знань передбачає тлумачення інтеграції як поняття, що розвивається. У контексті зазначеного підходу забезпечується прогнозування розвитку наявних і виникнення нових навчальних курсів та організаційних форм навчання.

І. М. Козловська обґрунтовує метод *інтеграційного аналізу* [7], сутність якого полягає в розробці алгоритму, який забезпечує формування цілісної системи через інтеграцію елементів, відібраних для вирішення конкретної проблеми. Методика інтеграційного аналізу складається з чотирьох етапів: 1. Визначення мети формування системи та відбір елементів інтеграції, забезпечення збереження індивідуальних властивостей елементів після їх інтеграції. 2. Доведення системного характеру об'єкта, сформованого в результаті інтеграції (наявність власної структури та логічних зв'язків між елементами, виявлення можливого впливу на нього зовнішніх чинників), та розробка критеріїв появи якісно нових рис у елементів та об'єкта отриманого в результаті інтеграції. 3. Визначення параметрів для кількісного опису системи та розробка загальної моделі новоутвореної системи. 4. Аналіз можливості існування декількох стабільних станів системи з різним рівнем, розробка варіативних моделей та визначення меж їх використання.

Д. І. Коломієць виокремлює такі концептуальні засади інтеграції знань: побудова теоретичного уявлення про інтеграцію; розробка наукового опису інтеграції як багаторівневої системи; обґрунтування інтегративного підходу до конструювання змісту освіти; виявлення специфіки структурування знань з урахуванням адекватних змін змісту та засобів навчання; структурування змісту навчального матеріалу через формування дидактичних одиниць з елементарних взаємодіючих часток фактичного матеріалу; визначення оптимального співвідношення між диференціацією та інтеграцією знань у змісті освіти, між його предметним та інтегративним компонентами; установлення системи закономірностей інтеграції та їх наслідків; розробці наукового опису параметрів інтегрованих знань.

У своєму дослідженні І. М. Козловська обґрунтовує *принципи структурування знань у процесі їх інтеграції* [7]:

1. *Принцип проблемності*: формування усіх підсистем змісту навчального матеріалу (різного обсягу та ступеня інтеграції), виходячи з проблемного принципу структурування сучасної науки.

2. *Принцип системності*: орієнтація на формування цілісної системи загальноосвітніх знань інтегративними засобами.

3. *Принцип фундаментальності*: акцентування у формуванні змісту освіти на фундаментальних знаннях, які є основою загальнотехнічних і спеціальних знань.

4. *Принцип варіативності*: можливість розробки варіативних навчальних курсів і методик, виходячи з вимог навчального закладу.

5. *Принцип наступності*: забезпечення інтеграції знань не лише на певному етапі навчання, але між різними ступенями загальноосвітньої підготовки.

6. *Принцип призначення*: обґрунтування конкретної мети включення кожної з підсистем знань у зміст навчання з урахуванням вікових можливостей і рівня підготовки учнів.

7. *Принцип ефективності*: застосування інтегративного підходу для досягнення очікуваного результату навчання за мінімальними зусиллями та мінімальними затратами навчального часу.

В умовах загальноосвітньої школи інтегрований підхід здійснюється такими шляхами: установленням зв'язків між навчальними предметами, упровадженням у навчально-виховний процес інтегрованих занять, включенням у навчальні плани інтегрованих курсів як обов'язкових, так і за вибором. Сучасна природнича освіта доповнюється введенням у навчальний процес інтегрованих курсів (наприклад «Я і Україна», «Навколишній світ» тощо), а також удосконалення наявних інтегрованих курсів («Природознавство») на нових концептуальних засадах, а саме: забезпечення переваги практичних, пошукових методів навчання над словесними; діяльнісних над споглядальними; творчих над репродуктивними; реалізація руху від емпіричного рівня засвоєння навчального матеріалу до концептуального, від тематичного до проблемного, від гносеологічного до особистісного [11].

Вважаємо, що *доцільно ввести* в практику загальноосвітніх шкіл інтегровані курси для розвитку академічної обдарованості старшокласників, зокрема «Розв'язування ускладнених задач» – для підготовки до участі у Всеукраїнських предметних олімпіадах, турнірах, курс «Основи науково-дослідницької роботи» – для ознайомлення з особливостями роботи у МАН України.

Здійснення інтегрованого підходу в навчанні учнів природничих дисциплін зумовлює необхідність підготовки вчителя до цієї діяльності. Т. В. Гладюк [4, с. 12] окремо розглядає поняття *готовності до реалізації інтегрованого підходу в навчанні* як цілісного утворення, суть якого полягає, на думку дослідниці, у взаємодії компонентів готовності (мотиваційного, змістового, операційного) і формування зазначеного феномену повинно здійснюватися в єдності його структурних одиниць.

Ізольоване, розрізнене вивчення *природничих дисциплін* у загальноосвітній школі, збільшення обсягу наукової інформації, поява нових підходів до інтерпретації явищ і понять і завдання, які стоять перед загальноосвітньою школою, виявляють суперечності між традиційними способами формування змісту фундаментальних дисциплін і рівнем готовності педагогів.

І. А. Веретіна встановила [2]: зміст курсів природничих дисциплін недостатньо інтегрований; тексти підручників із природничих дисциплін перевантажені інформацією, візуально недостатньо репрезентують основний зміст навчальної дисципліни і є недостатньо структуровані; у процесі вивчення природничих дисциплін недостатньо використовуються логічні та дидактичні засоби структурування.

Інтегративно-диференційований підхід, згідно з дослідженнями Л. В. Дольнікової [5], може бути реалізований такими способами: побудова інтегративних структурно-логічних схем; розробка інтегративних дидактичних одиниць; створення пакету контрольних матеріалів для самостійної роботи учнів, зважаючи на їхню індивідуальну особливість; використання узагальнювальних таблиць для аналізу, класифікації та характеристики властивостей речовин, які вивчають за науково-понятійними ознаками; застосування творчо-пошукових методів і створення на заняттях проблемних ситуацій; відбір наукових текстів і створення комплексу науково-методичних рекомендацій і вказівок із природничих дисциплін, ураховуючи інтегративно-диференційований підхід.

На відміну від відомих підходів до структурування змісту (графи, структурні формули, структурно-логічні схеми), Л. В. Дольнікова пропонує *горизонтальне та вертикальне інтегрування змісту* природничих дисциплін у процесі вивчення хімії. Під час *горизонтального структурування* змісту навчального матеріалу реалізується герменевтичний аспект: із великої кількості пов'язаних між собою змістових елементів через інтеграцію змісту природничих дисциплін створюється цілісна система знань про об'єкт. *Вертикальне структурування* передбачає диференціацію змісту навчальних дисциплін і через диференціацію когнітивних компонентів зумовлює диференціацію за принципом концентрів. Це сприяє перенесенню акцентів із предметного на предметно-інтегративне навчання і створенню цілісної системи знань про об'єкт. На основі цього підходу розроблено та впроваджено в навчальний процес комплексні інтегративні контрольні завдання, інтегративні дидактичні одиниці, зважаючи на індивідуальні особливості студента.

В. В. Моштук [10, с. 9] указує, що інтеграція навчальних предметів буде можливою, якщо використовувати спільні для кількох методи пізнання, наближення до єдиного інформаційно-інтегративного рівня, взаємовідображення наук (забезпечення «зворотного зв'язку»). Під єдиним інформаційно-інтегративним рівнем він розуміє вивчення матерії на одному рівні (наприклад, на молекулярному чи атомному), який буде розглядатися з усіх дисциплін одночасно. Не менш важливими дидактичними умовами, на думку науковця, є наявність спільних цілей і завдань навчання, що виводяться з генетичної спільності навчальних предметів, реалізація спільних принципів і методів навчання, наявність спільних об'єктів для дослідження, використання спільних понять і термінів, забезпечення логіки засвоєння навчального матеріалу в процесі інтеграції наукових знань.

У процесі роботи над проблемою формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості старшокласників доцільно враховувати те, що, на відміну від типу «освіти на майбутнє» (у школі, ВНЗ), підготовка вчителя зорієнтована на вирішення реальних завдань шкільної практики. Тому процес формування готовності має будуватися не за традиційною логікою структурування інформації в певній сфері навчальної дисципліни (предметна логіка), а концентруватися навколо пріоритетних професійних потреб і запитів (інтегративний підхід).

Одним із пріоритетів сучасної підготовки є опанування *педагогічними технологіями інтегрованого навчання* як засобом підготовки вчителя до роботи з обдарованими учнями.

Отже, використання інтегративного підходу в процесі побудови моделі формування готовності вчителів до розвитку академічної обдарованості учнів є доцільним і дасть змогу інтегрувати та використати всі описані підходи на якісно новому рівні. Інтегративний підхід зробить процес підготовки більш змістовним із меншими затратами часу. Інтегративний підхід будемо використовувати як основний у процесі підготовки вчителя і як найбільш дієвий підхід під час роботи вчителів з обдарованими учнями.

Список використаних джерел та літератури

1. Алюшин Р. Е. Подготовка будущего учителя к осуществлению интегративного подхода в процессе преподавания дисциплин естественнонаучного цикла : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Алюшин Роман Евгеньевич. – Курск, 2003. – 181 с.
2. Вереїтіна І. А. Інтегроване навчання майбутніх екологів професійно-орієнтованого спілкування англійською мовою : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Вереїтіна Ірина Анатоліївна. – Одеса, 2000. – 248 с.
3. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : [монографія] / О. В. Вознюк, О. В. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
4. Гладюк Т. В. Підготовка студентів до інтегрованого навчання учнів природничих дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. В. Гладюк. – К., 1997. – 16 с.
5. Дольнікова Л. В. Інтегративно-диференційований підхід до структурування змісту природничих дисциплін у медичних коледжах : дис. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.04 / Дольнікова Любов Василівна. – К., 2002. – 187 с.
6. Дятлова О. М. Інтегративний підхід до навчання суспільствознавства в загальноосвітніх школах України (20-ті-30-ті роки ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Дятлова. – Київ, 2008. – 20 с.
7. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Козловська Ірина Михайлівна. – К., 2001. – 460 с.
8. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения. – М., 1955. – 231 с.
9. Логинова Е. А. Интегрированный подход в процессе обучения одаренных детей в современной школе : автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. А. Логинова. – Омск, 2007. – 24 с.
10. Моштук В. В. Дидактичні умови інтеграції споріднених навчальних предметів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Моштук Василь Васильович. – КДПІ ім. М. П. Драгоманова. – К., 1991. – 164 с.
11. Нічишина В. В. Інтегративний підхід до вивчення математичних дисциплін у процесі підготовки майбутніх вчителів математики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. В. Нічишина. – Кіровоград, 2008. – 20 с.
12. Прокофьева М. Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Прокофьева Марина Юрьевна. – Ялта : РВУЗ : Крымский гуманитарный университет, 2008. – 236 с.

Балицька Ірина Миколаївна,
вихователь-методист (ДНЗ № 52 м. Житомира),
науковий кореспондент

ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ СУЧАСНОГО ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО ЗАКЛАДУ В КОНТЕКСТІ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ БАТЬКІВ ДО ЦІЄЇ ПРОФЕСІЇ

Проблема вивчення ціннісної сфери особистості сьогодні набуває все більш комплексного характеру. З позиції культурологічного підходу, цінності – це компонент культури. На думку А. Здравомислова, світ цінностей – це сфера духовної діяльності людини, його моральної свідомості, його уподобань. Цінності – регулятивні компоненти будь-якої культури, що втілюють ідеали й уявлення про еталон. Учені відзначають тісний зв'язок цього поняття з поняттям «оцінка». Оцінка може змінюватися, що зумовлює процес переоцінки цінностей людини. У результаті багаторазових оцінок складаються норми та принципи життєдіяльності [8, с. 235]. *Ціннісне ставлення* є своєрідним «фільтром», через який проходять тільки ті оцінки, які близькі самому суб'єкту. Аналіз психолого-педагогічної та філософської літератури дає підстави констатувати: *ціннісне ставлення* являє собою сукупний культурно-історичний та індивідуальний досвід, що складається в процесі життєдіяльності. Вищим рівнем розвитку ціннісного ставлення є духовний, на якому соціальні норми, моральні закони стають внутрішніми регуляторами поведінки особистості. Ціннісні відносини динамічні, мобільні й мінливі. *Формування ціннісного ставлення* – складний процес, який реалізується за допомогою різних психологічних механізмів. Більшість учених наголошує на тому, що ціннісне ставлення формується під впливом реальної життєвої практики за наявності внутрішньої активності людини.

Аби в сучасних молодих батьків формувалося об'єктивне ставлення, зокрема *ціннісне ставлення до професії вихователя дошкільного закладу*. Тому педагогу потрібно не лише володіти психолого-педагогічними знаннями, а й уміти грамотно презентувати перед батьками особливості педагогічної діяльності, дотримуватися демократичного стилю спілкування, уміти не лише «слухати», а й «чути» звернення й запити батьків, уміти взаємодіяти з різними соціальними категоріями батьків, урахувати їхній рівень психолого-педагогічної грамотності, намагатися встановити з батьками вихованців довірливі відносини, дотримуватися єдності виховних вимог у родині та в дошкільному закладі. Й основне – повага, це повага до гідності дитини, повага до батьків і повага до самого себе. Вихователь дошкільного закладу та батьки вихованців – це не суперники, не конкуренти, а партнери, у яких спільне завдання – реалізація особистісно орієнтованої моделі дошкільної освіти, прилучення дітей до системи цінностей, культури, традицій українського народу, формування в дошкільників цілісної картини світу, при цьому забезпечуючи гармонійний розвиток дитини.

Активний перехід вихователів до гуманістичної позиції в розвитку, вихованні та навчанні зумовив попит на *психологічні знання*. Наразі психологія є першою помічницею вихователя дошкільного закладу, який прагне успішно організувати педагогічний процес на гуманістичних засадах. Психологія розвивається швидкими темпами, і її досягнення повинні стати

надбанням сучасного педагога. «Якщо педагогіка хоче виховувати людину в усіх сенсах, – писав К. Ушинський, – то вона повинна перше пізнати її також в усіх сенсах». Педагогіка може успішно розробити план виховання цілісної особистості, якщо спиратиметься на весь комплекс наук про людину, центром якого є психологія: «Ми не кажемо педагогам: дійте так чи інакше, але кажемо їм: вивчайте закони психічних явищ, якими хочете керувати, і дійте, зважаючи на закони й обставини, у яких ви хочете їх застосувати».

Удосконалення роботи, спрямованої на налагодження взаємин вихователя з батьками дошкільників, можна здійснювати в різних напрямках. Основні з них – гуманізація змісту та форм роботи із сім'єю; гармонізація взаємовідносин педагогів і батьків; підвищення ефективності прийомів і засобів впливу на сім'ю. Гуманізація змісту та форм роботи із сім'єю неможлива без прийняття педагогом дошкільного закладу ідеї гуманізму як провідної, визначальної. Оскільки гуманізм – це насамперед визнання цінності людської особистості, її права на вільний розвиток, на реалізацію своїх здібностей, процес удосконалення доцільно розпочати з критичної переоцінки вихователем типової для нього педагогічної позиції, ціннісного ставлення до батьків своїх вихованців. **Ціннісне ставлення виявляється** : в умінні надавати представникам сімей право на власну, навіть не схожу (іноді протилежну) позицію, думку, систему цінностей; у здатності інформувати батьків не лише про обов'язки щодо дитячого садка, а й про їхні права; у готовності позитивно ставитися до проявів батьківської ініціативи та творчості, стимулювати та заохочувати їх; у відмові від звички розглядати сім'ю як безвідмовного та слухняного партнера, у сповідуванні ідеї «рівного партнерства»; в умінні не лише навчати батьків, а й вчитись у них; у здатності підтримувати в батьків почуття своєї самоцінності, самоповаги, значущості; у зваженому підході до визначення змісту роботи з батьками, в умінні орієнтуватися на їхнє замовлення; у звичці планувати спілкування з батьками, прогнозувати його характер і можливі наслідки; у схильності до проявів гуманізму – привітності, турботи, готовності допомогти; у розумінні специфіки сім'ї, особливо призначення родинного виховання [3, с. 22]

Яким же має бути сучасний вихователь дошкільного закладу? Спробуємо створити його психологічний портрет. **Психологічний портрет** сучасного вихователя дошкільного закладу включає такі складові: професійний імідж та індивідуальний стиль; психолого-педагогічні здібності; стиль педагогічного спілкування; педагогічний такт; психологічні знання; психолого-педагогічна компетентність; високий рівень комунікативної компетентності; наявність педагогічної емпатії; педагогічна творчість; високий рівень пізнавальної активності; наявність мотивів саморозвитку та самоствердження; володіння навичками конструктивної взаємодії.

Набуття вихователем **індивідуального стилю професійної діяльності** дає змогу усвідомлено формувати образ педагога, який відображає його внутрішній світ, розкриває найяскравіші якості особистості. Ідеться про професійний імідж. **Педагогічний імідж** (англ. image – образ) – емоційно забарвлений стереотип сприймання образу педагога у свідомості вихованців, їхніх батьків, колег, а

також у масовій свідомості. У процесі формування іміджу педагога реальні якості тісно переплітаються з тими, які приписує йому оточення. Імідж охоплює зовнішність, манеру одягатися, стиль спілкування, поведінки, мислення. Інакше кажучи, це мистецтво «керувати враженнями» (Е. Гоффман). Імідж вихователя має відображати його харизматичні риси – найпривабливіші якості, які асоціюються з індивідуальністю людини й охоплюють соціально-персональні характеристики. Завдяки харизматичним якостям вихователь здобуває визнання, успіх, авторитет. Практика свідчить, що нерідко інтерес аудиторії до своєї особистості педагога-початківці підтримують або екстравагантністю – незвичністю вигляду, манер, або епатажем – вульгаризованою формою іміджу. Для досягнення відповідного іміджу потрібно насамперед об'єктивно визначити свої переваги та вдало використовувати їх. Педагог формує морально-етичні погляди й смаки своїх вихованців. Будь-яка деталь у його зовнішньому вигляді й поведінці має виховне значення. «Я повинен бути естетично виразним, – писав А. С. Макаренко, – тому я ні разу не вийшов із брудними чобітьми або без пояса. Я теж повинен мати якийсь блиск, у міру сили та змоги, звичайно». Не менш важливо навчитися дивитися на себе очима інших людей, оцінювати свою харизматичність, уміти себе «подати» – самопрезентуватися.

Самопрезентація (лат. praesentatio, від praesento – передаю, вручаю) – уміння людини подати себе з найкращого боку, викликати почуття довіри до себе й зберегти його. Імідж вихователя впливає на успішність його самопрезентації. Зокрема, перше враження про людину складається саме під впливом її зовнішнього вигляду. Одяг, взуття, макіяж, аксесуари – все це створює її образ. Зовнішній вигляд педагога має бути естетично виразним: привітна усмішка, стримані рухи, плавна хода, правильна постава тощо. Отже, вихователь дошкільного закладу повинен мати власний «почерк», володіти персональними манерами й особливим ставленням до розвитку, навчання та виховання. Якщо педагог не зміг виробити індивідуального стилю у своїй професійній діяльності, то він не зможе зайняти чіткої авторської позиції в освітньому просторі.

Професійно важливі якості особистості вихователя – якості, які необхідні для ефективного виконання ним завдань розвитку, навчання та виховання дітей. Професійні та особистісні якості вихователя посідають центральне місце в процесі виховання та є основною умовою його результативності. Найважливішу роль відіграють гуманізм і любов до дітей, а також якості, що відображають загальну спрямованість його особистості, – соціальна зрілість, громадянська відповідальність, високорозвинені інтереси, самовіддане ставлення до професії. Також вихователь дошкільного закладу повинен мати організаторські здібності – ініціативність, діловитість, вимогливість, рішучість. Запорукою та складовою частиною процесу взаєморозуміння й успішної співпраці вихователя з дітьми та батьками є комунікативні якості педагога – здатність до діалогічного спілкування, привітність, відкритість, доброзичливість, чуйність, уважність. Важливими також є експресивні якості – оптимізм, емоційна сприйнятливність, виразність

мовлення, почуття гумору. Усі перелічені та інші якості вихователя в процесі його діяльності постійно розвиваються та вдосконалюються. Професійно зрілий педагог поєднує прагнення до нового та дбайливе ставлення до досвіду старших колег. Умовою наявності та розвитку всіх зазначених вище якостей, безперечно, є фізичне та психічне здоров'я, а також професійна працездатність педагога. [1, с. 49]

Не менш важливою є *психологічна компетентність педагога* – органічна складова педагогічної майстерності; в актуальному стані виступає необхідною умовою ефективної взаємодії всіх учасників виховного процесу, професійної самореалізації педагога та досягнення освітньо-виховних цілей з огляду на продуктивне використання психологічних знань в інтересах розвитку дітей і прилучення їх до духовних цінностей. Психологічна компетентність педагога має трирівневу структуру, до якої входять когнітивний, операційний, комунікативний компоненти. Здатність вихователя успішно застосовувати психологічні знання ґрунтується на взаємодії всіх трьох компонентів. Експериментальні дослідження (О. Ю. Осадько, С. П. Тищенко) психологічної компетентності педагогів, які займають у навчально-виховному процесі гуманістичну позицію, виявили ті сфери психічної реальності, які були предметом пізнання цієї групи педагогів, так і об'єктів їх психолого-педагогічних впливів:

- Ціннісно-сміслові поле знань світоглядного характеру: людська гідність, національна гордість, потреба в пізнанні, сприйняття майбутнього (ідеали, ціннісні орієнтації, очікування).

- Рецептивне поле емпатійних знань, які ґрунтуються на здатності педагога проникати у внутрішні емоційні стани дитини, адекватно сприймати її переживання, виявляти співчуття до неї та розв'язувати конфліктні ситуації на партнерській основі.

- Рефлексивне поле прогностичних знань педагога, спрямованих на аналіз та оцінку ефективності власної професійної діяльності.

Перед педагогом дошкільного закладу стоїть завдання – систематично підвищувати рівень власної психолого-педагогічної просвіти, підтримувати в батьків потребу в спеціальних психолого-педагогічних знаннях щодо розвитку та виховання дитини. Природна інтуїція батьків як найперших та основних педагогів дитини дає більше позитивних результатів, коли спирається на їхню *психологічну компетентність*. Вимоги до психологічної компетентності педагога постійно зростають, що пов'язано, зокрема, з новими соціальними запитами до рівня освіченості сучасного вихователя. Підвищити рівень психологічної компетентності лише через збільшення обсягу психологічних знань неможливо. Потрібна перебудова ідейних настанов вихователів, «звільнення» їх від обов'язкових виховних стандартів, переорієнтація на нові цінності в інтересах розвитку особистості кожного вихованця як суб'єкта життєтворчості й носія здібностей [1, с. 60].

Людину до діяльності спонукає зазвичай не один, а кілька мотивів. Кожен із них має різну спонукальну силу. Проаналізуємо мотиви, які мають найбільш практичне значення в діяльності вихователя. *Мотив самоствердження*

(прагнення утвердити себе в соціумі) пов'язаний із почуттям власної гідності, честолюбством. Інколи прагнення до самоствердження відносять до мотивації престижу. Отже, прагнення до самоствердження, до підвищення свого формального та неформального статусу, до позитивної оцінки своєї особистості – істотний мотиваційний фактор. **Прагнення до саморозвитку, самовдосконалення** – це важливий мотив, який спонукає нас багато працювати й розвиватися. Що ж заохочує людину до розвитку? На думку А. Маслоу, це прагнення до цілковитої реалізації своїх здібностей, упевненість у собі, здатність відчувати свою компетентність. Інколи так буває, що педагог ніби розривається між прагненням до руху вперед і прагненням до самозбереження та безпеки. З одного боку, він прагне до чогось нового, а з іншого – страх перед небезпекою й чимось невідомим стримують його рух уперед. Також у педагогічній діяльності вихователя важливе місце займає **мотив афіліації** (від англ. affiliation – приєднання) – це прагнення до встановлення або підтримання стосунків з іншими людьми, прагнення до контакту та спілкування з ними. Сутність афіліації полягає в самоцінності спілкування. Афіліативне спілкування – це таке спілкування, яке приносить задоволення, захоплює, подобається людині. Метою афіліативного спілкування може бути прагнення здобути симпатію партнера зі спілкування [5, с. 21]

Важливе місце у створенні психологічного портрета вихователя займають **педагогічні здібності** – сукупність психічних особливостей педагога, необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення. До них відносимо **толерантність**, чутливість до людини, до особистості, яка формується. З нею тісно взаємодіють **комунікативність** (потреба в спілкуванні, здатність легко налагоджувати контакти, викликати позитивні емоції в співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування); **перцептивні здібності** (професійна проникливість, пильність, інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками); **динамізм особистості** (здатність активно впливати на іншу особистість); **емоційна стабільність** (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); **оптимістичне прогнозування** (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); **креативність** (здатність до творчості, генерування нових ідей, уникання традиційних схем, оперативного розв'язання проблемних ситуацій); **впливовість** (здатність вплинути на психічний і моральний світ дітей у певному напрямі, зближуватися з ними, здобувати довіру, любов і повагу, глибоко проникати в їхній внутрішній світ, проектувати його) [7, с. 102].

Для вихователя дошкільного закладу в роботі як із дітьми, так і з батьками важливо володіти **діалогічним видом спілкування**. Воно допомагає відкрити відмінну від власної реальність, тобто реальність іншої людини, її почуттів, уявлень, думок, реальність навколишнього світу. Тому діалогічне спілкування часто називають гуманістичним спілкуванням, яке характеризують такі принципи (К. Роджерс): конгруентність (узгодженість) партнерів по спілкуванню; довірливе сприймання особистості партнера; сприймання іншого учасника взаємодії як рівного; дискусійний характер спілкування;

персоніфікований характер спілкування (від імені власного «Я»). Таке спілкування є найприйнятнішим з огляду на продуктивність міжособистісних контактів [4, с. 173].

Педагогічна ефективність мовлення вихователя залежить від рівня мовленнєвої культури. Правильна вимова, вільне оперування словом, відмова від вульгаризмів, провінціалізмів, архаїзмів, слів-паразитів, зайвих іншомовних слів, наголошування на основних думках, фонетична виразність, інтонаційна розмаїтість, чітка дикція, розмірений темп мовлення, правильне використання логічних наголосів і психологічних пауз, взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою – необхідні елементи мовленнєвої культури педагога. Жести мають бути органічними й доцільними, поза має бути відкритою та витриманою дистанція, яка створює ефект довіри. Іноді вираз обличчя й погляд впливають на дітей і батьків сильніше, ніж слова. Широкий діапазон почуттів виражають усмішка, вираз очей. Вихователю слід уважно вивчити можливості свого обличчя, виробити вміння користуватися виразним поглядом, уникати надмірної динамічності м'язів обличчя й очей («бігаючі очі»), а також і неживої статичності («кам'яне обличчя»). Звернутий до слухачів погляд створює візуальний контакт із ними.

Оволодіння вихователем **психологічними знаннями** – засвоєння понять і категорій, що стосуються природи психіки, закономірностей становлення особистості, механізмів розвитку її психічних якостей, є однією з найважливіших умов упровадження педагогами в практику гуманістичних принципів. Використання педагогом знань неможливе без впливу на цей процес його особистісних структур – переконань, ціннісних орієнтацій, інтересів, світоглядних принципів, життєвих стереотипів; «знання входять складовою частиною в усі психологічні якості, моральні переконання, естетичні погляди, свідомість» (Г. С. Костюк). Психологічні знання педагога несуть на собі відбиток його індивідуальності як суб'єкта взаємодії з вихованцями та їх батьками. Зміст цих знань та їх функціональні особливості залежать від тієї особистісної позиції, яку вихователь займає в освітньо-виховному процесі – авторитарно-директивної чи гуманістичної. **Авторитарно-директивна** позиція зумовлює високу стійкість помилкових перцептивно-оцінних та виховних стереотипів у свідомості педагога. Така позиція пов'язана з недостатністю знань про внутрішні психологічні причини невдач дитини та індивідуальні особливості її розумової, вольової, емоційної, перцептивної діяльності, а також рис характеру та світоглядних орієнтацій. І, навпаки, **гуманістична позиція** вихователя органічно пов'язана з таким рівнем його психологічних знань, які свідчать, що педагог усвідомлює здібності та можливості особистості, яка зростає, і водночас розуміє, які внутрішні перепони стоять на заваді їхньої реалізації, виявляє необхідні знання щодо вироблення відповідних стратегій, спрямованих на всебічне укріплення та самоактуалізацію конструктивних витоків дитячого «Я» [1, с. 72].

Професійна компетентність поєднує в собі три основні сторони феномену педагогічної праці: педагогічну діяльність, педагогічне спілкування й прояви особистості педагога. Педагогічна праця – один із найскладніших видів

людської діяльності. Такій діяльності притаманні умотивованість, цілепокладання, продуктивність. Сукупність умов, у яких педагог ставить цілі й приймає рішення, має назву *педагогічної ситуації* [2, с. 312].

Творчість педагога дошкільного закладу – здатність винаходити в процесі повсякденної професійної діяльності щось нове, комбінувати, видозмінювати, адаптувати відоме до вікових та індивідуальних особливостей конкретної дитини; гнучкість у виборі адекватних засобів впливу на дитину; пошук нестандартних способів розв'язання освітніх завдань; оригінальне доцільне застосування засобів стимулювання творчої ініціативи вихованців та їхньої пізнавальної активності. Інакше кажучи, творчість – це здатність не просто до вищого рівня професійної діяльності, а й до удосконалення, перетворення та розвитку [6, с. 26].

Аналіз загального кола питань, які постають перед педагогами в дошкільному закладі, засвідчує, що при всьому своєму розмаїтті вони зводяться до основних блоків: створення умов для інтелектуального, особистісного, емоційного, соціального розвитку дошкільників; допомога батькам у врахуванні індивідуальних особливостей дітей; підвищення рівня психологічної грамотності всіх учасників освітньо-виховного процесу; постійна турбота про створення сприятливого мікроклімату в дитячому колективі. Одне із завдань вихователя – допомогти батькам побачити власних дітей, зрозуміти їх, використати надбання психологічної та педагогічної наук із найбільшою ефективністю. Зокрема, однією з найбільш важливих ділянок роботи в дошкільному закладі є робота із сім'єю. Батьки за допомогою вихователів мають усвідомити, що співпраця дошкільного закладу й родини передбачає взаємну зацікавленість у встановленні та підтримуванні контактів, взаємоповагу й готовність до взаєморозуміння, що в подальшому й формує ціннісне ставлення батьків до педагогічної діяльності вихователя. На нашу думку, мета *психологічної просвіти батьків* полягає в тому, аби привернути увагу батьків до власної дитини, допомогти зрозуміти вирішальне значення ранніх і дошкільних років розвитку особистості дитини, а також родинної атмосфери загалом у формуванні таких базисних якостей дитини, як почуття впевненості, захищеності, уміння радіти, співчувати, виявляти творчу ініціативу, бути активним, дбати про доброзичливі стосунки з членами сім'ї, з друзями, уміти гідно поводитися в разі перемоги чи поразки. Батьки мають зрозуміти й відчутти необхідність певної психологічної компетентності для того, щоб сприймати дитину такою, якою вона є, ні з ким не порівнюючи її й не дорікаючи їй, допомогти їй щасливо провести дошкільні роки в родинному колі.

Висновок. Отже, високопродуктивною педагогічною діяльністю може оволодіти лише та особистість, яка вміє швидко й ефективно здобувати, добудувати або перебудувати необхідну інформацію професійного та соціального змісту. Сучасний вихователь дошкільного закладу має гнучко адаптуватися до нових умов співпраці з батьками, до взаємодії з дітьми, швидко змінюватися у відповідь на можливі запити суспільства. Вихователю-професіоналу слід дотримуватися таких законів філософії: 1) прагнеш

ефективності в професійній діяльності – змінюйся, підлаштовуйся, адаптуйся;
2) виживає не той, хто сильніший і більше знає, а той, хто має здатність змінюватися у відповідь на можливе збурення, тому що різноманітність збурень стимулює різноманітність змін.

В. Сухомлинський зазначав, що саме від нас, дорослих, залежить, чи відчує дитина романтику й красу пізнання. Тому майбутнє не за вихователем-керівником, а за вихователем-партнером, організатором пізнання, відкривачем неосвоєного материка – дитячої творчості, за вихователем, який уміє уникати шаблонності, стереотипності, одноманітності, байдужості. Отож спробуймо разом із батьками допомогти дитині зрозуміти саму себе, повірити у власні можливості.

Список використаних джерел та літератури

1. Психологічний довідник учителя : в 4 кн., кн. 3/ Упоряд. В. Андрієвська. Наук.ред. С. Максименка. – К.: Главник, 2005. – 96 с. (серія «Психологічний інструментарій»).
2. Власова О. І. Педагогічна психологія : Навчальний посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
3. Кононко О. Л. Методичні рекомендації : Сім'я і дитячий садок / О. Л. Кононко. – К. : Освіта, 1994. – 128 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : Навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2005. – 446 с.
5. Занюк С. С. Психологія мотивації : Навчальний посібник / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.
6. Манилюк Ю. С., Тищук Л. І. Керівник, майстер, творець : складові професійного успіху / Навчально-методичний посібник для керівників дошкільних навчальних закладів, слухачів післядипломної педагогічної освіти / Ю. С. Манилюк, Л. І. Тищук. – Житомир : ПП «Рута», 2013. – 156 с.
7. Крилова Н. Б. Культурологія освіти / Н. Б. Крилова. – М. : Народна освіта, 2000. – 272 с.
8. Роботова А. С. Введення в педагогічну діяльність : навч. посібник / А. С. Роботова. – М. : Академія, 2002. – 150 с.

Богомолова Любов Валеріївна,
вихователь-методист (ДНЗ № 14
«Золотий ключик» м. Новограда-Волинського)

АТЕСТАЦІЯ ПЕДАГОГІВ ДНЗ: ІННОВАЦІЙНИЙ ФОРМАТ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ

Ніяку проблему не розв'язати на тому рівні, на якому вона виникла
Альберт Ейнштейн

Одним із пріоритетних напрямків роботи в дошкільному навчальному закладі є визначення, оцінка професійного рівня педагогічних працівників та їхнього уміння застосовувати свої знання в роботі з вихованцями. Ключовим завданням атестації вихователів ДНЗ є стимулювання підвищення рівня кваліфікації педагогів, їхнього професійного та особистісного зростання; покращення ефективності та якості освітньої й виховної діяльності; формування педагогічного колективу, забезпечення зміни оплати праці.

Загальновідомо, що атестація – це встановлена державою форма періодичної перевірки спеціальної, трудової здатності педагогічних працівників

і якості виконання ними своїх посадових обов'язків для встановлення відповідності педагога, який атестується, займаній посаді, підвищення їм професійної компетентності, а також сприяння адміністрації в поліпшенні підбору, працівників з урахуванням установленої кваліфікаційної категорії.

Зрозуміло, що атестація педагогічних працівників – це оцінка не тільки рівня їхньої професійної компетентності, а й діяльності дошкільного закладу загалом. Грамотна організація процедури атестації сприяє формуванню високопрофесійного педагогічного складу навчального закладу. На думку Л. Калуської, актуальність інноваційного формату проведення атестації в дошкільному закладі полягає в тому, що «передбачуване нововведення має максимально відповідати потребам дошкільного закладу, політиці держави у справі виховання та навчання дошкільників», а також визначається «рівнем значущості тієї проблеми, на вирішення якої спрямований інноваційний підхід» [5, с. 18].

Роль атестації в особистісному, професійному зростанні педагога й сучасному освітньому процесі, вважає Л. Білецька, неможливо переоцінити, адже вона є важливою формою морального та матеріального стимулювання, спрямована на вдосконалення діяльності педагогів, а «допомогти вихователям працювати по-новому, самореалізуватися у творчому педагогічному процесі має вихователь-методист» [2, с. 15].

Атестація в дошкільному навчальному закладі проводиться в три етапи. На попередньому етапі знайомимо педагогів із Положенням про атестацію, видаємо накази «Про атестацію педагогічних працівників у навчальному році», «Про створення атестаційної комісії». На підготовчому етапі організуємо теоретичні кваліфікаційні випробування (співбесіди, захист власного творчого звіту тощо), мета яких – з'ясувати рівень теоретичної підготовки педагога.

Перший етап передбачає перевірку та оцінювання практичних професійних умінь педагога (результативність праці в освітньому процесі). Важливим завданням методичної служби є підготовка педагогів до проходження атестації, тому до кожного засідання педагогічної ради вихователь-методист готує одну з аналітичних довідок: звіти про хід атестації; рейтинг педагогів дошкільного навчального закладу; показники професійної діяльності та фахової компетентності педагогів; аналіз участі педагогів у методичних заходах тощо.

Ці методичні заходи дають змогу підготувати педагогів до проходження атестації. Змістовий аспект визначених етапів загальновідомий, тому ми зупинимося на описі механізму застосування наочно-друкованих, індивідуальних і колективних форм роботи з педагогами.

Дієвим на підготовчому етапі є стенд «Готуємося до атестації», де розміщуються матеріали досвіду педагогів, які атестуються, із відповідними тематичними кишеньками, у яких колеги можуть надати пораду, задати запитання. Ми погоджуємось із позицією М. Галяпи в тому, що «однією з умов є поінформованість педагогічного колективу про зміст атестації та її перебіг у дошкільному закладі» [3, с. 65]. Наш стенд забезпечує не тільки інформаційність і презентабельність процесу передатестаційної підготовки, але

й зворотній зв'язок. Атестаційний куточок сприяє забезпеченню реалізації принципу гласності в дошкільному закладі. У ньому розміщені: типові положення про атестацію педагогічних працівників України; графік атестації педагогічних працівників на п'ять років; наказ про створення атестаційної комісії та про атестацію педагогічних працівників у поточному навчальному році; план засідань атестаційної комісії; склад членів атестаційної комісії; поради та рекомендації; запитання – відповіді.

Для порад і пропозицій педагогам щодо роботи в міжатестаційний період в атестаційному куточку є скринька «Що? Де? Як?» [4, с. 41-42]. Поради та пропозиції обліковуються та враховуються адміністрацією для поліпшення роботи атестаційної комісії закладу. Для кожного педагога створена своя скринька, яка дає змогу надати адресу допомогу кожному з тих, хто атестується.

Наш досвід свідчить, що індивідуальні форми методичної роботи з педагогами є досить ефективними. Результатом їх використання в роботі з вихователями є зростання професійної майстерності педагогів і посилення мотивації на впровадження у свою роботу нових, досконалих і сучасних методів та прийомів роботи з дітьми. На практиці зарекомендували себе такі форми індивідуальної роботи, як адресна допомога, різні види консультацій (пояснення, інформація, рекомендація тощо), діагностування у вигляді опитувальників, анкет і бліц-інтерв'ю, ведення методистом особистісних карток та індивідуальних карток професійного зростання педагогами установи. Ми практикуємо випуск адресних кишенькових порадників і педагогічних шпаргалок, які дають змогу фахівцеві швидко й конструктивно запам'ятати певну інформацією та при потребі мобільно її використовувати.

Однією з ефективних форм колективної роботи з педагогами в нашому закладі є проведення «Атестаційного калейдоскопу» – ділової гри, яка забезпечує учасникам можливість продемонструвати свої педагогічні якості, методичні доробки перед представниками атестаційної комісії та своїми колегами. Вступна частина заходу має назву «Педагогічний вернісаж», під час якого розкриваються особливості роботи над науково-методичною темою, узагальнювальний продукт отриманого за міжатестаційний період досвіду: авторські розробки, мультимедійні презентації та проекти тощо.

Але родзинкою є представлення педагогічного портфолію. Завдяки копійчій індивідуальній і груповій роботі в педагогів сформовано чіткі уявлення про змістову та технічну структуру портфолію. Наші працівники усвідомлюють, що це – звітний документ педагога, спосіб аналізу, узагальнення, презентації педагогічного досвіду, засіб педагогічної діагностики та метод оцінювання професіоналізму педагогів, нова форма атестаційного випробування й один із можливих механізмів підвищення кваліфікації та стимул для подальшого саморозвитку.

У другій частині «калейдоскопу» проводиться тестування професійної майстерності педагогів. Виконавши відповідні завдання, педагоги демонструють рівень знань із педагогіки, психології та методики. На третьому етапі представники атестаційної комісії вітають педагогів з успішним

виконанням завдань і вручають сертифікати готовності до атестації. У заключній частині педагоги представляють наступний номер «Атестаційного дайджесту», який у цікавій формі (дружні шаржі та комікси, світлини) представляє звіт за п'ять років підготовки до атестації. Стінівки висвітлюють у фотографіях роботу кожного педагога, допомагають вихователям обмінюватися досвідом з актуальних питань професійної діяльності.

Рефлексія (оцінка та самооцінка заходу) відбувається, зазвичай, в інтерактивних вправах (наприклад, «Закінч речення», «Книга спогадів», «Рефлексивна долонька», «Валіза педагогові»). Вони допомагають усвідомити отриманий досвід, рівень кооперативної та комунікативної взаємодії, визначити наявний психологічний стан й осмислити відчуття та емоції.

Отже, ми переконані, що будь-який напрям роботи у дошкільній установі, яким би, на перший погляд, не здавався традиційно-серйозним, можна й потрібно осучаснювати та вдосконалювати. Атестація – не заради атестації, а дієвий засіб для мотивації педагогів до саморозкриття й саморозгортання, отримання незабутнього досвіду й нових знань, умінь і навичок, подолання чергової сходинки в підвищенні фахової компетентності та педагогічної майстерності.

Список використаних джерел та літератури

1. Атестація дошкільного навчального закладу : досвід роботи / С. І. Жовнер, О. М. Бобро, Т. І. Погребняк, І. В. Кузьмінська. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 286 с. (Серія «Дошкільний навчальний заклад». Керівнику).
2. Білецька Л. Л. Атестація педагогічних працівників як аспект діяльності вихователя-методиста дошкільного закладу // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 9. – С. 15–25.
3. Галяпа М. М. Стенд «Атестація педагогічних працівників» // Вихователь-методист дошкільного закладу. – 2009. – № 10. – С. 65–67.
4. Керівництво дошкільним навчальним закладом : Інформативно-методичні матеріали на допомогу керівникові дошкільного навчального закладу / Упор. : Н. Майор, Ю. Манилюк, М. Марусинець, О. Тимофеева. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 168 с.
5. Калуська Л. Б. Науково-методична робота в дошкільному навчальному закладі : Практико-орієнтований посібник / Любомира Калуська, Марія Отрощенко, Ірина Вірстюк. – К. : Шк. світ, 2011. – 192 с.

Григорцевич Наталія Петрівна,

викладач першої категорії,

викладач диригентсько-хорових дисциплін

(Бердичівський педагогічний коледж)

УПРОВАДЖЕННЯ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПРИНЦИПУ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

Сучасна система освіти спрямована на формування високоосвіченої, інтелектуально розвиненої особистості з цілісним уявленням картини світу, з розумінням глибини зв'язків явищ і процесів, які мають цю картину. Предметна

роз'єднаність стає однією з причин фрагментарності світогляду майбутніх фахівців. Отже, самостійність предметів, їх слабкий зв'язок один з одним породжують серйозні труднощі у формуванні професійної компетентності випускників педагогічних закладів. Введення інтеграції навчальних дисциплін у систему освіти сприяє вирішенню завдань, поставлених у певний період перед освітніми закладами.

Сьогодення потребує нових підходів до навчання, пошуку нових шляхів, використання тих чи інших методів у роботі педагогів. Сучасна освіта спрямована на постійний саморозвиток, самовдосконалення студентів і досягнення ними професійної компетентності.

Завдання кожного викладача – знайти ті методи та форми роботи, що дадуть студенту змогу отримати глибокі й міцні знання, розвивати вміння та навички, застосовувати їх у практичній діяльності. Проте жодна навчальна дисципліна не може сформувані професійну компетентність майбутнього вчителя музичного мистецтва власними силами. Лише інтегрований підхід у навчанні може виконати основні функції процесу навчання (методологічну, освітню, розвивальну, виховну, конструктивну).

Міждисциплінарні зв'язки є не лише одним із важливих шляхів поглиблення й осмислення знань студентами, а й сприяють вивільненню їх творчих здібностей та розвитку творчої думки та самостійності. Опираючись на здобуті знання, студенти вчаться встановлювати логічні зв'язки між елементами знань.

Проблемі міждисциплінарної інтеграції приділяли увагу багато вітчизняних і зарубіжних учених (М. С. Антонов, М. О. Данилов, І. Г. Огородников, О. Ю. Шмідт, Г. К. Юрков та ін.). Сучасний стан дослідження цієї проблеми висвітлено в працях І. Д. Зверева, Л. Г. Кулагіна, В. М. Максимової, О. Я. Савченко, М. О. Сорокіна, С. В. Тадіяна, В. М. Федорової та інших.

Мета статті – обґрунтування необхідності впровадження сучасних форм та методів навчання для формування професійної компетентності через реалізацію міждисциплінарного принципу навчання в процесі викладання диригентсько-хорових дисциплін у процесі підготовки молодшого спеціаліста спеціальності «Музичне мистецтво».

Інтеграція (від лат. *integrum* – ціле, лат. *integratio* – відновлення) – поєднання, взаємопроникнення. Це процес об'єднання будь-яких елементів (частин) в одне ціле, процес взаємозближення й утворення взаємозв'язків [4].

Щодо системи навчання «інтеграція» як поняття має два значення:

- 1). формування в студентів цілісного уявлення про навколишній світ;
- 2). знаходження спільного в предметних знаннях.

Міжпредметні зв'язки – це цільові та змістові збіги, що існують між навчальними дисциплінами. Вони відображають у змісті навчальних дисциплін ті діалектичні зв'язки, які об'єктивно діють у природі та суспільстві й пізнаються сучасними науками. Міжпредметні зв'язки виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості й доступності

навчання, активізації пізнавальної діяльності студентів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок.

Багаторічні спостереження показують, що часто студенти, отримавши підготовку з тих чи інших навчальних дисциплін, не можуть застосовувати знання, уміння й навички в процесі вивчення інших навчальних дисциплін, у практичній діяльності. Їм не вистачає самостійності мислення, уміння переносити отримані знання в подібні чи інші ситуації. Усе це відбувається через взаємну неузгодженість занять із різних навчальних дисциплін.

Диригентсько-хорові дисципліни є одними з найважливіших у підготовці вчителя музичного мистецтва. Їх мета – підготовка майбутнього фахівця до хормейстерської діяльності на уроках музичного мистецтва та в позаурочний час. Основними завдання хормейстерської підготовки є:

- розвиток загальної музичної культури;
- розвиток музичних якостей і здібностей;
- формування художнього сприймання та розвиток музичного мислення;
- навчання диригентській техніці й практикуму роботи з хором;
- розвиток комунікативних здібностей і майстерності організації дитячого творчого колективу.

Розв'язанню цих завдань сприятимуть спільні зусилля всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове диригування, хорознавство, хоровий клас та практика роботи з хором, хорове аранжування) та інших, що певною мірою з ними пов'язані.

За широтою охоплення навчальних дисциплін розрізняють внутрішньоциклову інтеграцію (зв'язки між дисциплінами диригентсько-хорового циклу – хоровим диригуванням, хоровим аранжуванням, хорознавством, хоровим класом) та між цикловими (зв'язки між загальноосвітніми дисциплінами (історія, культурологія, українська мова та література тощо) і цикли теоретичних (сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних форм, музична література, методика музичного виховання) та спеціальних музичних дисциплін (основний та додатковий музичний інструменти, постановка голосу тощо).

За основними компонентами процесу навчання (зміст, форми організації, методи) міждисциплінарні зв'язки можна поділити на змістовно-інформаційні та організаційно-методичні. Змістовно-інформаційні зв'язки виокремлюють за складом наукових знань на фактичні (зв'язки загальних фактів), понятійні (зв'язки понять), теоретичні (розвиток основних положень теорій і вчень), філософські (конкретизація та узагальнення категорій і законів діалектики), ідеологічні (узгоджене розкриття виховних аспектів науки) [2].

Ураховують хронологічні (за часом вивчення навчального матеріалу) види таких зв'язків:

- попередні (між дисциплінами, що вивчалися раніше: історія, культурологія → хорознавство);

- супутні (між дисциплінами, що вивчаються паралельно: хорознавство → українська музична література);
- наступні, або перспективні (між дисциплінами, що вивчатимуться в майбутньому: хорознавство → хорове аранжування).

Виділяють також зв'язки:

- за загальнодисциплінарними вміннями, що формуються на основі єдиних підходів до методики викладання у викладачів суміжних дисциплін – навчальні, пізнавальні, оціночні, прикладні;
- за загальними формами організації навчання, у яких реалізуються комплексні міждисциплінарні зв'язки, тобто зв'язки різних видів, об'єднані спільною метою (комплексні семінари, екскурсії, інтегративні заняття);
- за рівнем організації навчання на основі міждисциплінарних зв'язків (епізодичні, систематичні, односторонні (хорознавство – хорове аранжування), двосторонні (хорознавство – хорове аранжування – хорознавство), багатосторонні (хорознавство – хорове аранжування – практика роботи з хором), системні (коли зв'язки між предметами реалізуються в методичних системах, що спрямовані на формування загальнопедагогічних понять, на розкриття комплексних навчальних проблем естетичного виховання, музичного виховання, на формування прикладних умінь тощо).

Заняття з використанням міждисциплінарних зв'язків можуть бути:

- **фрагментарними**, коли з використанням інших дисциплін розкриваються лише окремі питання змісту;
- **вузловими**, коли міждисциплінарні зв'язки реалізуються впродовж усього заняття для повного та глибокого вивчення теми;
- **синтезованими**, або **інтегрованими**, коли органічно зливаються знання низки навчальних дисциплін [2].

Успішному впровадженню міждисциплінарного принципу навчання сприяє:

1). чітка постановка мети:

- більш глибоке засвоєння студентами навчального матеріалу;
- систематизація та узагальнення знань;
- формування умінь застосовувати знання певної навчальної дисципліни під час вивчення інших;
- формування світоглядних висновків;
- розвиток інтересу до вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу тощо;

2). вибір форм роботи на занятті.

Методична робота кожного викладача з упровадження міждисциплінарного принципу включає:

1. Планування робочих навчальних програм (у співпраці з викладачами суміжних дисциплін). Менша кількість годин відводиться на засвоєння теоретичних аспектів (тип і вид хору, діапазон хорових партій тощо). Більша

частина навчального часу – на формування професійних навичок студентів (наприклад, безпосередня робота над ансамблем та строем у хорі, настроювання хору від камертону, здійснення правильного перекладення хорових творів з одного типу й виду хору на інший тощо).

2. Планування проведення інтегрованих занять викладачами кількох дисциплін циклу. При цьому враховують специфіку навчального закладу та під час розробки навчальної програми визначають пріоритетність міждисциплінарних зв'язків, обираються найбільш суттєві. Наприклад, у процесі вивчення теми «Аранжування творів для дитячого хору» застосовують знання з хорознавства (тип і вид хору, класифікація дитячих хорових колективів, дитячі хорові голоси та їх діапазони тощо).
3. Розробка навчально-методичних комплексів лекційних і практичних занять, що включає планування міждисциплінарних зв'язків з урахуванням хронології вивчення дисциплін: раніше вивчені дисципліни (забезпечувальної), наступні дисципліни та планування внутрішньодисциплінарних зв'язків (теми певної дисципліни, з яким інтегрується нова тема). Для здійснення міждисциплінарних зв'язків під час формування професійних умінь і навичок студентів викладач планує різноманітні форми: інтегровані тексти, міждисциплінарні завдання, завдання професійного спрямування, роботу з кількома літературними джерелами, комплексними таблицями та схемами, повідомлення та реферати міждисциплінарного змісту тощо.
4. Упровадження в навчально-виховний процес міждисциплінарних зв'язків (проведення інтегрованих і бінарних занять, предметних тижнів, що включають у себе низку заходів, пов'язаних між собою спільною ідеєю (концерти хорової музики, конкурси диригентів, конкурс на краще виконання пісні дитячого репертуару (наприклад, на слова Т. Г. Шевченка) з елементами розучування, вікторини, змагання, квести, круглі столи, диспути тощо).

Звернути увагу студентів на міждисциплінарні зв'язки можна також у процесі виконання позааудиторних самостійних робіт у курсі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Зокрема, виконуючи завдання, винесені для самостійного опрацювання в курсі «Хорове аранжування», студенти мають звернутися до підручника «Хорознавство», до тем, що стосуються виконавських особливостей того чи іншого типу хору тощо.

Під час виконання самостійної роботи курсу «Хорознавство», наприклад, аналіз хорового твору, студенти звертаються до знань отриманих попередньо в процесі вивчення таких навчальних дисциплін, як культурологія, музична література (українська та зарубіжна), гармонія, аналіз музичних форм тощо.

Отже, упровадження міждисциплінарного принципу навчання в процесі викладання диригентсько-хорових дисциплін дасть змогу економно й водночас інтенсивно використовувати час на аудиторних заняттях, допоможе сформувати в студентів систему знань, зміцнить пізнавальні інтереси та світоглядні переконання, уможливить формування стійкої мотивації вивчення дисциплін диригентсько-хорового циклу та суміжних із ними дисциплін.

Список використаних джерел та літератури

1. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. – М. : Педагогика, 1972. – 423 с.
2. Зверев И. Д., Максимова В. Н. Медпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – М. : Педагогика, 1981. – 160 с.
3. Ніколаєва Л. Активні методи навчання для підвищення розумової діяльності майбутніх спеціалістів / Л. Ніколаєва // Освіта : технікуми, коледжі. – 2010. – № 1(25). – С. 20-23.
4. Словник іншомовних слів. / За ред. О. С. Мельничука. – 2-е видання, випр. і доп. – К. : Головна редакція «Українська радянська енциклопедія» (УРЕ), 1985. – 966 с.

Дубасенюк Олександра Антонівна,

доктор педагогічних наук, професор, почесний академік

НАПН України, академік АМСКП «Полісся»

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Постановка проблеми. Світове співтовариство увійшло в третє тисячоліття в умовах кардинальних зрушень, які охопили всі сфери людської діяльності. Цілком природно, що й Україна, як невід'ємна складова світової спільноти, зазнає відповідних змін і новацій. На межі тисячоліть, як зазначає академік В. Г. Кремень, «відбувається історичний перехід людства від індустріальної до інформаційної цивілізації» [4]. Ми стаємо свідками глобального світостворення, в умовах якого інформація, наука, освіта задають темпоритм саморозгортання й сталість функціонування нового типу соціальних відносин. З огляду на складність проблем майбутнього етапу суспільного розвитку виникає нагальна потреба у формуванні якісно нової особистості педагога, яка б володіла значно вищим інтелектуальним і життєво-енергетичним потенціалом, ніж представники попереднього покоління людей.

Під інтеграцією в педагогічному процесі дослідники розуміють одну зі сторін процесу розвитку, пов'язану з об'єднанням у ціле раніше розрізнених частин. Цей процес може відбуватися як у рамках уже сформованої системи, так і в межах нової системи. Сутність процесу інтеграції – якісні перетворення всередині кожного елемента, що входить у систему.

Стан дослідження проблеми. Проблеми інтеграції в педагогіці розглянуто в різних аспектах у працях багатьох дослідників. У роботах В. В. Краєвського, А. В. Петровського, Н. Ф. Тализіної досліджено питання інтеграції педагогіки з іншими науками. Г. Д. Глейзер і В. С. Ледньов розкривають шляхи інтеграції в змісті освіти. Інтеграцію в організації навчання розглянуто в працях С. М. Гапеєнкова і Г. Ф. Федорець. У роботах цих науковців визначено методологічні засади інтеграції в педагогіці: філософська концепція про провідну роль діяльності в розвитку особистості; положення про системний і цілісний підхід до педагогічної діяльності; психологічні теорії про взаємозв'язок процесів освіти і розвитку, науки і освіти [8]. Спираючись на окреслені методологічні положення, учені виділяють низку понять: процес інтеграції, принцип інтеграції, інтеграційні процеси, інтегративний підхід. Принцип інтеграції передбачає взаємозв'язок усіх компонентів освітнього процесу, усіх елементів

системи, зв'язок між системами. Він є провідним під час розробки визначення мети, визначення змісту навчання, його форм і методів. Інтегративний підхід означає реалізацію принципу інтеграції в будь-якому компоненті педагогічного процесу, що забезпечує цілісність і системність педагогічного процесу.

Інтегративні процеси є процесами якісного перетворення окремих елементів системи або всієї системи. Багато досліджень у вітчизняній дидактиці й у теорії професійної освіти спираються на перераховані вище положення в процесі розробки конкретних шляхів удосконалення освітнього процесу. Інтеграція в професійній освіті – це процес установлення зв'язків між структурними компонентами змісту в межах певної системи освіти для формування цілісного уявлення про педагогічну професію, орієнтовану на розвиток і саморозвиток особистості майбутнього педагога. Інтеграція предметів педагогічного циклу – один із напрямів інноваційних пошуків у сфері професійної освіти, розвитку творчого потенціалу майбутніх педагогів-магістрів для набуття ними професійної компетентності. Інтеграція сприяє подоланню фрагментарності та мозаїчності знань студентів, забезпечує оволодіння ними цілісним знанням, сукупністю універсальних людських цінностей.

Зрозуміло, що за цих умов перед вітчизняною педагогічною освітою постає проблема забезпечення її адекватності науково-технічному та освітянському процесам, що детермінують її стан, напрями та темпи розвитку. Проте замовчувати проблему неадекватності стану освітянської галузі вимогам інформаційної цивілізації вже неможливо. На думку В. П. Беха, це пояснюється тим, що саме освіта, як соціальний інститут, є тим механізмом, завдяки дії якого постійно самовідтворюється соціальне тіло як окремої країни, так і соціального світу взагалі [1].

Тому впродовж останніх років з'являється велика кількість наукових досліджень і доробок присвячених проблемі модернізації педагогічної освіти, зважаючи на її значимість. У визначеному напрямі плідно працюють такі вчені, як В. П. Андрущенко, О. С. Анісімов, Г. О. Балл, В. П. Бех, О. А. Грицай, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень, Н. В. Кузьміна, В. О. Кудін, Ф. Т. Михайлов, В. Ф. Паламарчук, І. П. Підласий, В. Г. Скотний, О. В. Чалий та ін. Утім, описуючи цей процес і давні традиції, вітчизняні фахівці, які працюють в освітянській галузі, досить часто застосовують не автентичний категоріальний апарат [1; 4; 5].

Для дослідження проблеми вдосконалення професійно-педагогічної освіти важливе значення мали положення загальної теорії систем (І. В. Блауберг, С. У. Гончаренко, В. І. Садовській, Е. Г. Юдин, А. І. Уйомов) і розвиток ідей системного підходу в роботах І. А. Зязюна, М. С. Кагана, Н. Г. Ничкало, Ю. П. Сокольнікова, Б. С. Українцева, теоретичні дослідження з проблем моделювання (М. М. Амосов, Б. А. Глінській, А. Ю. Уваров, А. І. Уйомов, В. О. Штофф) та розробка прикладних психолого-педагогічних досліджень (Б. Г. Ананьєв, С. І. Архангельській, В. П. Беспалько, Г. В. Воробйов, С. У. Гончаренко, В. І. Загвязінській, Г. С. Костюка, В. В. Рибалка, В. А. Семиченко).

З огляду на визначені теоретичні передумови ми дослідили три групи проблем: сутність і особливості професійно-педагогічної освіти, типологія педагогічних задач, модель структури педагогічних умінь. Професійну педагогічну діяльність ми визначаємо як володіння викладачем мистецтвом професійного проектування й розв'язання педагогічних задач із майбутніми магістрами й одночасно їх підготовка до продуктивного вирішення завдань у сфері майбутньої професійної діяльності та в реальній педагогічній дійсності.

Мета статті – проаналізувати особливості інтегративного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх магістрів

Науковці визначили сучасні тенденції, характерні для інтегрованого освіти загалом : • збільшення, відновлення, різноманітність інформації; • актуалізація, а якщо необхідно, і коригування навчально-тематичних планів; активний розвиток педагогічного мислення; • значення міждисциплінарних наукових зв'язків, яке зростає, при акценті на світоглядний, психологічний чинники; • комплексне поєднання методів контролю, самоконтролю й діагностики (як на заняттях, так і під час виконання самостійних творчих завдань); • активізація різних видів діяльності студентів у процесі навчання; • розумне поєднання у викладанні предметів педагогічного циклу соціально значущих методів і принципів (демократизм, гуманізм, конкурентоспроможність) з інтерактивним, діалоговим режимом навчання (педагогіка співробітництва, педагогіка співтворчості, креативна педагогіка); • випереджувальний характер розвивального навчання.

Виклад основних положень. Дослідження особливостей професійно-педагогічної діяльності викладача з майбутніми магістрами з позиції системного підходу передбачає дотримання низки умов. Первинним положенням є розробка моделі системи, що вивчається, і вибір критеріїв її ефективності. Наше дослідження спиралося на теоретичну модель діяльності педагогічних систем, розроблену Н. В. Кузьміною в контексті загальної теорії систем [5].

При цьому враховано, що метод моделювання з причини складності таких об'єктів дає змогу вивчати не все, а лише деякі зв'язки й відносини. На поняття зв'язок незалежно від його конкретного трактування накладається найбільше смислове навантаження [2]. Оскільки системність об'єктів понад усе розкривається через його зв'язки, ми своє дослідження обмежили вивченням одного з найважливіших у цій сфері системоутворювальних зв'язків – «викладач – навчальна група» / «викладач – студентська група». Такий зв'язок реалізує й інші типи зв'язків і відносин, що існують у ВНЗ. Під студентською групою розуміють реальну спільноту студентської молоді, яка має нормативно закріплену структуру, права, обов'язки її членів і вибрані органи керівництва та об'єднана реальними відносинами. Останні опосередковані загальними цілями, завданнями, соціально значущою діяльністю. Група, яка досягає певного рівня соціальної зрілості, перетворюється на колектив.

Ґрунтуючись на вихідній концепції, ми визначили поняття педагогічної системи ВНЗ «викладач – студентська навчальна група» як цілеспрямовану

розвивальну систему взаємозв'язків викладача зі студентами, підпорядковану цілям вищої школи. Остання й стала об'єктом нашого аналізу [3].

Професійна педагогічна діяльність викладача досить багатоманітна. Педагог в основі своєї практичної діяльності постає і як викладач тієї або іншої навчальної дисципліни, і як наставник, тьютер. Але який би вид роботи педагог не здійснював, він завжди залишається наставником, який систематично виконує педагогічні функції, пов'язані з навчанням, вихованням і розвитком особистості [6]. У нашому дослідженні проаналізовано основні напрями педагогічної діяльності викладача.

З позиції системного підходу досліджувана система «педагог – навчальна група» відображає у взаємозв'язку властиві їй структурні елементи. Спочатку виокремлено структурні елементи системи [5].

1. Цілі навчання та виховання, які ставить і реалізує повсякденно педагог (ступінь їх відповідності вимогам суспільства, цілям вищої школи).

2. Освітня інформація, творчо перероблена викладачем (ступінь її відповідності науковим досягненням у сфері навчання, вимогам сучасної школи, запитам, інтересам, потребам студентів з урахуванням їхнього сьогодення й майбутньої професійної діяльності).

3. Засоби педагогічної комунікації (ступінь їх відповідності сучасним вимогам демократичної загальноосвітньої і вищої школи).

4. Студенти, початковий рівень їхньої готовності до освоєння професійного та соціального досвіду та навчальної інформації. Формування в них здатності до саморозвитку моральних якостей, педагогічного мислення, умінь продуктивно вирішувати професійноорієнтовані задачі.

5. Викладач ВНЗ як творча особистість, яка вміє формулювати цілі власної педагогічної діяльності та навчальної діяльності студентів – майбутніх учителів, яка володіє педагогічною інформацією, різноманітними засобами взаємодії зі студентами, а також володіє знаннями про переваги та недоліки власної діяльності й особистості.

Виділення та дослідження структурних компонентів запропонованої педагогічної системи дає змогу виявити основні знання, за допомогою яких забезпечуватиметься продуктивне розв'язання педагогічних задач в освітній сфері. Розглянемо далі функціональні компоненти педагогічної системи, що дають змогу аналізувати процес вирішення педагогічних задач на етапі їх формування та на етапі взаємодії зі студентами. До функціональних елементів педагогічної системи віднесено: гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський. *Гностичний компонент* включає дослідження педагогічної ситуації та перетворення її в розвивальну, формулювання проблеми та на її основі – педагогічної задачі, отримання нових знань для її продуктивного вирішення й аналізу, зіставлення отриманого результату з реальним. *Проектувальний компонент* включає дії, пов'язані із системою перспективних ліній, намічених у педагогічній діяльності зі студентами, передбаченням можливих результатів та їх наслідків від вирішення системи педагогічних задач протягом усього періоду роботи з навчальною групою. *Конструктивний компонент* уміщує дії, пов'язані зі створенням,

відбором і композиційною побудовою змісту педагогічної інформації, засобів, форм і методів педагогічної взаємодії зі студентами. *Комунікативний компонент* передбачає дії, спрямовані на встановлення правильних взаємин із навчальною групою, окремими студентами, а також з іншими учасниками освітнього процесу. *Організаційний компонент* включає дії, що сприяють організації пізнавальної діяльності навчальної групи, розвитку самостійності, активності, ініціативи студентів.

Передбачаємо, що виділені структурні компоненти педагогічної системи «педагог – навчальна група» повинні бути втілені в структурі знань викладача, який працює зі студентами. Тому психологічні передумови успішного розв'язання педагогічних задач у діяльності педагога можна уявити у вигляді певної структури знань, що включає: 1) знання в галузі загальної теорії та методики педагогічного процесу і зв'язок їх з іншими галузями педагогіки, а також з філософією, психологією, соціологією, етикою, естетикою та іншими науками; 2) знання історії педагогіки, зокрема знання відповідних концептуальних моделей освіти та виховання, що існували в різні періоди розвитку педагогічної науки; 3) знання структури та специфіки педагогічного процесу; 4) знання вікових, індивідуально-психічних особливостей студентів, своєрідності соціальної ситуації розвитку їхньої особистості та студентської молоді загалом; 5) знання змісту, форм і методів, технологій навчальної та виховної роботи в загальноосвітній та вищій школі; 6) знання передового педагогічного досвіду; 7) знання власних достоїнств і недоліків у навчальній роботі зі студентами.

Педагогічна система «педагог – навчальна група» є цілісною системою, що саморозвивається, відкритою системою, оскільки їй притаманні всі ознаки системного об'єкта. У своїй діяльності вона реалізує провідні принципи самоуправління [7]. До них належать принцип активного саморуку шляхом розвитку ініціативи, активності, самостійності як студентів, так і викладача та їх взаємодію з освітнім середовищем, із різними громадськими організаціями, творчими педагогічними колективами тощо.

Представлена педагогічна система перебуває в постійному розвитку, у русі, проте і їй притаманні свої функціональні інваріанти, виражені в принципі планування. Останній виявляється в доцільно спланованій педагогічній діяльності. Система проектування характеризується цілісним інтегральним підходом і є поєднанням довготривалих і поточних планів навчальної роботи з урахуванням особливостей студентської групи, специфіки різних вікових груп, досвіду їх роботи [9].

У своїй діяльності викладач спільно зі студентами реалізує принцип інформаційного зв'язку елементів, що забезпечує необхідну узгодженість у їхній роботі. Досліджуваній педагогічній системі властивий і принцип субординації елементів, ієрархічності її структури. Своєрідність цієї системи полягає в тому, що виділення «суб'єкта» (викладача) й «об'єкта» (студента) системи в ролі окремих її елементів досить умовно, оскільки сам «об'єкт управління» одночасно і «суб'єкт управління» [3; 8]. Суть демократичних змін, що відбуваються в процесі освіти, саме й передбачає розглядати студентів як

суб'єктів діяльності. Це означає, що викладач не повинен диктувати, нав'язувати свою волю студентам. Педагогу на основі глибокого вивчення своєрідності особистості кожного студента слід створювати умови для розвитку його творчих професійних здібностей.

Динамічність системи, що вивчається, зумовила й основний спосіб її існування, зокрема: функціонування, що включає виділені елементи (гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський), кожний із яких несе певне смислове навантаження.

Отже, представлено короткий опис теоретичної моделі діяльності педагогічної системи «педагог – навчальна група». Наступний етап полягає в експериментальній перевірці розробленої нами моделі. Оскільки одна й та сама система може розглядати з різних позицій, необхідно визначити критерії її ефективності як деякі системоутворювальні параметри.

Базуючись на понятті про педагогічну систему «викладач – навчальна група», ми проаналізували особливості навчальної діяльності зі студентською молоддю різного рівня продуктивності. На основі порівняльного аналізу встановлено, що високих результатів у професійній педагогічній діяльності досягають ті викладачі, у яких склалася певна система й послідовність дій у вирішенні багатоманітних педагогічних задач. Серед них можна виділити задачі, пов'язані, по-перше, з дослідженням навчально-виховного процесу, особистості студента, його мотивів, спрямованості, системи відносин, оцінки власної діяльності й особистості; по-друге, з моделюванням, конструюванням, відбором композиційною побудовою спільно зі студентами педагогічного процесу і, зокрема, спільних проектів, творчих справ; по-третє, з регулюванням педагогічно доцільних відносин зі студентами, стимулюванням у них позитивного ставлення до навчальної та професійної діяльності; по-четверте, з організацією спільно зі студентами різних видів діяльності, розвитком у них пізнавальних і професійних інтересів.

Виявлено, що водночас професійно підготовлений педагог навчає своїх студентів за допомогою різних задачних ситуацій засобами самоаналізу, самоосвіти, саморегуляції та самоконтролю. Вивчення особливостей професійної педагогічної діяльності дало змогу виявити умови та передумови продуктивної педагогічної діяльності, що стимулює розвиток і саморозвиток особистості й діяльності студентів.

У процесі дослідження доведено, що існує залежність між рівнем педагогічної майстерності викладача й рівнем творчого розвитку майбутніх учителів. Крім того, виявлено, що результативність професійної діяльності викладачів відображається й на їхній загальній задоволеності викладацькою діяльністю. Результати дослідження свідчать, що причинами високої задоволеності процесом викладання викладачів-майстрів є її творчий характер, інтеграційний характер освіти, результативність праці, відповідність роботи характеру, здібностям, знанням, умінням педагога, потреба в спілкуванні зі студентами (привабливість юнацького віку), можливість простежити процес їхнього особистісного та професійного становлення.

Структурні та функціональні компоненти педагогічної системи одержали досить високу оцінку з боку викладачів-майстрів. Вважаємо, що розроблена структура може стати основою для аналізу та самоаналізу педагогічної діяльності викладачів і вдосконалення їхньої професійної майстерності. Виявлено також залежність між рівнем майстерності та ступенем сформованості у викладачів педагогічних умінь і залежність між рівнем педагогічної майстерності викладача та ступенем сформованості вмінь із самоосвітньої діяльності, якими оволоділи студенти. При цьому характер виявлених труднощів у навчальній роботі зі студентською молоддю залежить як від ступеня сформованості вмінь, так і від рівня професіоналізму та майстерності викладача.

Відтак, важливість інтегративного навчання зумовлена такими ідеями та положеннями: • особистісна спрямованість навчання (особистість – основна цінність освітнього процесу); • формування узагальнених предметних структур і способів діяльності на основі усвідомлення закономірностей навчання; • пріоритет провідних спонукальних мотивів у навчанні; • системність у навчанні (усвідомлення зв'язків усередині наукової теорії); • проблемність навчання; • рефлексія діяльності; • діалогічність, оскільки істина народжується в процесі діалогічного спілкування. Мета інтеграційної освіти полягає у формуванні цілісного світогляду, світобачення світу.

Висновки. Отже, у процесі дослідження доведено, що інтегративний підхід в освіті вищої школи дає змогу реалізувати один із найважливіших принципів дидактики – принцип системності навчання та системного підходу; створює оптимальні умови для розвитку педагогічного мислення, розвиваючи в майбутніх педагогів професійну мобільність, логічність, гнучкість, критичність; сприяє розвитку системного світогляду, гармонізації особистісної сфери студентів; розширює й поглиблює міждисциплінарні засади та інформаційну насиченість педагогічних знань. Інтегрований підхід передбачає високий рівень професійної компетентності та педагогічної майстерності викладача.

Список використаних джерел та літератури

1. Бех В. П. Генезис соціального організму країни / В. П. Бех. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 288 с.
2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
3. Дубасенюк О. А. Професійна педагогічна освіта : методологія, теорія, практика : монографія / О. А. Дубасенюк. Т. 1. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 400 с.
4. Кремень В. Г. Підготовка творчої індивідуальності як основне завдання освітньої системи XXI століття / В. Г. Кремень // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : матер. міжнарод. наук. конф. 16–17 травня 2000 року / за ред. С. О. Сисоевої і О. Г. Романовського. – Харків : ХДПУ, 2000. – С. 3.
5. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М. : Высш. шк., 1989. – 167 с.
6. Мышление учителя : Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. И. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – 104 с.
7. Педагогика. Большая современная энциклопедия /сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : «Соврем. Слово», 2003. – 720 с.

8. Прошкин В. В. Субъект-объектный компонент педагогической системы интеграции университетской науки и образования / В. В. Прошкин // Инновационные образовательные технологии. – 2013. – № 1 (33). – С. 13–18.
9. Украинцев Б. С. Самоуправляемые системы и причинность / Б. С. Украинцев. – М. : Мысль, 1976. – 383 с.

Завязун Тетяна Володимирівна,
кандидат психологічних наук,
викладач кафедри психології

(Комунальний заклад "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради)

СУЧАСНИЙ ПЕДАГОГ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ВИМОГИ ТА ПРІОРІТЕТИ

Інтерес до особистості педагога, його професійних умінь і навичок не вщухає в людській історії протягом цілих тисячоліть. Упродовж віків особистість педагога, його професійні уміння та навички змінюються відповідно до вимог часу та суспільства, удосконалюються, наповнюються новим змістом. Наша держава, яка переживає радикальні суспільно-політичні та соціально-економічні перетворення, зацікавлена в становленні нового типу громадянина, вихованого на віковічних традиціях нашого народу зі стійкими морально-ціннісними орієнтаціями й надійною базою знань. Тому формування таких професійних якостей педагогічного працівника, як психологічна компетентність і дидактична культура, набувають надзвичайної актуальності, оскільки визначають ефективність педагогічної праці загалом. У державних нормативних документах акцентовано увагу на провідній ролі педагогічних працівників, які є й залишаються основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти [2].

На сучасному етапі розвитку дошкільної освіти відповідно до державних вимог до розвитку дітей і державних освітніх стандартів змінюється мета освітньої роботи : замість набору ЗУНів (знання, уміння, навички) пропонують формувати нові якості дитини (фізичні, особистісні, інтелектуальні) [1]. Педагогічні колективи дитячих садків стоять перед необхідністю переглянути усталені підходи до організації освітнього-виховного процесу в дошкільних установах.

Навчання дітей дошкільного віку має свої особливості, які полягають у тому, що процес навчання проходить не лише на спеціально організованих, обов'язкових заняттях, а й у повсякденному житті. Значну частину знань і вмінь дошкільник засвоює поза заняттями – у повсякденному спілкуванні з дорослими та однолітками, в ігровій діяльності, під час спостережень.

Ще однією особливістю дошкільного навчання є стиль взаємин між усіма учасниками навчального процесу, який можна визначити як співробітництво (дитини та педагога, дітей між собою).

Раніше вважали, що основні освітні зусилля педагога має зосереджувати на проведенні занять. Сьогодні педагоги мають розуміти, що освітній потенціал має бути визнаний за всіма видами спільної діяльності педагогів і дітей.

Поступово в дошкільній освіті повинна впроваджуватися відмова від навчальної моделі в дитячому садку, тобто від занять. Такий підхід змушує педагогів переходити до нових форм роботи з дітьми, які б дозволили вихователям навчати дошкільників так, щоб вони про це навіть не здогадувалися. Зі свого боку, вихователі мають наповнювати повсякденне життя дітей цікавими справами, іграми, проблемами, ідеями, включати кожную дитину в змістовну діяльність, сприяти реалізації дитячих інтересів та життєвої активності. Організуючи навчальну діяльність дітей, педагог повинен розвивати в кожній дитині прагнення до прояву ініціативи та самостійності, до пошуку розумного й гідного виходу з різних життєвих ситуацій.

Сучасний педагог, розуміючи, що система освіти не може залишатися незмінною, зобов'язаний удосконалювати свою педагогічну майстерність, шукати нові підходи до дитячого розуму й серця, оскільки саме від нього значною мірою залежить психологічний клімат у групі, емоційний комфорт кожної дитини, характер складних взаємин між вихованцями, успіхи кожної дитини в її діяльності. Педагог має переглянути свої життєві позиції, виробити в собі нове педагогічне мислення, переглянути підходи до організації навчання та виховання дітей, оскільки в сучасному суспільстві змінюються вимоги до педагога як особистості та професіонала [6]. Суспільству потрібен уже не вихователь-виконавець, а вихователь-дослідник, ініціативний, високо освічений, який уміє й може творчо, нетрадиційно, по-новому піднести матеріал, цікаво організувати педагогічну роботу, дати дітям дошкільного віку змогу проявити себе як творчу особистість.

Сучасний вихователь – це кваліфікований фахівець, який працює в системі дошкільної освіти, володіє педагогічними технологіями, що відповідають новим суспільним цілям і рівню розвитку науки про дитину [4].

Вихователь – це насамперед людина, яка:

- 1) любить, розуміє й поважає особистість дитини;
- 2) сприймає її такою, якою вона є;
- 3) має професійну освіту;
- 4) володіє педагогічною майстерністю;
- 5) має педагогічний такт;
- 6) прагне до самовдосконалення;
- 7) добра та чуйна людина, яка багато знає, уміє, цікаво навчає.

Кожен вихователь повинен дотримуватися у своїй професійній діяльності таких вимог:

1. Мотивація будь-якої дитячої діяльності (ігрова, трудова, комунікативна, продуктивна, рухова, пізнавально-дослідницька, конструктивна, образотворча, музично-художня, театралізована).

2. Створення проблемних ситуацій діяльності як обов'язкової складової заняття, проекту, спостереження, екскурсії.

3. Надання дітям можливості самостійного вибору декількох видів діяльності, де діти – активні учасники освітньо-виховного процесу: міркують із теми, обговорюють, аналізують, роблять висновки, здобувають глибокі, міцні

знання, застосовують їх в ігровій, художньо-образотворчій, дослідно-пошуковій діяльності.

4. Дотримання вихователем демократичного стилю спілкування з дітьми: радитися з ними, розмовляти душевно на різні теми.

5. Пробудження в дітей довіри до дорослих через спільну гру та спілкування.

6. Стимулювання та заохочення дітей до успіху за допомогою таких педагогічних прийомів, як екран добрих справ, екран настрою, відзначаємо в портфоліо, дякуємо батькам за добре виховання їхніх дітей.

7. Підбір змісту розвивального середовища за віком, постійне оновлення ігрового та наочного середовища залежно від теми організованої діяльності.

Дорослим важливо пам'ятати, що діти-дошкільнята постійно перебувають у грі, для них це спосіб життя, тому сучасний вихователь має органічно «вбудовувати» будь-яку діяльність у дитячу гру, що робить освітній ефект більш значимим. Гра є змістом і формою організації життя дітей. Ігрові моменти, ситуації і прийоми включаються в усі види дитячої діяльності та спілкування вихователя з дитиною.

Наші діти були й залишаються дітьми, але змінюється світ, у якому живуть сучасні діти. Це, зі свого боку, висуває нові вимоги до кваліфікації педагога. Прогресивне суспільство, яке постійно розвивається та вдосконалюється, прагне мати освіту, яка має випереджальний характер, тобто націлена на майбутнє, на розв'язання проблем нового часу, розвиток творчих здібностей сьогodнішніх учасників навчально-виховного процесу, формування в них проектної культури, нових способів мислення, тобто всього того, що забезпечить молодому поколінню в плинному майбутньому успішну соціалізацію та реалізацію. Тож працювати за новими вимогами може тільки творчий педагогічний працівник, який перебуває в постійному творчому пошуку, повсякчас навчається, самовдосконалюється та змінюється. Педагогічна діяльність по суті своїй потребує від педагога виявлення творчої думки, готовності враховувати всю різноманітність конкретних умов.

Я. А. Коменський ще 350 років тому наполягав на тому, щоб педагог уважно ставився до дітей, був привітним і ласкавим, щоб не відштовхував від себе дітей своїм суворим зверненням, а залучав їх батьківським розташуванням, манерами і словами. Учити дітей потрібно легко й радісно, «щоб напій науки проковтувався без побоїв, без криків, без насильства, без відрази, а словом, привітно і приємно».

Отже, сучасний вихователь повинен володіти такими особистісними та професійними якостями:

- 1) чітке визначення сучасних завдань освіти;
- 2) ціннісне ставлення до дитини, культури, творчості;
- 3) підтримка процесу особистісного становлення дітей, їхнього саморозвитку;
- 4) виявлення гуманної педагогічної позиції;
- 5) збереження фізичного і духовного розвитку дітей;

б) упровадження в педагогічну діяльність сучасних технологій виховання і навчання дітей;

7) здатність до самоосвіти й особистісного зростання.

Сучасний вихователь має робити дошкільне дитинство різноманітним, давати змогу кожній дитині реалізувати свою індивідуальність. При цьому кожен малюк має йти не строем, не в ногу, а своїм власним кроком. Найвища оцінка роботи вихователя-професіонала – якщо його вихованці кожного дня йдуть із задоволенням до дитячого садка, а ввечері із задоволенням повертаються додому.

Професійний педагог – це єдина людина, яка більшу частину свого часу відводить на навчання та виховання дітей. Решта дорослі люди, включаючи батьків дитини, зайняті своїми професійними проблемами та домашніми турботами й не можуть багато часу приділяти дітям. Якби навчанням і вихованням дітей не займалися педагоги, то через кілька поколінь суспільство припинило б свій розвиток. Нове покоління людей виявилось б просто недостатньо підготовленим для того, щоб підтримувати соціальний, економічний і культурний прогрес.

Хороший педагог, як зауважував В. Сухомлинський, – це насамперед людина, яка любить дітей, знаходить радість у спілкуванні з ними, вірить у те, що кожна дитина може стати доброю людиною, уміє дружити з дітьми, бере близько до серця дитячі радощі й прикрощі, знає душу дитини, ніколи не забуває, що й вона сама була дитиною [5].

Отже, вихователі мають знати й пам'ятати : це не тільки професія, це покликання, яким відзначена далеко не кожна людина, це покликання потрібно заслужити, своєю працею, своїм талантом, своїм бажанням постійно змінюватися, перетворюватися, удосконалюватися.

Список використаних джерел та літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А. М. Богуш; авт. кол.: Г. В. Беленька, О. Л. Богініч та ін. // Спецвип. журн. «Вихователь-методист дошкільного закладу». – К. : МЦФЕР – Україна, 2012. – 70 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К. : Райдуга, 1994. – С. 43.
3. Бех І. Д. Духовний розвиток особистості : поступ у незвідане / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія – 2007. – № 1. – С. 5–28.
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.
5. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1977. – Т. 3. – 304 с.
6. Електронний ресурс : <http://vihovатели.com.ua/doklady-pedsovety-v-dou/4725-doklad-sovremennyj-vospitatel-lichnost-i-professional.html>

Майстренко Зоя Кирилівна,

завідувач

(ДНЗ № 19 м. Коростеня)

ЗМІСТ І ТЕХНОЛОГІЯ МОНІТОРИНГУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІВ

«Треба прямувати від типових форм оцінювання до справжнього вимірювання здобутків і компетенцій.»

*Це одне з найважливіх для запровадження в
начальному закладі завдань»*

Дж. Овкс

Нині пріоритетною складовою якісного педагогічного процесу є використання сучасних освітніх технологій. Утім, зауважимо, що ефективна діяльність дошкільного навчального закладу передбачає не лише усвідомлення педагогами необхідності впровадження тієї чи іншої технології, а й уміння оптимально організувати й реалізувати конкретну інновацію [1, с. 10].

Зміни, що відбуваються в дошкільній освіті, потребують від педагогів професійної мобільності, уміння самонавчання, самовдосконалення.

На жаль, результати досліджень засвідчують, що великий відсоток педагогів має достатній і низький рівень професійної компетентності. Відтак, їхні знання, уміння, навички й досвід є недостатніми для розв'язання сучасних проблем навчання, виховання й розвитку дітей у ДНЗ.

Така ситуація актуалізує необхідність формування та розвитку педагога як суб'єкта, який уміє реалізувати свою педагогічну діяльність відповідно до вимог часу, безперервно підвищуючи свій професійний рівень, який здатний самостійно вносити зміни у свою діяльність, швидко та ефективно реагувати на нові вимоги часу.

Отже, сучасному дошкільному навчальному закладу потрібен педагог, який уміє працювати в рамках не рецептурної, а концептуальної педагогіки.

Забезпечення належного розвитку зазначених умінь, навичок, здібностей педагогів неможливе без об'єктивної інформації про рівень розвитку їхньої професійної компетентності. Таку можливість дає педагогічний моніторинг.

Моніторинг освіти – це система збирання, обробки, аналізу, збереження, поширення інформації для вивчення й оцінювання стану функціонування певного суб'єкта освітньої системи загалом та прогнозування їх розвитку на основі аналізу одержаних даних і виявлення тенденцій та закономірностей [3, с. 7].

Упровадження моніторингу професійної компетентності педагога в практику роботи дошкільного закладу дає змогу психологізувати його діяльність, оптимізувати освітній процес, що, зі свого боку, має підвищити професійний рівень педагогічного колективу, рівень якості освіти.

Основна мета моніторингу:

- отримання інформації для аналізу професійних успіхів педагогів за визначеними критеріями;
- мотивація педагогів на досягнення якісних результатів в освітньому процесі та інноваційній діяльності, стимулювання професійного зростання, розвиток творчої ініціативи педагогів, формування рефлексивної культури педагогічного колективу;
- забезпечення ефективного управління зростання професійної майстерності педагогів;
- оцінка та прогнозування тенденцій розвитку методичної служби закладу [4, с. 15].

Основними завданнями діагностики професійної компетентності педагога є такі:

- створення інформаційного банку даних про рівні розвитку професійної компетентності педагогів;
- розроблення критеріїв і показників для оцінки та контролю рівня й ефективності роботи педагогів;
- виявлення позитивних негативних аспектів професійної діяльності педагогів;
- визначення ступеня доручення педагогів у процес забезпечення якості освіти в закладі;
- стимулювання видів діяльності, які сприятимуть підвищенню іміджу закладу загалом;
- подальше відстеження реальних змін у розвитку професійної компетентності педагогів;
- удосконалення системи науково-методичної роботи.

Особливість моніторингу професійної компетентності полягає в тому, що він зазвичай комплексний за предметом оцінювання, оскільки спрямований як на результат педагогічної діяльності, так і на сам процес, який призвів до такого результату [2, с. 11].

Проведення моніторингового дослідження відбувається за етапами, які органічно поєднані між собою:

- **діагностичний** – діагностика та експертиза діяльності педагога;
- **аналітичний** – здійснення порівняльного аналізу результатів;
- **консультативно-корекційний** – консультування та практична допомога в подоланні недоліків, труднощів, які виникають під час навчального процесу;
- **управлінський** – прийняття управлінського рішення за результатами дослідження, що передбачає розробку проектного плану щодо розвитку професійних можливостей педагога.

Розглянемо управлінські дії, які визначені в моделі діагностування професійної компетентності педагога.

1. Розробка індивідуальних та зведених діагностичних карт професійної компетентності педагога

Відповідно до вимог програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля», методичних рекомендацій МОН України щодо організації та змісту освітнього процесу в дошкільних навчальних закладах, рекомендацій провідних науковців щодо методики дошкільної освіти, представлено складові та параметри професійної компетентності педагога, які є визначальними в оцінюванні якості освіти дошкільного навчального закладу.

На основі представлених у таблиці параметрів складають індивідуальну карту вихователя. Визначені параметри професійної компетентності не потребують щорічних змін, адже це порушувало б об'єктивність моніторингу.

Зміст параметрів у діагностичних картах може змінюватися, але не частіше ніж раз на п'ять років. Уточнення деяких параметрів, зміни в критеріях оцінювання можуть відбуватися, якщо цього потребують зміни в державних стандартах якості освіти.

Щоб мати цілісну картину особливостей розвитку професійної компетентності педагогічного колективу дошкільного навчального закладу, на основі **індивідуальних карт** варто **розробити зведену та узагальнену діагностичні карти**, які охоплюють параметри та показники професійної компетентності усіх педагогів закладу.

Складові професійної компетентності педагога ДНЗ

№ п/п	Складові	Параметри
1	Складові професійної компетентності педагога ДНЗ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Інтелектуальні риси. 2. Моральні риси. 3. Емоційні риси. 4. Вольові риси. 5. Перцептивні вміння. 6. Контрольно-оцінювальні вміння.
2	Професійна підготовленість педагога	<ol style="list-style-type: none"> 1. Психолого-педагогічна грамотність. 2. Орієнтування в сучасних тенденціях розвитку дошкільної освіти, у варіативних програмах і педагогічних технологіях. 3. Знання правових основ і законодавчих актів у сфері дошкільної освіти. 4. Знання Базової програми та чинних програм, які використовуються в дошкільному закладі. 5. Знання та володіння методиками дошкільної освіти.
3	Загальнопедагогічні вміння та здібності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Гностичні. 2. Конструктивні. 3. Організаторські. 4. Комунікативні. 5. Дослідницько-творчі. 6. Створення розвивального середовища.
4	Результативність педагогічної діяльності	Розвиток, обізнаність, вправність дітей
5	Культура праці	Знання та дотримання педагогом вимог трудової дисципліни

2. Опрацювання програми діагностування професійної компетентності педагогів на навчальний рік

Програма має містити такі розділи:

- * параметри професійної компетентності педагогів, що потребують вивчення;
- * конкретизація завдань діагностики (уточнення змісту параметра);
- * методи отримання інформації;
- * термін проведення діагностування певної складової або параметра професійної компетентності педагога(ів);
- * відповідальний за здійснення певної діагностичної процедури.

Якщо виникає необхідність позапланового обстеження, яке проводиться на підставі наказу керівника, то в програмі діагностування роблять відмітку. Щоб діагностика не була статичною процедурою, зміст анкет, тестів, запитання для співбесід тощо доцільно узгоджувати із завданнями та змістом методичної роботи закладу, визначеними на певний навчальний рік.

Для розробки програми діагностування педагогів завідувач ДНЗ також має керуватися циклограмою внутрішнього контролю (вивчення стану життєдіяльності педагога), адже кожний вид контролю здійснюється завдяки різним методам, які є одночасно й методами діагностики.

Такий підхід до складання програми діагностування сприятиме якісному проведенню педагогічного аналізу діяльності дошкільного закладу, узагальненню та оформленню висновків тощо.

3. Добір тестів, розроблення анкет, протоколів фіксування результатів спостереження та іншої документації (для комплексного оцінювання професійної діяльності педагога).

4. Діагностика професійної компетентності педагогів. Застосування обраних методик та інструментів діагностики для процедури вивчення особливостей розвитку професійної компетентності педагога.

5. Збір, обробка й аналіз результатів діагностики та додаткової соціологічної інформації в межах розробленої програми. Від ретельності збору та об'єктивності обробки інформації діагностування залежить ґрунтовність та доцільність прийняття управлінських рішень. Усі результати діагностики можна поділити на три основні групи: факти, коментарі, передбачення.

Основою підсумків, отже, й аналізу діагностування є сукупність отриманих фактів: відомостей, матеріалів, зокрема й суб'єктивного матеріалу – спостереження, враження, взаємовпливів.

Під час обробки фактів важливо не загубити конкретних даних у загальних висновках, для педагогічної експертизи значимими є коментарі, думки експертів із приводу фактів, їх трактування, гіпотези. Адже, обговорюючи, коментуючи побачене, експерт може почути від педагогів обґрунтування своїх дій, що певною мірою може змінити результати діагностування. На основі конкретних результатів діагностування й розуміння їх сутності експерти роблять висновки про можливості та конкретні перспективи розвитку конкретного педагога, про можливі труднощі та умови їх подолання, про необхідність щодо доповнення й одержання нових даних про педагога. Передбачення експертів мають бути не керівництвом до дії, а інформацією до роздумів.

6. Загальне оцінювання професійної діяльності педагога.

Оцінювання діяльності педагога має стати чинником, який стимулює його професійний розвиток, тому педагог:

- має бути переконаним в об'єктивності оцінки;
- має сприймати оцінку як корисну для себе;
- знати, що потрібно зробити, щоб усунути визначені недоліки, хотіти усунути їх;
- бути впевненим, що керівник надасть потрібну допомогу.

Для об'єктивності оцінювання до кожного параметра професійної компетентності педагога мають бути розроблені **критерії оцінювання** та застосовуватися **єдина шкала оцінювання**.

Керівникові потрібно пам'ятати, що реальна оцінка діяльності педагога складається із самооцінки педагога, оцінки батьків, колег, керівника (або експертної групи).

1. Висновки, прийняття управлінського рішення.

Здійснюються на основі аналізу результатів діагностики, є завершальним етапом діагностування професійної компетентності педагога.

Звіт, висновки – це довідково-інформаційний документ, оформлений відповідно до встановлених вимог, тобто думка, судження експерта про предмет експертизи.

Список використаних джерел та літератури

1. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Українське довір'я» / О. І. Білан, Л. М. Возна, О. Л. Максименко та ін. – Тернопіль : Мандрівець, 2013. – 264 с.
2. Карабаєва Ірина, Савінова Наталія. Моніторинг якості дошкільної освіти : кваліметричний підхід до оцінки розвитку дитини / І. Карабаєва, Н. Савінова / Київ «МЦФЕР – Україна», 2016. – 183 с.
3. Єльнікова Г. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі / Г. В. Єльнікова, З. В. Рябова // Обрії. – N 1 (26). – 2008. – С. 5–12.
4. Ингекамп К. Педагогическая диагностика : пер. с нем. / К. Ингекамп. – М. : Педагогика, 1991. – 238 с.

Петрук Ірина Степанівна,

методист з дошкільної освіти

(Комунальний заклад "Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти" Житомирської обласної ради)

МЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У КОНТЕКСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛЯ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Різновидом професійної компетентності педагога Н. В. Кузьміна [1, с. 100] вважає методичну компетентність.

На наш погляд, особливу значимість методична компетентність набуває для вихователя дошкільного навчального закладу (ДНЗ), де реалізуються практичні орієнтовні програми навчання.

Методична компетентність вихователя проявляється в основних видах діяльності (методична робота), яка утворює два взаємозалежних і

взаємообумовлених напрямки: навчально-методичний та науково методичний.

У зміст навчально-методичної роботи входить повсякденна педагогічна діяльність, що узагальнюється на засіданнях педагогічних рад, участі в семінарах-практикумах, тренінгах. Вона забезпечує проведення на високому методичному рівні всіх видів навчальних занять.

Навчально-методична робота включає: контроль якості навчальних занять; підготовку досвідчених вихователів і контроль за професійним зростанням початківців вихователів; розробку методичних матеріалів до кожного заняття, починаючи з планів проведення занять і закінчуючи використанням методів і прийомів щодо їх проведення; планування і проведення досвідченими вихователями різних видів занять для передачі педагогічного досвіду.

Навчально-методична робота потребує систематичної і копіткої праці вихователя. Тільки в цих умовах успішно здійснюється використання методичних прийомів найбільш економного й ефективного засвоєння дошкільниками навчального матеріалу.

Правильна установка на роль методичної роботи веде до дійсного її розгортання, до створення школи методичної майстерності. Усякий формалізм у цій роботі, заміна живої творчості вихователів написанням великої кількості нескладних методичних матеріалів мало сприяють методичному зростанню вихователів, крім того, не виховують у них прагнення до пошуку шляхів вдосконалення кожного навчального заняття. Тому продумана організація навчально-методичної роботи, ретельний відбір всього цінного в практиці проведення різноманітних форм методичної роботи відіграють важливу роль [2, с. 52].

Педагогічний досвід – це досвід вихователів, який розкриває зміст навчальної методики з єдиних методологічних позицій і його узагальнення; відбір основних досягнень на основі реалізації принципів дидактики є єдино правильним шляхом розробки особистих досягнень [1, с. 68].

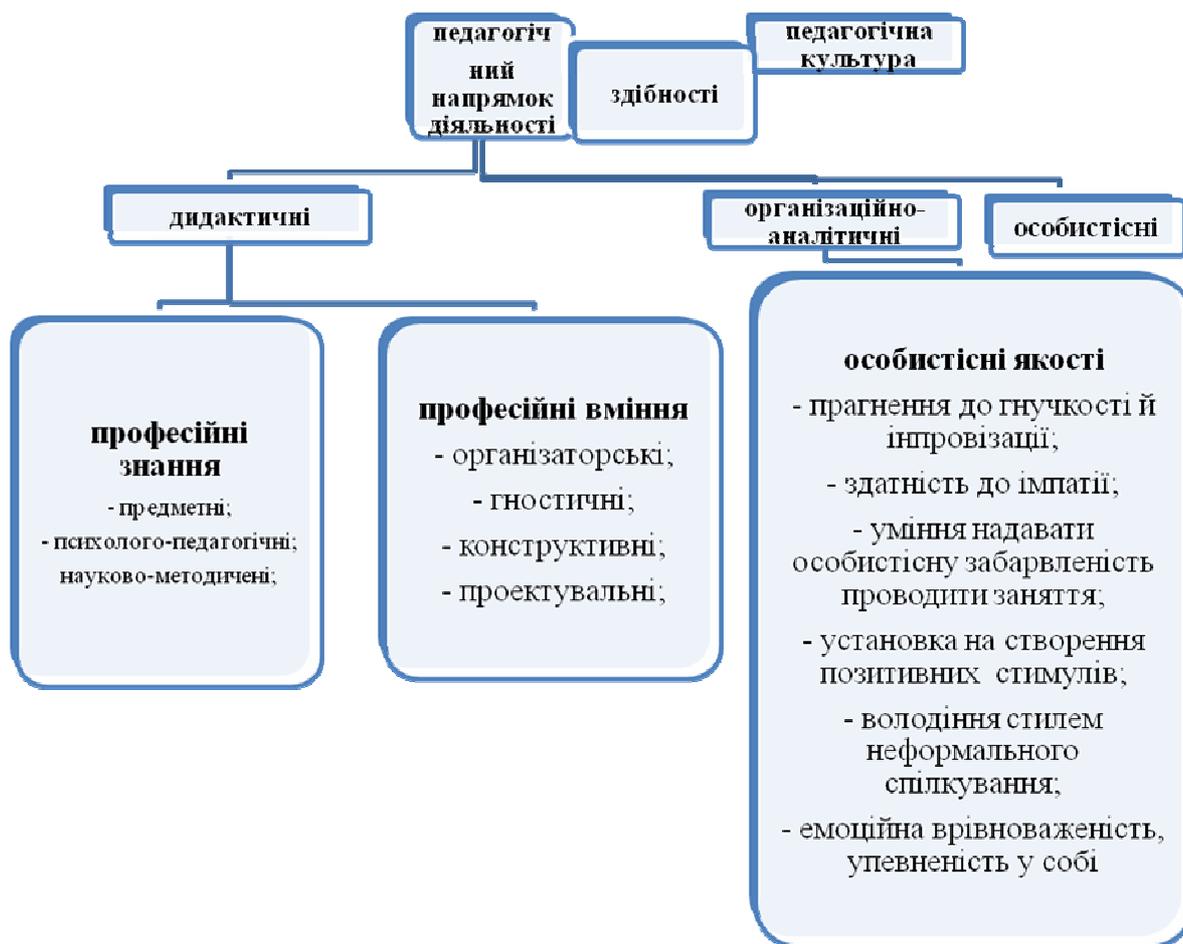
Основна мета науково-методичної роботи – це безперервне вдосконалення кваліфікації вихователя, постійне сприяння його ерудиції та компетентності в галузі дошкільної освіти та її методики,

У зміст науково-методичної роботи входить наукове обґрунтування навчальних планів, обсягу та змісту навчальних занять, розробка навчальних програм, тематичних планів, виходячи з аналізу результатів навчально-методичної роботи й вимог до рівня теоретичної та практичної підготовки вихователів, перспектив їх використання. Належний рівень підготовки виявляється в результаті розгляду характеру функціональних обов'язків фахівця на робочому місці з дошкільниками, а також у результаті врахування тенденцій розвитку, упровадження нових досягнень науки й техніки.

Ефективність такої роботи вища там, де педагогічний колектив бере участь у наукових дослідженнях, пов'язаних із запитами, і може аргументовано обґрунтувати необхідність проведення нових навчальних занять.

Узагальненим педагогічним досвідом творчої праці кращих вихователів є особисті розробки з методик розвитку, виховання та навчання дошкільників.

У цьому зв'язку особливого значення набуває методична компетентність вихователя, яка структурно може бути представлена так (мал. 1).



Мал. 1. Структура методичної компетентності вихователя

Педагогічна спрямованість діяльності, методична культура, здібності
Дидактичні, організаційно-аналітичні, особистісні

Професійні знання

- предметні;
- психолого-педагогічні;
- науково-методичні.

Професійні вміння

- організаторські;
- гностичні;
- конструктивні;
- проектувальні;
- комунікативні

Особистісні якості

- прагнення до гнучкості та імпровізації;
- здатність до емпатії;

- уміння надати особистісне забарвлення викладанню;
- установка на створення позитивних стимулів;
- володіння стилем неформального спілкування;
- емоційна врівноваженість, упевненість у собі

Зупинимося на характеристиці складових методичної компетентності вихователя.

Як зазначає А. А. Орлов [5, с. 82–86], важливою характеристикою особистості є її спрямованість, а найбільш істотним показником професійної спрямованості вихователя постає усвідомлення ним своєї діяльності як безперервного процесу розв'язання педагогічних завдань для розвитку особистості дошкільника.

Якщо мати на увазі методичну роботу вихователя, то тут особливу роль відіграє сформованість методичного мислення.

Під методичним мисленням вихователя ми розуміємо особливості розумової діяльності, зумовлені характером і типом професійної праці.

Основне в методичній роботі – раціональна та ефективна організація діяльності дошкільників для оптимального розвитку, виховання та навчання особистості кожного з них.

Методичне мислення вихователя не слід ототожнювати з філософським, логічним і навіть загальнопедагогічним.

Ще Б. М. Теплов [7, с. 224] підкреслював, що інтелект у людини єдиний і єдині механізми мислення, але різні форми розумової діяльності, оскільки різні завдання, що стоять у тому чи іншому випадку перед розумовими здібностями людини.

Методичне мислення – це певне бачення вихователем процесу організації розвитку, виховання, навчання дошкільників у дошкільному навчальному закладі.

Методичне мислення вихователя – явище багаторівневе, тому в ньому відбиваються конкретні установки, психолого-педагогічні знання, професійно-особистісні якості, способи розумових і практичних дій.

Специфіка методичного мислення вихователя визначається тим, що це не тільки пізнавальний, але й конструктивно-перетворювальний процес.

Найважливішою рисою цього виду мислення є осмислення кожної навчально-виховної ситуації, оперативний вибір і реалізація оптимального варіанту її вирішення.

Тому поряд із такими якостями, як цілеспрямованість, концентричність, гнучкість, об'єктивність, рішучість, науковість, діалектичність, логічність, особливу роль у вирішенні вихователем розумових завдань відіграє творчий характер мислення. На це вказував ще К. Д. Ушинський, підкреслюючи, що педагогічна діяльність – один із видів мистецтва, який потребує від педагога високорозвиненого творчого мислення [6, с. 335].

Інакше кажучи, особливості методичного мислення обумовлені також загальною стратегією педагогічної роботи, її «надзавданням», які полягають у тому, щоб включивши в навчальну діяльність і спілкування, зробити його суб'єктом цієї діяльності.

Необхідно підкреслити, що поняття «методичне мислення» відображає не тільки особливості розумової діяльності вихователя, але й професійну специфіку його сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, а також особливості його емоційно-вольової сфери. *Рівень сформованості методичного мислення дає змогу охарактеризувати ступінь методичної компетентності вихователя.*

Вирішення вихователем методичних завдань, що мають зазвичай цілісний, багатосторонній, комплексний характер, передбачає вміння інтегрувати знання, набуті в процесі вивчення різних наук. У системі категорій, які регулюють вирішення методичних завдань, як основні розумові одиниці професійного мислення виділяють такі [3, с. 27–28]:

1. Провідні ідеї, які визначають загальну спрямованість діяльності вихователя і які повинні стати особистими переконаннями, підставами його педагогічного кредо (наприклад, ідеї розвивального навчання, гуманізації освітнього процесу та ін.).

2. Розробка конструктивно-методичних схем, які конкретизують загальні ідеї та принципи (наприклад, конструювання системи навчальних занять та ін.).

3. Сукупність прийомів діяльності під час розв'язання оперативних навчально-педагогічних завдань.

У конкретного вихователя характеристики методичної компетентності складаються нерівномірно протягом усієї професійної діяльності. Бачити таку динаміку – значить оцінити компетентність вихователя, зробити прогноз його професійного зростання. Під час оцінки методичної компетентності важливо враховувати як ступінь наближення вихователя до вимог професії, так і унікальність, неповторність кожного вихователя як професіонала.

Список використаних джерел та літератури

1. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. – М., 1988. – С. 68.
2. Горювая В. И. Высшее педагогическое образование : проблемы и перспективы / В. И. Горювая. – Ставрополь, 1995. – 160 с.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М., 1989. – 118 с.
4. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – №2. – С. 27–28.
5. Орлов А. А. Формирование педагогического мышления / А. А. Орлов // Сов. педагогика. – 1990. – № 1. – С. 82–86.
6. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : В 6 т. Т. 5 / К. Д. Ушинский / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – 528 с.
7. Теплов Б. М. Избр. труды : в 2 т. / Б. М. Теплов / Ред.-сост. С. С. Стивенс. – М., 1985. –Т. 1. – С. 224.

Пожарко Валентина Євгеніївна,
вихователь-методист

(Центр розвитку дитини смт. Романова)

**ПЕДАГОГІЧНА РАДА – КОЛЕГІАЛЬНИЙ ОРГАН УПРАВЛІННЯ
ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

*Сила педагогічного колективу –
у колективній думці, в обговоренні,
у народженні і втіленні задумів.*

В. Сухомлинський

Наш час – час змін і перетворень у різних сферах життя, зокрема й у навчально-виховному процесі. Сучасний світ не стоїть на місці, і першими будуть ті, хто володіє знаннями. Жодна реформа не зможе змінити будь-що в системі освіти, якщо педагог сам не зміниться, і тим самим не змінить підходи до організації навчально-виховного процесу.

Дошкільні навчальні заклади отримали повноваження самостійно обирати орієнтири та цільові установки власної діяльності. Значно зросла роль колективних форм управління й насамперед – **педагогічної ради**.

Педагогічна рада в дошкільному навчальному закладі керується у своїй діяльності Законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Положенням про дошкільний навчальний заклад», Статутом дошкільного навчального закладу. Повноваження педагогічної ради визначають також інші нормативні документи, що стосуються діяльності дошкільного навчального закладу.

У п. 42 «Положення про дошкільний навчальний заклад», затвердженому Постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305, зазначено, що колегіальним органом управління дошкільним навчальним закладом, який постійно діє, є педагогічна рада закладу. Порядок її створення, склад та повноваження визначені Законом України «Про дошкільну освіту» [4, с. 9].

Зокрема, у статті 20 «Управління та громадське самоврядування дошкільного навчального закладу» Закону України «Про дошкільну освіту» зазначено, що педагогічна рада створюється в усіх дошкільних навчальних закладах незалежно від підпорядкування, типів і форми власності за наявності не менш як трьох педагогічних працівників.

До складу педагогічної ради дошкільного навчального закладу входять завідувач дошкільним навчальним закладом, вихователь-методист, вихователі, практичний психолог, музичні керівники, медичні працівники.

Педагогічна рада дошкільного навчального закладу:

- оцінює результативність реалізації Державної базової програми та хід якісного виконання програм розвитку, виховання та навчання дітей у кожній віковій групі;
- розглядає питання вдосконалення організації навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі;
- визначає план роботи дошкільного навчального закладу та педагогічне навантаження педагогічних працівників;
- затверджує заходи щодо зміцнення здоров'я дітей;

- обговорює питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розвитку їхньої творчої ініціативи, упровадження в навчально-виховний процес досягнень науки та передового педагогічного досвіду;
- аналізує проведення експериментальної та інноваційної діяльності в дошкільному навчальному закладі;
- визначає шляхи співпраці дошкільного навчального закладу із сім'єю;
- розглядає питання морального та матеріального заохочення працівників дошкільного навчального закладу;
- заслуховує звіти педагогічних працівників, які проходять атестацію;
- затверджує план підвищення педагогічної (фахової) майстерності педагогічних працівників;
- розглядає інші питання, визначені Положенням про дошкільні навчальні заклади [5, с. 6].

Педагогічна рада забезпечує два напрями роботи:

- ***організаційно-педагогічний:*** затвердження плану роботи ДНЗ, розгляд підсумків роботи за певний період, аналіз освітнього процесу у ДНЗ;
- ***науково-педагогічний:*** науково-методична проблема ДНЗ і шляхи її реалізації, упровадження в практику роботи сучасних досягнень науки та перспективного педагогічного досвіду (далі – ППД), підвищення кваліфікації педагогів тощо.

Важливою умовою при підготовці до педради є актуальність розглянутих питань.

Тематика педрад позначається в річному плані ДНЗ. За необхідності вносяться доповнення та уточнення.

Педагогам цікаві ті питання, обговорення яких дає практичне вирішення проблем, що викликають труднощі в більшості членів колективу, а також нові педагогічні технології, авторські розробки.

На засіданнях педагогічної ради обговорюють питання виховно-освітньої роботи з дітьми; використання в ній нових досягнень у науці та педагогічній практиці; наявні недоліки, прийняті рішення для їх усунення, питання обміну досвідом.

Теми для обговорення на педагогічній раді повинні бути конкретними та близькими для вихователів.

Основна мета педагогічної ради – об'єднати зусилля колективу ДНЗ для підвищення рівня виховного-освітнього процесу, використання в практику досягнень педагогічної науки та передового досвіду.

Щоб педрада був органом управління, а його рішення дієвими й такими, що сприяють поліпшенню роботи з дітьми, до нього потрібно ретельно готуватися.

Доповідна про порядок денний із питаннями для обговорення повинна бути опублікована не пізніше ніж за два-три тижні до проведення педагогічної ради.

У методичному кабінеті оформлюють виставку, наприклад, «Готуємося до педагогічної ради».

«Сила педагогічного колективу, – підкреслював В. Сухомлинський, – у колективній думці, в обговоренні, у народженні й втіленні задумів». Це висловлювання відомого педагога дає право стверджувати, що педагогічна рада є генератором та акумулятором ідей, рушійною силою якісно нової системи освіти України. Вона є також і однією з форм науково-методичної роботи та управління в ДНЗ, що будується на демократичних засадах [4, с. 14].

Тож перед вихователем-методистом постають безліч питань: *Як зробити педагогічну раду цікавою, активною та дієвою? Як активізувати увагу колег? Що треба знати з нормативно-правового забезпечення педради? Чи може педрада бути цікавою?*

На нашу думку, внесення відповідних змін до управлінської діяльності, яка має забезпечити безперервне професійне та особистісне зростання працівників, стабільність і комфорт у закладі, адаптацію та вивчення його місця в умовах, що постійно змінюються, є важливими чинниками.

Сьогодні перспективи розвитку дошкільної освіти закономірно пов'язуємо з упровадженням інноваційних технологій.

Ми згодні з думкою вітчизняного вченого С. Гончаренка, що термін «педагогічна технологія» відображає не просто «передавання інформації, а процес навчання, що для характеристики сучасних тенденцій у педагогіці має важливе значення».

Посилюючи аналітичну діяльність педагогічної ради, завідувач і вихователь-методист повинні спонукати вихователів до самоаналізу, спрямованого на поліпшення якості розвитку, виховання та навчання дітей. На педагогічній раді треба виховувати в педагогів правильне ставлення до критики та самокритики, відкрите визнання помилок і недоліків у своїй роботі, якщо вони є. Самоаналіз роботи вихователів буде послідовний, стислий, критичний тоді, коли завідувач і вихователь-методист вироблять конкретні критерії. Тільки повага, взаємність, розуміння та врахування індивідуальних особливостей учасників – запорука успіху педагогічної ради.

Педрада як орган колективно-колегіального управління тепер мусить змінювати старі педагогічні уявлення та орієнтири. На наш погляд, саме це є основою того, що ми називаємо новими підходами до підготовки та проведення педагогічних рад. І це зовсім не означає абсолютного заперечення вчорашнього. Упровадження нових підходів, безперечно, передбачає наступність і подальший розвиток усього позитивного й передового, що було в традиційних підходах.

Тому на заміну традиційним формам ми стали впроваджувати нетрадиційні форми проведення педрад. У ЦРД була в цікавій формі проведена педрада ділова гра, педрада педагогічний аукціон, педрада-дискусія, педрада-«діамант», педрада круглий стіл, педрада банк ідей та ін. Нестандартні форми проведення педагогічних рад дали змогу активізувати творчий пошук педагогів, перетворити педагогічний колектив на колектив однодумців, готових сприймати й упроваджувати інноваційні педагогічні технології.

Педагогічна рада залишається однією з важливих форм управління та методичної роботи. На ній розглядають та обговорюють актуальні питання

дошкільного виховання, розробляють і приймають колективні управлінські рішення, які відіграють важливу роль в удосконаленні навчально-виховного процесу в дошкільних закладах, у підвищенні якості роботи педагогічного колективу та кожного його члена. Тут учасники обмінюються думками, тут стикаються різні позиції, тут, у діловій суперечці, яку скеровується керівник закладу, педагоги знаходять правильне розв'язання питання. Ось чому до педагогічних рад необхідно готуватися дуже старанно.

Саме педагогічна рада визначає основні напрями діяльності закладу, допомагає керувати всім педагогічним процесом, розв'язує нагальні проблеми.

Список використаних джерел та літератури

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник : А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; 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, 2012. – 26 с.
2. Методика підготовки і проведення педагогічної ради // Управління [Текст] – 2006. – № 7. – С. 2–7.
3. Манилюк Ю. С. Щоденник контролю у дошкільному навчальному закладі / Ю. С. Манилюк. – Тернопіль: Мандрівець, 2006. – С. 160.
4. Педагогічна рада у дитячому садку / упоряд. Вороніна Т. В., Стеценко І. Б. – К. : Шк. світ, 2010. – 128 с.
5. Педагогічна рада у дошкільному навчальному закладі: технологія розробки, підготовки та проведення / Авт.-упор. І. Романюк. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 128 с.

Федорова Марія Анатоліївна,

*доцент кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

РЕАЛІЗАЦІЯ НАСТУПНОСТІ У ФОРМУВАННІ МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ У ПЕРІОД ПЕРЕХОДУ МІЖ ДОШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ ТА ПОЧАТКОВОЮ ШКОЛОЮ

Актуальність проблеми. Останнім часом у системі освіти пропонують інноваційні програми розвитку дошкільної та загальної середньої освіти, які містять нововведення як структурного, так і змістового характеру. Сьогодні спостерігаємо протиріччя між необхідністю забезпечити неперервність педагогічного процесу на всіх ланках системи освіти й неузгодженістю змісту та організаційних особливостей, технологій у системі дошкільної та початкової освіти. Проблеми реалізації наступності між дошкільною освітою та початковою школою порушували А. Богуш, З. Борисова, Н. Гуткіна, О. Кравцова, Г. Назаренко, А. Сманцер, О. Смирнова та ін. Проте в працях науковців недостатньо висвітлено особливості виховання моральних цінностей дітей у період переходу від дошкільного навчального закладу до початкової школи.

Мета статті – обґрунтувати теоретичні основи реалізації наступності у вихованні моральних цінностей дошкільників і молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні наступність у вихованні моральних цінностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку розуміємо як установаження об'єктивних зв'язків між організацією

виховного процесу ДНЗ та початкової школи, що забезпечують його послідовність, безперервність, системність, зумовлюють виникнення якісних змін в особистісному розвитку та сприяють переходу дітей на більш високий рівень морального розвитку. Ми вважаємо, що для ефективного виховання моральних цінностей у період переходу до початкової школи недостатньо змінити соціальну ситуацію розвитку дитини, необхідно забезпечити фізіологічні та психологічні передумови оволодіння навчальною діяльністю. Виходячи з цього, у проблемі наступності ми умовно виділили анатомо-фізіологічний, психологічний, соціально-педагогічний аспекти, кожен із яких має дві складові внутрішню та зовнішню. Внутрішня складова розкривається через особливості фізіологічного розвитку дітей, психічні новоутворення, знання й уміння, що забезпечать становлення моральних цінностей у дошкільному та молодшому шкільному віці. Зовнішня складова передбачає створення розвивального середовища, психолого-педагогічних, організаційних умов виховного процесу, використання оптимальних форм, методів і прийомів виховання дітей. Розглянемо їх більш докладно.

Анатомо-фізіологічний аспект. Педагогам важливо пам'ятати, що кісткова тканина дошкільників і молодших школярів залишається гнучкою, еластичною, легко деформується під впливом зовнішніх умов. У зв'язку з ростом організму дитина відчуває підвищену потребу в кисні. Пульс протягом дитинства залишається нестійким і різко змінюється через емоційні переживання. Розвиток основних рухових умінь, зокрема дрібної моторики, характеризується такими особливостями: рухи руки й очей є недостатньо узгодженими; дитині ще важко наслідувати дії, порівнювати їх зі зразком, правильно оцінювати.

Наприкінці дошкільного віку завершується утворення дендритів нервових клітин, покращується провідність нервових волокон, посилюються гальмівні процеси. У 8-9 років завершується анатомічне формування структури головного мозку, проте у функціональному відношенні він ще недостатньо розвинений. Завдяки включенню в систематичну навчальну діяльність диференціюються процеси збудження та гальмування, зростає роль другої сигнальної системи, хоча перша не втрачає своєї актуальності [3]. Урахування анатомо-фізіологічних особливостей розвитку старших дошкільників і молодших школярів передбачає дотримання в умовах освітнього закладу таких організаційних умов:

- задоволення потреби в руховій активності (16-18. тис кроків на добу), яка проявляється через м'язово-рухову та предметно-практичну діяльність, при цьому важливо залучати всі групи м'язів, оскільки робота з періодично повторюваними рухами є досить стомливою для дитини;
- раціональна організація режиму дня, яка передбачає створення умов для денного сну до 7-річного віку, включення в різні види діяльності;
- перебування на свіжому повітрі не менше 3,5 годин на добу;

- забезпечення безпосереднього сприйняття предметів і явищ навколишнього світу для кращого засвоєння інформації, оскільки домінує перша сигнальна система.

Психологічний аспект наступності. Реалізація психологічного аспекту наступності у вихованні моральних цінностей розкривається через новоутворення, властиві певному віковому періоду. Новоутворення дошкільного віку найбільш ефективно формуються в дитячих видах діяльності, зокрема в грі й паралельно забезпечують повне оволодіння нею (критерієм є здатність дитини довільно реалізувати гру в різних умовах). Розвиток новоутворень доцільно розглядати через компоненти змістової структури моральних цінностей.

Дошкільний вік. Когнітивний компонент моральних цінностей передбачає розвиток таких новоутворень: основи цілісного світогляду, самосвідомості та самооцінки, внутрішні етичні інстанції, етична оцінка. Емотивний компонент моральних цінностей розкривається через такі новоутворення: диференціація емоцій, узагальнення переживань, емоційна децентрація, випереджувальна функція емоцій, елементарна довільність емоцій, виникнення потреби в соціальній відповідності, самостійності, поява цінності спільної ігрової діяльності, співпраці, ієрархізація (співпідкорення) мотивів, виникнення суспільних мотивів поведінки. Процесуально-діяльнісний компонент моральних цінностей включає опосередкованість поведінки моральною нормою, саморегуляцію поведінки, позаситуативно-особистісну форму спілкування. Визначальним новоутворенням, яке формується наприкінці дошкільного віку й визначає соціально-моральне становлення особистості в молодшому шкільному віці, є розвиток довільності всіх психічних процесів.

Оволодіння на високому рівні ігровою діяльністю, розвиток новоутворень дошкільного віку завершується приблизно в 7 років (паралельно з дозріванням нервової системи та мозкових структур). Це супроводжується зміною форми спілкування дитини з дорослим, спричинює виникнення кризи в розвитку особистості, появою новоутворень критичного періоду розвитку, унаслідок чого ігрова діяльність утрачає свою актуальність і здійснюється поступовий перехід до іншої провідної діяльності – навчальної (Л. Виготський, О. Кравцова).

Загальновідомо, що сьогодні діти йдуть до школи в 6 років відповідно до положень ЗУ «Про освіту». Отже, 6-річний першокласник за рівнем психічного розвитку залишається дошкільником, розвиток його психічних процесів характеризується певною незавершеністю й не відповідає вимогам, які ставить школа до молодшого школяра. Результати наукових досліджень сучасних вчених (М. Богоявленська, Н. Гуткіна, Г. Кравцов, О. Кравцова, В. Кудрявцев, Л. Обухова та ін.) переконливо доводять, що включення 6-річок у систематичну навчальну діяльність негативно впливає на стан здоров'я дітей, їхній психічний розвиток, є причиною нижчих якісних показників навчання порівняно із 7-річками (оскільки формування новоутворень дошкільного віку в ігровій діяльності було перервано включенням у навчальну діяльність), негативно впливає на соціально-моральний розвиток [1, с. 10].

Визначальним новоутворенням кризи 7 років є інтелектуалізація афекту, що формується на базі розвиненої уяви, узагальнення переживань і здатності дитини піднятися «над» ситуацією, переосмислити її (О. Кравцова). Іншими новоутвореннями, що сприяють формуванню моральних цінностей у процесі навчальної діяльності як провідної, є: адекватна самооцінка, здатність до реактивного навчання, здатність під час виконання завдань орієнтуватися на спосіб дій (а не лише на результат, як було в дошкільному віці), становлення довільної регуляції діяльності, здатність розрізняти практичні завдання від навчальних, почуття соціальної компетентності. Як зазначають учені (О. Запорожець, О. Кравцова, Л. Обухова, О. Смирнова, Д. Фельдштейн та ін.), лише після завершення кризи 7 років дитина готова до повноцінного включення в навчальну діяльність.

Якщо новоутворення дошкільного віку торкалися переважно емоційно-почуттєвої та мотиваційної сфер особистості, то новоутворення молодшого шкільного віку відбуваються більше в когнітивній сфері. Розглянемо їх.

Когнітивний компонент моральних цінностей пов'язаний із розвитком теоретичного мислення, мислительних операцій (аналіз, синтез, планування тощо), рефлексії, внутрішнього плану дій, інтелектуальної децентрації, внутрішнього мовлення, у результаті чого воно стає засобом мислення. Емотивний компонент моральних цінностей включає довільність емоцій, прагнення до суспільно значимої діяльності, зростання кількості опосередкованих мотивів, усвідомлення власних мотивів. Процесуально-діяльнісний компонент моральних цінностей передбачає розвиток довільної регуляції діяльності та поведінки, саморегуляції поведінки, опосередкованість діяльності, уяви емоціями.

Педагогічний аспект наступності. Розвиток психічних новоутворень створює базу для формування системи знань і умінь, які є складовими моральних цінностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. На нашу думку, їх також доцільно розглядати через компоненти змістової структури моральних цінностей.

Старший дошкільний вік. Показниками когнітивного компоненту моральних цінностей є: емоційне смислеутворення та смислерозрізнення, уявлення про основні моральні поняття, наявність базових знань про правила поведінки (взаємовідносин) та окремі норми поведінки (взаємовідносин), накопичення та елементарне узагальнення уявлень про прояви моральності (завдяки розвитку пам'яті та наочно-образного мислення), однозначна етична оцінка, яка характеризується певною неадекватністю внаслідок доопераційного мислення (дошкільники враховують результат, а не мотиви дій), узагальнена самооцінка (завищена). Показниками емотивного компоненту моральних цінностей є: соціальні почуття (поки що не мають спонукальної сили), соціальні мотиви поведінки (нестійкі, потребують підтримки), усвідомлення емоційного стану іншої людини (поверхневе й нечітке усвідомлення емоцій), здатність до емпатії при підтримці дорослого, здатність емоційно передбачити результат діяльності, емоційно-позитивне ставлення до себе, людей, правил і норм поведінки, потреби в самостійності, соціальній відповідності, спілкуванні

та співпраці з однолітками, установленні й збереженні позитивних взаємин з оточенням, орієнтація на смисли людської діяльності, цінності колективу та суспільно значимих справ. Процесуально-діяльнісний компонент моральних цінностей включає такі показники: уміння діяти відповідно до вимог дорослого (соціально-моральна поведінка визначається присутністю та підтримкою дорослого), емоційна корекція поведінки (поведінка узгоджується зі смыслом ситуації), адекватна реакція на емоційний стан іншої людини, нездатність до самотійного морального вибору, егоцентричний характер дружніх взаємин.

Молодший шкільний вік. Розвиток змістових характеристик моральних цінностей продовжується в молодшому шкільному віці. Когнітивний компонент моральних цінностей розкривається через такі показники: формування основних моральних понять, ґрунтовні знання про норми поведінки (взаємовідносин), етична оцінка залишається абстрактною, небагатозначою, не визначає спрямованість поведінки, але стає більш точною, адекватна диференційована самооцінка, виникнення нових смислів, власна внутрішня позиція, у якій узгоджуються «образ Я» та групові ціннісні орієнтації, пізнавально-оцінні форми смислеутворення, усвідомлення ситуації з різних позицій. Емотивний компонент моральних цінностей включає такі показники: здатність керувати емоціями, переживання усвідомлюються й набувають сенсу, емпатійні почуття регулюють поведінку, проте моральні почуття поки що не мають достатньої спонукальної сили, суспільні мотиви поведінки зміцнюються, укріплюються самоповага, переживання своєї значимості для інших, чутливість до оцінки своєї соціальної значимості, потреба в соціальній відповідності та соціальній компетентності. Процесуально-діяльнісний компонент моральних цінностей розкривається через такі показники: соціальна компетентність (орієнтація на соціально значимі дії та засоби їх досягнення), довільна регуляція діяльності й поведінки, стабільність соціальної поведінки за умови відсутності перешкод, тенденція до копіювання поведінки дорослого, здатність до морального (вольового) вибору, дитина ще не орієнтується на сутність взаємовідносин між людьми, її основні зусилля спрямовані на дотримання загальних безособових норм, оволодіння операційно-технічними аспектами діяльності, дружні відносини ґрунтуються на ідеї взаємності відносин.

Аналіз розвитку змістових характеристик моральних цінностей дітей дошкільного віку та молодших школярів дав змогу виділити такі психолого-педагогічні умови організації виховного процесу:

- чітке формулювання й узгодження мети виховання в ДНЗ та в початковій школі, обґрунтування завдань, що визначають послідовність дій для досягнення мети, узгодження форм, методів і прийомів виховання моральних цінностей, де максимально має стимулюватися моральна активність дітей у різних видах діяльності (ігровій, навчальній, трудовій, комунікативній, предметно-практичній);

- забезпечення в старших дошкільників високого рівня розвитку ігрової діяльності та збереження її провідної ролі в першому півріччі I-го класу школи, що сприяє більш плавному переходу до навчальної діяльності й дасть змогу в

школі проявляти ініціативу, реалізувати ті вміння, які були засвоєні в дошкільному віці (умовою реалізації цієї вимоги є оволодіння дитиною ігровою діяльністю на високому рівні, перехід гри з практичного рівня на вербальний, можливість «піднятися над» умовною ситуацією);

- створення сприятливого психологічного клімату в родині та освітньому закладі, який ґрунтується на використанні емоційно забарвлених підкріплень (похвали), переважанні позитивних емоційних переживань над негативними, сприяє задоволенню базових потреб дитини (у безпеці, повазі, любові оточення) і дає можливість самоствердитись у соціальних видах діяльності;

- відмова від регламентованих занять шкільного типу в ДНЗ, а в 1-ому класі школи – максимально вільне планування уроків;

- створення розвивального предметно-ігрового середовища, що забезпечить включення дошкільників і першокласників у дитячі види діяльності;

- забезпечення повноцінного спілкування (позаситуативно-особистісного за М. Лісіною) і спільної діяльності дітей між собою, що сприяє залученню до моральних цінностей суспільства, переходу до дискурсивного мислення;

- реалізація безпосереднього емоційно-особистісного спілкування з дорослим, що забезпечує емоційну та соціальну стабільність дитини, сприяє розвитку її емоційно-почуттєвої сфери, допомагає уникнути «емоційної глухоти», байдужості;

- вплив на емоційну, мотиваційно-потребнісну сфери дитини у виховному процесі.

Список використаних джерел та літератури

1. Гуткина Н. И. Реформа начального общего образования: шаг вперед или назад? / Н. И. Гуткина // Психолог. наука и образование. – 2005. – № 2. – С. 5–11.

2. Максимова О. О. Формування соціальної компетентності дитини дошкільного віку як запорука її успішної адаптації до навчання в школі / О. О. Максимова // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – Вип. 20. – Ч. 2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 229–234.

3. Педагогическая энциклопедия : В 4-х тт. – Том 1. / Гл. ред. : А. И. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1964. – 831 с.

4. Тернопільська В. І. Особливості виховання толерантності у дітей молодшого шкільного віку / В. І. Тернопільська // Нові технології навчання : Наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2014. – Вип. 82. – Част. 1. – С. 66–71.

Хатунцева Світлана Миколаївна,
кандидат педагогічних наук, доцент

*кафедри основ здоров'я, фізичної реабілітації та екології
(Бердянський державний педагогічний університет)*

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Постановка проблеми. Об'єктивна потреба суспільства в підготовці конкурентоздатних, компетентних фахівців у всіх сферах виробництва, забезпеченні ефективної роботи за спеціальністю потребує якісного оновлення

змісту процесу професійної підготовки вчителя. Від результатів діяльності педагогів певною мірою залежить реалізація модернізаційних реформ в освіті. Ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від сформованості в педагога готовності до самовдосконалення, оскільки педагогічна діяльність потребує мобільності й оперативності у вирішенні нагальних проблем. З огляду на зазначене вище актуалізується необхідність цілеспрямованого формування в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На принциповому оновленні системи освіти наголошує С. Паршук, яка вказує на важливість професійного саморозвитку вчителя [2]. О. Затворнюк, О. Матвієнко, О. Митник, Н. Пророк та інші вчені зауважують, що проблема вдосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації майбутніх фахівців є актуальною, а спецкурс «Основи професійного самовдосконалення психологів» – основа для неперервного професійного зростання [1]. Мета цього спецкурсу – «формування готовності майбутніх психологів до професійного самовдосконалення в системі вищої школи та неперервного професійного зростання для досягнення вершин особистісного та професійного росту» [1, с. 3]. Підготовці майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах присвячена дисертація І. Шаповалової. Авторка пропонує модель формування готовності вчителів фізичної культури до професійного самовдосконалення в процесі фахової підготовки, наголошує на необхідності створення спеціального педагогічного середовища, максимально наближеного до майбутньої професійної діяльності вчителя фізичної культури [3]. Дослідниця вважає необхідним введення спецкурсу «Основи професійного самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури», мета якого – «створення умов для формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення як безперервного процесу професійного саморозвитку та зростання» [3, с. 147]. Але проблема формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки залишається актуальною.

Метою роботи є вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значущим важелем удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя є індивідуалізація навчання, яка передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів, що дає змогу викладачу бачити вроджені властивості студентів та набуті протягом життя, передбачати розвиток педагогічної ситуації, будувати заняття зважаючи на індивідуальні особливості, обираючи відповідні форми, методи, засоби, удосконалювати методики, викладати, орієнтуючись на різні типи тих, хто навчається.

У результаті аналізу змісту психолого-педагогічних дисциплін, що передбачені типовим планом для студентів вищих навчальних закладів галузі 0102 Фізичне виховання, було зроблено висновок про те, що проблему цілеспрямованого формування в майбутнього вчителя готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки побіжно

висвітлено лише в курсі «Загальна педагогіка», завдання курсу «Спортивно-педагогічне вдосконалення» порушують проблеми загальнофізичної підготовки, а дисципліни методичного плану не розглядають цю проблему комплексно, не використано весь педагогічний резерв індивідуалізації професійної підготовки майбутнього вчителя. Саме ці положення зумовили доцільність розробки та впровадження спецкурсу «Професійне самовдосконалення вчителя». Розроблені навчальні модулі відповідають вимогам кредитно-модульної системи. Цілі, завдання, зміст навчання й методика підготовки фахівців відповідають сучасним досягненням педагогіки та психології. Основними цілями вивчення дисципліни в умовах кредитно-модульної системи є: засвоєння студентами змісту основних понять про самовдосконалення майбутнього вчителя, індивідуалізацію навчання; з'ясування наукової проблематики (предмет, об'єкт, місце в системі наук, методи дослідження); розширення загальнопедагогічного світогляду майбутніх фахівців; вироблення наукового підходу до інших педагогічних дисциплін; формування у майбутніх учителів фізичної культури готовності до самовдосконалення; формування умінь і навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Цілі передбачають реалізацію таких завдань: формування в майбутніх учителів фізичної культури готовності до самовдосконалення. Курс становить 60 годин, із яких аудиторна робота – 20 годин (10 годин лекцій та 10 годин практичних занять). На самостійну роботу відведено 40 годин. Крім того, кожен студент виконує індивідуальне науково-дослідне завдання. Дисципліна складається з двох залікових кредитів, що містять п'ять змістових модулів. Зміст кожного модуля становлять лекції, практичні заняття, а також самостійні й творчі завдання, мета яких – розвиток умінь студентів свідомо вивчати педагогічні явища. Самостійна робота студентів передбачає навчання студента самостійно здійснювати інформаційний пошук, добирати відповідну літературу, аналізувати опрацьований матеріал, формулювати висновки тощо. Під час практичного заняття обговорюються питання, підготовлені студентами заздалегідь, аналізуються доповіді, проводяться дискусії, тестування.

У заліковому кредиті № 1 розглядають об'єкт, предмет, зміст, мету й основні проблеми дисципліни, зокрема питання про її місце в системі педагогічних наук, зв'язок з іншими науками, методи дослідження. Кредит знайомить студентів із проблемами готовності до самовдосконалення. Вивчають суть і зміст індивідуалізації та диференціації навчання. Висвітлюють резерви індивідуалізації в процесі підготовки майбутнього вчителя. Особливу увагу приділено виявленню індивідуальних особливостей студентів, способам і методам їх урахування в педагогічному процесі. Змістовий модуль № 1 «Проблема самовдосконалення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя» містить такі теми: 1. Проблема самовдосконалення в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. 2. Проблема готовності до самовдосконалення в майбутніх учителів. Змістовий модуль № 2 «Проблема індивідуалізації навчання» містить такі теми: 1. Суть і зміст індивідуалізації

навчання. 2. Урахування індивідуальних особливостей особистості в педагогічному процесі.

У заліковому кредиті № 2 обґрунтовано компоненти самовдосконалення: самоосвіта, саморозвиток, самовиховання, висвітлено проблеми формування готовності майбутнього вчителя на засадах індивідуалізації професійної підготовки. Індивідуалізація процесу навчання розглядають як засіб оптимізації самостійної роботи студентів. Визначено роль педагогічної цілеспрямованості у формуванні в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Приділено увагу проблемі самореалізації вчителя. Змістовий модуль № 3 «Самоосвіта в структурі самовдосконалення вчителя» містить такі теми: 1. Самоосвіта як компонент самовдосконалення вчителя. 2. Індивідуалізація процесу навчання як засіб оптимізації самостійної роботи студентів. Змістовий модуль № 4 «Саморозвиток у структурі самовдосконалення вчителя» складається з тем: 1. Саморозвиток як компонент самовдосконалення вчителя. 2. Педагогічна цілеспрямованість, цілеспрямованість, цілеспрямованість, цілеспрямованість. Змістовий модуль № 5 «Самовиховання в структурі самовдосконалення вчителя» містить теми: 1. Самовиховання як компонент самовдосконалення вчителя. 2. Проблема самореалізації вчителя.

Охарактеризуємо основні результати навчання та компетентності згідно з вимогами освітньої програми. Загальні програмні компетентності містять такі компетенції: 1. Базові загальні знання. Результати навчання: уміти займатися самовдосконаленням та вести здоровий спосіб життя, виконувати професійну діяльність відповідно до стандартів якості. 2. Гнучкість мислення. Результати навчання: знати основні проблеми формування готовності до самовдосконалення; уміти: давати аргументовану оцінку новій інформації щодо самовдосконалення особистості; забезпечувати якісне виконання завдань професійної діяльності на основі інструкцій, методичних рекомендацій, установлених норм.

Професійні компетентності містять такі компетенції: 1. Обізнаність у питаннях самовдосконалення майбутнього вчителя. Результати навчання: знати основи формування готовності до самовдосконалення, генезу поняття “самовдосконалення особистості”, суть, зміст, структуру самовдосконалення, методологічні підходи до проблеми самовдосконалення майбутніх учителів; сутність самоосвіти як компонента самовдосконалення вчителя; сутність самовиховання як компонента самовдосконалення вчителя; сутність саморозвитку як компонента самовдосконалення вчителя. Уміти діагностувати прогалини у власній діяльності; аналізувати методи та прийоми, що забезпечили результат, і прогнозувати можливі наслідки й доцільність їх використання (діагностичні вміння); демонструвати прийоми обробки навчальної інформації, організувати діяльність через засвоєння правил її ефективного планування (конструктивні вміння); анотувати та реферувати навчальний матеріал, аналізувати його, наводити власні доводи, співвідносити факти, оцінювати та формувати висновки, аргументувати власну позицію (інтелектуальні вміння); здійснювати самоаналіз, самооцінку, здійснювати зворотній зв'язок з аудиторією та іншими членами групи про успішність своїх

дій, оцінювати результати власної діяльності та вчасно її коригувати (корекційно-аналітичні уміння); визначати роль самоосвіти в структурі самовдосконалення вчителя: як процес індивідуального пізнання світу, засіб самореалізації суб'єкта в пізнавальній діяльності; як цілеспрямовану самостійну діяльність педагога; як форму організації самоосвітнього читання; як інструмент підвищення знань, умінь, навичок, потрібних для виконання професійних обов'язків; як засіб перекваліфікації спеціалістів і як засіб професійно-посадового росту; визначати самовиховання як цілеспрямовану діяльність для вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, творчого мислення, професійних та особистісних якостей самовиховання, як активну специфічну діяльність особистості, яка спирається на індивідуальні особливості людини; визначати саморозвиток майбутнього вчителя як свідому активну цілеспрямовану діяльність, скеровану на розвиток власної індивідуальності й професійну самореалізацію особистості для самовдосконалення. 2. Індивідуалізація професійної підготовки як основа формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення. Результати навчання: знати основні поняття про індивідуалізацію професійної підготовки як основи формування в майбутніх учителів готовності до самовдосконалення; уміти використовувати резерви індивідуалізації в навчальній діяльності, ураховувати в навчально-виховному процесі індивідуальні особливості суб'єктів педагогічного процесу.

Висновки. Отже, вивчення дисципліни забезпечує студентів знаннями про зміст ключових понять, наукову проблематику формування професійного самовдосконалення вчителя, основи індивідуалізації навчання; сприяє формуванню готовності до самовдосконалення в процесі індивідуалізації професійної підготовки.

Список використаних джерел та літератури

1. Основи професійного самовдосконалення психологів : Програма спецкурсу / Автор-укладач О. М. Затворнюк. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 22 с.
2. Паршук С. Професійний саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів початкових класів / С. Паршук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – № 9 (Ч. 1). – 2014. – С. 191–195.
3. Шаповалова І. В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ірина Володимирівна Шаповалова. – Запоріжжя, 2016. – 267 с.

Яворська Тетяна Євгенівна,

*кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент,
завідувач кафедри олімпійського та професійного спорту*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ЗДОРОВ'Я І ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА»

Постановка проблеми. Здоров'я – це стан повного фізичного, духовного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів. Світова наука передбачає цілісний (холістичний) підхід до здоров'я. Усі складові невід'ємні одна від одної, тісно взаємопов'язані, діють одночасно,

а їх інтегрований вплив визначає стан здоров'я людини. Проте, за даними Міністерства охорони здоров'я України, більшість дітей має відхилення в загальному стані здоров'я: кожна третя дитина, яка приходить до першого класу, має ті чи інші відхилення в стані здоров'я.

Відповідно до Проекту Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції Державної програми «Здорова дитина» на 2008–2017 рр.» було встановлено, що однією з найгостріших соціальних проблем в Україні є стан здоров'я дітей. Саме незадовільний стан здоров'я в дитячому віці призводить до порушень здоров'я протягом усього життя людини, що створює як соціальні, так і фінансові проблеми, а також негативно впливає на рівень соціально-економічного розвитку країни, що, зі свого боку, призводить до зростання захворюваності, поширеності хвороб та інвалідності [3].

Поряд із несприятливими соціально-екологічними чинниками визнається й негативний вплив на здоров'я дітей «шкільного фактору», а саме: ранній початок систематичних занять у школі, значна інтенсифікація навчального процесу призводять до збільшення навантаження на функціональні можливості організму дітей. Дуже прикро, але за період навчання в школі кількість здорових дітей зменшується. На жаль, статистика здоров'я школярів сьогодні є досить невтішною та актуальною проблемою української нації. Саме тому виховна система, зміни в змісті та організації діяльності навчальних закладів, їх інноваційна спрямованість повинні бути тісно пов'язані з проблемою збереження та зміцнення здоров'я всіх учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно із Законом України «Про загальну середню освіту» Державний стандарт загальної середньої освіти складається з державних стандартів початкової, базової і повної середньої освіти. Саме Державний стандарт початкової загальної освіти розроблений відповідно до можливостей дітей молодшого шкільного віку початкової школи й передбачає всебічний розвиток і виховання особистості через формування в учнів повноцінних умінь і навичок (мовленнєвих, читацьких, обчислювальних), бажання та вміння вчитися.

Поряд із функціональною підготовкою за роки початкової освіти діти мають набути достатній особистий досвід культури спілкування та співпраці в різних видах діяльності, самовираження у творчих видах завдань.

Базовий навчальний план початкової школи є складовою частиною Державного стандарту загальної середньої освіти, що складається з таких освітніх галузей, як: мова і література, математика, здоров'я і фізична культура, технології, мистецтво, людина і світ. Акцентуючи увагу на освітній галузі «Здоров'я і фізична культура», ми звертаємо увагу на те, що в контексті вимог Державного стандарту початкової загальної освіти ця освітня галузь забезпечує свідоме ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності, сприяє фізичному розвитку дитини, формує основи здорового способу життя.

Основною метою освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» є розвиток фізичних, соціальних, психічних, духовних якостей особистості; формування фізичної культури; підготовка учнів до повноцінного життя в

постійно змінюваному навколишньому середовищі, що досягається через формування уявлення про здоров'я; мотивування позитивного ставлення до збереження життя та зміцнення здоров'я; формування основних життєвих навичок щодо здорового способу життя та безпечної поведінки; виховання потреби в здоров'ї як важливої життєвої цінності [4, с. 314].

Фізична культура є важливою складовою системи освіти та виховання учнів загальноосвітньої школи, формування в них умінь і навичок здорового способу життя, організації корисного дозвілля та активного відпочинку, розвитку, відновлення фізичних і духовних сил, реабілітації та корекції здоров'я, виховання позитивних моральних і волевих якостей.

Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура» складається з базового та шкільного компонента. До базового компонента належить об'єктивно необхідний для учня кожного класу обов'язковий рівень фізкультурної освіти (включаючи здоровий спосіб життя), профілактики захворювань, травматизму, умінь і навичок особистої гігієни та фізичної підготовки, без яких неможлива його повноцінна життєдіяльність незалежно від того, яку професію обере в майбутньому випускник школи.

Шкільний компонент освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» зумовлений необхідністю врахування наявних запитів та інтересів учнів, природних умов їх проживання, стану здоров'я, фізичного розвитку, рухової підготовки, матеріальної бази школи, регіональних особливостей [5].

Зміст цього компонента визначає вчитель за погодженням із директором школи. Перевагу при цьому надають національним рухливим іграм, цікавим для учнів вправам ритмічної, художньої та атлетичної гімнастики; засобам, що сприяють інтенсивному розвитку рухових властивостей; елементам туризму, футболу, фізичним вправам та видам спорту, які традиційно проводяться або поглиблено вивчаються в цій школі. Це можуть бути гімнастика, легка атлетика, спортивні ігри (баскетбол, волейбол, гандбол, футбол), боротьба, плавання, зимові види спорту тощо.

Шкільний компонент передбачає один додатковий урок із фізичної культури на тиждень в усіх класах.

Визначення змісту базового та шкільного компонентів освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура» дає змогу значно підвищити ефективність системи фізичного виховання в школі, сформувати в учнів звичку до здорового способу життя, задовольнити їх потреби в пізнанні своїх рухових можливостей та фізичному самовдосконаленні.

На основі державного стандарту в цій галузі визначається грамотність школярів щодо використання ними основних засобів і форм фізичного виховання, дотримання здорового способу життя, формується ставлення до негативних звичок, підвищується рівень фізичної культури учнів, які навчаються в школах різних регіонів України [6].

Зміст освітніх галузей може бути реалізований через окремі навчальні предмети та інтегровані курси. Освітня галузь «Здоров'я і фізична культура» в початковій школі реалізується навчальними предметами «Фізична культура» (3 год. на тиждень) та «Основи здоров'я» (1 год.).

Зміст зазначеної освітньої галузі викладено в програмі «Основи здоров'я» для 1–2 класу (авт. О. Савченко, Т. Бойченко, Н. Коваль.), для 3–4 класу (авт. Н. Бібік, Т. Бойченко, Н. Коваль); у підручниках «Основи здоров'я» – 1 кл. (авт. О. Савченко, Т. Бойченко), «Основи здоров'я» – 1 кл. (авт. О. Гнатюк), «Основи здоров'я» – 2 кл., 3 кл., 4 кл. (авт. Н. Бібік, Т. Бойченко, Н. Коваль, О. Манюк) [8–10]; у робочих зошитах: «Основи здоров'я» – 1 кл. (авт. Н. Коваль, В. Волощук, Т. Бойченко), «Основи здоров'я» – 1 кл. (авт. Н. Дітпан), «Основи здоров'я» – 2 кл. (авт. Н. Коваль, В. Волощук, Т. Бойченко), «Основи здоров'я» – 3 кл. (авт. Н. Коваль, В. Волощук, Т. Бойченко), «Основи здоров'я» – 4 кл. (авт. Н. Коваль, В. Волощук), що укладені відповідно до вимог Державного стандарту початкової загальної освіти (галузь «Здоров'я і фізична культура»), затвердженого постановою Кабінету Міністрів України, та Типових навчальних планів початкової школи з українською мовою навчання та з мовами національних меншин.

Мета статті – розкрити особливості міжпредметних зв'язків у професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи в процесі вивчення освітньої галузі «Здоров'я і фізична культура».

Виклад основного матеріалу дослідження. Усі ми хочемо бачити дитину розумною, креативною, здібною, здоровою. Тільки здорова людина має перспективу отримати належну освіту, стати добрим фахівцем, створити сімейний добробут, реалізувати свої кар'єрні й суспільні амбіції. Можна з упевненістю стверджувати, що можливості опанування навчального матеріалу залежать від здоров'я.

У контексті реформування української освіти постійно наголошують на тому, що діти мають здобути в школі вміння й компетентності ХХІ століття, які узгоджені з країнами Європейського Союзу та які потрібні сучасному українському поколінню. Основною метою нової української школи, на думку міністра освіти Лілії Гриневич, є освіта для життя.

Сучасна школа чекає на вчителя з глибокими знаннями навчально-методичної підготовки; учителя, який може не лише вчити дітей, а й діяти разом із ними; учителя, який спроможний організувати дітей до роботи, використовуючи інноваційні технології навчання, що буде сприяти розвитку активного мислення учнів, своєчасному виявленню їхніх потенційних можливостей.

Методика навчання основам здоров'я – це навчальна дисципліна, основною метою якої є оволодіння майбутніми вчителями початкових класів такими знаннями, уміннями та навичками, які б сприяли формуванню здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів, утвердженню ціннісного ставлення до життя й здоров'я, їхньому фізичному, соціальному, психічному та духовному розвитку.

У системі педагогічних дисциплін «Методика навчання основам здоров'я» посідає вагоме місце, адже вивчення її майбутніми фахівцями початкової ланки освіти сприяє глибокому засвоєнню принципів, методів, прийомів і форм роботи з учнями початкових класів.

Пріоритетним напрямом цієї навчальної дисципліни є засвоєння студентами знань щодо здорового способу життя та безпеки життєдіяльності, набуття життєвих навичок (компетенцій) здатності вести здоровий і продуктивний спосіб життя, адекватно сприймати себе й оточення, будувати позитивні міжособистісні стосунки, критично та творчо мислити, приймати відповідальні рішення, розв'язувати життєві проблеми й керувати стресами, зберігати та зміцнювати особисте фізичне, психічне й соціальне здоров'я.

Змістову основу предмета становлять такі базові поняття: здоров'я, здоровий спосіб життя, безпечна поведінка, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'язбережувальні компетенції (життєві та спеціальні навички).

Зміст програми для кожного класу структурується за такими розділами: 1) здоров'я людини; 2) фізична складова здоров'я; 3) соціальна складова здоров'я; 4) психічна та духовна складові здоров'я.

Здоров'я – найперша необхідна умова успішного розвитку кожної людини, її навчання, праці, добробуту, створення сім'ї та виховання дітей.

Навчити дітей берегти та зміцнювати своє здоров'я – одне з найважливіших завдань сучасної школи.

Розділ «Здоров'я людини» передбачає формування цілісного уявлення учнів про здоров'я, безпеку й розвиток людини та їх взаємозв'язок зі способом життя і навколишнім середовищем.

Розділ «Фізична складова здоров'я» спрямований на вивчення чинників, що впливають на фізичне благополуччя дитини.

Розділ «Соціальна складова здоров'я» присвячено вивченню чинників, що впливають на соціальне благополуччя людини і правил безпечної поведінки в навколишньому середовищі.

Розділ «Психічна та духовна складові здоров'я» містить інформацію щодо чинників, які впливають на емоційний, інтелектуальний і духовний розвиток учня. Профілактику шкідливих звичок розглядають у контексті розвитку позитивної самооцінки, навичок критичного мислення й уміння приймати виважені рішення.

Програму побудовано за концентричним принципом. Зазначені розділи є наскрізними для всієї початкової школи, у кожному класі зміст і обсяг пропонованої учням інформації, організація її засвоєння змінюються відповідно до зрслих пізнавальних і психологічних особливостей учнів. За умови дотримання державних вимог до результатів навчання послідовність і кількість годин на ці складові в підручниках і календарних планах можуть змінюватися відповідно до авторського викладу, робочого плану школи, необхідності своєчасного реагування на конкретні умови, у яких відбувається навчально-виховний процес (наближення епідемій, стихійне лихо, інфекційні хвороби тощо) [1, с. 53].

Особливість методики проведення уроків у початковій школі полягає в тому, що оволодіння здоров'язбережувальною компетентністю потребує багаторазового вправляння, насамперед у процесі групової взаємодії. Тому необхідна організація практичної, ігрової, індивідуальної та колективної

діяльності учнів, що базується на суб'єкт-суб'єктній взаємодії вчителя з учнями й учнів між собою.

Особливістю структури уроків з основ здоров'я має бути гнучкість, органічне поєднання навчально-пізнавальної та оздоровчо-рухової діяльності учнів, включати різні види діалогу, групової співпраці. Особливого значення для формування в учнів здорового способу життя та безпечної поведінки має емоційність і доступність навчального матеріалу, його унаочнення.

Практичні роботи, зазначені в програмі, учні виконують у практично-дієвій формі під час опрацювання відповідної теми для досягнення мети уроку. Кількість годин на вивчення кожної теми вчитель може визначати самостійно.

Узагальненим результатом навчання основ здоров'я в початковій школі є відповідний до віку рівень здоров'язбережувальної компетентності учнів. Деталізовані результати навчання в початковій школі представлено у вигляді державних вимог щодо рівня загальноосвітньої підготовки учнів.

Висновки. Отже, сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується пошуком ефективних шляхів вирішення завдань зміцнення та збереження здоров'я дитячого населення. Одним з основних завдань загальноосвітньої школи є її оздоровча функція, створення належних умов для емоційного благополуччя та фізичного розвитку дітей, корекції стану їхнього здоров'я, а також створення оптимальних умов для розуміння дітьми переваг здорового способу життя.

Отже, у процесі навчання основам здоров'я завдання учителя початкової школи – навчити дитину робити вибір, що не зашкодить життю та здоров'ю.

Список використаних джерел та літератури

1. Ващенко О. М. Організація навчально-виховного процесу з «Основ здоров'я» в 1–4 класах / О. Ващенко. – Кам'янець-Подільський : ФОП Сисин О. В., 2010. – С. 53–58.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Практика управління закладом освіти : спецвипуск. – К. : МЦФЕР, 2012.
3. Держстандарт про початкову освіту від 20 квітня 2011 року № 462. – Офіційний сайт Верховної Ради України : Офіц. веб-сайт. – Режим доступу до сайту : <http://zakon.rada.gov.ua/>.
4. Основи здоров'я. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 1–4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1-4 класи. – К. : Освіта, 2012. – С. 314–330.
5. <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>
6. <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.

РОЗДІЛ IV

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

Базиль Людмила Олександрівна,
доктор педагогічних наук, доцент
(Інститут післядипломної педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка)

ЛІТЕРАТУРОЗНАВЧА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗМІН В ОСВІТІ

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями. На всіх етапах цивілізаційного розвитку успіх самореалізації людини значною мірою залежав від її ціннісно-світоглядних орієнтацій у царині літератури та мистецтва, індивідуально-особистісних якостей, що формували уявлення про неї як про цікаву й неповторну особистість. Інноваційні процеси, зумовлені становленням цифрової епохи, масштабно збільшили способи отримання інформації. Наразі сформовано єдиний інформаційний простір, у якому кожний індивід має змогу самостійно відшукувати, опановувати, інтерпретувати та поширювати інформаційні відомості. Водночас ефект впливу засвоєних відомостей визначається здатністю людини критично їх осмислювати й творчо використовувати відрефлексовані знання у розв'язанні ситуацій соціокультурного, професійного й особистого складників її цивілізаційного буття.

Унікальною ознакою цивілізаційної розвиненості народу, засобом його національної ідентифікації, духовного, художньо-естетичного й інтелектуально-емоційного становлення особистості в усі історичні епохи слугувала художня словесність. Саме літературне мистецтво є потенційно невичерпним джерелом формування високої гуманітарної культури особистості, громадянської відповідальності, збереження духовних ідеалів і національної ідентичності українського народу в глобальному світовому просторі. Опановуючи мистецькі твори в системі шкільної літературної освіти, учень засвоює окремі елементи й механізми мовомислення автора-письменника, читача-інтерпретатора, літературного критика, набуває вмінь адекватно сприймати тексти, виокремлювати та усвідомлювати сенси змісту твору, об'єктивно оцінювати й творчо інтерпретувати усвідомлені відомості.

Під впливом становлення інформаційно-технологічного суспільства посилюється роль компенсаторно-гедоністичних функцій літературних творів, провідним мотивом поведінки людини стає принцип отримання задоволення, що зумовлює підвищення ролі масової літератури. Відтак, викристалізовується своєрідна модель читання текстів лише масової літератури, що істотно обмежує діапазон культурних потреб особистості й може спричинити трансформації свідомості під кутом «одновимірної людини», з одновимірною думкою,

поведінкою. Наведені явища загострюють суспільну увагу до постаті вчителя української мови і літератури, від професійних дій і рівня фахових компетентностей якого залежить, чи стане художня література для учнів джерелом натхнення, творчості, стимулом для дослідницьких пошуків істинних сенсів, закодованих у художніх текстах, захопливих історій їх творення тощо. Одним з ефективних способів зміни традиційного вивчення літератури в школі в психологічно тонкий процес особистісно становлення учня, інноваційний процес опанування соціокультурного простору на основі дослідження творчого мовомислення автора, пошуку художніх істин, інтелектуальної та читацької рефлексії вважаємо літературознавчу діяльність, що деталізується схемами-алгоритмами, механізмами сприйняття й розуміння відомостей із друкованих та електронних джерел, «розкодування» прихованих смислів творів, виокремлення та осмислення знаків мовомислення, соціокультурних моделей читання й пізнання художньої словесності.

Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми. Сутність професійної діяльності вчителя літератури розглянуто в наукових розвідках Н. Волошиної, Є. Ільїна, О. Ісаєвої, Г. Кузнецової, Л. Мірошниченко, Є. Пасічника, С. Пультера, Б. Степанишина, Г. Токмань та ін. Своєрідність професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури відображено в працях П. Білоуса, П. Іванишина, Г. Ключека, В. Коваль, О. Куцевол, А. Лісовського, В. Марка, Л. Мацько, О. Семенов, В. Уліщенко та ін. На інтерпретаційній діяльності вчителя-словесника увагу зосереджено в публікаціях Н. Білоус, Л. Бутенко, А. Вітченка, О. Ратушняка та ін. Поняття ж «літературознавча діяльність» у науково-освітньому контенті вживають, зазвичай, як категорію загального змісту в просторі літературознавства на позначення сукупності дій, метою яких є осмислення, аналіз та оцінювання текстів. Механічне перенесення таких висловів у практику шкільної літературної освіти зумовлює масштабне вживання лексеми в освітянському просторі, що спричиняє формування у свідомості школярів спрощеного й навіть дещо спотвореного уявлення про природу літературознавчої діяльності.

Окреслення невирішених питань, порушених у статті. Поширення невнормованого використання терміна «літературознавча діяльність», відсутність дефініції в енциклопедіях і словниках характеризує швидше інтуїтивне, ніж теоретично обґрунтоване, розуміння семантико-змістового наповнення означеного різновиду діяльності як сукупності активних дій людини й одночасно підтверджує парадоксальність ситуації та несформованість категорії. Такі явища зумовлені нечітко окресленим статусом літературознавчої діяльності, інтуїтивними тлумаченнями поняття на основі використання загальних положень теорії діяльності стосовно осмислення літературно-художніх явищ, ігноруванням своєрідності літературознавчої діяльності.

Формулювання мети і завдань статті. У межах статті розкриємо сутність літературознавчої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури в процесі їхньої професійної підготовки у ВНЗ, схарактеризуємо основні різновиди літературознавчої діяльності, що сприяють самореалізації

майбутніх фахівців, формуванню індивідуального стилю їхньої діяльності та подальшому професійному самовдосконаленню.

Виклад основного матеріалу з обґрунтуванням отриманих наукових результатів. На основі опрацювання наукових джерел та освітнього досвіду професійної підготовки вчителів-словесників було встановлено широковживаність поняття «літературознавча діяльність» як у системі шкільної літературної, так і вищої філологічно-педагогічної освіти. Науковці та вчителі-практики, послуговуючись указаним вище терміном у формулюванні мети й завдань опанування нових курсів, як синонімічні вживають такі лексеми: «творча інтелектуальна діяльність», «поетична діяльність», «літературно-критична діяльність», «літературно-мистецька діяльність», «фольклористична діяльність», «літературно-творча діяльність». Осмислення семантичного змісту наведених понять дає підстави стверджувати про їхні істотні відмінності, що зумовлені тематикою, метою та завданнями, об'єктом, предметом дослідницького інтересу людини, світоглядною позицією дослідника. Спільною ознакою для всіх понять є подібність сутнісного аспекту такої активності людини, єдність змісту, загальний характер, результат – оригінальний твір. Безперечно, літературознавча діяльність ученого-літературознавця, літературного критика, учителя української мови і літератури, студента-філолога різняться характерними особливостями, незважаючи на спільний об'єкт і засіб дослідження – текст твору, оптимально дібраний літературознавчий підхід і різновид аналізу літературно-художнього явища. Однак основною дією в процесі опанування художніх творів позиціонуємо розгляд і коментування сукупності «власних прочитань» та інтерпретацій художнього твору як результату літературознавчої діяльності, спрямованої на глибоке осмислення художнього тексту в процесі створення власного світоглядного уявлення про нього. Такі заняття трансформуються в дослідницькі процеси пошуку істин, що позитивно впливає на самореалізацію та саморозвиток суб'єктів освітніх процесів.

На основі студіювання наукових розвідок С. Аверинцева [1], М. Бахтіна [4], Г. Богіна [5], О. Галича [6], В. Карасика [7], Г. Клочка [8], Ю. Коваліва [9], І. Козлика [10] та інших ми переконуємося, що у визначенні сутності літературознавчої діяльності переважають феноменологічні підходи. Водночас теоретичний аналіз наукових розвідок засвідчує, що в літературознавчій праці як особливому різновиді діяльності індивіда виявляються літературознавча творчість і літературознавча майстерність, культура літературознавчої праці, естетичні смаки та професійний хист, рівень яких залежить від якісних характеристик створеного тексту (літературознавчого коментаря, статті, реферату, есе, нарису, дефініції, літературно-критичного огляду, рецензії та ін.) як кінцевого продукту праці та визначається ними.

Специфіка літературознавчої діяльності детермінує способи практичної реалізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів загалом і вивчення навчальних курсів професійного циклу зокрема, що узгоджується з новітніми тенденціями, метою та завданнями сучасного літературознавства, спрямованими на розуміння сенсів художніх творів в умовах парадигмальних

змін у системі мистецької освіти. Формування творчого читача з розвиненим критичним мисленням передбачає закладання на рівні свідомості фундаментальних знань про художнє сприйняття, дослідження конкретних літературно-художніх явищ і процесів, а не засвоєння «готової інформації» про літературно-мистецький контент. З огляду на це завдання будь-якого літературознавчого підходу чи галузі полягає в тому, щоб «навчити» індивіда орієнтуватися в інформаційному просторі, сприймати й адекватно розуміти зміст тексту (і гіпертексту), розмірковувати над ним до читання, під час читання й після ознайомлення зі змістом твору для виокремлення й усвідомлення, закладених автором сенсів реальної дійсності. Наведене міркування доводить хибність поширеного в освітній практиці уявлення про літературознавчі розвідки лише як про наукове відтворення літератури й створеного автором художнього світу дійсності та заперечує позицію педагогів про «непотрібність» літературознавства в системі шкільної літературної освіти.

Своєрідність літературознавчої діяльності майбутніх учителів української мови і літератури, що детермінує їхнє особистісне та професійне становлення й подальше самовдосконалення в умовах парадигмальних і соціокультурних змін, зумовлюємо такими дослідницькими міркуваннями розуміння її сутнісних характеристик:

- ✓ *за метою й спрямованістю* – це індивідуально-особистісна, гностична, інтелектуально-творча, ціннісно-орієнтаційна діяльність, що забезпечує популяризацію, трансфесіоналізацію, утвердження й розвиток загальнолюдських та особистісно значущих систем цінностей, закладених у змісті літературно-художніх явищ;
- ✓ *за змістом і способом виконання* – це чуттєво-практична, перетворювальна діяльність, що передбачає пізнання об'єкта, яким може бути як предмет, наприклад, художній твір, художній образ, засіб вираження художнього мовлення, літературно-стильова течія тощо (при цьому літературознавча діяльність буде предметною), так і інший суб'єкт або суб'єкти, наприклад, студент, викладач, учитель, учень, письменник, літературний критик, літературознавець, автор твору та ін. (у такому разі діяльність вважатиметься комунікативною) [15, с. 85]. Діяльність може розгортатися за схемою опредметнення (кодування) чи розпредметнення (декодування) дійсного або вигаданого автором світу, що зумовлює її характер та особливості перебігу: «Через діяльність суб'єкт здійснює взаємозв'язок з об'єктом, об'єктивною дійсністю, культурою, світом. Через діяльність відбувається певний перехід від суб'єкта... до об'єкта... Цей перехід відбувається у формі опредметнення та розпредметнення. У перебігу опредметнення здійснюється активне перетворення доквілля й дійсного світу, що передбачає створення предметного світу, фактично – його психологізацію. Розпредметнення психологізованого об'єктного світу є протилежним процесом – зміна власне суб'єкта діяльності, особистості через «вбирання», «всмоктування» людиною в себе більш широкого обсягу предметного доквілля [14, с. 512]. Відтак,

літературознавча діяльність як поліфункціональна й багатовимірна активність індивіда може здійснюватись у різних формах і відображатися як текст (або гіпертекст). Остаточним суб'єктивним результатом літературознавчої діяльності будуть постійні зміни інтелектуально-культурного рівня підготовленості особистості (як, власне, педагога, так і студентів);

- ✓ *за формою та механізмом реалізації* – це переважно інтелектуально-творча, організаційно-комунікативна діяльність, що, залежно від об'єкта діяльності, має два механізми реалізації й спрямована на вдосконалення підходів, способів, методів, форм, прийомів та умов праці й передбачає поєднання репродуктивного та креативного компонентів процесу перетворювальної діяльності:
- a) діалог реципієнта з реальним або уявним автором твору на основі осмислення тексту за алгоритмом автор-текст-реципієнт-результат літературознавчої діяльності (літературознавчий коментар, есе, літературно-критична стаття, нарис та ін.);
- b) діалог трансфесіонала (викладач, студент, учитель) зі слухачами реципієнтами (колеги, студенти, учні) для представлення й обговорення результату літературознавчої праці, що потребує активних соціальних контактів, постійного взаємоінформування, емоційно-вольового впливу вчителя;
- ✓ *за методами здійснення* – це діяльність, виконувана з використанням методів і прийомів сприймання, аналізу, інтерпретації й оцінювання художніх, літературно-критичних, наукових, публіцистичних текстів. У кожному методі відображено найбільш загальні мистецькі властивості й закономірності (йдеться про закони мімезису, катарсису, умовності, перетворення, одивнення), а також закони літературного твору, ураховано природу предмета [11]. Під час виконання літературознавчих завдань важливо брати до уваги універсальність і феноменальність художнього слова, що полягає в розумінні сенсів літературного твору як складників вторинної семантичної системи, якою є художній світ, створений на основі «художньої енергії» автора;
- ✓ *за умовами* – це психологічно напружена праця, що передбачає докладне осмислення логічно завершеного тексту в процесі творчого продукування власного світоглядного уявлення про нього й забезпечується вмінням багатовимірного бачення та глибокого проникнення в індивідуально-особистісні особливості учасників організованого діалогу (автор-текст-читач), здатності суб'єктів діяльності мислити нестандартно, висловлювати думки виразно й доступно, відповідати на запитання точно й чітко, слухати з розумінням і доброзичливо, створюючи стійкий психологічний контакт, спроможності розвивати здібності в організації вільного та відкритого діалогу в процесі опанування літератури, на основі вдосконалення й розвитку почуття природності, невимушеності публічного виступу.

Водночас маємо зважати на те, що особистісно-професійне становлення майбутніх учителів української мови і літератури характеризується особливою динамікою. Його рушійною силою є розв'язання суперечностей, які постійно виникають між професійною (зовнішньою) та індивідуальною (внутрішньою) підсистемами загальної структури особистості майбутнього фахівця або вчителя. Розв'язання зазначених суперечностей ефективно відбувається на основі виконання нових завдань, що передбачає постійне звернення майбутніх учителів-словесників до активної літературознавчої діяльності.

Одним із результатів виконання такої багатопланової праці є самостійно створений текст літературознавчого, літературно-критичного, публіцистичного, наукового, навчального або художнього характеру. Результати аналізу творчих робіт засвідчують, що більшість студентів (62,3 %), окреслюючи специфіку художньої літератури (як окремих творів, так і творчості письменників, літературних угруповань, стильових течій), орієнтуються переважно на шкільну програму, не вміють логічно правильно оцінити творчість письменників і висловити глибоку, науково обґрунтовану думку щодо прочитаного, 15,4 % студентів намагаються керуватися власними міркуваннями в аналізі й оцінці літературно-художніх явищ, 18,5 % – сміливо висловлюють й аргументовано доводять самостійно визначену оцінку художнього твору чи творчості письменника, а 3,8 % респондентів неспроможні логічно правильно, чітко та вдумливо пояснити окреме літературно-художнє явище чи факт.

Розуміння сутності багатofункціональної літературознавчої діяльності дає підстави диференціювати такі її різновиди: науково-дослідницький, усвідомлювальний, інтерпретаційний, оцінно-зорієнтований, рефлексивно-організаційний, текстологічний, навчально-освітній, методологічно зорієнтований, металітературознавчий [11]. Виконання виокремлених різновидів діяльності студентами-«філологами» – у майбутньому вчителями української мови і літератури – забезпечує їх самореалізацію в індивідуально-особистісному й професійно-діяльнісному ракурсах, що детермінує виникнення відчуття організованості, цілепокладання, ініціативності, сумлінності й наполегливості в досягненні фахових намірів і планів. Такий процес регулюється основними психічними механізмами в межах площин керування діяльністю: «Я-реальне», «Я-професійне» та «Я-ідеальне».

Висновки та перспективи подальшого дослідження проблеми. Отже, літературознавча діяльність слугує рушійною силою особистісного та професійного становлення майбутніх учителів української мови і літератури та зумовлена відповідними закономірними характеристиками (наступність, послідовність, тривалість у часі, вплив зовнішніх і внутрішніх чинників). У процесі професійної підготовки майбутніх учителів-словесників літературознавча діяльність постає як масштабний довготривалий і водночас поетапний процес оволодіння професією вчителя української мови і літератури з початку формування професійних орієнтирів і намірів (на момент вибору професії) до завершення активної трудової діяльності, що складається з двох взаємодетермінованих процесів (професійного розвитку й особистісного розвитку).

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо розгляд механізмів та алгоритмів кожного з різновидів літературознавчої діяльності, що здійснюються в межах особистісного та професійного розвитку майбутніх учителів-словесників.

Список використаних джерел та літератури

1. Аверинцев С. С. Филология [Электронный ресурс] / С. С. Аверинцев // Большая советская энциклопедия. – [изд. 3-е]. – Т. 27. – Режим доступа : <http://philologos.narod.ru/texts/aver> – Заглав. с титул. экрана.
2. Базиль Л. О. Літературознавча діяльність учителя у системі шкільної літературної освіти / Л. О. Базиль // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 5. – С. 20–25.
3. Базиль Л. О. Розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / Л. О. Базиль. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. – 574 с.
4. Бахтин М. М. Литературно-критические статьи / М. М. Бахтин – М. : Художественная литература, 1986. – 543 с.
5. Богин Г. И. Обретение способности понимать : Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. – М. : Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. – 761 с.
6. Галич О. А. Теорія літератури : підручник / [Галич О. А., Назарець В. М., Васильєв Є. М. ; за наук. ред. Олександра Галича]. – [3-тє вид., стереотип.]. – К. : Либідь, 2006. – 488 с.
7. Карасик В. И. О категориях дискурса. [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://homepages.tversu.ru/~ips/JubKaras>. – Заглав. с титул. экрана.
8. Ключек Г. Д. Вища літературна освіта в контексті Болонського процесу / Григорій Ключек // Г. Д. Ключек Енергія художнього слова : [зб. статей] / Г. Д. Ключек. – Кіровоград, 2007. – С. 352–397.
9. Ковалів Ю. І. Абетка дисертанта : Методологічні принципи написання дисертації : [посібник] / Ю. І. Ковалів. – К. : Твім інтер, 2009. – 460 с.
10. Козлик І. В. Теоретичне вивчення філософської лірики і актуальні проблеми сучасного літературознавства : монографія / І. В. Козлик. – Івано-Франківськ : Поліскан ; Гостинець, 2007. – 591 с.
11. Курилов В. В. Теория литературы в системе литературоведческого знания: [монография] В. В. Курилов. – Ростов н/Д, 2004 – 375 с.
12. Лотман Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман // Об искусстве. – СПб. : Искусство – СПб, 2000. – С. 14–287
13. Марко В. П. Аналіз художнього твору : навч. посіб. / В. П. Марко. – К. : Академвидав, 2013. – 280 с.
14. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології : [навч. посібн.] / В. В. Рибалка. – К. : ІПППО АПН України, 2006. – 400 с.
15. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів / [В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик]. – К. : Професіонал, 2007. – 512 с.

Бурмакіна Наталія Сергіївна,

старший викладач кафедри іноземних мов

(Житомирський національний агроекологічний університет)

РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ПОКАЗНИКІВ ДІЯЛЬНІСНО-ПРАКТИЧНОГО КРИТЕРІЮ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАГІСТРАНТА АГРАРНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. У статті 55 Закону України «Про вищу освіту» вказано, що посади педагогічних працівників ВНЗ можуть займати особи зі ступенем магістра за відповідною спеціальністю [1]. З огляду на це одним із

функціональних напрямів діяльності магістра аграрної спеціальності може бути науково-педагогічний напрям, а одним із результатів навчання в магістратурі аграрного ВНЗ повинна стати готовність магістра-аграрія до педагогічної діяльності. Ця готовність проявляється через наявність професійно-педагогічної компетентності у випускника магістратури. Рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності можна оцінити за допомогою системи певних критеріїв та показників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання визначення рівнів для оцінювання професійно-педагогічної компетентності за певними критеріями та показниками, а також питанням визначення груп умінь і навичок, необхідних для роботи педагогів, порушували: М. В. Архипова, С. С. Вітвицька, О. В. Дерев'янка, С. О. Доценко, О. Ф. Євсюков, Н. А. Залесова, В. О. Калінін, О. А. Кирилова, О. Б. Кисельова, Н. В. Кузьміна, О. М. Кутова, І. Р. Михайлюк, Я. Б. Сікора, В. І. Стахневич, В. І. Тернопільська, О. Г. Федорцова, Т. І. Шанскова.

Постановка завдання. Мета статті – визначення рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрної спеціальності за показниками діяльнісно-практичного критерію.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи питання професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності, ми з'ясували, що подана компетентність має відповідати професійно-педагогічній компетентності викладача ВНЗ аграрної спеціальності. На основі аналізу педагогічної літератури ми визначили, що професійно-педагогічна компетентність викладача аграрних спеціальностей ВНЗ – це здатність викладача мобілізувати, застосувати інтегративну систему, що включає педагогічні, психологічні, методичні знання, знання аграрної сфери; операційно-технологічні вміння та навички; інтелектуально й особистісно зумовлений життєвий досвід; індивідуальну своєрідність суб'єкта, яка дає змогу висловлювати професійно грамотні міркування, оцінки, думки для забезпечення виконання викладацьких функцій із необхідною якістю, що регламентується освітніми законами, нормативними документами тощо.

Наступний етап роботи з педагогічною літературою допоміг з'ясувати можливі критерії та показники сформованості компонентів професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей. Відповідно до словника з педагогіки, загалом критерій (від грец. *criterion* – засіб судження) – ознака, на основі якої відбувається оцінювання, визначення чи класифікація чого-небудь; мірило судження, оцінки якого-небудь явища [2, с. 149]. За умови того, що критерій – це основа для оцінки сформованості певного явища, показник виступає якісною та кількісною характеристикою сформованості явища, властивості, інакше кажучи, показник свідчить про ступінь сформованості того чи іншого критерію [3].

Для оцінювання ступеня розвитку операційно-технологічного компонента професійно-педагогічної компетентності науковці застосовували у своїх дослідженнях такі терміни: «практично-реалізуючий критерій» (О. А. Кирилова і Н. А. Залесова [4]); «практичний критерій» (Т. І. Шанскова [5]; В. О. Калінін

[6]); «діяльнісно-практичний критерій» (С. С. Вітвицька [7, с. 251]). Саме подану назву критерію ми застосували для оцінювання ступеня розвитку операційно-технологічного компонента професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей, вважаючи його найточнішим для нашого дослідження. Відповідно до назви критерію, його показниками можна вважати вміння та навички випускника магістратури.

З огляду на погляди Н. В. Кузьміної вміння та навички, необхідні для діяльності педагога, можна поділити на такі групи: гностичні, проектувальні, конструктивні, організаційні, комунікативні [8, с. 204–205]. Ураховуючи опис кожної групи вмінь і навичок викладача, можемо конкретизувати вміння та навички випускника магістратури саме аграрної спеціальності, необхідні для подальшої викладацької діяльності.

Гностичні вміння та навички забезпечують вивчення змісту та способу впливу на інших людей, вікових та індивідуально-психологічних особливостей інших людей, особливостей процесу та результатів власної діяльності [9, с. 42]. Відповідно, магістрант аграрного фаху повинен уміти: аналізувати літературу аграрного спрямування для вдосконалення власних знань; критично оцінювати навчальний матеріал, навчальні посібники, засоби навчання з фахової спеціальності; визначати умови, шляхи та засоби для успішного залучення передового досвіду з навчання й передбачати можливі складності, кінцеві результати; визначати умови, шляхи й засоби підвищення ефективності навчальної роботи; ураховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості студентів у процесі навчання; проводити поточний, тематичний, підсумковий контроль оцінювання засвоєння знань з аграрної фахової дисципліни; проводити усну та письмову перевірку рівня засвоєння знань з аграрної фахової дисципліни; поєднувати різні види контролю для кращого засвоєння аграрної фахової дисципліни; застосовувати кредитно-модульну систему оцінювання знань з аграрної фахової дисципліни; вербально оцінити знання з аграрної фахової дисципліни; оцінити власну діяльність.

Проектувальні вміння та навички викладача включають уміння та навички встановлювати стратегічні цілі; планувати діяльність студентів протягом тривалого часу; планувати власну діяльність для вирішення поставлених цілей [9, с. 42]. Отже, магістрант аграрної спеціальності повинен уміти: визначати цілі курсу своєї аграрної фахової дисципліни; складати перспективну програму розвитку колективу, окремих студентів, виходячи зі стратегічних завдань навчально-виховного процесу; складати програми курсів своєї спеціальності; проектувати систему завдань для студентів.

Конструктивні вміння та навички забезпечують: планування майбутнім викладачем аграрної спеціальності діяльності на рівні окремого заняття; відбір та композицію змісту інформації, що надається студентам [9, с. 42]; конструювання пошукових завдань для вивчення аграрних дисциплін, які можуть активізувати студентів, мотивувати їх до вивчення аграрної дисципліни; особисту інтерпретацію навчальної інформації з аграрної дисципліни; планування діяльності студентів; планування власної діяльності.

Організаційні вміння та навички магістранта аграрної спеціальності охоплюють уміння та навички організації роботи студентів у колективі; організації навчання в поєднанні групової та індивідуальної роботи своїх студентів; організації самостійної роботи студентів; організації власної діяльності.

Комунікативні вміння та навички магістранта аграрного фаху включають установлення педагогічно доцільних відносин зі студентами, колегами, співвідношення своєї діяльності з державними завданнями, що висуваються до спеціаліста як громадянина своєї країни [9, с. 42], і передбачають володіння технікою вербального та невербального спілкування, володіння культурою й технікою мовлення, умінням чітко висловлювати свої позиції, контролювати свої емоції під час спілкування, вирішувати конфліктні ситуації і, якщо можливо, уникати їх.

Беручи до уваги проаналізовані педагогічні джерела, ми пропонуємо виокремити три основні рівні розвитку показників діяльнісно-практичного критерію професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності: високий, середній, низький. Відповідно до зазначених вище груп умінь і навичок, ми можемо зробити загальний висновок, що магістрант аграрної спеціальності має високий рівень сформованості показників діяльнісно-практичного критерію в разі досконального володіння перерахованими вище групами умінь і навичок, успішного використання їх у діяльності. Магістрант із середнім рівнем сформованості поданих показників має певні вміння та знання, але вони є недостатньо сформованими й мають ситуативний характер, не завжди ефективно реалізуються; магістрант уміє застосовувати більшість перерахованих умінь у типових ситуаціях, але можливими є й помилки в роботі. Уміння та навички магістра з низьким рівнем розвитку зазначених показників не сформовані або мають нестійкий характер; певні вміння та навички взагалі можуть бути відсутніми; зокрема, відсутня потреба магістранта в їх формуванні.

Висновки. Аналіз педагогічної літератури допоміг з'ясувати можливі рівні сформованості професійно-педагогічної компетентності магістранта аграрної спеціальності за показниками діяльнісно-практичного критерію.

Перспективою подальших досліджень є виявлення можливих шляхів удосконалення формування професійно-педагогічної компетентності магістрантів аграрних спеціальностей.

Список використаних джерел та літератури

1. Закон України «Про вищу освіту» №1556-VII від 01.07.2014 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Парлам.вид-во, 2014. – 18 с. (Бібліотека офіційних видань).
2. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров – Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
3. Сікора Я. Б. Критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка – 2008. – № 42. Педагогічні науки. – С. 154–159.
4. Кирилова А. О., Залесова Н. А. Модель профессиональной компетентности педагога / О. А. Кирилова, Н. А. Залесова // Актуальные проблемы личностно-ориентированного образования. Личность педагога : профессионально-личностные характеристики и

- требования времени : коллективная монография. – Шадринск : ПО «Исеть», 2004. – Вып. 1. – С. 102–109.
5. Шанскова Т. І. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Шанскова Тетяна Ігорівна. – Житомир, 2016. – 438 с.
6. Калінін В. О.. Педагогічна технологія «діалог культур» як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : Монографія / За заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 276 с.
7. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Вітвицька Світлана Сергіївна. – Житомир, 2011. – 472 с.
8. Методы системного педагогического исследования : учеб. пособие / [под ред. Н. В. Кузьминой]. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.
9. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев. – Гомель, 1978. – 56 с.

Греб Марія Михайлівна,
*кандидат філологічних наук, доцент,
докторант кафедри української мови
та методики викладання фахових дисциплін
(Бердянський державний педагогічний університет)*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ ТА ФРАЗЕОЛОГІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УМОВАХ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ВИШУ

Політичні та соціально-економічні трансформації, що відбуваються в сучасному суспільстві, значною мірою актуалізують потребу у формуванні компетентних фахівців, які володіють високим рівнем професійного мовлення, виявляють здатність до успішної фахової комунікації.

Осмислення лінгводидактичних засад навчання лексикології та фразеології як одного з аспектів української літературної мови є досить актуальним, оскільки в лінгводидактиці відсутні спеціальні дослідження, присвячені вивченню лексикології та фразеології майбутніми вчителями початкової школи. Не з'ясовано, яким формам і методам належить віддавати перевагу під час вивчення лексикології та фразеології студентами вищих педагогічних навчальних закладів; поза увагою залишається загальнодидактична та комунікативна мета – сформувати лексичну компетентність у майбутніх учителів початкової школи, уміння самостійно поповнювати й творчо застосовувати здобуті знання в різних мовленнєвих ситуаціях. Донині не розроблено належного методичного забезпечення, методичних рекомендацій щодо вивчення лексикології та фразеології української мови в умовах вищого педагогічного навчального закладу майбутніми вчителями початкової школи.

Значення лексикології та фразеології в навчанні важко переоцінити, адже першоосновою мови прийнято вважати усну форму. Саме усне мовлення є особливим і надзвичайно складним видом діяльності майбутнього фахівця.

Проблема викладання лексики та фразеології сучасної української мови в початковій і середній школі перебувала в центрі уваги педагогів і методистів як

минулих років, так і сучасних лінгводидактів (М. Вашуленко, Т. Донченко, О. Горошкіна, В. Дороз, С. Дорошенко, С. Єрмоленко, В. Каліш, Л. Мацько, В. Мельничайко, Т. Симоненко та ін.). Низку дисертаційних досліджень присвячено педагогічному мовленню, різним аспектам його формування в студентів вищих навчальних закладів (М. Вікторова, Л. Головата, І. Дроздова, Л. Зінченко, К. Климова, О. Любашенко, Н. Остапенко, Л. Струганець та ін.). Однак, як слушно зауважує більшість лінгводидактів, актуальною залишається проблема співвідношення теорії і практики. Наша розвідка є спробою окреслити теоретичні та практичні положення, які сприятимуть розвитку лексичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті полягає в обґрунтуванні лінгводидактичних засад навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкової школи в умовах вищого навчального закладу.

Вишівський курс лексикології та фразеології на педагогічних факультетах (інститутах) має свої наукові основи, що містять лінгвістичні, психологічні й методичні чинники, кожен із яких характеризується визначеними специфічними особливостями, проте теоретичне обґрунтування слова й фразеологічних сполук здійснюється з позиції: 1) їх смислового значення; 2) місця в загальній системі лексики; 3) походження; 4) уживаності; 5) сфери застосування в процесі спілкування; 6) їх експресивно-стилістичного характеру. Як розділ науки лексикологія та фразеологія мають свій об'єкт і предмет дослідження, наявну систему понять, що тісно пов'язані з граматичними, фонетичними й словотвірними формами й значеннями, а відтак – вивчати лексикологію та фразеологію необхідно інтегровано, в органічній єдності з іншими науками, розділами про мову [1, с. 177].

Ефективне засвоєння лексикології та фразеології майбутніми вчителями початкової школи сприяє усвідомленню взаємозв'язків основних одиниць і рівнів мови; мовних норм, функцій; формуванню вмінь дотримуватися мовленнєвої поведінки в різноманітних сферах і ситуаціях спілкування; оцінюванню мовних явищ і фактів із позицій нормативності, відповідності до сфери та ситуації спілкування; розмежовуванню варіантів норм і мовленнєвих порушень [2].

Найважливішими чинниками лінгводидактичних засад навчання лексикології та фразеології є загальнодидактичні (активності, свідомості, міцності знань та ін.) та специфічні методичні принципи.

Вивчення лексикології та фразеології ґрунтується на таких методичних принципах: 1) позамовний, 2) лексико-граматичний, 3) семантичний і 4) діахронічний. Кожен із цих принципів забезпечує багатогранну роботу над словом і фразеологізмом [3].

У процесі опрацювання питання значення слова необхідно наголошувати на тому, що кожне слово має не тільки звуковий склад і граматичну форму, але й чітко окреслене значення. Це дає змогу людям за допомогою слів обмінюватися думками. А багатозначність слів сприяє образності й виразності мови. Лексичне значення слова – це зміст слова, співвідносність його з певним позамовним фактом (предметом, явищем, якістю, процесом) дійсності. Наприклад, слово *заплава* означає «місце, яке затоплюється під час повені»,

слово *полотніти* – ставати блідим, «бліднути», слово *скритний* – «який приховує свої почуття, настрої».

Лексичне значення слова визначається поняттям, яке воно виражає, і залежить від граматичних ознак слова, контексту, лексичних зв'язків з іншими словами, емоційного та стилістичного забарвлення. Знання та розуміння лексичного значення слова необхідне студентам, щоб вони могли опанувати іншими лексичними поняттями.

Користуватися тлумачним словником, визначати те значення слова, фразеологізму, яке вжите в певному контексті, уміти добирати омоніми, синоніми, антоніми та вживати їх у власному мовленні, правильно використовувати слова, фразеологізми в розмовному, діловому, художньому, публіцистичному стилях мовлення; розмежовувати основні лексичні шари української мови, користуватися щоденно словниками для визначення семантичних ознак, словотворчих засобів, лексико-семантичних і граматичних ознак частин мови. Зазначені вміння сприяють формуванню лексичних компетентностей, зокрема: уживати в мовленні багатозначні слова, добирати до них синоніми й антоніми; визначати лексичні властивості частин мови; добирати синонімічні прийменники та сполучники, вільно використовувати в усному й писемному мовленні фразеологізми; тлумачити значення будь-якого слова в контексті, пояснювати його стилістичні функції, аналізувати лексичні особливості стилів мовлення.

Сучасні вчені-методисти (З. Бакум, О. Бистрова, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, С. Караман, О. Копусь, М. Пентилюк, Т. Симоненко) розробляють раціональні підходи, на основі яких можна вдосконалювати й розбудовувати ефективну науково-методичну систему навчання лексикології та фразеології, зокрема: підхід із погляду змісту, де основним є набір знанневих можливостей студентів; підхід із позиції процесу навчання, під час реалізації якого аналізу підлягають реальні явища, що відбуваються в аудиторії, коли студенти разом із викладачем здійснюють пізнавальну діяльність; підхід із позиції результатів – спрямовує на певний набір компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень та ін.), якими оволоділи студенти [1; 5; 6; 7; 8; 9].

Відповідно до положень і вимог, висунутих у наукових розвідках, концепціях освіти, Державному стандарті, нині лінгводидакти визначають такі підходи:

- 1) **особистісно зорієнтований** (І. Бех, С. Гончаренко, В. Давидов, С. Рубінштейн, О. Савченко, І. Якиманська);
- 2) **компетентнісний** (О. Бистрова, О. Овчарук, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачев, А. Хуторський);
- 3) **системний**, або **системно-лінгвістичний** (О. Горошкіна, С. Караман, Л. Скуратівський);
- 4) **комунікативно-діяльнісний** (О. Біляєв, М. Вашуленко, Є. Голобородько, Н. Голуб, Т. Донченко, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Михайловська, О. Хорошковська, Г. Шелехова);

- 5) *етнокультурологічний підхід* (В. Мельничайко, Г. Онкович, М. Стельмахович);
- 6) *проблемний підхід* (С. Караман, Л. Скуратівський, М. Степаненко, М. Шкільник);
- 7) *функціонально-стилістичний* (Н. Бабич, І. Кучеренко, Л. Мацько, М. Пентилюк) [1].

Спостереження за педагогічним процесом у вищій школі переконують, що значний потенціал закладено в *проблемному підході*, який свого часу розробляв відомий український лінгводидакт М. Шкільник. Означений аспект відповідає сучасним принципам гуманізації та демократизації освіти, активізації пізнавальної діяльності як учнів, так і студентів, забезпечує співробітництво, спрямоване на розв'язання системи суспільних та особистісних навчальних, а також життєвих ситуацій. За такого підходу студент є активним суб'єктом навчання. Основна ж стратегія викладача полягає у виявленні та стимулюванні здібностей і нахилів студента, створенні сприятливих умов для подальшого розвитку, самопізнання та саморозвитку, у цілеспрямованому, гармонійному формуванні системи вмінь і навичок (аналітико-синтетичні, перцептивно-мнемонічні, репродуктивно-варіантні, творчі та ін.), що забезпечують формування мовної, мовленнєвої, комунікативної компетентностей майбутнього словесника [9, с. 123–124].

У системі методів навчання лексикології та фразеології майбутніх учителів початкової школи необхідно враховувати як форму взаємодії (викладач – студент – студенти; студент – студент – студенти) у роботі над матеріалом, так і логічні (мислительні) операції, що входять у структуру відповідного методу, і рівень пізнавальної та пошукової діяльності студента у процесі самостійної діяльності. Такий підхід збагачує систему методів навчання, робить її здатною для реалізації вдосконаленого змісту з кожної теми.

Навчальний процес у вищій школі – це не лише передавання та засвоєння інформації, вироблення умінь і навичок, а більшою мірою складна система організації, керування пізнавальною діяльністю студентів, різнобічного формування спеціаліста вищої кваліфікації. Умовою побудови теорії навчання у вищій школі є взаємозв'язок трьох формантів: накопичення емпіричного матеріалу на основі оцінки практики в навчальному процесі, установа зв'язків між елементами навчальної системи, формування теоретичних, узагальнених відношень, які характеризують навчальний процес [8, с. 41].

Діяльнісна концепція навчання почала формуватися на основі когнітивної психології, а точніше відтоді, як для дослідників стало очевидним, що суб'єкт навчання не просто отримує інформацію за допомогою органів чуття, а шляхом спеціальних дій, і вже на їх основі будує картину світу. З прагненням до саморозвитку завжди пов'язані професійні успіхи, а навчання студентів відбувається в умовах здійснення професійного вибору. Саме тому можливості самореалізації студента розширюються у зв'язку з фаховою мотивацією, яка пов'язується зі здібностями майбутнього фахівця, що забезпечують їй успіх у навчанні і професії. Більшість студентів визначає за основний мотив вибору

професії власні здібності і нахили, а отже, їх розвиток є пріоритетним завданням особистісної самореалізації.

Викладач може обирати один із багатьох імовірних варіантів методики навчання лексикології та фразеології з урахуванням специфіки власної педагогічної діяльності, індивідуальних особливостей студентів, рівня їхньої лінгвістичної підготовки.

Отже, урахування лінгводидактичних засад у навчанні лексикології та фразеології сприяє формуванню практичних професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи, розвитку пізнавальної активності майбутніх учителів початкової школи, уможлиблює проектування індивідуальної траєкторії дослідницького пошуку в умовах сучасної університетської освіти, формуванню практичних професійних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи.

Список використаних джерел та літератури

1. Караман С. О. Упровадження педагогічних інновацій у теорію і практику професійної підготовки вчителя-словесника / С. О. Караман // Вісник Львівського університету. Серія філологічна. – 2010. – Випуск 50. – С. 87–98
2. Махмутов М. И. Проблемное обучение / М. И. Махмутов. – М., 1975. – 365 с.
3. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [Пентилюк М. І., Караман С. О., Караман О. В. та ін.] ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
4. Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово – 2004. – № 8. – С. 5–9.
5. Плиско К. М. Принципи, форми і методи навчання української мови / К. М. Плиско. – Харків : Основа, 1995. – 240 с.
6. Сербенська О. Викладання української мови в контексті сучасних вимог / О. Сербенська // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1998. – № 4. – С. 120–125.
7. Технологія сучасного уроку рідної мови / Н. Б. Голуб, Л. М. Дяченко, Н. М. Остапенко, В. В. Шляхова / За ред. Н. М. Остапенко. – Черкаси : Відлуння, 1999. – 128 с.

Гримашевич Галина Іванівна,

*кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*

КУЛЬТУРА МОВИ ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ЗАГАЛЬНОЇ КУЛЬТУРИ ЛЮДИНИ В СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНІЙ ПАРАДИГМІ

Загальна культура людини та її мовна культура – два духовні та світоглядні орієнтири, безпосередньо пов'язані між собою, тому що культура мови – невід'ємний компонент загальної культури людини, адже ще в давнину казали: «Відкрий рота, щоб я тебе пізнав», оскільки від грамотного мовлення будь-якої людини залежить її успіх передовсім у професійній діяльності, а також і в повсякденному житті, її сприйняття оточенням. Проблеми культури

мови та мовлення привертала увагу багатьох науковців (лінгвістів, лінгводидактів, психолінгвістів), які порушували різноаспектні питання в цій царині (О. Авраменко, Б. Ананьєв, Н. Бабич, О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Вихованець, О. Горошкіна, Б. Головін, К. Городенська, С. Єрмоленко, Р. Зорівчак, В. Задорожний, М. Ільяш, А. Коваль, В. Мельничайко, Л. Паламар, Т. Панько, М. Пентилюк, В. Плахотник О. Пономарів, О. Семенов, Л. Симоненкова, Л. Скуратівський, Л. Струганець, С. Шевчук, Г. Шелехова та ін.). Зокрема, М. Ільяш культуру мовлення розуміє трояко: 1) володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній і писемній формах мовлення, уміння користуватися мовностилістичними засобами і прийомами з урахуванням умов і цілей комунікації; 2) упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення й задовольняють умови та мету спілкування; 3) самостійна лінгвістична дисципліна [7, с. 5–6].

Для культури мови (мовлення) важливим поняттям є мовна норма, проблеми якої досліджували О. Ахманова, Ю. Бельчиков, Б. Головін, М. Ільяш, В. Іцкович, М. Пилинський, В. Русанівський та ін. Зокрема, М. Пентилюк зауважує, що мовна норма – будь-яке мовне явище: звук, сполучення звуків, морфема значення слова чи фразеологізму, форма слова, словосполучення і речення, що сприймається як зразок [9, с. 15–16]. Отже, володіння нормами української літературної мови забезпечують культуру мовлення людини загалом і вчителя української мови зокрема.

Актуальність запропонованої розвідки зумовлена як важливістю проблеми культури мови в сучасній Україні загалом, так і виникненням низки запитань, які ставлять учителі-словесники на заняттях у процесі підвищення кваліфікації в Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти зокрема.

Мета нашої розвідки – охарактеризувати основні культурномовні проблеми, які виникають у вчителів у процесі викладання української мови в школі, виявити їх причини та спроектувати шляхи подолання помилок на різних мовних рівнях.

Узагальнюючи погляди науковців та спостерігаючи за мовленням словесників, можемо констатувати, що культуру мовлення вчителя забезпечують такі ознаки, або, як їх ще називають, комунікативні якості мовлення: належний теоретичний рівень, правильність, виразність, змістовність, ясність, точність, нормативність, чистота, стислість, лаконічність, доцільність, логічність, послідовність, природність, естетичність, актуальність, конкретність, практична спрямованість, багатство, образність. Дотримання всіх цих ознак відповідно до мети та ситуації спілкування забезпечує високу культуру мови.

Під час занять у вчителів передовсім виникають запитання, пов'язані з наголошуванням слів, що цілком закономірно, адже українська мова не має чітко фіксованого наголосу, як, скажімо, польська, французька, румунська тощо, тому може скластися враження про несистемність і відсутність правил наголошування слів в українській мові, хоча насправді це не так, адже акцентні

норми створювалися впродовж сторіч, вони в основному відображають історичний розвиток української мови й водночас виражають її національну специфіку, адже відомо багато прикладів у відмінностях наголошення українських і російських слів. Як зауважують мовознавці, український наголос реалізується в різних акцентних типах частин мови, зумовлений їх морфемною будовою, змінами в потоці мовлення та складоподілом [4, с. 478]. Крім того, труднощі виникають під час акцентуації слів іншомовного походження, бо для правильного їх наголошування насамперед потрібно знати мову-джерело та шляхи проникнення слова в українську мову. Водночас на наголошування слів, особливо в сільській місцевості, впливають діалектні особливості. На жаль, сьогодні ми не можемо констатувати однозначність і правильність наголошування кожного слова, адже акцентні норми також змінні, та ще й часто бракує однозначності в поглядах, які репрезентовані в лексикографічних виданнях, на наголошування того чи іншого слова. Продемонструємо зазначену вище думку на прикладі слова *вишиванка* з огляду на його репрезентацію в лексикографічних виданнях кінця ХХ – початку ХХІ ст. Традиційно українці наголошують це слово *вишивáнка*, хоча зараз звідусіль чуємо *виши́ванка*. Наявність двох варіантів наголошення (*виши́ванка*) репрезентують видання кінця ХХ ст. [2, с. 61], натомість у словниках пізніших років видань представлено тільки *виши́ванка* [10, с. 116; 8, 105, 3 с. 90], хоча в найновішій книзі О. Авраменка (2016) знову подано подвійне (варіантне) наголошування цього слова [1, с. 37]. На нашу думку, наголос на другому складі виправданий, адже в українській мові немає (не представлено в словниках) прикметника *вишивáний*, натомість в усіх лексикографічних працях подано дієприкметник *виши́ваний*, який і зумовив такий наголос. Підсумовуючи, сподіваємося, що мовознавці, насамперед акцентологи, дадуть нам остаточну відповідь щодо наголошення цього слова. Якщо ж її не буде, мова сама вибере той варіант, який для неї буде прийнятнішим, більш природним, хоча, можливо, слово так і залишиться з варіантним наголосом. І прикладів таких слів можна навести чимало, що свідчить про своєчасність порушеної проблеми та важливість її вирішення для забезпечення культури мови не тільки вчителів, а й пересічних громадян.

Крім зазначеного вище, виникають питання, пов'язані з орфографією, що цілком закономірно, адже в Україністиці вже давно назріла потреба нової редакції правопису, про яку немало говорять і пишуть, адже чинний правопис не забезпечує повноти представлення матеріалу хоч би з огляду на те, що за понад 20 років в українській мові з'явилася низка слів, як витворених на власному ґрунті, так і запозичених, правопис яких потребує аргументації та чіткого пояснення. Водночас наявні в чинному правописі деякі моменти також потребують удокладнення й уточнення (напр., форма кличного відмінка іменника *Ігоре* (це іменник м'якої групи, тому повинна бути форма *Ігорю*), форми кличного відмінка тих іменників, які раніше були усіченими формами імен, а зараз стали офіційними (напр., *Леся*, *Олеся*, *Орися*), правопис складних слів (напр., *Свят-вечір* – має бути *Святвечір*) тощо). Відсутність чіткої правописної системи – шлях до розхитування орфографічних норм, який не

сприяє уніфікації правил, що призводить до низки орфографічних помилок, які насамперед є свідченням грамотності людини.

Водночас із культурою мовлення та змінами, які відбуваються в лінгвальній системі української мови, пов'язані питання щодо граматичних норм, які потребують невідкладного вирішення, щоб граматична система мови відображала національну специфіку, була ідентифікатором національної належності, засобом самоідентифікації українців й спиралася на одвічні українські традиції та живомовну практику. Працюючи над граматичними питаннями, учителі стикаються з низкою проблем, адже змушені керуватися чинним правописом, його настановами, а граматична, передовсім морфологічна, система потребує оновлення та пояснення багатьох процесів з огляду на сучасний стан граматичної системи й ті чинники, які вплинули на зміни в ній. Наприклад, у процесі викладання теми «Дієприкметник як форма дієслова» учителі, пояснюючи теоретичний матеріал, повинні висвітлити учням питання про утворення дієприкметників, одним із пунктів якого є утворення активних дієприкметників за допомогою суфіксів -уч, -юч, -ач, -яч. Натомість, працюючи над питаннями культури мови щодо утворення зазначених форм, словесники водночас повинні говорити про практично зникнення з граматичної системи української мови таких утворень, адже вони є виразними кальками з російської мови, тим самим заперечуючи свої попередні твердження. Зауважимо ще про специфіку поєднання числівників, насамперед збірних, з іменниками. Відповідно до чинного правопису та традиційної граматики помилковим є поєднання збірних числівників з іменниками жіночого роду, натомість живомовна практика вкотре засвідчує природність таких форм, їхню самотність, адже вони відображають не тільки мовний аспект, а й ментальність українців, які споконвіку використовували форми на зразок *трос сестер, п'ятеро дівчат*, які чомусь (хоча ми знаємо, що це пов'язано з російською мовою) вважають порушенням граматичної норми.

Отже, лише деякі аспекти, про які сказано вище, свідчать про актуальність проблеми культури мовлення вчителя-словесника в професійній діяльності, тому цілком закономірно в учителів виникає багато питань щодо цієї проблеми, а також прагнення зрозуміти чинники, причини, які впливають на таку ситуацію.

Крім означених вище проблем, нових підходів та аргументацій у сучасних умовах відповідно до динаміки мовної системи потребує низка проблем, пов'язаних зі слововживанням, словотворенням, використанням і правописом новітніх запозичень, правильним оформленням граматичних форм слова, відмінюванням деяких власних і загальних назв, пунктуацією тощо, адже вирішення цих питань на науковому рівні сприятиме культурі мовлення й виробленню навичок вільного володіння нормами української мови.

Зауважимо, що основними причинами виникнення помилок є передовсім явище білінгвізму (українсько-російського чи російсько-українського), яке абсолютно по-іншому, ніж колись, інтерпретують сучасні дослідники: якщо раніше двомовність вважали ознакою освіченості людини, її інтелекту тощо, то зараз превалює думка про те, що білінгвізм не таке вже й позитивне явище,

оскільки на однаково високому рівні людина не може володіти двома мовами одночасно, адже мислить вона тією чи тією мовою, тому в будь-якому разі їй доводиться перекладати з однієї мови на іншу залежно від переважання в її мовленні українського чи російського елемента, а це аж ніяк не збагачує мови. Іншою причиною, яка не сприяє культурі мовлення передовсім учителів, а також і пересічних громадян, є динамічність мови загалом і норм української літературної мови зокрема, адже багато тих елементів, які ми довгий час вважали правильними, нормативними, з огляду на сучасні тенденції є помилковими (насамперед це стосується лексичної та граматичної систем). Крім того, відсутність правопису, який би задовольняв потреби сучасного суспільства загалом і вчителів-словесників зокрема з огляду на зміни, зумовлені як лінгвальними, так і екстралінгвальними чинниками, – теж одна з причин, яка не сприяє культурі мовлення українців. Водночас учительство потребує доступної методичної та наукової літератури, яка б висвітлювала зазначені вище та інші культурномовні проблеми. І насамкінець зауважимо, що, незважаючи на відсутність належного методичного забезпечення й правопису, усе ж ми маємо видані впродовж останніх років книги [1; 5; 6; 11], які повинні стати настільними для вчителя, адже в них зібрано важливий матеріал, що допоможе філологові й підвищить його культуру мовлення, уможливить розуміння процесів, які відбуваються в мові, сприятиме дотриманню мовних норм відповідно до сучасних потреб лінгвістики.

Отже, володіння високою культурою мовлення – ознака успішної діяльності фахівця кожної галузі знань, а передовсім учителя-словесника. Водночас постійне вдосконалення культури мовлення – щоденний процес, невід’ємна частина формування визначальних якостей мовлення, які застосовує педагог у професійній діяльності, адже високий рівень культури мовлення, дотримання всіх норм у процесі діяльності свідчить і про високий фаховий рівень і загальну культуру.

Список використаних джерел та літератури

1. Авраменко О. 100 експрес-уроків української : посіб. / Олександр Авраменко. – К. : КНИГОЛАВ, 2016. – 192 с.
2. Бурячок А. А. Орфографічний словник української мови. Близько 35 000 слів / А. А. Бурячок. – К. : «Наукова думка», 1996. – 400 с.
3. Великий тлумачний словник української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
4. Винницький В. Українська акцентна система : становлення, розвиток / В. Винницький. – Л., 2002. – 512 с.
5. Вихованець І. Р. Розмовляймо українською. Мовознавчі етюди / Іван Вихованець; післямова А. Загнітка. – К. : Унів. вид-во «ПУЛЬСАРИ», 2012. – 160 с.
6. Городенська К. Українське слово у вимірах сьогодення / Катерина Городенська. – Інститут укр. мови НАН України. – К. : КММ, 2014. – 124 с.
7. Ильяш М. И. Основы культуры речи / М. И. Ильяш. – Киев – Одесса : Высш. шк., 1984. – 187 с.
8. Орфографічний словник сучасної української мови : 70000 слів. – Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2005. – 960 с.
9. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика / М. І. Пентилюк. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
10. Сучасний орфографічний словник української мови : 180000 слів / Уклад. : В. В. Дубічинський, Н. Я. Косенко. – Х. : ВД «Школа», 2009. – 1024 с.

11. Фаріон І. Д. Мовна норма: знищення, пошук, віднова (культура мовлення публічних людей) [монографія] / Ірина Фаріон. – Вид. 3-тє, доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2013. – 332 с.

Запорожцева Юлія Сергіївна,
*кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри педагогіки та андрагогіки
(КЗ «Житомирський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти» ЖОР)*

ПРОБЛЕМА РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПРОЦЕСІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Сучасне суспільство характеризується переходом до суспільства інформаційного, у якому на передній план висуваються вміння й навички особистості використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в усіх сферах життєдіяльності. Ці зміни зумовлюють необхідність використання інформаційно-комунікаційних технологій і в сучасному освітньому процесі.

«Одне з основних завдань освіти в умовах розвитку інформаційного суспільства – навчити учнів і студентів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба прискореної підготовки викладачів і фахівців у галузі ІКТ, оснащення закладів освіти сучасною комп'ютерною технікою, педагогічними програмними засобами, електронними підручниками тощо» [3, с. 4].

В освітніх установах усіх рівнів нові інформаційні технології в керуванні, навчанні й вихованні використовуються, але не надто широко. І причина тут не тільки в недостатньому забезпеченні комп'ютерної техніки, а й у ІКТ некомпетентності користувачів. Тому сьогодні основним завданням навчання професії повинно бути те, що «у педагогічне середовище – високий рівень ІКТ-компетентності педагога» [5, с. 21].

Інформаційно-комунікативні технології розглядають як сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих для збору, обробки, збереження, розповсюдження, відображення й використання інформації в інтересах її користувача [4, с. 37].

Для вивчення іноземних мов ІКТ дають більші можливості, дають змогу формувати навички практично в усіх видах мовленнєвої діяльності; використовують автентичні матеріали й інтегрують у навчальний процес реальну комунікацію мови, яка вивчається.

Успішному введенню ІКТ у навчальний процес сприяє оволодіння педагогом інформаційно-комунікаційної компетентності, яку можна визначити як здатність учителя використовувати інформаційно-комунікаційні технології для вирішення професійно-педагогічних і професійно-корпоративних завдань [7]. Тому у структурі досліджуваної компетентності виокремлюють професійно-педагогічну, професійно-корпоративну й лінгвістичну складові.

Професійно-педагогічна компетенція педагога включає володіння ним:

- основними програмно-ресурсними засобами, що використовують у навчанні;
- засобами електронної навчальної комунікації;
- навичками оцінки якості освітніх електронних ресурсів;
- принципами й методами інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в навчальний процес;
- навиками проектування навчальних курсів із використанням ІКТ для різних форм навчання (очна, дистанційна, комбінована);
- навичками створення комп'ютерних навчальних матеріалів на основі інструментальних програм і шаблонів;
- навичками планування й проведення навчальних занять, організації самостійної й поза аудиторної роботи [1, с. 115].

Професійно-корпоративна складова інформаційно-комунікаційної компетентності педагога складається з оволодіння вчителем:

- комплексом програмних засобів загального призначення (типовими положеннями, програмою електронної пошти, веб-браузерами тощо);
- програмними засобами, орієнтованими на специфіку корпоративної діяльності освітніх закладів (довідниково-інформаційними ресурсами);
- засобами оптимізації діяльності вчителя (інструментальними програмами підготовки документації, планів, уроків, допоміжних матеріалів, програмами результативності навчання учнів тощо);
- навичками професійної комунікації корпоративних і глобальних мережах [2, с. 87].

Окрім зазначених компонентів складових компетенцій інформаційно-комунікаційної компетентності вчителя іноземної мови, у структурі даного вчителя-предметника виділяють лінгвістичну компетенцію.

Лінгвістичний аспект професійної інформаційно-комунікаційної компетентності педагога передбачає володіння:

- спеціальною термінологією, яка описує професійно-педагогічні й професійно-корпоративні аспекти використання ІКТ;
- навички створення електронних текстів навчального й корпоративного значення;
- нормативними мовленнєвими й мовними засобами забезпечення електронної комунікації в різних формах навчального процесу (традиційній, дистанційній, комбінованій) та професійному спілкуванні [1, с. 61].

Отже, можна сказати, що інформаційно-комунікаційно компетентним педагогом є такий учитель, який цілеспрямовано й самостійно, зі знанням вимог до професійної діяльності в умовах інформатизації освітнього простору та своїх можливостей й обмежень здатен застосовувати ІКТ у процесі навчання, виховання, методичної та дослідницької діяльності й власного неперервного професійного розвитку й на основі аналізу педагогічних ситуацій може бачити та формулювати педагогічні завдання й знаходити оптимальні способи їх розв'язання з максимальним використанням можливостей ІКТ.

Формування й поступовий розвиток інформаційно-комунікаційної компетентності педагога проходить поетапно й відбувається в процесі поступового сходження до одного з рівнів її сформованості, а саме базового, достатнього й професійного. Базовий рівень інформаційно-комунікаційної компетентності педагога дає змогу вчителю використовувати ІКТ у професійній діяльності та пропонує наявність навичок роботи з обмеженою кількістю ресурсів, як можуть містити текстові редакторі, пошукові системи, електронну пошту. Достатній рівень передбачає кваліфіковане використання всього спектру доступних інформаційно-комунікаційних ресурсів у всіх аспектах професійної діяльності. Професійний рівень дає змогу навчати вчителів, проте потребує професійного викладання або перепідготовки за спеціальностями, пов'язаними з інформатизацією освіти на рівні спеціальної (другої) освіти чи в системі післядипломної освіти (підвищення кваліфікації).

Дослідження, яке проводилося з учителями іноземних мов шкіл м. Суми, м. Житомир, м. Херсон, м. Кіровоград, мало на меті визначити наявність знань, навичок, які б указували на сформованість базового рівня інформаційно-комунікаційної компетентності. Результати дослідження продемонстрували, що 25 % зі 100 % опитаних володіють практичними навичками роботи на ПК, 60 % респондентів мають загальні знання й уміння роботи з ПК. До того ж, 25 % з опитаних учителів іноземних мов використовують у своїй роботі інформаційно-комунікаційні технології на постійній основі, а 25 % – інколи. Із наявних засобів інформаційно-комунікаційних технологій 65 % учителів іноземних мов використовують навчальні комп'ютерні програми, 20 % – мультимедійні технології, 25 % – ресурси Інтернет і 25 % респондентів – електронні навчальні матеріали.

Як з'ясувалося, у 25 % учителів іноземних мов виникають труднощі у використанні ІКТ, і 50 % людей мають труднощі інколи.

Дослідження показало, що у учителів іноземних мов не сформовані такі навички: налаштування графічного інтерфейсу програм, прийоми налаштування й видалення програм, використання буферу обміну й шляхи копіювання інформації різних форматів, одночасна робота з декількома текстовими документами, прийоми роботи з MS Excel, робота з інтернет-сервісами й технологіями.

Отже, виникла необхідність формування таких складових інформаційно-комунікаційної компетентності: технологія роботи з текстовим і графічним редакторами, технологія роботи з інтернет-сервісами й технологіями, а також основи використання ІКТ у викладанні іноземної мови.

Загальні навички користувача в роботі з окремими програмно-прикладними засобами були вивчені вчителями іноземних мов упродовж проходження ними курсів підвищення кваліфікації, а також програми «Інтел – навчання для майбутнього». Засвоєння практичних навичок використання ІКТ у викладанні іноземних мов відбувалося в рамках інваріантної складової курсів підвищення кваліфікації «Використання засобів ІКТ у викладанні іноземної мови в школі» та на семінарах-тренінгах.

Навчання проводилося за такими розділами: електронні ресурси навчання іноземній мові, інтерактивні навчальні завдання, програмне забезпечення викладання іноземної мови, навчально-методичні та допоміжні матеріали, інтернет-ресурси, що використовуються в педагогічній і корпоративній діяльності вчителя іноземної мови.

Учителям іноземних мов було запропоновано вивчення понятійного апарату інформатизації освіти, де скомпоновано необхідні для вільного спілкування слова й словосполучення в галузі ІКТ. У процесі роботи семінарів учителі іноземних мов, за необхідності, мали змогу звернутися до тезаурусу та вивчити деякі спеціальні терміни. Також було проведено навчання, де педагоги оглянули електронні ресурси з практичною можливістю самостійного використання й використання ІКТ для навчання іноземної мови (електронні словники, перекладачі, аутентичні матеріали, спеціалізовані навчальні ресурси, засоби електронної комунікації).

Аутентичні матеріали іноземною мовою були представлені різноманітними електронними ресурсами, а саме: газетами, журналами, рекламними матеріалами, довідниковими виданнями, енциклопедіями, навчальними посібниками за вузькими іншомовними дисциплінами, тематичними добірками документів, графічними й аудіоматеріалами. У цьому розділі навчання вчителі іноземних мов ознайомилися з такими мас-медійними сайтами: <http://www.bbc.com> –BBC; <http://www.dw-world.de> – Duetch Welle; <http://www.express.co.uk/home> – Daily Express; <http://www.washingtonpost.com/> - Washington post; <http://www.timesonline.co.uk/tol/global/> - Times; <http://www.washingtontimes.com/> - Washington Times; <http://www.ft.com/world/uk> – Financial Times.

Крім цього, існують спеціальні сайти з аутентичними матеріалами, що дає змогу отримати найсвіжіші новини й коментарі з усіх континентів і країн. Спеціалізовані електронні ресурси для навчання мові можуть бути представлені основними двома варіантами: електронні копії друкованих видань або створених за допомогою комп'ютера завдань для наступного користування в друкованому вигляді (методичні матеріали, аудіокниги, онлайнкниги, електронні книги, безкоштовні електронні книги для безкоштовного скачування та ін.

Прикладом для інтерактивних навчальних ресурсів є такі:

- заповнення пропусків (закінчення, лексичні одиниці, речення й словосполучення);
- установлення відповідностей між графічною формою слова/словосполучення/речення й малюнка/графіки, анімації, відео, а також перекладом, звуковою формою – в одному та декількох вказаних варіантах;
- кросворди (відгадування/відбудова слова за кількістю букв у слові, його дефініції, синонімі, антонімі, контексті та ін.);
- відбудова послідовності слів у реченні, речень у тексті, фрагментів тексту);

- реконструкція тексту (відбудова слів у тексті на основі графічної уяви, кількості букв у словах і знаках);
- вікторини/тести, які включають питання різних типів – варіант відповіді з множинним вибором, з альтернативним вибором відповіді/ питання відкритого й закритого типів;
- виконання інструкцій в аудіо чи в текстовому форматі;
- виключення зайвого (слова, поняття);
- запис власної вимови та порівняння з еталоном та ін. [6, с. 393].

Професійний розвиток педагогів є однією з необхідних умов успішного розвитку процесів інформатизації освіти. Сьогодні для вирішення цього завдання все ширше починає використовуватися Інтернет. З'являється все більше активностей, пов'язаних із використанням сучасних мережевих технологій для поточної підтримки педагогів на робочому місці, формуванням мережевих професійних педагогічних співтовариств учителів, які спілкуються між собою, не виходячи з приміщення закладу.

Упровадження сучасних ІКТ у процес вивчення іноземних мов забезпечить подальше вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві, сприятиме розв'язанню проблеми щодо їх якісного впливу на зміст, методи та організаційні форми навчання іноземної мови, що, зі свого боку, створить умови для процесу оновлення в галузі підготовки й розвитку педагогів.

Список використаних джерел та літератури

1. Ботвенко М. А. Профессиональная информационно-коммуникативная компетентность преподавателя иностранного языка [Текст] : монографія / М. А. Ботвенко. – Новосибирск : Изд-во НГТУ, 2005.
2. Кубрак С. В. Використання інформаційних технологій у професійному саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю: Навчально-методичний посібник / С. В. Кубрак – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011 – 96 с.
3. Ніколаєнко С. Інформаційна революція в освіті // Вища школа. – 2005. – № 5. – С. 3–9.
4. Онищук Л. А. Інформаційно-технологічне забезпечення у вищій школі / Л. А. Онищук / Наукові праці МАУП – К. : Д. П. Видавничий дім «Персонал», 2008. – 43 с.
5. Сбруєва А. Болонський процес : пошуки шляхів підвищення конкурентноспроможності європейської вищої освіти / А. Сбруєва // Шлях до освіти. – 2002. – № 1. – С. 19–21.
6. Теорія і практика професійної підготовки фахівців у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. Вітвіцької С. С., доц. Колесник Н. Є. – Житомир : ФОП Левковець, 2016. – 410 с.
7. Short E. The Concept of Competence: Its Use and Misuse in Education // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol. 36. – № 2. – P. 5.

Зеленянська Ліна Миколаївна,
голова предметно-циклової комісії
викладачів хорového диригування,
старший викладач
(Бердичівський педагогічний коледж)

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗВ'ЯЗКИ В ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА

Основними дисциплінами в програмі музичного відділення педагогічного коледжу слід назвати спеціальний і додатковий інструмент, хоровий клас і практичну роботу з хором, диригування, хорознавство, хорове аранжування, постановку голосу, сольфеджію, гармонію, музичний аналіз, методику музичного виховання, педагогічну практику. Тісний взаємозв'язок між ними – необхідна умова високоякісної підготовки молодих спеціалістів.

Фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва пред'являє особливі вимоги до формування його майстерності. Розкриваючи складність цієї підготовки, Б. Асаф'єв зазначив, що вчитель музики повинен бути «теоретиком і регентом, а також музичним істориком і музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, щоб бути готовим спрямувати увагу в той чи інший бік» [1, с. 65]. Цю тему фрагментарно висвітлено в публікаціях Е. Абдулліна А. Авдієвського, О. Апраксіної, Л. Арчажнікової. Отже, для ефективної фахової підготовки студентам необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські якості в щільній єдності з диригентсько-хоровою підготовкою.

У комплексній системі навчання студента кожен курс вирізняється своїми специфічними особливостями.

Хоровий клас являє собою навчально-творчий колектив, який складається зі студентів курсу. Це, по суті, є *школа хорового співу*, тому хоровий клас – центральна дисципліна для майбутніх учителів музичного мистецтва. Тут вони на практиці оволодівають методикою організації та керівництва хором. Отже, необхідно розрізняти:

- 1). хоровий клас як власне навчальний хор, де студент є членом хорового колективу, вчиться й співає в хорі під керівництвом педагога;
- 2). хоровий клас як дисципліну, що синтезує знання з усіх основних предметів диригентсько-хорового циклу, слугує базою для набуття студентом практичних умінь і навичок керівництва хором як диригент.

Перед хоровим класом стоять дуже відповідальні завдання:

- виховувати щире захоплення та зацікавлення хоровим мистецтвом;
- формувати гарний художній смак;
- розвивати високу вокально-ансамблеву техніку;
- виробити в студентів навички професійно-художнього виконання творів;
- ознайомити з хоровим репертуаром різних епох і стилів;
- забезпечити студентів хоровим репертуаром, який може бути необхідним у їхній подальшій професійній діяльності;
- формувати такі якості, як почуття колективізму, єдності, дружби, любов та повагу до людей, загальну культуру.

Виконувані навчальним хором твори мають певні типи, категорії, ступені складності, які насамперед визначають методику їх розучування. Тому раз і назавжди встановлених принципів у цьому плані фактично не існує. Але слід

пам'ятати, що *оволодіння технічною й художньою сторонами матеріалу повинно бути єдиним творчим процесом.*

Відвідуючи заняття з хорового класу, студент, як правило, *переймає складну технологію репетицій у керівника навчального хору. Отже, студентський хоровий колектив необхідно доручати обізнаному фахівцю.* «В іншому разі студенти будуть позбавлені можливостей бачити зразок справді професійної роботи хормейстера, відчувати на собі вплив творчої особистості досвідченого музиканта, практично осягати «таємниці» вокально-ансамблевої майстерності» [2, с. 5].

За умови правильної організації занять і керування хоровим класом підвищується професіоналізм майбутніх спеціалістів. Оскільки навчальному хору належить основна роль у підготовці диригентів-хоровиків, він повинен бути доведеним до рівня висококваліфікованого художнього колективу.

У хоровому класі реалізується одна з найважливіших і обов'язкових вимог до будь-якого навчального процесу – *взаємозв'язок теорії й практики.*

Знання, які одержали студенти під час академічних занять із техніки диригування, хорознавства, сольфеджіо, постановки голосу, гармонії, музичного аналізу тощо, можуть тут бути практично втіленими. З огляду на це всі предмети спеціального й теоретичного циклів необхідно викладати, *максимально наближуючи їх до хорової специфіки.*

Диригування являє собою творчий процес передавання виконавських вольових намірів диригента хоровому колективові. Оволодіння технікою диригування, тобто вмінням виразити через жест зміст, характер музики, обов'язково повинно спиратися на міцні знання студентами хорової літератури. Виховати в майбутніх фахівців справжній інтерес до хорового мистецтва й гарний художній смак, навчити системі диригентських рухів, необхідних для передачі хорові своїх художніх задумів у трактуванні творів, розвинути в них індивідуальні дані, які дадуть їм змогу під час самостійної роботи над хоровою партитурою глибше розкрити ідейно-художню концепцію, – усе це становить цілі та завдання курсу.

Пізнання техніки диригування передбачає *нерозривний зв'язок із хормейстерською практикою*, що є найбільш слабкою ланкою в процесі навчання. І в класі, і вдома диригент працює з *ув'язним колективом.*

Отже, треба всіляко підтримувати, стимулювати та заохочувати прагнення студента до якомога частішого спілкування з хоровим колективом. Самостійна робота з хором розвиває в майбутнього спеціаліста такі корисні для нього якості, як організаторські здібності, волю, почуття відповідальності, сприяє формуванню творчої індивідуальності.

Ще до того, як фахівець-початківець стане за диригентський пульти у хоровому класі, на заняттях із диригування належить старанно та всебічно вивчити підібраний твір (він має бути призначений для виконавських можливостей колективу і відповідати рівню підготовки студента), скласти орієнтовний план майбутніх репетицій та погодити його з керівником навчального хору. Викладач класу диригування повинен часто відвідувати заняття хорового класу й обов'язково тоді, коли з хором працює його учень.

Отже, з боку керівників хорових класів потрібно підвищити вимоги до організації практичної роботи студентів з хором, а з боку викладачів класу диригування – підвищити рівень підготовки студентів до практичної роботи з хором.

Викладач класу диригування повинен добре знати репертуар навчального хору, постійно включати твори з програми навчального хору в індивідуальні робочі програми студентів із техніки диригування на кожен семестр. У процесі диригування ними в класі студент зможе уявити собі їх хорове звучання. Це також сприяє активізації міжпредметних зв'язків, надає процесу індивідуальної підготовки в класі диригування предметності, викликає в студентів позитивну мотивацію до учіння, зацікавленість. Крім того, за період навчання в диригентському багажі студента накопичиться певна кількість творів, не тільки тих, якими він диригував, але й безпосередньо почутих і виконаних ним.

Щоб мати змогу ознайомитися зі змістом та формою *розучуваного твору*, чітко уявити собі хорове звучання, правильні темп та динаміку для подальшої раціональної й цілеспрямованої репетиційної роботи з хоровим колективом, диригенту-хормейстеру необхідно добре володіти практичними навичками гри партитур на фортепіано.

Керівник хору повинен уміти кваліфіковано показати твір учасникам хорового колективу, розкрити його зміст, ідею. Можна з упевненістю сказати, що від першого показу здебільшого залежить успіх усієї роботи над твором.

Виконання хорових партитур являє собою досить складний процес, у якому беруть участь вокал, гра на фортепіано, знання з хорознавства та музично-теоретичних дисциплін – сольфеджіо, гармонії, аналізу музичних форм тощо. Читання хорових партитур потребує:

- вільного володіння інструментом (фортепіано);
- одночасної гри та співу по партитурі;
- аналізу фактури хорового твору;
- розвиненого внутрішнього слуху, що дає змогу уявити хорове звучання.

Під час гри хорових партитур, їх розбору й аналізу на заняттях із диригування здійснюється підготовка студента до репетицій навчального хору. Аналіз у класі диригування основних труднощів і шляхів їх подолання в різних творах із репертуару навчального хору збагачує світогляд майбутнього хормейстера, озброює його методикою розучування твору.

Хорознавство. Диригент хору повинен мати широку музичну ерудицію, адже він є *інтерпретатором* музики, тлумачем ідейно-художнього змісту твору. А. Авдієвський зазначав: «Я як хормейстер маю змогу – справді унікальну – у контакті зі співаками будувати нову звукову форму навіть тих творів, котрі часто виконуються, бо бачу перед собою живих людей із повною гамою їхніх почуттів. І всіх їх потрібно злити в єдину художню цілісність, бо лише з нею можна втілити свої творчі задуми. І коли хор починає звучати як одна багатюща душа – я щасливий» [3, с. 81]. Саме тому однією з найважливіших спеціальних дисциплін для нього є хорознавство.

Зміст курсу полягає в історико-теоретичному й методичному узагальненні багатовікового досвіду хорового мистецтва, виконавства,

педагогіки. Тобто хорознавство розглядає питання історії хорової культури, теорії хорознавства та методики роботи з хором. Цю дисципліну викладають на матеріалі вітчизняної, а також зарубіжної хорової культури.

Характер предмета хорознавства визначає відповідно й *різні форми занять*. Це й огляд теоретичних відомостей, які подають у лекціях, і знайомство з музичною літературою, і виконання практичних завдань групою та індивідуально.

Курс хорознавства повинен читати досить досвідчений викладач, який глибоко та різносторонньо володіє теорією й практикою хорового мистецтва. Тільки дотримуючись суворої систематичності та поступовості в заняттях, можемо добитися повного та всебічного засвоєння студентами предмета. При цьому особливу увагу треба звернути на практичну спрямованість хорознавства, на його тісний зв'язок із конкретними цілями та умовами диригентсько-хорової роботи.

Практичні справи з хорознавства необхідно скеровувати на вивчення та закріплення низки навичок, набутих студентами на репетиціях навчального хору. Названа форма занять, як правило, включає в себе всілякі розспівки, вокально-інтонаційне розучування хорових партій, інтонування акордів, гармонічний і мелодичний аналіз хорових партитур із репертуару навчального хору тощо.

Велике значення в навчальному процесі з хорознавства має виконання студентами розгорнутого письмового аналізу хорової партитури. Аналіз слід представити передовсім *хорознавчий*, тобто спрямований на виявлення специфічних вокально-хорових, фактурних особливостей, мелодичного та гармонічного строю, характеру інтонування інтервалів, співзвуч, акордів у хоровому ансамблі. Студентові належить також розробити свій диригентсько-виконавський план твору тощо. Відомості про композитора та автора поетичного тексту необхідно подати стисло. Обсяг письмової роботи визначається переважно розмірами та складністю аналізованого твору.

Сольфеджіо. Значення цього предмета у формуванні музиканта будь-якого фаху важко переоцінити, а щодо хоровиків, то його можна назвати другою спеціальністю.

Мета й завдання курсу сольфеджіо на музичному відділенні – виховання музичного слуху (мелодичного та гармонічного), його розвиток для активного використання у виконавській практиці, «озброєння» студента стійкими навичками слухового аналізу.

На жаль, у класі сольфеджіо педагоги здебільшого обмежуються розвитком звуковисотного слуху. А між тим на заняттях саме з цієї дисципліни майбутній хормейстер повинен навчитися розрізняти найтонші відтінки характеру й колориту звучання, інтонаційно бездоганно володіти своїм голосом у різній динаміці, швидко читати з листа будь-який нотний текст, відшукувати від звуків камертона потрібних тонів або акордів усіх мажорних і мінорних тональностей, записувати музичні диктанти. Крім того, на уроках із сольфеджіо формуються художній смак та естетичні погляди музиканта. Тому на заняттях

не може бути місця формалістичним вправам. Зразки мають добиратися тільки з високохудожніх творів.

Методику викладання сольфеджіо для студентів треба виробляти в постійному зв'язку з хоровим співом. Педагогові слід знати особливості інтонування мелодичних і гармонічних інтервалів у хорі, закономірності вирівнювання звучання унісонного та акордового ансамблів тощо.

Взаємозв'язок навчального хору й сольфеджіо повинен бути найтіснішим. Педагог із сольфеджіо на власний розсуд може використовувати у своїй роботі будь-який уривок, епізод, окрему хорову партію з репертуару навчального хору, хорові розспівки тощо.

Постановка голосу. Хормейстеру в повсякденній діяльності потрібні знання основ співацького звукоутворення та практичне вокальне вміння. Повне володіння своїм голосом набуває для нього особливого значення в роботі зі шкільним хором, адже пояснення, не підкріплені вокальним показом, мало дійові для недосвідчених співаків. Тому в процесі регулярних індивідуальних занять із постановки голосу студент повинен озброїтись як теоретичними відомостями, так і практичними співацькими навичками.

Професійна придатність хормейстера визначається не тільки такими факторами, як музикальність, обдарованість, але і його знаннями в галузі хорового вокалу, без яких неможливе керування складним інструментом – ансамблем людських голосів. Ці знання молодий музикант здобуває в період навчання під керівництвом досвідченого педагога.

Роль вокального слуху в роботі хормейстера – основна. Здатність почути переваги й вади у звучанні голосів, хорових партій, усього хору загалом виробляється насамперед у хоровому класі. Визначити ж їх дають змогу знання природи й специфіки вокалу.

В основі хорової звучності лежить насамперед унісонний спів, а також одночасність виконання акордів, співзвуч. Тому на заняттях із постановки голосу бажано працювати не тільки в індивідуальному порядку, але й із групою однорідних голосів (наприклад, розспівувати чотири-п'ять сопрано, альтів тощо), *створювати малі ансамблі*. Це сприяє досягненню однотембральності звучання в партіях, ансамблевої злагодженості, більш-менш єдиної манери співу, кращому контакту між співаками.

Важливе значення в хорі має фальцетний спів. Фальцетом, як правило, дається тон хору, ненапружений фальцет охороняє голос хормейстера від перевтоми, завдяки фальцетному звучанню (особливо тенорової партії у верхньому регістрі) розширюються вокально-виконавські можливості хору. Роботу над фальцетним співом слід проводити не тільки в хоровому класі, але й під час індивідуальних занять із постановки голосу.

Керівник навчального хору та викладач-вокаліст мають працювати в однаковій академічній манері співу, прагнучи не лише згладжування регістрів, але й однотипової атаки, єдиних способів звукоутворення, звуковедення, дихання тощо. Тобто методика вокального розвитку студентів в обох класах повинна бути максимально близькою.

Отже, розглянуті вище приклади міжпредметних зв'язків у процесі навчання вчителя музичного мистецтва, природно, не вичерпують усіх можливих варіантів. Тому, навчальна робота та виконавська діяльність студентів у хоровому класі сприятиме:

- формуванню гармонійно розвиненої особистості;
- створенню умов для розкриття та розвитку творчого потенціалу кожного студента та його подальшої самореалізації;
- підготовці до організації та проведення вокально-хорової діяльності в класній та позакласній роботі;
- розвитку в студентів професійних умінь і навичок співу в хорі;
- вихованню в студентів професійних навичок керування хором колективом на основі оволодіння методами роботи з хором, дидактичними принципами та знанням психофізіологічного процесу співацької діяльності;
- вивченню кращих зразків хорового мистецтва, які будуть сприяти музичному, художньому та естетичному вихованню студентів.

Загальна музично-теоретична освіта студента, як і засвоєння ним дисциплін хорового циклу, повинні служити вирішенню практичних завдань, готувати висококваліфікованого фахівця для виконавсько-хорової діяльності. Обсяг знань, умінь, навичок, необхідних випускнику для самостійної роботи як керівнику самодіяльного хору, значною мірою залежить від характеру співвідношення дисциплін на музичному відділі, серед яких роль хорового класу (навчального хору), без сумніву, основна.

Список використаних джерел та літератури

1. Асаф'єв Б. В. О хоровом искусстве: сб. статей / Б. В. Асаф'єв. – Л. : Музыка, 1980. – 212 с.
2. Мархлевський А. Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі [Текст] : К изучению дисциплины / А. Ц. Мархлевський. – К. : Музична Україна, 1986. – 96 с. – (Музикантові педагогу).
3. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / А.Т. Авдієвський // Мистецтво у школі : зб. ст. упор. І. М. Гадалова. – К. : УДПУ, 1996. – Вип. I. – С. 80–83.

Климова Катерина Яківна,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
лінгвометодики та культури фахової мови*

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЗАСОБАМИ МЕДІАОСВІТИ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проблема професійної підготовки майбутнього педагога – багатовекторна. Теоретик-проектувальник, покладаючись на комплекс оптимальних, на його погляд, традиційних та інноваційних форм, засобів, методів, прийомів навчання, переконується в їхній ефективності лише в конкретному освітньому середовищі навчального закладу (з його об'єктивними та суб'єктивними компонентами). Події останніх років свідчать про дієвість мас-медіа у вітчизняному та світовому інформаційному просторі. **Метою** цієї статті є дослідження потужного впливу медіаосвіти на

сучасного студента педагогічного вишу як мовленнєвого й особистісного авторитету для своїх вихованців – майбутніх активних громадян України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Медіаосвіта (англ. *media-education*) є частиною сучасної концепції особистісно орієнтованої освіти протягом життя. Досліджуючи проблему розвитку медіаосвіти в історико-педагогічній площині, Ю. Казаков зазначає, що утвердження медіакультури в усіх сферах суспільного життя є наслідком глобалізації інформаційного світу: між країнами встановилися глобалізовані медіазв'язки в науці, виробництві, культурі, у навчанні й вихованні. Становлення й розвиток медіаосвіти пов'язаний із працями багатьох зарубіжних і вітчизняних учених. Неоціненним у становлення та розвиток вітчизняної медіадидактики є внесок Г. Онкович. У працях вченої та інших дослідників (К. Безелгет, Б. Вілсон, В. Возчиков, Д. Букінгем, О. Бондаренко, С. Гудмен, І. Дичківська, А. Дилижан, С. Дорогий, Л. Зазнобіна, Ю. Казаков, Д. Консідайн, О. Короченський, В. Лизанчук, М. Маклюен, Л. Мастерман, О. Нечай, С. Пензін, Б. Потятинник, В. Різун, О. Самарцев, Т. Свистельникова, Ю. Усов, О. Федоров, Є. Федченко, Е. Харт, Р. Хоббс, О. Худолєєва, І. Чемерис, Є. Черкашин та ін). окреслено дефініції термінів: *шкільна медіаосвіта, медіаосвіта вищої школи, медіа-освітні технології в навчальному процесі, пресодидактика, кінодидактика, інтернет-дидактика, медіатекст, медіаграмотність, медіакультура* та ін.

Виклад основного матеріалу. У контексті проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя імпонує визначення масової медіаосвіти та основні напрями її розвитку, запропоновані Г. Онкович: «Масова медіаосвіта в сучасному світі розглядається як процес розвитку і саморозвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, розвитку творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу й оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки. Визначено такі **основні напрями** медіаосвіти: 1) медіаосвіта майбутніх професіоналів-журналістів (преса, радіо, телебачення, Інтернет), кінематографістів, редакторів, продюсерів та ін.; 2) медіаосвіта майбутніх педагогів в університетах, педагогічних інститутах, у системі підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів і шкіл, на курсах з медіакультури; 3) медіа-освіта як частина загальної освіти школярів і студентів, які навчаються в звичайних школах, середніх спеціальних навчальних закладах, вишах, яка, зі свого боку, може бути інтегрованою з традиційними дисциплінами або автономною (спеціальною, факультативною, гуртковою тощо); 4) медіаосвіта в установах додаткової освіти та центрах дозвілля (будинках культури, осередках позашкільної роботи, естетичного та художнього виховання, у клубах за місцем проживання тощо); 5) дистанційна медіаосвіта школярів, студентів і дорослих за допомогою телебачення, радіо, системи Інтернет; 6) медіасамоосвіта» [1, с. 200]. Інші публікації вченої [2; 3] свідчать про актуальність і неперервність розвитку освітніх медіатехнологій і визнання їх як інтерактивних в освітньому просторі.

ЮНЕСКО виділено **основні завдання та напрямки безперервної медіаосвіти**, згідно з якими вона повинна здійснюватися в рамках професійної освіти студентів педагогічних ВНЗ і підвищення компетентності учителів і викладачів. Зокрема, під час вивчення української мови в університетах доцільно:

- створювати інтегровані українськомовні навчальні дисципліни, зміст яких передбачатиме вивчення сучасних мас-медіа в процесі формування комунікативної професійної компетентності студентів;
- залучати майбутніх учителів до участі в роботі гуртків з теле- та радіожурналістики;
- використовувати засоби медіадидактики (зокрема телебачення, радіо та Інтернету) в аудиторній та позааудиторній роботі студентів очної та дистанційної форм освіти з української мови.

Засоби *медіадидактики* посідають окреме місце в методиці формування системи знань майбутніх учителів з української мови та теорії мовленнєвої комунікації, а також умінь і навичок використання цих знань у педагогічному дискурсі. Своєрідність медіа-дидактичних засобів зумовлена насамперед специфікою самих ЗМК.

Окреслюючи технології медіадидактики, дослідники (І. Дичківська, Г. Онкович) виділяють *дві групи засобів медіанавчання – традиційні (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно) та інноваційні (що містять інформацію на програмно-апаратних засобах і пристроях (серверах) і функціонують на базі обчислювальної техніки)*. Зупинимось докладніше на тих традиційних та інноваційних засобах медіадидактики, які доцільно використовувати під час навчання та самонавчання студентів педагогічних ВНЗ. Зазначимо, що поява мережі Інтернет призвела до взаємонаближення традиційних та інноваційних засобів медіадидактики: студенти мають змогу прослухати потрібну радіопередачу або переглянути телепрограму, скориставшись електронними ресурсами; прочитати статтю в періодичному паралельному електронному виданні.

Проблему навчання молоді засобами телебачення нерідко обговорюють на сторінках українських інформаційних видань. Джерелом систематизованих знань майбутніх учителів про мову мас-медіа є насамперед лекційні заняття з курсів «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Основи красномовства», «Основи культури і техніки мовлення», «Практична стилістика української мови», «Сучасна українська мова з практикумом» та вибіркових дисциплін. Викладачеві доцільно включити до змісту лекцій такі питання, як:

- Масова комунікація в сучасному інформаційному просторі; функції ЗМІ в суспільному житті. Учитель – лідер громадської думки (медіатор).
- Медіаосвіта в сучасній концепції мовного навчання та самонавчання людини протягом усього життя.
- Періодичні видання та популярні програми українського радіо та телебачення як джерело українськомовного навчання й самонавчання майбутніх учителів. Робота з друкованою та електронною науковою

періодикою – засобом збагачення активного словника майбутнього вчителя фаховими термінами.

- Взаємодія вербальних засобів медіакультури та молодіжних субкультур. Проблема молодіжного сленгу в ЗМІ.

- Українська мова ЗМІ: специфіка українського медійного дискурсу.

- Диктори радіо й телебачення як мовленнєві авторитети у формуванні культури мовлення майбутнього вчителя. Особливості редагування медіатексту.

Залучення студентів до роботи в гуртках із теле- та радіожурналістики, на нашу думку, повною мірою сприяє адаптації майбутніх педагогів до життя у відкритому інформаційному просторі. Презентація власних теле- та радіотекстів оптимізує процес формування в майбутніх учителів професійної компетентності. Творчо обдаровані випускники педагогічних ВНЗ, які характеризуються високим рівнем медіакомпетентності, керують у школі роботою гуртків юних журналістів, шкільного радіо, організують випуск шкільної періодики тощо.

Робота з медіатекстами є складовою системи завдань з української мови, виконуваних студентами на практичних заняттях та під час самопідготовки. Особливу роль при цьому відіграють творчі завдання, спрямовані на формування в майбутніх освітян практичних умінь і навичок використання знань про мову та культуру мовлення в житті професійного комунікатора; про сферу застосування функціональних стилів української мови; про риторику та мистецтво презентації, про закони і стратегії комунікації (зокрема й масової).

Із-поміж завдань з української мови особливе місце посідають ті, що передбачають використання засобів медіадидактики в навчально-пізнавальній, розвивально-виховній, науково-дослідній та професійно-комунікативній діяльності студентів:

- *Виконання завдань на роботу з медіатекстами.* Слід віддати перевагу соціолінгвістичному та дискурсивному аналізу медіатекстів. Доцільно пропонувати тексти з фахових газет і журналів, матеріали періодичних видань для школярів.

- *Підготовка та публічний захист творчих проектів.* Проектне навчання, покликане забезпечити практичне, професійно спрямоване використання студентами теоретичних знань про мову сучасних ЗМК і медіатехнології в процесі професійного навчання та самонавчання. *Написання рецензії* на наукову статтю у фаховому періодичному виданні, *відгуку* читача, слухача або глядача на газетну публікацію, радіо- та телепередачу.

- *Укладання бібліографії статей у періодичних виданнях (зокрема електронних)* з навчального модуля фахової дисципліни, з окремої теми заняття.

- Підготовка та проведення *мультимедійної презентації* виховного заходу.

- Підготовка до *виступу на університетському радіо*, написання *газетної колонки, нарису, репортажу, інтерв'ю* до студентського періодичного видання

з питань культури мовлення майбутніх учителів, із наукової проблеми (за фахом).

Висновки. Системне та систематичне використання засобів медіадидактики в процесі навчання та самонавчання студентів педагогічних університетів є необхідною умовою формування в майбутніх учителів інформаційно-комунікаційної культури, мовної стійкості, національної самосвідомості, готовності до українськомовного самонавчання та самовдосконалення засобами мас-медіа. Априорі проблема дослідження має широкі перспективи.

Список використаних джерел та літератури

1. Онкович Г. В. Медіадидактика та її складові / Г. В. Онкович // Особистість в єдиному освітньому просторі : зб. наук. тез / наук. ред. : В. В. Пашков, В. В. Савін, А. І. Павленко. – Запоріжжя : ТОВ «Фінвей», 2012. – С. 200–202.
2. Онкович Г. В. Вуличне мистецтво : медіаосвітній аспект / Артем Онкович, Ганна Онкович // Від медіаграмотності до медіакультури : стратегії, проблеми, перспективи : тези доп. Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Миколаїв, 27 квіт. 2016 р. – Миколаїв : ОШПО, 2016. – С. 69–71.
3. Онкович Г. В. Інтеграція наукової конференції у навчальний процес як інтерактивна медіаосвітня технологія / Ганна Онкович, Антоніна Сторожук // Від медіаграмотності до медіакультури : стратегії, проблеми, перспективи : тези доп. Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф., м. Миколаїв, 27 квіт. 2016 р. – Миколаїв : ОШПО, 2016. – С. 72–75.

Крамаренко Алла Миколаївна,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти

Степанюк Катерина Іванівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти
(Бердянський державний педагогічний університет)

ОРГАНІЗАЦІЯ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЧНО-ПРОЕКТУВАЛЬНИХ УМІНЬ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У процесі осмислення та проектування концептуальних підходів фахової підготовки магістрів початкової освіти важливо звернути увагу на вплив педагогічних технологій та оновлення змісту, форм організації підготовки студентів магістратури, формування технологічно-проектувальних умінь і професійно важливих особистісних якостей, готовності до виконання різноманітних функцій професійної педагогічної діяльності.

У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012 р.) зазначено, що основними завданнями реформування вищої освіти є виховання особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівнях [3]. Зокрема, В. Кремень зауважує, що гаслом освіти має стати підготовка людини з інноваційним типом мислення, інноваційною культурою, здатністю до інноваційного типу життя та діяльності [4, с. 22].

Методичне забезпечення процесу формування технологічно-проектувальних умінь студентів-магістрантів спеціальності «013 Початкова»

освіта включає проектування та проведення різних видів навчальних занять із курсу «Методика трудового навчання з практикумом». Це реалізується під час організації квазіпрофесійної діяльності.

Розглянемо її особливості. Як зазначають А. Вербицький, Н. Бакшаєва та інші, квазіпрофесійною є діяльність, яка навчальна за формою й професійна за змістом [1, с. 25]. Вона базується на практично зорієнтованому теоретичному навчанні, яке здійснюється в процесі моделювання цілісних фрагментів педагогічної діяльності. Квазіпрофесійна діяльність майбутніх фахівців початкової освіти передбачає вміння розв'язувати навчально-дослідницькі завдання в реальному навчальному процесі вищої школи.

Як приклад організації квазіпрофесійної діяльності наведемо зразки завдань, які доцільно пропонувати студентам-магістрантам у процесі вивчення курсу «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі початкової школи «Технології».

1. Узагальніть досвід учених щодо організації проектної діяльності студентів, визначаючи спільне й відмінне в їхній роботі. Виявіть новаторські підходи та оцініть ступінь їх новизни. Розробіть методичні рекомендації щодо впровадження досвіду в широку практику.

2. Напишіть твір-мініатюру на тему «Портрет компетентного викладача вищого навчального закладу».

3. Змодельуйте і проведіть практичне заняття з опорою на проектну діяльність.

4. Напишіть статтю в збірник студентських праць на основі власного досвіду впровадження проектної діяльності.

Докладніше розглянемо методику виконання першого завдання. Для більш глибокого розуміння щодо узагальнення досвіду з питань впровадження проектної діяльності у вищій школі зі студентами магістратури доцільно провести тренінгові вправи типу «Підвищення ефективності проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи». Їх зміст і структура базуються на принципі ролівої перспективи та передбачає проведення низки заходів, спрямованих на актуалізацію й відтворення різних змістових аспектів проектної діяльності, створення моделі наукового дослідження, складання та вирішення педагогічних задач.

Досить ефективною може стати вправа «Інтерв'ю», що передбачає розвиток технологічно-проектувальних умінь, формування навичок інтерв'ювання. Кожен учасник протягом 3-5 хв. формулює для всіх членів групи по одному запитанню, які стосуються різних аспектів проектної діяльності та ознайомлення з ними молодших школярів (вибір теми, планування, реалізації, презентації тощо). Основне правило – відповідати якомога повніше. Учасник, готовий першим дати інтерв'ю групі, сідає обличчям до всіх членів групи, які почергово ставлять підготовлені (саме цьому учасникові) запитання. Після проведення вправи студенти усвідомлюють шляхи забезпечення ефективної проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Для формування технологічно-проектувальних умінь доцільно запропонувати студентам-магістрантам оформлення портфоліо (папка з матеріалами, зібраними в процесі роботи над проектом). Варто зазначити, що портфоліо досліджували такі вчені, як Е. Мельникова (у контексті оцінювання навчально-дослідницької компетентності студентів та визначення продуктивності співтворчості викладача та студента), І. Кисельова (в аспекті потенційних можливостей як навчального засобу), Р. Чернишова, В. Андрюханова (з погляду пріоритетного напрямку реалізації інноваційних педагогічних технологій в умовах допрофільного та профільного навчання), Н. Гавриш, В. Прошкін, Л. Сущенко (у контексті інтеграції в процесі професійної підготовки фахівців у педагогічному університеті) та ін.

Аналіз праць зазначених вище авторів дає підстави стверджувати, що портфоліо виконує такі функції: мотиваційну, оскільки стимулює та орієнтує студентів на досягнення високих навчальних і професійних результатів, розвиток пізнавальних і творчих здібностей; оцінювальну, тому що дає змогу здійснити незалежне оцінювання результатів у будь-якій сфері; рефлексивну, бо уможливорює самопрезентацію, самооцінку власної діяльності та дасть змогу зробити висновки щодо подальшого самовдосконалення. Використовувані під час експериментального навчання портфоліо мали традиційну структуру: 1) титульний аркуш – назва навчального закладу, проекту, автори, група, науковий керівник, термін виконання та захисту проекту; 2) зміст – перелік основних частин проекту; 3) вступ (розкривається сутність роботи, обґрунтування актуальності теми, визначається мета й кінцевий результат проекту); 4) основна частина структурується згідно з етапами, діями, методами, проміжними результатами проектної діяльності (опис та аналіз отриманих результатів теоретичних досліджень; практичне вирішення означеної проблеми (наявні шляхи, методи усунення та вирішення проблеми); 5) висновки – відповідність гіпотези результатам проектної діяльності, оцінка методів розв'язання поставлених завдань, рекомендації, власні пропозиції; 6) список використаних джерел (згідно з чинними стандартами); 7) додатки (схеми, таблиці, малюнки, фото, діаграми, графіки тощо); 8) відомості про автора(ів) проекту (проектна група, роль кожного тощо).

Наприклад, студентам можна запропонувати рольові ігри з використанням методу «портфоліо» на основі проектної діяльності [2]. Провідною є групова форма організації навчальної діяльності студентів, де кожна група обирає лідера та спільно готує портфоліо як форму звітності. Основними складовими проекту є: лекція з теми, призначена для групи (наприклад, методика роботи з папером і картоном у початковій школі) та відповідний конспект уроку. Члени кожної групи готують і проводять лекцію з мультимедійною презентацією, моделюють урок за попередньо розробленим конспектом, розробляють завдання для контролю навчальних досягнень з теми для своїх однокласників та оформлюють усі результати за допомогою методу портфоліо. За результатами проведення рольових ігор відзначається підвищення рівня пізнавальної самостійності студентів, систематизацію знань

із курсу «Методика трудового навчання з практикумом» та посилення практичної підготовки до проведення навчальних занять у вищій школі.

Отже, формування технологічно-проектувальних умінь магістрів початкової освіти доцільно здійснювати із застосуванням різних форм і методів навчання, зокрема виконання навчально-дослідницьких завдань у процесі квазіпрофесійної діяльності, розробку моделей наукового дослідження та створення портфоліо проектів.

Список використаних джерел та літератури

1. Бакшаева Н. А. Психология мотивации студентов : учеб. пособ. / Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий. – М. : Логос, 2006. – 184 с.
2. Дидактико-методична підготовка майбутніх фахівців початкової освіти: компетентнісний підхід: колективна монографія / [За заг. ред. : проф. Л. В. Коваль, А. М. Крамаренко, доц. К. І. Степанюк]. – Бердянськ : ФО-П Ткачук О. В., 2015. – 456 с.
3. Концепція гуманітарного розвитку України на період до 2020 року [Електронний ресурс] // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 3(12). – С. 11–30. – Режим доступу до журн. : http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/3.pdf.
4. Кремень В. Г. Модернізація України: консолідаційна парадигма / В. Г. Кремень // Креативна педагогіка. – Вінниця, 2015. – Вип. 10. – С. 22–26.

Мінькович Богдан Анатолійович,
аспірант кафедри педагогіки

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ СФОРМОВАНOSTІ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СТАРШІЙ ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Активне впровадження нових інформаційних технологій у навчально-виховний процес та управління цим процесом є одним із напрямків створення єдиного інформаційного простору навчального закладу.

Комітет із питань науки і освіти та Комітет із питань інформатизації та зв'язку спільно з Асоціацією підприємств інформаційних технологій України особливу увагу акцентують на тому, що: «Інформаційно-комунікаційні технології дозволяють здійснювати індивідуальний підхід і розвиток кожної особистості відповідно до індивідуальних стилів навчання, використовуючи свої індивідуальні траєкторії навчання, – і так, можна розвивати таланти кожної особистості, а не просто навчати всіх однаково» [3, с. 8]

ІКТ належать до інноваційних процесів, основне завдання яких – підвищення ефективності й досягнення якості шкільної освіти, її осучаснення. Саме це актуалізує проблему формування готовності вчителів інформатики до використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках у старшій загальноосвітній школі.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності, а також її критерії та показники розглянуто в працях І. В. Гавриш, І. М. Дичківської, О. Г. Козлової, В. О. Сластьоніна, Л. О. Петриченко, Л. С. Подимової, О. І. Шапран та інших.

Мета дослідження – проаналізувати ступінь дослідження проблеми вивчення рівнів готовності вчителя інформатики до впровадження ІКТ і визначити критерії та показники як основу педагогічного оцінювання ефективності досліджуваного явища.

Зазначимо, що питання про критерії залишається до кінця не вирішеним і дискусійним. Неоднозначними є й підходи до розуміння критеріїв. За коротким термінологічним словником І. М. Дичківської, критерій – це показник, що характеризує властивість об'єкта, оцінювання якого можливе за одним зі способів вимірювання або за експертним методом [2, с. 344]. І. Ф. Ісаєв розглядає критерій як ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка. Н. В. Кузьміна визначає це поняття як основну ознаку, за якою одне рішення обирається з більшості можливих. Такі вчені, як В. А. Сластьонін і Л. С. Подимова, вважають, що до виділення та обґрунтування критеріїв у теорії та практиці педагогічної освіти формулюються загальні вимоги в контексті того, що за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами системи, що досліджується.

Зокрема, О. В. Барабанщиков і Н. І. Дерюгін дають щонайменше чотири визначення: а) критерій – це показник, об'єктивний вияв чого-небудь; б) критерій – це психологічна установка діагноста; в) критерій – це мірило, тобто правило, яким треба користуватися в процесі діагностування; г) критерій – це питання опитувальника, анкети, тесту [6, с. 182].

Отже, будемо вважати, що критерій – це сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу результатів діяльності, що відповідають поставленій меті. Також вважають, що критерії повинні визначатися через низку ознак, які мають обов'язково відображати всі структурні компоненти та динаміку вимірюваної якості в часі.

Поняття «критерій» у літературі напряду пов'язане з поняттям «показник», який розуміють як узагальнену характеристику властивостей об'єкта або процесу. Іноді під показниками розуміють якісні або кількісні характеристики сформованості того або іншого критерію [5, с. 218].

Звернемося до визначення поняття «показник». Н. В. Кузьміна визначає показник як якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознак об'єкта, який вивчається, тобто ступінь сформованості того або іншого критерію [8, с. 110]. На думку С. М. Овчарова, показник – це вимірювальна процедура, яка свідчить про ступінь і характер прояву ефективності відповідного критерію [5, с. 99].

Отже, показник – це характеристика прояву ефективності сформованості відповідного критерію.

Аналіз наукових досліджень І. М. Дичківської, В. О. Сластьоніна, С. М. Овчарова, Л. С. Подимової, Н. В. Кузьміної та інших учених дав нам підстави визначити основні критерії.

До критеріїв, які уможливають визначення рівня готовності вчителя інформатики до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, належать:

Мотиваційний критерій характеризується наявністю мотивів і потреб у професійному становленні, позитивною зацікавленістю до професійної діяльності, усвідомленням суспільної значущості майбутньої професії, а також прагненням удосконалювати власні професійні знання й уміння та розвивати свої педагогічні здібності.

Показниками мотиваційного критерію є потреби, мотиви та цілі формування професійно-педагогічної спрямованості; наявність мотивації на досягнення успіху; потреба у формуванні пізнавального процесу учнів до вивчення інформатики та використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання в професійній діяльності; самовдосконалення та підвищення рівня власних знань, умінь і навичок в умовах розвитку інформаційного простору; здатність до реалізації своїх можливостей.

Інформаційний критерій являє собою інтегровану систему знань про сутність роботи вчителя, необхідної для успішної діяльності; наявність знань про загальнопедагогічні методи та форми навчання й виховання старшокласників.

Показниками цього критерію стали: обсяг знань із досліджуваної проблеми, їх системність, обґрунтованість, міцність, дієвість. До значення «обсяг знань» входять поняття суми фактів, понять, правил, суджень, висновків, явищ і процесів, що засвоєна студентами. Системність знань визначають як правильне співвідношення структури та елементів знань, розуміння системи навчального матеріалу, його найважливіших ідей та закономірностей. Правильність і переконаність суджень, уміння застосовувати засвоєні знання в змінених умовах і практичній діяльності, для пояснення й розв'язання педагогічних ситуацій, що визначає обґрунтованість знань. Поняття міцності знань включає надійне, довготривале запам'ятовування навчального матеріалу, використання раніше засвоєних знань у межах іншого предмета через певний час після їх вивчення. Дієвість знань характеризується умінням студентів їх використовувати в різноманітній пізнавальній і практичній діяльності [7, с. 107].

Діяльнісний критерій являє собою наявність здатності у вчителів інформатики до застосування умінь, котрі потрібні для продуктивної роботи в комп'ютерних класах в умовах швидких технологічних змін.

Показниками діяльнісного критерію є гностичні, конструктивні, проектувальні, комунікативні, дидактичні, організаційні, управлінські, інтелектуальні та дослідницькі вміння.

Гностичні вміння виражаються в уміннях учителя інформатики розширювати свої знання, вивчати досвід колег, досліджувати зміст навчального матеріалу та вивчати особистість дитини.

Конструктивні вміння являють здатність до реалізації поставлених цілей, завдань і програм розвитку старшокласників; вибір оптимальних засобів і прийомів навчання; вибір форм і методів діяльності; правильний добір навчального матеріалу; визначення стилю керівництва навчальним процесом.

Проектувальні вміння являють собою здатність планувати заняття відповідно до потреб навчання, які передбачають потребу враховувати характер матеріалу, цілі навчання, обрання раціональних методів і прийомів професійної педагогічної діяльності. Також цей показник виражається в умінні планувати творчу та самостійну роботу учнів і моделювати власну діяльність із їх розвитку.

Комунікативні вміння виражаються в умінні створювати доброзичливу атмосферу в класі; керувати своєю поведінкою та емоціями під час спілкування; використовувати механізми формування міжособистісних відносин між учасниками педагогічної діяльності, а також співпрацювати з батьками учнів.

Управлінські вміння визначаються здатністю керувати результативністю якістю навчально-виховного процесу.

Дидактичні вміння характеризуються високим рівнем знань сучасних технологій, методів, прийомів і засобів навчання інформатики та здійснювати навчальний процес за освітньою програмою.

Інтелектуальні вміння виражаються в умінні аналізувати, синтезувати, систематизувати, узагальнювати, порівнювати, класифікувати, схематизувати, модернізувати та адаптувати матеріал.

Дослідницькі вміння характеризуються вмінням знаходити проблему визначати мету, задачі, предмет та гіпотезу дослідження; планувати методи дослідження; проводити експеримент і спостерігати за його перебігом; обробляти дані дослідження та робити висновки.

Ціннісний критерій характеризується наявністю сформованих професійних якостей особистості та цінностями вчителя інформатики до здійснення педагогічної діяльності на високому рівні.

Показниками є: толерантне керування педагогічними ситуаціями; упевненість у своїх професійних якостях; вимогливість до учнів і до себе; прагнення до розвитку власного творчого потенціалу; прагнення до самореалізації в професійній педагогічній діяльності.

Творчо-особистісний критерій виражається в наявності професійних якостей для творчої педагогічної діяльності. Показниками є відповідальність, об'єктивність, моральність, гнучкість мислення, креативність, бачення нової проблеми та шляхів її вирішення.

Результативно-рефлексивний критерій визначається вмінням здійснювати самоконтроль та усвідомлювати оцінку й самооцінку результатів власної професійної діяльності для майбутнього самовдосконалення. Показниками цього критерію є контроль, самоконтроль, самооцінка, самовиховання та самоствердження; спрямованість рефлексивного мислення щодо об'єктів професійної діяльності, оцінка педагогічного процесу та творчої діяльності учнів [7, с. 111].

На основі визначених нами критеріїв і показників готовності вчителя до впровадження ІКТ у старшій загальноосвітній школі в процесі дослідження 280 респондентів – учителів інформатики Житомирської області – виокремлено чотири рівні готовності вчителя інформатики до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій залежно від ступеня його сформованості:

Початковий рівень. Майбутній учитель володіє фрагментним рівнем знань з інформатики, методики викладання, психології та педагогіки. Також не володіє достатніми професійними вміннями та навичками, не вміє застосовувати свої знання на практиці. Формально та байдуже ставиться до вирішення педагогічних ситуацій. Низький рівень усвідомлення цілей

сформованості майбутньої професії, проявляє незадоволеність вибором професії. Слабкий рівень контролю, самоконтролю, організованості та корекції своєї професійної педагогічної діяльності.

Середній рівень. Майбутній учитель володіє несистематичними та фрагментними знаннями з інформатики й методики навчання, а також педагогіки та психології. Пасивно ставиться до власної професійної діяльності. Учитель здатен на цьому рівні розв'язувати низку завдань, які передбачають планування професійної діяльності, прогнозування їх наслідків, але без урахування їх специфіки. Під час розв'язування стандартних ситуацій виникають нові елементи пошуку. У процесі планування, самоконтролю та корекції власної педагогічної діяльності вчитель інформатики зазнає труднощів. Наявна потреба в самовдосконаленні.

Достатній рівень. Майбутній учитель інформатики володіє комплексом знань із фахових і психолого-педагогічних дисциплін, а також вправно застосовує їх у професійній діяльності. Проявляє активність в оволодінні вміннями та знаннями й емоційно-позитивне ставлення до власної професійної діяльності, яка спрямована на ефективну педагогічну діяльність у класах. Здатен прогнозувати, оцінювати та коригувати власну професійну діяльність з урахуванням специфіки роботи з учнями старших класів у комп'ютерних кабінетах. Учитель готовий до самооцінки своїх можливостей, саморозвитку, самодіагностики та володіє методиками саморозвитку.

Високий рівень. Майбутньому вчителю інформатики властиве стійке позитивне ставлення до професійної діяльності, бажання організувати позитивну педагогічну взаємодію. Виявляє підвищений інтерес до педагогічної професії в системі ціннісних орієнтацій, усвідомленість, самостійність, рефлексію в розв'язуванні навчально-професійних завдань, розуміння цілей педагогічної діяльності в умовах профільного навчання. Демонструє високий рівень із фахових і психолого-педагогічних дисциплін, упевнено застосовує їх у практичній діяльності. Оптимально застосовує вміння й навички реалізації та модернізації змісту, форм, методів і засобів навчально-виховного процесу в інформатизації навчання. Може знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, застосовуючи в педагогічній практиці засоби діагностики та корекції індивідуальних особливостей старших школярів. Учитель прагне до педагогічного самовдосконалення та розвитку особистості, поглиблення теоретичних і методичних знань. Здатен до прогнозування та передбачення результатів своєї діяльності, адекватної оцінки, самооцінки та аналізу професійної роботи з урахуванням специфіки роботи в старших класах. Проявляє високий рівень ерудованості, самостійності, творчої ініціативності та активності.

Уміння вчителя інформатики усвідомити та оцінити рівень готовності до впровадження ІКТ у старшій школі оптимізує прагнення до професійного зростання, що дасть змогу покращити власний професійний рівень готовності до педагогічної діяльності з використанням технічних засобів. Отже, визначені критерії готовності вчителя інформатики та аналіз їх показників дають змогу визначати рівень його готовності.

Список використаних джерел та літератури

1. Грабовський П. П. Розвиток інформаційної компетентності вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній педагогічній освіті : дис. .. канд. пед. наук. : 13.00.04 / Грабовський Петро Петрович. – К., 2016. – 250 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник / І. М. Дичківська – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Комп'ютер у школі та сім'ї : наук.-метод. журн. / Ін-т педагогіки НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч. – Київ : Фенікс, 1998.
4. Новіцька І. Н. Формування професійних умінь майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін у процесі розв'язування педагогічних задач [Рукопис] : дис. на здоб. нар. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Новіцька Інеса Василівна ; наук. кер. Осадчий М. М. ; М-во освіти і науки України, Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2015. – 262 с.
5. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури професійної самореалізації педагога / В. М. Мазін // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – 2007. – Вип. 41. – 225 с.
6. Плахотнюк Н. П. Критерії та показники рівня готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності / Н. П. Плахотнюк. // Збірник наукових праць Слов'янського державного педагогічного університету. – Ч. II. (5). – 2010. – С. 181-191.
7. Федорчук А. Л. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю [Рукопис] : дис. на здоб. нар. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Федорчук Анна Леонідівна ; наук. кер. Обозний Василь Васильович ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2013. – 262 с.
8. Шліхта Г. О. Підготовка майбутніх учителів інформатики до профорієнтаційної роботи із старшокласниками в сучасному інформаційному просторі [Рукопис] : дис. на здоб. нар. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Шліхта Ганна Олександрівна ; наук. кер. Саух Петро Юрійович ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2009. – 255 с.

Орлов Валерій Федорович,
доктор педагогічних наук, професор,
(ІІТО НАПН України,
лабораторія професійної кар'єри)

ІНТЕГРАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ Й РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Постановка проблеми. Проблема формування кар'єрних орієнтацій майбутніх дизайнерів тісно пов'язана з глобалізацією світової економіки, інформаційно-технологічною революцією, модернізацією та технізацією виробництва, стрімким розвитком інформаційних і комунікативних технологій, які потребують здійснення кардинальних змін у вітчизняній дизайнерській освіті для підготовки фахівців нової генерації, котрі здатні істотно

видозмінювати довкілля, гармонійно перетворювати навколишній світ, удосконалюючи уявлення про красу предметного оточення й ландшафтів.

Дизайнери володіють художніми здібностями, які вони реалізують завдяки створенню комфортного й водночас естетично привабливого довкілля. У мегаполісах, де люди майже позбавлені спілкування з природою, завдання дизайнера полягає в необхідності організувати заміну такого спілкування гармонією облаштування простору, у якому живе людина. Мікrokлімат в офісі, квартирі, привабливий гармонійний фасад вигляд будівель, їх логічно правильний розподіл у структурі мегаполісу великого міста, укралення елементів природних комплексів у просторі майже суцільної висотної забудови тощо є пріоритетними завданнями сучасних фахівців із дизайну. Розмаїття завдань, які виконує дизайнер, посилює затребуваність й увиразнює сутність своєрідності відповідного фаху дизайнера в сучасному світі. Однак мало хто замислюється над тим, як складається кар'єра дизайнера, як і на яких теоретико-методологічних засадах формуються кар'єрні орієнтації майбутніх дизайнерів, що сприяє, а що заважає успішному працевлаштуванню випускників навчальних закладів, як суспільство може допомогти молодим талановитим митцям реалізувати свої здібності й тим самим зробити наше життя естетично кращим.

Мета статті – розкрити значення динамічного розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх дизайнерів у їхньому професійному становленні, окреслити концептуальні підходи до вирішення означеної проблеми, проаналізувати педагогічні умови та практичний досвід щодо стимулювання творчої активності й мотивації професійного саморозвитку студентів завдяки інтеграції процесів розвитку професійної компетентності та формування кар'єрних орієнтацій.

Аналіз результатів попередніх досліджень вітчизняних і зарубіжних авторів. Поняття «інтегративний підхід у навчанні» використовують як загальний термін для «визначення структур, стратегій і діяльності, спрямованих на поєднання вищої та середньої школи, загальних і профільних предметів, академічних дисциплін і практичного досвіду» [8, с. 7]. Серед широкого спектру дефініцій зазначеного поняття звернемо увагу на тлумачення групи американських учених на чолі з Р. Гейл, П. Хатчингс, М. Хубер, які розглядають інтегративне навчання як процес «розвитку здатності розпізнавати, оцінювати й пов'язувати суттєво відмінні поняття, сфери діяльності чи контексти» [9, с. 9]. За визначенням американського науковця Т. Родеса, інтегративне навчання є «властивістю, котру студент набуває в процесі здобуття освіти в університеті, а її сутність полягає в умінні будувати прості зв'язки між різними ідеями та досвідом, здатності поєднувати та переносити навчальний досвід у нові, складні ситуації, що виникають у контексті академічного навчання та за його межами» [7, с. 5]. Досліджуючи проблему «інтегративного навчання», А. Токарева узагальнює, що серед умінь, які формуються в процесі інтегративного навчання, можна виділити вміння будувати логічні зв'язки та ставити дослідницькі питання, знаходити необхідну інформацію, порівнювати поняття та створювати інтегративні схеми для

цілісного розуміння явища або ситуації, переносити знання з однієї галузі в іншу, приймати рішення в невизначених ситуаціях [4].

Концептуальні підходи до формування кар'єрних орієнтацій і відповідний педагогічний досвід висвітлено в працях вітчизняних дослідників С. Алексєєвої, В. Байдуліна, В. Біскупа, Н. Величко, Д. Закатного, Л. Злочевської, Л. Карамушки, Л. Кузьмінської, О. Кучерявого, В. Овсянникової, А. Поплавської, а також зарубіжних авторів – С. Кові, Є. Могільовкіна, Д. Супера, Е. Шейна, Л. Якокка та ін. Учені наголошують на тому, що формування кар'єрних орієнтацій і розвиток кар'єрної компетентності – це складна динамічна система кількісних і якісних змін, які так чи інакше відбуваються у свідомості учнів професійної школи. Зміни пов'язані з їхнім віком і набуттям життєвого досвіду відповідно до соціальних умов життєдіяльності, індивідуальних особливостей психіки. Серед типових психологічних проблем щодо формування кар'єрних орієнтацій і професійного становлення сучасної особистості професор В. Лозовецька виділяє неузгодженість ідеального та реального образу обраної професії, несприйняття ціннісних орієнтацій щодо успіху в професійній діяльності в умовах ринкового середовища, неузгодженість реальної та ідеальної мотивації щодо професійної само актуалізації особистості в сучасних умовах праці, неадекватність самооцінки власних здатностей і можливостей [6]. Д. Закатнов наголошує на важливості проектування виховних педагогічних технологій, зокрема, – технологій підготовки молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри з урахуванням особливостей розвитку особистості та кар'єрних орієнтацій на етапі набуття професійної підготовки [1]. Науковці стверджують, що професійна та кар'єрна компетентність у поєднанні з підготовкою до самостійної професійної праці й кар'єри, формуванням відповідної мотивації, ієрархії кар'єрних орієнтацій є актуальним завданням професійної освіти. Однак динаміка і специфічність змісту кар'єрних орієнтацій молоді, технології розвитку професійної та кар'єрної компетентності в системі консультування для майбутньої кар'єри не були предметом системних наукових досліджень.

Виклад основного дослідницького матеріалу. Пріоритетними напрямками діяльності дизайнера вважаємо турботу про майбутнє людства, пошук шляхів спільного розв'язання нових завдань дизайнерської освіти, активізацію інтеграційних процесів у царині мистецької освіти, забезпечення високої якості підготовки дизайнерів, створення гнучкої системи доступу до неперервної дизайнерської освіти, розробку номенклатури дизайнерських спеціальностей відповідно до світових стандартів, трансформацію змісту дизайнерської підготовки, обмін досвідом, формування єдиного європейського простору в дизайнерській освіті тощо.

Відповідно до пріоритетних суспільних і професійних завдань кар'єрні орієнтації майбутнього дизайнера вирізняються багатоаспектністю. Ми розглядаємо означене утворення як складне переплетення, комбінацію уявлень майбутнього фахівця про його становлення як професіонала, рівень професійного, особистісного, загальнокультурного розвитку й заходи стосовно самопрезентації, самореклами, розвитку необхідних зв'язків. Крім того,

розвиток кар'єрних орієнтацій – це обов'язкова участь, дії з боку дизайнерського середовища, спрямовані на створення умов для зростання та реалізації потенціалу особистості, на створення системи об'єктивної оцінки його творчої діяльності.

Отже, кар'єрні орієнтації дизайнера – це загальний результат його уявлень про професійний успіх і зусиль у взаємодії із середовищем щодо успішного професійного, особистісного, кар'єрного розвитку. Формуванню раціональних кар'єрних орієнтацій дизайнера сприяють його творчі особистісні якості, усвідомлення пріоритетних професійних потреб, особистісні диспозиції вищого рівня, які визначають професійний життєвий шлях людини.

Свою професійну кар'єру дизайнер робить, докладаючи значних зусиль, а успіху досягає, якщо першопочатково опанував засадничі положення про проектування кар'єрного зростання, засвоїв основні орієнтири успішної кар'єри. Твердження «людина зробила успішну кар'єру» ґрунтується, насамперед, на розумінні різних ціннісних орієнтацій. Для одних – це значні матеріальні вигоди, для інших – престижні посади. Однак для більшості дизайнерів – це захоплення своєю справою.

Мистецька професійна освіта може впливати на зміну світоглядних позицій майбутніх дизайнерів, формування в них професійної свідомості, у якій закладено основи професійної та кар'єрної компетентності, потреба молодого фахівця в самореалізації. Основою такої позиції є бажання вкладати свої зусилля в розвиток художньо-естетичної культури суспільства та забезпечити власний добробут.

Значним недоліком вітчизняної вищої освіти є зорієнтованість освітнього процесу на те, що вона переважно зорієнтована на підготовку «пасивних фахівців», «виконавців». Традиційно готуємо майбутнього фахівця до того, що на своєму робочому місці він отримає «посадову інструкцію», якою має обов'язково керуватися. Ми привчаємо студентів до думки, що більшість працівників є підлеглими, які мають виконувати те, що їм наказують. У сучасних наукових дослідженнях доведено, що пасивне виконання «посадових інструкцій» гальмує професійний розвиток фахівця й мінімізує його здатність реалізувати свої потенційні можливості в професійній діяльності. Пасивне виконання посадових інструкцій у нестабільній реальності нового світу за короткий час робить такого працівника непотрібним. Причина в тому, що отримана молодим фахівцем посадова інструкція встигає застаріти ще до того як він її отримав. У сучасному світі якщо фахівець не буде самовдосконалюватися, адаптувати себе до проблем, які постають перед ним особисто й перед виробничим колективом, у якому він хоче працювати, то дуже швидко залишиться з дипломом про певний рівень професійної освіти, але без роботи. Сучасний роботодавець прагне бачити в працівникові людину, яка сприяє вирішенню проблем, а не фахівця, який із часом стає проблемою для роботодавця. Успішним у сучасному світі буде дизайнер зі сформованими орієнтаціями на вирішення проблем, який не шукає місця роботи, а знаходить можливості для творчого втілення своїх задумів, самовизначення та самореалізації.

Якщо людина з дипломом дизайнера вважає себе виконавцем інструкцій, і це її повністю задовольняє, то такій особі доведеться усвідомити себе як «інструмент у чужих руках» і сповідувати означену позицію до завершення професійного шляху. Якщо ж ми – педагоги – прищепимо студентам бажання шукати, знаходити й вирішувати проблеми, то сформуємо їх цілісними особистостями нової епохи – епохи знань, епохи інноваційних перетворень, активними членами інформаційного суспільства. Такі випускники коледжів і ліцеїв здатні досягти значних успіхів у кар'єрі, зробити посильний творчий внесок у суспільний прогрес на своєму робочому місці. Важливо, щоб студент, завершуючи навчання, був налаштований самостійно вирішувати проблеми, а не прилаштовувалися в пошуках роботи до наявних інструкцій.

Майбутній дизайнер має бути не лише висококваліфікованим фахівцем, але й мати сучасні кар'єрні орієнтації, тобто орієнтуватися не лише на виконання функціональних обов'язків, а й сформувати впевненість у тому, що його конкурентоздатність серед інших претендентів на робоче місце буде залежати від того, що він зможе запропонувати для вирішення проблем, які є в роботодавця. Випускник навчального закладу має бути впевненим у собі, і його не повинна турбувати думка, що на ринку праці він зможе знайти лише роботу, яка йому нецікава або безперспективна. Ідея посилити рівень зробити студентів, надати їм більше самосвідомості майбутніх дизайнерів, увиразнити їхню цілеспрямованість, інтенційність стосовно формування професійної компетентності й розвитку кар'єри є потужною ідеєю в основі інтегративного підходу до навчання. Важливо пам'ятати, що всі зміни в навчальному процесі залежать і від педагогічних умов. До таких умов відносимо інтеграцію процесів професійного становлення та кар'єрної зорієнтованості.

Дизайнери не повинні орієнтуватися на отримання будь-якої роботи. Наше завдання – орієнтувати їх на пошук «своєї справи». Робота – це те, що ми з вами робимо за гроші. «Своя справа» – це те, що кожного з нас захоплює. Люди зазвичай говорять про своє покликання, а не про кар'єру. Можливо, тому в плануванні своєї кар'єри їм бажано орієнтуватися на свою обдарованість, захоплення справу, за яку вони здатні нести моральну відповідальність.

Висновок. У сучасних складних соціально-економічних умовах майбутній дизайнер із правильними кар'єрними орієнтаціями мав би керуватися думкою: якщо мені не вдасться знайти роботу, на якій є можливість реалізувати свої обдарування і яка б мене захоплювала, я можу створити своє робоче місце сам. Для цього ще під час навчання я маю досягти найвищого рівня професійної майстерності, оволодіти організаційними та лідерськими якостями, щоб своєю працею бути корисним людям і затребуваним у суспільстві.

Вимоги суспільства до формування в студентів інтегративного світогляду, розвинутої професійної компетентності та кар'єрних орієнтацій підвищують значущість інтегративного підходу до навчання в мистецьких ВНЗ. Інтегративний підхід до професійної підготовки дизайнера дає змогу узгодити особисті й професійні прагнення студентів та допомогти у формуванні культури цілісного мислення, потребує подальшої розробки, апробації та

впровадження інноваційних систем, технологій і методик у системі вищої мистецької освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Закатнов Д. Педагогічні технології підготовки учнівської молоді до вибору й реалізації професійної кар'єри: методичний посібник / [Д. О. Закатнов, В. Ф. Орлов., Л. С. Злочевська, Ю. О. Павлов, В. С. Локшин. – К., 2015. – 222 с.
2. Кови С. Правила выдающейся карьеры / Стивен Кови, Дженнифер Колосимо : пер. с англ. М. Мацковской. – М. : Манн, Иванов и Фербер ; Эксмо, 2013. – 224 с.
3. Оружа Л. В. Підготовка майбутніх фахівців з дизайну у вищому навчальному закладі : [монографія] / Лариса Оружа. – Київ : ІВЦ АЛКОН, 2011. – 187 с.
4. Токарева А. В. Интегративне навчання як один з перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти / А. В. Токарева // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2014. – № 2 (8).
5. Фурса О. О. Тенденції розвитку дизайн-освіти в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : монографія / О. О. Фурса ; Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Луганськ : Ноулідж, 2012. – 447 с.
6. Łozowiecka W. Teoretyczne i praktyczne zasady kształtowania postaw konkurencyjnej zdolności jednostki / W. Łozowiecka /Edukacja i praca. Konteksty–wyzwania – antynomie. Bydgoszcz, 2008. – S. 247-256.
7. Klein J. Integrative Learning and Interdisciplinary Studies / J. T. Klein // Peer Review, 2005. – № 7 (4). – P. 8–10.
8. Rhodes T. Assessing Outcomes and Improving Achievement: Tips and Tools for Using Rubrics / T. L. Rhodes. – Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2010. – 51 p.
9. Huber M. Integrative Learning: Mapping the Terrain / M. T. Huber, P. Hutchings. – Washington, DC : Association of American Colleges and Universities, 2004. – 32 p.

Піддубна Оксана Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ «МАЛЮНОК» Й «ЖИВОПИС» ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ НАЧЕРКІВ

Постановка проблеми. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі виконання начерків – необхідна умова для підвищення рівня їхньої професійної майстерності. У сучасних умовах розвитку суспільства перед вищою школою постає завдання підготовки такого спеціаліста, який повинен не тільки володіти вміннями й навичками реалістичного зображення дійсності, але й глибоко розуміти, відчувати сутність мистецтва, а основне бути творчо-активним в усіх життєвих ситуаціях. Професійні вміння з малюнку й живопису не лише визначають якість підготовки майбутніх учителів, але й сприяють прояву їхніх творчих здібностей. Майбутній учитель образотворчого мистецтва, який добре володіє образотворчою майстерністю, відповідно, вільно володіє матеріалом, добре знає його природу, його якості, демонструє свої творчі здібності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва завжди приділяли належну увагу. Формуванню базових знань і вмій з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів присвячено праці І. Мужикової, О. Каленюк. Шляхи та засоби розвитку творчого потенціалу студентів у процесі вивчення художніх дисциплін досліджували А. Бондарева, В. Зінченко, О. Кайдановська, О. Ткачук, Є. Шорохов. Значення декоративного мистецтва в процесі виховання творчої особистості студентів художньої спеціальності проаналізовано в працях З. Гуріч. Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва в умовах застосування комп'ютерних технологій обґрунтовано Л. Покровщук. Формування творчого мислення майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі художньо-творчої діяльності висвітлено О. Кайдановською. Методику формування творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва розглянуто в роботах М. Стась.

Незважаючи на значну кількість досліджень, формування професійної компетентності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва з дисциплін «Малюнок» і «Живопис» під час виконання начерків визначені недостатньо, зазначена проблема не отримала достатнього висвітлення, теоретичного обґрунтування та практичного дослідження.

Тому **завдання статті** – розкрити специфіку процесу роботи над начерком, етапи виконання, принципи побудови; аргументувати значення начерків, що є ефективними для формування професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва з малюнку й живопису.

Виклад основного матеріалу. У процесі підготовки вчителів образотворчого мистецтва начерки виконують не тільки для збору натурного матеріалу для подальшого виконання художньої роботи, але й для підвищення рівня професійної майстерності, розвитку творчих здібностей особистості.

«Необхідність передавати в начерках основне, характерне ставить перед студентами завдання досягнення виразності, образної характеристики зображуваного» [1, с. 79], що є важливим засобом залучення до процесу творчості. Виконання начерків передбачає швидке орієнтування, гостре бачення природи, уміле володіння засобами малюнка. При цьому активно проявляються й використовуються творчі здібності особистості.

«Систематично займаючись начерками, студенти починають малювати впевнено, вільно, виразно. Виконання начерків допомагає їм швидше оволодіти образотворчими засобами, озброює корисними практичними навичками малювання» [1, с. 79]. Весь хід роботи над начерком є творчим процесом, що потребує активної участі цілої низки здібностей, знань, умій, навичок студентів. Процес створення начерків викликає в студентів зацікавленість, робить роботу творчою. Важливою є та обставина, що студенти бачать результати своєї праці, у них є змогу експериментувати, шукати, здійснювати цікаву та продуктивну творчу роботу.

Вельми часто начерки виконують для збору натурного матеріалу до ескізів. Але буває й так, що, «проводячи начерки з природи, студенти несподівано для себе знаходять тему для композицій, їм трапляються цікаві

сюжети з живопису, малюнку, що розбурхують уяву, викликають різні асоціації. Результатом такої роботи може стати цікавий ескіз, оригінальна композиція» [1, с. 80].

Важливим виховним чинником є те, що заняття начерками значною мірою студенти здійснюють самостійно. Це дає великий простір для прояву ініціативи, розвитку індивідуальних здібностей студентів, для творчих пошуків і рішень.

У процесі самостійної роботи можливе регулярне проведення потрібної кількості тренувань у виконанні начерків для вивчення різноманітної тематики, розвитку швидкості сприйняття, освоєння методів створення начерків, матеріалів і техніки малюнку [2].

Під час виконання начерків студенти менше бояться зіпсувати свої роботи, діють сміливіше, активніше, упевненіше. Це теж важливі якості начерків, що «полегшують освоєння навичок швидкого малювання, сприяючи розвитку творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва» [2, с. 24].

В умовах величезного різноманіття об'єктів, навколишньої дійсності, велику роль у процесі визначення основних особливостей відіграє узагальнення. Отже, важливо оволодіти принципами побудови, які характерні для цілого кола аналогічних об'єктів [3]. Наприклад, такі параметри, як висота й ширина, місцезонашування основних і великих деталей, своєрідні контури форми, можуть служити зоровими орієнтирами для студентів.

На всіх етапах виконання начерку потрібно «... прагнути виразити загальне враження від зображуваного об'єкта, дати цільне уявлення про нього. Процес роботи над швидкими зарисовками може значно сприяти формуванню та розвитку навичок цілісного бачення природи й зображення» [4, с. 209].

Виконання швидких, лаконічних начерків сприяє формуванню цілісного бачення в студентів. Помітна допомога в цій справі – використання матеріалів і техніки виконання начерків, що дають змогу малювати широко, узагальнено, – це вугілля, сангіна. Особливо варто виділити значення роботи пензлем як засобу, що сприяє досягненню цілісності, узагальненості зображення.

«Робота над швидкими начерками здатна активізувати образотворчу діяльність студентів, стимулювати оперативність в оцінці зорової інформації, прискорити процес створення зображення в начерках» [1, с. 84]. Це позитивно впливає на розвиток творчих здібностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Засвоєння й уміле дотримання методичної послідовності створення зображення в начерках особливо важливе для майбутнього вчителя, якому належить надалі передавати свої знання учням.

Вельми істотним критерієм якості начерків, а водночас і професійної підготовки студентів є вміння досягати художньо-образного рішення своїх робіт. Уміння переконливо, образно трактувати сюжети залежить як від навчання, так і від наявності відповідних здібностей у студентів. «Здатність бачити гостро, вибірково розвивається, удосконалюється в результаті систематичної роботи над начерками» [1, с. 86], яка здійснюється в декількох формах: самостійна робота студентів під керівництвом викладача; зарисовки в

періоди літніх та осінніх практик, під час виконання дипломних робіт. Крім того, студенти можуть проявити свою творчу активність, виконуючи зарисовки, узявши участь у виставках.

Особливо великі можливості для прояву ініціативи, активності, творчої зацікавленості, розвитку творчих здібностей студентів дає самостійна робота з малюнку, здійснювана в позанавчальний час у різних місцях міста, у заміській місцевості. При цьому в роботах студентів знаходить своє віддзеркалення різноманітна тематика, розв'язуються багато образотворчих задач, вивчаються методи, прийоми, матеріали й техніка виконання малюнків [2]. Усе це надає студентам широке поле діяльності, великі можливості для придбання та вдосконалення навичок і вмінь.

Ефективність самостійної роботи студентів залежить від низки умов. Важливе значення має активність самих студентів, розуміння ними значення та завдань таких зарисовок, регулярність їх виконання, зацікавленість справою. Необхідно також наголосити на ролі викладача в організації та керівництві самостійною роботою, яка повинна бути добре продумана в методичному плані, щоб малювання не здійснювалося бездумно, стихійно, епізодично [5]. Студентам потрібно «поступово, послідовно, у методично обґрунтованому порядку вивчати різноманітну тематику під час проведення самостійних зарисовок із натури, по пам'яті, за уявленням» [6, с. 99]. Проте нерідко в позанавчальний час студенти роблять начерки з випадкової тематики, малюють переважно, що доступне, наявне поряд, передусім потрапляє на очі.

Студент повинен уміти бачити предмет або групу предметів насамперед як єдине ціле, відразу визначаючи в них найістотніше. Водночас необхідно помічати й характерні особливості основних елементів, деталей у спостережуваному, тому спостережливість буває двох типів – загальна та детальна. «Вибірковість уваги дає нам змогу налаштуватися на потрібну інформацію, зосередитися на ній і відкидати все інше» [7, с. 25].

Висновки. Майстерно виконаний начерк за своїм змістом, художньою цінністю може бути справжнім витвором мистецтва. Під час його виконання активно працюють не тільки зір і рука, але й свідомість, творча думка, уява та пам'ять. Постійний самоконтроль, здійснюваний студентами, постановка відповідних завдань, послідовне освоєння методів виконання начерків допоможуть оволодіти цим видом образотворчої діяльності. Отже, заняття начерками сприяють формуванню професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, формуванню їхньої особистості та зростанню художньої майстерності.

Список використаних джерел та літератури

1. Ростовцев Н. Н. Развитие творческих способностей на занятиях рисованием : [учеб. пособие для студентов худож.-граф. фак. пед. ин-тов] / Н. Н. Ростовцев, А. Е. Терентьев. – М. : Просвещение, 1987. – 176 с. : ил.
2. Ростовцев Н. Н. Учебный рисунок : [учебное пособие для пед. училищ] / Н. Н. Ростовцева. – М. : «Просвещение», 1976. – 288 с.
3. Педагогічний словник / [за редакцією дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

4. Чистяков П. П. Письма, записные книжки, воспоминания / П. П. Чистяков. – М. : Искусство, 1953. – 310 с.
5. Коменский Я. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. Коменский. – Т. 1. – М. : Педагогика, 1982. – 665 с.
6. Гинзбург И. П. П. Чистяков и его педагогическая система / И. П. Гинзбург. – Л.-М. : Искусство, 1940. – 146 с.
7. Клацки Р. Пам'ять человека / Р. Клацки [пер. с англ.]. – М. : Просвещение, 1978. – 25 с.

Стеценко Алла Григорівна,
викладач вищої категорії

(Бердичівський педагогічний коледж)

ВИКОРИСТАННЯ ONLINE-SERVICE GOOGLE CLASSROOM ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми. Глибокі трансформаційні процеси в українському суспільстві зачіпають і сферу освіти. Навчальним закладам потрібні висококваліфіковані педагоги, особливо вчителі предметів художньо-естетичного циклу, які можуть поєднувати стандартне навчання та новітні інформаційно-комунікаційні технології. З огляду на протиріччя між розвитком сучасних технологій і ступенем їх упровадження в навчальний процес, рівнем ІКТ компетентності педагогів, станом оновлення комп'ютерної техніки в навчальних закладах, зрослими вимогами до управління та організації навчально-виховного процесу з боку суспільства навчальні заклади стали залежними від інформаційних технологій, без яких неможливо забезпечити ефективний навчально-виховний процес і створити умови для рівного доступу до якісної освіти.

Використання хмарних технологій у навчальному процесі є досить новим в освіті. Але в мережі з'явилася низка online-сервісів, за допомогою яких здійснюється спілкування між учасниками навчального процесу, створюються інтелектуальні та творчі цінності, обговорюються різноманітні проблеми, здійснюється обмін досвідом та інформацією.

Аналіз актуальних досліджень. Питання про використання хмарних технологій в освіті порушували такі українські вчені: Н. В. Морзе, Н. В. Кузьмінська, С. О. Семеріков, В. П. Сергієнко, І. С. Войтович, В. Ю. Биков, Г. Ю. Маклаков, Н. В. Сороко, З. С. Сейдаметова, С. Г. Литвинова, В. П. Олексюк, Т. А. Вакалюк, а також закордонні автори: M. Armbrust, L. E. Buchanan, A. Lane, T. Liyoshi, A. Nijholt, V. Kumar, A. Fox, R. Griffith, K. Subramanian, N. Sultan. Незважаючи на велику кількість наукових досліджень, обґрунтувань, результатів, багато педагогів продовжують досліджувати та опановувати хмарні технології, оскільки вони постійно розвиваються створюються нові online-сервіси та середовища, які потребують докладного вивчення на предмет їх використання в навчальному процесі.

Мета статті – застосування online-сервісів для організації навчального процесу, поєднання традиційного та комп'ютерного навчання (гібридна освіта).

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку інформаційно-комунікаційних технологій одним з ефективних напрямків в організації навчального процесу є використання хмарних технологій. У зв'язку з цим важливим завданням педагога-музиканта є поєднання традиційних і сучасних технологій у практичній діяльності [4]. Корпорація Google розробляє й надає в користування велику кількість додатків і сервісів, доступ до яких можливий у вікні будь-якого браузера (Mozilla Firefox, Google Chrome, Opera, Internet Explorer та ін.) за наявності підключення до Інтернету. Особливе місце серед цих додатків і сервісів посідають Google Apps for education (Додатки Google для освіти) – безкоштовні веб-сервіси для навчальних закладів надані компанією Google [3].

Сервіс Google Classroom (Google Клас) належить до безкоштовних сервісів Google Apps for education (Додатки Google для освіти), розроблений для освітніх закладів, інтегрований із Google Drive (Google Диск), YouTube, Google Docs (Google Документи), G-mail (Google Пошта), має зручний інтерфейс та нові можливості, необхідні для педагогів [1]. Google Клас дає змогу викладачам організувати стандартний навчальний процес через Інтернет. З позиції доступності, безпечності та конфіденційності в Класі немає реклами, дані викладача та студентів Класу не використовують у маркетингових цілях, матеріали завдань не можна скачати. Google Клас абсолютно безкоштовний для навчальних закладів [5]. Для індивідуального використання Google Клас доступний лише в тестовому режимі (10 днів). Викладачу потрібно зареєструватись у G-mail, вказавши назву та місце знаходження навчального закладу, після перевірки компанією Google йому надається дозвіл-підтвердження безкоштовного використання сервісу Google Classroom.

Доступ до використання online-сервісів можливий у навчальних закладах, у домашніх умовах, у бібліотеці чи будь-де, якщо наявний Інтернет. Але не всі навчальні заклади забезпечені доступом до мережі, тому педагоги застосовують сервіс Google Клас для організації самостійної роботи студентів, адже це дає змогу студентам виконати письмову роботу без жодного аркуша паперу, а перевірку та оцінювання завдань викладач проводить централізовано, просто та швидко. Педагог створює свій акаунт G-mail, який забезпечує зв'язок із класом [2]. Студентів запрошують до класних кімнат через базу даних установи або через приватний код, який вводиться для доступу до класної кімнати. Документ із завданням, яке педагог надає, зберігається у викладача на Google Drive, а студентам розсилається, після чого вони з ним працюють (*рис. 1*).

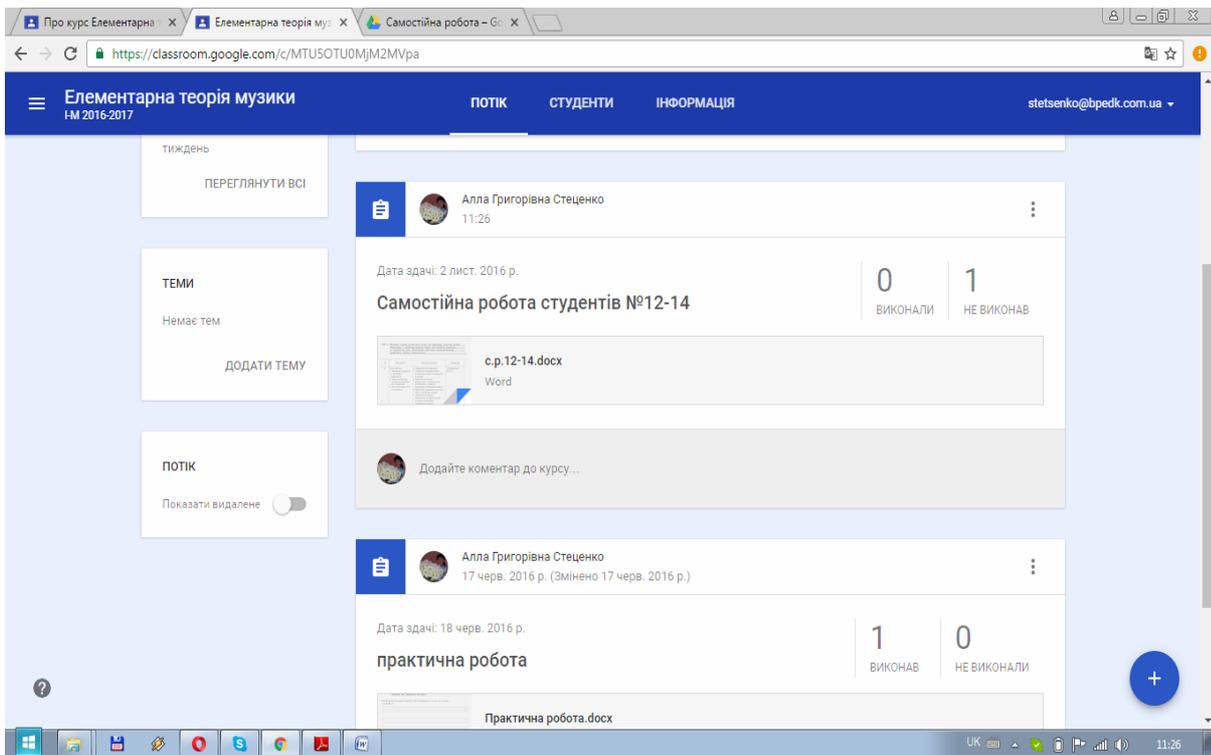


Рис. 1 Завдання для студентів

У Google Classroom після розміщення файлу із завданням, студенти переглядають його, редагують або отримують індивідуальну копію та починають із ним працювати (рис. 2).

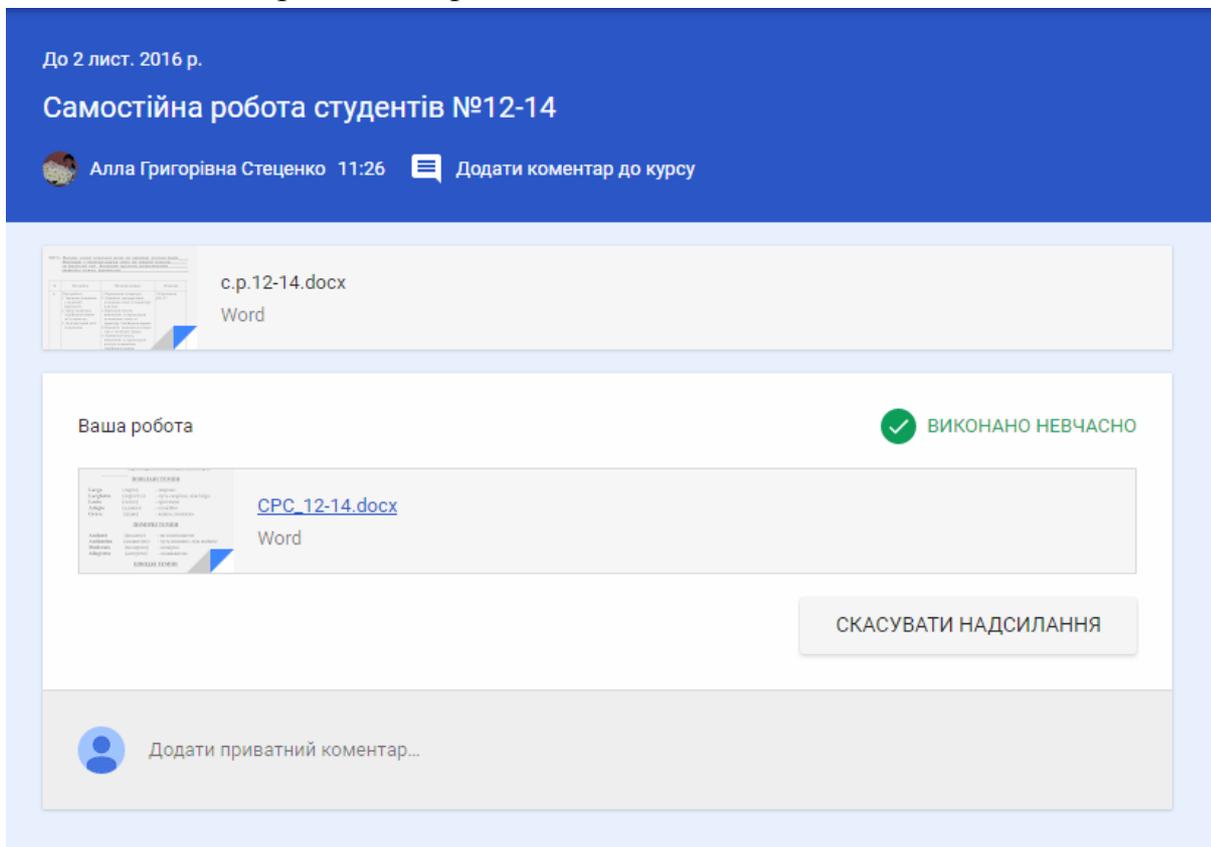


Рис. 2 Перегляд завдання студентом

Студенти мають змогу долучати й додаткові документи до своїх робіт (рис. 3).

	додати вкладений файл, тобто завантажити файл із комп'ютера
	вкласти файл із Google Диска
	додати відео з YouTube
	вкласти посилання

Рис. 3 Перегляд додаткових документів, які можна додавати

Виконані файли із завданнями студенти також розміщують, але вже на власних Drive, які повертаються до Classroom, і викладач має змогу їх перевірити. Крім цього, іншим учасникам Класу теж надано доступ до перегляду файлу з виконаними роботами, які розмістили їхні однокурсники Педагог стежить за ходом виконання завдання кожного з учнів, роблячи виправлення та вносячи коментарі. Право виставлення оцінок за виконане завдання надано лише педагогу, після чого файл виконаного завдання із коментарями й оцінкою повертається учневі або ж лише з коментарями на доопрацювання (рис. 4). Після перевірки завдання, право редагувати файл має лише викладач.

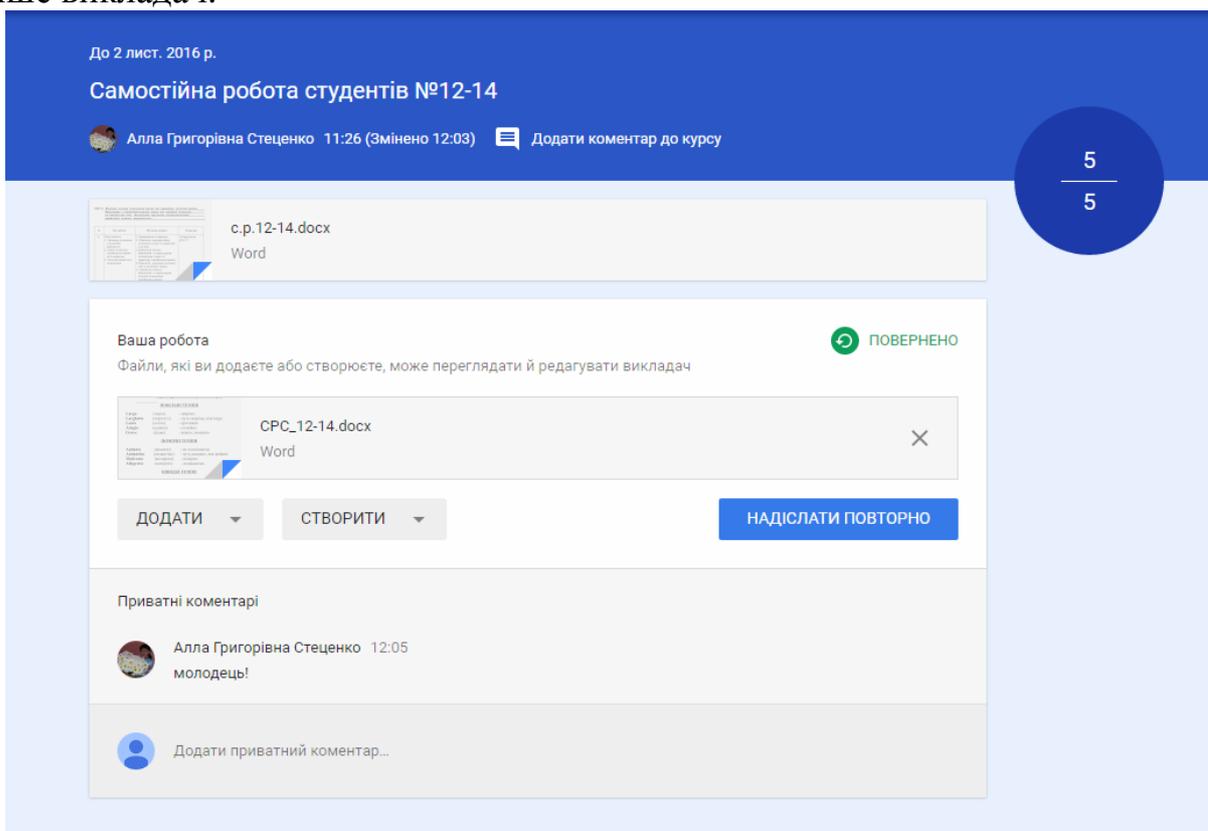


Рис. 4 Перевірене та повернене завдання з коментарями та оцінкою

Оголошення на сторінці розміщує педагог. Їх можна коментувати, що забезпечує двосторонню комунікацію між викладачем і студентами. Під час створення оголошення до нього можна прикріпити файли, які розміщені на Google Drive або відео з YouTube. G-mail теж дає змогу розсилки повідомлень одному або ж групі студентів в інтерфейсі Google Classroom (рис. 5).

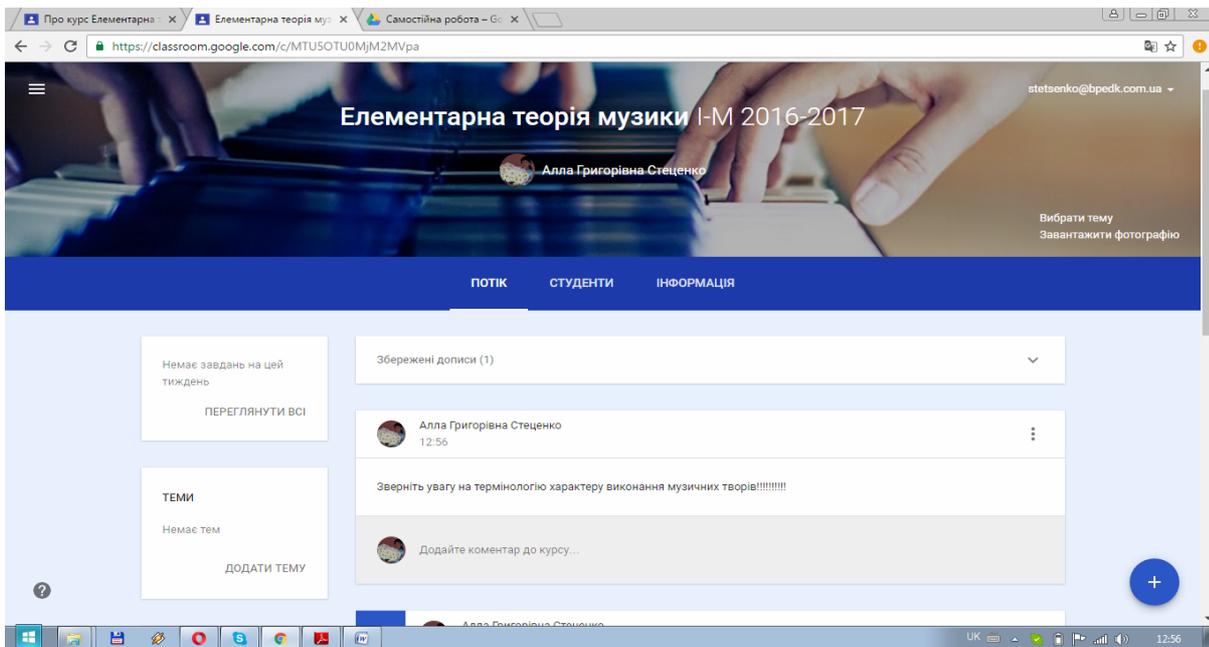


Рис. 5 Перегляд оголошення

Google Classroom дає змогу зробити архів наприкінці терміну вивчення курсу або року. У процесі архівування дані видаляються зі сторінки й розміщуються в архіві Classroom, що дає змогу зберігати дані Класу впорядковано. Коли курс архівовано, учасники Класу мають змогу переглядати, але не редагувати файли, вносити зміни до нього можна лише після відновлення.

Позитивний ефект використання Google Classroom для самостійної роботи студентів у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін у тому, що студенти творчо підходять до виконання завдань: додають додаткові файли з мережі Інтернет, знаходять цікаву інформацію з теми. Це сприяє формуванню в студентів навичок самостійної роботи, розвитку критичного та творчого мислення, вихованню музичного професіоналізму.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Застосування хмарних технологій у процесі вивчення музично-теоретичних дисциплін вирішує питання якості засвоєння матеріалу. Оскільки завдання виконуються online, це дає змогу зекономити час та матеріальні затрати, педагогам організувати та урізноманітнювати стандартний навчальний процес через Інтернет, тобто переводить його на сучасний етап, адаптований до вимог сьогодення. Це відкриває нові шляхи для подальших досліджень щодо використання хмарних технологій у навчальному процесі, зокрема, при організації «гібридної» освіти.

Список використаних джерел та літератури

1. Алексанян Г. А. Сервисы Google в организации самостоятельной деятельности студентов СПО / Г. А. Алексанян // Молодой ученый. – 2012. – № 9. – С. 263-266.
2. Клоченок Д. К. Бердичівський педагогічний коледж виходить на новий рівень цифрового спілкування / Д. К. Клоченок, Є. О. Кірмуц : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bpedk.com.ua/main/277-berdichvskiy-pedagogchniy-koledzh-vihodit-na-noviy-rven-cifrovogo-splkuvannya.html>.
3. Побіженко І. О. Перспективи використання хмарних технологій для організації навчального процесу у вищих навчальних закладах / І. О. Побіженко, Т. Г. Білова,

В. О. Ярута : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=ZKhUPS_2014_4_42

4. Помазенкова М. С. Хмарно-орієнтовні та мобільні технології в системі професійної музичної освіти // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – Выпуск № 167 / 2014 : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cyberleninka.ru/article/n/oblachno-orientirovannye-i-mobilnye-tehnologii-v-sisteme-professionalnogo-muzykalnogo-obrazovaniya>.

5. Google for Education. Google Клас: менше писанини, більше навчання : [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.google.com/edu/products/productivity-tools/classroom/>

РОЗДІЛ V ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ

Зданевич Лариса Володимирівна,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри дошкільної педагогіки,
психології та фахових методик*

(Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія)

СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯПОНІЇ

Постановка проблеми. Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми підготовки майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми засвідчує: сучасний стан навчально-виховного процесу у вищій школі, побудований на принципах предметноорієнтованої парадигми освіти, домінує як функціональний підхід, що виражається в слабких зв'язках між окремими дисциплінами та спрямований на розвиток процесуальних функцій мислення, а не на підготовку до цілісної професійної діяльності, ціннісного змісту свідомості особистості студента. Соціокультурна ситуація в суспільстві, зрушення наукових та освітніх парадигм постійно потребують, щоб у центрі освітнього процесу стояла конкретна особистість з її потребами в саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації.

Необхідність ґрунтовного аналізу зазначеної проблеми полягає у відсутності як у вітчизняній літературі системних досліджень особливостей професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми, так і за кордоном.

Зазначимо, що майже немає наукових відомостей щодо змісту та структури професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми, що є необхідним у світлі формування єдиного Європейського освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми. Світовий освітній простір об'єднує національні освітні системи різного типу та ступеня, що значно різняться за філософськими та культурними традиціями, рівнем цілей і завдань, своїми якісними змінами. Наприклад, якщо в країнах Європейського Союзу 10–15 % бакалаврів бажають здобути ступінь магістра, то в Україні цей показник сягає 75-85% [14]. Отже, може йтися лише про сучасний світовий освітній простір як про сформований єдиний організм за наявності в кожній освітній системі глобальних тенденцій і збереженні різноманітності.

Вважаємо за доцільне здійснити ґрунтовний порівняльний аналіз вітчизняної системи освіти й науки зі світовими моделями професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі дошкільної освіти, на основі якого запропонувати можливі шляхи вдосконалення процесу підготовки фахівців

педагогічного напрямку у вищих навчальних закладах України. Окремі аспекти вищої та дошкільної освіти за кордоном уже вивчали дослідники (Б. Л. Вульфсон, Л. О. Парамонова, К. Ю. Протасова, К. І. Салімова та ін.) [3; 11; 12].

У педагогічній літературі обмаль ґрунтовних досліджень, пов'язаних з аналізом зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти. Зазначимо, що порівняння систем педагогічної освіти за кількістю годин навчального плану не можна визнати конструктивним, тому що різна кількість навчальних годин пов'язана з традиціями, історичною орієнтацією країн та іншими соціальними чинниками. Отже, висновок про якість професійної підготовки фахівців на основі кількості навчальних годин зробити неможливо й науково некоректно.

Проте ми зробили порівняльний аналіз змін у підготовці майбутніх фахівців, *результати якого засвідчують чітко виражену тенденцію переходу до університетської освіти як основного шляху формування кадрів педагогічної освіти.*

По-перше, у більшості розвинутих зарубіжних країн більшість студентів проходить підготовку в університетах, у Західній Європі та в Японії їх частка перевищує 80%, у США в університетах навчається понад 60% студентів [3, с. 88]. Вища освіта за кордоном доступна широкому колу молоді для набуття ґрунтовних класичних наукових і професійних знань, самореалізації та здійснення кар'єри, досягнення поставленої мети. Для фахівців будь-якої галузі діяльності існує реальна можливість постійного (неперервного) підвищення кваліфікації та післядипломної освіти, перекваліфікації та здобуття додаткової спеціальності.

По-друге, масовий характер здобуття вищої освіти в розвинених країнах є вже визнаним фактом. За невеликим винятком доступ до вищої освіти значно розширено за останні кілька десятиріч і сягає в деяких країнах майже 50% відповідної вікової групи. Значною мірою здобуття вищої освіти розглядають і як можливість соціального ліфта, і як запоруку успішної кар'єри. По-третє, в умовах глобальної конкуренції особливої важливості набувають зміни в «географії» міжнародної освіти.

Основними тенденціями вдосконалення системи підготовки педагогів за кордоном, як зазначають Я. Я. Болюбаш, А. А. Василюк, є такі: педагогічна освіта стає багаторівневою, спостерігається перехід від закладів освіти низького рівня до університетів, значення яких зростає; значну увагу приділяють змісту, тривалості й засобам професійно-педагогічної підготовки; простежено необхідність координації програм загальної та професійної підготовки європейських педагогів; підвищено увагу до формування особистості вчителя й виявлення в нього комплексу аксіологічних умінь, інтелектуальної самостійності, відповідного рівня інноваційних навичок тощо [2, с. 20].

Мета статті – з'ясування особливостей підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у Японії до роботи з дітьми.

Виклад основного матеріалу дослідження. У світі виокремлюють типи регіонів за ознакою взаємного зближення та взаємодії освітніх систем (О. П. Ліферов) [8].

Перший тип становлять регіони, що є генераторами інтеграційних процесів. Найяскравішим прикладом такого регіону може слугувати Західна Європа. Ідея єдності стала стрижнем усіх освітніх реформ 1990-х рр. у західноєвропейських країнах. У світі виформовується новий Азіатсько-Тихоокеанський регіон (АТР) – генератор інтеграційних процесів. До нього входять Республіка Корея, Японія, Тайвань, Сангапур і Гонконг, а також Малайзія, Таїланд, Філіппіни й Індонезія. Для всіх цих країн характерна стратегія підвищених вимог до якості навчання й підготовки кадрів. До першого типу регіонів можна також віднести США та Канаду, але їхні інтеграційні зусилля у сфері освіти реалізуються в іншій ситуації, тому ми розглянемо їхні підходи до професійної підготовки окремим параграфом.

До другого типу належать регіони, що позитивно реагують на інтеграційні процеси. Насамперед це країни Латинської Америки. І в процесі історії, і нині Латинська Америка перебуває в зоні дії інтеграційних імпульсів із боку США та Західної Європи.

До третього типу належать регіони, які є інертними щодо інтеграції освітніх процесів. До цієї групи входить значна частина країн Африки – від Сахари до півдня (крім ПАР), низка держав Південної та Південно-Східної Азії, невеликі острівні держави басейнів Тихого й Атлантичного океанів.

Наприкінці ХХ ст. виокремилися регіони, у яких через деякі економічні, політичні, соціальні причини порушено послідовність освітніх та інтеграційних процесів. До них належать арабські країни, Східна Європа та країни колишнього СРСР [8].

Саме за запропонованою класифікацією ми здійснимо аналіз особливостей підготовки майбутніх фахівців галузі дошкільної освіти до професійної діяльності в одній із країн Азіатсько-Тихоокеанського регіону, а саме в Японії. Якщо виховання в дитячих садочках Японії є предметом постійної уваги багатьох дослідників [4; 5; 9], то саме система підготовки фахівців із дошкільної освіти є недостатньо вивченою.

З 1950 р. у системі освіти Японії функціонують молодші коледжі (танки дайгаку) з 2-3-річним навчанням на базі старшої середньої школи. Юридично вони належать до вищої освіти, але невеликі терміни навчання не відповідають рівню вищої школи. Значна частина таких закладів – приватні, а більша частина студентів (90%) – дівчата. Основні напрями підготовки – домоводство, загальна культура, догляд за дітьми, підготовка вихователів дитячих садків і вчителів початкової школи. У Японії молодші коледжі вважають особливим видом жіночої вищої освіти [4; 9; 13]. За традицією, японська освіта – чоловіча справа. Жінки в дитячих садках і школах – рідкість, якщо йдеться про управління роботою школи, то статусу директора не вдалося досягти і 3% жінок. У дитячих садках і в центрах із догляду працюють в основному жінки, багато з них (майже 60%) мають вік менше 30 років. Щоб стати вихователем дитячого садка, після

закінчення школи необхідно пройти дворічне (або чотирирічне) навчання, зорієнтоване на практичні аспекти взаємин із дитиною.

Грунтовний аналіз проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти у Японії свідчить про те, що у ВНЗ навчальні плани охоплюють такі цикли дисциплін: загальнонаукові, соціально-гуманітарні, педагогічні, спеціальні.

Велику увагу в процесі навчання також приділяють освоєнню методик занять із малювання, театру, праці, фізичної культури, музики та інших галузей. У межах навчання також викладають курси з дитячої психології, фізичного та розумового здоров'я дітей, харчування й соціальних взаємин. Під час навчання впродовж двох перших років студенти отримують значну загальноосвітню підготовку, а в останні два роки спеціалізуються за обраною професією. Навчальний план охоплює обов'язкові дисципліни та предмети за вибором, значущість і обсяг яких оцінюється спеціальними заліковими одиницями. За основу беруть число годин, що відводиться на вивчення цієї дисципліни. Регламентуються не тільки аудиторні заняття, але й самостійна робота студентів. До закінчення вищого навчального закладу студент повинен набрати певну кількість залікових одиниць за вивчення дисциплін. Нормативи встановлює Міністерство освіти.

Кваліфікацію присвоюють за результатами письмового тестування. За допомогою тестів перевіряють інформованість і пам'ять. Підготовка вихователів для роботи в дитячих садках ступенева; дипломи мають різну цінність і тривалість дії. В ідеалі вихователі мають університетську освіту. Поряд із виконанням своїх повсякденних обов'язків вихователі дитячих садків реалізують додаткові програми: дітей навчають правил безпечної поведінки на дорозі, організують екскурсії, спортивні змагання, зокрема з плавання, традиційні японські вправи з літературної творчості, походи для старших [5; 6; 12].

Японська держава проводить політику суворого відбору випускників ВНЗ під час призначення на посаду педагога. На відміну від інших країн, для того щоб стати педагогом, японський громадянин повинен отримати диплом і пройти іспити під час призначення на посаду. Однак Японія – єдина з розвинених країн світу, де зарплатня вчителя вища за зарплатню чиновників місцевих органів влади. Щоб підтримати високу престижність учительської професії, підвищити якість викладання, у Японії використовують різні форми матеріального стимулювання праці педагогів. Уперше приступивши до роботи, педагог, який закінчив учительський коледж (2-3 роки навчання), заробляє щомісяця 165 тисяч ієн (10 тисяч ієн дорівнює 75 доларам США), а володар диплома університету (4 роки навчання) в тих же умовах заробляє близько 190 тисяч ієн на місяць. Але це тільки початкова сума, яка збільшується в міру виплати різноманітної допомоги. Упродовж трудового життя педагога заробітна плата збільшується приблизно у два з половиною рази [4].

Для профілактики дезадаптаційних процесів під час відвідування дитячого садочка в Японії враховують схильність дитини довіряти одному наставнику, тому всі заняття з групою – від музики до фізкультури – проводить

одна людина. Вона бере активну участь у всіх іграх і змаганнях. Щороку вихователів змінюють для того, щоб діти не звикали до них. Наприкінці 90-х років минулого століття в нових національних стандартах дошкільної освіти Японії особливу увагу було приділено створенню фізичного та психологічного середовища, яке повинно сприяти розумінню дитиною важливості її зв'язку з оточенням [4]. Зараз у багатьох дошкільних закладах Японії існують програми, спрямовані на залучення дорослих до співпраці з дитячим садком. Зазначимо, що японські вихователі дотримуються певних принципів, реалізація яких, на нашу думку, передусім превентивно впливає на прояви можливої дезадаптації в дітей, а саме: вивчати та враховувати вікові й індивідуальні особливості; максимально використовувати для навчання різних навичок у конфліктних ситуаціях, які постійно виникають у природній життєдіяльності групи.

У Японії упродовж 100 років функціонує система «морального виховання», яка почала складатися як найважливіший засіб мобілізації мас для вирішення завдань держави. Із самого початку принципи «морального виховання» були сформульовані як принципи державної політики. Показовим у цьому зв'язку є висловлювання першого міністра освіти Японії Морі Аринори (1886 р.) : «Кожен учитель має пам'ятати, що все, що робиться у сфері народної освіти, робиться не заради учнів, а в інтересах держави» [7].

Основне ж завдання японської педагогіки полягає в тому, щоб «державні цілі перевести на мову конкретних навчальних завдань щодо того, які особистісні якості та вміння потрібно формувати в дітях і які кошти будуть для цього найбільш ефективними» [10]. В інструкціях Міністерства освіти чітко сформульовано п'ять методичних правил, своєрідних заповідей, яких повинні дотримуватися педагоги для «успішного формування громадянина Японії». Назвемо їх.

Перше правило. Виховання здійснюється не як одностороннє нав'ювання норм, а як спосіб життя. Завдання педагога не «вчити», а «жити з дітьми». Педагог керує процесом спілкування дітей у конкретних умовах повсякденного життя, беручи в цьому активну участь.

Друге правило. Виховання має бути спрямоване на формування певних особистісних якостей, без яких неможливо виростити «громадянина Японії».

Третє правило. Педагог повинен забезпечити, щоб під час освітнього процесу дитина усвідомила інтереси інших членів суспільства, їхню залежність від неї та свою залежність від них.

Четверте правило. Основна форма виховання – організація групової діяльності. Критерієм ефективності вважають не результат і якість роботи окремих дітей, а неодмінну участь усіх, без винятку, у спільній справі та чітке усвідомлення кожним своєї ролі.

П'яте правило. Привчити дітей сприймати проблеми групи як свої особисті. На власному досвіді діти мають зрозуміти, що закони та норми життя в групі та в суспільстві, а також їх дотримання обов'язково потрібні кожній людині.

Зазначені методичні приписи засвоюють майбутні вихователі під час навчання у ВНЗ, а потім використовують їх у повсякденній роботі. Привертає

увагу й такий факт: спеціальних вихователів у японській школі та дитячому садочку немає. Усі майбутні педагоги вивчають теорію й методику виховання, і в результаті всі вони є професійними вихователями. Виховання як особлива галузь педагогічних знань методично ретельно розроблена. Є програма, інструкції, підручники, навчальні посібники, допоміжні навчальні матеріали. Програма виховання охоплює 28 тем, які умовно розподілено на три групи [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, викладене вище дає змогу не тільки по-іншому осмислити те, що відбувається в японському дитячому садку, але й зрозуміти систему підготовки майбутніх вихователів. Цілком очевидно, що на формування соціально заданих особистісних якостей дошкільників діє загальнодержавна установка.

Список використаних джерел та літератури

1. Бешоар Д. Делай по-японски / Д. Бешоар // Народное образование. – 1997. – № 7. – С. 132.
2. Болубаш Я. Я. Украина, Польша, Европа. Интеграция педагогического образования / Я. Я. Болубаш, А. А. Василюк // Персонал. – 1999. – № 2. – С. 19–22.
3. Вульфсон Б. Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века : успехи и нерешенные проблемы / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 1999. – № 2. – С. 84–91.
4. Детский сад в Японии : Опыт развития детей в группе / общ. ред. В. Т. Нанивской. – М. : Прогресс, 1987. – 240 с.
5. Дронишинец Н. П. Образование в Японии / Н. П. Дронишинец. – Екатеринбург : Унипромедь, 1996. – С. 52.
6. За знаниями – по миру. Дошкольное образование в Японии // Дошкольное образование. – 2010. – № 1. – С. 13–18.
7. Карасава Т. История японского образования / Т. Карасава. – Токио, 1962. – С. 263. (на японск. яз.)
8. Лиферов А. П. http://www.gnpbu.ru/cgi-bin/irbis64r_91/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=PEDW_PRINT&P21DBN=PEDW&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=fullw_print&C21COM=S&S21CNR=&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=M=&S21STR=Интеграционные процессы в мировом образовании: основные тенденции / А. П. Лиферов // Magister. – 1999. – № 1. – С. 46–65.
9. Масару Ибука. После трех уже поздно / Масару Ибука ; пер. с англ. – М. : РУССЛИТ, 1991. – 96 с.
10. Методическая инструкция для начальной школы. – Токио, 1977. – С. 2. (на японск. яз.).
11. Парамонова Л. А. Дошкольное и начальное образование за рубежом. История и современность / Л. А. Парамонова, Е. Ю. Протасова – М. : Академия, 2008. – 240 с.
12. Салимова К. И. Педагогическое наследие Востока / К. И. Салимова. – М. : МПСИ, 2008. – 544 с.
13. Тихоцкая И. Современные японки : покорные и независимые? / И. Тихоцкая // Азия и Африка. – 1996. – С. 30.
14. http://society.lb.ua/education/2011/10/16/119512_tabachnik_nedovolen_sotrudnichestv.html.

Прохорова Світлана Миколаївна,
*аспірант кафедри педагогіки, викладач кафедри англійської мови з методиками
викладання в дошкільній та початковій освіті
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)*
СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА У ФІНЛЯНДІЇ:

СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ

Постановка проблеми. Упродовж останніх років зростає інтерес до проблем організації педагогічної світи в Україні та за кордоном. Реформи української системи освіти відбуваються в контексті глобальних змін і ведуть до становлення суспільства, ключовою характеристикою якого є взаємодія з іншими країнами. Цікавою в цьому контексті є Фінляндія, яка протягом багатьох років демонструє високі показники якості освіти та підготовки кваліфікованих педагогічних кадрів. Завдяки високому рівню професійної компетентності дипломованих фахівців, модернізованій системі освіти, сучасній інфраструктурі та значним інвестиціям у розвиток науки та техніки Фінляндію вважають сьогодні однією з найпрогресивніших країн Європи та однією з найбільш конкурентоспроможних країн світу. Аналіз джерельної бази дослідження з означеної проблеми виявив, що прогресивний досвід Фінляндії щодо професійної підготовки вчителів є недостатньо вивченим і дослідженим в українській педагогічній науці. Важливість проблеми та її соціально-педагогічне значення актуалізують питання наукового пошуку в цьому напрямі.

Аналіз останніх досліджень свідчить про те, що особливості фінської системи освіти розглянуто в дослідженнях Л. Ляшенко, Н. Абашкіна, М. Бражник, В. Загвоздкіна, С. П. Гринюк, С. Поздеева, П. Зальберга, В. Кохонен, Х. Ніемі, Р. Яку-Сіхвонен, П. Каікконен, С. Ойянен, Р. Йаатінен, О. Ківінен та ін. Однак прогресивний досвід Фінляндії щодо професійної підготовки вчителів є недостатньо вивченим українською педагогічною наукою та потребує подальшого дослідження.

Мета статті полягає в приверненні уваги до прогресивного фінського досвіду в питанні підготовки педагогічних кадрів, що дасть змогу виявити перспективи впровадження інноваційних ідей в українську систему професійної освіти.

Мета статті полягає в аналізі підготовки педагогічних кадрів у Фінляндії та розкритті суті реформи педагогічної освіти ХХ-ХХІ століття; зіставленні структури та змісту фінської системи освіти з виділенням особливостей конкурсного відбору в навчальні заклади, які готують майбутніх учителів; зверненні уваги на особливості організації педагогічної практики студентів у фінських навчальних закладах і виділенні основних компонентів підготовки фінських педагогічних кадрів.

Виклад основного матеріалу. Республіка Фінляндія демонструє, з одного боку, динамічну інтеграцію в європейську та глобальну економіку, а з іншого – інтенсивно бореться за свою культуру, унікальну мову та національну ідентичність. Фінляндія, безсумнівно, входить до країн-лідерів за якістю шкільної освіти. На це вказують результати досліджень PISA у 2003, 2006, 2009 і 2012 роках [1, с. 65]. Глобальна реформа педагогічної освіти в країні розпочалася в 1971 році. Унаслідок цього вчителів для загальноосвітніх і старших середніх шкіл уперше почали готувати в університетах. Наступний етап реформи відбувся в 1979 році, коли установлений мінімальний освітній рівень, який був однаковою як для вчителів-предметників, так і для вчителів початкових класів, – рівень магістра. Починаючи з 1995 року, вихователі

дитячих садків також отримують освіту в університетах та обов'язково отримують ступінь бакалавра. За ці роки система освіти Фінляндії продемонструвала свою ефективність, гнучкість і результативність, що дало змогу країні стати світовим лідером у цьому напрямі.

Сучасна фінська система педагогічної освіти являє собою комплексну структуру, яка включає в себе не лише традиційну університетську підготовку, але також і різноманітні центри, заклади професійної освіти та систему підготовки дорослих. Конкурс на педагогічні факультети університетів сьогодні становить 10–15 претендентів на місце, що є одним із найвищих показників у світі. Вступні іспити проходять у два етапи: спочатку враховують результати шкільних екзаменів, а другий етап повинен перевірити знання абітурієнтів у конкретній предметній області.

У Фінляндії функціонує близько 50 вищих навчальних закладів, проте лише 8 із них мають право на підготовку майбутніх педагогічних працівників. Професійна підготовка вчителів початкових класів (1–6 класи) відбувається в університетах на педагогічних факультетах і включає 120 і 160 кредитів для програми бакалавра та магістра відповідно [2, с. 23]. Основним предметом є педагогіка, предмети, які вивчають у початковій школі, та методики їх викладання, а також курси спеціалізованої освіти в режимі консультивання. Ядро програми становлять як основні, так і додаткові дисципліни. Вивчення рідної мови (фінської або шведської) та математики обов'язкове для всіх студентів. Мистецтва, ремесла, музика та фізичне виховання групуються в обов'язкові факультативи. До програми також входять так звані вступні дисципліни, зокрема історія, природничі науки, біологія, географія, релігія та етика. Що стосується додаткових і непрофільних предметів, то студентам пропонують два шляхи: вони можуть вибрати два предмети чи модулі, кожний із яких включає 15 кредитів, або ж вибрати один модуль у 35 кредитів. Студент має право обирати додаткові предмети з курсів педагогічного або будь-якого іншого факультету. Незважаючи на те що для отримання ступеня магістра необхідно 160 кредитів, більшість студентів отримує їх набагато більше завдяки додатковим дисциплінам. Усі предмети обов'язково вносять у сертифікат учителя [2, с. 35].

Особливе місце посідає педагогічна практика. Майбутні вчителі відвідують базові університетські школи безпосередньо з початку навчального процесу й поступово знайомляться з особливістю педагогічної діяльності на молодшому ступені загальноосвітньої школи. Після цього організують спочатку загальну, потім польову та фінальну викладацьку практику. Під час загальної практики студенти знайомляться з особливостями викладання різноманітних шкільних предметів, із формами навчання, методами контролю й оцінювання учнів. Паралельно з практикою кожен студент складає портфоліо, а також регулярно бере участь у навчальних дискусіях, які відбуваються після кожного проведеного студентами уроку. Досить часто польову та викладацьку практику об'єднують в одну, де студент має змогу розширити свої особисті погляди на професію вчителя та ознайомитися з різними методами та прийомами навчання. Основна мета подібної практики полягає в тому, щоб

допомогти студенту знайти свій власний шлях і викладацький стиль. Студенти працюють в одному класі разом з учителем-керівником і відповідають за конкретній клас протягом довгого періоду.

Для інтеграції практичних і теоретичних аспектів освітньої програми студенти обов'язково виконують навчальні дослідницькі проекти, висновки до якого входять в есе на тему дисертаційного дослідження. Магістерську дисертацію студент пише індивідуально, проте пошук літератури, збір та аналіз даних для дослідження й інші етапи можуть бути проведені в парах або групах. Після відвідання курсів, які відповідають 160 кредитам, складання фінального екзамену та написання й захисту дисертаційного дослідження студент отримує ступінь магістра за програмою початкових класів. Він відразу може почати працювати або ж продовжити свою освіту в докторантурі за педагогічним напрямком [2, с. 45].

Що стосується програми підготовки вчителів-предметників, то вона триває 4–5 років навчання. На другому курсі навчання студенти мають визначитися з тим, чи бажають вони займатися педагогічною діяльністю. Ті, хто вирішує стати вчителями, з третього курсу починають вивчати педагогіку. Ті студенти, які виявили бажання стати вчителями вже після отримання ступеня магістра за іншою спеціальністю, можуть отримати сертифікат учителя на педагогічному факультеті. Рівень навчання вчителів-предметників і вчителів початкових класів практично ідентичний. Відмінність полягає лише в основних предметах вивчення. Майбутні вчителі початкових класів вивчають педагогіку та педагогічну психологію, а майбутні вчителі-предметники – той предмет, якого вони будуть навчати своїх учнів. На основний предмет відведено 55 кредитів. Крім того, майбутні педагоги також отримують додатково ще 35 кредитів, які вони можуть використати для вивчення ще одного додаткового предмета. Багато студентів обирає ще й третій предмет [2, с. 47]. Зазвичай кваліфікація вчителя-предметника відповідає 180 кредитам. Більшість педагогів при цьому спеціалізується у двох або більше дисциплінах. Їхня кількість залежить від типу викладацької спеціальності та рівня педагогічної підготовки [2, с. 65].

Фінські вчителі постійно підвищують свою кваліфікацію. Для цього вони користуються курсами підвищення кваліфікації, професійними семінарами та конференціями, відвідування яких є загальноприйнятим, оскільки Фінляндія належить до країн, що найбільш успішно демонструють концепцію безперервної освіти (освіти протягом життя).

Висновки. Система підготовки вчителів у Фінляндії характеризується варіативністю змісту освіти, гнучкістю структури та технологій навчання, а також наявністю в студентів можливості адекватного проектування свого власного професійного шляху, опираючись на власні інтереси та досвід. При цьому єдиного та універсального напрямку підготовки для всіх педагогічних кадрів просто не існує. Система пропонує різноманітні прийоми, які допомагають майбутньому вчителю виявити себе як педагога, розвинути в самому собі професійні якості та знайти свій власний стиль викладання. Відповідно, основною метою фінської системи освіти є підготовка вчителя,

який здатний до саморозвитку та розвитку свого власного науково-професійного шляху. Слід також зазначити, що, незважаючи на велику кількість робіт, присвячених цій сфері, особливо упродовж останніх років, питання професійної підготовки вчителів є недостатньо дослідженими українською педагогічною наукою й потребують подальшого вивчення.

Список використаних джерел та літератури

1. Kupianen S., Hautamaki J., Karjalainen T. The Finnish Education System and PISA. Helsinki, 2009. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.helsinki.fi/halvi/srno/lausunnot_ja_kannanotot/chile2011/Chilean_Rectors_visit_PISA_Scheinin_070411.pdf
2. Kansanen P. Teacher Education in Finland: Current Models and New Developments. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.helsinki.fi/~pkansane/Cepes.pdf>
3. Луговская И. Р., Орлова Л. В., Печинкина О. В., Старостина Е. Н. Педагогическое образование в североевропейских странах : монографія / И. Р. Луговская, Л. В. Орлова, О. В. Печинкина, Е. Н. Старостина. – Архангельск : ИД САФУ, 2014. – 96 с.
4. Гриценко Н. Н. Подготовка кадров с учетом потребностей рынка труда (опыт стран Европейского союза) / Н. Н. Гриценко // Alma mater. – 2012. – № 2. – С. 65–69.
5. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning / Official Journal of the European Communities, L 394 / 10 of 30. 12. 2006 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.

Танська Валентина Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри зоології,

біологічного моніторингу та охорони природи

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СИСТЕМА СТАНОВЛЕННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

ЗА КОРДОНОМ

Проблема розвитку екологічної освіти має глибокі філософські, історичні, психолого-педагогічні та соціально-екологічні корені, які відображають минуле, сучасне та майбутнє. Підвалини нинішньої екологічної освіти закладено на Міжурядовій конференції з раціонального використання та охорони ресурсів біосфери ЮНЕСКО (Париж, 1968 р.), де була затверджена широка програма дій «Людина та біосфера». У цій програмі вперше окреслено глобальний, загальнолюдський характер природоохороної освіти.

У 1970 р. у штаті Невада (США) на міжнародній нараді з проблем включення екологічної освіти до шкільних програм, скликаній за ініціативою ЮНЕСКО, уперше було запропоновано такі підходи до екологічної освіти, як: міжпредметність, неперервність, поєднання локального та глобального.

У 1972 р. на конференції ООН у Стокгольмі було проголошено зв'язок між освітою та станом довкілля й підтримано екологічну освіту такими міжнародними агенціями, як ЮНЕСКО-ЮНЕП, за чікими ініціативами була

започаткована Міжнародна програма з екологічної освіти (1975 р.). Важливим етапом розвитку екологічної освіти у світовому освітньому просторі стала перша Міжнародна конференція з освіти в галузі навколишнього середовища під егідою ЮНЕСКО-ЮНЕП у Тбілісі (1977 р.), яка затвердила загальну стратегію розвитку освіти в галузі довкілля на національному рівні та окреслила завдання екологічної освіти.

У 1976 році ЮНЕСКО та ЮНЕП розпочали спільну розробку міжнародної програми з питань екологічної освіти, а з 1978 року – стали випускати бюлетень «Контакт», який висвітлює стан проблеми в цій галузі [10, с. 48–66].

У 1976 р. у коледжі св. Катерини в Ліверпулі (Великобританія) був проведений 4-денний семінар «Морська географія в шкільних навчальних планах». У цьому ж році університетський коледж Північного Уельсу організував обговорення низки питань із теми «Вивчення навколишнього середовища на початкових і середніх рівнях навчання» [8, с. 5].

У 1992 р. на конференції ЮНЕСКО в Ріо-де-Жанейро 198 країн ухвалили програму дій міжнародного партнерства на XXI століття – «Адженда – 21». Розділ 36 «Адженди – 21» проголошує, що освіта всіх рівнів має «формувати в народів екологічну свідомість, цінності та підходи, навички та поведінку, необхідні для збереження навколишнього світу».

У XX столітті проблемам екологічної освіти та виховання молоді приділяють велику увагу в освітньому світовому просторі.

Перший досвід введення дисциплін з охорони природи належить скандинавським країнам. Зокрема, у Швеції спеціальна навчальна дисципліна з охорони природи введена з 1919 року. Тепер цей курс вважають важливою частиною освіти дітей; він спрямований на прищеплення дітям почуття відповідальності за збереження та поліпшення стану довкілля. Міністерство освіти і науки Швеції у 2002 р. разом із Міністерством охорони навколишнього середовища цієї країни за завданням Європейської економічної комісії ООН розробило проект «Стратегії освіти з еколого-збалансованого розвитку й екологічної освіти ЄЕК ООН». У 2003 р. спеціальними робочими групами ЄЕК ООН закладено теоретичні основи стратегії до освіти задля стійкого розвитку та намічено шляхи її реалізації [6].

У Данії не введено спеціального курсу з охорони природи, але його зміст та питання екології є в рамках курсів усіх основних навчальних дисциплін. Вивчення теорії поєднується з проведенням екскурсій. Важливу роль в екологічній освіті населення тут відіграють музеї, де влаштовуються заняття для школярів та вчителів.

У Фінляндії питанню охорони природи приділяють велику увагу з 30-х років XX століття. Ще тоді в цій країні було засновано перші національні парки й заповідники, а в школах введено курс з охорони навколишнього середовища. Тепер екологічна освіта в Фінляндії здійснюється на всіх рівнях. Особливу увагу зосереджено на естетичних цілях сприйняття й охорони природи, на розвитку відповідальності за навколишнє середовище, рідний край, батьківщину.

Давні традиції екологічної освіти існують у Голландії. З 1919 року в країні працює спеціальна служба дитячих і шкільних садових ділянок. Заняття побудовані так, щоб діти пізнавали природу на основі особистого досвіду. Такі знання є більш міцними, ніж завчені теоретично; вони становлять основу усвідомлення взаємозв'язків між окремими складовими доквілля.

У США досвід введення питань екологічної освіти молоді до навчальних програм розпочато в 1956–1957 роках (штат Каліфорнія). У 1970 році в Сполучених Штатах прийнято «Закон про освіту в галузі навколишнього середовища», у якому визначено, що міжпредметний підхід домінує в системі екологічної освіти.

У досвіді екологічної освіти молоді США спостерігаємо стійку спрямованість до пізнання навколишнього світу й усвідомлення законів його існування через практичну діяльність учнів. У школах США широко практикують роботу на пришкільних ділянках; польовим заняттям також відводиться важливе місце. До викладання залучаються провідні вчені-спеціалісти. Екологічна освіта й виховання в США спрямовані на вироблення позитивної зміни поведінки особистості та суспільства загалом щодо природного навколишнього середовища. Здійснення екологічної освіти відбувається на двох рівнях – екологічному та природоохоронному. Екологічний рівень розглядає питання динамічної рівноваги, організації біосфери, спадковості, адаптації змін у природі. Природоохоронний рівень охоплює питання раціонального природокористування, охорони природи, впливу людини на навколишнє середовище [10, с. 20–21].

Структура екологічної освіти в США визначається довготривалими програмами. Уже в дошкільних закладах починається поетапне формування в дітей культурної поведінки в доквіллі через ознайомлення з природним середовищем і вивчення особливостей взаємодії його складових, представлених як неперервний ланцюг їх взаємодій. Особливої ваги набуває вивчення впливу діяльності людини на природу та адекватної поведінки людей у природному середовищі, а також дослідження причин загибелі тварин від транспорту й аналіз природних екосистем.

У спеціальному центрі екологічної та природоохоронної освіти, яку субсидує Конгрес США, здійснюється навчання студентів, викладачів, спеціалістів, які отримують знання в галузі охорони навколишнього середовища та ресурсозбереження. Цікавою й плідною є робота Інституту екологічних досліджень створеного в 1967 році при університеті Вісконсін-Медісон. Інститут ставить перед собою вирішення таких основних завдань, як:

- 1) екологічне навчання студентів й аспірантів;
- 2) проведення і сприяння здійсненню наукових розробок у галузі навколишнього середовища;
- 3) ознайомлення громадськості з отриманими результатами [4].

У такому ж напрямку діє Канада, де в 1959 р. був створений університет (м. Ватерлоо), а з 1969 р. відкрито відділ із дослідження проблем у галузі навколишнього середовища. Створено й кафедру, яка вивчає відносини людини та доквілля.

Для підвищення рівня екологічної освіти, на думку канадських фахівців, необхідно:

- сприяти розвитку прикладних наукових структур і залученню студентів до розробки конкретних проектів і відповідних досліджень;
- запрошувати представників організацій, які працюють над розв'язанням екологічних проблем, до участі в навчальному процесі;
- оцінювати значення академічної діяльності з урахуванням участі в екологічній освіті;
- накопичувати досвід роботи професорсько-викладацького складу;
- орієнтувати викладачів на виконання консультативних функцій [9].

У європейських країнах, зокрема Великобританії, з 60-х років формувалася позиція екологічної освіти як освіти всіх вікових груп населення. Тут у 1989 р. прийнята національна програма, яка сприяє проведенню екологічної підготовки населення на різних рівнях навчання. На основі цієї програми передбачено введення нових екологічних курсів, зокрема курсу екологічної географії, основним завданням якого є вивчення раціонального використання природних ресурсів, виявлення найбільш чутливих до антропогенного впливу елементів біосфери тощо [4].

Англійська система освіти дає змогу вчителям самостійно складати навчальні плани та програми, що сприяє кращому використанню місцевих ресурсів і дає змогу навчати відповідно до регіональних умов і проблем. У середніх школах Великобританії (діти віком від 12 до 17 років) вивчають як загальноосвітні предмети, так і окремі предмети з охорони довкілля, складені на основі вивчення умов навколишнього середовища та його проблем – місцевих, національних, регіональних і глобальних. Широкого застосування набули міжпредметні курси, зокрема «уроки охорони природи», «гуманітарні уроки» тощо.

Великого значення в Англії надають створенню живих куточків, влаштуванню шкільних метеорологічних станцій, екскурсіям у парки, на ферми, заповідники, музеї, організації зелених посадок.

Найстаріший у Великобританії польовий навчальний центр Флатфорд Мілл розташований у Колчестері, який славиться своїми ландшафтами. У цьому центрі розроблено численні програми – від елементарних екскурсій до глибоких спеціалізованих програм із біології, геології, екології [5].

Велику увагу проблемам екологічної освіти приділяють у Німеччині, де цими проблемами опікується Федеративно-земельна комісія з питань планування освіти, а також міністерства освіти і культури. У цій країні накопичено значний досвід зі створення центрів екологічної освіти населення, удосконалення законодавчих та адміністративних основ для її ефективного здійснення. Екологічною освітою охоплено школи, середні та вищі заклади професійної підготовки кадрів. Суттєву роль у розв'язанні проблем навколишнього середовища відіграють засоби масової інформації, громадські організації, партії. Створена Національним парком екологічна програма «Баварський ліс» для учнів старшої школи дає змогу ознайомлювати й вивчати особливо чутливі зони лісових екосистем і небезпеку, що їм загрожує.

Старшокласники займаються науково-дослідною роботою, при цьому їх поділяють на чотири пошукові групи: дві з них вивчають фауну та флору національного парку, інші – проблеми відмирання та охорони природи [7].

Екологічна освіта та виховання молоді будуються на міждисциплінарному принципі, а в їх реалізації беруть участь місцеві університети, які розробляють програми поєднання основ екології зі спеціалізацією конкретних навчальних закладів. Однією з провідних цінностей є формування екологічного мислення та культури.

Питання охорони природи і навколишнього середовища, що вивчаються учнями середніх шкіл, ліцеїв, коледжів Франції, тісно пов'язані з практичними роботами в сільському господарстві. У країні створено Центр з вивчення планування в галузі навколишнього середовища, де з 1969 р. термін підготовки фахівців триває чотири роки й має два цикли.

«Екологічну освіту» в Нідерландах розглядають у комплексі «природознавство та екологічна освіта», хоча сама ідея екологічної освіти підтримується. Учені фокусують свою увагу на природі, довкіллі та суспільстві, які розглядаються як взаємопов'язані та взаємозалежні.

З огляду на педагогічну перспективу екологічна освіта має надавати учням змогу будувати, трансформувати, критикувати та звільняти власний світ [1].

З-поміж країн східноазіатського регіону потрібно виділити Японію та Корею. Тут досить широко практикується застосування різноманітних модернізованих засобів; використовуються як друковані матеріали, так і візуальні технічні засоби (комп'ютерні програми та програми візуального спостереження).

На думку японського вченого Тімоті Сміта, «...екологічна освіта не повинна опускатися до рівня думки, почуття чи поведінки, а повинна містити зміни всіх цих трьох компонентів» [2].

З пострадянських країн треба відзначити Болгарію, Чехію та Республіку Корея. У Болгарії завдання екологічної освіти розв'язуються за допомогою міжпредметного підходу. Практичне застосування міжпредметних зв'язків відображають шкільні програми з навчальних дисциплін. Основне завдання цих програм – навчити дитину розуміти навколишню дійсність через вивчення зв'язків між явищами реального життя. Основним методом викладання є системний, що розглядає кожне явище не ізольовано від інших, а в їх взаємодії. Кожний навчальний предмет, узгоджуючись із рештою дисциплін, сприяє створенню цілісної, послідовно розвинутої системи знань. Важливим завданням усіх споріднених за змістом навчальних предметів є приведення їх у такий зв'язок, у якому вони є в природі. Крім того, особливу увагу дослідники Болгарії звертають на позакласні форми екологічної освіти, визначають їх місце, класифікують. На багатому матеріалі вивчають вплив позакласних форм на зростання екологічної свідомості учнів середніх шкіл та інших навчальних закладів (зустрічі та бесіди з відомими екологами, керівниками підприємств, самостійні екологічні експерименти, індивідуальні доповіді, щоденники, виставки, гуртки, екскурсії, експедиції, творчі студії, табори й загони, учнівські

лісові та мисливські господарства, бригади, клуби, лекторії, радіопередачі, трудові акції тощо). Позакласні форми екологічної освіти поєднують у собі методи навчання з методами виховання, причому завдання для самостійної роботи спрямовують учнів на інтелектуальні, гуманітарні, гігієнічні, естетичні та трудові види діяльності, що сприяють гармонійному формуванню особистості [3].

Заслуговує на увагу досвід Республіки Корея, діти якої стають лідерами за міжнародною оцінкою природничо-математичної підготовки учнів. Метою природничо-наукової підготовки в Кореї є розвиток наукового мислення старшокласників, інтересу до різноманітних явищ природи та навичок творчого використання знань у процесі розв'язування екологічних проблем. Тому старшокласники здатні розв'язувати такі творчі завдання, як: обрання необхідного експерименту для перевірки сформуваної гіпотези, формулювання висновків за результатами експерименту.

Екологічна освіта у Чехії здійснюється за такими основними напрямками:

- вивчення причин і наслідків підтримання екологічної рівноваги;
- інтенсифікація наукових досліджень у галузі екологічної освіти, пошук відповідних методичних рішень, а також підготовка педагогічних кадрів;
- виховання та підготовка спеціалістів у галузі раціонального використання природних ресурсів [10].

Отже, на основі проведеного аналізу філософської, педагогічної, психологічної та спеціальної літератури можна стверджувати, що у світі відбувається узагальнення комплексу наук про природу та людину, насичення екологічною інформацією шкільних предметів, розширення понятійного змісту «екологія» до рівня інтегральної науки, який передбачає процес переходу вчення про біосферу до вчення про ноосферу. Проблема екологічної освіти молоді (й усього населення Землі) постає у світовому баченні як основний чинник можливості подальшого існування людства.

Отже, на сучасному етапі розвитку українського суспільства для глибокого розуміння проблем навколишнього середовища та у зв'язку з інтеграцією України у світовий європейський простір необхідна спеціальна екологічна освіта молоді, особливо учнів старших класів, та нові підходи до її організації.

Список використаних джерел та літератури

1. Арієн Е., Уолс Дж., Вееліє Д. Поняття біорозмаїття в екологічній освіті учнів / Е. Арієн, Дж. Уолс, Д. Вееліє // Біологія і хімія в школі. – 1999. – № 6. – С. 22–27.
2. Зязюн І. А. Реформа освіти в Японії / І. А. Зязюн // Рідна школа. 1993. – № 8. – С. 67–74.
3. Костицька І. М. Реалізація міжпредметного підходу в екологічній освіті / І. М. Костицька // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2. – С. 194–204.
4. Междисциплинарное образование по экологическим вопросам : опыт университета Висконсин-Медисон // Р. ж. Экология человека. 1994. – № 5. – С. 4.
5. Полевые учебные центры в Великобритании и их роль в экологическом обучении // Р. ж. Охрана природы. – 1988. – № 9. – С. 5.
6. Lee M. First : Environmental Apocalypse / Syracuse Univ. Press, 1995. – 208 p.
7. Okologische Bildung in der DDR (Streibebe Gunter // wrss Z. Humboldt – Vniw – Berlin. – 1988. – № 7. – P. 750–754.

8. Природоохранное просвещение в школах капиталистических стран Европы и США // Сб. науч. тр. АПН ССР. М., 1977. – 78 с.
9. Пустовіт Г. П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах : Монографія / Г. П. Пустовіт. – К. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 540 с.
10. Швед М. С. Екологічна едукація за кордоном і в Україні / М. С. Швед. – Л. : Світ, 1997. – 99 с.

Шмельова Тетяна Всеволодівна,
доцент кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**ПЕДАГОГІКА КУЛЬТУРИ ЯК СУБДИСЦИПЛІНА СУЧАСНОЇ
ПОЛЬСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ**

Сучасні польські словниково-довідкові джерела тлумачать поняття «педагогіка» (гр. *país* – дитина, *agōgós* – провідник, *paidagōgikē* – свідомо виховна діяльність) як наукову дисципліну, яка досліджує освіту та виховання [4].

У деяких країнах педагогіку розглядають як окрему науку, а в інших (особливо в англосаксонських) – не виокремлюють із-поміж інших наук; натомість в університетах функціонують відділи наук про освіту (наприклад, Департамент освіти в Оксфордському університеті чи школи освіти Гарвардського університету в Кембриджі, де можна здобути докторський ступінь у сфері «освіта»). Підкреслюючи багатоаспектність освітніх процесів і необхідність їх міждисциплінарного аналізу, науковці оперують поняттями освітніх досліджень або наук про освіту. Такий підхід здобуває прихильників у країнах континентальної Європи, зокрема й у Німеччині та Польщі, де деякі підрозділи педагогіки мають назву науки про виховання, освітнє навчання тощо.

Педагогіку визнають як науку гуманістичну, яка у сфері освіти проводить фундаментальні або прикладні дослідження. У першому випадку завдання педагогіки – опис та аналіз освітніх процесів, натомість у другому – проектування та впровадження визначених виховних впливів (*педагогія*). Наслідком такого поділу є розрізнення освіти як факту (предмет фундаментальних досліджень у галузі педагогіки) від освіти як завдання (предмет педагогії та досліджень у педагогіці). Зазначене вище означає, що сучасна педагогіка, особливо у сфері досліджень явища освіти як факту, ураховує багато його зумовленостей, зокрема й психологічних, суспільних, культурних, політичних [4].

Зі свого боку, у польському тлумачному словнику подано значення поняття «педагогія» як комплекс ресурсів і виховних методів, які застосовують учителі. Поняття педагогії стосується практичного «мистецтва виховання», на відміну від педагогіки, яка є теоретичною та науковою рефлексією, що відображена в освітній практиці. Отже, мова йде про педагогію як освітню парадигму, яка може приймати форму доктрини педагогічної, освітньої ідеології або прихованої виховної програми (наприклад, школи).

У ХХ ст. відбулася диференціація педагогіки на загальну педагогіку, дидактику та історію виховання. Спроби трактування педагогіки як прикладної науки призвели до визнання щоразу нових критеріїв відособлення її субдисциплін або розділів; наприклад, згідно з інституційним критерієм склалася дошкільна педагогіка, шкільна (з-поміж неї й ранньошкільна педагогіка) і педагогіка вищої школи, а відповідно до критерію позашкільної освітньої взаємодії – опікунська педагогіка, педагогіка культурно-освітня, педагогіка праці, андрагогіка, педагогіка захисту, педагогіка здоров'я, педагогіка вільного часу, педагогіка спорту, військова педагогіка, педагогіка сільськогосподарська, соціальна педагогіка тощо; відповідно до критерію дефіциту розвитку – окремі розділи спеціальної педагогіки: педагогіка ревалідаційна, олігофренопедагогіка, сурдопедагогіка; залежно від типу девіації – реабілітаційна педагогіка, педагогіка пенітенціарна та ін.

З огляду на те, що педагогіка невпинно розвивається в сенсі розширення кількості вироблених знань, а також з урахуванням щоразу новіших аспектів, коли деякі галузі лише народжуються, інші виникають і розвиваються на ґрунті вже наявних, відбувається явище диференціації спеціальних дисциплін (наприклад, субдисципліни). Тому в науковій літературі наявні різні критерії їх класифікації.

Наприклад, у праці Б. Наврочинського (B. Nawroczyński) «Сучасні педагогічні течії» представлено започатковані в ХХ ст. найважливіші у світі, а також і в Польщі педагогічні течії. Педагогічним критерієм їх виділення були вкладені в них доктрини. Зокрема, науковець виділяв:

- педагогіку релігійно-моральну;
- напрямки емпіричні;
- педагогіку індивідуалістичну;
- педагогічні постаті (персоналізм педагогічний);
- педагогіку соціальну (педагогіка соціальна в аспекті емпіристичнім, педагогіка соціальна ідеалістичного напрямку);
- педагогіку класову, народну, державну (педагогіка соціалізму та комунізму, педагогіка народного виховання);
- педагогіку культури (педагогіка філософська, прагматична, філософія виховання);
- педагогіку виховання мистецтвом;
- педагогіку особистості [2, с. 221].

Необхідно зазначити, що Б. Наврочинський – один із перших науковців, який серед педагогічних наук виокремлював не тільки педагогіку культури, але й педагогіку виховання мистецтвом. Останню течію частіше використовують учені, як один із засобів естетичного виховання – виховання мистецтвом.

Декілька прикладів упорядкованості субдисциплін педагогічних наук наводить польський науковець Л. Зажецький (L. Zarzecki) [1, с. 146]. Наприклад, класифікація субдисциплін педагогічних наук за певними критеріями вченого С. Кавулі (S. Kawuli) (1986):

1. Критерії, які враховують цілі виховної діяльності:

- дидактика (спеціальні дидактики);
- теорія виховання (спеціальні теорії).

II. Методологічні критерії:

- педагогіка загальна (аналіз усіляких зумовленостей процесу виховання);
- педагогіка суспільна (педагогіка акцентує у своєму підході роль середовища).

III. Інституційний критерій (стосується конкретної, інституційної практичної діяльності):

- шкільна педагогіка;
- дошкільна педагогіка;
- педагогіка вищої школи;
- військова педагогіка.

IV. Критерій розвитку:

- педагогіка періоду дошкільного;
- педагогіка ранньошкільного періоду;
- педагогіка дітей і молоді;
- андрагогіка.

V. Критерії, які враховують вид діяльності – групової чи одиничної:

- оборонна педагогіка;
- педагогіка відпочинку (рекреації);
- педагогіка культурної діяльності;
- педагогіка спорту;
- педагогіка праці;
- педагогіка вільного часу;
- педагогіка здоров'я.

VI. Критерії відхилення та дефектів розвитку:

- олігофренопедагогіка;
- тифлопедагогіка (від гр. Τυφλός – сліпий і педагогіка) – галузь дефектології, яка розробляє проблеми виховання, освіти, навчання та трудової підготовки осіб із порушенням зору (сліпих від народження, сліпих частково, слабозорих, сліпоглухих);
- педагогіка ревалідації;
- педагогіка реабілітації;
- педагогіці пенітенціарна.

VII. Критерій певної проблеми (стосується наскрізних тем дослідження):

- історія освіти;
- порівняльна педагогіка;
- освітня політика;
- професійне навчання [1, с. 22].

Іншу класифікацію пропонує польський науковець М. Новак (1999 р.):

I. Основні навчальні дисципліни:

- загальна педагогіка;

- історія освіти та педагогічні доктрини виховання;
- теорія виховання (морально-соціального, естетичного, соціального, патріотичного, релігійно-філософського);
- дидактика (освітня технологія).

II. Спеціальні навчальні дисципліни:

- сімейна педагогіка;
- дошкільна педагогіка та ранньошкільна;
- шкільна педагогіка (загальноосвітні школи та професійні школи);
- педагогіка вищої школи;
- педагогіка дорослих (андрагогіка);
- спеціальна педагогіка (ревалідаційна, відновлювальна та реабілітаційна);
- теорія паралельного навчання (паралельна освіта);
- теорія безперервного навчання (перманентна освіта);
- педагогіка літніх людей (геронтологія).

III. Дисципліни, які відповідають основним напрямкам діяльності людини:

- соціальна педагогіка;
- педагогіка культури;
- педагогіка праці;
- педагогіка здоров'я;
- теорія технічного виховання;
- теорія оборонного виховання;
- педагогіка вільного часу і рекреації.

IV. Дисципліни допоміжні та дотичні:

- порівняльна педагогіка;
- педехтологія (*pedeutologia* – наука про вчителя (*paident'es* – вчитель, *logos* – наука). *Pedeutologia* (досліджує індивідуальність учителя та особливості вчительської професії);

- освітня політика;
- економіка освіти;
- організація освіти та виховання;
- філософія виховання;
- психологія виховання;
- соціологія виховання;
- біологія виховання;
- інформатика та кібернетика виховання.

В аспекті нашого дослідження ми приділимо увагу аналізу окремого розділу педагогіки – педагогіці культури.

Л. Зажецький визначає **педагогіку культури як педагогічну субдисципліну, яка вивчає взаємовідносини між культурою та вихованням**. Її визначають як педагогіку гуманістичну або педагогіку особистості. Вона розвинулася як спроба не лише примирення, але й протиставлення однобічності натуралізму та педагогічному соціологізму [1, с. 23].

Педагогіка культури визначає особистість, як гармонійну й водночас індивідуальну структуру людського індивіда. Процес її формування ніколи не закінчується, бо особистість або вдосконалюється, або піддається деструкції. Особистість потребує постійного підтвердження та ставлення окремих осіб. Процес виховання, згідно з педагогікою культури, визначають як зустріч людської особистості з об'єктивними умовами та культурними цінностями. Людина бере участь у їх творенні й тим самим збагачує свої духовні сили та творить нові цінності. Примат природних процесів повинен бути замінений на примат царства душ [1, с. 28].

Найяскравішими представниками педагогіки культури є С. Гессен (S. Hessen), Б. Наврочинський (B. Nawroczyński), Б. Суходольський (B. Suchodolski), І. Войнар (I. Wojnar), З. Мислаковський (Z. Myslakowski).

Попередниками цього напрямку є: неокантіанці Дільтей (Dilthey), Віндельбанд (Windelband), Ріккерт: (Rickert); психологи й філософи Шпрангер (Spranger), Kerschenshtainer, С. Гессен (S. Hessen).

Відповідно до позицій кожного з представників педагогіки культури окреслимо мету, дефініції та завдання виховання [3, с. 135].

Зокрема, у своїх працях С. Гессен визначає такі постулати:

- мета педагогіки культури – це формування людської особистості за допомогою впровадження її у світ культурних цінностей;
- виховання – діалектична структура цінностей;
- завдання морального виховання – розвиток у людині свободи.

Діалектичний принцип у вихованні, запропонований С. Гессеном, полягає в тому що:

- особистість і суспільство, як і свобода, і примус, не протистоять собі у вихованні, але взаємно проникають;
- виховання розвивається:
 - від аномії (нездатне існування до визнання права – дошкільний заклад);
 - через гетерономії (слухняність закону, що приходить іззовні, – школа);
 - до автономії (слухняність закону, що виходить із власного вибору, – самоосвіта);
- 4 шари діалектичного виховання, які взаємопов'язані:
 - біологічне життя – психофізичний розвиток – педагогіка натуралізму;
 - суспільне буття – соціалізація – соціологічна педагогіка;
 - духовна культура – інтеграція в масову культуру – педагогіка культури;
 - досконале моральне співтовариство – активна любов до ближнього;
- суть виховання – діалектичне протиріччя між суб'єктивним і об'єктивним духом.

У площині концепцій педагогіки культури Б. Наврочинського:

- мета виховання в педагогіці культури – формування незалежної та творчої особистості;
- виховання – соціальний процес, спрямований на те, щоб створити з вихованців членів культурного суспільства, у якому вони будуть жити.

Польський науковець Б. Суходольський пропонує такі визначення:

– виховання – цілісний, неподільний процес, який охоплює всі сторони людської особистості, повноту життєвих процесів, спрямованих на культурну творчість, розширює та поглиблює психічне життя в суспільній спільноті;

– завдання виховання – збуджувати активно-творчі інстинкти особистості, розпалювати кохання, ентузіазм та імпульси для нетлінних завдань.

Духовну, суспільну та особистісну культуру Б. Суходольський визначає так:

– духовна культура – особистість дієво, тривало й глибоко ставиться до культури, засвоює культурні цінності, має змогу здійснювати свій вибір;

– соціальна – здібність особистості до співіснування та вміння взаємодії, прищеплення ідеалізму в оцінці людей, спонукання до творчого зусилля; повага до кожної людської особистості;

– особистісна – збудження людини до подальшої самоосвіти.

Згідно з Б. Наврочинським, структура духовного життя включає компоненти:

– освіти – об'єднання індивідуальності вихованця із засвоєною ним культурою; внутрішнє життя, найглибший мотив і джерело творчості;

– характер – постійна, сильна, незалежна, підприємницька, практична воля; приборкування та знищення різних імпульсів і схильностей;

– індивідуальність – найповніший компонент, найвищий, спрямований на ціннісні цілі.

Характерні риси педагогіки культури й індивідуалізму (психологізм) та педагогіки культури й педагогічного соціологізму:

– педагогіка культури як подолання та протиставлення однобічності індивідуалізму й соціологізму;

– гармонійне об'єднання потреб окремих особистостей із цінними вчинками для колективу;

– протиставлення індивідуалізму – залежність духовного буття особистості від культурної реальності;

– протиставлення соціологізму – підвищення права людської особистості.

Аналізуючи польську «педагогіку культури», ми розуміємо під цим поняттям конкретне історичне явище в польській педагогічній думці. Назва «педагогіка культури» позначає в прийнятому розумінні течію в педагогіці ХХ ст., пов'язану з філософією культури, яка визнає виховання як процес упровадження людини в специфічно людський світ цінностей і символів, та охоплює різні течії та теорії (при такому трактуванні це є близьке розумінню концепції педагогіки культури як однієї з трьох течій Нового Виховання [3, с. 279]).

Отже, **педагогіка культури** – субдисципліна сучасної педагогічної освіти, завдання якої – виховання особистості засобами культурних цінностей. Людина створює культуру, але й культура створює людину, тому необхідним є

виховання особистості до сприймання та створення культури й виховання культурою.

Основним завданням педагогіки культури є вивчення явищ і культурних тенденцій: визначення їх, оцінка, щоб остаточно зробити висновки з них для використання в освіті. Важливим завданням є також включення в себе підготовки педагогів, щоб мати змогу навчати молодь розумного використання культури, розрізняти деструктивні та конструктивні елементи культури й бути в змозі створити культуру, засновану на цінностях вищої освіти.

Педагогіка культури формує людину в трьох вимірах: розуміння культурної спадщини, можливість використовувати її в повсякденному житті й створення культури для майбутніх поколінь.

Список використаних джерел та літератури

1. Leon Zarzecki. Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie. – Jelenia Góra, 2012. – 346 s.
2. Sztobryn S., Pedagogika Nowego Wychowania, /w:/ Pedagogika, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN. – Warszawa, 2003. – t. 1. – 466 s.
3. Gajda J. Pedagogika kultury w zarysie. – Impuls, Oficyna Wydawnicza, 2006. – 320 s.
4. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http : //encyklopedia.pwn.pl/haslo/pedagogika;3955414.html](http://encyklopedia.pwn.pl/haslo/pedagogika;3955414.html)
5. [Електронний ресурс]. <http://sjp.pwn.pl/sjp/kultura;2565197.html>.

Для нотаток

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА
В УМОВАХ ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

Збірник наукових праць

За зміст статей і правильне цитування відповідальний автор

Комп'ютерний макет:

Колесник Н. Є., кандидат педагогічних наук, доцент;
Танська В. В., кандидат педагогічних наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 01.03.17. Папір офсетний.
Формат 60x84/16. Гарнітура Times New Roman.
Ум.-друк. арк. 18,13. Обл.-вид. арк. 19,05.
Тираж 300. Зам. 5.

Віддруковано з готових оригінал-макетів у ФО-П «Н. М. Левковець»

*Свідоцтво про державну реєстрацію суб'єкта підприємницької діяльності – з фізичної особи:
серія ВВО № 762297 від 15.02.2005 року*