



ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

*Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції з міжнародною участю*

14 вересня 2018 року



Бердянськ – 2018

Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю. – Бердянськ, 2018. – 247 с.

Випуск присвячено 60-річчю спеціальності «Початкова освіта» в Бердянському державному педагогічному університеті

Редакційна колегія:

Коваль Людмила Вікторівна – декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету, доктор педагогічних наук, професор, заслужений працівник освіти України.

Крамаренко Алла Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри початкової освіти факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Попова Ольга Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Горецька Олена Віталіївна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Лісіна Лариса Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету.

Мартиненко Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету, заслужений діяч культури України.

ЗМІСТ

Секція 1

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Людмила Коваль. СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІКИ І МЕТОДИК ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ	7
Гжегож Бжузе, Тетяна Кучай. АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКЕ НАВЧАННЯ – ВАГОМА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У США	10
Алла Крамаренко. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ЕКОЛОГО-МЕТОДИЧНА СКЛАДОВА	12
Анатолій Кузьмінський. ВИКОРИСТАННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В УНІВЕРСИТЕТІ	17
Stanisław Kunikowski, Олександр Кучай. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ЗВО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	20
Лариса Лісіна. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО КОНСТРУЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	23
Пріма Раїса, Пріма Дмитро, Рославець Руслана. ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ	28
Олена Акімова, Оксана Кузнецова, Вероніка Одарченко. ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	31
Микола Балух. СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ	36
Галина Бучківська. ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА	41
Тетяна Володько. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНИХ УРОКІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ	45
Наталія Гарань, Дарина Моторін. ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	47
Олександр Голік. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	52
Марина Дорошенко. ОСНОВНІ ВИМОГИ, РИСИ, ФУНКЦІЇ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	57
Марія Замелюк. МЕТОДИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	61

Орос Ільдико. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ	66
Олена Ільїна. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОЗИЦІЙ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ	70
Ян Курінний. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	74
Тетяна Мухїна. ПРОБЛЕМА ІНФОРМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ	78
Тетяна Ніконенко. РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ	83
Любов Пашко. ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-КУРСУ EDERA ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВНО-ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	88
Ольга Попова, Лариса Попова. ЛІНГВОМЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ НИМ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	91
Рославець Руслана, Зивер Христина. РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ	95
Руслана Рославець, Леся Мендель. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	99
Катерина Степанюк. ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ	103
Лада Чемонїна. МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	108
Леся Чосїк. АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	111
Надія Щербакова. ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИХОВАННЯ ЕТИКЕТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ	116

Секція 2 ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Софія Березка. ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ	120
Марина Богдан. ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ БЕЗУМОВНОГО ЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНИ	122

Олена Горецька. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ УЧЕТИЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	126
Олена Каранетрова. ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	130
Марина Кідалова. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ПІД ЧАС АДАПТАЦІЙНОГО ПЕРІОДУ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОБОТИ З НИМИ	134
Олена Колпакчи. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	138
Тетяна Малихіна. УЯВЛЕННЯ ПРО ЩАСТЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	141
Наталія Сердюк. ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ НАВИЧОК МЕДІАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	146
Ірина Черезова. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ	149
Віктор Чумак. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	153

Секція 3

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА ЕТАПІ СТВОРЕННЯ СТАНДАРТІВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Світлана Курінна. ВПЛИВ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ	157
Елліна Панасенко, Христина Орлова. ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ	160
Олена Голуб. ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ	166
Леся Колток. ПРИРОДОТЕРАПІЯ ЯК СКЛАДОВА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ	168
Олександр Коробов. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА	173
Ольга Коробова. ЛІТНІЙ МОВНИЙ ТАБІР ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	177
Дмитро Крамаренко. ІДЕЇ В. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	181
Анжеліка Лесик. РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ЗАСОБАМИ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ	185
Анжеліка Лесик, Діана Філіп'єва. ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	188

Юлія Пожитько, Ольга Сипченко. ДОСВІД ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ	191
Ганна Удовиченко. ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	197
Анжела Чайка. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	200
Лілія Ярошук. ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ШКОЛЯРА	205

Секція 4

ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВИТИ

Валентина Бєлікова. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ	212
Вікторія Григор'єва. ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ВИКОНАВСЬКОЇ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	215
Ірина Дубінець. РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	219
Олена Ємельянова. РОЗВИТОК ВІДЧУТТЯ РИТМУ В МУЗИЧНО-РИТМІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ХОРЕОГРАФІЇ	223
Павло Косенко. МУЗИЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ УНІВЕРСАЛЬНИХ ОСОБИСТОСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНЯ	226
Олена Мартиненко. ХОРЕОГРАФІЯ ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	229
Ольга Матвєєва. ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	234
Руслан Павленко. РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ	239
Юлія Тараненко. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ	242

Секція 1
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: СУЧАСНІ ВИКЛИКИ

Людмила Коваль,
декан факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв,
доктор педагогічних наук,
професор Бердянського
державного педагогічного
університету, заслужений
працівник освіти України

СУЧАСНІ РЕАЛІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ПЕДАГОГІКИ І МЕТОДИК ПОЧАТКОВОГО НАВЧАННЯ НА ЗАСАДАХ
КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Актуальність дослідження. Увага суспільства до якісної підготовки магістрів початкової освіти передусім зумовлена тим, що саме вони мають бути готовими до впровадження технології контекстного навчання під час організації освітнього процесу зі студентами спеціальності 013 «Початкова освіта».

Сучасні наукові розвідки свідчать, що проблема підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури на засадах контекстного навчання висвітлюється різноаспектно, а саме: методологічні основи сучасної філософії освіти (В. Андрущенко, В. Кремень, В. Огнев'юк та ін.); теоретичні та практичні засади підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах європейського вектору розвитку педагогічної освіти (А. Алексюк, Н. Батечко, С. Вітвицька, В. Гриньова, Н. Гузій, О. Гура, О. Дубасенюк, В. Кравченко, В. Лозова, С. Сисоєва, Л. Хоружа та ін.); визначення концептуальних положень, сутності, організаційних форм і методів контекстного навчання (О. Андрєєва, І. Брюховецька, А. Вербицький, К. Гамбург, В. Калашников, Г. Лаврент'єв, Н. Лаврент'єва, О. Ларіонова, Н. Неудахіна та ін.); реалізація компетентнісного підходу в системі контекстного навчання майбутніх педагогів (Н. Бакшаєва, А. Вербицький, І. Жукова, Г. Кузьменко, О. Ларіонова, С. Скворцова, В. Теніщева та ін.); технологія контекстного навчання в практиці професійної підготовки фахівців (Л. Бурдейна, В. Желанова, С. Качалова, Т. Лененко, Н. Муслімов, М. Уразова та ін.); застосування технології контекстного навчання в магістратурі (Г. Барська, Н. Бекузарова, Н. Дем'яненко, Т. Дубовицька, В. Калашников, М. Левківський, О. Ткаченко та ін.) тощо. Проте проблема підготовки магістрів початкової освіти (майбутніх викладачів педагогіки та

методик початкового навчання) до застосування технології контекстного навчання не була предметом окремого дослідження.

Мета статті – визначити й охарактеризувати етапи професійної підготовки майбутніх викладачів педагогіки і методики початкового навчання на засадах технології контекстного навчання.

Підготовка магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання передбачала три етапи (організаційний, професійно-орієнтований, технологічно-проектувальний).

На першому організаційному етапі експериментального дослідження підготовка пов'язувалася з формуванням у магістрів мотиваційно-ціннісного компонента готовності до застосування технології контекстного навчання. Відповідно відбувалося усвідомлення майбутніми викладачами педагогіки та методик початкового навчання значущості власної професійної діяльності та ролі в оновленні вищої педагогічної освіти в контексті до європейських стандартів якості; надання пріоритетності застосуванню означеної технології як мета-технології майбутньої професійної діяльності. Цей процес відбувався завдяки впровадженню в зміст підготовки магістрів початкової освіти, окрім традиційних, рефлексивно зорієнтованих лекцій контекстного типу, а також інтерактивних методів: мозковий штурм, дискусії, дебати, модеративний семінар, коуч-тренінг («Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики у вищій школі», «Методика початкового навчання математики у вищій школі», «Методика початкового навчання української мови у вищій школі»).

Другий професійно орієнтований етап був спрямований на розвиток педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого була здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх. Метою цього етапу було формування когнітивно-процесуального компоненту готовності магістрів початкової освіти до застосування технології контекстного навчання, який передбачав усвідомлення ними дидактико-методичних знань, формування вмінь моделювати педагогічні ситуації із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки (мікрОВикладання) та вироблення в студентів – майбутніх педагогів навичок самостійно розв'язувати навчально-професійні завдання в реальному освітньому процесі початкової школи.

У процесі професійної підготовки майбутніх викладачів педагогіки і методики початкового навчання спеціально використовувалася система навчально-професійних завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні.

Загальнопедагогічні навчально-професійні завдання пропонувалися магістрам початкової освіти з метою формування загальнопедагогічних знань, які є науково-теоретичною основою їх підготовки до застосування технології контекстного навчання («Педагогіка вищої школи», «Методика

навчання дидактики у вищій школі»).

Дидактико-методичні завдання сприяли засвоєнню магістрами початкової освіти відповідних знань та вмінь, які складають процесуальну основу їх підготовки до застосування технології контекстного навчання («Методика навчання дидактики у вищій школі», «Методика початкового навчання математики у вищій школі», «Методика початкового навчання української мови у вищій школі»).

Рефлексивно-проектувальні завдання спрямовувалися на формування в магістрів початкової освіти здатності до саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечує їх повноцінний процес рефлексивної діяльності щодо застосування технології контекстного навчання, моделювання педагогічних ситуацій та навчання студентів розв'язувати їх.

Включення трьох груп навчально-професійних завдань під час професійної підготовки дозволяло майбутнім викладачам педагогіки і методики початкового навчання, з одного боку, накопичувати досвід застосування контекстного навчання, а з іншого – підпорядковувалося змісту конкретної дисципліни, що забезпечувало становлення готовності їх упроваджувати зазначену технологію з урахуванням предметної специфіки в реальному освітньому процесі закладів вищої освіти.

На третьому технологічно-проектувальному етапі підготовки майбутніх викладачів педагогіки і методики початкового навчання формувалася їхня здатність здійснювати рефлексивну діяльність щодо активного впровадження контекстного навчання як своєрідної мета-технології. Цей етап передбачав удосконалення рефлексивно-проектувальних умінь майбутніх викладачів педагогіки та методик початкового навчання як провідної складової їх професійної діяльності, а саме: здатність моделювати та проводити практичні заняття на основі застосування технології контекстного навчання; здійснювати рефлексію професійної діяльності та навчати цьому студентів; прагнути до саморозвитку й самовдосконалення. Технологічно-проектувальний етап збігався з організацією асистентської практики магістрів початкової освіти, що дозволяло їм здійснити перехід від квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності до реального застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки.

Отже, модернізація освітнього процесу підготовки майбутніх викладачів педагогіки і методики початкового навчання до застосування технології контекстного навчання відбувається на основі впровадження компетентнісного підходу як ключової методології, що вимагає суттєвого оновлення змісту, співпраці, співтворчості викладача й студента, відповідного технологічного забезпечення; організації якісно іншого освітнього середовища. Активне впровадження технології контекстного навчання в процес підготовки магістрів початкової освіти доцільно вважати своєрідною мета-технологією їх професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Вербицкий А. А. Ермакова О. Б. Школа контекстного обучения как модель реализации компетентного подхода в общем образовании. *Педагогика*. 2009. № 2. С. 12 – 18.

2. Дем'яненко Н. Теорія і практика контекстного навчання: освітній простір педагогічної магістратури. *Рідна школа*. 2013. № 3. (Теорія й методологія освіти) С. 12 – 16.

3. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 482 с.

4. Хоружа Л. Л. Інваріантність та варіативність професійної діяльності викладача вищої школи в епоху змін. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти : монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій ; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. С. 40 – 58.

Гжегож Бжузе,

доктор педагогічних наук, ад'юнкт
Факультету педагогічних наук;
Куявська вища школа у Влоцлавку,
Польща

Тетяна Кучай,

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри психології і
педагогіки
Закарпатський угорський інститут
імені Ференца Ракоці II

АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКЕ НАВЧАННЯ – ВАГОМА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У США

У теперішній час будь-який ЗВО виступає у статусі суб'єкту ринку послуг, і гарантованість якості на цьому ринку стає хоча й недостатньою, але необхідною умовою акту купівлі освітньої послуги. Система забезпечення якості вищої освіти є однією з основних вимог, що висувуються суспільством перед вищою освітою. Тому якість виявляється основною конкурентною перевагою вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг.

Найбільший розвиток академічно-громадського навчання здійснюється у США. Це пов'язане з тим, що джерела влади й контролю в американських університетах інші, ніж у європейських країнах. У США, величезне різноманіття післясередніх (вищих) навчальних закладів поєднуються зі значною слабкістю державного контролю за якістю їхньої

роботи. На відміну від країн, де є Міністерство освіти, або аналогічні структури, американська вища освіта контролюється переважно самими навчальними закладами.

У матеріалах регіональної Асоціації університетів Середніх Штатів наведено схему «поліпшення якості викладання», де послідовно поєднуються: «викладання – навчання – оцінювання – поліпшення – викладання» [1].

Систему освіти США розглядали такі науковці: Н. Андрущенко, О. Бевз, Н. Голубкова, Т. Ліхневська, Л. Мішіна, К. Новикова, Ю. Топоркова та ін.

Своєрідність американської вищої школи полягає в її багаторівневості і розгалуженості, поділу вищих навчальних закладів (ВНЗ) на державні та приватні, їх відмінності за якістю і кількістю ступенів, що присвоюються, наявності систем залікових одиниць, особливостях роботи професорсько-викладацького складу. Багаторівневості системи вищої освіти, створена на основі “розподілу функцій” між навчальними закладами, є саме тим механізмом, за допомогою якого в США намагаються вирішити проблему підвищення якості підготовки спеціалістів.

У США визнається вирішальна роль освіти в економічному і соціальному розвитку держави, у зміцненні її становища на світових ринках та у світовій економічній спільноті, у підтримці національної безпеки, що знаходить своє відображення в освітній політиці і практичних заходах щодо її реалізації.

Серед пріоритетних напрямків підвищення якості освіти можна виокремити такі: розробка академічних стандартів для студентів; підвищення вимог до рівня знань випускників шкіл, особливо у галузі точних наук; широке використання різноманітних тестових програм; застосування у навчальному процесі новітніх інформаційних технологій; започаткування нових програм оцінки якості викладання [2].

В сучасній системі університетської освіти США набула поширення стратегія академічно-громадського навчання, спрямована на оволодіння науковими, професійними знаннями й уміннями у процесі виконання соціально значущої діяльності.

Завдяки такому підходу ефективність вищої освіти зростає унаслідок поєднання навчального процесу студентів з активною участю у суспільно корисній діяльності, різноманітних громадських справах. Майбутні фахівці мають змогу не лише здобувати професійну освіту, але й досліджувати проблеми суспільства, шукати шляхи їх вирішення та навчатися бути відповідальними громадянами своєї країни. Вони набувають не лише знання про демократію, права й обов'язки громадянина, але й досвід служіння громаді, здійснення власного внеску в розвиток суспільства [3].

Організація академічно-громадського навчання в університетах США засвідчує, що оволодіння теоретичним курсом шляхом виконання соціально значущої практичної діяльності становить вагомий внесок у

підвищення ефективності навчального процесу та професійного розвитку студентів як майбутніх фахівців.

В університетській освіті США академічно-громадське навчання є вагомим складовою професійної підготовки студентів. Цю освітню стратегію застосовують у викладанні різних дисциплін для всіх ступенів підготовки майбутніх фахівців, зокрема, молодших спеціалістів, бакалаврів, магістрів [4].

Головне завдання університетської освіти США – навчити студентів бути відповідальними громадянами своєї держави та оволодіти належним рівнем професійної підготовки. Протягом останніх десятиріч одним із шляхів досягнення цієї мети є інтеграція академічно-громадського навчання в навчальні програми різних дисциплін [4].

Список використаних джерел

1. Дупак Н.В. Система забезпечення якості вищої освіти у країнах західної Європи й США // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Випуск 9 (52). – 2014. – С. 73-79.

2. Тарасова О. В. Вища освіта в США: сучасний стан та пріоритети розвитку [Електронний ресурс] / О. В. Тарасова. // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – Вип. 3. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_3_9.

3. Клонцак О. Розвиток академічно-громадського навчання в сучасній системі університетської освіти США // ВІСНИК ЛЬВІВ. УН-ТУ. Серія педаг. – 2013. – Вип. 29. – С. 173–180.

4. Клонцак О. Організація академічно-громадського навчання як складова професійної підготовки студентів у системі університетської освіти США // Порівняльно-педагогічні студії. – 2015. – № 3 (25). – С. 40-47.

Алла Крамаренко,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри початкової освіти,
Бердянський державний
педагогічний університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ЕКОЛОГО-МЕТОДИЧНА СКЛАДОВА

На сучасному етапі розвитку українського суспільства активне впровадження еколого орієнтованих ідей регламентовано Концепцією екологічної освіти в Україні, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Педагогічною Конституцією Європи, Державним стандартом початкової освіти. Серед шляхів реалізації основних положень нормативно-правових джерел є внесення коректив у професійну підготовку майбутніх фахівців, у тому числі й майбутніх учителів початкової школи.

Доцільно зазначити, що різні підходи до модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти розкрито в ґрунтовних докторських дослідженнях (О. Біда, О. Будник, Т. Гуменникова, Б. Долинський, С. Желанова, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Комар, А. Крамаренко, А. Кучерявий, О. Лінник, С. Литвиненко, С. Мартиненко, М. Марусинець, О. Матвієнко, О. Митник, О. Оліяр, Державний стандарт початкової освіти (2018) [2].

Новий Державний стандарт початкової освіти, регламентуючи свободу педагогічних спільнот у виборі шляхів навчання, виховання та розвитку здобувачів початкової освіти, відкриває можливість вибору та створення власного навчального забезпечення освітнього процесу. Чинні вимоги до його якості доповнюються показниками, що відповідають пріоритетам нового Державного стандарту і передбачають: реалізацію ідеї інтеграції; дослідницький підхід до формування вмінь; конструювання знань, а не їх відтворення; організацію пошуку інформації з різних джерел, розвиток критичного мислення, творчості тощо [3, с. 3]. А основна новація нового Держстандарту, як наголошують Т. Гільберг та С. Тарнавська, структурування змісту початкової освіти на засадах інтегрованого підходу в навчанні [1, с. 36].

У першому класі цьогооріч вводиться інтегрований предмет «Я досліджую світ». Типова освітня програма з цього предмета дає змогу вчителю самостійно обирати й формувати інтегрований та автономний спосіб подання змісту із освітніх галузей Стандарту, добираючи дидактичний інструментарій, орієнтуючись на індивідуальні пізнавальні можливості дітей. Особливого значення в дидактико-методичній організації навчання надається його зв'язку з життям, практикою застосування здобутих компетентностей в життєвих ситуаціях.

При цьому, вказує О. Савченко, застерігаємо, що інтегроване навчання за невмілого поєднання елементів навчальної програми в початковій школі може негативно позначитися на якості освіти [10]. У процесі реалізації завдань інтегрованого курсу «Я досліджую світ» з метою уникнення проблем необхідно враховувати досвід інтегрованого навчання та розуміння того, що найвищим субмеханізмом інтеграції є інтеграція стратегії пізнання або універсальних дій.

Відповідні зміни в початковій ланці освіти вимагають професійної підготовки фахівця, здатного працювати в нових умовах, реалізовувати на практиці запропоновані інновації. У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року серед ключових компетентностей, якими повинен оволодіти учень є компетентності в природничих науках і технологіях, екологічна грамотність і ведення здорового способу життя [9].

Порушуючи проблему екологізації освітнього процесу в початковій ланці освіти, у наших наробках ми постійно вдосконалювали напрямки здійснення зазначеного процесу на практиці, оскільки тільки еколого орієнтований учитель здатен формувати еколого орієнтованого здобувача освіти.

Так, в авторській монографії «Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика» [8] науково обґрунтовано такі важливі складові педагогічного супроводу вказаного процесу:

- створення професійно спрямованого середовища, в основу якого закладено використання світоглядно-ціннісних форм вітакультурного зростання учасників розвивальних навчальних відносин, реалізації відповідального ставлення до власної життєдіяльності та набуття досвіду творення себе як унікальної цілості й індивідуальності під час виконання дослідницьких екологічних та еколого-педагогічних завдань;

- наповнення освітнього процесу (викладання навчальних дисциплін, виховного впливу, НДР, педагогічної, навчально-польової та інших видів практик) екологічним змістом і спрямування його на формування у майбутніх учителів початкової школи екологічних цінностей;

- упровадження у ЗВО розгалуженої системи позааудиторної роботи екологічного змісту з метою цілеспрямованого розвитку й активізації творчого самовиявлення майбутніми педагогами екологічних цінностей;

- виявлення особливостей педагогічного впливу на стимулювання професійної рефлексії та професійної готовності студентів до формування у молодших школярів екологічних цінностей;

- удосконалення авторського науково-методичного забезпечення формування еколого орієнтованих майбутніх учителів початкової школи [8, с. 51-152].

На практиці ЗВО реалізовувалися такі важливі етапи процесу формування еколого орієнтованих майбутніх учителів початкової школи в системі професійної підготовки: 1) підготовчий (забезпечення потреби студентів у засвоєнні еколого орієнтованих знань, спонукання до активних еколого-педагогічних дій, стимулювання інтересу до саморозвитку власних можливостей і здібностей здійснювати майбутню еколого-педагогічну діяльність та позитивного емоційного ставлення до неї, емоційної оцінки); 2) змістово-практичний (формування системи еколого орієнтованих знань майбутніх учителів початкової школи; активізація процесу регуляції майбутньої еколого-педагогічної діяльності та поведінки на основі екологічних цінностей студента; стимулювання його інтелектуальної активності, в основі якої самоаналіз, самоконтроль, самооцінка у співвіднесенні власних здатностей і можливостей свого реального «Я-екоціннісного» з ідеальним «Я-екоціннісним», чого вимагає майбутня еколого-педагогічна діяльність); 3) результативний (моніторинг процесу формування екологічних цінностей).

Слід зазначити, що дієвості педагогічного супроводу сприяють: наявність у студентів позитивної мотивації до екологічної й еколого-педагогічної діяльності; поетапність і неперервність формування екологічних цінностей; екологізація змісту гуманітарних, природничих, професійно орієнтованих дисциплін; створення можливостей для саморозвитку й самореалізації студентів у процесі

навчання та проходження педагогічної практики в початковій школі; моніторинг окресленого процесу.

Взагалі підготовка майбутнього фахівця початкової школи у контексті стандартизації початкової освіти не може ефективно здійснюватися без оновлених науково-методичних видань на засадах компетентісно орієнтованого підходу. Маючи досвід у розробці зазначених видань, ми намагалися зосередити увагу на проблемному викладі матеріалу, стимулюванні дослідницьких умінь майбутніх фахівців, здійснювати орієнтацію на апарат видання, який полегшує розуміння матеріалу. У посібниках чітко виокремленні діагностичні засоби контролю навчальних досягнень майбутніх фахівців, а саме закриті та відкриті тести, різнорівневі творчі завдання, які надають можливість визначити рівень підготовки студентів до відповідного виду діяльності, а також вчасно окреслити напрямки усунення виявлених недоліків.

Еколого-методичну складову професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи реалізовано було через видання ще трьох навчально-методичних посібників, а саме: «Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи», «Ноосферна освіта еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи» [6; 7; 5]. Згідно з акредитаційними вимогами МОН та концептуальними положеннями О. Співаковського щодо перспективності електронних посібників в процесі навчання в ЗВО, відповідно у 2016 р. у співавторстві із К. Степанюк студентам запропонували перероблений перший посібник в електронному варіанті [6].

Проблема підготовки майбутнього фахівця в контексті стандартизації початкової освіти не оминає питання біо(еко)етики, оскільки інтегрований курс «Я досліджую світ» включає багато аспектів взаємостосунків у системах «людина – навколишнє середовище», «людина – людина» тощо.

Аналіз світоглядного підґрунтя сучасної біо(еко)етики свідчить, що вона прагне до психічних ціннісних пріоритетів, розвиває сучасну глобальну мораль толерантності, яка будується на визнанні унікальності всіх проявів життя, обґрунтовує особисту відповідальність суб'єкта за його моральні вчинки.

Відповідно для студентів-магістрантів спеціальності 013 Початкова освіта факультету психолого-педагогічної освіти та мистецтв БДПУ впроваджено новий курс «Біо(еко)етична діяльність учителя початкової школи», який читається вже другий рік. Метою курсу є формування готовності магістрантів до впровадження у цілісний освітній процес початкової школи технології формування біо(еко)етично орієнтованих молодших школярів.

Запропонований навчально-методичний посібник до цього курсу [4] включає такі теми: Біо(еко)етика як концептуальна основа етичного виховання школярів; Проблема формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи як складових біо(еко)етичної освіти в сучасних дослідженнях; Формування біо(еко)етично орієнтованого молодшого школяра на уроках «Я досліджую світ»; Формування біо(еко)етичних умінь у молодших школярів на "Уроках для стійкого розвитку. Школа друзів планети" (1-2 кл.) та "Моя щаслива

планета" (3-4 кл.); Біо(еко)етичне виховання молодших школярів на уроках «Я досліджую світ»; Природотерапія як технологія в біо(еко)етично орієнтованому освітньому процесі початкової школи; Підготовка майбутніх учителів початкової школи на засадах біо(еко)етики.

Аналізуючи якість навчання здобувачів другого освітнього ступеня з даного курсу, слід зазначити, що в аудиторній роботі найефективнішими в цьому процесі виявляються колективні та групові форми, методи стимулювання унікальності сприйняття й пояснення самими магістрантами нових еколого-педагогічних явищ, діалог і дослідницька наукова еколого орієнтована взаємодія, в якій органічно поєднуються свіжість наукових думок майбутніх педагогів та досвідчених науковців.

Отже, питання еколого-методичної складової підготовки майбутніх учителів у контексті стандартизації початкової освіти є досить актуальним. Жодним чином не можна зупинятися у цьому напрямку, оскільки професійна підготовка вказаного фахівця повинна відповідати сучасним запитам в умовах реалізації Нової української школи. Відповідно на перспективу плануємо розробку навчально-методичного посібника «Сучасні технології навчання природничої, соціальної, здоров'ябережувальної освітніх галузей в початковій школі» для студентів-магістрантів спеціальності 013 Початкова освіта.

Список використаних джерел

1. Гільберг Т., Тарнавська С. Організація освітнього простору в 1 класі засобами інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Початкова школа. 2018. №8. С. 36-40.
2. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/> (дата звернення: 21.08.2018).
3. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення в закладах загальної середньої освіти навчальних предметів та організації освітнього процесу в 2018-2019 навчальному році. Початкова школа. 2018. №8. С. 1-15.
4. Крамаренко А. Біо(еко)етична діяльність учителя початкової школи: навч. посіб. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2017. 196 с.
5. Крамаренко А. М. Ноосферна освіта еколого орієнтованого майбутнього вчителя початкової школи: навч. посіб. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2016. 186 с.
6. Крамаренко А.М., Степанюк К.І. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи : електр. навч. посіб. 3-є вид., перероб. і допов. Бердянськ, 2016. 362 с.
7. Крамаренко А.М., Степанюк К.І. Сучасні технології ознайомлення молодших школярів з об'єктами природи : навч. посіб. 2-ге вид., перероб. і допов. Бердянськ: Видавець Ткачук О.В., 2015. 352 с.
8. Крамаренко А. М. Формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика: монографія. Запоріжжя: КПУ, 2014. 380 с.

9. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/ (дата звернення: 21.04.2018).

10. Савченко О.Я. Модернізація початкової освіти в контексті сучасних викликів. *Paradygmaty oswiatowe i edukacja nauczycieli. Wyzsza Szkola Pedagogiczna ZNP, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN. Warszawa Krakow : Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji. PIB, 2010. С. 24-28.*

Анатолій Кузьмінський,
доктор педагогічних наук, член
кореспондент НАПН України,
професор кафедри педагогіки вищої
школи і освітнього менеджменту,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

ВИКОРИСТАННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ В УНІВЕРСИТЕТІ

До проблеми вдосконалення освітнього процесу останні роки помітно зріс інтерес і науковців, і педагогів-практиків, і громадськості. Саме від ефективності діяльності освітніх закладів залежить майбутнє благополуччя кожної людини і держави в цілому. Наш земляк, народний учитель, академік О. Захаренко у статті “Розраховуємо на мудрість” зауважував: “Незалежна Україна як повітря, як води потребує нової школи, яка хоч на крок йтиме попереду суспільства, нової за змістом, за системою і технологією навчання і виховання, чесної і добродійної, що дасть країні покоління чисте, мудре, порядне, працююче, яке ніколи не зречеться своєї державності, своєї історії. Не зречеться святих істин справедливості, і давніх і нових традицій, дружби і поваги до культури інших народів” [2]. А щоб сформувати нове покоління, потрібні мудрі педагоги, яких готую вищі навчальні заклади.

Професійна діяльність педагога багатоаспектна, вона охоплює суто навчальну (викладацьку), методичну, науково-пошукову роботу, виховний вплив на особистість, організаційні вміння. На нашу думку, найголовніша функція педагога – засобами свого навчального предмета – математики, історії, біології – вчити учнів (студентів) найважливішому: як стати особистістю й реалізовувати свої потенційні можливості, здібності. В наш час це надзвичайно складні завдання. Життя за стінами навчальних закладів міняються стрімко, а педагог підготовлений “за вчорашніми вимогами суспільства, життя”. Це не провина, а біда вчителя. Не лише в Україні, а в усьому світі спостерігається криза системи освіти. Школі потрібні реформи змісту, технологій підготовки вчителя, начально-матеріального забезпечення освітнього процесу.

Як засвідчує досвід найскладнішим у вирішенні проблем є:

а) кадрова – рівень підготовки і перепідготовки вчителів;

б) формування батьківської, громадської, суспільної думки щодо необхідності внесення кардинальних змін у освітню політику та методи її реалізації.

Вічна проблема “Чому і як вчити”. У повісті “Тарас Бульба” Микола Гоголь, говорячи про навчання Остапа, зауважив: “Тогдашний род учения страшно расходился с образом жизни: эти схоластические, грамматические, риторические и логические тонкости решительно не прикасались к времени, никогда не применялись и не повторялись в жизни. Учившиеся им ни к чему, не могли привязать своих познаний, хотя бы даже менее схоластических. Самые тогдашние ученые более других были невежды, потому что вовсе были удалены от опыта” [1, с. 58].

Саме передовий педагогічний досвід є важливим чинником, підвищення педагогічної майстерності, розвитку творчої ініціативи вчителя, невичерпним джерелом нового і прогресивного.

Прекрасним прикладом новаторства у прикладній педагогіці є діяльність А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка, Ш. Амонашвілі, І. Зязюна, М. Гузика, В. Шаталова, які блискуче узагальнили власний педагогічний досвід, збагативши теорію і методику освіти оригінальними науковими ідеями. У своїх педагогічних працях вони методологічно обґрунтували роль передового досвіду, наголошуючи на необхідності тісного взаємозв'язку теорії і практики без якого не можливий розвиток освіти. І хоча до проблеми передового педагогічного досвіду зростає інтерес науковців, ще й сьогодні не все прогресивне, педагогічно доцільне, що народжується у творчих лабораторіях науковців і педагогів-практиків, стає надбанням широкого загалу освітян.

Основною причиною, на наш погляд, є невміння виокремлення продуктивних ідей, недооцінка педагогіки при підготовці педагогічних працівників. Аналізуючи це явище, В. Коротич цитує висловлювання Льва Толстого про завдання педагогіки: “завданням педагогіки є наведення розуму на узагальнення”, т.б. потрібно вчити людину мислити самостійно [3]. Тому в нашому університеті ми побудували викладання педагогічних дисциплін саме так, щоб навчити майбутніх вихователів підростаючого покоління, працівників освіти мислити, обирати педагогічно доцільні форми, методи, технології для досягнення цілей формування особистості, людини.

Глибинне знання навчального предмету майбутнього фаху студентів завжди викликає повагу до викладача, є характерною рисою справжнього майстра-педагога вищої школи. Саме майстерність викладача, відданість його своїй професії, обраному фаху є визначальним чинником виховного впливу на студентів.

Бездоганне глибоке знання предмету навчання завжди притаманне справжнім майстрам вищої школи. Відданість викладача обраному фаху,

його професійний інтерес є значними чинниками його виховного впливу на студентство.

Викладач вищої школи в очах студентів виступає як науковець, він є представником певної галузі наукових знань, посередником між наукою та студентами. Він не лише знайомить молодь з науковими ідеями, перспективами розвитку науки, її практичного застосування в суспільній та господарській діяльності, але й сприяє становленню студентів як науковців. Слід ураховувати думку В. І. Вернадського про те, що для наукового розвитку необхідне визнання повної свободи особистості, особистості духу, бо тільки за цієї умови може один науковий світогляд змінюватися іншим, створеним вільною, незалежною роботою особистості, адже забезпечення вільного, творчого розвитку особистості студента є одним із важливих завдань педагога у вищій школі.

Конструктивний компонент педагогічної діяльності викладача вищої школи передбачає: знання особливостей кожного типу форм організації навчання; уміння побудувати конкретну форму навчання відповідно до реальних педагогічних ситуацій; уміння добирати оптимальну сукупність методів навчання для досягнення поставлених цілей навчання; уміння обирати доцільну структуру навчального заняття в залежності від стану опрацювання навчальної програми предмета та мети заняття; вміння відібрати кількість і обсяг навчального матеріалу в залежності від часу навчання і рівня підготовки студентів; уміння конструювати методичну структуру навчального заняття, відповідну дидактичній структурі.

Успіх викладацької діяльності тісно пов'язаний з умінням спілкування зі студентами. Комунікативний компонент діяльності викладача реалізується в процесі передачі навчальної інформації студентам і в процесі формування ділових та міжособистісних стосунків. Ефективність процесу передачі інформації викладачем залежить від фахових і психолого-педагогічних знань і вмінь. Якщо викладач знає і розуміє предмет, він може його розкрити, адаптувати до рівня готовності студентів сприймання навчального матеріалу

В умовах побудови нової, власної, національної системи освіти оновлення її змісту, форм і методів роботи з впровадження досягнень педагогічної науки, прогресивної педагогічної практики набуває першочергового значення.

Список використаних джерел

1. Гоголь Н. Повести / Н. Гоголь. – Санкт-Петербург: Издательство Дом “Азбука-классика”, 2007. – 317 с.
2. Захаренко О.А. Розраховуємо на мудрість // Віче. – 1993. – № 3.
3. Коротич В. Бульвар Гордона. – 2008.

Stanisław Kunikowski,
Profesor,
Rector of Cuiavian University in
Włocławek, Poland
Олександр Кучай,
доктор педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Національний університет
біоресурсів і природокористування
України

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ЗВО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Дистанційне навчання у світовій практиці одна з усталених форм навчання. Воно затребуване суспільством, користується популярністю. Дистанційне навчання – найбільш демократична форма навчання, що дозволяє отримати освіту широким верствам суспільства. Методи дистанційного навчання застосовуються у ЗВО, в шкільній освіті, системі підвищення кваліфікації вчителів, в системі підготовки управлінських кадрів.

Перспективу і вдосконалення системи дистанційного навчання в Україні складає впровадження в освітній процес комп'ютерної і аудіо-візуальної техніки. В даний час проблему дистанційної освіти розробляють практично всі вузи на території України.

У перспективі електронна освіта зробить навчання не нудним і ретельно розпланованим зобов'язанням, а захоплюючим пізнавальним процесом, у формуванні якого студент сам бере участь. Вчитися скрізь, завжди і все життя із задоволенням –приблизно таке гасло ідеї дистанційної освіти.

Наскільки ясно і адекватно ми зможемо визначити і реалізувати нову технологію навчання і його дистанційні форми, що поліпшують якість і збільшують масовість освіти, настільки продуктивно вітчизняна школа освіти виконає це історичне замовлення –створення в нашій країні нового громадянського суспільства [1].

Одним з пріоритетних напрямів програми модернізації загальноосвітньої і вищої школи визнане дистанційне навчання. В сучасних умовах існує потреба отримання вищої освіти дистанційно, що викликано необхідністю навчатися без відриву від виробництва, отримання освіти людьми з обмеженими можливостями та тими, що перебувають за кордоном або у місцях позбавлення волі. Таку можливість надає дистанційне навчання, яке здійснюється завдяки інформаційно-освітнім технологіям і системам комунікації.

Дистанційна форма навчання має ряд беззаперечних переваг. Зокрема, здобувач вищої освіти може навчатися у зручний для нього час, звичному оточення та у відносно автономному темпі. Варто врахувати також і нижчу вартість такого навчання, оскільки відпадає потребав оренді приміщень, оплаті значної кількості персоналу та економію часу[2].

Методична основа для роботи за дистанційною формою навчання вимагає максимального залучення студентів до активного навчання, що підвищує їхню мотивацію до здійснення професійної підготовки засобами дистанційного навчання; швидкості зворотного зв'язку, постійної присутності викладача, систематичних консультацій, створення спеціального форуму для спілкування між викладачем та студентами; великої взаємодії між студентами та студентами і викладачем, що сприяє задоволенню студентів від навчання.

Інтенсивне використання інформаційно-комунікативних технологій в житті сучасного суспільства призвело до переосмислення змісту освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців: головну роль відіграє не стільки сама інформація, скільки вміння працювати з нею, критично осмислювати та продукувати нові знання; головним стає не кількість інформації, а її якість; інформація потрібна для подальшого практичного застосування та перетворення у знання, а вміння працювати з інформацією стає однією з важливих компетенцій сучасного фахівця в новій трансформації суспільства: від інформаційного до суспільства знань. В даному контексті однією з головних форм підготовки стає дистанційне навчання, яке здатне відповісти на виклики суспільства [3].

Звичайно, основна увага буде приділятися забезпеченню якості навчання за новою системою й підтримці іміджу ДО на світовому рівні. Для цього ЦДН планує дотримуватися міжнародних стандартів у галузі ДН, єдиних концептуальних підходів при створенні дистанційних курсів, які базуються на принципах ситуативної педагогіки; використовувати кращий світовий досвід викладання за допомогою телекомунікаційної мережі, забезпечувати достатній рівень методичного, дидактичного забезпечення ДО за різними фахами, напрямками та рівнями підготовки; підтримувати на необхідному рівні технічне і програмне забезпечення системи, сприяти підготовці методичних посібників та електронних підручників з основних дисциплін, створювати електронні бібліотеки навчальних дистанційних курсів, відкрити віртуальну лабораторію для розробки мультимедійних і програмних засобів ДН, створити систему сертифікації навчальних дистанційних курсів [4].

Відмінність дистанційного навчання від традиційного зрозуміла, якщо розглянути їх з погляду форм взаємодії викладача і студента. В основу традиційної моделі навчання покладено читання лекцій, проведення семінарських, лабораторних та різних ігрових видів занять, організація самостійної роботи студентів тощо. База навчання – книга і викладач, як

інтерпретатор знання. Дистанційне ж навчання орієнтоване на впровадження в навчальний процес принципово відмінних моделей навчання, що передбачають проведення конференцій, проектні роботи, тренінги та інші види діяльності з комп'ютерними та нетрадиційними технологіями.

Суттєво змінюється в цьому навчальному процесі і роль викладача. На нього покладаються такі функції, як координування пізнавального процесу, коригування курсу, що вивчається, консультування слухачів під час впорядкування індивідуального навчального плану, керування їхніми навчальними проектами тощо. Він допомагає студентам у їхньому професійному самовизначенні. Якщо розглянути особливості дистанційної освіти з погляду комунікацій між викладачем і студентом, то можна визначити такі її характерні риси:

- самоосвіта як основа дистанційного навчання, що передбачає само мотивацію студента щодо власного навчання, а також певний рівень самоорганізації особистості;
- спілкування викладача і слухача за принципом «один до одного», що відповідає за формою і змістом індивідуальній консультації;
- спілкування і взаємодія «один до одного» не виключає взаємодії «одного до багатьох», оскільки викладач, відповідно до заздалегідь складеного графіка, працює відразу з безліччю студентів. Така форма взаємодії нагадує традиційне навчання в аудиторіях;
- взаємодія «багатьох до багатьох» означає, що можливе одночасне спілкування безлічі студентів, які обмінюються між собою досвідом і враженнями.

Виходячи з цього, дистанційне навчання має низку переваг у порівнянні з традиційним навчанням: передові освітні технології, доступність джерел інформації, індивідуалізація навчання, зручна система консультування, демократичні стосунки між студентом і викладачем, зручний графік та місце роботи.

Впровадження дистанційних технологій у навчальний процес спрямоване на глибше розуміння навчального матеріалу; формування таких компетенцій як: комунікативні (безпосереднє спілкування за допомогою засобів мережі), інформаційні (пошук інформації з різних джерел та можливість її критичного осмислення), самоосвіти (вміння навчатись самостійно). Як показує практика, якщо студент не навчиться самостійно приймати рішення, визначати зміст своєї навчальної діяльності та знаходити засоби її реалізації, він не зможе якісно оволодіти тією чи іншою дисципліною. Окрім того, дистанційне навчання виконує й виховну функцію – сприяє формуванню провідних якостей особистості: активність, самостійність, самовдосконалення, творчість [5].

Ефективність педагогічного супроводу в процесі дистанційного навчання досягається наступними умовами: наявністю у студентів

комп'ютерної грамотності, обліку психологічних закономірностей сприйняття, пам'яті, уваги та вікових особливостей студентів, їх індивідуальних та особистісних особливостей, створення психологічного комфорту, що включає в себе здатність викладача до діалогу засобами інформаційних технологій, знайти індивідуальний підхід до студентів, здійснення особливим чином організованого самоконтролю студентів та систематичного контролю педагога за узагальненням знань, передбаченого при розробці відповідних навчальних програм, володіння студентами навичками самостійної роботи, забезпечення ефективного взаємодії всіх компонентів системи дистанційного навчання.

Список використаних джерел

1. Глуховська Н.А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання в системі підготовки майбутніх фахівців в умовах євроінтеграції // Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. – 2016. - №2. - С 67-71.
2. Власенко І.Г. Впровадження дистанційного навчання – вимога сучасності // Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського Вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп.ред. Л.Б.Ліщинська. – Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. – С. 12-14.
3. Мурасова Г.Є. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання – Електронний ресурс. – [Режим доступу] http://www.confcontact.com/2012_10_04/pe2_murasova.htm
4. Красильникова Г., Мазур М., Гладкий Я. Дистанційне навчання в системі професійної підготовки фахівців у технологічному університеті // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – №4 – Електронний ресурс. – [Режим доступу] http://lib.khnu.km.ua/dysk/2002/Pelag_psixol_2002_4_144-148.htm
5. Даценко Г.В., Сузанська З.В. Дистанційне навчання як засіб стимулювання самоосвіти // Дистанційне навчання як сучасна освітня технологія: матеріали міжвузівського вебінару (м. Вінниця, 31 березня 2017 р.) / відп.ред. Л.Б.Ліщинська. – Вінниця : ВТЕІ КНТЕУ, 2017. – С 17-20.

Лариса Лісіна,
доктор педагогічних наук,
професор,
Бердянський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО КОНСТРУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, вимагають відповідних змін як окремих компонентів освітньої системи – цілей, змісту, методів і навчальних технологій, так і її концептуальної основи. Освітня ситуація, що торкається як змістової, так і процесуальної сторони навчання,

формує соціальну потребу у вчителів, що здатний самостійно здійснювати проектувальну і конструкторську функцію в умовах освітніх альтернатив.

Вищі навчальні заклади, готуючи майбутніх педагогів, дають їм певну суму академічних знань, проте приділяють надто мало уваги психологічній підготовці учителів до роботи в сучасній школі, вмінню активізувати особистісний потенціал і моделювати своє професійне самовдосконалення.

Це зумовлює підвищення вимог до якості підготовки магістрантів в педагогічному університеті, одним із компонентів якої повинно стати формування готовності майбутнього вчителя до розробки навчальних технологій.

При розробці теоретичних основ підготовки майбутніх учителів до конструювання навчальних технологій ми вважаємо необхідним урахувати вплив загальноосвітніх тенденцій на процес підготовки магістрантів:

- загальносвітову тенденцію до зміни основної парадигми освіти: криза класичної моделі і системи освіти; розробка нових педагогічних фундаментальних ідей; створення експериментальних та альтернативних шкіл у різних галузях освітянської діяльності;

- вітчизняний рух освіти в напрямку інтеграції у світову культуру: демократизація школи, налагодження зв'язку з основними суб'єктами соціальної культури, створення системи безперервної освіти, гуманітаризація та комп'ютеризація освіти, вільний вибір програм навчання та освіти.

Готовність учителя до конструювання навчальних технологій це складне особистісне утворення, що є умовою та регулятором успішної проектувальної та конструкторської діяльності педагога. Конструювання навчальних технологій ми розуміємо як процес деталізації проекту технології для використання в конкретних умовах реальними учасниками навчально-виховного процесу. Теоретико-методологічною основою формування готовності майбутніх учителів до конструкторської діяльності є теорія системогенезу В. Шадрикова, у якій структура готовності до діяльності визнається тотожною структурі відповідної функціональної психологічної системи і містить такі компоненти: мотиви діяльності, цілі діяльності, інформаційну основу діяльності, програму діяльності, блок прийняття рішення, а також підсистему професійно важливих якостей особистості. Відповідно, у нашому дослідженні структура готовності зумовлена структурою функціональної системи конструкторської діяльності (постановка діагностичних і формулювання навчальних цілей; підготовка навчальних матеріалів; організація всього ходу навчання; оцінка поточних результатів; корекція технології; заключна оцінка результатів) і, відповідно, містить мотиви, цілі, інформаційну основу та програму конструкторської діяльності, процесуально-діяльнісну та рефлексивну складові, а також блок прийняття рішення і підсистему професійно важливих для конструювання навчальних технологій якостей особистості.

Мотиваційна готовність до конструкторської діяльності є її системоутворювальним компонентом, тому доцільним виявляється включення до змістового компонента освітнього процесу в магістратурі системи заходів, спрямованих на розв'язання завдань формування позитивного ставлення магістрантів до директивних освітніх інновацій, впровадження яких припускає створення авторських навчальних технологій та розвиток мотивації досягнення, у тому числі формування почуття «особистісної причетності».

Найважливішими завданнями підготовки майбутніх вчителів з питань педагогічного цілеутворення ми вбачаємо в тому, щоб допомогти магістрантам зрозуміти закономірності та принципи процесу цілеутворення, розвинути здатність як до обґрунтованої оцінки різноманітних наукових підходів до визначення концептуальних цілей початкової освіти та їх педагогічної інтерпретації, так і до самостійного визначення модульних і часткових цілей, зокрема, цілей окремої навчальної технології.

При формуванні в майбутніх фахівців інформаційної основи конструкторської діяльності необхідними виявляються розробка та впровадження в освітній процес магістратури інтегрованого курсу відповідного спрямування, у якому було б висвітлено сучасні розробки в галузі педагогіки та психології творчості, педагогічної конструкторології, теорії прийняття рішення, теорії технологічного підходу в освіті тощо.

Слід зазначити, що досвід конструкторської діяльності може бути засвоєний особистістю тільки шляхом її включення у процес створення авторських навчальних технологій, а важливим чинником ефективності цієї діяльності є сформованість відповідних дій. Крім того, у процесі формування у майбутніх учителів системи дій зі створення і впровадження навчальних технологій у практику роботи, ми маємо передбачити комплекс заходів в освітній системі магістратури, спрямованих на формування в них готовності визначати проблеми процесу навчання і здійснювати відбір навчальних технологій, упровадження яких дозволяє розв'язати ці проблеми, планувати процес розробки і упровадження навчальних технологій у практику роботи та реалізовувати намічений план.

На результативність конструкторської діяльності та успішність її освоєння впливає рівень сформованості у магістранта професійно важливих якостей учителя-проектувальника, до яких ми відносимо в першу чергу креативність і критичність його професійного мислення. Розвиток креативності має здійснюватися з позицій комплексного підходу та спрямовуватися на розвиток дивергентності мислення слухачів, алгоритмічних прийомів розв'язання проблем у професійній галузі. Розвиток критичності професійного мислення повинен відбуватись в єдності його структурних компонентів – сформованості критеріальної бази оцінки педагогічних процесів і явищ, здатності до її здійснення та наукового обґрунтування.

Основна ідея формування готовності майбутнього вчителя до конструювання навчальних технологій полягає в тому, що формування відповідних знань і вмінь, розвиток творчих здібностей, створення ціннісно-орієнтаційних установок необхідно здійснювати не послідовно, а паралельно, підпорядкувавши весь процес освітньої діяльності створенню практично значущого педагогічного продукту.

Методологічними орієнтирами побудови системи підготовки магістрантів до конструювання навчальних технологій ми вибрали системний, діяльнісний, особистісний, андрагогічний, акмеологічний, соціокультурний, культурологічний, технологічний, діагностичний, пошуковий, дослідницький, творчий, комплексний, проблемний, комунікативний, середовищний, гуманістичний, ціннісний підходи. Складовою частиною її, ядром слугують принципи: еволюційності розвитку системи вищої педагогічної освіти; цінності гуманітарної культури; системно-ціннісної орієнтації управління; взаємозв'язку й взаємовпливу лінійності й нелінійності в розвитку; опори на науково-концептуальне знання в діяльності; провідної ролі прогнозу в прийнятті рішень на всіх рівнях управління; системності й комплексності; процесуальний; конфліктності конструкторської діяльності; виховної ролі конструкторської діяльності; розвиваючого впливу; прогнозування розвитку навчальної технології; суб'єктності; детермінізму; соціальної детермінації особистості; розвитку; інваріантності; гуманізму.

Спираючись на попередній виклад і результати експериментального викладання, можна зазначити, що підготовка магістрантів до конструювання навчальних технологій спрямована на поетапне нарощування їх професіоналізму взагалі і компетентності в царині конструкторської діяльності зокрема, і ґрунтується на таких концептуальних положеннях:

1) підготовка майбутніх учителів до конструювання навчальних технологій на другому рівні педагогічної освіти ґрунтується на методологічному визнанні пріоритетів особистісного розвитку магістранта, його потреб, мотивів, цілей, здібностей, індивідуально-психологічних особливостей;

2) готовність до особистісно професійного саморозуміння і саморозвитку формується на основі ідеї посилення інтернальності психолого-педагогічної підготовки, яка створює умови для виникнення потреб і можливостей будування індивідуально-орієнтованих стратегій майбутньої діяльності з конструювання навчальних технологій;

3) підготовка до конструювання навчальних технологій передбачає створення в освітньому середовищі університету сприятливих умов для повноцінного прояву і розвитку особистісних якостей магістрантів відповідно до їх здібностей, нахилів, мети професійного становлення в процесі формування їх професійних компетентностей, визначення власної

траєкторії професійного зростання та набуття високого рівня професіоналізму;

4) ефективність підготовки до конструювання навчальних технологій залежить від усвідомлення учасниками освітнього процесу підвалин та витоків конструкторської діяльності, ефективності системного проектування процесу та технологічного комплексу підготовки магістрантів в освітній системі магістратури, залучення слухачів до індивідуальної проектної діяльності, організації взаємодії «магістрант – викладач» у процесі навчання, впливу освітнього і професійного середовища в процесі проходження практики на становлення творчої позиції майбутніх учителів;

5) найбільш доцільними стратегіями навчання майбутніх педагогів конструкторській діяльності є емотивна і когнітивна;

6) показником морально-психологічної готовності магістрантів до конструювання навчальних технологій є комплексна характеристика, яка складається із мотиваційного, морально-орієнтованого, пізнавально-операційного, емоційно-вольового, психофізіологічного, оціночного компонентів.

Створена на основі даної концепції дидактична система навчання магістрантів дає можливість досить ефективно готувати майбутніх вчителів до свідомого вибору і конструювання технологій навчання для вирішення завдань сучасної освіти.

Список використаних джерел

1. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учебное пособие. – М.: Высшее образование, 2007. – 357 с. - (Основы наук).
2. Сліпушко О.М. Тлумачний словник чужомовних слів в українській мові. Правопис. Граматика. – К.: Видавництво “Криниця”, 1999. – 507 с.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982. – 186 с.

Пріма Раїса,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри теорії і методики
природничо-математичних дисциплін
початкової освіти, Східноєвропейський
національний університет імені Лесі
Українки

Пріма Дмитро,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри методики викладання
шкільних предметів, Волинський
інститут післядипломної педагогічної
освіти

Рославець Руслана,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри теорії і методики природничо-
математичних дисциплін початкової
освіти, Східноєвропейський
національний університет імені Лесі
Українки

ГУМАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ

У контексті модернізації освітньої діяльності особливого значення набуває оптимізація процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи шляхом гуманізації освіти, що має забезпечити зростання ролі особистості – носія позитивних моральних якостей і ціннісних орієнтацій, якій притаманні високий рівень культури й духовності, а також здатність до самовдосконалення і саморозвитку.

Гуманізація на сучасному етапі розвитку суспільства є соціально-педагогічним феноменом, що віддзеркалює сучасні суспільні тенденції в побудові і функціонуванні всієї системи освіти в цілому, і професійної підготовки майбутнього вчителя зокрема, і водночас є однією з найактуальніших проблем педагогіки вищої школи, стратегічний напрям її розвитку.

Зауважимо, визначення гуманізації як стратегічного напрямку розвитку педагогічного процесу є цілком обґрунтованим, позаяк сьогодні загострюється проблема нестачі активних творчих особистостей, цивілізованих, гуманістично і гуманітарно орієнтованих, здатних до постійного самовдосконалення, взаєморозуміння і взаємодії з носіями різних мов і культур в ім'я загального блага людства. Саме формування та розвиток таких особистостей є найактуальнішою, глобальною метою педагогічної науки сьогодення.

На питання, що таке гуманізація освіти, в педагогічній літературі ми знаходимо такі відповіді: гуманізація освіти – це провідна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі людинотворчої функції. Гуманізація освіти означає повагу школи й педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів і інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей і обдарувань дитини, для її повноцінного життя на кожному із вікових етапів, для її самовизначення [1, с. 76].

Мета гуманізації в освіті загалом має зовнішню та внутрішню спрямованість. Так, зовнішня спрямованість виявляється у сприянні життєзабезпеченню суспільства в даних конкретно історичних умовах, у розвитку загальної культури людства. Внутрішня мета відображає той факт, що в сучасному, динамічно мінливому світі знання, вміння та навички є явищами несталими, які швидко втрачають необхідну їм стабільну відповідність реальним явищам і процесам. Відтак, у світлі цього, випускник освітнього закладу повинен бути не тільки «утримувачем» акцій-знань, але й активним та творчим їх користувачем. Йому необхідно вміти долати шаблони мислення і дій, які віджили свій час. При цьому пріоритетом гуманізації освіти є збереження психічного і фізичного здоров'я учасників освітнього процесу.

Безсумнівним проявом гуманізації є духовність як абсолютна цінність людського життя, основа цілісності та душевного здоров'я людини, оскільки, як слушно наголошує В. Андрущенко «перспектива людства в кінцевому розумінні – у його високій духовності» [2, с. 7].

Нам імпонує позиція І. Беха, який стверджує, що «морально-духовна вихованість молодшої особистості нині є пріоритетною метою освітньої системи» [3, с. 10-13], пропонує зреалізовувати відомий постулат про силу знання в дещо трансформованому вигляді (знання – гуманістично орієнтована сила), дотримуючись при цьому деяких важливих принципів, а саме:

- національної спрямованості;
- культуровідповідності;
- гуманізації виховного процесу;
- цілісності;
- акмеологічного принципу;
- суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- особистісної орієнтації;
- превентивності;
- технологізації.

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті [4] та основними нормативно-правовими актами у сфері освітньої діяльності підготовка фахівців нової генерації повинна базуватися на нових,

сучасних ідей та підходах до організації освітнього процесу, які мають системно втілювати такі основні принципи:

- гуманізація освіти, єдність навчання та виховання, залучення студентської молоді до духовних цінностей, формування цінностей загальнолюдської моралі;
- свобода вибору та відповідальність за результати освітньої діяльності, професійне самовизначення особистості, що забезпечує відповідну самодетермінацію навчання студентів, актуалізує внутрішню мотивацію, розвиває потребу у свободі творчості, автономності, самоуправлінні та самокорекції, забезпечує толерантність щодо особистості студента;
- відкритість і демократичність освітньої діяльності, доступність навчання для будь-якого громадянина з урахуванням рівня його довузівської та індивідуальної підготовки;
- випереджувальний характер навчання на основі психодіагностики та корекції поведінки особистості;
- органічний зв'язок з національною та світовою культурою, історією, традиціями;
- регуляція психофізіологічних станів людини за різними напрямками на основі знань, нагромаджених у психофізіології, психології та фізіології праці, педагогіці, валеології, медицині, гігієні, екології, ергономії й інших науках;
- взаємодія з закладами вищої освіти, що здійснюють підготовку фахівців гуманітарного, економічного та лінгвістичного профілів у зарубіжних країнах;
- самопізнання з метою визначення у себе нових якостей, характеристик, поглибленого осмислення властивостей і станів особистості студента;
- використання важелів відповідальної поведінки студентів у процесі навчання у закладі вищої освіти;
- духовно-моральний пошук власної життєвої позиції, індивідуально-колективна відповідальність за дотримання умов і досягнення результатів у процесі освітньої діяльності.

Відзначимо, реалізація означених принципів забезпечує досягнення повної корпоративної згоди в управлінні освітнім комплексом сучасного закладу вищої освіти, сприяє формуванню гуманістично зрілих, компетентних фахівців нового покоління.

Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Андрущенко В. Освіта має плекати духовність / В. Андрущенко // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 7: Релігієзнавство. Культурологія. Філософія. – 2007. – Вип. 11(24). – С. 3-7.

3. Бех І. Законопростір сучасного виховного процесу / І. Бех // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 10-13.

4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 2002. – 23 квітня.

Олена Акімова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Оксана Кузнецова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Вероніка Одарченко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Комунальний заклад «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ІННОВАЦІЙНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

На сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується інтеграцією нашої держави в європейські освітні, економічні й культурні інституції, особливого значення набуває проблема підготовки фахівців, здатних виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні. Приєднання України до Європейського освітнього простору ставить перед закладами вищої освіти нові вимоги до формування основ майбутньої професійно – педагогічної діяльності студентів, зокрема в аспекті організації освіти на засадах Концепції «Нової української школи». Майбутні вчителі мають свідомо реалізовувати основні принципи концепції, формувати інноваційний стиль професійної діяльності та створювати інклюзивний освітній простір для всіх учнів України без винятку.

Отже, постає проблема визначення суті інноваційного стилю діяльності вчителя та етапів інноваційної діяльності майбутніх учителів як основи для створення інклюзивного освітнього простору початкової школи у парадигмі «Нової української школи».

Перед авторами постали такі завдання:

1. Проаналізувати основні аспекти створення інклюзивного освітнього простору початкової школи у парадигмі «Нової української школи».

2. Визначити суть педагогічної деонтології як одного з аспектів підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування інноваційного стилю професійної діяльності.

3. Уточнити поняття «інноваційний стиль діяльності» у парадигмі «Нової школи» для майбутніх учителів початкової школи.

4. Визначити основні етапи інноваційної діяльності вчителя, як основи для формування інноваційного стилю професійної діяльності майбутніх учителів початкової школи на засадах Концепції «Нової школи».

На сучасному етапі підготовки вчителя початкової школи різні аспекти майбутньої професійної діяльності висвітлено в наукових дослідженнях О. Бабакіної, С. Беляєва, С. Єрмакової, А. Крамаренко, Л. Петриченко, О. Пометун, Ф. Халілової та інших, зокрема проблеми формування творчої особистості майбутніх учителів початкової школи актуалізована в дослідженнях Г. Пономарьової, Л. Хомич.

Метою є визначення суті інноваційного стилю діяльності вчителя та етапів інноваційної діяльності майбутніх учителів як основи створення інклюзивного освітнього простору початкової школи у парадигмі «Нової української школи».

На сучасному етапі реформування вищої освіти в Україні в психолого – педагогічній літературі можна зустріти чимало визначень поняття інклюзія. Психолого-педагогічний аспект визначення поняття полягає у розумінні інклюзії як процесу збільшення ступеня участі всіх громадян в соціумі, і в першу чергу тих, що мають труднощі у фізичному та психологічному розвитку.

Виходячи з вище зазначеного, визначимо основні аспекти поняття «інклюзія» для майбутніх учителів початкової школи, а саме:

- навчання та виховання всіх дітей без винятку, незалежно від стану здоров'я та психічного розвитку;
- залучення всіх дітей з особливими потребами до тих навчальних закладів, які б вони відвідували, не маючи психічних або фізичних обмежень;
- використання всіх форм, методів і видів роботи для забезпечення різноманітних освітніх потреб учнів.

Необхідно звернути увагу, що дисципліни, які в подальшому дали б підґрунтя реалізації інклюзивної освіти в країні – відсутні, лише фрагментарно в інших дисциплінах зустрічаються теоретичні аспекти інклюзивної освіти, що обумовлює на нашу думку необхідність запровадження під час підготовки майбутніх учителів початкової школи опанування засад інклюзивної педагогіки та створення інклюзивного середовища як освітнього компонента під час підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ми погоджуємось з вченою А. Колупаєвою [2], яка зазначає, що найбільші успіхи у втіленні інклюзивної форми освіти мають навчальні

заклади, де розуміють і демонструють ефективні методики навчання та викладання в атмосфері співпраці, підтримки з боку шкільної адміністрації та громади. На нашу думку, високий рівень ефективності інклюзивної освіти має забезпечити включення засад інклюзивної педагогіки та створення інклюзивного середовища як освітнього компонента безпосередньо під час підготовки майбутніх вчителів початкової школи.

Отже, чому створення інклюзивного середовища у школі може бути неефективним? Яким чином можна урахувати це до уваги це під час підготовки майбутніх учителів початкової школи?

Основні проблеми неефективності інклюзивного середовища виступають:

- відсутність належної підготовки педагогічних кадрів;
- неспроможність викладати відповідний навчальний матеріал дітям з різним станом фізичного та психічного здоров'я;
- традиційні форми та методи організації навчання, негнучкість навчальної програми.

Науковці, які всебічно вивчають різні аспекти інклюзивної освіти, ширше описують перешкоди на шляху впровадження цієї форми освіти, а саме: інформація про переваги інклюзії не була донесена до учасників процесу належним чином або ж була непереконливою; необхідні для ефективного впровадження інклюзії зміни виявилися надто масштабними, а тому їх складно досягти за короткий час, або ж надто обмежені, тому не дають уявлення про реальний ефект; зміни втілюються надто швидко, тож учасники процесу не встигають осмислити нововведення, або надто повільно, й ентузіазм щодо їх реалізації згасає; необхідні ресурси для забезпечення ефективності інклюзивної форми освіти не надаються або розподіляються у недоцільний спосіб чи нераціонально [2].

Аналіз перешкод дає підстави зробити висновки, що більшість з них мають свої витoki у відсутності теоретичних та методичних аспектів інклюзивної освіти під час підготовки майбутніх вчителів, що в подальшому ускладнює творчий підхід роботи вчителя до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, відсутність взаємодії на високому рівні між усіма учасниками інклюзивної освіти, неправильний розподіл обов'язків та навантажень.

На нашу думку, підвищенню ефективності інклюзії в Україні та як одного з факторів усунення перешкод сприятиме включення основ педагогічної деонтології в психолого-педагогічну підготовку майбутніх учителів початкової школи. Цінним для нас виступають дослідження М. Васильєвої, яка обґрунтувала такі підходи педагогічної деонтології [1]:

1. Аксіологічний підхід. Передбачає засвоєння етичних норм, принципів та вимог до поведінки вчителя, які у своїй сукупності впливають на формування його цінностей та педагогічних установок, визначають характер його ставлення до різних суб'єктів навчально-виховного процесу.

2. Соціокультурний підхід. Спрямований на сприйняття педагогічної етики вчителем як універсального соціального регулятора поведінки вчителя у різних сферах його професійних взаємин.

3. Діяльнісний підхід. Передбачає формування практичних навичок поведінки і різноманітних ситуаціях морального вибору відповідно до норм педагогічної етики.

Процес підготовки студентів до створення, освоєння й упровадження інклюзивного освітнього простору початкової школи у парадигмі «Нової української школи» є багатомірним і тривалим. Для усвідомлення цього явища варто з'ясувати, які найбільш істотні процеси, явища, об'єкти взаємодіють із ним.

Результатом підготовки студентів до інноваційної діяльності є їхня готовність до нововведень.

Результат цілеспрямованої роботи може бути виражений у моделі (професіограмі) вчителя інноваційного типу: це вчитель-дослідник, учитель-новатор, який одержує високі результати в роботі, завдяки вдосконалюванню процесу навчання й виховання школярів і впровадження Концепції «Нової школи».

Інноваційна діяльність учителя передбачає оновлення педагогічного процесу, впровадження нововведень у традиційну систему навчання, виявлення вчителем педагогічної творчості, яскравої індивідуальності, інноваційного стилю діяльності.

Інноваційний стиль діяльності учителя визначаємо як сукупність способів професійно-педагогічної діяльності, спрямованих на модернізацію (прогресивне перетворення) освітнього процесу.

Виходячи зі способів діяльності сприйняття дійсності, дослідники [1, с.27] виділяють етапи інноваційної діяльності, які необхідно забезпечити в процесі підготовки майбутнього вчителя в закладі вищої освіти:

1-й етап – первинне сприйняття інновації, виходячи з установки свідомості студента.

2-й етап – утримання сприйняття інновації, ґрунтуючись на здібності майбутнього вчителя змінювати свою свідомість на основі суб'єктності.

3-й етап – первинне очікування діяльності на основі розуміння, змісту, методики, процесу діяльності, первинне очікування результатів діяльності.

4-й етап – власне діяльність по здійсненню інновації на основі процесуально-інструментального забезпечення діяльності.

5-й етап – набуття професійного сенсу діяльності (на основі результату діяльності).

6-й етап – набуття особистісного сенсу діяльності.

Варто зазначити, що дотримання цих етапів інноваційної діяльності й забезпечує, врешті-решт, формування інноваційного стилю професійної діяльності.

Процес формування інноваційного стилю діяльності вчителя зумовлюють також професійно значимі особистісні якості, що впливають на продуктивність професійної діяльності [4], а саме: гуманістична та професійно-педагогічна спрямованість, наполегливість, мобільність, оперативність, енергійність, рішучість і діловитість при вирішенні ситуацій та організації навчально-виховного процесу, схильність вести за собою, брати відповідальність за свої рішення, готовність до ризику, виявлення незалежності та критичності суджень, сміливість уяви й думки при вирішенні нестандартних ситуацій, виборі альтернативних рішень; виявлення спроможності творчо й самостійно здійснювати дії за нових умов, здатність до співпраці, демократичного стилю взаємодії зі суб'єктами педагогічного процесу.

Отже, зазначені якості зумовлюють формування інноваційного стилю професійної діяльності, виявляючи її творчий характер, особливий стиль розумової діяльності педагога, пов'язаний з новизною й значимістю її результатів, викликаючи складний синтез усіх психічних сфер (пізнавальної, емоційної, вольової й мотиваційної) особистості вчителя. Саме такий вчитель буде готовий до створення інклюзивного освітнього простору початкової школи у парадигмі «Нової української школи».

Список використаних джерел

1. Алексеенко И.Н. Теоретико-методологические основы формирования готовности будущего учителя к инновационной деятельности в условиях колледжа : дисс. ... канд. пед. наук :13.00.08. / Алексеенко Иван Николаевич. — Ростов н/Д., 2000. — 216 с.
2. Васильева М.П. Теорія педагогічної деонтології / М. П. Васильєва. – Х. : Нове слово, 2003. – 216с.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. – К. : Самміт-Книга, 2009. – 272 с.
4. Пономарьова Г. Ф. До питання формування творчої особистості вчителя в процесі професійно-педагогічної діяльності / Г. Ф. Пономарьова // Наук. зап. кафедри педагогіки ХНУ ім. Каразіна. — Х., 2007. — Вип.17. — С. 299—305.
5. Сіваєва Н. П. Інноваційні технології удосконалення професійної компетентності майбутніх учителів засобами позакласної роботи / Н. П. Сіваєва, Л. В. Темченко //Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін : зб. наук.-метод. пр. — Житомир, 2004. — С. 167—171.
6. Концепція «Нова школа. Простір освітніх можливостей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http:// mon.gov.ua](http://mon.gov.ua). – Назва з екрана.

Микола Балух,
аспірант,
Хмельницька гуманітарно-

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

Становлення України як європейської демократичної держави в період зовнішньополітичної та економічної нестабільності потребує підготовки висококваліфікованих компетентних фахівців. Вимоги до сучасного випускника закладу вищої педагогічної освіти охоплюють взаємопов'язані сторони професійних якостей фахівця як ініціативного, творчого вчителя та його особистісних рис і водночас – як носія високої загальнолюдської культури та національної самосвідомості, професіонала, готового не тільки до ефективного навчання і гармонійного розвитку школярів, а й здатного кардинально впливати на формування здорового способу життя і духовності учнівської молоді.

Сучасна нова школа потребує вчителів початкових класів з широким філософським мисленням і глибокими духовними якостями, інтегрованими знаннями анатомо-фізіологічного, психолого-педагогічного та методичного характеру, достатнім рівнем підготовки з різних видів фізичної культури та розвинутими загальними фізичними якостями. Комплекс здоров'язбережувальних компетентностей майбутнього вчителя має являти собою своєрідну школу мислення для загальної педагогіки.

Зміцнення здоров'я і вдосконалення системи його охорони як світова проблема сьогодення знаходить відображення в національних та офіційних документах Всесвітньої організації охорони здоров'я. З огляду на це, українська політика в галузі охорони здоров'я та освіти ХХІ ст., визначаючи стратегію і тактику розбудови регіональних систем, передбачає, перш за все, зменшення захворюваності, інвалідності та смертності населення, збільшення тривалості якісного життя.

Проблема здоров'я учня початкової школи є одна з найгостріших в наш час у планетарному масштабі. На сучасному етапі держава долучила проблему здоров'я учнів початкових класів в широкому розумінні до ряду проблем, вирішення яких обумовлює не тільки кількісні, а й якісні характеристики майбутнього розвитку нації. Здоров'я учнів початкових шкіл сьогодні розглядається як показник майбутнього держави, що відбиває соціально-економічне становище суспільства. Здоров'я саме школярів особливо важливе, оскільки, за оцінками фахівців, близько 75 % хвороб у дорослих є наслідком умов життя в дитячі та молоді роки.

У сучасних умовах основними причинами погіршення здоров'я учнів на думку науковців (О. Аксьонова, Н. Москаленко, Ю. Науменко, та ін.), визначено різке зниження рухової активності, погіршення екології, незадовільне харчування, спадковість, комп'ютеризація освіти, надмірне психоемоційне навантаження.

Теоретико-оздоровчі засади підготовки майбутніх учителів розглядали як вітчизняні (Ю. Бойчук, В. Горащук, Є. Захаріна, Н. Денисенко, А. Дубогай, Н. Москаленко, І. Поташнюк, Л. Сущенко та ін.), так і зарубіжні (І. Кузнєцова, Ю. Науменко, В. Сорокун, Л. Тихомирова та ін.) вчені.

Отже, вчені-педагоги докладають чимало зусиль для розв'язання цієї проблеми, однак практика свідчить, що зміст і форми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів та шляхи її реалізації ще недостатньо сприяють формуванню у них національної самосвідомості, необхідного рівня знань і вмінь, розвитку професійної культури, тому потребують удосконалення відповідно до сучасних соціально-економічних, суспільно-політичних викликів і відповідних функціонально-статусних потреб сучасної школи з урахуванням стану здоров'я та рівня фізичного розвитку підростаючого покоління.

У Державному стандарті початкової школи (2018) зміст початкової освіти розроблено на основі компетентнісного підходу. Стандарт дає таке визначення поняттю «компетентності» це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати навчальну діяльність.

Суть поняття «здоров'язбереження» це цілеспрямована оздоровчо-гуманістична, особистісно-зорієнтована взаємодія вчителя та учня, яка включає сукупність засобів, прийомів, методів, спрямованих на формування, збереження, зміцнення, відновлення здоров'я особистості.

Провідний шлях розв'язання цієї проблеми полягає у підготовці компетентного вчителя початкових класів, який буде здатний реалізовувати оздоровчі завдання у навчально-виховному процесі початкової школи.

Необхідно глибоко усвідомлювати, що національні ідеї та ідеали мають бути покладені в основу підготовки сучасних педагогів для Нової української школи. Зміст та об'єм ефективності підготовки майбутніх учителів до впровадження здоров'яформувальних технологій у навчально-виховний процес початкової школи в сучасних умовах зумовлені суперечностями: між потребами суспільства в здоровій нації та недостатнім рівнем використання здоров'яформувальних технологій у навчально-виховному процесі

початкової школи; сучасними оздоровчими завданнями, представленими в нормативно-правових документах; об'єктивними потребами суспільства в компетентних учителях початкових класів, покликаних попри все розв'язувати і завдання зміцнення та формування здоров'я учнів.

Гіппократ наголошував: «Отже, відповідно до віку, пори року, звички, країни, місцевості, будови тіла слід влаштовувати і спосіб життя так, щоб ми могли протистояти і спекам, і холодам, бо тільки таким чином досягається найкраще здоров'я» [7].

За останні роки питання фізичного виховання та формування здоров'язбережувальних компетентностей особистості все більше і більше привертають увагу педагогічної, медичної та батьківської громадськості. Поняття «культура здоров'я» В.Горащук розглядав як «...важливий складний компонент загальної культури, обумовлений матеріальним і духовним середовищем життєдіяльності суспільства, що виражається в системі цінностей, знань, потреб, умінь і навичок з формування, збереження і зміцнення її здоров'я» [2, с. 167-168]. На думку А.Мітяєвої, «культуру здоров'я слід визначати не лише як суму знань, але і як активно-зацікавлену поведінку, засновану на етичних засадах ставлення людини до фізичного потенціалу свого розвитку» [4, с. 8].

На сьогоднішній день, підготовка майбутніх учителів початкової школи має являти собою алгоритмізований цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на отримання фундаментальних знань та формування вмінь і навичок їхнього використання в навчально-виховному процесі початкової школи.

Реалізація орієнтиру фізичного самовиховання майбутніх учителів початкової школи має проходити через упровадження в процес підготовки спецкурсів «Здоров'яформувальні технології»; «Теорія і методика викладання рухливих ігор», «Теорія та методика викладання фізичного виховання», «Організація та методика оздоровчої фізичної культури».

Для реалізації програми підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності на засадах здоров'язбереження мають бути використані принаймні наступні принципи (гуманізація, індивідуалізація, свідомість й активність) та підходи (компетентнісний, особистісно-зорієнтований, діяльнісний) у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес початкової школи.

Компетентнісний підхід дозволить спрямувати освітній процес на формування й розвиток основних базових та предметних компетентностей

майбутніх учителів, а також системи знань, умінь та навичок, необхідних для виконання основних оздоровчих функцій учителя та подальшого його професійного вдосконалення в цій галузі.

Особистісно-зорієнтований підхід має сприяти розвитку творчої сутності майбутніх учителів початкових класів як особистості завдяки максимальній індивідуалізації та вихованню їхніх особистісних якостей, прагненню до самовдосконалення й накопичення досвіду в оздоровчій роботі з дітьми. В. Сухомлинський наголошував: «Залежно від стану здоров'я кожна дитина потребує не тільки індивідуального підходу, але й цілої системи заходів, які б зберігали і зміцнювали здоров'я» [6, с.511].

Діяльнісний підхід має визначати діяльність, спрямовану на оволодіння вміннями та навичками майбутніми вчителями початкових класів щодо впровадження здоров'яформувальних технологій у навчально-виховний процес школи.

Результатом підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес початкової школи має бути здоров'язбережувальна компетентність, що являє собою складну інтегровану характеристику майбутнього вчителя, яка відображає результати поетапного впливу на особистість учня в період навчання й характеризується: рівнем сформованості мотивації до здійснення здоров'язбережувальної діяльності в навчально-виховному процесі початкової школи; рівнем оволодіння знаннями, вміннями та навичками впровадження здоров'яформувальних технологій у педагогічний процес; здатністю до побудови навчально-виховного процесу на засадах здоров'яформувальної діяльності.

Мотиваційний компонент має характеризувати мотивацію майбутніх учителів до здійснення здоров'язбережувальної діяльності в навчально-виховному процесі початкової школи; когнітивний компонент – оволодіння майбутніми вчителями знань щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій у педагогічний процес; операційно-діяльнісний компонент – здоров'язбережувальних умінь та навичок майбутніх учителів щодо впровадження технологій у навчально-виховний процес початкової школи; рефлексивний компонент – здатністю майбутніх учителів до побудови педагогічного процесу на засадах здоров'язбережувальних компетентностей.

Мотиваційна настанова щодо майбутньої діяльності в контексті формування культури здоров'я; інтерес до власного здоров'я і здоров'я школярів як до найвищої цінності; знання засобів фізичного виховання у фізкультурно-оздоровчій роботі в загальноосвітній школі; сучасних методів

оцінки фізичного розвитку й фізичного здоров'я; сучасних здоров'язбережувальних технологій у вихованні учнів; уміння та навички систематично організовувати процес самоконтролю на уроках фізичної культури; проводити діагностику функціонального стану учня та рівня фізичної підготовленості; систематично застосовувати найбільш ефективні сучасні здоров'язбережувальні технології в процесі навчання молодших школярів з метою підвищення рівня соматичного здоров'я з урахуванням індивідуальних особливостей учнів; здатність до саморозвитку, самовдосконалення, самоаналізу, самоконтролю, самооцінки професійної діяльності щодо впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес початкової школи.

Змістом підготовки майбутніх учителів початкових класів до впровадження здоров'язбережувальних технологій у навчально-виховний процес початкової школи є: реалізація програми-орієнтиру фізичного самовиховання; впровадження в процес підготовки майбутніх учителів спецкурсу «Здоров'язбережувальні технології у початковому навчанні»; спрямованість педагогічної практики здоров'язбережувальної компетентності.

Отже, процес підготовки майбутнього вчителя початкових класів до професійної діяльності на засадах здоров'язбереження необхідно здійснювати шляхом наукового обґрунтування з урахуванням сучасних досягнень у галузях педагогіки, психології, медицини, валеології, екології тощо. Необхідними педагогічними умовами вирішення цієї проблеми є розгляд культури здоров'я як пріоритетної мети, що забезпечить формування, зміцнення та збереження здоров'я.

Таким чином, процес професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів має полягати у чітко організованому та цілеспрямованому процесі. Знання, володіння і застосування здоров'язбережувальних компетентностей є важливою складовою професійної компетентності сучасного вчителя початкових класів; є тією основою, яка формує гуманітарне мислення, поведінку діяльності майбутніх фахівців, розвиває інтелектуальну, емоційно-вольову сферу людини, сприяють збагаченню морально-естетичного досвіду та інтеграції фізичної і професійної культур і особистості.

Список використаних джерел

1. Вернадский В.И. Несколько слов о ноосфере. Начало и вечность жизни / Вернадский В.И. - М.: Сов. Россия, 1989. – С. 166-188.

2. Горащук В.П. Формирование культуры здоровья школьников (теория и практика) / В.П.Горащук. – Луганск : Альма-матер, 2003. – 376 с.
3. Загальнодержавна програма «Здоров'я – 2020: український вимір» // [Електронний ресурс]. – www.moz.gov.ua.
4. Митяева А.М. Здоровьесберегающие педагогические технологии: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / А.М. Митяева. – М.: Академия, 2008. – 192 с. – (Высшее профессиональное образование).
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки // [Електронний ресурс]. – ministry@mon.gov.ua
6. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю // Вибрані твори: у 5 т./В.О.Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т.2 – С. 419-653.
7. Сущенко Л. П. Історичний аспект становлення поняття «здоровий спосіб життя» людини у давньому світі та середніх віках / Л.П.Сущенко // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з валеології «Формування, збереження і зміцнення здоров'я підростаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти». – К.: ІЗМН, 1997. – С. 47-52.

Галина Бучківська,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна
академія

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО-УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

Входження України до європейського освітнього простору супроводжується оновленням насамперед змісту фахової підготовки вчителів початкових класів, що має глибинний характер і потребує розв'язання низки проблем становлення та розвитку педагога, який усвідомлює свою професійну відповідальність, є людиною культури, а не лише джерелом інформації, активно впливає на духовний розвиток тих, кого навчає і виховує. Тому у вищих педагогічних навчальних закладах домінантою навчально-виховного процесу стає підготовка вчителя-творця, вчителя-вихователя, спроможного вийти за межі навчального предмету, стати для учнів своєрідним взірцем національної культури і духовних традицій українського народу. Сучасний вчитель початкових класів повинен бути готовим до створення етнохудожнього освітнього середовища, що зберігатиме і розвиватиме духовно-культурне надбання нації та транслюватиме його наступним поколінням.

Одним із важливих засобів реалізації проблеми реалізації сучасних підходів у навчанні та вихованні студентської молоді, спрямованих на розвиток творчої особистості, формування її духовності, етнокультурної ідентичності, національної самосвідомості є опора на національні витоки, традиційну культуру та мистецтво українського народу.

Різним аспектам етнокультурного становлення особистості присвятили праці видатні філософи (П. Копнін, С. Кримський, М. Попович, В. Табачковський, Д. Чижевський, В. Шинкарук, П. Юркевич та ін.), історики (О. Дзюба, М. Драгоманов, М. Грушевський, І. Огієнко, Г. Павленко та ін.), письменники, етнографи і фольклористи (О. Воропай, Р. Герасимчук, В. Гнатюк, О. Дей, С. Килимник, М. Костомаров, Т. Рильський та ін.) й педагоги (І. Бех, А. Богуш, Г. Ващенко, І. Зязюн, В. Кузь, Ю. Кузьменкова, С. Русова, М. Стельмахович та ін.).

Головним завданням реформування педагогічних вищих закладів освіти стає оновлення змісту відповідно до сучасного рівня розвитку вітчизняної і світової науки та культури.

Останніми роками виникла гостра потреба в актуалізації проблеми етнокультурного становлення майбутнього вчителя на засадах національного виховання. Для того, щоб особистість формувалася як невід'ємна складова рідного народу, необхідно створювати організаційні, психолого-педагогічні умови, які ґрунтуються на міцних підвалинах – законах розвитку нації. Необхідно глибоко усвідомлювати, що національні ідеї та ідеали, культура і традиції народу мають бути покладені в основу підготовки сучасних педагогів для Нової української школи. Важлива роль у цьому належить народному декоративно-ужитковому мистецтву.

На ролі народного мистецтва як важливого чинника розвитку національної культури та детермінанти етнокультурного становлення особистості наголошував В. Січинський: «Мистецтво всіх народів і всіх часів – це один неподільний ланцюг людської культури. Мистецтво кожної країни, в яких умовах воно б не розвивалося, є лише продовженням попередніх досягнень, один короткий етап для наступної доби. Раз створене мистецтво залишає глибокий слід в наступних віках. Можуть цілковито загинути пам'ятки мистецтва, може щезнути народ, що створив його, але вплив мистецтва, тої культури людство відчуватиме на собі довгі тисячоліття» [3, с. 4]. На думку В. Січинського, щоб забезпечити «культурний розвій» нація має плекати своїх народних митців, адже «коли немає ... майстрів, земля не дасть нового плоду; більше того – мистецтво тої країни не спричиниться до подальшого поступу, а сам народ втратить своє мистецтво ...» [3, с. 4].

Етнокультурне становлення майбутніх учителів початкових класів успішно відбуватиметься не лише завдяки засвоєнню певної системи знань про Україну, її історичну та культурну спадщину, а й шляхом «занурення», ґрунтовного засвоєння традицій і канонів, практики народного мистецтва. При цьому у них розвиватиметься не лише інтелектуальна, а й емоційна,

духовно-моральна, художньо-естетична і творча сфери особистості. Оскільки, на думку В. Ерна, «твориться культура лише творчістю» [4, с.103], то занепад народного мистецтва, його відрив від етнокультурних підвалин спричиняють нівелювання національної самобутності українців і втрату їх етнокультурної ідентичності.

Отже, провідна роль у процесі етнокультурного становлення особистості належить народному декоративно-ужитковому мистецтву, яке «є одним з найвеличніших багатств, що створило людство, і яке неможливо замінити нічим іншим, зокрема, в освіті людини, в її гуманізації» [2, с. 40]. Твори народного декоративно-ужиткового мистецтва супроводжують людину впродовж усього життя і для кожного різною мірою стають духовним середовищем, в якому формуються світогляд, художньо-естетичні ідеали, духовно-моральні цінності, трудові якості, відбувається етнокультурне становлення особистості.

Науково-теоретичні пошуки і практичний досвід роботи викладачів кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії дають підстави стверджувати, що ефективними засобом гуманітаризації змісту вищої педагогічної освіти, формування національної самосвідомості та етнокультурного становлення студентів є творча художньо-трудова діяльність у царині народного декоративно-ужиткового мистецтва. Оновлення змісту, вдосконалення традиційних та використання інноваційних форм і методів художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів, передовсім через залучення їх до самовираження у художньо-декоративній творчості, надає можливість розкрити творчий потенціал і збагатити етнокультурний досвід майбутніх педагогів.

Багаторічна практика свідчить, що при створенні та реалізації нового змісту і відповідних педагогічних умов, народне декоративно-ужиткове мистецтво стає, з одного боку, дієвим засобом підготовки майбутніх учителів до організації творчої художньо-трудової діяльності в початковій школі, а з іншого, – дієвим шляхом їхнього етнокультурного становлення. У процесі навчання студенти опановують історичні витоки, вивчають роль народної творчості, художніх ремесел і промислів в духовно-матеріальному житті народу, їм прищеплюється любов до різних видів традиційного декоративно-ужиткового мистецтва, у них формуються художньо-естетичні оцінки та міркування, розвиваються творчі здібності, естетичне сприйняття навколишнього світу, вони набувають умінь і навичок виготовлення та декорування традиційних виробів з різних матеріалів. Використання багатой історико-культурної спадщини декоративно-ужиткового мистецтва дає можливість студентові освоїти життєвий досвід народу, а культурні цінності, створені нашими предками і засвоєні індивідом, розвивають його морально, збагачують духовно, виховують естетично.

Дослідження виявили, що зацікавлення і захоплення народним декоративно-ужитковим мистецтвом є важливою передумовою для вияву і розвитку творчих здібностей студентів. Основними ж складниками цього процесу виступають пізнання і творчість. У студентів проявляється активність як у вираженні власних естетичних переживань і результатів роздумів, так і безпосередньо в реалізації творчого потенціалу у вигляді самостійно спроектованого і виготовленого декоративно-ужиткового виробу.

Навчаючи студентів, викладачі кафедри домагаються того, щоб пізнавальний та емоційний компоненти сприйняття народного декоративно-ужиткового мистецтва швидко знаходили відображення у творчій діяльності студентів, а виконання ними практичних завдань викликало потребу звертання до нових, глибинних пластів цього виду народної творчості.

Орієнтація студентської молоді на національну культуру, зокрема народне декоративно-ужиткове мистецтво, нині стає важливою «умовою збереження й розвитку української державності, формування особистості з позитивною етнічною самоідентифікацією в дусі патріотизму, національної гордості й гідності» [1, с. 21].

У зв'язку з цим педагогічна громадськість має усвідомити аксіологічне та педагогічне значення вітчизняного декоративно-ужиткового мистецтва, яке, ґрунтуючись на підвалинах народного світогляду, відтворює емоційно-естетичний, художньо-творчий, моральний, інтелектуальний, трудовий досвід українців, їх культуру та духовність. Тому вивчення цього виду мистецтва у педагогічному вищому закладі освіти має стати міцним фундаментом збереження національного генотипу, культури та духовності, надійним засобом формування нового покоління сучасних учителів для Нової української школи.

Список використаних джерел

1. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн – К: МАУП, 2000. – 312 с.
2. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О проблеме эстетического воспитания / Б. М. Неменский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1987. – 254 с.
3. Січинський В. Чужинці про Україну [Електронний ресурс] / В. Січинський. – Прага: Культурно-наукове видавництво УНУ, 1942. – 255 с. – Режим доступу: http://chtyvo.org.ua/authors/Sichynskyi_Volodymyr/Chuzhyntsi_pro_Ukrainu_vyd_1991/
4. Эрн В.Ф. Борьба за Логос. Опыты философские и критические / В. Ф. Эрн. – Мн.: Харвест; М.: АСТ, 2000. – 103 с.

Тетяна Володько,
старший викладач,

Бердянський державний педагогічний
університет

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ПРОВЕДЕННЯ ІНТЕГРОВАНІХ УРОКІВ МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

Сучасна початкова освіта відповідно до наукових тенденцій та вимог часу все активніше та більш впевнено рухається у напрямку інтеграції, що задекларовано в Законі України «Про освіту» (2017), Концепції нової української школи (2017) тощо. Так, упровадження Концепції НУШ вимагає від педагога будувати освітній процес на засадах «реалізації змісту освіти через предмети або інтегровані курси» [Савченко О. Я. Типова освітня програма], серед яких дисципліни мистецького спрямування відграють одну з найважливіших ролей. Таким чином, актуалізується проблема підготовки майбутнього вчителя до проведення інтегрованих уроків у сучасній початковій школі.

Аналіз освітніх досліджень і публікацій. Проблема застосування принципу інтеграції не нова для початкової школи, оскільки ще К. Ушинський шляхом поєднання письма і читання розробив і впровадив синтетичний метод навчання грамоти. Використання інтеграції, за задумом автора, дозволяло пристосовувати і поєднувати в ціле окремі елементи двох видів мовленнєвої діяльності – письма і читання – для успішного досягнення однієї мети: формування в дітей здатності до дистанційного спілкування за допомогою тексту.

Яскравий приклад ефективного упровадження в освітній процес принципу інтеграції – педагогічний досвід В. Сухомлинського, його «уроки мислення на природі», проведені для дітей шестирічного віку. Як переконує майстер, це інтеграція основних видів пізнавальної діяльності (спостереження, мислення, мовлення) з метою навчання, виховання і розвитку дітей.

Спробуємо з'ясувати сутність поняття «інтеграція» в науковій літературі. Так, інтеграція (лат. походження означає «сукупність») [2, с. 343]; доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи [7, с. 219]. У педагогіці під інтеграцією розуміють процес і результат цілеспрямованого об'єднання або злиття в одне ціле диференційованих структурних елементів змісту освіти, методів, засобів, організаційних форм навчання, що сприяє виникнення нових якісних можливостей цієї цілісності, а також до змін властивостей елементів [4, с. 6], тобто інтегрувати – об'єднувати що-небудь у єдине ціле [1, с. 500].

В Україні сформувалася ціла низка наукових напрямків у вивченні теоретичних основ інтеграції. Провідними з них є: методологічне обґрунтування проблем інтеграції (С. Гончаренко, Ю. Мальований, О. Сергєєв та ін.); визначення структури інтегрованих знань (Т. Усатенко); дослідження системологічних аспектів інтеграції (О. Джулик, Є. Яворський); проблеми

інтегративних процесів в освіті (І. Богданова); розробка шляхів упровадження інтеграції в навчальний процес (Л. Вичорова, Т. Горзій, О. Проказа, Є. Романенко); інтеграція елементів контролю в модульному навчанні (Л. Джулай); інтеграція теоретичних і виробничих аспектів навчання (Т. Якимович) тощо.

Провідні сучасні фахівці початкової освіти (М. Вашуленко, В. Ільченко, Ю. Калягін, О. Савченко, В. Сидоренко та ін.) наголошують на двох аспектах реалізації поняття «інтеграція»: 1) створення у школярів цілісного уявлення про навколишній світ (мета навчання); 2) знаходження загального підґрунтя для зближення предметних знань (засіб навчання). Реалізація першого аспекту проблеми дозволить дати учням ті знання, які відображають поєднання окремих складових навколишнього світу в цілісну систему, навчити дітей уявляти його як єдине ціле, де всі елементи взаємопов'язані й узгоджені.

Аналізуючи зміст типової освітньої програми для 1-2 класів закладів загальної середньої освіти, розроблену відповідно до Закону України «Про освіту», Державного стандарту початкової освіти під керівництвом О. Савченко, відзначаємо потенціал формування у здобувачів початкової освіти низки компетентностей. Окрім інших, не менш важливих, на нашу думку, слід виділити культурну компетентність, що передбачає залучення молодших школярів до різних видів мистецької творчості (образотворче, музичне та інших видів мистецтв) шляхом розкриття і розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості. Метою навчання мистецтва у школі є всебічний художньо-естетичний розвиток особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; плекання пошани до вітчизняної та зарубіжної мистецької спадщини; формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті (8). Тому на факультеті психолого-педагогічної освіти та мистецтв Бердянського державного педагогічного університету майбутні вчителі початкових класів під час занять з образотворчого мистецтва засвоюють необхідні знання теорії і практики організації і проведення інтегрованих уроків мистецького спрямування; набувають навичок планувати, моделювати й проводити такі заняття під час виробничої практики. Як свідчать виступи студентів спеціальності 013 Початкова освіта на підсумкових конференціях, такі заняття викликали інтерес молодших школярів, оскільки вони залучалися до безпосереднього сприйняття творів художньої культури. Значну роль у цьому процесі відводилося вмінні педагога розвивати творчі здібності учнів, формувати уяву за допомогою художніх творів та репродукцій картин, музичних супроводів тощо. Причому деякі майбутні вчителі початкової школи зауважували, що саме інтегровані уроки готувати складніше, але вони розвивають пізнавальну активність

молодших школярів, а тому спонукають студентів приділяти формуванню таких умінь більше уваги.

Висновки. Отже, аналіз наукових джерел і власний досвід роботи в педагогічному університеті дозволяє стверджувати, що впровадження інтегрованого підходу на часі шкільної освіти загалом і початкової зокрема. Завдання полягає в тому, щоб якісно підготувати майбутнього вчителя реалізовувати задекларовані державою вимоги перебудови освітнього процесу початкової школи на засадах інтеграції.

Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ, 2007, 1736 с.: іл.
2. Загнітко А.П., Щукіна І.А. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова. – Донецьк: ТОВ ВКФ «БАО», 2008. – 704 с.
3. Сінопальникова Н.М. педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : автореф. дис..... канд. пед. наук. Харків, 2010.20с.
4. Типова освітня програма для 1-2 класів Нової української школи розроблена під керівництвом О. С. Савченко [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://nus.org.ua/news/opublikuvaly-typovi-osvitni-programy-dlya-1-2-klasiv-nush-dokumenty>.

Наталія Гарань,

доцент кафедри педагогіки вищої школи,
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний
університет»

Дарина Моторіна,

студентка факультету початкової,
технологічної та професійної освіти
Державний вищий навчальний заклад
«Донбаський державний педагогічний
університет»

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ СПЕЦІАЛІЗАЦІЇ «ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ» ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

В умовах євроінтеграції та системних змін усіх сфер життя проблема формування кадрового потенціалу вищої школи стає генеральною лінією реформування системи вищої освіти України. Ключовим завданням освітньої політики держави є конкурентоспроможність майбутнього педагога, тобто підготовка фахівців, здатних до постійного самовдосконалення, самоосвіти, активної творчої викладацької та науково-дослідної діяльності.

Зроблений нами аналіз дисертаційних досліджень, монографій, публікацій та Інтернет джерел засвідчує, що різним аспектам проблеми

підготовки магістрів в умовах вищої школи приділялася значна увага. Так, дисертація Ю. Атаманчук присвячена вивченню теоретичних і методичних засад підготовки магістрів з управління навчальним закладом до інформатизації управлінської діяльності [1].

Дисертація В. Кравченко є теоретико-експериментальним дослідженням проблеми модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури. Дослідження містить розроблену й апробовану авторську модель модернізованої професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури [5]. У дисертації К. Гнезділової науково обґрунтовані теоретико-методичні основи та концепція формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки, розроблено концептуальні засади формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури [2].

Наукова робота М. Супрун присвячена професійній підготовці майбутніх викладачів ВНЗ у магістратурі. Визначено педагогічні умови та запропоновано модель формування основ професіоналізму майбутнього викладача вищої школи; розроблено критерії (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, особистісний) й обґрунтовані показники їхньої сформованості, удосконалено структуру професіограми викладача ВНЗ і форми його професійної підготовки під час навчання в магістратурі [11].

У монографії Н. Мачинської проаналізовано теоретичні та методичні засади педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, запропоновано концепцію педагогічної освіти магістрантів, модель її реалізації та критерії ефективності. Розкрито організаційно-методичні засади, зміст, форми, методи та засоби педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного спрямування. [6]. У монографії І. Княжевої зацентровано на навчально-виховному процесі майбутніх педагогів у магістратурі [4]. Монографію С. Сисоєвої присвячено висвітленню теоретичних і методичних основ творчого розвитку викладачів вищої школи. [10].

Наукову статтю Л. Кайдалової і Н. Щокіної присвячено висвітленню практичного досвіду роботи кафедри педагогіки і психології Національного фармацевтичного університету з підготовки магістрів спеціальності "Педагогіка вищої школи". Авторами доведено, що якість підготовки викладачів зумовлена наявністю вибудованої системи роботи з підготовки кадрів для вищої школи, а оптимальне поєднання видів навчальної та науково-дослідної роботи зумовлює якість підготовки викладачів [3]. У публікації Н. Приходькіної розглянуто актуальні проблеми та проаналізовано особливості професійної підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за магістерською програмою "Педагогіка вищої школи" у Державному вищому навчальному закладі "Університет менеджменту освіти" Національної академії педагогічних наук України [8, С. 278-284].

Стаття Н. МIRONЧУК містить аналіз змісту магістерських програм підготовки майбутніх викладачів вищої школи спеціальності 011 "Освітні, педагогічні науки" ("Педагогіка вищої школи"). Авторкою підкреслено, що здатність до самоорганізації є основою успішної професійної діяльності майбутнього викладача та зазначено навчальні дисципліни програм підготовки вітчизняних закладів вищої освіти, вивчення яких сприяє формуванню компетентності самоорганізації [7, С. 99-103]. Наукова публікація Е. Прохорової присвячена дослідженню сутності понять "компетенція" і "компетентність", розглянуто поняття "компетентність магістрів педагогічних університетів до науково-дослідницької діяльності", та проаналізовано рівень інформованості магістрів щодо науково-дослідницької діяльності [9, С. 112].

Науково-дослідна підготовка магістрів спеціалізації "Педагогіка вищої школи" спеціальності 011 "Освітні, педагогічні науки" закладена в структурі основної освітньої програми. Вивчення дисциплін: "Методологія і методика педагогічних досліджень", "Сучасні технології дослідження", "Педагогіка вищої школи та методологія педагогічних досліджень", окремих розділів інших предметів сприяє посиленню методологічної спрямованості навчального процесу у ВНЗ, формуванню наукового світогляду у магістрів, що є однією з головних умов підвищення якості їхньої підготовки. Розгляд основних положень методології науково-педагогічного дослідження, підготовка та залучення магістрів до здійснення науково-дослідної діяльності, ознайомлення їх зі стратегією та тактикою проведення досліджень, надання їм знань щодо методології, методики й інструментарію дослідження, організації та проведення експериментальної роботи, підготовка публікацій, кваліфікаційних робіт, застосовування в дослідженнях методів аналізу інформаційних джерел і раціональної організації наукової праці, сприяє більш якісній підготовці до виконання самостійного наукового дослідження в галузі педагогіки.

Вивчення дисциплін базового циклу дозволяє розширити та поглибити отримані під час навчання на бакалавраті знання та навички, необхідні для наукової діяльності магістранта. Він повинен вміти дискутувати, вести полеміку, відстоювати свою точку зору, чітко означувати та висловлювати власні думки, формулювати висновки, обґрунтовувати й аргументувати, приймаючи активну участь на практичних і семінарських заняттях.

Відповідно до вимог освітнього стандарту в навчальному процесі широко застосовуються активні й інтерактивні форми проведення занять, під час яких вище перелічені навички вдосконалюються та відточуються магістрантами. Участь у круглих столах, дискусійних клубах, наукових гуртках, психолого-педагогічних тренінгах, пізнавально-ігрових заходах сприяє формуванню аналітичного мислення, комунікативних навичок і низці вмінь, необхідних для проведення науково-дослідної роботи.

Магістерська підготовка містить науково-дослідну роботу, як обов'язковий розділ програми. Підкреслимо, що наукова діяльність магістрантів має таку ж мету, що і весь навчальний процес - формування встановлених стандартом та основною освітньою програмою загальних і спеціальних компетентностей. Безумовно, саме це, зумовлює додаткові вимоги до керівників науковою діяльністю. Практичний досвід викладачів кафедри педагогіки вищої школи ДВНЗ "ДДПУ" реалізації магістерської програми дозволяє зауважити, що в даний час існує певна проблема.

Відповідно до положень правил прийому до магістратури приймаються як студенти, які отримали профільну освіту, так і випускники суміжних напрямів підготовки. Внаслідок чого, надзвичайної актуальності набуває питання допомоги магістрантам у виборі сфери їх наукових інтересів. Виходячи з практичного досвіду роботи, вважаємо за необхідне зазначити, що переважна більшість із вступаючих до магістратури заздалегідь не продумують тему своєї майбутньої наукової роботи. Студенти зорієнтовані лише на кінцевий результат: набуття професійних знань і отримання диплома магістра. Мало хто з них пов'язує навчання в магістратурі зі своєю науково-дослідною роботою під час навчання в аспірантурі.

Студент, який вступає до магістратури після закінчення навчання в бакалавраті, вже володіє окремими навичками науково-дослідної роботи. Тому викладачеві необхідно враховувати вже набутий досвід магістрантів, а також їх особистісні якості.

Викладачі кафедри педагогіки вищої школи активно допомагають у виборі теми майбутньої магістерської роботи, формують мотивацію до наукової діяльності, знайомлять зі специфікою науково-дослідної роботи, вчать правильно працювати з науковою літературою, нормативно-правовими актами, науково-педагогічними виданнями, зорієнтовують магістрантів на саморозвиток методологічної культури, готують до проведення науково-дослідної діяльності, ознайомлюють зі стратегією та тактикою проведення досліджень, надають знання щодо методології, методики й інструментарію дослідження, вчать застосовувати в дослідженнях методи аналізу інформаційних джерел та організації наукової праці, що обумовлює становлення дослідної культури, стимулює формування науково-дослідницького досвіду, необхідного в умовах функціонування інноваційних освітніх процесів.

Тематика магістерської роботи повинна мати тісний зв'язок і залежати від спрямованості освітньої програми, так як усі дисципліни цієї програми будуть спрямовані на формування певних компетенцій випускника магістратури. Відірваність науково-дослідної роботи магістранта від змісту дисциплін і модулів підготовки негативно вплине на якість підготовки в цілому.

Викладачі кафедри педагогіки вищої школи винятково уважно ставляться до організації науково-дослідної роботи магістрантів, адже саме

це є передумовою їхньої готовності до майбутньої творчої, інноваційної педагогічної діяльності. Орієнтовна тематика магістерських робіт включає актуальні питання педагогіки вищої школи: впровадження інноваційних технологій, формування професійної компетентності викладача вищої школи, випереджальна підготовка майбутнього фахівця, підвищення ефективності навчальної діяльності студентів тощо. На допомогу магістрантам викладачі кафедри педагогіки вищої школи розробляють методичні рекомендації щодо підготовки, оформлення та захисту магістерської роботи. Провідні викладачі кафедри ПВШ проводять індивідуальні консультації, допомагаючи в організації та проведенні науково-дослідної роботи.

Під час навчання в магістратурі науково-дослідна діяльність стає наріжним каменем професійної освіти. Науково-дослідна робота магістрантів важлива для формування представлених у програмі загальних і спеціальних компетентностей, підготовки майбутніх викладачів до педагогічної діяльності в сучасних умовах.

Список використаних джерел

1. Атаманчук Ю. М. Теоретичні і методичні засади підготовки магістрів з управління навчальним закладом до інформатизації управлінської діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; 13.00.06 / Ю. М. Атаманчук. – Умань, 2016. – 43 с.
2. Гнезділова К. М. Теоретичні і методичні основи формування корпоративної культури майбутніх викладачів вищої школи в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / К.М. Гнезділова; Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2014. – 40 с.
3. Кайдалова Л.Г., Щокіна Н.Б. Досвід підготовки магістрів зі спеціальності “Педагогіка вищої школи”. 2008. Режим доступу: <http://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-12/08klgphs.pdf>. 4.
4. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : монографія / І. А. Княжева. – Одеса : Бондаренко М. О., 2014. – 328 с.
5. Кравченко В.М. Теоретичні і методичні засади модернізації професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: дис. доктора пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / В.М. Кравченко. – Запоріжжя, 2017. – 613.
6. Мачинська Н.І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: [монографія] / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С.О.Сисоєвої. – Львів: ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.
7. Мирончук Н.М. Особливості змісту підготовки магістрів спеціальності 011 “Освітні, педагогічні науки” (“Педагогіка вищої школи”) в

Україні / Н. М. Мирончук // Scientific Letters of Akademik Society of Michal Baludansky. – 2018. № 3. Volume 6. – P. 99-103.

8. Приходькіна Н.О. Особливості підготовки фахівця за магістерською програмою «Педагогіка вищої школи» у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України / Н. О. Приходькіна // Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – Вип. 41. – С. 278–284.

9. Прохорова Е.В. Реальное состояние осведомлённости магистрантов в научно-исследовательской деятельности / Е.В. Прохорова // Наука и образование. Вып. 8 / под ред. О.Я. Чебыкина, А.М. Богуш. - Одесса : Пивд. научн. центр НАПН Укр. ун-та, 2011. С. – 112.

10. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія / С. О. Сисоєва. – К. : Едельвейс, 2014. – 400 с.

11. Супрун М. В. Формування основ професіоналізму майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти / М.В. Супрун; Вінницький держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2012. – 21 с.

Олександр Голік,
кандидат педагогічних наук,
доцент, Бердянський державний
педагогічний університет

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасні пріоритети розвитку освіти зумовлюють потребу у підготовці педагогів початкової школи, здатних до творчої праці, професійного розвитку та вдосконалення, освоєння та впровадження нових освітніх технологій. Наша держава, проголосивши людину найвищою цінністю, стала на шлях втілення гуманістичних ідей у педагогічну теорію та практику.

Така ситуація, на наш погляд, характеризується низкою суперечностей: між новими ціннісно-цільовими орієнтирами в освіті, спрямованими на партнерство (діалог) дорослого і дитини, і існуючим монологічним типом взаємодії «вчитель-учень» в традиційній системі освіти; між зростанням внутрішньої свободи учня і психологічним, професійним самопочуттям педагога, його рольовою негнучкістю; між темпами зміни соціальних умов сучасного життя і відсутністю нових освітніх технологій, що сприяють підготовці молодшого школяра до адаптації у мінливому світі; між бажанням педагога по-новому будувати процес навчання і його невідомістю сформувати мотивацію учня до пізнавальної діяльності в сучасних умовах; між індивідуальною потребою педагога здійснювати свою професійну діяльність у новому освітньому просторі та традиційним укладом освітніх установ.

Тому підготовка педагогічних кадрів для початкової школи у нинішніх умовах має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості, розкриття усіх її потенційних можливостей.

Професіоналізм людини в будь-якій сфері діяльності багато в чому залежить від рівня сформованості майстерності. Педагог має бути особистістю з великої літери, справжнім майстром своєї справи, який може протистояти труднощам сьогодення і бути здатним піднятися над ними.

Поняття “майстер” (за словником В.Даля) зводиться до розуміння такого рівня професіоналізму, коли майстер, будучи обізнаним і впевненим у своїй справі, глибоко знає психологію особистості і той предмет, який викладає, а також способи навчання і виховання [4].

Це означення майже співзвучне з наведеним у «Педагогічній енциклопедії», яка визначає педагога як майстра своєї справи, фахівця високої культури, котрий глибоко знає свій предмет, добре знайомий з відповідними галузями науки чи мистецтва і практично розбирається у питаннях загальної та дитячої психології, досконало володіє методикою навчання та виховання [5].

За І. Зязюном, майстерність виявляється не тільки в успішному розв’язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, а й у тих якостях особистості вчителя, що породжують цю діяльність і забезпечують її успішність. Ці якості слід шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо [4].

Таким чином, хоча педагогічна майстерність і виявляється в діяльності, проте до неї вона не зводиться. Не можна обмежити її лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь. Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей.

Важливими професійними якостями педагога ми повинні визнати працелюбність, працездатність, дисциплінованість, відповідальність, уміння поставити мету, вибрати шляхи її досягнення, організованість, наполегливість, систематичне і планомірне підвищення свого професійного рівня, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці тощо.

Сучасні педагогічні технології дозволяють розуміти викладача як активну, ініціативну і творчу особистість, вимогливу до себе й оточуючих, однак вимогливість повинна бути розумною. Змінюються функції викладача в педагогічній технології, він перестає бути “носієм” інформації, стає “майстром”, який організовує спільну діяльність зі студентами, спрямовану на формування в них знань, умінь і навичок. Для такої діяльності характерними є відкритість, особистісна спрямованість, мобільність, демократичність. У процесі спільної діяльності поведінка суб’єкта навчання визначається педагогічною взаємодією для досягнення поставлених цілей і результатів [7].

Ми вважаємо за доцільне розвиток ще однієї якості майбутнього вчителя – артистизму.

Артистизм учителя – не мрія, а актуальна потреба, доступна тому, хто дійсно бажає розвивати в собі цю якість. Сучасний педагог – це яскрава індивідуальність, творча особистість, що виявляє емпатію, вміє вирішувати проблемні ситуації, зацікавлювати, знаходити творчі підходи до пояснення матеріалу, захоплювати учнів творчістю, процесом саморозвитку. Педагогові необхідно знати засоби вербальної й невербальної комунікації, бути розкріпаченим, емоційно пластичним для пояснення різних фрагментів, передачі власних почуттів, ставлення і розуміння реакцій учнів. В основі педагогічного артистизму лежать знання театральної педагогіки про артистизм акторів і режисерів, бо чимало елементів методики педагогічного артистизму запозичено з театральної педагогіки. Структура педагогічного артистизму містить поняття про внутрішню й зовнішню сторони артистизму, а також містить у собі психофізичний, емоційно-естетичний і художньо-логічні компоненти. В основі педагогічного артистизму лежать такі характеристики: товариськість, ірраціональність, інтуїція, емпатія, уява, спостережливість, здатність до імпровізації, самоконтроль.

Перш ніж навчати творчості, треба самому зрозуміти творчі стани, відчувати де приховуються власні творчі ресурси, якими їх розкривати й поповнювати, які можуть бути результати. На сьогодні театальною педагогікою розроблено найбагатшу систему вправ і тренінгів, що розвивають увагу, уяву, асоціативне мислення, пам'ять, здатність до дії та інші елементи творчості. Засвоюючи їх, педагог засвоює механізми сприйняття, взаємодії, природу творчого процесу. Учителеві необхідно вивчати природу сценічної дії, творчість К.Станіславського, котрий систематизував ті елементи творчості, які дозволяють зробити цю дію доцільною, продуктивною в житті. Універсальність підходу К.Станіславського, що опирається у своїх дослідженнях на природні психологічні закономірності взаємодії людини з навколишнім світом, дозволяє говорити про те, що елементи ці повинні бути наявні на уроці.

Саме тому педагогічну майстерність можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності та вияв творчої активності особистості педагога, тобто як комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності.

Ефективність застосування театральної педагогіки в професійній підготовці вчителя обумовлена тим, що:

- вектором інтересу театру завжди були людські відносини, взаємодія людини і світу. Саме їх у першу чергу за допомогою гри досліджує театр. У силу специфіки своєї професії педагог теж постійно знаходиться у взаємодії, як з учнями, так і з колегами;

- професія вчителя має багато спільного з професіями актора і режисера. Публічність – специфіка педагогічної та акторської професійної

діяльності. Як актор, так і вчитель впливає на почуття і розум глядачів-учнів, звертаючись до почуттів, пам'яті, думок, волі слухача. Переконливість та артистизм вчителя, як і актора, можуть забезпечити йому успіх. Як режисер в процесі репетицій, так і вчитель на уроці повинні мати здатність яскравого емоційно-вольового впливу на акторів або учнів. Вчителю необхідно побудувати логіку навчального процесу так, щоб він був сприйнятий і зрозумілий учнями. Режисер також вибудовує драматургічну логіку майбутньої вистави [2].

Театральна діяльність дає можливість майбутньому вчителю початкової школи одержати психолого-педагогічні, спеціальні, методичні знання для успішного розв'язання дидактичних завдань, аналізу педагогічних ситуацій, для вибору засобів взаємодії, розвиває вміння синтезувати матеріал, знаходити для нього відповідне психо-емоційне забарвлення; використовується з метою формування гуманістичної спрямованості вчителя, розвиває і формує ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації, професійну ідеологію педагога; допомагає його самоствердженню, вибору засобів педагогічного впливу на учнів; спрямовує на особистість іншої людини, на розвиток учня, утвердження словом і дією найвищих духовних цінностей, моральних норм поведінки і стосунків.

Крім того, театральне мистецтво впливає і на формування здібностей до педагогічної діяльності, а саме: розвиває комунікативність, професійну прозорливість, пильність, педагогічну інтуїцію, перцептивні здібності вчителя; вміння володіти собою і активно впливати на іншу особистість; здійснювати самоконтроль, саморегуляцію за будь-якої емоційної ситуації; вміння прогнозувати розвиток особистості, орієнтувати її на позитивні перетворення; креативність.

А. Макаренко вважав, що суть справи полягає «передусім в організації характеру педагога, вихованні його поведінки, а відтак організації його спеціальних знань і навичок, без яких жоден вихователь не може бути добрим вихователем, не може працювати, бо у нього не поставлений голос... Не може бути добрим вихователь, який не володіє мімікою, котрий не може надати своєму обличчю потрібного виразу або стримати свій настрій...» [3].

У процесі засвоєння основ акторської майстерності виявляється творча індивідуальність студента, його художні схильності, своєрідні виконавські можливості, діапазон виражальних засобів. Тому, при формуванні педагогічної майстерності майбутнього вчителя не завадить звернути увагу на підготовку молодих акторів.

Фундаментальною стосовно професійного виховання сучасного актора є система К. Станіславського [6]. Ця система містить п'ять принципів, які можуть бути застосовані у процесі виховання педагога: принцип життєвої правди; принцип ідейної спрямованості: вчення про надзавдання; принцип дії – підґрунтя переживання й матеріалу для творчості; принцип органічності творчості; принцип творчого перевтілення в образ. Кожен із

зазначених театральних принципів знаходить своє відображення у практичній діяльності як актора, так і педагога.

Система К. Станіславського є не тільки наукою про акторську творчість взагалі, але й зокрема наукою про те, як, спираючись на об'єктивні закони людської природи, формувати, розвивати й вдосконалювати виконавські здібності. Це свого роду методика підвищення в акторському мистецтві «коефіцієнта корисної дії» будь-якого індивідуального обдарування.

Учитель-режисер буде дбати про те, щоб створити завершений за своїм задумом урок. Подібно до режисера театру, якому для створення гармонійного синтетичного номера необхідно не тільки знати окремі його частини та їх призначення, а й професійно впливати на структуру, окремі елементи та їх функції, пропорційність усіх частин, де неодмінно виразною має бути певна жанрова домінантна.

Таким чином, досконале володіння психофізичною технікою, всіма елементами педагогічної майстерності необхідне педагогові для яскравого, правдивого й виразного втілення в його професійній діяльності педагогічних цілей і завдань.

В освітньому процесі ми пропонуємо види діяльності, які спрямовані на:

- досягнення оптимальних результатів у розвитку особистості;
- створення творчої атмосфери серед учасників освітнього процесу;
- створення індивідуальної системи неперервної роботи із самовдосконалення кожного студента;
- самовизначення студентів в усіх сферах університетського життя через індивідуальний вибір;
- утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій;
- створення умов для самореалізації особистості студента під час дозвілля, підвищення його загальної культури.

Отже, для підготовки до професійної діяльності майбутніх педагогів варто створювати такі її види діяльності: по-перше, творчі ситуації, які можна створити в процесі виконання творчих завдань, вирішення навчальних проблем, дискусій, критичного аналізу прочитаного, навчальної експериментальної та дослідницької діяльності, ігрових ситуацій; по-друге, участь у різноманітних конкурсах, КВК, творчих вечорах, робота над творчими проектами.

Список використаних джерел

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В. Ц. Абрамян. – К. : Лібра, 1996. – 224 с.
2. Голік О. Педагогічна майстерність (організаційно-управлінський аспект самостійної діяльності студентів) / Олександр Голік. – Донецьк : ТОВ “Юго-Восток ЛТД”, 2009. – 261 с.
3. Педагогічна майстерність : підручник / за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє

вид., допов. і переробл. – К. : СПД Богданова А. М., 2008. – 376с.

4. Педагогічна майстерність : хрестоматія : навч.посіб. / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2006. – 606 с.

5. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. – М., 1965. – Т.2. – С. 739.

6. Станиславский К. С. Собрание сочинений: в 8-и т. / К. С. Станиславский. – М., 1955. – Т.3. – С.309–310

7. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Марина Дорошенко,

кандидат психологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний
університет

ОСНОВНІ ВИМОГИ, РИСИ, ФУНКЦІЇ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Педагогічна професія – одна з найдавніших. Виникла вона на ранніх етапах розвитку людства у зв'язку з потребою передавати підростаючому поколінню набутий досвід, виділившись згодом в окрему галузь.

Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки в навчальних закладах освіти". Він повинен бути людиною культури і вселюдських цінностей, провідником ідей державотворення і демократичних змін, людиною великої душі й доброго серця.

Навчально-виховна робота потребує від учителя організаторських умінь і здібностей. Педагог має справу з колективом учнів, яким треба повсякчас керувати, діяльність якого необхідно спрямовувати. Це ж стосується його взаємодії з кожним учнем. Тому ефективність педагогічного процесу залежить від правильної організації праці учителя, його уміння об'єднати і згуртувати учнівський колектив.

Ще однією важливою характеристикою діяльності вчителя є його мовна культура. Мова – найважливіший засіб спілкування вчителя з учнями, головний інструмент педагогічної праці.

Важливі показники мовної культури педагога змістовність, логічність, точність, ясність, стислість, простота, емоційна виразність, яскравість, образність, барвистість мовлення, правильна літературна вимова, вільне, невимушене оперування словом, фонетична виразність, інтонаційна різноманітність, чітка дикція, правильне використання логічних наголосів та психологічних пауз; взаємовідповідність між змістом і тоном, між словами, жестами та мімікою.

Головне завдання вчителя – навчати і виховувати. У ньому закорінені функції педагога. Навчальна (дидактична) функція. Вважалося, що вчитель як носій знань передає їх учням, і чим обізнаніший він сам, тим краще засвоять науку діти. З часом, коли обсяг знань збільшився до неможливості осягнення їх однією людиною, змінилось бачення дидактичної функції вчителя. Головним стало не передавання знань, а формування вмінь здобувати їх самостійно. Цінність учительської праці почали вбачати в його умінні бути організатором процесу засвоєння знань.

Учителеві необхідна певна методична гнучкість, оскільки йому доводиться мати справу з відповідними поєднаннями у різних дітей гуманітарно-особистісного, емпіричного, науково-теоретичного типів знань.

Виховна функція полягає в тому, щоб загальнолюдські цінності вкоренилися у свідомості й поведінці учнів.

Педагогічна діяльність як складна динамічна система складається із взаємопов'язаних компонентів – відносно самостійних функціональних видів діяльності. Конструктивна діяльність пов'язана з відбором та композицією навчально-виховного матеріалу у відповідності з віковими та індивідуальними особливостями учнів, з плануванням і побудовою педагогічного процесу, з визначенням структури своїх дій та дій учнів, проектуванням навчально-матеріальної бази для проведення навчально-виховної роботи.

Організаційний компонент передбачає включення учнів у різноманітні види діяльності, організацію учнівського колективу та перетворення його в інструмент педагогічного впливу на особистість з метою її всебічного розвитку та виховання.

Комунікативний компонент означає встановлення взаємин учителя з учнями, колегами, батьками та громадськістю, що дає змогу враховувати й задовольняти потреби та інтереси учнів, оцінювати ефективність педагогічного впливу, коригувати його відповідно до розвитку колективу. Щодо цього процесу особливо важливі професіоналізм, світогляд, моральність учителя, його уміння організувати діяльність дітей, спонукати їх до самовиховання, тобто оволодіння педагогічною майстерністю.

Основними видами педагогічної діяльності, яка здійснюється у цілісному педагогічному процесі, є викладання і виховна робота.

З моменту виникнення педагогічної професії за вчителем закріпилась передусім виховна функція. Вчитель – це вихователь, наставник. У цьому його громадянське, людське призначення. Тому *виховна робота* є педагогічною діяльністю, спрямованою на розв'язання завдань усебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організації виховного середовища і управління різноманітними видами діяльності вихованців.

Ускладнення процесів суспільного виробництва, розвиток способів пізнання і бурхливе зростання наукових знань у суспільстві спричинили потребу у спеціальній передачі знань, умінь, навичок. У зв'язку з цим із галузі

"чистого" виховання в педагогічній професії виділилась відносно самостійна функція – навчальна.

Викладанням став вид виховної діяльності, здебільшого спрямований на управління пізнавальною діяльністю учнів.

Суб'єктом педагогічної діяльності є учитель, вихователь, інструментом впливу якого є його особистість, знання, уміння, почуття, воля. Специфічним є і об'єкт (предмет) педагогічної праці. У педагогічній діяльності учень виступає не тільки її об'єктом, а й суб'єктом, оскільки педагогічний процес вважається продуктивним лише за умови поєднання елементів самовиховання і самонавчання учня.

Діяльність педагога має складну структуру. Психологічна наука розглядає її як багаторівневу систему, компонентами якої є ціль, мотиви, дії і результат. Натомість стрижневим підходом педагогічної науки до педагогічної діяльності є виділення її компонентів як відносно самостійних функцій.

Дослідження багатьох учених (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Щербаков та інші) переконливо доводять, що в освітньому процесі виявляють себе такі взаємопов'язані функції (види діяльності) вчителя: діагностична; орієнтаційно-прогностична; конструктивно-проектувальна; організаторська; інформаційно-пояснювальна; комунікативно-стимуляційна; аналітико-оцінна;) дослідницько-творча.

Розглянемо зміст кожної з них і ті вимоги до вчителя, які зумовлені їх змістом.

Діагностична функція (від гр. *diagnosis* – розпізнавання, визначення) педагогічної діяльності пов'язана з розпізнаванням і вивченням істотних ознак освіченості, їх комбінування, форм вираження як реалізованих цілей освіти. Діагностика можлива за умови спостережливості педагога, за наявності уміння "вимірювати" знання, уміння, навички, вихованість і розвиток учня, правильно діагностувати педагогічні явища.

Орієнтаційно-прогностична функція педагогічної діяльності вимагає уміння педагога прогнозувати розвиток особистості (її якостей, почуттів, волі і поведінки, враховувати можливі відхилення у розвитку); прогнозувати хід педагогічного процесу, наслідки застосування тих чи інших форм, методів, прийомів і засобів навчання та виховання.

Конструктивно-проектувальна функція діяльності вчителя органічно пов'язана з орієнтаційно-прогностичною. Її суть полягає в конструюванні та проектуванні змісту навчально-виховної роботи, доборі способів організації діяльності учнів, які найповніше реалізують зміст і викликають захоплення учнів спільною діяльністю.

Організаторська функція діяльності педагога потребує вмінь залучати учнів до різних видів діяльності й організовувати діяльність колективу. Для цього вчителю необхідно вміти розвивати в учнів стійкий інтерес до навчання, праці та інших видів діяльності, формувати потребу в знаннях,

вміння самостійно вчитися; організовувати соціально-орієнтовані, етичні, трудові, естетичні, екологічні, спортивні та інші виховні справи; розвивати в учнів ініціативу планувати спільну роботу, вміти розподіляти доручення, проводити інструктаж, координування спільної діяльності; створювати спеціальні ситуації для здійснення вихованцями моральних вчинків.

Інформаційно-пояснювальна функція діяльності вчителя спричинена базуванням навчання і виховання на інформаційних процесах. Оволодіння знаннями, світоглядними і морально-етичними ідеями є найважливішою умовою розвитку та формування особистості учня. Учитель у цьому випадку виступає не лише організатором педагогічного процесу, а й джерелом наукової, світоглядної і морально-етичної інформації.

Комунікативно-стимуляційна функція педагогічної діяльності пов'язана зі значним впливом на учнів особистості вчителя, його моральною культурою, вмінням встановлювати і підтримувати доброзичливі відносини з учнями, власним прикладом пробуджувати їх до активної навчально-пізнавальної, трудової та інших видів діяльності.

Аналітико-оцінна функція діяльності вчителя пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому позитивні сторони і недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями і завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати передовий педагогічний досвід.

Дослідно-творча функція педагогічної діяльності має два рівні. Суть першого полягає в творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання і виховання. Другий рівень пов'язаний з осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі відомої теорії, певною мірою збагачуючи її.

Отже, справжній педагог повинен працювати на майбутнє, випереджати свій час. Його має хвилювати не лише окрема індивідуальність, а світ людей. Завдяки цьому педагогічна професія стає творчою місією. Місія педагога – це не лише його власні інтереси, мотиви, плани. Він є посередником між дітьми та системою ідей, традиціями, культурою свого народу і людства.

Список використаних джерел

1. Вікова психологія / Г. С. Костюк. – К. : Рад. школа, 1976. – 268 с.
2. Загальна психологія : підручник / за заг. ред. акад. С. Д. Максименка. – Вінниця : Нова Книга, 2014. – 704 с.
3. Кутішенко В.П. Вікова та педагогічна психологія / В.П. Кутішенко. – К., 2015. – 128 с.
4. Малафіїк І. В. Педагогіка / І. В. Малафіїк. – К. : Слово, 2015. – 632 с.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. [для студ. пед. фак.] / Олександра Яківна Савченко. – К. : Грамота, 2012. – 504 с.

6. Педагогика : учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / под ред. А.П. Тряпициной. – СПб. : Питер, 2013. – 314с.
7. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник / М. М. Фіцула. – Вид. 3-є, перероб. і допов. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2013. – 230 с.

Марія Замелюк,
кандидат педагогічних наук,
викладач дошкільних дисциплін,
Луцький педагогічний коледж

МЕТОДИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРИРОДНИЧОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасні тенденції соціально-економічних трансформацій в Україні вимагають пошуку нових шляхів і ресурсів, суттєвих змін у підготовці майбутніх вихователів, запровадження форм навчання, які сприяли б їхньому саморозвитку, самовдосконаленню, формуванню навичок творчого розв'язання професійних завдань. Одним зі шляхів розв'язання цього завдання є креативна освіта. На цьому наголошено в Законі України «Про вищу освіту» (2014) та в декларації Всесвітньої конференції з вищої освіти ЮНЕСКО «Вища освіта у ХХІ столітті: бачення та дії» (1998), де творчість розглядається як принцип упровадження інноваційної педагогічної діяльності, критерій якості підготовки фахівця. З огляду на це зростає відповідальність вищої школи за формування особистості професіонала, здатного до творчості, спроможного знаходити в роботі з дітьми нові креативні засоби, оригінальні й високопродуктивні форми і способи взаємодії.

Сучасний вихователь дітей дошкільного віку – це професіонал, який орієнтується в наукових досягненнях й інноваціях, володіє різними технологіями розвитку, навчання та виховання дітей; здатний до саморозвитку, самовдосконалення, самомоделювання та самопроектування в різних сферах життєдіяльності, у тому числі й професійній. У зв'язку з цим посилена увага науковців до підвищення якості підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку в процесі навчання у вищих навчальних закладах.

У контексті підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до професійної діяльності досліджені аспекти в площині пошуку шляхів і засобів оптимізації, підвищення ефективності та якості підготовки майбутніх педагогів (Г. Абросимова, А. Богуш, І. Волков, Т. Гуцан, Л. Кадченко, В. Мороз, Р. Пріма, С. Смирнов, Л. Хомич та ін.), формування їхньої готовності до творчої діяльності (Т. Танько, Г. Тимофєєва та ін.), розвитку творчого потенціалу в процесі фахової підготовки (Л. Яренчук). Досліджено феномен «професійно-творчий потенціал», особливості його виявлення і формування в процесі професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних

навчальних закладів (О. Листопад); визначено педагогічні умови формування творчого потенціалу особистості вихователя в педагогічному вищому навчальному закладі (В. Лісовська), охарактеризовано особливості формування творчості у вихователів дошкільних навчальних закладів (Г. Тимофеева), специфіку формування педагогічної творчості в студентів факультетів дошкільної педагогіки і психології в процесі методичної практики (Л. Павлова).

Вища школа готує майбутнього вихователя до професійної педагогічної діяльності в цьому напрямку. Формування природознавчої компетентності дитини дошкільного віку може здійснювати лише компетентний вихователь, який повинен знати педагогічну теорію та вміти застосовувати її положення на практиці. До структури компетентності вихователя належать такі важливі професійні якості особистості: гуманістичний світогляд та високий рівень загальної культури; спрямованість на педагогічну діяльність та педагогічні здібності; індивідуально-психологічні особливості; професійно-педагогічні знання, уміння, володіння технологією навчання.

Виходячи з того, що майбутній педагог – особа, що перебуває у вищому навчальному закладі у фазі активної підготовки до педагогічної діяльності на професійній основі, вважаємо за необхідне внести деякі уточнення щодо трактування і розведення понять «компетентність», «педагогічна компетентність».

Майже в усіх сучасних дослідженнях розуміння професійної компетентності педагога пов'язується з набуттям людиною знань, умінь і навичок (Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Синенко, І. Тараненко та інші), з мотиваційною, операційною складовою і ціннісними орієнтаціями фахівця (Т. Браже, Л. Карпова, А. Маркова та інші), із загальною готовністю до побудови та перетворення своєї діяльності залежно від цінностей, що змінюються, основних і цільових орієнтирів у сучасній освіті (Ю. Гагін, А. Деркач та інші), зі спрямуванням на отримання усвідомленого результату (А. Бондар та інші), з досягненням способів навчання самоосвіті, самоорганізації, самоконтролю, способів пізнання себе та інших (А. Деркач, Н. Кузьміна, Л. Рибалко та інші), творчим процесом, у результаті якого виникають творчі досягнення професіонала (Ш. Амонашвілі, В. Гриньова, В. Лозова, Л. Рибалко та інші).

Професійна освіта сьогодення все більше орієнтується на фахову підготовку кадрів, що володіють високим рівнем компетентності. Оскільки компетентність – це «поняття, що позначає якість, від якого залежать життєві та трудові успіхи фахівця», важливо визначити її лінгвістичне тлумачення. У різних словниках «компетентність» (від лат. *competens* – належний, здібний) трактується як «авторитетність, повноправність», «обізнаність, співмірність», як загальний оцінний термін, що позначає здатність до діяльності зі знанням справи [9, с. 6-9].

Нам видається слушним судження І. Зимньої щодо літературного трактування терміна «компетентність». Зазвичай він використовується при висвітленні питань виховання та навчання підростаючого покоління, підготовці кадрів для дошкільних навчальних закладів, тобто щодо осіб переважно однієї професії – педагог [5].

Опираючись на дані аналізу як наукових, так і методичних досліджень, можна стверджувати: незважаючи на те, що в останнє десятиліття вивченням професійної компетентності активно займалися вітчизняні вчені, в сучасній літературі немає єдності в питанні визначення сутності цього поняття.

Суттєвою для нас є також позиція А. Маркова щодо визначення поняття «компетентність» як психічного стану, що дозволяє діяти самостійно і відповідально. За Є. Павлютенком, це форма виконання суб'єктом педагогічної діяльності, обумовлена глибоким знанням властивостей перетворюваних предметів праці, вільним володінням знаряддями виробництва, відповідністю характеру виконуваних робіт професійно важливим якостям вихователя» [7]. На думку Б. Гершунського, це рівень власне професійної освіти. Особливої уваги заслуговує дослідження Н. Матяша, який розглядає це поняття як якісну характеристику рівня оволодіння педагогом професійною діяльністю [8, с. 3-8].

Різні підходи до тлумачення сутності професійної компетентності пояснюються, очевидно, тим, що визначення цього поняття динамічне, багатогранне. Його значення трансформується відповідно до змін, що відбуваються в суспільстві, освіті й розглядаються під різними кутами зору.

Таким чином, педагогічна компетентність вихователя – це педагогічна праця вихователя, у якій на достатньо високому рівні здійснюються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, відтворюється особистість вихователя, досягаються добрі результати в навчанні та вихованні дітей дошкільного віку. При цьому компетентність вихователя визначається співвідношенням у його праці професійних знань, умінь і позицій, особистісних якостей, самовтіленням педагогічної діяльності. Професійна компетентність особистісних якостей вихователя займає перше місце в розвитку особистості дитини.

Педагогічні дисципліни у вищій школі спрямовані на загальнопедагогічну та методичну підготовку майбутнього вихователя. Вона передбачає формування компетентного спеціаліста, учасника інноваційного процесу, який володіє основами педагогічної теорії, методики, загальними практичними уміннями та навичками на творчому рівні [3].

Сучасна природнича підготовка майбутніх вихователів здійснюється в межах вивчення навчального курсу «Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою», де вони опановують теоретичні основи ознайомлення дошкільників з природою, його зміст, принципи та завдання, основні методи та форми ознайомлення дошкільників з природним

довкіллям. Обов'язковим компонентом знань є знання про види, зміст, структуру та методику проведення занять та екскурсій на природі, педагогічні технології формування екологічної культури дітей дошкільного віку.

Студенти мають уміти визначати основні завдання природничої освіти, добирати оптимальні методи та засоби згідно з темою занять, відповідне обладнання, моделювати явища природи; володіти організаційними, проектувальними, конструктивними, комунікативними компетенціями.

Головний акцент у змісті підготовки майбутнього вихователя зроблено на різні форми навчання – лекційні, практичні, з використанням взаємодії, діалогічного спілкування, інтерактивних і творчих завдань.

Слід зазначити, що проектна діяльність – це особливий вид інтелектуально-творчої праці, характерними рисами якої є самостійний пошук необхідної інформації, її творче перетворення в матеріалізований продукт (виріб, сценарій, плакат, реферат, мультимедійну презентацію).

Засвоєні в процесі професійно-педагогічної підготовки природничі знання, вміння й навички з предмета навчально-пізнавальної діяльності студента трансформуються в засіб професійної діяльності. У зв'язку з цим актуалізується проблема оновлення традиційних форм організації природничої підготовки майбутніх вихователів.

Метод проектів можна розглядати як сукупність прийомів, операцій, спрямованих на досягнення дидактичної мети через детальну обробку проблеми, що повинна завершитися реальним практичним результатом, оформленим тим або іншим способом, який завжди передбачає вирішення певної проблеми. З одного боку, він вимагає використання сукупності різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань та умінь з різних сфер науки, техніки, технології.

До основної групи цілей цього методу можна віднести такі: формування навичок ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій, стимулювання інтересу студентів до визначених проблем, що передбачають оволодіння певною сукупністю знань; розвиток умінь дослідницько-пошукової діяльності студентів. Важливим аспектом при застосуванні методу проектів у навчальному середовищі є його розміщення в зоні найближчого розвитку студента (самостійне здобуття знань, але керуючись при цьому вказівками викладача).

Передбачається, що після завершення проекту студенти набудуть таких здібностей: самостійно здобувати необхідні знання; вміння грамотно застосовувати їх на практиці; вміння адаптуватися в інформаційному середовищі; бачити в реальній дійсності проблеми і шукати (вміти знаходити) шляхи їх вирішення; вміння бути комунікабельним у різних соціальних групах, виходити з конфліктних ситуацій тощо [6].

Метод проектів, в основі якого лежить ідея, дозволяє покращити результати навчання з курсу «Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою» у ВНЗ.

Особливий інтерес у студентів викликають такі теми, як «Зростання дитини дошкільного віку в праці», «Квітник», «Мандрівка екологічною стежкою» та ін. Перед навчальною групою ставиться мета, детально розробляється план роботи, тобто умови її реалізації, що пропонується для обговорення в групі. У роботі над проектом беруть участь команди з 4-5 студентів (так звана мала група), які формуються, виходячи з бажання працювати разом. При цьому завдання викладача – простежити за тим, щоб до складу групи ввійшли і сильні, і слабкі студенти. При роботі над проектом «Квітник» працюють робочі групи з таких напрямків: вивчення планів та схем квітників для різних вікових груп з метою створення власної моделі сучасного квітника; реклама; презентація. Проект «Мандрівка екологічною стежкою» передбачає роботу з різними інформаційними джерелами, складання і правильне оформлення методичних рекомендацій.

«Зростання дитини дошкільного віку у праці» – методична робота з додатковими джерелами інформації щодо праці дітей дошкільного віку в природі, вправлення в розробленні нових супровідних слайд-презентацій; добір та самостійне розроблення фрагментів практичних занять з подальшою самооцінкою результативності роботи (проектувальні, конструктивні, організаторські, комунікативно-рефлексивні вміння).

У процесі роботи над проектом студенти самостійно (індивідуально або, що частіше, в малих групах) без допомоги викладача або за його мінімальним втручанням виділяють із професійної ситуації проблему, розподіляють її на підпроблеми, висувають гіпотези їх вирішення, досліджують підпроблеми і зв'язки між ними, а потім пропонують шляхи вирішення.

Захист проектів відбувається групами. Це творче завдання набуває форми ділової гри. Як свідчить практика, природнича компетенція вихователя відображає знання в дії, здатність фахівця застосувати їх. Залучаючи студентів до наукового пошуку, створюємо інноваційно-розвивальне середовище, що забезпечує проблемно-креативне спрямування процесу природничої підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти. Виконуючи індивідуальний чи груповий проект, студенти можуть реалізувати особисте бачення запропонованої викладачем ситуації або проблеми.

Отже, метод проектів відкриває доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищує ефективність самостійної роботи, дає змогу студенту творчо виявляти себе, знаходити і закріплювати різні природничі навички, а також дозволяє реалізувати нові форми та методи навчання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти / науковий керівник А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук ; авт. кол.: Богуш А. М., Бєленька Г. В., Богініч О. Л. [та ін.]. – К. : Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Борисенко Н. М. Педагогічні умови формування природознавчої компетентності майбутнього вихователя дошкільного закладу / Н. М. Борисенко // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 65. – Херсон : ХДУ, 2014. – С. 280–286.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : ВІПОЛ, 2004. – 256 с.
4. Закон України «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>; <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2628>
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. / Иванна Алексеевна Зимняя - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 42 с.
6. Ключко В.І., Бондаренко З.В. Вища математика. Звичайні диференціальні рівняння (з комп'ютерною підтримкою), Вінниця : ВНТУ, 2013.- 248 с.
7. Лозова В.І., Троцько Г.В. Теоретичні основи виховання і навчання Навч. посібник для пед. навч. закладів. — 2-е вид., випр. і доп. — Харків: Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди; "ОВС", 2002. — 400 с.
8. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / Валентина Іванівна Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. - Харків: ОВС, 2002. - С. 3-8.
9. Овчарук О. Ключові компетентності: Європейське бачення / Оксана Овчарук // Управління освітою. - 2004. - № 2. - С. 6-9.
10. Слепкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навч. посіб. / З. І. Слепкань. – К. : Вища школа, 2005. – 297 с.

Орос Ільдико,
доктор філософії, ректор,
Закарпатський угорський інститут
ім. Ференца Ракоці II, Україна

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Розробка глибоких філософських ідей вченими Великої Британії ознаменувалася появою теоретичних концепцій формування системи освіти дорослих.

Мета дослідження: схарактеризувати концептуальні основи освіти дорослих Великої Британії в психолого-педагогічних дослідженнях.

Цією проблемою займаються вітчизняні й зарубіжні вчені: К. Ваткінс (K. Watkins), П. Джарвіс (P. Jarvis), Н. Діксон (N. Dixon), С. Коваленко, Д. Легге (D. Legge), А. Мітіна, А. Роджерс (A. Rogers), М. Тайт (M. Tight), К. Тітмус (K. Titmus), О. Топоркова, Б. Йекслі (B. Yeaxlee), Дж. Філд (J. Fild) та ін.

Всі концепції поділяються на дві групи. До першої групи належать концепції, виділені на основі формування освітніх форм до певних концептуальних напрямів. *До другої групи* належить концепції, яких об'єднує ставлення до свого досвіду, до соціокультурного оточення, до психологічного розвитку індивіда: концепція соціологічна, психологічна концепція, концепція фенологічна.

Що стосується пожиттєвої концепції дорослих *«Освіта впродовж життя»* (початок ХХ століття), то в монографії вчений Б. Йекслі виділив два фактори, які впливають на освіту впродовж життя: соціальний і особистісний, які і зараз актуальні. Прихильником освіти дорослих був і Джон Дьюї – американський педагог, який стверджував, що набування освіти характерно для людини не лише в дитячі та юнацькі роки, а й у будь-який період людського життя [1].

Концепція продовженої освіти – це освіта тих, хто після школи вступає до університету або коледжу, або як додаток до визначеної базової освіти. Продовжена освіта пов'язана із професійним розвитком.

Англійська концепція освіти дорослих – це процес, в якому особи, що закінчили базову ланку освіти, залучаються до подальшої організованої навчальної діяльності з виключно професійних мотивів [2].

Концепція «освіта, що відновлюється» або відновлюваної чи рекурентної освіти являє собою чергування навчання з іншими видами активності (робота – відпочинок – пенсія) у людей будь-якого рівня освіти і віку в загальній системі освіти впродовж усього життя [3]. Прихильники рекурентної освіти наголошують на тому, що кожний член суспільства має право повернутися до навчання в будь-який момент свого життя в безвідривній від основної діяльності формі.

Концепція «подальшої освіти дорослих». Подальша освіта – це пост-обов'язкова освіта (post-compulsory education) після закінчення обов'язкової освіти в школі, спрямована на одержання конкретної професії. За рівнем освіти подальша освіта займає проміжне положення між середньою і вищою школами [4].

Концепція «неформальної освіти» (non-formal education). Неформальна освіта охоплює освітню діяльність поза межами офіційних навчальних закладів, які акредитовані для освітньої діяльності. Це більш доступний і дешевий шлях для забезпечення навчання [4].

Концепція «організація, що навчається» (learning organization), за висловом Н. Діксона (N. Dixon), являє собою організаційне навчання, метою

якого є неперервна трансформація цієї організації в напрямі все більшого задоволення інтересів її клієнтів, робітників та власників [5, с. 5].

Концепція «общинної освіти». Що стосується характеристики общинної освіти, то британські вчені класифікують, виділяють її типи. Зокрема, пропонується така класифікація:

- общинна освіта діяльності й/або розвитку. При здійсненні такого типу общинної освіти андрагоги сприяють розвитку освіти дорослих з метою розвитку регіону;

- освіта в общині. Цей тип належить до формальної освіти, яка організовується на базі ЗОШ або коледжа. Отже, общинна освіта здійснюється в общині для розв'язання освітніх проблем населення в регіоні.

Концепція «активного навчання». Як зазначає А. Смолкін, концепція «активного навчання» ґрунтується на використанні системи методів, які сприяють навчаючим дорослим учням самостійно оволодівати знаннями у процесі активної пізнавальної діяльності [6].

Активне навчання передбачає залучення студентів до певної діяльності, що дозволяє усвідомлювати, чому окремі дисципліни є корисними для їхнього особистого і професійного зростання [7].

Концепція «суспільство, що навчається» або «навчаюче суспільство». Суспільство, що навчається, поєднує якість із справедливістю та забезпечує громадян знаннями і вміннями з метою досягнення національного економічного процвітання [8, с. 2]. Концепція «суспільство, що навчається», спирається на дефініції: «освіта упродовж усього життя» і «організація, що навчається».

Як зазначає А. Мітіна, концепція навчаючого суспільства в процесі її реалізації зачіпає всю систему освіти: первісної, основної і додаткової; потребує перегляду організація та зміст навчання на всіх етапах освітньої системи [1, с. 264], зосередивши увагу на розвиток умінь, щоб бути інформативними членами високотехнологічного суспільства, що швидко змінюється [9, с. 41].

У дослідженнях англійських педагогів особлива увага приділяється незалежності вчителя. Цей факт має історичні і соціологічні корені, де традиційно вчителю відводилась роль розповідача, викладача матеріалу. Під впливом змін у системі освіти, а саме відступом від формальних підходів до процесу навчання, *концепція незалежності і академічної свободи вчителя* набуває особливого значення. Особиста незалежність учителя залежить від департаменту освіти, адміністрації закладу освіти, спільної роботи з колегами.

Розглянемо другу групу концепції освіти дорослих: соціологічна, психологічна, фенологічна концепції.

Що стосується *соціологічної концепції*, то П. Фрейре зазначає, що дорослі учні здатні аналізувати свій досвід, учитель же має сприяти аналізу досвіду.

При цьому навчальний процес будується на основі співробітництва дорослих учнів і вчителя [10].

К. Роджерс, *Характеризуючи психологічну концепцію*, розглядає дорослих учнів як активних діячів процесу навчання, яким викладач надає допомогу в їхньому розвитку [11]. Відповідність досвіду «Я-концепції» дорослої особи забезпечується гнучкістю, удосконаленням свого «Я».

Навчальний процес при застосуванні *фенологічної концепції* починається, за П. Джарвісом, тоді, коли виникає невідповідність між «біографією» дорослого учня (попереднім досвідом) і розумінням ним існуючої ситуації [12].

На нашу думку, фенологічна концепція найбільше вагома в теорії і практиці освіти дорослих учнів, ніж інші концепції другої групи.

Отже, схарактеризовані концепції освіти дорослих дають можливість зробити *висновки*, що в *концепціях першої групи є схожість їх теоретичних положень*: культивується ідея отримання освіти з метою саморозвитку, самовдосконалення; підкреслюється фізіолого-психологічна здатність дорослих до навчання, а не лише це характерно лише в дитячому і юнацькому віці, що пов'язано з тим, що автори концепцій базуються в процесі розвитку своїх теорій на певні філософські, психологічні, педагогічні та соціальні позиції. Для цих концепцій характерна «розмитість» меж освітніх категорій на теоретичному рівні, зближення їх позиції, а також у певній мірі дублювання освітніх напрямів. Але в концепціях проблема додаткової освіти дорослих трактуються по-різному. До того ж, зміст концепції «навчаюче суспільство» або «суспільство що навчається» перетинається з такими галузями знань як економіка, соціологія.

Розглянуті нами *концепції освіти дорослих другої групи* об'єднує ставлення до їхнього досвіду як основи навчання, до соціокультурного оточення, до психологічного розвитку особистості.

У всіх визначеннях концепцій підкреслено тривалий процес навчання дорослих, в якому увага зосереджена на потребах людей; в концепціях відображено втілення ідеї освіти упродовж усього життя.

Список використаних джерел

1. Митина А. М. Становление и развитие дополнительного образования взрослых за рубежом: концептуальный анализ : дисс. ... д. пед. н. : 13.00.01 / Митина Анна Мееровна. – Волгоград, 2005. – 417 с.
2. Titmus C. terminology of adult Education// UNESCO. – 1979. –154 p
3. Rogers A. Teaching adults. – Open University Press; 4 edition (1 Jun. 2010) 360 p.
4. Tight M. Key Concepts in Adult Education and Training .– London; New York: Routledge, 1998. – 180 p.
5. Dixon N.M. The Organizational Learning Cycle : How We Can Learn Collectively. – Maidenhead: McGraw-Hill, 1994.- 240 p

6. Смолкин А. М. Методы активного обучения. – М.: Высшая школа, 1991. – 176 с.
7. Ishiyama, J., Miller, W.J. and Simon, E. (eds). 2015. Handbook on teaching and learning in political science and international relations. Cheltenham: Elgar. Journal of Information Literacy, 9(2), pp. 140-141.
8. ESRC. Research specification for the ESRC learning society: Knowledge and skills for employment program. Swindon: Economic and Social Research Council, 1994. – 65 p.
9. Jarvis P. Adult and continuing education: Theory and practice. – London: Routledge, 1995. – XV. – 302 p.
10. Freire P. Learning to question : a pedagogy of liberation / Paulo Freire, Antonio Faundez. – New York: Continuum, 1989. – 142 p.
11. Rogers Carl R. Freedom to learn for the 80's. – Columbus; London : Merrill, 1983. – 312 p.
12. Jarvis P. Adult and continuing education: Theory and practice. – 3rd ed. – London: RoutledgeFalmer, 2004. – 302 p.

Олена Ільїна,
викладач кафедри педагогіки,
психології та менеджменту,
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-
педагогічна академія»
Харківської обласної ради

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВИХОВАННЯ КУЛЬТУРИ ГЕНДЕРНИХ ВІДНОСИН У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОЗИЦІЙ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

Важливість наукової розробки в Україні гендерної проблематики є ще одним кроком у розвитку педагогічної науки. Через це в умовах сьогодення дослідження низки проблем теорії та практики професійної освіти майбутніх фахівців з урахуванням гендерного фактору є особливо актуальним, оскільки має сприяти ефективному формуванню в них професійно важливих якостей особистості – гендерної свідомості, гендерної культури, гендерної чутливості, а також компетентності в сфері професійного розвитку.

Розглядаючи організацію формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів з позицій системного підходу, ми дійшли висновку, що однією із найважливіших якостей освітнього процесу є його цілісність. Відповідно до поглядів І. Зязюна [7, С. 19], В. Ільїна [8], В. Краєвського [10], К. Ушинського [12, с. 171] та ін. цілісність – синтетична якість освітнього процесу, що характеризує вищий рівень його розвитку, результат свідомих дій суб'єктів, що функціонують у ньому.

На сьогодні в наукових дослідженнях феномен цілісності вивчається в межах системного підходу, який широко застосовується як спосіб вивчення, аналізу й узагальнення педагогічних фактів і явищ. Необхідність проведення системно-структурних досліджень у педагогіці була аргументована в працях А. Арсенєва, В. Афанасьєва, Ю. Бабанського, В. Ільїна, Ю. Конаржевського, Ф. Корольова, А. Кузнецова, Б. Лихачова, Л. Новикової, В. Садовського, Ю. Сокольнікова тощо.

У філософському розумінні системний підхід означає формування системного погляду на світ, який бере за основу ідеї цілісності, складної організованості досліджуваних об'єктів та їхньої внутрішньої активності й динамізму. Ці ідеї започатковані системним підходом з діалектико-матеріалістичної картини світу й означають певний розвиток як філософського розуміння дійсності, так і принципів його пізнання.

Аналіз наукової літератури показав, що термін «система» використовується в різних значеннях. Так, під системою іноді розуміють сукупність предметів, іноді форму, вид тощо. Український педагогічний словник дає таке тлумачення: «Система – це комплекс елементів, що знаходяться у взаємодії, це різноманіття об'єктів разом з відношеннями між об'єктами та їх атрибутами» [6]. Системний підхід трактується як «напрямок у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем» [6].

Функціональний аспект системного підходу має на меті розкрити механізм внутрішнього і зовнішнього функціонування системи. Історичний аспект системного підходу передбачає висвітлення походження такої системи, процес її формування, перспективи подальшого розвитку.

Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину. Так, як систему можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складниками будуть сам суб'єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета, умови, в яких вона перебуває, то, складниками системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні системи.

Системний підхід – це загальний науковий метод вирішення і теоретичних, і практичних проблем. Він виник як реакція на тривале панування аналітичних способів дослідження, не достатніх у тому випадку, коли необхідно в досліджуваному об'єкті співвіднести між собою його частини й ціле, з'ясувати взаємозв'язок між фактами, які зовні не піддаються порівнянням, що накопичуються в межах навіть однієї наукової галузі, а також тоді, коли виникає необхідність у пошуку аналогії й подібності у явищах різної природи. Уживання системного підходу в педагогічній практиці зумовлено прагненням до відтворення елементів педагогічної дійсності на можливо більш цілісному рівні.

У той же час науковці уточнюють, що система – це певний об'єкт вивчення, якому притаманні цілісність або який розглядається як єдине ціле. Об'єкт може бути матеріальний (реальний), абстрактний, а може бути сукупний (матеріальні й абстрактні утворення) [5, с. 69].

Отже, системний підхід – це важливий методологічний засіб наукового пізнання. Саме він дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих частин (елементів) системи в єдине ціле, взаємопідпорядкувати елементи системи і їх взаємодію. Саме він реалізує на практиці принцип цілісного розгляду явищ у взаємозв'язку. Згідно з цим підходом підготовка до виховання культури гендерних відносин у майбутніх учителів початкових класів розглядається нами як цілісна система, компонентами якої є мета, зміст, методи, засоби, форми і результати навчання. Вважаємо, що компоненти системи взаємопов'язані та взаємообумовлені, тому зміна одного чи кількох компонентів може вплинути на характер усієї системи підготовки майбутніх спеціалістів.

Аналіз наукової та філософської літератури дає підстави виокремити головні риси поняття «система»: *цілісність, єдність елементів, комплексність, упорядкованість розташування та взаємопов'язаність її складових частин*, які ми врахуємо при розробці структурно-функціональної моделі.

За твердженням М. Артюхова, системний підхід дає можливість не тільки одержати знання про пізнаваний об'єкт, про його індивідуальні властивості і характеристики, але й розкрити його внутрішню структуру, показати його місце і роль у більш об'ємній і широкій системі, його зв'язки із зовнішнім середовищем. Такий підхід перетворює одномірні знання, прив'язані до однієї системи координат, у знання багатомірні, що розкриваються в різних системах координат [2, с.76].

Для теоретичного обґрунтування побудови моделі формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів ми скористаємось положенням системного підходу. При цьому ми враховували, що методологічна специфіка системного підходу полягає в тому, що завдяки йому дослідження орієнтуємо на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язків складного об'єкта й на зведення їх до єдиної теоретичної картини (А. Авер'янов [1], В. Афанасьєв [3, С. 12], І. Блауберг [4.], М. Каган [9], В. Садовський [11], Е. Юдін [13] та ін.) Системним пізнанням передбачається визначення складу, структури організації елементів; виявлення зовнішніх зв'язків системи та її ролі серед інших; аналіз діалектики структури та функцій системи; визначення закономірностей і тенденцій розвитку системи.

На думку більшості дослідників системного підходу, елементи об'єктів системи є комплексом різних із функціональної точки зору підсистем чи

блоків, тому кожен блок має нести відповідну інформацію на запитання, що виникають при моделюванні систем. У зв'язку з тим, що готовність до виховання культури гендерних відносин розглядається як педагогічна система, при її розробці необхідно керуватися основними положеннями теорії структурно-функціонального інваріанта педагогічної системи.

Таким чином, у моделюванні цілісність визначаємо як інтегральну якість взаємодії всіх його компонентів (концептуально-цільового, змістового, організаційного, методичного, контрольно-оцінного та результативного) під час формування готовності майбутніх учителів початкових класів до виховання культури гендерних відносин у молодших школярів.

Список використаних джерел

1. Аверьянов А.Н. Системное познание мира : методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Артюхов М.В. Управление развитием муниципальной системы образования: [монографія] / М.В. Артюхов. — Томск : Изд-во ТГУ, 1999. — 256 с.
3. Афанасьев В.Б. Системный подход в исследовании социально-экономических эффектов внедрения информационно-коммуникационных технологий / В.Б. Афанасьев // Современные технологии управления. – 2012. – № 8 (20). – С. 12–21.
4. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
5. Гаазе-Рапопорт М.Г. Кибернетика и теория систем / М.Г. Гаазе-Рапопорт // Системные исследования : ежегодник. – М. : Мысль, 1973. – С. 63–75.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
7. Зязюн І.А. Педагогічне наукове дослідження в контексті цілісного підходу / Іван Зязюн // Порівняльна професійна педагогіка. — 2011. — Вип. 1. — С. 19—30.
8. Ильин В.С. Формирование личности школьника (целостный процесс) / В.С. Ильин. — М. : Педагогика, 1984. — 144 с.
9. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание / М.С. Каган. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1991. – 383 с.
10. Краевский В.В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности [Электронный ресурс] / В.В. Краевский. — Режим доступа : http://kraevskyvv.narod.ru/papers/zelost_podchoda.htm.
11. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М. : Педагогика, 1974. – 168 с.

12. Ушинский К.Д. Три элемента школы // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6-и т. / К.Д. Ушинский ; сост. С.Ф. Егоров. — М. : Педагогика, 1988—1990. — Т. 1. — 1988. — 414 с.

13. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. Методологические проблемы современной науки / Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 392 с.

Ян Курінний,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри
дошкільної освіти та соціальної
роботи Державного вищого
навчального закладу «Донбаський
державний педагогічний
університет».

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО ЕКОНОМІЧНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

На етапі трансформації українського суспільства, перетворень у політичній, соціокультурній та економічних сферах особливим постає питання підготовки фахівців системи освіти. Нові закони „Про освіту”, „Про вищу освіту” підкреслюють необхідність формування в майбутніх фахівців ціннісного ставлення до праці як джерела саморозвитку особистості, реалізації закладених у людину можливостей. Тому процес навчання майбутніх педагогів має бути спрямований на підготовку компетентних, інтелектуально і духовно розвинутих фахівців, здатних здійснювати освітньо-виховну діяльність згідно з потребами кожної дитини, суспільства, країни.

Аналізуючи ситуацію, яка склалася в системі освіти, розумієш, що сьогодні в світ приходять діти (О. Черноземова), психологічно більш зрілі, ніж дорослі, діти відважні в недружелюбному світі, в силу власної чистоти і відкритості здатні вирішувати задачі, які не завжди під силу дорослим, що утверджують миролюбність і альтруїзм у світі агресії з ідеологією вжитку. Така ситуація потребує від дорослих високої внутрішньої культури, чутливості та толерантності, яку не можливо тільки знайти в сучасних підручниках з педагогіки. На думку Ш. Амонашвілі, необхідна нова форма спілкування, інтуїтивна, яка крокує від серця, яка підніме процес використання технологій на новий щабель отримання знань.

Сучасний процес підготовки вихователів закладів дошкільної освіти потребує активізації пізнавальної діяльності студентів, постійної самостійної роботи з новою інформацією, накопичення цінного досвіду в забезпеченні життєдіяльності дітей дошкільного віку. До того ж викладачі сучасних вишів

постійно працюють над пошуком цікавих та продуктивних форм і методів організації власного процесу навчання. Саме сучасні інтерактивні технології допомагають студенту сконцентрувати свою увагу на важливих аспектах, отриманих в ході занять знань. Досвідчений педагог у процесі навчання не надає студенту готову інформацію, він активізує його розумову діяльність, надає можливість знайти власне правильне рішення, на підставі отриманих знань.

Важливим напрямом професійної підготовки вихователів закладів дошкільної освіти є формування в них готовності до ранньої економічної соціалізації дошкільників, оскільки дошкільна освіта спрямована на соціалізацію дитини, вирішуючи завдання об'єднання навчання й виховання в цілісний освітній процес на основі духовно-моральних, соціокультурних, економічних цінностей та прийнятих у суспільстві правил і норм поведінки в інтересах людини, родини, суспільства.

Первинна економічна соціалізація дітей у закладі дошкільної освіти відбувається в різних видах діяльності: літературної, зображувальної, музичної, ігрової, трудової, конструюванні та моделюванні. Сучасні діти впевнено комбінують первинні економічні уявлення, поєднуючи їх між собою. Сьогодні діти швидше, ніж дорослі, засвоюють мобільний телефон, комп'ютер, планшети та ноутбуки. Сучасні дошкільники владні дивитися разом із батьками одні й ті ж фільми та телепередачі; ходити з родиною в кафе, ресторани, їздити за кордон на відпочинок, подорожувати; орієнтуватися в рекламі, марках автомобілів. Водночас вони є носіями субкультури, яка притаманна тільки дошкільникам і яка відрізняє їх від дітей іншого віку та дорослих (О. Алеко, Ю. Богінська, Н. Гавриш, А. Іванова, С. Іванчук, О. Козлова, О. Кононко, С. Курінна, Т. Прищепа, І. Рогальська) [2;4]. Дитина, як і раніше, зорієнтована на самоцінності дитячих видів діяльності. Вона полюбить грати, творити, фантазувати, радіти та розмірковувати. У нових видах діяльності, таких як експериментування, створення мікро- і макропроектів, імпровізація, колекціонування; сучасних дітей приваблює процес, можливість прояву самостійності та свободи, реалізації задумів, можливість обирати й змінювати щось самому. Усі ці нові риси сучасного дошкільного дитинства мають ураховуватися при підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти.

Особливої уваги в процесі підготовки вихователів потребує гра, оскільки вона стає змістом і формою організації життєдіяльності дітей. Ігрові моменти, ситуації та прийоми включаються в усі види діяльності й спілкування педагога з дошкільниками. Тому гра набуває сьогодні статусу провідного простору розвитку дитини (Ю. Богінська, Н. Захарова, А. Іванова, А. Сазонова, О. Сокурєнко) [2].

До того ж саме гра має стати ефективним засобом отримання економічних знань, економічних уявлень, економічного досвіду дошкільників.

Вочевидь, що з огляду на предмет нашої дослідницької уваги питання, пов'язані з формуванням у майбутніх вихователів рівня економічної культури, ще й досі перебувають на периферії наукового пошуку. Зваживши на це, ми розробили перелік форм, які ефективно вплинуть на рівень економічної обізнаності майбутніх фахівців у процесі викладання фахових дисциплін: „Дошкільної педагогіки”, „Теорії і методики формування математичних уявлень”, „Ознайомлення із суспільним довкіллям”. Основними формами були семінари-практикуми, круглі столи, шоу-презентації тощо.

Зміст означених форм включав дві групи питань:

- 1) пов'язані з підвищенням економічної культури в галузі концептуально-теоретичних основ економічної освіти дошкільників;
- 2) пов'язані з розробкою педагогічної стратегії економічної соціалізації дітей дошкільного віку в умовах національно-регіонального компоненту змісту дошкільної освіти.

Треба підкреслити, що навчальні семінари органічно поєднувалися із засіданнями круглих столів, якщо мали тематичну спрямованість залежно від змісту семінару. Семінари-практикуми супроводжувалися презентаціями, виставками, ярмарками ідей. У ході засідання круглих столів обговорювалися проблемні питання щодо економічної освіти дошкільників, виникали дискусії з питань формування економічної культури особистості дитини в процесі соціалізації. Особливо активно обговорювалися такі питання: „Чи можна говорити про економічну культуру дитини дошкільного віку?”, „Чи є старший дошкільний вік синзитивним для економічної соціалізації дитини?”, „Чи є дитина суб'єктом або об'єктом економічної соціалізації?”, „Яка роль педагога в економічній соціалізації дошкільника?”. Перелічені форми роботи зі студентами супроводжувалися активними, досить дієвими методами і прийомами: конкурси, ігри, вправи та завдання, вирішення педагогічних ситуацій, педагогічна провокація. Студенти розробляли допоміжний матеріал-нагадування: картки „На згадку”, рекламні проспекти „Перші роки в економіку”, „Допоможи дитині знати”.

З метою вдосконалення знань студентів з економічної освіти дошкільників було презентовану „Авторську програму економічної освіти дітей 5-7 років”, яка вплинула на якість підготовки до семінарів, практичних занять, тренінгів тощо.

Зміст зазначеної програми розширив коло питань, які ми використали в квазіпрофесійному навчанні студентів спеціальності „Дошкільна освіта”. Сутність квазіпрофесійного навчання полягала у „відтворенні в аудиторних умовах мовою відповідних навчальних дисциплін умов і динаміки закладів дошкільної освіти, відносин і дій людей, зайнятих у цьому процесі”[3].

Найбільш дієвими формами квазіпрофесійної діяльності були ділові, сюжетно-рольові ігри, вправи, ігрові дискусії та інші види ігрової діяльності, які передбачають моделювання діяльності фахівців і дітей в освітньому

закладі. Навчальна гра поєднує в собі ознаки колективної навчальної та майбутньої професійної діяльності [5]. Вона дає змогу студентові збагнути і подолати суперечності між абстрактним характером предмета навчально-пізнавальної діяльності і реальним предметом з опорою в навчанні переважно на інтелект студента і залученням у процес особистості фахівця. Отже, в ігровій діяльності вдало задається контекст майбутньої професійної праці, поєднується її предметний і соціальний зміст.

Науково-технологічне забезпечення процесу підвищення економічної обізнаності майбутніх вихователів включало не тільки збагачення змісту навчальних дисциплін згідно зі стандартом дошкільної освіти, а також спецсеминар „Економіка для дошкільників”. Його відвідували студенти за бажанням, але зацікавленість майбутніх вихователів виявилася високою.

Студенти готували презентації „Один удома”, „День вільного часу”, „Економія ресурсів”; рольові та ситуативні ігри „Доходи сім’ї”, „Витрати сім’ї”, „Поточний і перспективний сімейний бюджет”, „Сімейні заощадження та їх використання”, аукціони та ярмарки.

Усе вищевикладене надало нам змогу дійти висновку, що процес економічної соціалізації для сучасних дошкільників є досить важливим, а його ефективність залежить від вихователя, який поступово систематично буде стимулювати дітей до отримання економічних знань, набуття первинного економічного досвіду та реалізації його в щоденній життєдіяльності в умовах закладу дошкільної освіти.

Отже, підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти має здійснюватися за багатьма напрямками життєдіяльності дошкільників, але маємо надію, що економічна обізнаність дошкільників та підготовка вихователів до неї буде відбуватися згідно з вимогами часу.

Список використаних джерел

1. Амонашвили Ш. А . Гуманно-личностный подход к детям. М.: Из-во „Ин-т прак-кой психол.”, Воронеж : Изд-во НПО „МОДЭК”, 1998. 544с.
2. Богинская Ю. В. Игра как средство социализации дошкольников: Методические рекомендации. Ялта: РИО КГУ, 2006. 28 с.
3. Бурдейна Л. І. Формування моральної культури студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: дис...канд. пед. наук: 13.00.07 / Бурдейна Людмила Іванівна. Тернопіль, 2005. 207 с.
4. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія / А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш, С. М. Курінна, І. П. Печенко; наук. ред. А. М. Богуш; заг. ред. Н. В. Гавриш. Луганськ: Альма-матер, 2006. 368 с.
5. Пилипенко В., Титарчук М. Економічна культура та просвіта населення за умов ринкових перетворень. *Соціологія: теорія, методи маркетинг*. 1999. №2. С.166-174.

Тетяна Мухіна,
старший викладач,
Бердянський державний
педагогічний університет

ПРОБЛЕМА ІНФОРМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

Сучасне суспільство вимагає від випускників закладів вищої освіти високої кваліфікації, готовності працювати в інформатизованому освітньому середовищі. Зважаючи на це, однією з провідних тенденцій прогресу сучасного суспільства є пріоритетність розвитку освітньої галузі, вирішення проблем підготовки педагогічних кадрів, здатних реалізовувати інноваційні процеси з використанням відповідних методів навчання, виховання та розвитку [7, с. 4].

Реалії сьогодення такі, що сучасний учитель повинен володіти інформаційно-комунікаційними технологіями та педагогічно виважено і методично вмотивовано використовувати їх у професійній діяльності. Ці вимоги зумовлені тим, що на розвиток фахових якостей учителя в сучасних умовах впливає процес інформатизації системи освіти й упровадження нових інформаційних технологій в освітній процес.

Ключові проблеми інформатизації освіти як складової інформатизації суспільства, аналіз педагогічного потенціалу інформатизації освітнього процесу розкрито в працях В. Бикова, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, О. Співаковського та багатьох інших науковців.

Інформатизація освіти є ключовою умовою створення єдиного інформаційного простору, підготовки фахівців, здатних орієнтуватися в навколишньому світі. У сфері цієї діяльності відбувається значеннєве наповнення базових завдань освіти. Інформатизація освіти – процес, в якому політичні, соціально-економічні, технологічні й правові механізми тісно пов'язані на основі широкого застосування комп'ютерів, засобів, систем колективного й особистого зв'язку. Мета інформатизації – глобальна раціоналізація інтелектуальної діяльності, що забезпечує автоформалізацію предметних галузей і автономію процесу пізнання кожного індивіда за рахунок вільного доступу до всіх видів, форм і рівнів навчальних знань [2].

Як доводить практика, одними з найпопулярніших сьогодні є комп'ютерно орієнтовані освітні технології – такі моделі освітнього процесу, за яких мета підготовки фахівців із досить високим рівнем умінь і навичок в обраній професійній діяльності досягається насамперед за рахунок найповнішого педагогічно виваженого використання комп'ютерів і відповідного програмного забезпечення [6]. Застосування засобів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (Інтернет, прикладні програми, мультимедійні засоби, електронні підручники) суттєво впливає на зміст і методику навчання, їх використання дозволяє значною мірою

урізноманітнити освітній процес, активізувати навчально-пізнавальну діяльність усіх його суб'єктів.

Термін «*інформаційні технології*» з'явився у 1970 році і трактувався як сукупність методів, засобів і прийомів опрацювання даних за допомогою комп'ютера [8, с. 12]. Більшість авторів (В. Биков, М. Жалдак, Н. Морзе, Ю. Рамський та ін.) схильні до висновку, що з появою потужних телекомунікацій і глобальної мережі Інтернет *інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)* – це інформаційні технології на базі комп'ютерів, комп'ютерних мереж і засобів зв'язку, для яких характерна наявність «комфортного» середовища роботи користувача.

Реалізація потенціалу використання інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу організувати комп'ютерну підтримку різноманітних видів діяльності: реєстрацію, збирання, нагромадження, зберігання, опрацювання, подання, передавання різноманітних повідомлень і даних про досліджувані об'єкти, явища, процеси; передавання великих обсягів повідомлень і даних, поданих у різноманітних формах; управління відображенням на екрані моделей різних об'єктів, явищ, процесів; автоматизований контроль (самоконтроль) результатів навчальної діяльності, її коригування за результатами контролю, тестування.

Тобто в інформаційному суспільстві набуття ключових базових компетентностей, до яких належать, зокрема, знання можливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій і вміння застосовувати їх на практиці, є запорукою успішності та реалізації творчого потенціалу кожної людини.

Можна зробити висновок, що реалії інформаційного суспільства спричиняють нові вимоги до підготовки сучасних фахівців. Традиційна система освіти, зміст якої ґрунтується на дидактичній тріаді знання-вміння-навички, має бути підсилена для якісного виконання соціального замовлення на підготовку фахівців для інформаційного суспільства. Знання, що здобуваються в закладах вищої освіти, часто є недостатньо дієвими, оскільки випускник не вміє їх використовувати на досить високому рівні в конкретних ситуаціях. Тому, аналізуючи проблеми реформування системи освіти, більшість науковців схилиються до ідей компетентнісного підходу в оцінюванні результатів навчання, формування компетентностей на основі сучасних досягнень науки і техніки [4, с. 51–52].

Важливою особливістю інформатики як наукової галузі нині є те, що сьогодні її вирізняють найширші аспекти застосування, що охоплюють усі види людської діяльності, оскільки більшість професій певним чином пов'язані з опрацюванням інформації та використанням комп'ютера.

Однією зі сфер людської діяльності, в якій сьогодні все відчутнішим стає вплив інформатики, є система освіти. Цей науковий напрямок виділився в нову навчальну дисципліну, покликану здійснювати інформатичну підготовку членів інформаційного суспільства, яка спочатку отримала назву

«Основи інформатики та обчислювальної техніки», а згодом просто «Інформатика». Сьогодні дисципліна «Інформатика» розглядається як один з найважливіших компонентів загальної освіти, що відіграє велику роль у розв'язанні пріоритетних завдань навчання та виховання: у формуванні цілісного світогляду, картини світу, навчальних і комунікативних навичок, основних логічних якостей учнів. Загальною метою інформатичної підготовки в закладах вищої освіти вважається освоєння професійного використання засобів інформатизації та вирішення на їх основі специфічних фахових завдань [10].

Деякий час було поширеним уявлення про навчання інформатики як набуття сукупності прикладних знань і навичок, орієнтованих на використання ІКТ в різноманітних галузях людської діяльності, відповідним чином будувався й освітній процес, який зводився до оволодіння деякими апаратними та програмними засобами. Разом із тим теоретичні основи інформатики як фундаментальної інтегральної дисципліни, що займає чільне місце в ряді таких дисциплін, як математика, фізика, хімія, залишаються практично інваріантними стосовно конкретних комп'ютерних засобів. Зміст багатьох розділів інформатики як фундаментальної науки продовжує складатися, що робить її вивчення особливо цікавим і перспективним. Очевидно, для того, щоб задовольнити соціальні запити, загальноосвітній курс інформатики має охоплювати всі аспекти сучасної цієї науки, як користувацькі, так і фундаментальні. Метою сучасної інформатичної підготовки повинна бути пропедевтика подальшого розвитку всіх напрямків інформатики як науки, а також профілізація підготовки фахівців у цій галузі [10].

Завданням нинішнього шкільного курсу «Інформатика» є здатність здійснювати різнобічний освітній, розвивальний і виховний вплив на учнів, сприяти формуванню особистості, здатної правильно обрати свій шлях у житті, спираючись на власні можливості, рівень компетентності та конкурентоспроможності з використанням сучасних досягнень інформатизації суспільства й освіти [8].

З 1 вересня 2018 року в Україні було запроваджено новий Державний стандарт початкової освіти [1], за яким інформатична освітня галузь є окремою, а не складовою технологічної освітньої галузі, що свідчить про значне зростання пріоритету інформатичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Адже розповсюдження нових цифрових медіа й освітніх середовищ обумовлюють зростання важливості ІКТ-компетецій, які сьогодні майже всюди визнаються одними з ключових у системі освіти.

Відповідно зі змінами стратегічних напрямків освіти стало необхідним оновлення змісту вивчення предмету «Інформатика» у ЗЗСО, зокрема в початковій школі, а саме: видалення з навчальної програми тем «Повторення і систематизація навчального матеріалу за минулий рік», «Узагальнення та систематизація навчального матеріалу за поточний рік», «Основні складові

комп'ютера» (2 клас), «Історія обчислювальних пристроїв» (2 клас), «Комп'ютерна підтримка вивчення навчальних предметів» (2 клас), «Файли та папки. Вікна та операції над вікнами» (3 клас), «Файл. Папка. Операції над папками і файлами» (4 клас); спрощення термінів (замінено «повідомлення», «відомості», «дані» на «інформація» і т.д.); повернення теми з пропедевтики програмування «Команди і виконавці» (2 клас) без уживання слова «алгоритми»; додано тему «Текст» (3 клас); нове формулювання опису змісту та державних вимог із передбаченням, що дитина зможе практично виконати дії на стаціонарному, портативному, будь-якому мобільному пристрої, не залежно від розмаїття операційних систем і місця виконання : в інсталюваній програмі на ПК чи в хмарному середовищі та інше [5].

Програму курсу «Інформатика» побудовано за лінійно-концентричним принципом. Зміст понять поступово розширюється і доповнюється. Лінійність має за мету знайомити з усіма поняттями фундаментальної науки інформатики, з усіма технологіями опрацювання інформації у різних програмних середовищах. Зміст усіх понять і навичок поступово розширюється і доповнюється. Концентричність передбачає повернення до розгляду кожної змістової лінії на наступній освітній сходинці. Так забезпечується поступове нарощування складності матеріалу, його актуалізація, повторення, закріплення, що сприятиме формуванню стійких способів діяльності в комп'ютеризованому освітньому середовищі на вищому рівні узагальнення і систематизації [3].

У зв'язку з цим перед фахівцем початкової освіти постає низка нових завдань. Адже для викладання інформатики в початковій школі потрібен учитель, який сам у достатній мірі має сформовані компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій і навчить молодших школярів працювати з комп'ютером, сформує основи інформаційної та комп'ютерної етики, адекватне сприйняття комп'ютерної техніки як засобу розвитку й удосконалення можливостей людини. Інформатичні компетентності майбутнього вчителя початкової школи не зводяться до знань і вмінь організації педагогічного дослідження та роботи з комп'ютером, вони передбачають необхідну обізнаність у галузі дидактики й теорії виховання [9].

У силу універсальності вчителя початкової школи його підготовка з інформатики та інформаційних технологій має такі особливості: по-перше, він повинен проводити заняття з учнями початкової школи, спрямовані на формування первинних навичок роботи з тими інформаційно-комунікаційними засобами, які наявні в сучасному ЗЗСО. Проведення подібного навчання вчителем інформатики старшої школи є малоефективним у силу відсутності в нього необхідних знань про особливості розвитку дітей молодшого шкільного віку та специфіку організації освітнього процесу в 1–4 класах; по-друге, відсутність знань і вмінь комплексного застосування комп'ютерної техніки не дозволить

фахівцю в галузі початкової освіти систематично й ефективно використовувати її для навчання учнів; по-третє, подібна підготовка дозволяє педагогу розширити власний методичний багаж, ознайомитись через Інтернет із досягненнями інших учителів, з нормативно-правовою базою, що існує, зменшує інформаційну ізоляцію закладів загальної середньої освіти і конкретних фахівців; по-четверте, значно зменшується час підготовки до уроків, який відводиться на нетворчі операції – копіювання завдань, перемальовування схем тощо.

Прийняття нової редакції Державного стандарту початкової освіти у 2018 році призвело до внесення відповідних змін до стандарту підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме посилення інформатичної підготовки фахівців.

Саме тому, спираючись на досягнення сучасної педагогічної науки та рекомендації МОН України, необхідно організувати таку професійну підготовку вчителя, яка дозволила б йому самому розв'язувати проблеми побудови початкового курсу інформатики із використанням найсильніших сторін усіх пропонованих сьогодні друкованих і електронних засобів, адже Нова українська школа підтримується електронною платформою для створення і поширення електронних підручників і навчальних курсів. Здійснена таким чином організація інформатичної підготовки майбутніх учителів початкової школи базується на використанні варіативного дидактичного забезпечення (традиційного й електронного) і сприяє формуванню навичок людини XXI століття, озброєної фундаментальними теоретичними знаннями, передовими педагогічними й інформаційними технологіями та здатної використовувати їх як інструмент навчання, виховання й усебічного розвитку школярів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novyj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument/> (дата звернення: 21.09.2018).
2. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Образование как ресурс информационного общества. *Социс*. 2005. № 7. С. 12-58.
3. Інформатика. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 2-4 класів (оновлено). URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyi-shkoli> (дата звернення: 21.09.2018).
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : колективна монографія / під заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
5. Опис ключових змін до навчальних програм 1-4 класів. URL: <https://informaticsmon24-new.ed-era.com/opus zmyn.html> (дата звернення: 21.09.2018).

6. Перспективні освітні технології: наук.-метод. посіб. / за ред. Г. С. Сазоненко. Київ : Гопак, 2000. 340 с.

7. Суліма Є. М. Інноваційно-інформаційний розвиток освіти – якісно новий етап модернізації всієї освітньої системи. *Рідна школа*. 2010. № 9 (вересень). С. 3–8.

8. Шиман О. І. Методика навчання інформатики в початковій школі : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. Бердянськ, 2014. Ч. 1 : Загальні питання методики інформатики. 120 с.

9. Шиман О. І. Удосконалення методичної підготовки з інформатики майбутніх учителів початкової школи. *Психологія та педагогіка сучасності : проблеми та стан розвитку науки і практики в Україні* : зб. тез наук. робіт учасн. Міжнар. наук.-практ. конф., 21-22 серп. 2015 р. Львів : ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2015. С. 98–102.

10. Шиман О. Організація триетапної інформатичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 60–62.

Тетяна Ніконенко,
старший викладач,
Бердянський державний
педагогічний університет

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАГІСТРІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

Сьогодні необхідно наголосити, що процес навчання в педагогічному закладі вищої освіти передбачає не тільки оволодіння спеціальними знаннями, вміннями та навичками, але і формування на цій основі певних здібностей як необхідної умови для подальшого професійного саморозвитку. Питання підготовки магістрів початкової освіти стає особливо актуальним саме зараз, коли в суспільстві виникла потреба в особистості педагога, здатного до постійного духовного самовдосконалення, самореалізації та активної педагогічної діяльності.

Концентрація уваги на професійній підготовці вчителя, початкової школи зокрема, спричинена пошуком інтенсивних шляхів організації освітнього процесу, виховання майбутніх поколінь. Але ці пошуки найчастіше хаотичні та нецілеспрямовані. Ключовим компонентом у напрямку вдосконалення освітніх процесів, професійної підготовки магістрів початкової освіти в сьогоденних реаліях є розвиток мислення, а в цьому контексті мислення педагогічного.

Мета статті – розкрити особливості розвитку педагогічного мислення магістрів початкової освіти, в основі якого є здатність моделювати педагогічні ситуації та формувати в студентів уміння розв'язувати їх.

Педагогічне мислення – це важлива характеристика особистості, яка дозволяє їй ефективно оперувати науковими фактами та практичним

досвідом з метою оптимального розв'язання професійних завдань. Зазвичай, розвиток педагогічного мислення розширює ресурсні можливості педагога, забезпечує можливість відходити від шаблону, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і відношення між різноманітними педагогічними явищами, бачити нестандартні способи розв'язання проблем, які допомагають орієнтуватися в незнайомих умовах, обґрунтовувати свої судження, робити узагальнені висновки, моделювати педагогічні ситуації, які розв'язуються за допомогою навчально-професійних завдань, що загалом є підґрунтям професійного самовдосконалення [4, с. 90].

У дослідженнях учених (О. Дахін, І. Зязюн, Л. Кондрашова, Л. Красюк, В. Моляко, А. Семенова, Л. Спірін, В. Ясвін та ін.) моделювання – це одна з основних категорій теоретичного пізнання; метод опосередкованого вивчення процесів і явищ, при якому використовуються різного роду моделі; управління пізнавальною діяльністю студентів при розв'язуванні педагогічних задач [5, с. 124].

Педагогічна задача в психолого-педагогічних дослідженнях розглядається як:

- система, обов'язковими компонентами якої є предмет та модель, що відображає стан предмета відповідно до умови задачі (Г. Балл);
- модель проблемної ситуації (Л. Фрідман);
- результат усвідомлення особистістю суперечностей між метою задачі й шляхами її досягнення (Л. Спірін);
- осмислення педагогічної ситуації, яка склалась, і прийняття на цій основі рішень та плану необхідних дій (М. Кашапов);
- аналіз конкретних умов, на основі яких педагог прогнозує свою діяльність, обирає ефективні методи взаємодії (Л. Мільто);
- усвідомлення педагогом цілей навчання та виховання, умов і способів їх практичної реалізації, у результаті розв'язання яких у студента з'являються новоутворення у формі знань, умінь та навичок, якостей особистості (М. Євтух).

Аналіз наукових праць (Н. Дяченко, М. Кашапов, М. Левина, Л. Мільто, О. Пехота, А. Старєва та ін.) дозволяє зробити висновок, що кожную педагогічну задачу можна розв'язати лише на основі аналізу педагогічної ситуації. Це поняття трактується як:

- аспект педагогічної діяльності, який указує на суперечність між бажаним рівнем розвитку учнів і досягнутим;
- ситуація навчання та виховання учнів;
- сукупність умов, засобів спілкування, мотивів і цілей суб'єктів педагогічної діяльності на тому чи іншому предметному змісті;
- пошук особистого і професійного сенсу, проектування образу й моделі, оцінка результатів оптимальних шляхів творчого саморозвитку.

Узагальнення психолого-педагогічних досліджень (В. Безпалько, О. Кіліченко, С. Скворцова та ін.) дозволяє розглянути послідовність

(етапність) створення педагогічних ситуацій, які забезпечать моделювання квазіпрофесійної діяльності магістрів початкової освіти. Зокрема, В. Безпалько пропонує таку градацію: репродуктивні (як правило, передбачають виконання завдань за зразком або детальною інструкцією); репродуктивно-творчі (створення нових умов, повідомлення загальної ідеї, прийом виконання дій, як правило, з використанням міждисциплінарних зв'язків); проблемні (самостійне створення ідей та пошук шляхів їх розв'язання) [1, с. 224].

Окремо охарактеризуємо проблемні ситуації, оскільки активне застосування їх в освітньому процесі забезпечує розвиток педагогічного мислення майбутніх магістрів початкової освіти. Цій проблемі присвячені праці А. Вербицького, Н. Гавриш, М. Кашапова, Л. Коваль, Л. Мільто, Л. Петухової, С. Скворцової та ін). Так, А. Вербицький акцентує увагу на тому, що в проблемних ситуаціях студент не має готового зразка, алгоритму, правила їх розв'язання, а пробує відшукати самостійно. Науковець стверджує: створення особистісно значущих проблемних ситуацій є основою впровадження контекстного навчання в системі професійної підготовки, що важливо для нашого дослідження [2, с. 59].

Педагогічні проблемні ситуації мають своєрідну психологічну основу й безпосередньо впливають на формування педагогічного мислення, оскільки є частиною професійної діяльності та передбачають конструювання спеціальних завдань, які дозволяють співвідносити розумові й практичні дії педагога з їх змістом, умовами реалізації [3, с. 321].

У дослідженні Л. Мільто детально охарактеризовано процес розв'язання проблемних ситуацій студентів: виокремити проблему; систематизувати інформацію й вільно нею оперувати; відібрати гіпотетичні шляхи своїх дій; створити загальний позитивний настрій з метою досягнення результату; здійснити рефлексивну діяльність, що загалом позитивно впливає на розвиток педагогічного мислення [4, с. 172].

Останнім часом у наукових джерелах вчені стверджують, що поняття «задача» можна використовувати лише як «питання, переважно математичного характеру, яке розв'язується шляхом обчислень за визначеною умовою» [6, с. 116].

У нашому дослідженні ототожнюємо дефініції «педагогічна задача» і «практико-орієнтоване завдання», оскільки вагомим аргументом є думки про те, що педагогічна задача – це не що інше, як спеціальне завдання, під час виконання якого в магістрів початкової освіти формується готовність до застосування технологій контекстного навчання в майбутній професійній діяльності. У процесі експериментального навчання нами спеціально моделювались педагогічні ситуації, які розв'язувались за допомогою системи практико-орієнтованих завдань, представлених трьома групами: загальнопедагогічні, дидактико-методичні та рефлексивно-проектувальні (див. табл. 1).

Загальнопедагогічні практико-орієнтовані завдання пропонувалися магістрам початкової освіти з метою формування загальнопедагогічних знань, які є науково-теоретичною основою їх підготовки до застосування технології контекстного навчання («Педагогіка вищої школи», «Методика навчання дидактики»).

Таблиця 1

Система практико-орієнтованих завдань

Вид завдання та його зміст	Функціональне призначення завдання
<i>I. Загальнопедагогічні завдання</i>	
1. Завдання на засвоєння загальнопедагогічних знань	– формування позитивної мотивації; – розвиток мисленнєвих операцій, аналізу, синтезу, узагальнення; – підготовка до організації освітнього процесу (розвиток умінь розподіляти час, обирати форми, методи й засоби навчання студентів, особливо інтерактивні навчальні технології).
<i>II. Дидактико-методичні завдання</i>	
1. Завдання на засвоєння магістрами початкової освіти теоретичних і практичних основ щодо застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки	– усвідомлення дидактико-методичних теоретичних положень; – формування знань і вмінь дидактико-методичного характеру з конкретних навчальних дисциплін.
2. Завдання на організацію освітнього процесу студентів із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки	– моделювання педагогічних ситуацій із застосуванням технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки (мікровикладання); – навчання студентів моделювати практико-орієнтовані завдання для учнів; – розвиток педагогічного мислення.
<i>III. Рефлексивно-проектувальні завдання</i>	
1. Завдання на розвиток здатності здійснювати рефлексію щодо застосування технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки	– здатність здійснювати рефлексію щодо впровадження технології контекстного навчання з урахуванням предметної специфіки; – уміння навчати студентів здійснювати рефлексію педагогічної діяльності
3. Завдання на формування вміння здійснювати саморозвиток і самовдосконалення	– знаходження дидактико-методичних помилок у процесі моделювання педагогічних ситуацій та навчання студентів розв'язувати їх у реальному освітньому процесі закладах вищої освіти; – формування потреби здійснювати науково-дослідну діяльність відповідно до сучасних досягнень педагогічної практики, інноваційних змін у психолого-педагогічній науці; – розвиток умінь знаходити невідповідність між критеріями та результатами власної педагогічної діяльності.

Дидактико-методичні завдання сприяли засвоєнню магістрами початкової освіти відповідних знань та вмінь, які складають процесуальну основу їх підготовки до застосування технології контекстного навчання («Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Математика» в початковій школі», «Методика навчання у ВНЗ освітньої галузі «Мови і літератури» в початковій школі»).

Рефлексивно-проектувальні завдання спрямовувалися на формування в магістрів початкової освіти здатності до саморозвитку й самовдосконалення, що забезпечує їх повноцінний процес рефлексивної діяльності щодо застосування технології контекстного навчання, моделювання педагогічних ситуацій та навчання студентів розв'язувати їх.

Отже, включення трьох груп практико-орієнтованих завдань в експериментальне навчання дозволяє магістрам початкової освіти, з одного боку, накопичувати досвід застосування контекстного навчання, а з іншого – підпорядковується змісту конкретної дисципліни, що забезпечує становлення готовності майбутніх викладачів упроваджувати зазначену технологію в реальному освітньому процесі закладах вищої освіти. Розвиток здатності магістрів початкової освіти моделювати педагогічні ситуації та навчати студентів розв'язувати їх сприяє становленню нового педагогічного мислення, яке дозволяє всебічно оцінювати й створювати проект педагогічного впливу і взаємодії, здійснювати творчий пошук, адекватну самооцінку й самоконтроль.

Список використаних джерел

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М., 1995. 336 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход : метод. пособие. Москва : Высш. шк., 1991. 207 с.
3. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления : монография. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. 463 с.
4. Мильто Л. О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : посібник. Кіровоград : Імекс, 2013. 156 с.
5. Семенова А. В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : монографія. Одеса : Юридична література, 2009. 504 с.
6. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с.

Любов Пашко,

кандидат філологічних наук, доцент,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

ВИКОРИСТАННЯ ОНЛАЙН-КУРСУ EDERA ДЛЯ ФОРМУВАННЯ МОВНО-ПРОФЕСІЙНИХ НАВИЧОК МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

На етапі розбудови нової української школи актуальною є проблема підготовки вчителя початкових класів, головною функцією якої є формування його професійної компетентності. Певні зміни передбачаються не тільки в навчанні першокласників, але й підготовці вчителя початкових класів.

Лінгвістично-методичні предмети («Сучасна українська мова», «Методика викладання української мови в початкових класах») формують національну свідомість студента, виховують патріотичні почуття. Суть освітньої функції полягає в удосконаленні вмінь учитися, розширенні власного світогляду та пізнанні різних системних понять «вільно орієнтуватися в неосяжному потоці сучасної інформації і впорядковувати її в різних аспектах, інтегровано мислити, самостійно систематизувати набуті знання, творчо застосовувати їх на практиці» [5, с. 169].

Доречно пам'ятати, що студенти вивчали українську мову в школі, тому потрібно враховувати не тільки знання, вміння та навички, набуті в шкільному курсі, а й прагнути вдосконалити їх, довести до потрібного рівня професійної підготовки.

«Сучасний процес інформатизації – це не тільки впровадження ІКТ в проведення занять, а й розширення можливості відкривати суть та зміст інших дисциплін» [2, с. 476]

Підвищенням кваліфікації педагогів, а також студентів, майбутніх учителів, є онлайн-курс EDERA для вчителів початкових класів [4]. Реєстрація студентів на цьому курсі, його проходження сприяють формуванню мовно-професійних навичок, дають можливість зрозуміти, як почати навчання, у яких формах, які конкретні інструменти використовувати, щоб навчити учнів молодших класів працювати в команді, чітко висловлювати власну думку, слухати і чути один одного, керувати емоціями, оцінювати ризики.

Тема «Тематичний і діяльнісний підходи» корисна з точки зору практичного оволодіння навичками інтеграції: виділяти і обробляти необхідну інформацію; аналізувати та оцінювати власні та чужі висловлювання; ставити запитання для одержання точнішої інформації; розглядати проблеми з різних точок зору, порівнювати підходи; висловлювати власну позицію, підбираючи мовленнєві засоби, і так далі.

Знайомство з технологією «Читання та письмо для розвитку критичного мислення» починається з «Положення технології ЧПКМ», у якому чітко прописано, що учні здатні розмірковувати над «серйозними» питаннями та висувати оригінальні ідеї, а вчителі скеровувати самостійну пізнавальну діяльність дітей та стимулювати пізнавальну активність. Корисним є ознайомлення з таксономією освітніх цілей Блума та цілями когнітивної групи, схемою «ключових» слів.

На прикладі стратегії критичного мислення «Мозкова атака» студенти знайомляться з алгоритмом проведення мозкової атаки при вивченні теми «Прикметник» на уроці в початковій школі. Стратегія «Асоціативний куц» вчить майбутніх учителів використовувати її для «входження» в тему, яка буде розглядатися у подальшому. Алгоритм роботи за стратегією «Кубування» передбачає використання завдань, які потребують критичного мислення [4].

Усвідомивши теоретичні та практичні питання за допомогою онлайн-курсу EDERA, на інтегрованому практичному занятті студенти удосконалюють здобуті знання в ролі учнів і одночасно формують уміння та навички, які притаманні професії вчителя початкових класів.

Приклади стратегій навчання, які можна застосувати як *завдання теоретичної підготовки та закріплення матеріалу*, при вивченні теми «Числівник».

Алгоритм проведення мозкової атаки на занятті

1. Викладач оголошує тему «Числівник».
2. Викладач на дошці, а студенти в зошиті записують тему «Числівник».
3. Пригадайте все, що ви знаєте про числівник.
4. Студенти називають, викладач стисло записує думки студентів. Може бути «мозкова атака» групова або індивідуальна, тоді студенти записують думки навколо «Числівник» самостійно.
5. Викладач запитує: «Яка інформація викликає сумнів?»
6. Викладач (можливо, студент) групує записану інформацію, уточнює її правильність разом зі студентами.

Алгоритм роботи за стратегією «Асоціативний куц»

1. Викладач записує на дошці ключове слово(словосполучення, фразу). Наприклад: мій факультет.
2. Викладач пропонує студентам записати слова та фрази, які спадають на думку, коли вони чують «мій факультет». Не обмірковувати, чому саме вам спало на думку те чи інше слово. Якщо слово чи фраза прийшли на думку, значить, це якось пов'язано з темою. Асоціації не бувають неправильними чи правильними. Вони – індивідуальні.
3. Коли всі думки записані, потрібно встановити зв'язки між словами.
4. Обговорення теми (спинитися на вживанні займенників).

Алгоритм роботи стратегії навчання «Кубування»

Передбачає використання кубика, на кожній грані якого написано вказівки:

1. Опишіть числівник (студенти називають граматичні, синтаксичні ознаки).
2. Порівняйте числівник з іншими частинами мови (студенти порівнюють з іменником, прикметником і т.д).
3. Встановіть асоціації зі словом «числівник» (нові ознаки, які з'явилися в процесі асоціативного мислення).
4. Проаналізуйте (поділ на групи; схожість, відмінність з іншими частинами мови: іменником, прикметником і т.д).
5. Знайти застосування (коли використовується в мовленні, у якому обсязі).
6. Запропонувати аргументи «за» або «проти» (повторне використання в кожному наступному реченні числівника недоречно, потрібно добирати синоніми).

Черговість граней передбачає перехід від менш складних завдань. У початкових класах стратегія навчання «Кубування» впроваджується поступово, починаючи з 1-2 граней до розкриття всіх граней.

Для молодших школярів стратегію «Кубування» краще впроваджувати поступово.

Завдання фахової підготовки – вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів за допомогою застосування інтерактивних методів, форм і прийомів: аналіз помилок, мозковий штурм, рольова гра, коментування, самооцінка, публічний виступ, робота в групах, кубування, асоціативний кущ.

1. Опрацюйте лист-роз'яснення Міністерства освіти і науки України щодо поділу класів на групи під час вивчення інтегрованого курсу “Я досліджую світ” і запису окремих і інтегрованих годин у класному журналі.
2. Розробіть алгоритм проведення мозкової атаки (до певної теми).
3. Розробіть алгоритм роботи стратегії навчання «Кубування» (до певної теми).
4. Ознайомтеся з системою Daily 5 онлайн-курсу для вчителів початкової школи. Модуль 3.
5. Складіть «Я-схему» для етапу «Письмо для себе».
6. Які завдання передбачає робота зі словами (до певної теми)?
7. Сплануйте тематичний день (об'єднання блоків знань із різних навчальних предметів).
8. Створіть інтелект-карту тематичного дня (до певної теми).
9. Опишіть методичне опрацювання інтелект-карти (до певної теми)

<https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/courseware/1398b87899e34309879164345ffad9b9/d3f05a7ce52445059e63c1e67618f4db/>

10. До поданого матеріалу розробіть методичний апарат.

11. Складіть лінгвістичну карту для учнів початкових класів (до певної теми).

12. Прочитайте текст. Проаналізуйте особливості змісту та побудови. Чи можна його назвати есе (вид письмових робіт, який включений у навчальні програми початкової школи)?

Отже, однією з переваг у процесі формування мовно-професійної компетентності здобувачів ступеня вищої освіти бакалавр є зв'язок з важливими моментами перебудови початкової школи. Використання ІКТ, зокрема, онлайн-курсу EDERA для вчителів початкових класів, є підґрунтям розвитку пізнавальної діяльності, формування професійних компетенцій. Якісна підготовка майбутніх учителів Нової української школи є запорукою успіху організації навчально-виховного процесу

Список використаних джерел

1. Борисенко В. Інтегроване навчання: тематичний і діяльнісний підхід [Електронний ресурс] / В. Борисенко. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://mozaikaped.blogspot.com/2017/08/integrované-navčannja-tematychnyj-i-.html?view=flipcard>.

2. Даканалій О.Г., Хабюк А.Я Інтегроване навчання природничо-математичних дисциплін у вищих навчальних закладах / О.Г. Даканалій, А.Я. Хабюк // Молодий вчений, № 2(42)»2017 С. 475–478)

3. Державний стандарт нової української школи.

4. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. — К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. — 206 с.

5. Сова М.О. Концептуальна модель інтегрованого навчання і технологія її впровадження у навчальний процес вищої школи / М.О. Сова // Біоресурси і природокористування : Науковий журнал. – 2009. – Т. 1, № 1/2. – С. 169 – 177.

Ольга Попова,

доцент кафедри педагогіки,
Бердянський державний педагогічний
університет

Лариса Попова,

доцент кафедри початкової освіти,
Бердянський державний педагогічний
університет

ЛІНГВОМЕТОДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ОСНОВА РЕАЛІЗАЦІЇ НИМ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Нові стандарти компетентнісної парадигми освіти загалом і вищої педагогічної зокрема зумовлюють упровадження інноваційних підходів і

технологій до професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Відповідно до вимог, викладених у Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Концепції нової української школи, професійного стандарту «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (2018) тощо, сучасний педагог початкової школи підходить до викладання української мови з урахуванням найновіших досягнень лінгвістики і лінгводидактики; логічно, послідовно, відповідно до норм літературного мовлення формує творче, аналітичне мислення, філологічний смак молодших школярів як національно-мовних особистостей; здійснює дослідницькі й наукові розвідки у сфері новітніх лінгвометодичних досягнень; мобільний до сприйняття різних нововведень у галузі педагогіки і методики. Важливим показником сформованості професійної компетентності майбутнього педагога є рівень його лінгвометодичної компетентності як основної, що дозволить успішно реалізувати в професійній діяльності Концепцію нової української школи, що й актуалізує проблему нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні й практичні засади підготовки майбутніх учителів на компетентнісній основі в педагогічних закладах освіти знайшли відображення у працях В. Андрущенка, В. Бондаря, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, О. Мороза, Н. Ничкало, О. Пометун, Н. Протасової, С. Сисоєвої, Л. Хомич та ін. Основні проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи у своїх працях висвітлювали А. Бистрюкова, Н. Бібік, В. Бондар, М. Вашуленко, П. Гусак, С. Єрмакова, М. Захарійчук, О. Івлієва, В. Казаков, Н. Кичук, Л. Коваль, О. Комар, А. Крамаренко, Л. Красюк, О. Матвієнко, О. Мельник, О. Савченко, Л. Сущенко, І. Титаренко, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін. Лінгводидакти (М. Вашуленко, Л. Варзацька, К. Климова, М. Пентиліук, О. Попова, К. Прищепа, О. Хорошковська та ін.) спрямовують свої наукові розробки на вдосконалення підготовки майбутніх учителів до навчання української мови, оскільки володіння державною мовою дає можливість учневі реалізуватися як громадянинові своєї держави. Останнім часом активізувалися публікації у журналах «Початкова школа», «Початкова освіта», «Учитель початкової школи» щодо рекомендацій організації освітньої діяльності здобувачів початкової освіти та реалізації Концепції нової української школи. Проте дотепер у вітчизняній науці не вироблено єдиного підходу до визначення поняття лінгвометодична компетентність вчителя початкової школи. Науковці по-різному тлумачать її сутність, структуру, є також розбіжності і в назві цієї складової професійно-педагогічної компетентності педагога. Так, О. Хижа розрізняє поняття лінгводидактичної та лінгвометодичної компетентностей. Першу вона трактує як володіння випускника наборами знань, умінь, навичок та досвідом оцінного ставлення до об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, використання принципів, методів, прийомів, засобів та форм навчання, а лінгвометодичну

компетентність – як володіння випускниками спеціально структурованими наборами знань, умінь, навичок, досвідом оцінного ставлення до змісту, структури, форми навчання мови, принципів, методів і прийомів, засобів, а також специфічних особливостей кожного з мовознавчих розділів, уведених до чинної програми. М.Пентиліук характеризує лінгводидактичну компетентність як компонент лінгвометодичної компетентності вчителя в складі його методичної компетентності. Нам імponує положення О.Семеног про те, що в структурі професійної компетентності студентів виділяється методична, підґрунтя якої складають знання методологічних і теоретичних основ методики навчання мови, літератури, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння застосовувати знання мови й літератури в педагогічній діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну та ін.) [3].

Досліджуючи фахову підготовку магістрів, О.Копусь лінгводидактичну компетентність розглядає «... як володіння магістрантом сукупністю знань, умінь, навичок і досвідом оцінного ставлення до суб'єкта, об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін, умінням реалізовувати принципи, методи, прийоми, засоби та форми навчання, що є інтегрованою характеристикою якості особистості майбутнього магістра» [1, с. 85]. І.Хижняк трактує лінгвометодичну (лінгводидактичну) компетентність вчителя як «здатність на високому науковому й методичному рівнях з урахуванням психологічної та вікової специфіки, застосовуючи різноманітні форми організації освітнього процесу та постійно самовдосконалюючись, якісно організовувати процес становлення в школярів мовної та мовленнєвої компетентностей» [4].

Ми погоджуємося з думкою І.Хижняк про те, що наведені дефініції лінгвометодичної (лінгводидактичної) компетентності майбутнього вчителя не суперечать, а скоріше доповнюють одна одну, акцентуючи увагу на різних аспектах одного поняття. Однак для пошуку ефективних шляхів формування лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів початкової школи бракує чіткості в багатьох аспектах проблеми.

Метою статті є уточнення поняття «лінгвометодична компетентність» майбутніх педагогів, оскільки вона відграє ключову роль у здатності їх якісно організувати освітній процес сучасної початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на наявні в сучасній науковій літературі визначення, під лінгвометодичною компетентністю розуміємо здатність учителя продуктивно вирішувати професійні завдання в галузі початкової мовної освіти школяра на основі системи знань з української мови та методики її викладання через усвідомлення метапредметної функції мови та її статусу як національно-культурного феномену; сформованість ціннісних орієнтацій педагога як людини з високою духовно-моральною культурою; готовність і прагнення до

професійного самовдосконалення й сприйняття передового науково-методичного досвіду в галузі навчання української мови.

Під час професійної підготовки майбутні вчителі початкової школи засвоюють понятійно-термінологічний апарат психолого-педагогічної, лінгвістичної, лінгвометодичної наук, що здійснюється у процесі суб'єкт-суб'єктного спілкування. Провідним, на нашу думку, є компетентнісний підхід, спрямований на формування інтегрованої професійної компетентності, системоутворювальною складовою якої є лінгвометодична компетентність майбутнього вчителя початкової школи.

Реалізація Концепції нової української школи відбуватиметься тільки за умови, коли до неї прийде професійно мотивований фахівець, сформована культуромовна особистість, яка усвідомлює своєрідні особливості української мови, природи сучасних літературних норм, уміє послуговуватися ними виважено й ефективно, а також зможе навчати цьому здобувачів початкової освіти.

Як переконливо доводить власний викладацький досвід, залучення студентів до проведення спільних наукових досліджень, роботи в наукових гуртках та проблемних групах допомагає їм стати суб'єктами власної освітньої діяльності. Тому під час опанування лінгвістичних курсів ми намагаємося сформувати в майбутніх педагогів основи лінгвометодичної компетентності, пропонуючи практико-орієнтовані завдання. Насамперед, це робота підручниками з української мови для здобувачів початкової освіти на заняттях з сучасної української мови з практикумом: студенти мають можливість порівняти, як тема, що вивчається, викладена для молодших школярів тощо.

Провідна роль у становленні лінгвометодичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи відведена навчальній дисципліні «Методика навчання української мови», на заняттях з якої студенти мають можливість на основі теоретичних знань сформувати практичні вміння і навички, розвинути власні пізнавальні інтереси.

Формування лінгвометодичної компетентності майбутніх учителів початкової школи здійснюється на лекційних і практичних заняттях з дисципліни «Професійне мовлення майбутніх учителів початкової школи», яку студенти мають змогу вільно вибирати з-поміж запропонованих. Як позитивне відзначаємо те, що викладачі активно впроваджують різноманітні інноваційні технології, пропонують студентами практико-орієнтовані завдання (робота з інтернет-ресурсами, виконання методичних проєктів, укладання портфоліо тощо).

Особливе місце в практичній підготовці майбутніх учителів початкової школи до реалізації Концепції нової української школи відведене виробничій практиці, яка спрямована на закріпленні й розвитку вмінь і навичок, необхідних в організації освітнього процесу: спостерігати й аналізувати уроки, самостійно моделювати їх (планувати, складати конспекти, добирати

ресурсне забезпечення; здійснювати рефлексію власної діяльності та встановлювати рівень навчальних досягнень учнів).

Отже, формування лінгвометодичної компетенції майбутнього педагога є тривалим і складним процесом професійної підготовки, здатної повністю підгодовувати його до організації освітнього процесу сучасної початкової школи. У подальшому спробуємо розробити та апробувати критерії і показники зазначеної компетентності.

Список використаних джерел

1. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів: дис... доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «теорія і методика навчання(українська мова)» / Ольга Антонівна Копусь. – Одеса: ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 2013. – 472 с.
2. Нова українська школа : poradnyk dlya vchytelya. – Електронний режим: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/11/NUSH-poradnyk-dlya-vchytelya.pdf>
3. Семеног О. М. Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Олена Миколаївна Семеног. – К., 2006. – 41 с.
4. Хижняк І. А. Особливості лінгводидактичної компетентності сучасного вчителя початкових класів та шляхи її формування / І. А. Хижняк // Науковий Вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки : Педагогічні науки. – 2012. – № 14 (239). – С. 198–200.

Рославець Руслана,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

Зивер Христина,

студентка 62-М групи,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

РОЗВИТОК МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ

Необхідність формування та розвитку мислення в дітей молодшого шкільного віку – одне з найважливіших та найактуальніших завдань, які стоять перед дошкільними та шкільними навчальними закладами в епоху сьогодення. Це питання не викликає полеміки ні серед батьків, ні серед вчителів. Реалізація його відбувається через копітку, систематичну та

наполегливу працю педагогів шляхом здійснення високого рівня навчально-виховного процесу.

Для подальшого формування та зросту індивідуальності дитини необхідно розвивати її творчий інтелект, що стане в майбутньому фундаментом розвитку мислячої дитини. Всебічний розвиток особистості можна здійснити лише тоді, коли ми забезпечимо потяг школярів до навчання, коли дитина навчиться слухати, чути і розуміти вивчене, що викликатиме інтерес і до читацьких, і до обчислювальних умінь і навичок відповідно до їх пізнавальних можливостей. Саме це лежить в основі Державного стандарту початкової загальної освіти [4].

Педагог глибоко переконаний, що реалізувати таке глобальне завдання можна лише тоді, коли предметом вивчення дитини стане питання розвитку його пізнавальних інтересів, і це створить передумови розвитку розумових особливостей кожного учня та забезпечить формування в них творчого мислення. Такі підходи у навчальній діяльності забезпечать високий рівень успішності школярів, швидке засвоєння навчального матеріалу, фундаментальність, міцність та осмисленість знань.

Виклад основного матеріалу. Мислення передається через мозок людини, де сконцентровані всі зв'язки, за допомогою яких людина може бачити, чути, розуміти, усвідомлювати, пов'язувати, оцінювати усі слова, образи, предмети, уявляти та виражати своє ставлення до навколишнього світу, існуючих явищ та уявних предметів.

Пізнання оточуючого світу бере початок з відчуттів, сприймань і спричинює людське мислення. Через нього формуються усі розумові процеси особистості. Саме «мислення забезпечує можливість виходу за межі чуттєвого, розширює межі та глибину пізнання, відображає істотні зв'язки і відношення між предметами, через відоме веде нас до невідомого» [1, С. 111-131]

Проблемі розвитку мислення молодших школярів присвячені дослідження психологів та педагогів М. Блонського, Д. Богоявленського, Л. Божович, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, О. Скрипченко, Г. Кагальняк, М. Куб'юк, Г. Овчіннікової, Л. Румянцевої, С. Рубінштейна та ін.

Зокрема, Л. Божович акцентує особливу увагу на образному мисленні, що характерне для дітей молодшого шкільного віку, і є важливим резервом для засвоєння знань дітьми. Вона також відзначає, що в розумовому розвитку взаємодіють три форми мислення, які сприяють розвитку логічного мислення як підґрунтя для засвоєння наукових знань. Усі зазначені зміни відбуваються по-різному, залежно від змісту й форми навчання [2, с. 157-159].

С. Рубінштейн, характеризуючи мислення, надає йому психологічну природу. Він зазначає, що пізнати предмет у його взаємозв'язку з іншими об'єктами є початковим моментом мисленнєвого процесу. Він також

стверджує, що потреба мислити у людини виникає тоді, коли у неї виникають якісь проблеми чи питання [5, с. 248].

Мисленнєвий процес завжди спрямований на вирішення визначеного завдання, яке підпорядковане певній меті. Проте досягненню мети у розв'язанні поставленої цілі неможливе без врахування умов, у яких відбувається процес мислення, зокрема потрібно створити проблемну ситуацію. Це допоможе розвивати логічне мислення молодших школярів через технологію проблемного навчання, яка базується на системі методів, що включають принцип цілеспрямованості, бінарності, проблемності.

Особливого значення в процесі розвитку мислення дитини, як зазначав Л. Виготський, має розвиток її мовлення. Він сконцентровує увагу на тому, що мислення існує в матеріальній, словесній оболонці, і є однією з принципових відмінностей психіки людей і тварин. Продовжуючи думку вченого, слід підкреслити, що слово формує думку людини, надає йому особливого значення, а художнє слово не лише називає предмет, а й характеризує його властивості, об'єднує і розрізняє подібність і відмінність предметів. Мовлення — засіб вираження думки і, безумовно, відіграє вирішальне значення для вираження переконань і форм існування [3, с.110-111].

Отже, психолого-педагогічні дослідження вчених та науковців показали, що істотною особливістю розумової діяльності учнів молодшого шкільного віку є, з одного боку, інтенсивне зростання їхніх пізнавальних потреб, а з другого – недостатня зрілість логічного мислення, обмеженість пізнавальних можливостей. Для того, щоб дитина могла вільно і міцно засвоювати знання, треба розвивати її аналітичне мислення, навчати виділяти істотне в навчальному матеріалі, порівнювати, робити узагальнення, доводити окремі положення, оцінювати явища і події, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Цього можна досягти у процесі активної самостійної діяльності школярів.

Як свідчать дослідження Т. Байбари, О. Біди, Т. Гільберг, І. Грущинської, Ф. Кисельова, Н. Коваль, В. Пакулової та інших вчених значними можливостями для розвитку мислення учнів початкових класів володіють уроки курсу природничого циклу.

Фактичний матеріал цих дисциплін дає можливість учням молодшого шкільного віку самостійно вирізняти і об'єднувати суттєві ознаки, що характерні як одному явищу, так і їх сукупності, давати відповідні умозаключення, резюмувати висновки. Для встановлення істотних властивостей предмета необхідно його розглядати у взаємозв'язках з іншими предметами.

При засвоєнні фундаментальних знань першочергове місце займає логіка. Про роль логіки у навчанні ґрунтовно охарактеризував видатний педагог К.Д. Ушинський. Червоною ниткою ця тема висвітлюється у всіх його творах, особливо у праці «Людина як предмет виховання».

Звісно, стовповою базою педагогіки є предмети фізіологія, психологія та логіка, і результати виховання та навчання учнів залежать, як підкреслює вчений, тоді вирізняються хорошими знаннями. Без їх розробки неможливо побудувати дійсно наукову теорію навчання й виховання [6, с. 99].

Педагог відзначав, що зв'язки предметів і явищ оточуючого світу відображає логіка, а тому «Навчити дитину логічно мислити, – писав він, – перше завдання в молодших класах, а основою розвитку логічного мислення повинно стати наочне навчання, спостереження за природою» [7, с. 88].

Одним із шляхів розвитку логічного мислення молодших школярів К.Д. Ушинський застосовував порівняння. Він зазначав, що порівняння є логічним прийомом, стверджуючи, що без порівняння не існує розуміння, а без розуміння не існує судження і міркування. Під час порівнянь тих чи інших предметів чи об'єктів, учнів спонукає формулювати власні судження, відшукувати схожість та відмінність між ними. За К.Д. Ушинським логічна та порівняльна діяльність мислення ділиться на три ступені: «Перша ступінь – предмети порівнюються самі безпосередньо; друга – посередником порівняння двох предметів служить третій, більш менш знайомий предмет; третя ступінь – декілька посередніх (проміжних) предметів, але частіше я відчуваю схожість, подібність, а потім вже шукаємо посередників» [7, с. 88].

Центральною віссю логічного мислення, як доводив К.Д. Ушинський, є судження. Сутність його він розумів так: «Всяка думка в нашій голові, всяка фраза, якщо тільки в ній є який-небудь смисл, обов'язково неодмінно заключає в собі судження» [7, с. 92].

Про необхідність розвитку діяльного мозку неодноразово стверджував видатний педагог сучасності В. Сухомлинський. Він зазначав, що «Природа – величезної ваги фактор, що накладає свій відбиток на весь характер педагогічного процесу. Виховання творчого діяльного розуму повинно розпочинатися з перших днів дитини в школі. Під системою уроків мислення В. Сухомлинський розумів школу думки, без якої не уявляється «повноцінної, ефективної розумової праці на всіх уроках... Ця школа є фундаментом творчих розумових сил, необхідних для опанування нових знань» [6, С. 417-457]. Споглядаючи та вивчаючи природу, в учнів формуються не тільки пізнавальні здібності, але й під впливом роздумів та суджень відбувається подальший розумовий розвиток дитини.

Завдання ж учителя на сучасному етапі полягає у тому, щоб використовуючи усі фактори впливу на особистість, виховати цілеспрямованого, мудрого, розумного громадянина нашої суверенної держави.

Висновки. Підсумовуючи зазначене вище, ми можемо зробити відповідні висновки. Мова людини, її мовлення безпосередньо і невід'ємно пов'язані з людським мисленням. Образність мислення формує думку, яка виливається у слово, а слово в свою чергу, поліпшує і деталізує думку. Проаналізувавши педагогічну літературу ми з'ясували, що розрізняють такі

форми мислення: поняття, судження, умовиводи. У дітей молодшого шкільного віку переважає наочно-образне мислення, а результат у розумовому розвитку дає ефект взаємодії трьох форм мислення.

У подальшому на базі логічного мислення у дітей формуються такі мислительні операції, як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд. / Г.Ю. Айзенк // Вопр. психологии. – 1995. – №1. – С. 111-131.
2. Божович Л.И. О развитии мышления в младшем школьном возрасте / Л.И.Божович //Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие сред.пед.учеб.заведений /Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. – М. : Изд. центр «Академия», 1999. – С. 157-159.
3. Виготський Л.С. Психология развития человека. — / Л. С. Виготський М. : Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2005. — 136 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти. Проект. № б/н від 26.07.2017 // <https://osvita.ua>.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии: [учеб.] / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
6. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів / В.О. Сухомлинський // Вибрані твори в п'яти томах / В.О. Сухомлинський. – Радянська школа, 1976. — Т. — С. 417-457.
7. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори: / К.Д. Ушинський В 2-х т. Т. 2. Пер. з рос. / Редкол.: В.М. Столетов та ін. – К. : Рад. школа, 1983. – С. 249-250
8. Довідник цікавих фактів та корисних знань © dovidka.biz.ua <http://dovidka.biz.ua/shho-take-mislennya/>

Руслана Рославець,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

Леся Мендель,

магістрантка 52-м групи,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Державна програма «Інформаційні і комунікаційні технології в освіті й науці у 2006-2010 р.р.», яка затверджена Постановою Кабінету Міністрів України, передбачає вдосконалення форм і змісту навчального процесу у вищих навчальних закладах, запровадження комп'ютерних методів

навчання, застосовування модерних інформаційних технологій, розвиток конкурентоспроможних комп'ютерних програм як найважливішої складової інформаційних та комунікаційних технологій.

XXI століття насичене впровадженням нових комп'ютерних програм у сфері освіти, що супроводжується великою кількістю педагогічних проблем, дослідження яких робить навчальний процес більш продуктивним відповідно до сьогоденних законів. Це вимагає переосмислення досвіду реалізації нових інформаційних технологій, аналізу і оцінки перспектив їх використання в навчальному процесі.

У теорії і практиці вищої школи питання підготовки студентів до застосовування нових інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності плідно розробляли вчені-педагоги: В. Алейников, Л. Білецька, І. Богданова, І. Гавриш, Р. Гурін, Н. Панченко, І. Синельник, О. Смолянинова, О. Царенко та ін. Своім досвідом підготовки вчителя початкових класів у галузі інформаційних технологій діляться у своїх працях вчителі-практики: Н. Баліцька, О. Біда, Г. Волошина, Ю. Дорошенко, О. Майборода, Л. Макаренко, Є. Разінкіна, О. Снігур, С. Тадіян, О. Трофімова, Н. Кічук, Н. Левицька, М. Левшин, В. Мішок, Ю. Первин, О. Рибалко, О. Тихоненко, К. Шахова та ін. Досвід роботи учителів-новаторів України Г. Ломаковської, Л. Осколюк, Т. Проценко, Г. Рекут, Й. Ривкінд, Ф. Ривкінд, М. Чернети, В. Шевченко та інших переконує, що комп'ютер надає суттєву інформаційну підтримку вчителю в оптимальній організації навчального процесу учнів, підвищує якість та ефективність застосування навчальних методик, реалізує індивідуальний підхід до кожного учня. На жаль, у початковій школі надзвичайно мало розроблено комп'ютерних програм для навчання і ним користуються окремі учителі.

Поза увагою дослідників залишається підготовка учителів до застосування інформаційних технологій у процесі вивчення природознавчо-суспільствознавчих дисциплін у навчальному процесі. Ми під час педагогічної практики дослідили необхідність використання мультимедійних презентацій на уроках природничого циклу.

Термін «презентація» (від лат. *praesento*, спосіб подання інформації) — інформаційний чи рекламний інструмент, що дає право повідомити потрібну інформацію про об'єкт презентації в зручній для одержувача формі.

Мультимедійна презентація — набір слайдів і спецефектів (слайд-шоу), що безперервно змінюються. На кожному слайді можна розмістити будь-який текстовий вміст, малюнки, схеми, відео-аудіо фрагменти, анімацію, 3D-графіку, нотатки доповідача, а також роздатковий матеріал для аудиторії, що зберігається в одному файлі.

Створюючи мультимедійну презентацію, користуються програмою Місгозой РошегРоіпІ, за допомогою якої можна показувати різноманітні ілюстрації, фото- і відеоматеріали, портрети, механізми і явища. Ця програма забезпечує користувачів потужними функціями роботи з текстом,

включаючи окреслення контуру тексту, засоби для малювання, структуру діаграм, широкий набір стандартних ілюстрацій і тому подібне [2, с. 3].

Вчителі-практики переконані, що запам'ятовувати інформацію потрібно комбіновано, за допомогою таких органів чуття, як зір та слух. За умови такого поєднання, учень здатний засвоїти інформаційний матеріал на 60%.

Застосовуючи мультимедіа ми об'єднуємо текст, звук, графічне зображення, відео зображення та ще й улюблену дітьми анімацію (мультиплікацію). Отож, використання мультимедіа значно покращує засвоєння навчальної інформації кожним учнем [5, с.10-16].

Мультимедійна презентація є одним з найпоширеніших кшталтів унаочнення навчального матеріалу. Її застосовування зробить уроки природничого циклу більш наочним і цікавим, оживить їх. Мультимедіа наповнить уроки музикою, звуками природи; сприятиме реалізації диференціації та індивідуалізації навчання, формуванню знань, активізує інтеграцію навчання та міжпредметні зв'язки. А все це удосконалисть якість навчання.

Використання мультимедійних презентацій дозволить учителю зручно й ефективно візуалізувати статичну й динамічну інформацію, самостійно готувати завдання, підбирати навчальний матеріал, що відповідає змісту конкретної теми уроку [1, с. 5].

Під час підготовки до уроків при традиційному навчанні у дітей з'являються певні труднощі, які пов'язані з необхідністю продемонструвати їм динамічні елементи. Наприклад, обертання Землі навколо осі відносно інших планет, надзвичайні явища (зорепад) або процеси, які недоступні для звичного сприймання (сонячні випромінювання, астероїдне кільце планети Сатурн тощо). Тоді засобом унаочнення виступають навчальні відеофрагменти, які зручно розмістити і відтворити в межах навчальної мультимедійної презентації. [6,с.18]. При цьому буде застосовано пояснювально-ілюстративний метод навчання, визначальною функцією якого є організація засвоєння інформації на основі єднання навчального матеріалу з його зоровим сприйняттям.

При підготовці до уроків природничого циклу необхідно застосовувати електронний матеріал, який містить цінну і пізнавальну інформацію. Цікаві розповіді вчителя будуть супроводжуватися відповідними зображеннями, що дає змогу молодшим школярам не тільки почути, а й побачити матеріал.[4].

Представлена у вигляді електронної презентації інформація істотно збагачує можливості звичних підручників за рахунок використання звукового й відео супроводу й ефектів анімації.

Під час роботи з комп'ютером в учнів задіюються слухові і візуальні канали сприйняття. Це дає можливість збільшити не тільки обсяг отриманої інформації, але й закріпити знання. При цьому враховуються індивідуальні

особливості учнів з різним рівнем готовності до навчання, що передбачає можливість розвитку кожного учня, а також дозволяє вибудовувати його індивідуальну освітню траєкторію [6, с.19].

На нашу думку, кожне слово учителя на уроці повинно викликати в уяві дитини образи. Якщо ж вона не уявляє, наприклад, який Сатурн, то розповідь учителя про об'єкт живої чи неживої природи і зображення відповідного об'єкта на екрані монітора можуть дійсно сформувати в учнів неправильні уявлення про навколишній світ.

Презентації на уроках в початковій школі не можуть подаватися на єдиному фоні просто з текстом, так як кожне слово це образ, це сходинка у природу. Тому в багатьох презентаціях кожен слайд має фон автономності.

Супроводжувальні записи на слайдах виникають після появи ілюстрації з метою розвитку пізнавальної активності учнів. Тобто, учень інтуїтивно впізнає об'єкт, можливо, називає його, а потім перевіряє себе чи правильно він дав відповідь.

Головною метою створення мультимедійного супроводу уроків природознавства, ми з впевненістю можемо назвати ілюстрування підручника, адже кожна презентація насичена ілюстрованим матеріалом [6, с. 19].

Отож, створення та використання уроків-презентацій дає максимальний ефект у початковій школі. Життєвий досвід дітей ще досить незначний і тому малюнки, портрети, експозиції, які можна демонструвати за допомогою комп'ютерної техніки, створюють на уроках особливу атмосферу та настрій. Ми виділяємо такі особливості даної технології:

- якість зображення на екрані яскраве, чітке, кольорове;
- зручне пояснення матеріалу;
- легке усунення недоліків і помилок у слайдах;
- можливість детального пояснення матеріалу або розгляду лише базових питань теми залежно від підготовленості учнів;
- зростання продуктивності уроку;
- встановлення міжпредметних зв'язків;
- можливість організації проектної діяльності під керівництвом учителів інформатики і вчителів початкових класів;
- зміна ставлення до ПК: діти починають сприймати його як універсальний інструмент для роботи в будь-якій області людської діяльності, а не лише як засіб для гри [3, с. 216].

Таким чином, застосування мультимедійних презентацій на уроках природознавства дає максимальний ефект для сприйняття навчального матеріалу. Їх використання забезпечує значний потенціал розвитку учня молодшого шкільного віку, здійснює вплив на емоційну сферу учнів, сприяє підвищенню рівня засвоєння матеріалу, пізнавальної активності, підвищенню інтересу до предмета та навчання взагалі, активізації навчальної діяльності. Життєвий досвід учнів ще досить незначний і тому

все, що можна демонструвати за допомогою комп'ютерної техніки, створить на цих уроках особливу атмосферу та настрій.

Список використаних джерел

1. Використання мультимедійних засобів навчання на уроках в початкових класах [Електронний ресурс] / Кузьміна Режим доступу: tgii.egei.ua/LipIoasi/Kigtipa.Migopepko.cIoc.
2. Використання мультимедійних технологій під час уроків у початкових класах [Електронний ресурс] / А. О. Голобородько Режим доступу: [1iП:р://ii:o.U5ри.пе1:/копI'егепсе15/Oo1oBoгoc1ko.p\(1Г](http://ip://ii:o.U5ри.пе1:/копI'егепсе15/Oo1oBoгoc1ko.p(1Г)
3. Информационные и коммуникационные технологии в подготовке преподавателей (русское издание). Институт новых технологий по поручению Отдела высшего образования ЮНЕСКО. Біуізіопог НщБег Есіісаїоп, ЮНЕСКО, 2005.
- 4.1п1e1 Навчання для майбутнього. – К.: Видавнича група ВНУ, 2004. – 416 с.
5. Ключева Т. Реалізація принципу наочності на уроках у початковій школі засобами інформаційних технологій навчання / Т. Ключева // Таврійський вісник освіти. – 2013. – №3(43). – С. 10-16.
6. Шишка І. В. Використання мультимедійних засобів навчання на уроках в початкових класах: Посібник. – Шевченкове, 2013. – С. 18-20

Катерина Степанюк,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний
педагогічний університет

ПРОЦЕС ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ СУЧАСНИХ ВИКЛИКІВ

У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року (2012 р.) зазначається, що головними завданнями реформування вищої освіти є виховання особистості, здатної здійснювати продуктивну професійну діяльність на високому науковому та фаховому рівнях [2]. Так, відповідно до Концепції «Нова українська школа» майбутні вчителі початкової школи мають володіти знаннями, навичками, прийомами навчання всіх освітніх галузей початкової освіти та вміло використовувати їх під час вирішення педагогічних, освітніх і науково-методичних завдань у початковій школі [4].

За останні десятиліття у вітчизняній педагогічній науці здійснені спеціальні дослідження змісту професійно-педагогічних умінь (О. Абдулліна, О. Остряньська, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.) та особливостей формування дослідницьких умінь окремих категорій фахівців, а саме: майбутніх учителів іноземної мови (М. Князян), трудового навчання (В. Борисов, Є. Кулик, О. Рогозіна, В. Стешенко), географії (О. Миргородська), музики (В. Лісовий,

М. Фалько), суспільствознавчих дисциплін (І. Єрмакова); студентів: педагогічного коледжу (С. Балашова) та ін. Проте, на сьогодні недостатньо розробленою залишається проблема формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в цілому та засобами організації різних видів діяльності, зокрема проектної.

Поетапність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи забезпечувалася низкою загальнопедагогічних та методичних дисциплін, педагогічною практикою й самостійною науково-дослідницькою діяльністю студентів, участю в роботі гуртків, вивченням спецкурсу „Технологія проектування в початковій школі”, які забезпечували безперервний характер у процесі навчання в педагогічному виші (див. рис. 1).

На кожному етапі експериментального навчання основна увага приділялася виробленню певних видів дослідницьких умінь, але гнучкий взаємозв'язок та перехід від одного етапу до іншого дозволяє визначити цілісність процесу формування означених умінь.

Коротко розглянемо формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи відповідно кожному етапу.

Метою підготовчого етапу було формування організаційно-пошукових та когнітивно-операційних умінь. На цьому етапі експериментальна робота спрямовувалася на розвиток інтересу та бажання до здійснення самостійних педагогічних досліджень; усвідомлення значущості дослідницьких умінь для майбутньої професійної діяльності; прагнення до постійного оновлення та збагачення знань з основ проведення наукових досліджень у галузі початкової освіти.

З цією метою на проектно-пошуковому та інших етапах під час професійної підготовки у вищих навчальних закладах нами використовувалися такі форми аудиторної і позааудиторної роботи студентів: лекції, практичні заняття, самостійна, індивідуальна робота.

У процесі експериментальної роботи поряд із традиційними ми використовували лекції пошукового типу: із запланованими помилками, лекція-візуалізація, лекція-діалог, лекція прес-конференція, проєктивна лекція з метою формування дослідницьких умінь.

Названі типи лекцій спрямовувалися на: підвищення інтересу та бажання до здійснення самостійних педагогічних досліджень; забезпечення прагнення до постійного оновлення та збагачення знань з проблем модернізації сучасної початкової освіти.

Метою проектно-пошукового етапу експериментального навчання було формування когнітивно-операційних та технологічно-проєктувальних дослідницьких умінь. Її було реалізовано через доповнення окремих дисциплін циклу професійно зорієнтованої підготовки навчального плану спеціальності 013 „Початкова освіта” („Методика навчання освітніх галузей „Природознавство” та „Суспільствознавство”, „Методика трудового навчання

з практикумом”, спецкурсу „Технологія проектування в початковій школі”) навчально-дослідницькими завданнями. Вони активно впроваджувалися під час теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Зокрема, в межах вивчення курсу „Методика навчання освітніх галузей „Природознавство” та „Суспільствознавство” в початковій школі” було проведено проєктивну лекцію „Технологія проектування на уроках природознавства в початковій школі”. Поряд з аудиторними формами передбачалася організація самостійної та індивідуальної роботи, яка спрямовувалася на поглиблене формування когнітивно-операційних та технологічно-проєктувальних умінь.

Наприклад, у процесі вивчення навчальної дисципліни „Методика трудового навчання з практикумом” метою самостійної роботи було теоретичне осмислення студентами їхньої практичної діяльності в початковій школі, оскільки зазначений курс органічно поєднується з педагогічною практикою, де застосовуються набуті ними дослідницькі вміння.

Самостійна робота включала: вивчення окремих питань теми, передбачених навчальною програмою; підготовку до виступу на практичному занятті та забезпечувала формування організаційно-пошукових та когнітивно-операційних дослідницьких умінь

Індивідуальна робота з курсу „Методика трудового навчання з практикумом” передбачала створення творчого проєкту (за самостійно обраною темою) та виготовлення виробів, які виступають об’єктами праці на уроках трудового навчання в початковій школі [3]. У процесі її виконання створювалися умови для якнайповнішої реалізації творчих можливостей майбутніх фахівців через індивідуально-спрямований розвиток здібностей, пошукову і творчу діяльність.

На проєктно-пошуковому етапі під час експериментального навчання упроваджувався спецкурс „Технологія проектування в початковій школі”, що сприяв формуванню окремих груп умінь, які склали основу нашої класифікації: організаційно-пошукових, когнітивно-операційних, технологічно-проєктувальних та комунікативно-рефлексивних.

Зміст спецкурсу „Технологія проектування в початковій школі” нами було структуровано за принципами: науковості, системності, взаємодії, освітньої рефлексії, міжпредметності.

Основним ресурсним забезпеченням викладання курсу був спеціально розроблений авторський посібник „Технологія проектування в початковій школі” [5]. Методологічні засади та методичний апарат посібника дозволяє поставити навчання на суб’єктну основу, підвищити рівень його персоналізації, що сприяє ефективному досягненню запланованих результатів навчання, а саме: формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи.

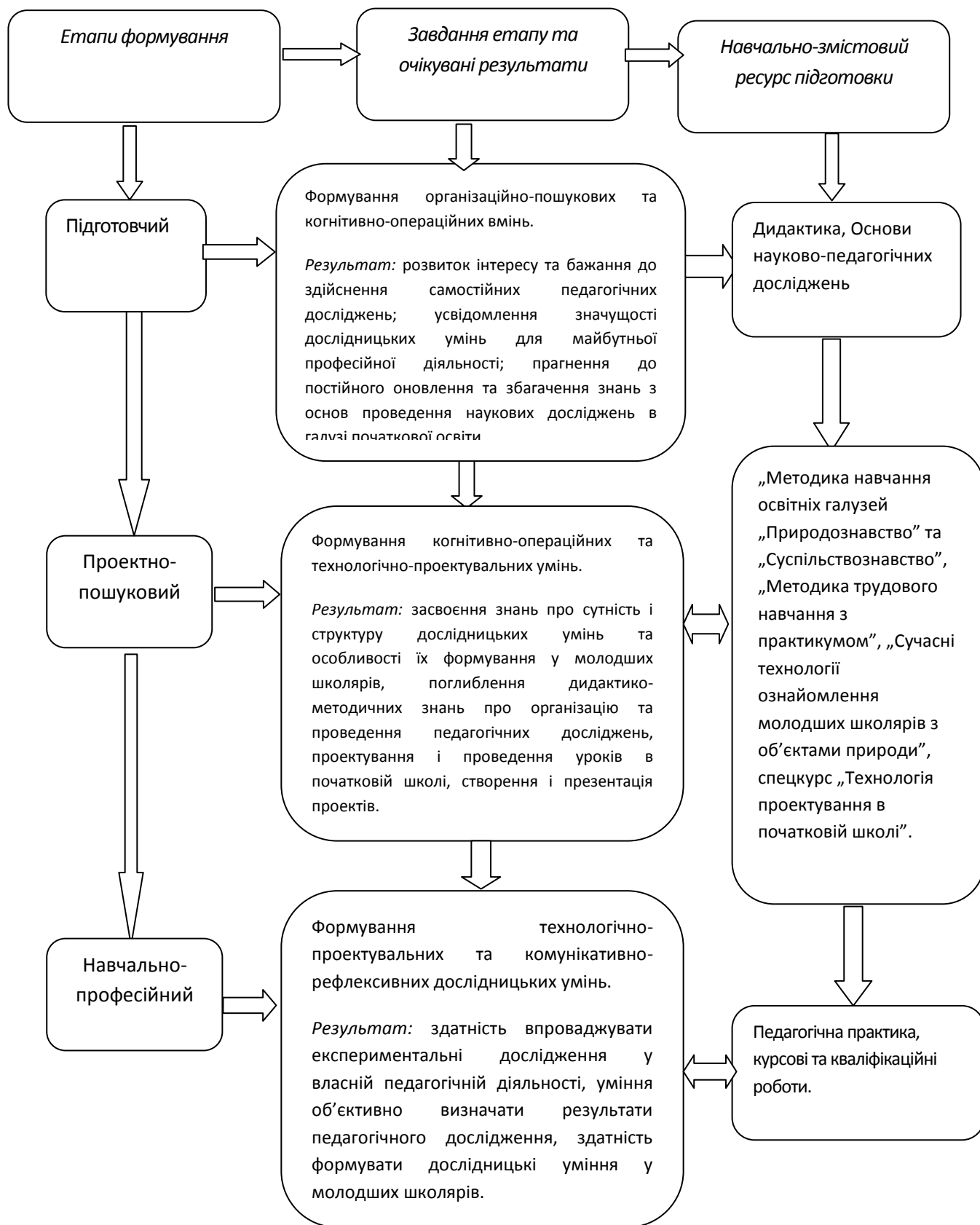


Рис. 1. Поетапність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності

Проектна діяльність студентів спрямовувалася на розвиток усіх груп умінь, а саме: організувати справжню дослідницьку, творчу, самостійну діяльність; використовувати різноманітні методи і форми самостійної пізнавальної та практичної роботи; сприяти інтелектуальному розвитку; встановити ділові контакти між викладачами та студентами.

Навчально-професійний етап експериментального навчання передбачав формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи в процесі проектної діяльності забезпечував формування технологічно-проектувальних та комунікативно-рефлексивних дослідницьких умінь. Зокрема, на цьому етапі відбувалося моделювання та проведення уроків з різних предметів початкової школи. Така організація навчального процесу дозволила студентам практично засвоїти основи проектної діяльності.

У контексті нашого дослідження необхідно було підвищити дослідницький характер педагогічної практики для забезпечення формування технологічно-проектувальних умінь. На настановній конференції з цією метою майбутнім учителям початкової школи було запропоновано індивідуальні теми для розробки уроків з різних предметів початкової школи з включенням завдань дослідницького характеру. Ураховуючи дослідницьку орієнтацію професійно-педагогічної практики було уточнено програму виробничої практики на основі проектної діяльності.

У межах дисциплін „Методика трудового навчання з практикумом” студенти виконували курсові роботи, які були комплексними дослідженнями і поєднали знання майбутніх учителів початкової школи з дисциплін психолого-педагогічного циклу та сучасних технологій початкового навчання. При виконанні цієї роботи студенти застосовували всі види дослідницьких умінь: когнітивно-операційні, організаційно-пошукові, технологічно-проектувальні та комунікативно-рефлексивні.

Таким чином, основною функцією навчально-професійного етапу було формування технологічного-проектувальних та комунікативно-рефлексивних умінь. Крім того, здійснювався подальший розвиток організаційно-пошукових та когнітивно-операційних умінь, що забезпечувалося на підготовчому та проектно-пошуковому етапах. Проведене дослідження дає підстави стверджувати, що на навчально-професійному етапі відбувалося найбільш інтенсивне формування всіх груп дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи. Така робота сприяла створенню спеціального професійно зорієнтованого середовища, що забезпечувало оптимальну реалізацію логіки дослідницької діяльності у процесі навчальної діяльності студентів.

Отже, логіка експериментального дослідження та розроблена нами поетапність формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи, а саме: застосування різних форм (лекційні, практичні

заняття, самостійна та індивідуальна робота), упровадження спецкурсу „Технологія проектування в початковій школі”, орієнтація педагогічної практики на проектну діяльність, оновлення тематики курсових робіт дають підстави стверджувати, що проектна діяльність сприяє підвищенню рівня дослідницьких умінь студентів.

Список використаних джерел

1. Державний стандарт початкової освіти від 21.02.2018 р. Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
2. 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.
3. Крамаренко А. Методика трудового навчання та художньої праці : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 „Початкова освіта”]. [3-є вид. перероб. і доп.]. Донецьк: ЛАНДОН-XXI, 2011. 302 с.
4. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: . http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258.
5. Степанюк К. Технологія проектування в початковій школі : навч. посіб. [для студ. вищ. пед. навч. закладів напряму підготовки 6.010102 „Початкова освіта”]. Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. 154 с.

Лада Чемоніна,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний
педагогічний університет

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ЯК КЛЮЧОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

2018 рік є періодом докорінних змін у системі шкільної освіти, зокрема початкової ланки ЗЗСО. Його ознаменувало прийняття нового Державного стандарту початкової загальної освіти та запровадження на всеукраїнському рівні ключової реформи Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа», згідно з якими метою початкової освіти є всебічний розвиток дитини, її талантів здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [1].

Отже, у 21 сторіччі педагог має перестати виконувати роль єдиного джерела знань перетворитись із ретранслятора на помічника, ментора дитини, який супроводжує її у процесі пізнання і досліджує світ разом із нею.

Такі пріоритети зумовлюють появу нового покоління вчителів початкової школи, здатних відповідати викликам суспільства

Ми вже не можемо уявити свою повсякденність без медіа – засобів масової комунікації (телебачення, радіо, преси, Інтернету, кінематограф тощо). І це не випадково, оскільки їх роль у нашому житті з кожним роком зростає. Для пересічних українців уже звичними стали web-технології, хмарні обчислення і big data, смартфони, «розумні речі», штучні інтелекти й інші гаджети [2; 3].

Не викликає жодних заперечень і той факт, що медіа мають великий вплив на освітній процес. Сучасні напрямки його модернізації передбачають, що фахова діяльність вчителя включає використання ЗМК як професійного інструмента для досягнення освітніх цілей. Останнім часом вони навіть стають джерелом стихійного соціального навчання або виконують роль засобу дистанційної освіти. У світлі викладеного вище варто звернути увагу на проблему низького рівня захисту молодшого школяра від медіаконтенту, що може завдати шкоди як фізичному здоров'ю дитини, так і моральному її становленню та розвитку. Ми згодні з науковцями (Н. Зманівська, Б. Ісаков, Н. Леготіна, Н. Рижих та ін.), що знайти правильне вирішення цієї проблеми спроможний лише медіаграмотний педагог.

У Концепції впровадження медіаосвіти в Україні зазначається, що *медіаграмотність* – це рівень медіакультури, який стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують [1].

Міністр освіти і науки нашої держави Лілія Гриневич визначила, що медіаграмотність є необхідним умінням сучасної особистості. Вона вважає найбільш продуктивним шлях розвитку сучасного закладу освіти, коли медіаграмотність є не окремим предметом, а пронизує наскрізно всі предмети й різні теми. На перший план, на думку голови Міністерства освіти і науки України, виходить оновлена фахова підготовка вчителя, оскільки навчання впродовж життя є особливо важливим саме для педагогів, які мають бути лідерами змін.

Отже, медіаграмотний майбутній учитель початкової школи має володіти такими компетенціями:

- бути готовим до педагогічної діяльності в умовах реформування сучасного загальноосвітнього навчального закладу, реалізації концепцій впровадження медіаосвіти в Україні та «Нова українська школа»;
- володіти системою теоретичних знань і професійних умінь, які допоможуть йому формувати медіаграмотну особистість школяра, виховувати свідомого громадянина України;

- співвідносити теоретичні знання із практичними потребами сучасної школи, втілювати нові методичні ідеї у практику викладання предметів закладу освіти;

- розвивати власні пізнавальні інтереси, прагнення до вдосконалення своєї професійної підготовки.

Забезпечити формування у фахівців у галузі початкової освіти названих вище компетенцій можливо під час ознайомлення їх зі змістом навчальної дисципліни «Основи медіаосвіти та медіаграмотності майбутніх учителів початкової школи» на базі сучасних ЗВО. Метою викладання зазначеної навчальної дисципліни є формування готовності студентів до виконання основних професійних функцій у сфері забезпечення медіаосвіти молодших школярів.

У результаті українське суспільство одержить можливість забезпечити сучасний освітній заклад медіаосвіченими і медіаграмотними фахівцями, які здатні:

- критично аналізувати медіаповідомлення з метою виявлення в них пропаганди;

- свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, розуміти структурні елементи, які впливають на інформацію;

- виявляти медіакомпетентність (знати види медіа та розуміти їх вплив на людину (дитину) і суспільство);

- користуватися різними медіатехнологіями, вести пошук необхідної інформації, робити правильний вибір її та створювати медіапродукти освітнього спрямування [2].

Отже, наявність медіаграмотних педагогів у сучасному закладі освіти, дозволить організувати безпечний повноцінний освітній процес, використовуючи інформаційно-технічні досягнення останнього покоління, а, також вирішити основні завдання, що стоять перед сучасним закладом загальної середньої освіти, а саме:

- формувати інформаційну культуру учнів – показник загальної та фахової культури людини;

- ознайомлювати школярів із розмаїттям засобів опрацювання інформації;

- виробляти медіаімунітет як спроможність протистояти агресивному медіасередовищу і збереженню відчуття психологічного благополуччя при споживанні медіапродукції;

- формувати рефлексію і критичне мислення як психологічні механізми, які забезпечують свідоме споживання дітьми медіапродукції на основі ефективного орієнтування в медіапросторі й осмислення власних медіа потреб.

Список використаних джерел

1. Концепції впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс].
Режим доступу: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya/
2. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник / ред.-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенюк; за наук. ред. В. В. Різуна. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.
3. Фёдоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность : учеб. пособ. для вузов / А. В. Фёдоров. – Таганрог, 2004. – 340 с.

Леся Чосік,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Східноєвропейський національний
університет імені Лесі Українки

АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРАКТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Міністерство освіти і науки України (МОН) спільно з представниками освітянської спільноти та педагогічних вишів розробили перший в Україні професійний стандарт учителя початкових класів. У документі «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» чітко виписана загальна інформація про стандарт, навчання та професійний розвиток вчителя та конкретний перелік його функцій.

Йдеться про 8 основних функцій вчителя початкових класів, однією з яких є забезпечення і підтримка навчання, виховання і розвитку учнів в освітньому середовищі та родині [4].

Уряд опублікував новий Державний стандарт початкової освіти, за яким навчатимуться перші класи Нової української школи в наступному навчальному році. Зазначимо, що основна відмінність нового Стандарту – орієнтованість на здобуття учнями компетентностей, а не лише знань.

Метою математичної освітньої галузі є формування математичної та інших ключових компетентностей; розвиток мислення, здатності розпізнавати і моделювати процеси та ситуації з повсякденного життя, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів, а також здатності робити усвідомлений вибір [3].

Серед обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти є практичні уміння і навички.

Особлива роль у формуванні в дітей практичних вмінь і навичок відводиться початковій школі, так як саме тут закладається фундамент, без якого неможливо в подальшому сформувати у них основні компоненти навчальної діяльності. Як ніколи раніше, перед початковою ланкою освіти

ставиться тепер завдання підвищувати ефективність уроку: забезпечувати учням не тільки глибокі і міцні знання теоретичного характеру, але й формувати певні компетентності, практичні вміння і навички. Але зміст і структура практичних вмінь і навичок в шкільній програмі не розроблені належним чином. Також і в методичному плані проблема практичних вмінь і навичок не була висвітлена в повній мірі у процесі навчання учнів початкових класів.

У психології та дидактиці розглядалися питання теорії навчальної діяльності і її структури, особливості формування навчальних дій (В. Давидов, Д. Ельконін, О. Дусавицький, Л. Фрідман та ін.); розкрита сутність понять «уміння» і «навички» (Ю. Бабанський, М. Казанський); подані різні підходи до їх класифікації (Ю. Бабанський, І. Лернер, В. Паламарчук, О. Савченко та ін.).

У педагогіці і методиці початкового навчання окремі аспекти формування вмінь і навичок досліджувались О. Дмитрієвим, Н. Скрипченко, Т. Чекмарьовою та ін. Відомі праці, присвячені формуванню конкретних умінь і навичок в умовах 4-річної початкової школи, зокрема, мовленнєвих (Н. Скрипченко, М. Вашуленко), загально-пізнавальних (О. Савченко, Н. Коваль, Л. Кочина), практичних (Я. Король). Однак недостатньо досліджено процес підготовки майбутніх вчителів до формування практичних умінь і навичок молодших школярів при навчанні їх певних предметів початкових класів.

Вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури дозволило виділити особливості формування практичних умінь і навичок молодших школярів у процесі навчання математики. Зокрема, формування обчислювальних навичок тісно пов'язане з дотриманням такої системи в їх формуванні: 1) підготовча робота до ознайомлення з новим обчислювальним прийомом; 2) первинне закріплення обчислювального прийому; 3) застосування обчислювального прийому в різних умовах; 4) встановлення причин появи помилок і робота над їх попередженням; 5) автоматизація обчислювальних навичок [5].

У зміст початкового курсу математики поряд з теоретичними знаннями входять вміння і навички, зафіксовані у вигляді запитань і завдань, що вимагають від учнів пізнавальної діяльності: репродуктивної, творчої, логічного плану і т.д. Відібрані знання є базовими для свідомого володіння математикою і формування обчислювальних, вимірювальних і графічних (креслярських) навичок.

Знання – основа формування навичок і вмінь. Для відпрацювання автоматизованих навичок, спеціальних вмінь для даного навчального предмету і загальних вмінь (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, порівняння і т.д.) зміст початкового курсу математики надає певні можливості.

Аналіз навчальної програми з математики для початкових класів [2]

показує, що ідея формування практичних умінь і навичок учнів знайшла в ній певне відображення.

У підручниках з математики подано оптимальні прийоми вивчення математичного змісту матеріалу, розкрито основні етапи формування обчислювальних навичок, вмінь розв'язувати задачі. Різноманітно представлені способи діяльності, які повинні стати вміннями учнів, але у підручниках дуже мало зразків, еталонів дій учнів, що відбивається на можливостях формування вмінь і навичок та самоконтролі учнів.

Ефективність професійної підготовки майбутнього вчителя до формування практичних умінь і навичок в учнів багато в чому залежить від мети і змісту системи навчання в педагогічному вузі у процесі вивчення предметів математичного циклу.

Підготовку майбутніх вчителів до формування практичних умінь і навичок у молодших школярів ми розглядали в єдності і взаємозв'язку її компонентів, враховуючи такі педагогічні умови: наявний рівень готовності майбутніх вчителів до формування практичних умінь і навичок у молодших школярів; усвідомлення майбутніми вчителями важливості формування практичних умінь і навичок в учнів; наявність у майбутніх вчителів динамічної системи спеціальних знань, навичок і вмінь діяльності з формування практичних умінь і навичок в учнів; розвиток творчого потенціалу майбутніх вчителів під час розв'язування ними навчальних і навчально-методичних завдань.

Всі ці умови взаємопов'язані, залежні одна від одної. Урахування їх забезпечує розуміння майбутніх вчителів цілей і завдань діяльності з формування практичних умінь і навичок у молодших школярів, усвідомлення їх необхідності, активне засвоєння відповідних знань, умінь і навичок. Крім того, це стимулює творчу ініціативу в студентів, сприяє актуалізації потреби в цій діяльності, розвиває позитивне ставлення до педагогічної діяльності.

Ми виходили з того, що майбутній учитель повинен сам мати відповідні практичні вміння і навички, щоб формувати їх в учнів.

Оскільки основна мета вищої освіти полягає у формуванні здібностей до активної професійної діяльності, то необхідно шукати можливості поєднання теоретичних знань майбутніх вчителів з їх практичними потребами, шляхи розширення можливостей застосування теоретичних знань у практичній діяльності майбутніх вчителів.

Тому вивчення курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика» має передбачати не лише оволодіння теоретичними знаннями згідно програми, але бути основою формування у студентів обчислювальних, креслярських та інших практичних вмінь і навичок. Майбутні вчителі знайомляться зі змістом початкового курсу математики і питаннями формування в учнів практичних умінь і навичок.

Вивчення, узагальнення педагогічного досвіду, використання на

практичних заняттях з курсу «Методика навчання освітньої галузі «Математика» навчальних і навчально-методичних завдань сприяло організації професійного становлення майбутніх вчителів, формуванню у них адекватної самооцінки, самовдосконалення.

Залучення під час педагогічної практики до безпосередньої роботи з формування практичних вмінь і навичок молодших школярів у процесі навчання математики передбачає реалізацію здобутків майбутніх вчителів у процесі захисту курсових робіт, розробки завдань, участі у роботі проблемних груп, наукових гуртків, у студентських науково-практичних конференціях.

На нашу думку, у курсі «Теоретичні основи початкового курсу математики» доцільно проводити відбір навчального матеріалу (формування прийомів загальних розумових дій, обчислювальних, вимірювальних, графічних та інших практичних умінь і навичок), який є основою для підготовки студентів до формування практичних умінь і навичок в учнів.

У курсі «Методика навчання освітньої галузі «Математика», крім розгляду власне методичних питань, необхідно здійснювати цілеспрямовану роботу з розв'язування навчальних і навчально-методичних завдань.

Основним засобом професійної підготовки майбутніх вчителів до формування практичних умінь і навичок молодших школярів у процесі навчання математики вважаємо відповідно підібраний комплекс навчальних і навчально-методичних завдань, що використовується під час викладання курсів «Теоретичні основи початкового курсу математики» і «Методика навчання освітньої галузі «Математика». Дослідження, проведені А. Іщенко, показали, що навчально-методичні завдання з курсу методики викладання, зокрема математики мають бути і ціллю, і засобом формування професійних знань, умінь і навичок майбутнього вчителя [1].

Зміст навчально-методичних завдань, включених в комплекс, повинен сприяти створенню ієрархічної послідовності цілеспрямованих дій студента. Виконання студентом серії елементарних навчально-методичних завдань забезпечує ефективний розвиток часткових, а потім і узагальнених педагогічних умінь.

Конструювання комплексу навчальних завдань для студентів пов'язано з більш детальним розчленовуванням узагальнених методичних умінь на часткові і окремі операції, а також з визначенням логічної послідовності в розвитку цих умінь.

Під час проходження студентами педагогічної практики доцільно використовувати навчально-методичні завдання і завдання, спрямовані на активне сприйняття педагогічного досвіду вчителів.

Розвитку кожного конкретного практичного уміння сприяє вирішення студентами серії елементарних навчально-методичних завдань, що вимагають виконання групи певних дій. Використання елементарних

навчально-методичних завдань повинне варіюватися в залежності від: рівня спеціальної підготовки і рівня загального розвитку студентів; наявності матеріально-технічної бази (методичної оснащеності кабінетів і лабораторій вузу; забезпеченості студентів літературою); рівня розвитку міждисциплінарних зв'язків. Для конструювання змісту елементарних навчально-методичних завдань необхідно проаналізувати сукупність знань і дій, необхідних для оптимізації процесу формування конкретних умінь; визначити логічну послідовність дій: сформулювати умови і вимоги елементарних навчально-методичних завдань; визначити черговість вирішення елементарних навчально-методичних завдань.

Дослідження засвідчило, що проблема професійної підготовки майбутніх вчителів до формування практичних умінь і навичок потребує теоретичних і особливо практичних розробок щодо забезпечення готовності майбутніх вчителів до формування практичних умінь і навичок. Це дозволило визначити психолого-педагогічні умови професійно підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування практичних вмінь і навичок учнів на уроках математики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми, важливість і актуальність якої визначає необхідність подальшого визначення організаційно-педагогічних умов, що забезпечують ефективність професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до формування практичних умінь і навичок молодших школярів у процесі навчання математики.

Список використаних джерел

1. Іщенко А. Методичні задачі та їх використання в процесі підготовки вчителя математики / А. Іщенко // Математика в школі. – 2000. – №6. – С. 52–54.
2. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. 1–4 класи. – К.: Вид. дім «Освіта». – 2013. – 392 с.
3. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
4. Професійний стандарт на професію «Вчитель початкової школи». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.auc.org.ua/sites/default/files/sectors/u-137/standart_uchytelya_pochatkovoyi_shkoly.pdf
5. Формування практичних умінь і навичок на уроках математики / Я.А. Король. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2000. – 136 с.

Надія Щербакова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний
університет

ГОТОВНІСТЬ УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ВИХОВАННЯ ЕТИКЕТНОЇ ПОВЕДІНКИ УЧНІВ

Проблема професійної готовності вчителя початкової школи на часі в освітянському й науковому просторах різних країн світу, зокрема й України. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів – важлива вимога суспільства й держави. Одним із шляхів її вирішення в закладах вищої освіти є забезпечення природної інтеграції в освітньому процесі ЗВО навчальної й професійної діяльності, що підвищує особистісну мотивацію і самооцінку майбутніх фахівців та створює фундамент у накопиченні власного педагогічного досвіду. Сучасний учитель - це професіонал, який володіє психолого-педагогічними знаннями, професійними компетенціями, вважає себе здатним і підготовленим до здійснення активного виховного впливу на підростаючу особистість.

У сучасній науці проблема формування готовності майбутнього вчителя розглядається в різних аспектах, зокрема: методологічні та методичні засади підготовки педагога (В. Луговий, О. Мороз, О. Пехота, І. Прокопенко та інші); становлення професійної позиції сучасного вчителя (Є. Антипова, З. Курлянд, В. Семиченко, Л. Красовська та інші); формування професійної компетентності фахівця (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та інші); підготовка майбутнього вчителя до інноваційної діяльності (І. Зязюн, Л. Карамушка та інші). Концептуальні засади професійної підготовки вчителів початкової школи висвітлюються у дослідженнях О. Абдулліної, Н. Бібік, М. Вашуленка, Л. Коваль, А. Крамаренко, Л. Петухової, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружої та інших. Разом із тим готовність учителя до формування етикетної поведінки учнів потребує подальшого вдосконалення. Наші спостереження за поведінкою учнів свідчать, що в закладах загальної середньої освіти не завжди прослідковується відповідна цілеспрямована діяльність у цьому напрямку. Це пояснюється, по-перше, тим, що школа до цього часу була зорієнтована головним чином на знаннєву модель освітнього процесу, а, по-друге, на жаль, учитель часто буває недостатньо підготовленим до розв'язання психолого-педагогічних задач в контексті виховання етикетної поведінки учнів.

Аналіз сутності поняття «готовність учителя до формування культури поведінки учнів» дозволяє стверджувати, що це комплексне явище з багатокомпонентною структурою, у якому найважливішим є позитивне ставлення до своєї професії, компетентність, професійні уміння та навички.

Для того, щоб сформуванню готовності майбутніх педагогів до виховання етикетної поведінки учнів початкової школи, нами було розроблено й

упроваджено в освітній процес спеціальний курс «Основи етикету та методика навчання школярів етикетним нормам», оскільки в етикеті закладена техніка поведінки, засвоєння етикетних норм підвищує рівень її культури, незалежно від того, у якій сфері діяльності ця особистість розвивається. У змісті спецкурсу було виділено два блоки *інформаційно-аналітичний та практико-орієнтований*.

Метою інформаційно-аналітичного блоку було надати знання, необхідні майбутнім педагогам для систематичного та цілеспрямованого формування етикетної поведінки учнів. Під час засвоєння інформаційного матеріалу студенти ознайомлювалися із основними поняттями курсу «етикет», «поведінка», «етикетна поведінка», «етика» тощо. При цьому увага акцентувалася на їх взаємозв'язку та взаємозалежності. Важливо було, щоб студенти усвідомили та засвоїли принципи, функції етикету. Це дозволить майбутнім педагогам обрати найбільш адекватну модель поведінки, створюючи необхідні умови для педагогічного спілкування, що сприятиме підвищенню якості його діяльності взагалі й формуванню етикетної поведінки зокрема.

Здобувачі вищої освіти вчилися здійснювати порівняльно-історичний аналіз етикетної поведінки у різні періоди розвитку людства; реалізовувати в педагогічній практиці власні уявлення про етикет; раціонально обирати форми, методи і засоби навчання школярів етикетним нормам; аналізувати та творчо вирішувати педагогічні ситуації; проводити спільну роботу з батьками та громадськістю щодо розвитку в дітей етикетної поведінки. Важливим було створювати умови, в яких студенти могли б застосовувати здобуті знання у сфері професійної життєдіяльності й особистого самовдосконалення; формувати і розвивати власну педагогічну культуру, пам'ятаючи, що культура поведінки педагога має подвійне навантаження. По-перше, вона характеризує його як особистість, яка відповідає вимогам сучасного суспільства, а по-друге, вона є яскравим прикладом для учнів та їх батьків. Лише володіючи високим рівнем етикетної поведінки, педагог може якісно формувати її у тих, хто знаходиться в межах його педагогічної діяльності.

Практико-орієнтований блок дозволяв формувати в майбутніх учителів уміння використовувати набуті теоретичні знання в процесі виховання етикетної поведінки учнів. Студенти оволодівали вмінням у майбутній професійній діяльності доцільно обирати адекватні форми і засоби взаємодії з молодшими школярами; вчилися будувати суб'єкт-суб'єктні відносини, удосконалюючи власну вербальну й невербальну поведінку; дотримуватися педагогічного такту, прагнули до виховання витримки; намагалися поєднувати різні види виховних заходів у спілкуванні з учнями, їх батьками, колегами.

Для успішного активного засвоєння студентами теоретичних знань й опанування практичними вміннями та навичками придатні не всі форми

педагогічного інструментарію, а лише ті, які в поєднанні з традиційними, з одного боку, створюють дидактичні й психологічні умови для спонукання до самостійної творчої й розумової діяльності, а з іншого – моделюють предметний і соціальний зміст майбутньої професії. Найвищий рівень готовності забезпечується саме під час застосування інтерактивних методів навчання, зокрема таких як: педагогічні ситуації, тренінги-вправи, навчальні ігри тощо.

Так, на лекціях та практичних заняттях використовувались різні *педагогічні ситуації*. Наприклад, у школу прийшла мати учня 2 класу і почала в присутності інших дітей з'ясовувати стосунки з учителем, щодо успішності свого сина. При цьому вона звинувачувала вчителя в необ'єктивності, некомпетентності... Як має поводити себе педагог? Інший приклад, учитель, диктуючи домашнє завдання, звертається до одного з учнів: "А ти, Назаре, теж пиши, бо знову скажеш, що не встиг. І спробуй на цей раз не виконати домашню роботу!" Хлопець червоніє, кладе ручку, відсовує від себе щоденник і тут же вирішує на зло вчителеві не виконувати завдання, хоча раніше в нього й на думці такого не було... Прокоментуйте дії вчителя. Якими мають бути його дії в такій ситуації відповідно до норм етикету?

Розв'язання подібних педагогічних ситуацій дозволяло майбутнім учителям, спираючись на отримані в процесі навчання знання та певний практичний досвід, знаходити різні шляхи їх вирішення, обговорювати запропоновані варіанти й обирати найбільш правильний спосіб для розв'язання конкретної ситуації.

У структуру майже кожного практичного заняття з метою набуття майбутніми фахівцями конкретних практичних навичок, було включено й різні *тренінги-вправи*. Так, наприклад, важливого значення надавалось тренінгам жестикуляції. Їх мета полягала у виробленні вміння майбутніх педагогів адекватно використовувати жести. Наприклад, тренінг 1. Викладач пропонує декільком студентам перед аудиторією за допомогою жестів, які найчастіше використовуються педагогами під час спілкування з учнями, показати: зауваження, звернути увагу на щось, прохання, заборону, здивування, схвалення тощо. Після того, як студенти покажуть відповідні жести, група аналізує й вибирає з них ті, що найбільш відповідають нормам етикету. У кінці дискусії створюються умови для рефлексії, студент сам оцінює якість виконаних дій. Тренінг 2. Студентам пропонується придумати й показати декілька невербальних прохань-звернень до учнів. Потім відтворити ці ж жести разом з мовленням: офіційно, нейтрально, доброзичливо, з відтінком незадоволення.

Як свідчить наш досвід, це допомагало майбутнім педагогам усвідомити важливість своїх рухів у процесі взаємодії з іншими, а також створювало передумови до керування ними. Виконуючи такі тренінгові вправи, майбутні вчителі проявляли щирий інтерес до проблеми невербальної поведінки вчителя у процесі спілкування з учнями, батьками,

колегами тощо. Варто наголосити на тому, що всі студенти групи займали активну позицію: одні – під час виконання завдань, інші – у процесі сприйняття побаченого та здійснення його аналізу.

Особливе значення в організації освітнього процесу мали *професійно орієнтовані ігри*, оскільки саме вони дозволяли оптимально враховувати вимоги щодо обраної студентами спеціальності, створювати ситуації, в яких виявлялася культура спілкування, педагогічне мислення. Майбутні вчителі набували професійних компетентностей швидко й ефективно здійснювати навчально-виховні дії. Такий підхід в організації освітнього процесу забезпечує зміну традиційної знаннєвої технології більш раціональною та ефективною, основу якої утворює імітаційно-рольове моделювання. Так використовувалися професійно орієнтовані ігри на тему «Міська науково-практична конференція», «Засідання педагогічної ради», «Консультація для батьків учні (спільно з психологом)» тощо. Ігрова ситуація забезпечувала свободу, самостійність, ініціативність, творчість її учасників. Вони не тільки використовували відомі засоби спілкування, але й прогнозували, перевтілювалися, імпровізували. Використання ігор дозволяло нам забезпечити емоційне та інтелектуально насичене середовище в студентській аудиторії. Нестандартні ситуації, що виникали під час гри, вимагали від майбутнього вчителя адекватно приймати рішення. При цьому необхідно було здійснювати детальний аналіз ситуації, зіставляти виділені проблеми з вже існуючим досвідом, шукати альтернативний вихід із ситуації, вміти обґрунтовувати обраний метод чи прийом. А тому можна стверджувати, що професійно орієнтовані ігри є одним із дієвих методів вироблення в майбутніх спеціалістів професійних умінь та навичок щодо виховання етикетної поведінки школярів.

Отже, у процесі формування готовності вчителя до виховання культури поведінки учнів важливим є використання інтерактивних методів навчання. Саме завдяки цьому в майбутніх спеціалістів формуються професійні вміння та навички, що дозволять їм вводити дітей у світ людської культури, створювати необхідні умови для їх гармонійного розвитку.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Виховання особистості: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / Іван Дмитрович Бех. — К. : Либідь, 2008. — 848с.
2. Коваль Л. В. Професійна підготовка майбутніх учителів у контексті розвитку початкової освіти: технологічний підхід : монографія / Л. В. Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2011. – 330 с.
3. Мільто Л. О. Методика розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. / Л. О. Мільто. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Х. : Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
4. Щербакова Н. Основи етикету та методика навчання школярів етикетним нормам : навч. метод. комплекс / Нідія Щербакова. – Бердянськ : Видавець Ткачук О. В., 2015. – 168 с.

Секція 2

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Софія Березка,
асистент кафедри практичної психології,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СТУДЕНТІВ- ПЕРШОКУРСНИКІВ

У сучасному стрімкому темпі розвитку суспільства вищому закладу освіти вже не достатньо підготувати просто фахівця з обраної спеціальності, який володіє певним набором знань, умінь та навичок. Для створення конкурентоспроможного фахівця ЗВО має створити умови для повноцінного та всебічного розвитку та самореалізації особистості здобувача вищої освіти. Провідним напрямом у цих умовах виступає психологічний супровід студентів, основною метою якого є допомога в усвідомленні та осмисленні свого майбутнього життя, формування навичок самовизначення в нових життєвих умовах, сприяння в розвитку здатності успішно виконувати різноманітні ролі у швидкоплинному світі, формування незалежного стилю мислення та усвідомлення власного «Я».

Психологічний супровід – це система професійної діяльності дорослого (викладача ЗВО, психолога, куратора та ін.), спрямована на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психічного розвитку студентів у ситуації взаємодії в освітньому середовищі ЗВО [2].

Особливо важливим психологічний супровід є для студентів перших курсів. Це пов'язано з тим, що вчорашні школярі, ще не адаптовані до навчання у ЗВО, не ідентифікують себе з середовищем вишу, мають ряд побоювань та тривог (наприклад, невідповідності власних особистісних якостей і вимог професії тощо), а різка зміна багатолітнього звичного життя може призвести до нервових зривів і стресових реакцій. Окрім того, протягом перших курсів складається студентський колектив, формуються навички та вміння раціональної організації розумової діяльності, усвідомлюється покликання до обраної професії, напрацьовується оптимальний режим праці, дозвілля та побуту, устанавлюється система роботи щодо саморозвитку і самовиховання професійно важливих якостей особистості.

Саме тому так важливо організувати психологічний супровід студентів-першокурсників, який, на нашу думку, має включати два основних напрями [3]:

- адаптаційні заходи (знайомство за участі куратора з новим містом, місцем проживання, специфікою обраної спеціальності; освоєння фізичного та соціального простору університету; оволодіння навичками і вміннями навчання у ЗВО; засвоєння вмінь ставити мету освітньої діяльності, формувати завдання індивідуальної та сумісної роботи тощо);
- психологічні заходи (сукупність заходів, спрямованих на формування психологічної готовності до навчання у ЗВО; створення сприятливого мікроклімату в групі, подолання особистісних бар'єрів та проблем).

Формою проведення психологічних заходів найчастіше є тренінги та індивідуальні консультації. Психологічні заходи вимагають ретельної підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента. Саме тому в організації психологічного супроводу важливим є аспект психодіагностичного обстеження, що допомагає всебічно дослідити особистість студента і на основі отриманих діагностичних даних скласти персональні рекомендації, спланувати консультативні та корекційні заходи.

Два зазначених напрямки психологічного супроводу першокурсників тісно корелюють між собою, адже психологічний супровід у вигляді проведення різноманітних адаптаційних заходів сприяє засвоєнню норм і традицій вишу, формуванню ідентичності з соціальним середовищем, закріплює інтерес до засвоєння обраної спеціальності, збільшує мотивованість навчання, що, у свою чергу, призводить до підвищення адаптаційного потенціалу студентів та їх нервово-психічної стійкості. Окрім цього, прийняття ідентичності з соціальним середовищем ЗВО, розвиток адекватної самооцінки та ознайомлення з основами професійної діяльності сприяє самоактуалізації всіх психічних процесів студентів [1].

Таким чином, психологічний супровід першокурсників – складний багатовимірний процес надання їм соціально-психологічної допомоги з метою забезпечення адаптації, успішного навчання, сприяння розвитку особистості та покращення психічного здоров'я.

Список використаних джерел

1. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М.В. Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, – 2002. – 544 с.
2. Жилина Л. Я. Организация психолого-педагогического сопровождения студентов-первокурсников на этапе их адаптации к условиям вуза / Л.Я. Жилина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2013. – № S5. – С. 11–15.
3. Зимянський А. Етапи та завдання психолого-педагогічного супроводу особистісного розвитку майбутнього педагога / А. Зимянський // Молодь і ринок. – 2016. – №6. – с.40-43.

Марина Богдан,
співробітник кафедри психології,
Бердянський державний педагогічний
університет

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ БЕЗУМОВНОГО ЦІННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДИТИНИ

Становлення особистості кожної дитини залежить від педагогічного впливу та середовища, в якому вона розвивається. У молодшому шкільному віці найціннішим осередком знань та ресурсів для розвитку є школа та спілкування з першим вчителем. Саме тому робота вчителя початкової школи повинна базуватися на особистісно-зорієнтованому підході, де кожна дитина – індивідуальність з неповторним комплексом здібностей та рис характеру; повинна мати на меті формування особистості дитини, її світосприйняття, духовності, ціннісних орієнтацій; будуватися на підґрунті високого професіоналізму, мотивації, індивідуального стилю педагогічного мислення.

Якщо студенти, майбутні вчителі початкової школи, розуміють вагомість ціннісного ставлення до школярів, пріоритетними для них стають рефлексія, самопізнання, розвиток здатності до інноваційної діяльності, глибоке усвідомлення цілей педагогічної взаємодії. Саме розвитку цих рис має бути присвячений практичний бік фахової підготовки.

Питання ціннісного ставлення до підростаючого покоління було актуальним завжди. У працях Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Холла, Ф. Фребеля науково обґрунтовані положення цінності та унікальності кожної особистості, взаємозалежності виховання і розвитку, важливості індивідуального підходу та врахування особливостей, інтересів та потреб вихованців. Теоретичні та методичні основи підготовки учителя до педагогічної діяльності висвітлені у працях Г. Балла, І. Беха, І. Зязюна, О. Дубасенюк, О. Кондратюка, Л. Міщик, О. Пехоти, Г. Троцько. Питанням особистісного й професійно-педагогічного розвитку майбутніх учителів присвятили свої праці І. Бех, В. Бондар, Л. Коваль, В. Моляко, І. Підласий. Гуманістичні основи діяльності вчителя початкових класів розкриваються у працях Н. Бібік, С. Єрмакової, О. Савченко, О. Сухомлинської, Л. Хомич, Л. Хоружої та інших [1].

Сьогодні актуальність питання формування в майбутніх учителів початкової школи ціннісного ставлення до особистості кожного школяра зумовлена реорганізацією системи освіти України. Так, у Концепції Нової української школи окремо акцентовано увагу на важливості впровадження особистісно-зорієнтованої моделі освіти, заснованої на ідеології дитиноцентризму, який розуміється як максимальне наближення навчання і виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей і життєвих планів.

Актуальними для Нової української школи є такі ідеї дитиноцентризму: відсутність адміністративного контролю, який обмежує свободу педагогічної творчості; активність учнів у освітньому процесі, орієнтація на інтереси та досвід учнів, створення освітнього середовища, яке б перетворило навчання на яскравий елемент життя дитини; практична спрямованість освітньої діяльності, взаємозв'язок особистого розвитку дитини з її практичним досвідом; відмова від орієнтації освітнього процесу на середнього школяра і обов'язкове врахування інтересів кожної дитини; виховання вільної незалежної особистості; забезпечення свободи і права дитини в усіх проявах її діяльності, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, забезпечення морально-психологічного комфорту дитини; впровадження шкільного самоврядування, яке під свободою і самостійністю дитини передбачає виховання гуманістичних та демократичних ідей і світогляду, необхідних сучасному суспільству [3]

Виходячи з цього, перед сучасними закладами вищої освіти постає важливе завдання підготовки вчителя початкової школи відповідно до запиту Нової української школи. Випускники-педагоги мають не лише бути компетентними в освітніх галузях початкової школи, а й ставитися до кожної дитини як до найвищої неповторної цінності.

Досягнення такої мети в процесі підготовки майбутніх вчителів початкової школи можливе за умови формування в них безумовного та толерантного ставлення до кожного індивіда: починаючи з найближчого оточення та закінчуючи незнайомими людьми. Разом з тим, починати таку роботу слід з особистості студентів, адже для компетентної роботи вчителя початкової школи випускники мають не лише володіти професійними знаннями, а й мати сформовану внутрішню позицію толерантного вчителя, тобто бути готовим до здійснення педагогічної діяльності на засадах дитиноцентризму.

К. Гудзь, розглядаючи педагогічну роботу в умовах інклюзії, визначає ряд компонентів готовності майбутніх вчителів до впровадження вищезазначеної діяльності. Ми вважаємо, що виділені дослідницею компоненти є доцільними в структурі готовності майбутніх вчителів початкової школи до організації освітнього процесу відповідно до Концепції Нової української школи, а саме: мотиваційний, когнітивний, соціально-комунікативний, діяльнісно-технологічний та морально-естетичний.

Мотиваційний компонент розглядається як внутрішня мотивація та емоційно-ціннісне ставлення майбутніх вчителів початкової школи до педагогічної діяльності, сформованість у них професійно значущих якостей, орієнтація на створення гуманістичного виховного середовища початкової школи.

Когнітивний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до ціннісного ставлення – це усвідомлення цінності й потреби засвоєння систематизованих методологічних і теоретико-методичних знань.

Соціально-комунікативний компонент – являє собою соціальне самовизначення педагога, його здатність до професійної адаптації в виховному середовищі школи, комунікативні навички, вміння розв'язувати педагогічні ситуації в умовах нової школи, інтерпретувати поведінку учня, налагоджувати атмосферу педагогічної співпраці учасників освітнього процесу.

Діяльнісно-технологічний компонент готовності майбутнього вчителя – сформованість низки вмінь (діагностико-аналітичних, конструктивно-проективних, розвивальних, організаційних) й опанування основними технологіями педагогічної діяльності в початкових класах.

Морально-естетичний компонент готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності в початковій школі включає: обізнаність із морально-естетичними цінностями, особистісними та суспільно-етичними нормами; усвідомлення необхідності дотримання морально-естетичних принципів у соціально-педагогічній діяльності; взаємодію педагога з вихованцями на засадах відвертості, толерантності й конфіденційності [2].

Отже, формування в майбутніх вчителів початкової школи ціннісного ставлення до учнів починається з їх особистісного розвитку та самовдосконалення. Лише сформувавши у студентів внутрішню готовність до безумовного прийняття особистості кожної дитини та здійснення освітньої діяльності на засадах дитиноцентризму можна говорити про успішний перехід на новий етап розвитку системи освіти.

Розвиток у студентів вказаних вище якостей має здійснюватися протягом всього терміну навчання в закладі вищої освіти та проходити у формах тренінгових занять, на яких майбутні вчителі початкових класів навчатися не лише ставитися до кожної людини як до цінності тому що «так треба», а й усвідомлять особистісну цілісність, навчатися працювати у команді та враховувати думку інших.

Студенти вже на заняттях матимуть змогу робити висновок, що лише єднання думок, поглядів, глибоких переживань, емоцій учителя і дитини, їх сумісна робота на партнерських засадах дають позитивний результат. Отже, доцільно підкреслити, що дитиноцентризм освіти сьогодні можливий виключно за умови створення педагогами в школі повноцінного психологічно безпечного простору. Майбутній вчитель має глибоко усвідомити: успішність освітнього процесу залежить від ціннісних орієнтацій педагога, його професійної комунікативної компетентності та здібностей, його володіння гуманістичними технологіями, його готовності, уміння і бажання обрати вірну стратегію толерантної взаємодії з дитиною у будь-якій ситуації.

Тож, аби побудувати ефективну виховну взаємодію відповідно до Нової української школи, учитель початкової школи має діяти за такими орієнтирами: визнання особистості школяра найвищою цінністю, врахування особливостей, особистісних цілей та інтересів дитини; відмова

від авторитаризму у спілкуванні; ставлення до дитини виключно як до суб'єкта освітнього процесу; любов та довіра до учня; педагогічний такт; емоційне авансування; акцентування уваги на найменших проявах позитивних моральних якостей учня; центрованість на розвитку і саморозвитку дитини.

Для того, щоб учитель початкової школи будував педагогічну діяльність саме в даному напрямі, за переконанням Т. Люріної, у закладі вищої освіти повинна відбуватися актуалізація потенційних професійних можливостей особистості і розвиток їх до високого рівня.

За висновками досліджень І. Зязюна і О. Пехоти, підготовка майбутнього вчителя початкової школи до гуманістично спрямованого освітнього процесу, можлива за реалізації психолого-педагогічних умов забезпечення студентам статусу суб'єкта освітньої діяльності, встановлення суб'єкт-суб'єктної гуманної взаємодії в системі «викладач-студент», «студент-учень», стимулювання розвитку гуманістично-етичних установок студентів [1].

Реалізація даних умов є запорукою формування відповідального педагога-гуманіста, який усвідомлює загальнолюдський сенс своєї професії, ставиться до неї як до людиноцентрованої діяльності, володіє вміннями створення ефективного освітнього процесу.

Таким чином, формування в майбутніх вчителів початкової школи ціннісного ставлення до особистості кожного учня є важливим завданням сучасної вищої освіти. Досягнення даної мети можливе за умови безперервного саморозвитку та самовдосконалення майбутніх педагогів. Адже лише за умови сформованості внутрішньої готовності педагога до співпраці з учнями «на рівних» можливе здійснення компетентної освітньої діяльності на засадах дитиноцентризму.

Список використаних джерел

1. Горлова, А. В. Питання підготовки майбутніх учителів початкової школи до гуманістично спрямованої виховної взаємодії / А. В. Горлова, Н.О. Резнік // Педагогічні науки: зб. наук. праць / ред. Є.С. Барбіна. – Херсон: ХДУ, 2014.– Вип. 65. – С.182-187.
2. Гудзь К. Практична реалізація педагогічних умов готовності майбутнього вчителя початкової школи до інклюзії / К. Гудзь // Педагогічний часопис Волині : наук. журн./ Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк : [б. в.], 2015 – С. 81-87.
3. Нова українська школа: poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н. М. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. — 206 с.

Олена Горецька,

кандидат психологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний
університет

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У МАЙБУТНІХ УЧЕТИЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Місія Нової української школи – допомогти розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства між учителем, учнем і батьками, тому майбутній учитель повинен вміти критично мислити, встановлювати та підтримувати контакти, вміти вирішувати конфліктні ситуації, надавати емоційну підтримку дітям, розуміти їх емоційні стани і потреби, знаходити індивідуальний підхід, бути підготовленими до ефективної комунікації та управляти власними емоціями.

Необхідною передумовою продуктивної педагогічної діяльності майбутніх педагогів є розвинений емоційний інтелект, якій сприяє оптимізації та результативності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, успішній реалізації поставлених професійних завдань, профілактиці психічного здоров'я. Тому розвиток емоційного інтелекту майбутніх педагогів є важливим завданням сучасної професійної освіти, актуальним для професійного становлення й особистісного розвитку.

Різні аспекти феномену емоційного інтелекту досліджували І. Андрєєва, Т. Березовська, Дж. Блок, Х. Вейсінгер, Х. Гарднер, Г. Гарскова, Дж. Гілфорд, Д. Гоулман, С. Дерев'янка, Є. Іванова, Д. Карузо, Н. Коврига, Д. Люсін, М. Манойлова, І. Матійків, Дж. Мейер, В. Мерлін, Е. Носенко, Г. Орме, А. Петровська, К. Саарні, Д. Слайтер, Р. Стернберг та інші вчені.

Вітчизняні і зарубіжні науковці, вивчаючи феномен емоційного інтелекту, а також окремі його складові і їх функціональні характеристики, вказують, що цей конструкт сприяє особистісним досягненням індивіда та є основою його успішної професійної діяльності.

П. Селовей і Дж. Мейер емоційний інтелект визначають як здібність людини усвідомлювати і визнавати власні й чужі емоції і почуття, управляти ними. Вчені розробили модель емоційного інтелекту як особливого типу, пов'язаного насамперед з переробкою емоційної інформації; визначили у його структурі когнітивні здібності: розпізнавання, розуміння і використання емоцій для підвищення ефективності розумової діяльності та управління емоціями [8, с. 189].

Д. Гоулман вважає, що до структури емоційного інтелекту крім когнітивних здібностей входять й особистісні характеристики: самосвідомість (емоційна самосвідомість, адекватна самооцінка); контроль (упевненість у собі, контроль емоцій, відкритість, адаптивність, воля до перемоги, ініціативність, оптимізм); соціальна чуйність (співчуття, співпереживання, ділова обізнаність); управління відносинами (натхнення,

вплив, допомога у самовдосконаленні, сприяння змінам, врегулювання конфліктів, командна робота та співпраця). Автор підкреслює, що успішності в житті й професійній діяльності неможливо досягнути, якщо немає єдності між емоціями та інтелектуальною сферою, оскільки в екстрених ситуаціях емоції здатні підпорядкувати собі когнітивну сферу. Вчений вважає, що цей конструкт формується протягом життя під впливом різних факторів [2, с. 26].

Викликає зацікавленість модель емоційного інтелекту Р. Бар-Она, який визначає емоційний інтелект як поєднання розумових і особистісних рис. Автор виокремив наступні п'ять сфер компетенцій, відзначивши в кожній специфічні навички: внутрішньоособистісна сфера (самоаналіз, асертивність, незалежність, самоповага, самореалізація); міжособистісна сфера (емпатія, соціальна відповідальність, міжособистісні стосунки); адаптивність (уміння вирішувати проблеми, реалістичність в оцінці дійсності, гнучкість); управління стресом (толерантність до стресу, контроль над імпульсами); загальний настрій (оптимізм, щастя). Змішана модель включає когнітивні, особистісні та мотиваційні риси, тому вони тісно пов'язані з адаптацією до реального життя [7].

Згідно з твердженням А. Карпова та А. Петровської, емоційний інтелект – це метапроцесуальний феномен, який є водночас когнітивним (пізнання особистістю власних емоцій та почуттів інших) і регулятивним (регуляція суб'єктом власних емоційних процесів та контролю емоцій оточуючих) [4].

На думку І. Андрєєвої, емоційний інтелект є фактором продуктивності та фасилітації інтелектуальних процесів, який забезпечує осмислення емоційної інформації та емоційну саморегуляцію [1, с. 240].

І. Мещерякова розглядає емоційний інтелект як складне утворення, що включає у свою структуру когнітивний (інформованість про емоційні якості, емоційна самосвідомість, адекватна самооцінка, рефлексія), поведінковий (здатність керувати власними емоціями, психологічна гнучкість у міжособистісних відносинах, продуктивна взаємодія з іншими людьми) і власне емоційний (емпатія, емоційна чуйність, «корисна» тривожність, мотивація досягнення успіху) компоненти, що забезпечує усвідомлення, розуміння і регуляцію власних емоцій і емоцій інших, впливає на успішність міжособистісних взаємодій і особистісний розвиток [6, с. 23].

Таким чином важливою змістовою характеристикою емоційного інтелекту є сукупність ментальних здібностей до розуміння і управління власними емоціями та емоціями інших.

Щодо можливостей розвитку емоційного інтелекту особистості, то серед дослідників існують різні думки. Так, Дж Майєр, П. Селовей стверджують, що підвищити його рівень неможливо, оскільки це відносно стійка особистісна властивість. Д. Гоулман вважає, що на процес формування емоційного інтелекту можна впливати з дитинства та необхідно вдосконалювати в дорослому віці.

Важливо те, що розпізнавання та управління емоціями це навичка, яку можна сформувати й розвивати.

Згідно з концепцією компетентнісного підходу кожен вид професійної діяльності вимагає наявності певних компетенцій, що забезпечують ефективну реалізацію саме цієї професійної діяльності. На основі теоретичного аналізу та результатів експериментального дослідження І. Матійків, розроблено перелік внутрішньоособистісних (розуміння власних емоцій та управління ними) та міжособистісних (розуміння емоцій інших людей і управління ними) емоційних компетенцій фахівця професій типу «людина – людина», до якого відносять і вчителів.

Внутрішньоособистісні емоційні компетенції: усвідомлення впливу емоційної сфери на життєдіяльність, цінності емоційних переживань; об'єктивне сприймання реальності, інших людей; виявлення інтересу до пізнання світу, його закономірностей, до самопізнання; відкритість до нових вражень, подій і життєвих змін; прагнення до гармонії, психологічного благополуччя, здорових стосунків; творче ставлення до життя, міжособистісних стосунків; об'єктивна самооцінка через самоаналіз; відповідальність за власні емоційні реакції; ідентифікація емоцій, які переживаються в конкретний момент за тілесними реакціями, думками тощо; аналіз власних емоцій, почуттів, причин їх виникнення; використання емоцій для самомотивації, полегшення процесу мислення, ухвалення рішень; досягнення цілей; оптимістичне мислення; конструктивне ставлення до помилок, набуття життєвого досвіду; володіння прийомами психофізіологічної саморегуляції.

Міжособистісні емоційні компетенції: усвідомлення себе як рівноцінного суб'єкта комунікативної взаємодії, відповідальність за її процес та результат; ідентифікація емоції інших; аналіз емоцій, почуттів інших людей, причин їх виникнення; сприймання та розуміння невербальної мови, використання цього досвіду для покращення комунікації; володіння навичками активного слухання; розуміння емоцій, почуттів іншої людини, емпатія; емоційна підтримка інших; вербалізація емоцій, почуттів; безоцінне ставлення до проявів емоційної сфери інших; контроль над емоційними імпульсами; адекватна і толерантна реакція на позитивні і негативні емоції з боку інших; конструктивний захист власних психологічних кордонів; створення мотивуючого зворотнього зв'язку; обирання аутентичних й адекватних способів емоційного самовираження; вміння пробачати, звільнюватися від образи; володіння способами спільної діяльності; ефективно вирішення емоційно напружених ситуацій, конфліктів, долання бар'єрів у спілкуванні; виявлення високого рівня емоційної стійкості та саморегуляції в стресових ситуаціях [5].

Отже, аналіз наукової літератури свідчить, що емоційний інтелект є важливою професійною якістю педагогів, пов'язаною з ефективним

оперуванням емоційною інформацією відповідно до завдань суб'єкта та наявної ситуації.

Майбутні вчителі початкової школи повинні мати високий рівень сформованість емоційного інтелекту, якій допоможе їм ефективно встановлювати емоційні контакти з кожним учасником освітнього процесу й батьками, створювати на навчальних заняттях атмосферу взаєморозуміння і довіри, керувати почуттями та думками учнів, а також власними психоемоційними станами, дозволить учителю прийняти позицію учня у різних педагогічних ситуаціях, здійснювати прогноз щодо можливих результатів та наслідків професійних дій; самостійно здійснювати вибір і приймати відповідальні рішення в ускладнених ситуаціях; оптимізувати міжособистісні стосунки й ефективно вирішувати професійні завдання.

Проте за результати досліджень, проведених С. Дерев'янко, більшість майбутніх педагогів не можуть ідентифікувати за зовнішніми ознаками модальність певних емоційних проявів, відзначають лише наявність позитивної чи негативної емоції. Результати проведеної діагностики свідчать, що 49,5 % студентів мають середній рівень емоційного інтелекту; 37,6 % – низький; 12,9 % досліджуваних – високий. Майбутні педагоги не завжди усвідомлюють причину появи тих чи інших емоційних проявів та можливі їх наслідки. Також студентам буває складно контролювати інтенсивні емоційні реакції та їх зовнішній прояв [3].

Тому актуальним завданням у підготовці майбутніх учителів початкової школи є використання різних психолого-педагогічних прийомів, методів, технологій цілеспрямованого розвитку емоційного інтелекту задля формування здатності до розуміння емоцій та навчання ефективним прийомам управління ними: стимулювання вираження емоцій і почуттів, конструювання адекватних та адаптивних емоційних реакцій, актуалізація здібностей до рефлексії та емпатії, розвиток емоційної стійкості, формування довільних способів управління емоціями, гальмування неефективних форм емоційної поведінки, оволодіння прийомами саморегуляції та навичками самоконтролю.

Емоційна неосвіченість може призвести до міжособистісних конфліктів, стресогенних ситуацій, соціальної дезадаптації, емоційному неблагополуччю, які деструктивно впливатимуть на особистісну та професійну сфери діяльності майбутнього педагога.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии / И. Н. Андреева. – Новополюцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект; пер. с англ. А. П. Исаевой / Дэниел Гоулман. – М.: АСТ: АСТ Москва; Владимир: ВКТ, 2009. – 478 с.
3. Дерев'янко С. П. Емоційний інтелект як чинник соціально-психологічної адаптації особистості до студентського середовища: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / С. П. Дерев'янко. – К., 2009. – 20 с.

4. Карпов А. В. Проблемы эмоционального интеллекта в парадигме современного метакогнитивизма / А. В. Карпов, А. С. Петровская // Вестник интегративной психологии. – 2006. – Вып. 4. – С. 42–47. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://psixologiya.org/socialnaya/emocionalnyjintellekt/1630-problema-emoczionalnogo-intellekta-v-paradigme-sovremennogo-meta-kognitivizma.html>

5. Матійків І. М. Емоційна компетентність як психологічний об'єкт виховання особистості майбутнього фахівця професій типу «людина – людина» / І. М. Матійків // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 2. – С. 144 – 153.

6. Мещерякова И. Н. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процес се обучения в вузе: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / И. Н. Мещерякова. – Курск, 2011. – 25 с.

7. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory / R. Bar-On / J.D.A. Parker (eds.) // Handbook of emotional intelligence. San-Francisco: Jossey-Bass, 2000. – P. 363–388.

8. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer// Imagination, Cognition and Personality. –1990. – №9. – P. 185–211.

Олена Карапетрова,

кандидат психологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний
університет

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ФАКТОР УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Проблема толерантності зумовлена зростанням напруженості, нетерпимості в суспільстві до всього несхожого, до людей, які спілкуються іншою мовою, сповідують іншу релігію, дотримуються іншої системи цінностей.

У науковій сфері спостерігається активізація уваги дослідників до проблеми толерантності. Це обумовлено факторами, що характеризують сьогодишню ситуацію у світі й нашому суспільстві: соціальні та міжетнічні конфлікти, ріст насилля й тероризму, напружена соціальна, економічна, ідеологічна ситуація. Зростаючий інтерес до проблеми толерантності викликаний, перш за все, потребами соціальної практики й новими підходами до дослідження питань, пов'язаних зі спілкуванням та міжособистісною взаємодією. Розвиток суспільних відносин висунув на перший план питання всебічного розвитку особистості, осмислення різноманітних факторів у їх сукупності та взаємодії, що впливають на формування особистості.

Толерантність – це глобальна проблема, і найефективнішим способом її формування у підростаючого покоління є виховання. Виховання в душі

толерантності сприяє формуванню дітей навичок незалежного мислення, критичного осмислення та вироблення суджень, які ґрунтуються на моральних цінностях[1].

Специфіка педагогічної роботи вчителя потребує, щоб, окрім здатності розуміти, приймати та визнавати дитину як даність, він умів повсякденно формувати це в дитини. Для вирішення цієї проблеми вчитель повинен своїм власним прикладом виховувати толерантність у своїх учнів.

Бути толерантним – означає визнавати те, що люди розрізняються за зовнішнім виглядом, становищем, інтересами, поведінкою і цінностями і мають право жити в мирі, зберігаючи при цьому свою індивідуальність.

Сучасна наука розглядає проблему толерантності в онтогенезі у філософському, психологічному, педагогічному та соціокультурному контекстах. Різні аспекти проблеми толерантності, зокрема осмислення сутності феномена «толерантність» та його особливої значущості для формування професіоналізму особистості педагога досліджено у наукових працях вітчизняних (М. Андрєєв; О. Безносьок, О. Волошина, О. Грива, В. Калошина, О. Кихтюк, І. Кресіна, О. Майборода, О. Отич, В. Пісоцький, Т. Пилипенко, М. Товта, Ю. Тодорцева, О. Швачко та ін.) учених

Авторами поняття «толерантність» розглядається як соціально важливе явище, норма життя в демократичному суспільстві. Визначають її як інтегративну якість особистості, що відображає активну моральну позицію і готовність до конструктивної взаємодії з людьми і групами незалежно від їх національної, соціальної, релігійної, гендерної приналежності, поглядів, світогляду, стилю мислення і типу поведінки.

Толерантність у педагогічній діяльності розглядається в роботах М. Бубера в рамках антропологічної проблеми Я-Ти ; натомість П. Комогоров вважає, що толерантність педагога пов'язана зі спілкуванням, і педагог повинен мати здатність до толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу [4].

В.О. Сухомлинський переконував учителів: «Духовний розвиток людини починається з розвитком у неї різноманітних почуттів. Вони зміцнюють волю і розум, визначають ставлення людини до себе, природи, праці, інших людей, роблять людину більш цікавою та оригінальною. А тому треба вчити дітей любити, поважати, співчувати й уміти висловлювати ці почуття. Це не менш важливо, ніж учити грамоти, письма і лічби» [3].

Толерантність має першорядне значення в роботі педагога, і саме у цьому, на жаль, відчувається досить істотний дефіцит поваги і терпимості. Розуміння толерантності як поваги і визнання рівності, відмови від домінування і насильства, визнання багатомірності людської культури, норм, вірувань, відмова від зведення цього різноманіття до однаковості або до переваги якоїсь однієї точки зору має бути основою професійної діяльності вчителя початкової школи. На вчителів початкової школи покладено відповідальну місію, не тільки навчити писати читати, а і

виховати гідного члена нової Української держави. Особистість з новими якостями де толерантність займає не останнє місце.

Діяльність педагога з позиції толерантності має три складові: особистість вихователя, якому притаманні толерантні якості; прояв толерантності у професійній діяльності; реалізація принципів толерантності у педагогічному спілкуванні. Толерантний педагог усвідомлює, що його сприймають як взірця, опановує і використовує відповідні навички для розвитку діалогу і мирного вирішення конфліктів; заохочує творчі підходи до вирішення проблем; забезпечує умови для спільної конструктивної активності учасників освітнього процесу і для особистісних досягнень, не підтримує агресивну поведінку або загострене суперництво; сприяє залученню учнів і батьків до прийняття рішень і розробок програм спільної діяльності; вчить критично мислити і цінувати позиції інших; чітко формулює власну позицію у спірних питаннях; цінує культурну різноманітність і створює умови для визнання культурних відмінностей і їх проявів у житті.

Проте педагоги, на жаль, часто виявляють (за дослідженням А. Погодіної) амбітність, настороженість у спілкуванні, роздратування, підвищену чутливість, різкі емоційні вибухи (обурення, ненависть), тактику залякування, що дискримінують поведінку вчителя, руйнують взаємовідносини між учителем і учнем [3].

Подібні прояви небажані й не повинні бути наявними у діяльності педагога, тому що його робота – це гуманний, миротворчий вид діяльності – освіта й виховання людини. Взаємне прийняття відкриває учневі можливість вільно проявлятися. Він не боїться, що його неправильно зрозуміють, що він, необережно висловившись, втратить репутацію. Тому у сучасній освіті й виникає нагальна потреба не лише в підвищенні професійного рівня вчителя, але й у розвитку його толерантності, що можна здійснити як під час підготовки вчителя, так і безпосередньо у процесі його професійної діяльності.

Г.Оллпорт дав узагальнену характеристику толерантній особі за низкою параметрів:

- орієнтація на себе (толерантна людина більше орієнтована на особистісну незалежність, менше – на приналежність зовнішнім інститутам і авторитетам);
- потреба у визначеності (визнає різноманіття, готова вислухати будь-яку думку і відчуває менший дискомфорт у стані невизначеності);
- менша прихильність до порядку (толерантна людина менше орієнтована на соціальний порядок, менш педантична);
- здібність до емпатії (схильність давати більш адекватні думки про людей);
- перевага свободи, демократії (для неї не має великого значення ієрархія в суспільстві);

- знання самої себе (толерантна людина добре поінформована про свої достоїнства і недоліки і не схильна у всіх бідах звинувачувати оточуючих) [4].

Отже, на думку Г. Оллпорта, толерантні люди краще знають себе, причому не тільки свої чесноти, але й недоліки, тому менш задоволені собою. У зв'язку з цим потенціал для саморозвитку у них значно вищий.

Толерантна людина визнає світ у його різноманітності і готова вислухати будь-яку думку, більше орієнтована на себе в роботі, творчому процесі, теоретичних роздумах. У проблемних ситуаціях толерантні люди схильні звинувачувати себе, прагнучі особистої незалежності.

Педагог із розвиненою толерантністю має високі загальні розумові здібності, відрізняється зрілістю суджень, йому притаманна емоційна стабільність. Завдяки цим якостям педагог легко адаптується до взаємодії з різними суб'єктами професійної діяльності

Педагога з установкою на толерантність можна впізнати за такими поведінковими проявами:

- діє так, що його поважають і учні, і їхні батьки, і колеги;
- знаходить правильне рішення і досягає того, чого прагне;
- толерантно відстоює свої права та права свого класного колективу;
- висловлює свої почуття, не ображаючи почуттів інших;
- конструктивно співпрацює та ефективно і продуктивно спілкується з партнерами (соціальні служби для молоді, дитячі та молодіжні організації, громадські неурядові організації, центри планування сім'ї та репродукції здоров'я тощо) та потенційними прихильниками (політичні та релігійні організації, засоби масової інформації тощо).

Таким чином, толерантність педагога – це володіння вміннями й навиками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. Вона є соціальною категорією й проявляється в установці на прийняття іншої людини, на емпатійне розуміння, на відкрите й довірливе спілкування. Толерантність педагога може бути виражена через соціокультурний підхід і обов'язково пов'язана із процесом спілкування.

Список використаних джерел

1. Безюлева Г.В. Толерантність і педагогіка / Г.В. Безюлева, Г.М. – М.: Центр АПО, 2002.
2. Даль В. И. Толковый словарь русского языка: современная версия / В. И. Даль. — М., 2000
3. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибр. тв. : в 5 т. — К. : Рад. шк., 1976. — Т. 2. — С. 149—418.
4. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Юлія Вікторівна Тодорцева. — Одеса, 2004. — 276 с.

Марина Кідалова,

кандидат психологічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний
університет

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ЕМОЦІЙНИХ БАР'ЄРІВ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ПІД ЧАС АДАПТАЦІЙНОГО ПЕРІОДУ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОБОТИ З НИМИ

На початковому етапі професійного становлення студенти-першокурсники стикаються з різними проблемами, зумовленими змістом і специфікою процесу професійного й особистісного самовизначення, індивідуалізації, адаптації до нових умов, у тому числі й соціальних. Разом з тим, якість власного життя, пристосування до соціального середовища через формування адаптивних механізмів і соціально прийнятих характеристик, конструктивність взаємодії багато в чому залежить від можливостей і вміння долати різнопланові труднощі, зокрема емоційні бар'єри (ЕБ).

Психологами і педагогами ЕБ розглядаються як різновид психологічних бар'єрів [1; 3]. У свою чергу, їх існування на фоні спілкування призводить їх в ранг комунікативних. Під ЕБ розуміються переживання особистістю напружених емоційних станів, що суттєво блокують діяльність, особливо спілкування, додання яких є неодмінною умовою її розвитку як вироблення толерантної позиції в ситуації невизначеності.

Загострення ЕБ спостерігається не тільки в перехідні періоди розвитку особистості, але і в ті, що характеризуються невизначеністю, новими складними умовами життєдіяльності, зокрема адаптаційні для студентів-першокурсників ВНЗ. Підвищена вираженість ЕБ, загальний високий бар'єрний фон призводять до ускладнення спілкування та їх взаємин із новими соціальними категоріями суб'єктів навчально-професійної діяльності, адаптації, продукування різного плану проблем як для студента, так і для закладу (організаційних, методичних, мотиваційних, дисциплінарних, особистісних тощо). Специфіка проявів ЕБ студентів-першокурсників (залежно від напряму професійної підготовки) передбачає встановлення причин їх появи та впровадження відповідних психолого-педагогічних заходів задля екологічно доцільного подолання ЕБ й попередження їх прогресування, запобігання дезадаптації.

Розробкою проблеми сутності, способів походження, функцій, класифікації психологічних бар'єрів займалися І. Андрєєва, Е. Берн, А. Бодальов, В. Кан-Калік, М. Кідалова, В. Куніцина, В. Лабунська, О. Лещинська, П. Лушин, С. Назметдінова, М. Подимов, Б. Паригін, Е. Рогов, О. Цуканова, М. Шевадрін, Т. Ексакусто, Н. Яковльова та інші [2]. М. Кідаловою та П. Лушиним докладно розкрита феноменологія емоційних бар'єрів:

сутність, види, роль у розвитку особистості, наслідки та особливості подолання ЕБ у контексті різних психолого-педагогічних підходів, теорій і концепцій на тлі різних вікових і життєвих періодів.

Особливості прояву психологічних бар'єрів спілкування в студентському середовищі висвітлено в роботах Н. Вітюк, Г. Микитюк, О. Санникової, О. Слюсарєвої, Г. Федосової, С. Шебанової. Проблеми адаптації в юнацькому віці (фізичної, психологічної, соціальної, адаптації до навчального процесу, побутових умов) розглянуто у роботах В. Карандашева, Л. Коула, В. Лобейка, Л. Редько, Дж. Холла [4; 5].

У цілому розробки в названих дослідницьких напрямках дають можливість цілеспрямованого вивчення ЕБ студентської молоді, а саме з'ясувати їх специфіку залежно від особливостей умов життєдіяльності, нових соціальних умов, спрямованості фахової підготовки на початковому етапі професійного становлення та на цій підставі знайти адекватний контекст супроводу адаптаційного процесу першокурсників у ВНЗ.

Метою дослідження є встановлення емпіричним шляхом психологічних особливостей прояву емоційних бар'єрів спілкування студентів-першокурсників в умовах адаптаційного періоду навчання у ВНЗ та перспектив роботи з ними в контексті вікового періоду розвитку.

Методи дослідження. Як основні діагностичні методи використовувалися бесіда, анкетування, тестування. Психодіагностичний інструментарій склали методики, що виявляють ЕБ у міжособистісному спілкуванні студентів і категорії суб'єктів, між якими вони виникають [6; 3]. Кількісно-якісний аналіз та інтерпретація результатів дослідження здійснювалися з використанням описової статистики, відсоткового розподілу.

Вибірку склали 78 студентів перших курсів факультету психолого-педагогічної освіти і мистецтв та факультету економіки й управління БДПУ.

Одержані наступні **результати дослідження**. Існування ЕБ спілкування в середовищі студентів-першокурсників – поширене явище (48,2%), особливо серед контингенту «творчих» спеціальностей: музика – 66,7%, хореографія – 50,0%. У студентів спеціальності «Економіка» стан найбільш сприятливий: ЕБ виявляються у 28,7%. Зі всіх ЕБ найчастіше перешкодою в спілкуванні виступає неадекватний прояв емоцій – 12,5%.

Загальною характеристикою для всіх категорій студентів є прогресування бар'єру неадекватного прояву емоцій із його переважанням у студентів-музикантів (1:2). Домінування негативних емоцій як бар'єру, що створює перешкоди в спілкуванні, у всіх категорій студентської молоді не спостерігається.

Студенти «творчих» спеціальностей (музичне мистецтво і хореографія) більш схильні до прояву ЕБ у спілкуванні, як загалом, так і зокрема, а саме негнучкості, нерозвиненості, невиразності емоцій і неадекватного прояву емоцій, невміння керувати ними. У більшості контингенту, особливо у

студентів-музикантів, недостатньо сформовані: вміння керувати власними емоціями у спілкуванні (16,8%), прояви їх адекватності (50,0%). Невелика частина студентів-хореографів (6,25%), хоч і усвідомлюють своє негативне ставлення до найближчого соціуму, не докладають жодних зусиль, аби його змінити.

На цьому віковому етапі існує категорія першокурсників, що не вміє підтримувати тривалі взаємини з оточуючими (11,2%) й надмірно реагують на вплив зовнішніх чинників (38,8%).

Перешкодами у спілкуванні студентів-першокурсників виступають переживання емоцій, емоційних станів, певних якостей і властивостей: ворожості й агресивності (6,9%), нетерпимості до соціального оточення й комунікативних ситуацій (33,3%), коливання настрою (33,3%), сором'язливості (55,4%), образи (22,2%). Нерідко емоційні проблеми студентів пов'язані з дисциплінарними.

У студентів «творчих» спеціальностей емоційні проблеми частіше виникають унаслідок неуважності, яку можна пояснити фізичним і/або психологічним перевантаженням; у чверті опитуваних діагностується наявність нудьги, розчарування й незадоволення від власної діяльності, які можна інтерпретувати низькою емоційною зацікавленістю провідним видом діяльності – учбово-професійної і вмотивованістю як навчанням, так і спілкуванням між одногрупниками, відсутністю усвідомленого вибору професії.

Ранжування за рівнем вираженості ЕБ засвідчує, що у хлопців і дівчат вони виникають насамперед із найближчими родичами – сиблінгами (особливо на фоні образи й конкуренції в системі сімейних відносин) – 27,1%, з батьками (10,3%) і найменше вони виражені в середовищі однолітків, виняток становлять емоційно неприйнятні конкретні ровесники (11,1%). Десята частина юнацького контингенту так і не навчилася підтримувати тривалі взаємини, половина від них має зовнішній локус-контроль. У більшості випадків хлопці й дівчата обирають стратегію уникнення небажаних суб'єктів спілкування.

Водночас результати діагностики спілкування у ВНЗ засвідчили, що найчастіше ЕБ виникають з викладачами – 21,2%, менше – із заступниками деканів – 14,4%, завідувачами кафедрами – 7,1%, одногрупниками (особливо однієї статі) – 5,7%. Це свідчить не тільки про наявність значних емоційних перешкод, які блокують спілкування студентів з цими категоріями, а й про комутативну нетолерантність.

На дисциплінарному рівні проблематично складається спілкування студентів-першокурсників не тільки з ближнім оточенням, а й із дальнім. Перешкодами в спілкуванні виступають вживання образливих слів під час спілкування (22,4%), вдавання до обману та брехні (16,8%); декому у спілкуванні властиві вияви обурення і протесту на прохання дорослих наставників щось зробити (5,5%), сперечання з батьками (16,7%) й

оточуючими (5,6%); прояви звинувачувально-номінативних характеристик (5,6%) як показника зовнішнього локус-контролю і нерозвиненості самокритики.

За результатами опитування встановлено, що чинниками, які мають істотний вплив на характер адаптації, є надмірне позааудиторне навантаження, страх не впоратися з навчальним навантаженням, суворість деяких викладачів, труднощі міжособистісного спілкування.

Аналізуючи одержані дані, ми дійшли **висновку**, що загальний високий рівень прояву ЕБ у студентів-першокурсників – це не просто індикатор модальності загального психологічного благополуччя, а й показник якості протікання адаптаційних процесів в умовах навчання, особливо зниженого у студентів «творчих» спеціальностей порівняно з «економічними».

Загальною характеристикою молоді є прогресування бар'єру неадекватного прояву емоцій (переважно у студентів-музикантів) та відсутність бар'єру домінування негативних емоцій (на відміну від підліткового віку). Порівняно зі студентами спеціальності «Економіка», студенти «творчих» спеціальностей більш схильні до прояву ЕБ у спілкуванні, зокрема негнучкості, нерозвиненості, невиразності емоцій, неадекватного прояву емоцій та невміння управляти емоціями. На думку студентів, перешкодами у спілкуванні виступають надмірне переживання умовно негативних власних емоцій, емоційних станів та певних особистісних властивостей і якостей.

ЕБ у студентської молоді найбільш виражені та частіше виникають відносно сиблінгів, менше – батьків, мінімально – в середовищі однолітків, тоді як у межах ВНЗ вони виникають із викладачами, адміністрацією, а в останню чергу – із однокласниками. У більшості випадків молодь обирає стратегію уникнення небажаних категорій спілкування. Іноді емоційні проблеми студентів пов'язані з порушеннями дисципліни.

У цілому існування ЕБ в міжособистісному спілкуванні в юнацькому віці може свідчити про низьку толерантність до комунікативних ситуацій, партнерів по спілкуванню, нерівномірність дозрівання структур емоційної зрілості, емоційного інтелекту, а на певному етапі становлення інтегративного і парціальних емоційного інтелекту – як загального показника емоційного розвитку в юнацькому віці. Саме це положення в подальшому ми спробуємо уточнити.

У той же час, маючи на меті полегшення процесів адаптації першокурсників, формулюємо ряд завдань, які потребують психолого-педагогічного розв'язання: корекція змістовного наповнення навчальних програм за напрямом «Мистецтво»; навчання студентів-першокурсників плануванню і організації власного часу і його перерозподілу з урахуванням діяльності; вироблення в них комунікативних навичок і вмінь, емоційної саморегуляції, мотивування до навчально-професійної діяльності, сприяння гармонійному дозріванню структур емоційної зрілості, становленню

емоційного інтелекту в контексті особистісно-орієнтованого підходу. Основними напрямками й формами роботи із студентами-першокурсниками можуть стати проведення тренінгів спілкування, Форум-театрів, Арт-терапії. Реалізація окреслених підходів у освітній системі в цілому благотворно впливатиме на процеси адаптації студентів-першокурсників, а значить, ефективній підготовці фахівців у ВНЗ.

Список використаних джерел

1. Кідалова М. Емоційний бар'єр: до визначення феномена і перспектив роботи з ним у віковому аспекті / М. Кідалова, П. Лушин // Психологічні перспективи. – Вип. 11. – Луцьк : Волинський нац. Ун-т ім. Лесі Українки, 2008. – С. 145 – 155.
2. Кідалова М. М. Психологічний зміст емоційних бар'єрів у підлітковому віці // Розвиток особистості в сучасному освітньому просторі : колективна монографія / за заг. Ред. О.В. Горецькою. – Донецьк : ЛАНДОН – XXI, 2013. – С. 157 – 171.
3. Лушин П. В. О психологии человека в переходный период (Как быть, когда всё рушится) / Павел Владимирович Лушин. – Киев : Науковий світ, 2007. – 207 с.
4. Коул Л., Холл Дж. Психология юности / Л. Коул, Дж. Холл. – СПб. : Питер, 2000. – 547 с.
5. Редько Л.Л., Лобейко Ю.А. Психолого-педагогическая поддержка адаптации студента-первокурсника в вузе : учебное пособие / Л.Л. Редько, Ю.А. Лобейко. – Москва : Илекса, 2008. – 296 с.
6. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. – М. : Институт психотерапии, 2002. – 490 с.

Олена Колпакчи,
старший викладач,
Бердянський державний педагогічний
університет

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Початкова школа – дуже важливий етап особистісного, інтелектуального і фізичного розвитку дитини. Тому шкільний психолог має приділяти особливу увагу учням молодших класів.

Загальною метою діяльності психологічної служби в початковій школі є формування і розвиток особистості дітей, створення психологічно-педагогічних умов для розкриття творчих здібностей кожного учня, забезпечення його активності в засвоєнні знань, набутті вмінь та навичок, необхідних для подальшого успішного навчання в середній школі, досягнення оптимального рівня розвитку пізнавальної, емоційно-вольової

та моральної сфер особистості молодшого школяра з урахуванням його психофізіологічних індивідуальних особливостей.

Психологи-консультанти, які працюють в початковій школі, знаходяться в авангарді руху за психічне здоров'я (Gysbers & Henderson).

Ніяка інша професія ніколи не організовувалася, щоб працювати з людьми виключно в цілях профілактики і розвитку. Ось перелік професійних обов'язків, які регулярно виконують консультанти початкової школи:

- впроваджувати ефективне класне керівництво;
- проводити індивідуальне консультування та консультування в малих групах;
- допомагати школярам у ідентифікації своїх умінь і здібностей;
- проводити роботу з представниками специфічних груп населення;
- розвивати в учнів уявлення про кар'єру;
- надавати консультації вчителям та іншим фахівцям;
- взаємодіяти і обмінюватися інформацією з батьками та опікунами;
- брати участь в розвитку школи і в роботі міждисциплінарних комісій.

Як підкреслюють Вілсон і Роттер (Wilson & Rotter), «шкільний консультант по початковим класам покликаний сприяти оптимальному розвитку особистості дитини» [1].

Основні соціально-психологічні запити сучасних учнів молодшого шкільного віку такі: тривожність, страхи, фобії, шкільна дезадаптація, відсутність навичок комунікації та соціальної взаємодії з однолітками та дорослими, навчальна неуспішність, надмірне фантазування, захоплення комп'ютерними іграми, непрогнозовані афективні реакції на типові подразники (оцінки, зауваження вчителя, спілкування).

Головна особливість консультування дітей молодшого шкільного віку полягає в тому, що безпосереднім «одержувачем» психологічної допомоги є не дитина, а батьки, що звернулися за консультацією, чи педагог.

Тому основна ідея психологічного консультування щодо молодших школярів не може бути досягнута, оскільки дитина такого віку ще не здатна сама приймати рішення.

Психолог-консультант у процесі консультування лише впливає на дитину, тоді як основним клієнтом все-таки є дорослий, що звернувся до нього по допомогу.

Коли батьки або вчитель приходить до психолога на консультацію з приводу проблем виховання або навчання молодшого школяра, вони формулюють причини свого звернення.

І тут основною метою психолога є визначення відкритих або прихованих причин їхнього звернення. При цьому необхідно не тільки проаналізувати особливості бачення дорослими проблем дитини, а й отримати дані про те, як дитина емоційно ставиться до себе, як уявляє саму себе, свою ситуацію в школі і вдома [3].

Консультація психолога спрямована, насамперед, на надання допомоги дитині. Але для того, щоб така допомога була адекватною, психолог повинен мати досить точну й об'єктивну інформацію про індивідуально-психологічні особливості дитини і його уявлення про те, що з нею відбувається. Часто, скаржачись на дитину, дорослі усвідомлено або не усвідомлено «маскують» власні проблеми. Тому дуже важливо побачити проблему через призму дитячого сприймання.

Однак труднощі полягають у тому, що молодший школяр не може точно сформулювати свою розповідь.

І тут нам на допомогу приходять малюнкові «діагностичні проби». З досвіду роботи ми знаємо, що діти дуже люблять малювати, тому в таких випадках можна запропонувати дитині намалювати «Сім'ю», «Неіснуючу тваринку», «Людину під дощем», «Мій клас» та інші завдання. Цим самим ми зможемо «зняти» внутрішнє напруження дитини.

Незважаючи на те, що дитині малювати, психолог розмовляє з нею, в ході виконання роботи ставить запитання, як з приводу малюнка, так і з приводу різних життєвих ситуацій.

Далі, на підставі отриманих діагностичних спостережень, а також на підставі отриманої інформації в бесіді з дорослими (батьками, вчителями, чи з іншими дорослими), та з самою дитиною, психолог робить висновки і дає рекомендації батькам і педагогам, які працюють з дитиною.

Залежно від конкретного випадку психолог може рекомендувати батькам звернутися до фахівців відповідного профілю. Але в даному випадку психолог повинен виявляти конкретність і такт, тому що батьки, з великим небажанням приймають такі рекомендації. Отже, консультаційна діяльність психолога в початковій школі має швидше оперативний характер – психолог тільки дає деякі рекомендації, а реалізувати їх – мета дорослого клієнта.

Психолог завжди керується принципом об'єктивності, а для цього потрібно підібрати методики таким чином, щоб отримати цілісну картину розвитку дитини та виявити психотравмуючі ситуації взаємодії.

Застосування проєктивних методик ґрунтується на психоаналітичному принципі панівного впливу несвідомого на поведінку та мотивацію діяльності особистості. Проєктивні тести, на думку фахівців, є чи не єдиним, власне психологічним методом проникнення у найбільш інтимну сферу психіки. Більше того, вважається, що проєктивний підхід психодіагностики є найефективнішим при вивченні особистості дитини молодшого шкільного віку. Перспективність цього підходу значною мірою пов'язана із тим, що він є чи не єдиною альтернативою існуючим методам «об'єктивного» вивчення особистості. Проєктивні методи успішно використовуються для виявлення внутрішніх конфліктів, причин соціальної дезадаптації, фрустрації потреб, характеру сімейних стосунків школярів тощо. Вони спрямовані на виявлення структури свідомості та самосвідомості особистості, стереотипів світогляду, особливостей рефлексії. В результаті їх впровадження психолог отримує дані

про провідні тенденції розвитку особистості молодшого школяра. Психологічний зміст поняття «провідна тенденція» включає набір властивостей особистості, які розвиваються під впливом внутрішніх та зовнішніх факторів. Отже, застосування проєктивних методів дає змогу виявити провідні тенденції розвитку особистості молодшого школяра [2].

Психологи-консультанти початкової школи виконують багато різних обов'язків. Однак більша частина діяльності консультантів початкової школи включає цілий ряд профілактичних та корекційних заходів.

Шкільний психолог може дізнатися про результативність своєї консультаційної роботи, спостерігаючи за поведінкою клієнта, розмовляючи з ним або про нього з людьми, що добре знають клієнта.

Отже, консультування молодших школярів та членів їх родини передбачає застосування як науково розроблених діагностичних та тренінгових програм, так і вимагає від психолога життєвої мудрості. Головне пам'ятати – консультація повинна завжди досягати мети, виявляти недосконалі форми мислення, надавати надію на покращення складної життєвої ситуації, вселяти оптимізм, віру в потенційні можливості особистості дитини.

Список використаних джерел

1. Глэддинг С. Психологическое консультирование. 4-е изд. / С. Глэддинг. – СПб. : Питер, 2002. – 736 с.
2. Консультативна психологія: підручник / І.С. Булах, В.У. Кузьменко, Е.О. Помиткін [та ін.] : – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2014. – 484 с.

https://revolution.allbest.ru/psychology/00465402_0.html

Тетяна Малихіна,

кандидат психологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний
університет

УЯВЛЕННЯ ПРО ЩАСТЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У швидко мінливих умовах соціокультурної дійсності змінюється зміст сучасного дитинства. І дитяча психологія, що розвивається в руслі культурно-історичної психології покликана описувати і вже описує ці зміни. І одночасно вона звертається до нової для себе проблематики – вирішення питання наскільки дитина в цих мінливих умовах відчуває суб'єктивне благополуччя, щастя.

Проблема щастя має філософське коріння і налічує сотні визначень. В даний час щастя як психологічний феномен розглядається з трьох основних позицій: як задоволеність життям, як цінність (мета або результат діяльності), як позитивний афективний стан. Щастя – це гранично інтенсивне переживання людиною універсальності і глибини свого буття,

максимальної відповідності дійсності самим заповітним бажанням і мріям, моральне задоволення життям.

Методологічною основою дослідження проблеми щастя загалом можна назвати роботи М. Аргайла, А. Маслоу, К. Роджерса, М. Селигмана, В. Франкла, Е. Фромма та ін., що вивчали сильні сторони людини, його творчий потенціал, задоволеність життям, щастя, осмисленість життя, оптимізм, суб'єктивне благополуччя. Найбільш детальний огляд витоків, напрямків і змісту психологічних досліджень щастя було проведено Т. Данильченко, Д. Леонтьєвим, О. Ширяєвою, Ю. Олександровим, Г. Філоненко, Я. Павлоцька та ін. Більшість робіт стосується досліджень суб'єктивного благополуччя дорослих. Робіт же, які обговорюють як відбувається становлення суб'єктивного благополуччя практично немає, як дитячий досвід, досвід щастя і нещастя ключовим чином впливає на благополуччя дорослої людини. Існують також труднощі методичного характеру, методи, що їх застосовують для дорослих важко застосовувати в дитячому віці. Отже, питання як у свідомості зростаючої людини розуміється і приймається ідея щастя, залишається актуальним.

Аргайл М. вважав, що щастя залежить від соціальних зв'язків, основною значимістю яких є психологічна підтримка, яку надають близькі люди. Значущими соціальними зв'язками для дитини молодшого шкільного віку є батьки, вчитель, друзі. Не менш важливими факторами, що впливають на відчуття щастя дитиною є навчання та вільний час, як простір для самостійної діяльності. Представники позитивної психології припускали, що щаслива людина більш соціальна, альтруїстична, активна, має кращі комунікативні навички, творчо мислить.

Існує думка, що вік не має значного впливу на переживання щастя, але, як показують спостереження інтенсивність відчуття радості або позитивних емоцій з віком знижується. Діти безпосередні в спілкуванні та прояві своїх емоцій і складається враження, що всі вони щасливі, але чи так воно насправді, чи усвідомлює дитина, що вона переживає.

Метою нашого дослідження стало виявлення та аналіз суб'єктивних уявлень про щастя дітей молодшого шкільного віку.

Ми обрали саме цей вік, бо саме в цьому віці значне місце в свідомості дитини починає займати ставлення до своїх особистісних якостей, їх усвідомлення. У дошкільника уявлення про різні події зовнішнього і внутрішнього життя практично не роз'єднуються у свідомості дитини, що значно ускладнює їх вивчення.

У дослідженні взяло участь 90 дітей – учнів Бердянської багатопрофільної гімназії № 2.

Починаючи своє емпіричне дослідження, ми зіткнулися з тим, що у вітчизняній дитячій психології поки що не розроблено адекватних методів виявлення уявлень дітей про щастя. Очевидно, що методи, використовувані для вивчення дорослих вибірок, не могли бути застосовні для цілей нашого

дослідження. Тому ми зупинилися на тих методах діагностики, що є інформативними для цього віку а саме: модифікована проєктивна методика «Незакінчені речення», яка дозволила виявити вербальні уявлення дітей про щастя та малюнковий тест. Дитині пропонувалося включитися разом з експериментатором в ігрову діяльність де йому пропонувалося поспілкуватися з персонажем, який прилетів з іншої планети, якому цікаво дізнатися, що таке щастя. Спочатку дитина пише йому листа (методика «Незакінчені речення»), а потім доповнює виконанням малюнків (щоб інопланетянин не забув, що йому розповіла дитина) «Щастя» і «Нещастя».

У процесі дослідження було створено сприятливі психологічні умови, які допомогли досліджуваним зосередитися та відповісти на питання чітко та зрозуміло. Діти виконували завдання дослідження в звичній для себе обстановці, відчували себе комфортно та вільно, тому були отримані добрі результати. Учні підійшли до виконання даного завдання досить серйозно, на питання відповідали якнайбільш розгорнуто, що дало змогу якнайкраще виявити суб'єктивне переживання ними щастя.

Відповіді дітей за методикою «Незакінчені речення» класифікувалися трьома способами: по предмету, по вектору та абстрактності-конкретності розуміння щастя.

При кожній класифікації всі висловлювання однозначно відносилися до тієї чи іншої категорії. Висловлювань, віднесених до двох категорій одночасно, не було. Кожне висловлювання дитини, таким чином, було розглянуто тричі, щодо трьох класифікацій.

У першій класифікації висловлювань дітей ми виділили чотири категорії щастя. До першої категорії – матеріального щастя – відносяться висловлювання, в яких мова йде про задоволення потреб дітей в подарунках, солодощах і т.п. Незважаючи на те, що ми спрямовували дітей на розмову про нематеріальний бік щастя, багато хто з них не утримувався і характеризував щастя з точки зору володіння чим-небудь, наприклад: «Щастя – це коли щось подарують».

До другої категорії – натуралістичного щастя – ми віднесли висловлювання, в яких щастя пов'язується з явищами природи і подіями в навколишньому середовищі, наприклад: «Щастя – це мир у всьому світі».

Третя категорія – емоційне щастя. До цієї категорії відносяться висловлювання, в якій щастя пов'язане з переживанням певних емоцій, наприклад: «Щастя – це радісний настрій».

Четверта категорія – соціальна. Вона включає в себе відносини з близькими людьми і з соціумом, наприклад: «Щастя – це коли є любов і дружба».

Друга класифікація відображає вектор висловлювань дітей – щастя спрямоване на саму дитину, наприклад: «Щастя – це коли мені дарують подарунки», на інших людей – «Щастя моєї мами – коли я поруч» або ж висловлювання про щастя безособові – «Щастя – це радість».

Третя класифікація дитячих висловлювань полягала в розгляді ступеня абстрактності або конкретності уявлень про щастя. Конкретними ми назвали ті висловлювання, в яких діти описували щастя на прикладі ситуацій зі свого життя або з життя близьких, наприклад: «Щастя – коли граєшся з улюбленою собакою». До абстрактних були віднесені висловлювання, в яких щастя пояснювалося за допомогою узагальнених категорій, наприклад: «Щастя – це Україна».

Результати дослідження представлені в табульованій та графічній формах, що унаочнює данні і дає змогу їх кількісного та якісного аналізу.

Таблиця 1

Відмінності між категоріями щастя у % (n=90)

Класифікаційні ознаки відповідей	Категорії відповідей	Відповіді у %
Предмет щастя	Матеріальне	16,7
	Натуралістичне	22,2
	Емоційне	33,3
	Соціальне	27,8
Вектор щастя	На себе	27,8
	На інших	16,7
	Безособово	55,5
Абстрактність / конкретність	Абстрактне	38,9
	Конкретне	61,1

У молодших школярів найменш виражена матеріальна категорія щастя, вираженість натуралістичної та соціальної категорій майже в однаковому ступені. Та найбільшу кількість висловлювань ввїбрала емоційна категорія.

За вектором щастя переважає безособова спрямованість, найменше відповідей було за спрямованістю на інших. Кількість конкретних висловлювань про щастя переважають над абстрактними. Зміст дитячих малюнків ми аналізували за тією ж схемою, що і висловлювання. Нами було отримано 90 малюнків щастя та 90 малюнків нещастя. Розподіл невербальних образів між категоріями щастя за класифікацією «Предмет щастя» наочно простежується на рис. 1. Порівняння вербальних висловлювань і невербальних образів в класифікації «Предмет щастя» дуже схожі. Але велика кількість образів і сюжетів в малюнках дітей, відносяться до категорії «натуралістичне щастя» – це, на наш погляд, пояснюється тим, що дітям легше зображати явища природи, ніж соціальні відносини між людьми або емоції.

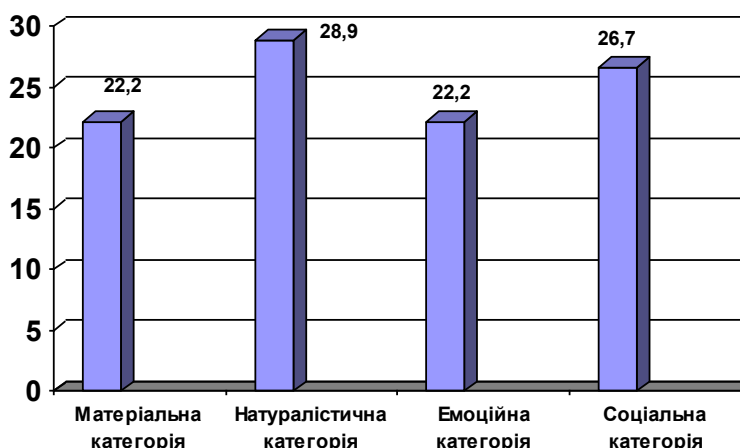


Рис. 1 Розподіл невербальних образів між категоріями щастя за класифікацією «Предмет щастя» (в%)

У малюнках «Нещастя» складніше було побачити закономірності та класифікувати їх (Рис. 2).

Малюнок «Нещастя» був використаний нами для того, щоб зібрати дані про «зворотній полюс» невербальних (образних) уявлень про щастя. Теми малюнків нещастя у дітей зазвичай збігалися з темами малюнків щастя. Так, якщо темою малюнка щастя була прогулянка по парку в гарну погоду (натуралістична категорія), то темою малюнка нещастя ставала зазвичай погана погода і вони сумно сидять у своїй кімнаті (натуралістична категорія).

Цікавим виявився той факт, що певна частина дітей школи вважають щастям, та немало молодших школярів перебування в школі вважають нещастям.

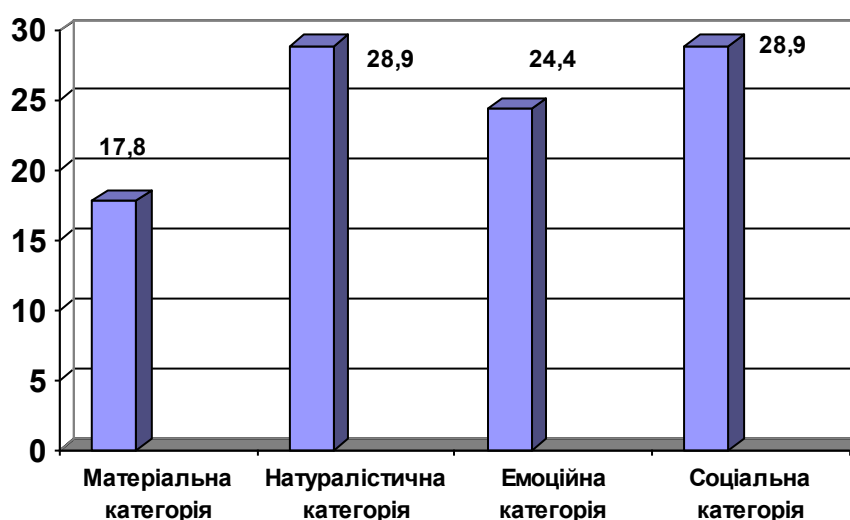


Рис. 1 Розподіл невербальних образів розуміння нещастя (%)

Дослідження показало, що для молодших школярів більш характерна емоційна та соціальна категорія щастя, це пояснюється тим, що в дитини в цей віковий період відбувається переключення уваги від зовнішніх подій до внутрішніх. При вступі дитини до школи його життя змінюється, а також змінюються і суб'єктивні переживання, що його супроводжують. Порівняння вербальних та невербальних проявів уявлень про щастя мало чим різняться

Список використаних джерел

1. Аргайл М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб. : Питер, 2003. – 271 с.
2. Бенко Е. В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия / Е. В. Бенко // Вестник ЮУрГУ. – 2015. – № 2. – С. 5–13.
3. Данильченко Т. В. Суб'єктивне соціальне благополуччя: психологічний вимір : монографія / Т. В. Данильченко ; Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Чернігів : Десна Поліграф, 2016. – 543 с.
4. Селигман М. Новая позитивная психология : научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман ; [пер. с англ.]. – М. : София, 2006. – 368 с.
5. Яворська Л. М. Фактори становлення психологічного благополуччя особистості / Л. М. Яворовська, Г. С. Філоненко // Наука і освіта. – 2014. – № 12. – С. 216–220.

Наталія Сердюк,

кандидат психологічних наук,

старший викладач,

Бердянський державний педагогічний
університет

ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ НАВИЧОК МЕДІАЦІЇ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Сучасний процес підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти передбачає формування всебічно розвиненої особистості, спрямованої не лише на виконання професійних зобов'язань, але і на здійснення широкого кола соціальних функцій, зокрема, на врегулювання конфліктних ситуацій мирним шляхом. Явища цькування, булінгу та високий рівень конфліктності все частіше можна зустріти серед однолітків саме молодшого шкільного віку. Аби попередити та викоринити таке негативне ставлення серед дітей, необхідне своєчасне втручання як батьків, так і вчителів. Тому, формування базових навичок медіації у майбутніх учителів початкових класів дозволить їм ефективно вирішувати конфлікти, бути толерантними до думки інших, протистояти насильству та дискримінації в шкільному колективі. Володіння вчителем початкових класів навичками медіації позитивно вплине на становлення особистостей, діти навчатимуться управляти

негативними емоціями, приймати рішення і відповідати за власні вчинки, слухати опонента тощо. Також воно сприятиме відновленню відносин між учасниками конфлікту та створенні дружньої атмосфери, що покращить процес навчання.

Медіація (від лат. mediation – посередництво) є одним з методів вирішення конфлікту. Це добровільний і конфіденційний процес, у якому нейтральна третя особа (вчитель) допомагає сторонам знайти взаємоприйнятний варіант вирішення ситуації, що склалася. Особливою рисою медіації є те, що сторони спільно беруть на себе відповідальність за прийняття рішення та його виконання. Процес медіації реалізується завдяки принципам: добровільності, неупередженості і нейтральності, конфіденційності, розподілу відповідальності. Та задля досягнення ефективного результату необхідно формувати та вдосконалювати навички медіатора, що дозволить в короткий проміжок часу вирішити конфлікт, що особливо актуально для вчителів початкової школи [1].

Процес медіації в школі базується на комунікативних навичках педагога – це навички ефективного спілкування, до яких зазвичай відносять легкість встановлення контакту, підтримання розмови, навички синтонного (доброзичливого, відкритого) спілкування з дітьми, батька та колегами. Коновалов А. зазначає саме важливість відновлювальної комунікації при реалізації медіації. Він трактує її, як вільний від маніпуляцій та тиску організований діалог, спрямований на розуміння самою людиною різних сторін проблемної ситуації і прийняття нею самою відповідальності за пошук виходу з даного становища [3]. Саме організація вчителем такої комунікації між учнями, що конфліктують, дозволить їм подивитися на конфліктну подію з усіх боків (в тому числі зрозуміти стан інших учасників конфліктної ситуації), оцінити можливі наслідки, самому зробити усвідомлений вибір подальших дій.

Окрім цього, щоб отримати позитивний результат медіатор повинен вміти налаштувати та підтримувати довірчий контакт, розуміти людину та допомагати їй у розумінні особистої ситуації, правильно підбирати та ставити запитання, а також володіти відповідними техніками комунікації: активне слухання, «перефразування» «резюмування», «кільце» тощо. Розглянемо більш детально основні навички медіації, які необхідно формувати у майбутніх вчителів початкової школи.

Навички активного слухання

1. *Невербальна комунікація* передбачає використання погляду, міміки, відповідного психологічного простору, жести, поза, темп мови, тон і тембр голосу, а також промовляння простих фраз «так-так», «звісно», «звичайно» і т.п. Основна функція таких фраз – підтвердити контакт зі співрозмовником; використовуючи їх поряд з невербальними реакціями, виразити увагу й інтерес до нього.

2. Використання пауз (мовчання) стимулює сторони до прийняття відповідальності за результат; вияв поваги до співбесідника: дати час подумати або справитися з почуттями; іноді прояв тиску, щоб активізувати участь.

3. Іменування відчуттів дозволяє учаснику медіації зрозуміти, яке саму емоцію він хоче виразити («Звучить, наче ви були засмучені...» (розгублені, розгнівані, залякані тощо). Метою цього прийому є встановлення взаємодії з диспутантами. Також, ця навичка допоможе звільнитися від емоційних бар'єрів, що заважають успішності медіації.

4. Прояснення, уточнення. Це такі «не оцінювальні» питання, що є нашою реакцією на сказане і виражене співрозмовником у розмові («Ви маєте на увазі...?»). Основна мета таких питань – прагнення прояснити думку, почуття і уявлення іншої людини.

5. Використання техніки *перекладу* допомагає людині сконцентруватися на змісті, підказує придатний спосіб вираження свого почуття, почати процес усвідомлення того, що відбулося, розділити почуття і зміст проблеми. У перекладі поєднуються факти (змістовний аспект) і почуття (емоційний аспект повідомлення) в одне твердження («Ви засмутилися, тому що ...» (факти і почуття).

6. Зведення інформації в стислу форму, такий прийом називається *резюмування* [2, 4].

Техніка «Кільце» – є основним інструментом медіатора та відображає усі навички активного слухання. Зазначена техніка застосовується на усіх етапах медіації, за винятком етапу «Вступне слово медіатора». Виконується вона за наступним алгоритмом: поставте питання – уважно вислухайте відповідь – коротко повторіть те, що було сказано – перевірте правильність свого розуміння – уважно вислуховуйте відповідь – поставте питання ... і так далі по колу [2].

Так, як сам процес медіації є діалогом, то невід'ємною його складовою є запитання. Запитання застосовуються з метою з'ясування додаткової інформації від співрозмовника. Усі питання поділяються на дві категорії: відкриті та закриті. *Закриті запитання* передбачають коротку відповідь співрозмовника (частіше за все: «так» або «ні»). Крім того такі запитання часто містять у собі прихований осуд, наприклад: «Це ти розбив цю прекрасну вазу?». Крім закритих існують більш нейтральні, відкриті запитання. *Відкрите запитання* дозволяє співрозмовникові висловити всі свої думки та почуття. Відкриті запитання допомагають з'ясувати більшу кількість інформації, розширити можливості співрозмовника для відповіді, наприклад: «Що трапилося з вазою?» [4].

Проаналізувавши запропоновані навички медіації можна дійти висновку, що їх формування є невід'ємною складовою при підготовці майбутніх педагогів початкових класів. Разом з тим, воно спонукає становленню таких життєвих навичок, як ефективна комунікація,

управління конфліктами, толерантність, недискримінація, управління емоціями, формування ненасильницької поведінки, цінностей тощо, які є характеристиками сучасної, успішної, освіченої особистості.

Список використаних джерел

1. Коваль Р., Горова А. Шкільна служба розв'язання конфліктів: досвід упровадження / Р. Коваль, А. Горова, А. Нікітчук, О. Микитюк, Ю. Ліхоліт. – К.: Видавець Захаренко В.О., 2009. – 168 с.
2. Комплект освітніх програм «Вирішення конфліктів мирним шляхом. Базові навички медіації» / В.Л. Андрєєнкова, К.Б. Левченко, Н. В. Лунченко, М.М. Матвійчук. – К.: ТОВ «Агентство Україна», 2018. – 144 с.
3. Луговцова Е. И., Егорова Ю. Н. Организация школьной службы медиации / Е. И. Луговцова, Ю. Н. Егорова. – Минск : Нац. ин-т образования, 2017. – 200 с.
4. Лютова-Робертс Е. К. Тренинг начинающего консультанта: ведение доверительной беседы / Е. К. Лютова-Робертс. – СПб.: Речь, 2007. – 307 с.

Ірина Черезова,

кандидат психологічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний
університет

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО ЯК УМОВА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Сучасні освітні пріоритети визначаються гуманістичним спрямуванням виховних впливів. Освіта як процес передачі суспільного досвіду має забезпечити реалізацію того потенціалу, який закладено у природних задатках, здібностях, інтересах, запитах і потребах особистості. Саме такий підхід до організації взаємодії уавучасників освітнього процесу декларує Концепція Нової української школи, наголошуючи на партнерстві як одному із шляхів досягнення цілей освітнього процесу.

Сьогодні в умовах модернізації української освіти одним із напрямків оптимізації навчального процесу є його спрямування на гуманізацію взаємовідносин викладача та учня, що відображається в нових підходах до навчання: створення сприятливої атмосфери співробітництва, зниження монологічного викладу матеріалу та дублювання інформації і перехід до діалогізованого спілкування з учнями, інтенсифікація впровадження в навчальний процес активних методів навчання, які відкривають можливості для розкриття творчої особистості та розвитку ініціативи, активізація пізнавально-навчальної діяльності учня.

Співпраця – найбільш ефективний як у навчальному, так і у розвивально-виховному плані спосіб взаємодій між суб'єктами освітнього процесу, провідна ідея, на якій ґрунтується діяльність Нової української

школи, необхідна умова формування предметних і життєвих компетентностей учнів.

Стисло проаналізуємо основні ідеї педагогічного співробітництва:

- ідея зміни стосунків з учнями, заснована на увазі вчителя до учнів, залученні дітей до навчання, викликаючи у них радісне почуття успіху, руху вперед, розвитку;
- ідея важкої мети (С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у тому, що перед учнями ставиться якомога складніша мета, водночас учитель усіма засобами має вселити в учнів упевненість у тому, що мета буде досягнута, віру у можливість подолання труднощів;
- ідея опори (Є. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні учням опорних сигналів (символів, схем, таблиць, слів тощо) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також для побудови відповіді;
- ідея навчання без примусу (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов) передбачає виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів, зокрема, оцінки;
- ідея вільного вибору (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає у наданні дитині свободи вибору у процесі навчання: учень може обирати завдання, задачу, тему твору; брати участь у складанні завдань для однокласників тощо;
- ідея випередження (І. Волков, С. Лисенкова, Б. Нікітін, В. Шаталов) дозволяє включати у програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку;
- ідея великих блоків (І. Волков, П. Ерднієв, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинін) заснована на тому, що у великому блоці матеріалу легше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити та розв'язати проблему; вивчення матеріалу блоками звільняє дитину від страху перед труднощами: блок пройдений, основна думка схоплена;
- ідея відповідної форми (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов) полягає у тому, що урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається;
- ідея самоаналізу (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, В. Шаталов, М. Щетинін) насправді реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня: коли учні знають, що їхня праця буде оцінена не тільки вчителем, але й колективом, ефективність праці підвищується;
- ідея інтелектуального фону класу (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін) передбачає створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для чого необхідно розвивати здібності та нахили дитини в діяльності, що її цікавить, давати свободу творчості, створювати атмосферу співробітництва, підсилювати прагнення до різноманітних знань тощо;

- ідея колективного творчого виховання (І. Іванов, В. Караковський, М. Щетинін) полягає в тому, що дітей учать колективній суспільній творчості з перших днів перебування у школі й до завершення навчання за девізом «Усе творчо, інакше навіщо»;

- ідея співпраці з батьками передбачає відкрите, довірливе ставлення дітей до дорослих, а дорослих до дітей як у школі, так і в родині: вчитель не повинен скаржитися батькам на дітей у щоденниках, розпалювати змагання між батьками, вирішувати успішність дитини за місцем роботи батьків тощо; необхідно вчити батьків любити своїх дітей;

- ідея особистісного підходу до дитини: наголошується, що педагогіка співробітництва пропонує такі прийоми, за яких кожен учень відчуває себе особистістю, відчуває увагу вчителя особисто до себе, на кожному уроці одержує оцінку своєї праці, вибирає завдання на свій смак; позашкільна творчість кожної дитини одержує визнання й оцінку, і, нарешті, кожного учня поважають та не ображають підозрою у нездатності;

- ідея співробітництва вчителів передбачає не примушування, а взаємодію вчителів з метою впровадження ідей нової педагогіки: наголошується на тому, що не можна вчителів протиставляти один одному, хвалили або засуджувати за застосування нового тощо.

Багаторічний досвід ідей співробітництва представлений у теорії та практиці розвивального навчання Ельконіна-Давидова, де ключову роль відіграє взаємодія між учасниками освітнього процесу, що забезпечує появу результатів особистісного розвитку молодших школярів. Це спеціально організоване спілкування, яке відбувається на рівнях «учитель-учень» та «учень-учень» і за логікою розгортання нагадує дослідження, теоретична основа якого – моделі, схеми, попередньо обґрунтовані способи дії. Власними професійним діями педагог структурує діалог (полілог) з метою створення проблемної ситуації пізнавального характеру. Цінність діалогу у тому, що він дає можливість усвідомити виникнення нового знання, пов'язати його з відомим, побачити межі його застосування на практиці. Створюється таке навчальне співробітництво, для якого характерні ініціативність, зацікавлення у пошуку нових способів дій, постійне утримання уваги на предметі обговорення, орієнтація на спільні дії, прийняття позицій іншого учасника діалогу тощо.

У зарубіжних країнах педагогіку співробітництва називають педагогікою діалогу, що виокремлює вчителя як провідну фігуру успішної педагогічної взаємодії й покладає на нього відповідальність оперативно враховувати особистісні якості вихованців, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання.

Психологічною основою організації сучасного освітнього процесу є суб'єкт-суб'єктна взаємодія його учасників, на що наголошує професор О. Вишневський. Суб'єкт-суб'єктний тип освітньої взаємодії є оптимальним, бо, з одного боку, він зберігає за педагогом функцію керівництва, з іншого –

надає учневі можливість діяти самостійно. Такі стосунки – психологічна основа педагогіки співробітництва.

У педагогіці співробітництва використовуються найрізноманітніші форми навчання: колективно-групова робота, колективна творча робота, робота в мікрогрупах, робота в змінних групах, ігрова діяльність та ін. Помилково було б зводити співробітництво до виключно групової роботи. Воно може бути присутнім і в колективній спільній діяльності під час полілогу, мозкової атаки, колективного складання інтелектуальної карти (опорної схеми) тощо.

Відтак, основним методом співробітництва є навчальний діалог. Саме наявність та якість діалогу свідчать про ступінь реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу. Отже, комфортним для навчання молодших школярів є середовище, яке заохочує до взаємодії, вільного висловлювання власної думки, забезпечує постійний позитивний зворотний зв'язок.

Зазначені вище ідеї педагогічного співробітництва знайшли відображення у принципах Нової української школи:

- повага до особистості;
- доброзичливість і позитивне ставлення;
- довіра у стосунках;
- діалог-взаємодія-взаємоповага;
- розподілене лідерство (проактивність, право вибору та відповідальність за нього, горизонтальність зв'язків);
- соціальне партнерство (рівність сторін, добровільність прийняття зобов'язань, обов'язковість виконання домовленостей).

Сьогодення життєдіяльності суспільства потребує людей, здатних працювати творчо, у співдружності з іншими, узгоджувати особистісні інтереси і потреби з суспільними вимогами та реаліями буття. Такі особистості формуються в умовах цілеспрямовано організованого педагогічного співробітництва.

Список використаних джерел

1. Концепція «Нова українська школа» // https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. / О. Вишневський. – К.: Знання, 2008. – 566 с.
3. Барабаш О. Педагогіка партнерства – сучасний тип взаємодії між учасниками освітнього процесу / О. Барабаш // Учитель початкової школи. – 2018. – № 8. – С. 3-7.

Віктор Чумак,

кандидат психологічних наук, доцент
кафедри психології,

Бердянський державний педагогічний
університет

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СИНДРОМУ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Інформаційні й емоційні перевантаження та їх наслідки (емоційне вигорання, професійна деформація тощо) є актуальною проблемою психологічних та педагогічних досліджень. З другої половини минулого століття наслідки емоційного й інформаційного перевантаження швидко розповсюджуються на різні сфери професійної діяльності. Характерно, що представники професії типу «людина – людина» схильні до емоційного вигорання та професійної деформації більше, ніж представники інших типів професій [12, с. 200]. Це пов'язано з тим, що спілкування з іншими людьми потребує значних енергетичних та емоційних ресурсів людини.

Отже, проблема синдрому емоційного вигорання набуває особливої актуальності в майбутній професійній діяльності практичних психологів і вчителів. Емоційне вигорання є причиною зниження якості роботи, втрати інтересу до неї, професійної деформації, труднощів у взаємодії з людьми, відхилення в соматичних або психічних станах.

Проблема синдрому емоційного вигорання відображена у працях зарубіжних і вітчизняних учених, присвячених змісту та структурі цього синдрому (Г. Діон, Т. Зайчикова, Л. Карамушка, С. Максименко, В. Орел, М. Смульсон та ін.), а також методам його діагностики (В. Бойко, Н. Водоп'янова, С. Джексон, К. Маслач, О. Старченкова та ін.). Деякі аспекти цього явища вивчалися І. Андреевою [1], А. Баженовою та ін.

На думку А. Маркової, для роботи вчителя є характерними інформаційний стрес, що виникає в ситуаціях інформаційних перевантажень, коли людина не справляється із завданням, не встигає приймати правильні рішення в необхідному темпі при високому ступені відповідальності за їх наслідки, та емоційний стрес, коли під впливом небезпеки виникають емоційні зрушення, зміни в мотивації, характері діяльності, порушення рухової та мовної поведінки.

В. Орел [9] відзначає, що з усіх соціально-демографічних характеристик найтісніший зв'язок з вигоранням має вік і стаж. Причини спаду професійної діяльності вчителя старшого віку («педагогічна криза») виділяє Ю. Львова.

На сьогоднішній день всі добре знають, що саме педагог є головною фігурою освітнього процесу і займає провідну роль у процесі навчання. Саме тому проблема психологічного благополуччя фахівця є однією з найбільш актуальних питань сучасної педагогічної психології.

Професія вчителя належить до сфери професій типу «людина – людина», тобто професій, які відрізняються інтенсивністю і напруженістю психоемоційного стану та представники яких є найбільш схильними до впливу професійного вигорання.

Емоційне вигорання є особливою формою професійної дезадаптації людини, що призводить до зниження якості роботи, втрати інтересу до неї і навіть до зміни професійної діяльності, порушень психічного і фізичного здоров'я.

Серед дослідників (Дж. Грінберг, Х. Дж. Фрейденберг, К. Маслач) немає єдиного погляду на проблему емоційного вигорання, зокрема, недостатньо визначено його місце серед інших понять, пов'язаних із професійною дезадаптацією особистості (стрес, професійна деформація, дистрес). Немає єдиних діагностичних критеріїв, через що синдром складно діагностувати. Тому існують абсолютно різні підходи до визначення проблеми емоційного вигорання, які акцентують увагу або на його результативній стороні, або підкреслюють його процесуальний характер.

Найповніша класифікація симптомів вигорання представлена у праці В. Шауфелі та В. Ензмана. Відповідно до цієї класифікації виділено 132 симптоми вигорання. Вони об'єднані в 5 основних груп, як-от: афективні, когнітивні, фізичні, поведінкові, мотиваційні [5; 7; 11].

Науковець В. В. Бойко [2; 3] розробив власну класифікацію симптомів, що супроводжуються різними компонентами професійного вигорання (фаза напруження, фаза резистенції, фаза виснаження).

Постійна втома, емоційна спустошеність, відчуття відсутності соціальної підтримки, невдоволення професією є проявами синдрому емоційного вигорання. На думку В. В. Бойка [2; 3], це явище є формою професійної деформації особистості та складається із внутрішніх і зовнішніх факторів.

Зовнішніми чинниками, які сприяють емоційному вигоранню, є хронічна, напружена, психоемоційна діяльність і підвищена відповідальність за виконувані функції та операції.

До внутрішніх чинників, що зумовлюють емоційне вигорання, відносять схильність до емоційної ригідності, інтенсивної інтеріоризації обставин професійної діяльності, слабку мотивацію емоційної віддачі у професійній діяльності [2; 3].

Психічна напруга, тривожність, емоційне спустошення, байдужість, депресія – це чинники, що провокують емоційне вигорання.

Нами було проведено дослідження серед 36 студентів Бердянського державного педагогічного університету. Вибірка складалась з майбутніх фахівців, які навчаються за спеціальністю «Початкова освіта».

Прояви синдрому емоційного вигорання у студентів ми досліджували за допомогою методики В. В. Бойка, яка дає можливість визначити рівень сформованості 12 симптомів названого синдрому.

Результати дослідження свідчать про важливість означеної проблеми для майбутніх учителів початкової школи, оскільки, видно, переважна їх більшість у тій чи іншій мірі відчують на собі дію емоційного вигорання.

Можна відзначити, що домінуючим компонентом синдрому емоційного вигорання є вибіркове, неадекватне емоційне реагування (52,5%) та редукція професійних обов'язків (42,5%).

Т. В. Зайчикова у своїй праці зазначає, що становлення власного «професійного Я» та усвідомлення себе в майбутній професії дуже часто є складним для особистості та емоційно напруженим процесом [7].

Отже, в нашому дослідженні високі показники (вбіркове, неадекватне емоційне реагування, редукція професійних обов'язків) свідчать про те, що студенти схильні до неконтрольованого впливу настрою на професійні стосунки, негативно оцінювати себе, занижувати власні професійні досягнення й успіхи, схильні до обмеженого кола бачення власних можливостей. При перенавантаженні часто проявляють таку захисну реакцію, як звуження кола власних обов'язків стосовно інших.

Якщо ми проаналізуємо вплив статі на розвиток синдрому емоційного вигорання у майбутніх фахівців, то можемо відмітити зазначені нижче тенденції. Жінки є більш схильними до неадекватного емоційного реагування (40%), розширення сфери економії емоцій (17,5%), редукції професійних обов'язків (27,5%). Чоловіки більше схильні до емоційно-моральної дезорієнтації (7,5%), незадоволеності собою як професіоналом (5%).

Отже, емоційне вигорання є формою професійної деформації особистості. Постійна втома, емоційна спустошеність, відчуття відсутності соціальної підтримки, невдоволення професією є проявами названого вище синдрому. На його розвиток впливають як особистісні, так і організаційні чинники. Вони взаємно підсилюють один одного.

На фоні емоційного вигорання можуть загострюватися різні хронічні захворювання і розвиватися нові хвороби. У цей момент спроби подбати про себе, як правило, не дають бажаного результату. І навіть професійна допомога лікаря не приносить швидкого полегшення. Тому правильним рішенням буде запобігти появі названого синдрому. Адже емоційне вигорання має негативний вплив як на самих педагогів, їх діяльність і самопочуття, так і на тих, хто знаходиться поруч з ними: їх близькі, друзі, а також учні.

Список використаних джерел

1. Андреева И. Н. Синдром эмоционального выгорания у студентов педагогических и юридических специальностей / И. Н. Андреева // Феномен человека в психологических исследованиях и в социальной практике :

материалы I международной научно-практической конференции (г. Смоленск, 31 октября – 1 ноября 2003 г.). – Смоленск, 2003. – С. 5–7.

2. Бойко В. В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. – СПб. : Питер, 1999. – 216 с.

3. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Наука, 1996. – 154 с.

4. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.

5. Гнедова С. Б. Особенности синдрома «эмоционального выгорания» у специалистов коррекционно-развивающего обучения / С. Б. Гнедова // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) / Под ред. В. В. Лукьянова, С. А. Подсадного. – Курск : КГУ, 2007. – С. 35–38.

6. Доценко О. Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социономических профессий / О. Н. Доценко // Психологический журнал. – 2008. – Том 29. – №5. – С. 91–100.

7. Зайчикова Т. В. Психологічні особливості прояву синдрому емоційного вигорання у студентів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : newlearning.org.ua

8. Ковалева Н. А. Личностные особенности педагогов школы-интерната как фактор развития эмоционального выгорания / Н. А. Ковалева // Проблемы исследования синдрома «выгорания» и пути его коррекции у специалистов «помогающих» профессий (в медицинской, психологической и педагогической практике) / Под ред. В. В. Лукьянова, С. А. Подсадного. – Курск : КГУ, 2007. – С. 80–82.

9. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы / В. Е. Орел // Психологический журнал, 2001. – Том 22. – №1. – С. 90–101.

10. Смульсон М. Л. Профилактика профессионального выгорания сотрудников благотворительных организаций / М. Л. Смульсон – К. : КИСОР, 2003. – 72 с.

11. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти: [навч. посібник] / За ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.

12. Толочек В. А. Современная психология труда: [учеб. пособие] / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2008. – 432 с.

13. Чумак В. В. Психологічні особливості емоційного вигорання в зрілому юнацькому віці / В. В. Чумак // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»: зб. наук. праць. – Херсон : Херсонський державний університет, 2016. – Т. 1, вип. 5. – С. 184–190.

Секція 3

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА НА ЕТАПІ СТВОРЕННЯ СТАНДАРТІВ НОВОГО ПОКОЛІННЯ

Світлана Курінна,

доктор педагогічних наук, професор,
ДВНЗ „Донбаський державний
педагогічний університет”

ВПЛИВ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ 6-7 РОКІВ

Одним із пріоритетних напрямів багатогранної роботи сучасних закладів дошкільної освіти є соціалізація дітей 6-7 років та становлення рівня їх соціалізованості. Безперечно, без створення належних умов у закладах дошкільної освіти не можна говорити про ефективність зазначеного процесу.

Загальновідомо, що період від народження до вступу до школи є віком найбільш стрімкого фізичного й психічного розвитку дитини, первинного формування всіх якостей, необхідних людині впродовж усього подальшого життя. Саме тому особливістю цього періоду, який відрізняється від інших етапів розвитку, є те, що він забезпечує саме загальний розвиток, який стає фундаментом для набуття в подальшому будь-яких спеціальних знань і навичок засвоєння різних видів діяльності.

У зв'язку з цим, реалізуючи одне із завдань дошкільної освіти, що стосується ефективності процесу соціалізації в умовах закладів дошкільної освіти, ми звернули увагу на деякі умови, які вплинуть на ефективність зазначеного процесу.

Однією з умов є створення освітньо-розвивального середовища в групах дошкільного закладу.

Поняття „середовище” широке за обсягом і об'єднує сукупність зовнішніх умов, факторів та об'єктів, серед яких народжується, живе та розвивається живий організм (С. Литвиненко, В. Ямницький), [1]. Розвиток дитини відбувається не шляхом одностороннього впливу середовища на особистість, а є результатом її постійної взаємодії. Для сучасної науки властива неоднозначна дефініція середовища, що пояснюється наявністю різних підходів до його вивчення. Найзагальнішим є розподіл середовища на природне та соціальне. На думку вчених (М. Гамезо, В. Панов, Т. Столярова та ін.), середовище охоплює природне, соціальне, культурне оточення, тому в аналізі взаємодії з ним дитини треба враховувати всю сукупність чинників (біологічні, соціальні, фізичні, культурні).

Створення освітньо-розвивального середовища в закладі дошкільної освіти дозволяє збудувати таку систему роботи, яка створює навколо дитини максимально багату зону невизначеності (В. Мерлін), що уявляє можливість вірного вибору шляхів самостворення [2], і є утворенням середовища, яке забезпечує різнобічну соціалізацію особистості дошкільника. Така розбудова середовища дошкільного навчального закладу дозволяє диференціювати діяльність його колективу в соціалізації дитини згідно з певними параметрами, а саме: 1) у відповідності до загальних типологічних закономірностей розвитку людини на етапі дошкільного дитинства, тобто до власної специфічної ситуації соціального розвитку як специфічного співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов розвитку (С. Рубінштейн); 2) у відповідності з необхідністю забезпечення дитині можливостей реалізації психофізичних (потреба в емоційному насиченні, потреба до волі, відновлення енергії), соціальних (потреба в спілкуванні, самовиявленні, самоствердженні) та вищих потреб (у творчості, потреба бути особистістю і т. ін.); 3) у відповідності до пошуку шляхів засвоєння дитиною практико-орієнтованих умінь та навичок, оволодіння культурою спілкування та дозвілля; 4) у відповідності до вимог формування моральних та екологічних позицій дитини, її психологічних установок на соціалізаційні способи поведінки й діяльності в пізнавальній сфері; 5) у відповідності до вимог творчого оволодіння ключовими компетентностями [3].

Реалізація зазначених параметрів у реальній практиці простору закладу дошкільної освіти здійснюється на підставі таких запобіжних заходів, як створення в просторі відповідних віку умов соціалізації, які оптимально вирішуються саме на цьому етапі; надання дитині можливості зробити самостійний вибір в тому виді діяльності, в якому вона може самореалізуватися в повній відповідності з ідеєю соціальної адаптації, яку розуміємо як консенсус позиції активного впливу на середовище з визначеним рівнем комфортності, дослідження спеціальних засобів та прийомів, здатних до рефлексії просування дитини в соціалізованому процесі.

У процесі соціалізації пізнавальна активність дітей значно зростає і задовольнити їх потреби можливо створюючи в групах закладів дошкільної освіти освітньо-розвивальні осередки. Створення освітньо-розвивального середовища вже давно прийнята практикою і розглядається як сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між дітьми і педагогом, а також формуванню пізнавальної активності у вихованців за умови наповнення компонентів середовища. Завдяки йому відбувається активний процес соціалізації, у дітей з'являються здібності до різних видів діяльності.

Згідно сучасних державних програм розвитку дітей дошкільного віку в групах створюються функціональні центри, різноманітні зони, куточки, в яких розміщуються матеріали, які стимулюють розвиток здібностей дитини

дошкільного віку. Значну увагу педагоги приділяють створенню розвивальних осередків на майданчиках дитячого садка.

Сьогодні створене освітньо-розвивальне середовище в групах для дітей дошкільного віку є основою реалізації програмового змісту виховної роботи з дітьми. Різноманітні базові компоненти освітньо-розвивального середовища дають можливість вдало організувати педагогічний процес в закладі дошкільної освіти. Завдяки спеціально організованому освітньо-розвивальному середовищу можна активно впливати на процес соціалізації, зокрема пізнавальну активність дітей [2]

На ефективність процесу соціалізації дитини дошкільного віку суттєво впливає довкілля. Тому саме довкілля має бути варіативним, тематичним, різноманітні базові компоненти (матеріали) мають використовуватися дітьми полі функціонально, комплексно, різнобічно. Вдало організоване й забезпечене освітньо-розвивальне середовище дає можливість:

- здійснювати виховання і навчання, орієнтуючись на конкретну особистість;
- об'єднувати дітей у групи за здібностями;
- заохочувати дошкільників до досліджень, випробувань власних ідей через різноманітні матеріали;
- розвивати здатність дітей здійснювати власний вибір, що сприяє становленню їх самостійності та ініціативності.

Освітньо-розвивальне середовище закладу дошкільної освіти – динамічний і мінливий простір, наповнений взаємодіючими іграшками, атрибутами, дидактичними посібниками, об'єктами, що забезпечують діяльність, спрямовану на розвиток кожного вихованця й стимулювання його пізнавальної активності в процесі соціалізації. Зміст освітньо-розвивального середовища має базуватися:

- на пізнавальних можливостях дітей, обсязі інформації, яка відповідає пізнавальним потребам і сприяє підвищенню зацікавленості дітей;
- на розвитку активності дитини в здобутті знань, потребі в нових знаннях та використанні додаткових;
- на забезпеченні оптимального використання вправ різного спрямування: репродуктивного, інтерпретивного та творчого.
- на емоційності навчально-ігрового матеріалу створеного середовища;
- на виявленні дошкільниками творчості;
- на стимулюванні вольових зусиль дітей під час розв'язання ними завдань різного ступеня складності;
- на знятті регламентації з дитячої діяльності.

Виходячи з цього, можна визначити основні принципи облаштування освітньо-розвивального довкілля для дітей в умовах організації суспільної дошкільної освіти:

- принцип взаємодії;
- принцип активності, самостійності і творчості;

- принцип динамічності;
- принцип вільного центрування;
- принцип емоційного комфорту;
- принцип естетичності у підборі матеріалів і атрибутів;
- принцип зв'язку з реальним життям;
- принцип урахування статевих і вікових особливостей дітей.

Отже, можна зробити висновки, що освітньо-розвивальне середовище є одним із чинників пізнавального(когнітивного) розвитку дошкільника. Створивши умови для активної позиції дитини дошкільного віку щодо якості соціалізаційного процесу, пізнання себе, предметного світу, людей, можна успішніше реалізувати питання входження в новий оточуючий світ, забезпечивши здійснення принципу доступності, системності, систематичності, природо відповідності в роботі сучасних закладів дошкільної освіти.

Список використаних джерел

1. Литвиненко С. Я., Ямницький В. М. . Дитина і середовище: проблеми взаємодії // Оновлення змісту та методів навчання і виховання в закладах освіти: 36 наук. праць. Вип. 22. Рівне: РДГУ, 2002. С. 216-219.
2. Особистість дошкільника : надії та перспективи розвитку. / за ред. Т. О. Піроженко. В 2-х ч. К. :Копіювальний салон „SIGNATURE”, 2002. 50с.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. 704с.

Елліна Панасенко,

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри практичної
психології

Христина Орлова,

магістр спеціальності «Освітні,
педагогічні науки. Педагогіка вищої
школи», Державний вищий навчальний
заклад «Донбаський державний
педагогічний університет»

ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТА ПРОФІЛАКТИКИ КОНФЛІКТІВ У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

З розвитком демократичних тенденцій в українському суспільстві на зміну старій прийшла нова парадигма шкільної освіти, яка полягає в оновленні психологічної сутності взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу. Головними компонентами Концепції Нової української школи є: новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві; орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; наскрізний процес виховання,

який формує цінності; педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства перед психолого-педагогічною наукою стоять важливі та відповідальні завдання удосконалення навчально-виховного процесу в початковій школі відповідно до проблем нового суспільного розвитку. Розв'язання цих завдань вимагає дослідження проблем, пов'язаних з покращенням якості навчально-виховного процесу в школі. У зв'язку з цим особливого значення набуває вивчення чинників, які впливають на весь хід навчально-виховного процесу та його ефективність. Серед багатьох чинників одним з вирішальних є існуюча система взаємовідносин між усіма учасниками освітнього процесу. Однією з малодосліджених на даний час проблем залишається питання міжособистісних конфліктів у початковій школі.

У психології конфлікти вивчаються досить ґрунтовно і різноаспектно. Це стосується, зокрема, загальнопсихологічних параметрів міжособистісних конфліктів (Н. Грішина, В. Кудрявцев, Л. Орбан-Лембрик, М. Обозов, Б. Паригін, М. Пірен, Н. Пов'якель, В. Семиченко та ін.). Вивченню чинників, які сприяють формуванню позитивних стосунків між педагогами і учнями, присвячені праці багатьох педагогів (А. Богуш, К. Гавриловець, Н. Григор'єва, Т. Гуменнікова, Л. Єфімова, І. Зверєва, І. Кузимірска, В. Киричок, Л. Коваль, Н. Мурзінова, Н. Підгорна, Г. Погорєлов, О. Смольська, П. Фролов, І. Шкволу та ін.).

Конфлікт – форма соціальної взаємодії між двома або більше суб'єктами (суб'єкти можуть бути представлені індивідом (групою), самим собою – в разі внутрішнього конфлікту), що виникає через розбіжності бажань, інтересів, цінностей або сприйняття [11, с. 81]. У психології конфлікт несе в собі протистояння або зіткнення декількох протилежних цілей, інтересів, мотивів, позицій, думок, задумів, критеріїв або ж концепцій суб'єктів-опонентів, в процесі спілкування – комунікації [10].

Конфлікти в молодших класах, за характером виникнення, можуть бути непередбачуваними і несподіваними. Вони є найбільш небезпечними, оскільки тут потрібна безпомилкова реакція вчителя в умовах дефіциту часу. Саме у вирішенні таких ситуацій вчителі досить часто імпровізують, і непередумані реакції вчителя можуть виявитися для дитини болючими.

За ступенем залучення людей в конфлікт виділяють такі типи: внутрішньоособистісні, міжособистісні, між особистістю і групою, міжгрупові, міжколективні, міждержавні [7]. Розглянемо більш докладно міжособистісний конфлікт. Це найпоширеніший тип конфлікту, в ньому беруть участь два і більше суб'єкта. Міжособистісний конфлікт можна розуміти як ситуацію протистояння суб'єктів, яку вони сприймають як серйозну психологічну проблему, що вимагає її дозволу і подолання в інтересах обох або однієї зі сторін. Також міжособистісний конфлікт розуміється як протиріччя, яке виникає між декількома людьми через різні

погляди, цілі, інтереси і потреби [11, с. 25].

Міжособистісні конфлікти мають такі особливості: зіткнення інтересів відбувається тут і зараз; виявляються всі проблеми і розбіжності; учасники конфлікту виявляють свої індивідуально-психологічні особливості; практично всі сторони конфлікту знаходяться у високому емоційному напруженні; зачіпаються інтереси не тільки суб'єктів конфлікту, а й тих, з ким вони пов'язані іншими відносинами [5].

Педагогічний конфлікт є одним з різновидів міжособистісного конфлікту, який представляє складне явище, що охоплює різні рівні взаємодії, як-от: учень-учень, учень-учитель, учень-батько, учень-адміністратор, учитель-учитель, учитель-батько, учитель-адміністратор, батько-батько, батько-адміністратор, адміністратор-адміністратор. Головною відмінною рисою педагогічного конфлікту є протиставлення соціально-рольових позицій [9].

Можна виділити такі види педагогічних конфліктів: 1) системні конфлікти, протиріччя яких виникають в процесі функціонування як системи, можуть бути викликані економічними, організаційними, політичними, етнічними та духовними питаннями; 2) процесуальні конфлікти, що виникають в протиріччях в освітньому процесі; 3) результативні конфлікти, що виникають в протиріччях реального та ідеального результатів [8].

Процес навчання і виховання неможливий без суперечностей і конфліктів, як і будь-який процес розвитку особистості. У шкільних конфліктах велике значення має особистість учителя. Її вплив може проявлятися в різних аспектах. По-перше, стиль взаємодії вчителя з іншими учнями є прикладом для відтворення у взаєминах з однолітками. Як показують дослідження, стиль спілкування і педагогічна тактика вчителя початкової школи має величезний вплив на формування міжособистісних відносин учнів з однокласниками та їхніми батьками. Особистісний стиль спілкування і педагогічна тактика вчителя «співробітника» зумовлюють найбільш безконфліктні відносини дітей один з одним. Однак таким стилем володіють не всі вчителі початкової школи. Педагоги з вираженим функціональним стилем спілкування дотримуються тактики «диктат» або «опіка», які збільшують напруженість міжособистісних відносин у класі. У вчителів з авторитарним стилем спілкування число конфліктів значно вище.

Об'єктивними причинами міжособистісного конфлікту є соціально-економічне становище вчительства в цілому по країні, а так само особливості умов педагогічної діяльності в певній області, районі, навчальному закладі. У ході уроку причинами конфліктів можуть стати: стомлення учнів; конфлікти на попередньому уроці; важлива контрольна робота; сварка на перерві; настрій вчителя; вміння або невміння вчителя організувати роботу на уроці; стан здоров'я та особистісні якості вчителя та учнів [6, с. 274].

Суб'єктивні причини конфліктів пов'язані зі специфікою

міжособистісних відносин в шкільному соціумі, обумовлені особливостями психологічної структури особистості кожного учасника навчально-виховного процесу, тобто індивідуально-психологічними, суспільно-психологічними і науково-світоглядними якостями особистості.

Визначимо декілька видів міжособистісних конфліктів в початковій школі. Так, конфлікти діяльності виникають між учителем і учнем, проявляються у відмові учня виконати навчальне завдання або погане його виконання. Такі конфлікти досить часто відбуваються з учнями, які мають труднощі в навчанні, коли вчитель веде предмет в класі нетривалий час і стосунки між ним і школярами обмежуються навчальною роботою. Конфлікти відносин виникають в результаті невмілого вирішення проблемних ситуацій учителем і мають тривалий характер. Такі конфлікти набувають особистісного сенсу, породжують тривалу неприязнь учня до вчителя, надовго порушують їхню взаємодію [3; 9].

Зазвичай під профілактикою розуміють попередження будь-яких несприятливих явищ. У сучасному суспільстві соціальні відхилення можуть бути спровоковані різними причинами і обставинами. Для того, щоб профілактичні заходи були ефективними і результативними, необхідно забезпечити такі умови: 1) профілактичні заходи повинні бути спрямовані на знищення дратівливих факторів як у дитини, так і в соціальній природному середовищу, при цьому необхідно створювати такі умови, в яких учні набуватиме досвіду для вирішення проблем; 2) завдяки заходам учень повинен познайомитися і прийняти для себе ті навички, які допомагають досягати мети, які він ставить перед собою, і зберігати здоров'я, як фізичне так й психічне; навчитися вирішувати і попереджати проблеми ще в стадії їх зародження [1].

Профілактика конфліктів включає в себе прогнозування і аналіз конфліктних ситуацій і поведінки суб'єктів взаємодії, і полягає в такій їх життєдіяльності, яка виключить або зведе до мінімальної ймовірності виникнення конфліктів між ними. Варто так само відзначити, що профілактикою конфлікту є будь-яка діяльність, що сприяє розвитку інтелектуальної та комунікативної культури школярів. Отже, мета профілактики конфліктів – це створення таких умов діяльності і взаємодії школярів, які змогли б звести до мінімуму деструктивний розвиток протиріч між ними.

Профілактика конфліктів є впливом на соціально-психологічні явища, які можуть бути передумовами конфлікту, на суб'єктів конфлікту і звичайно ж, на ресурси, які вони будуть використовувати в ході нього. Будь-який конфлікт пов'язаний з утиском інтересів і потреб (матеріальних або духовних) тієї чи іншої особистості, тому попередження конфлікту варто починати з передумов, тобто з причин, які потенційно містять у собі можливість розвитку конфлікту [5].

У профілактиці міжособистісних конфліктів молодших школярів можна

виділити такі напрямки роботи, як-от: робота з учителями, робота з батьками, робота з учнями. Особистість учителя є авторитетною, і саме стиль його взаємодії з дітьми є прикладом у стосунках молодших школярів один з одним. Педагог повинен втручатися в конфлікти школярів, регулювати і сприяти їх вирішенню, – це може бути як залучення третьої сторони – адміністрації, так й просто висловлення доброї поради.

Роботу з педагогами можна представити чотирма напрямками. Першим напрямом є робота, спрямована на створення таких об'єктивних умов, які будуть створювати перешкоди для виникнення і деструктивного розвитку конфліктних ситуацій. Другий напрям – удосконалення знань і умінь педагогів, пов'язаних з оптимізацією організаційно-управлінських умов роботи школи, а так само створення «ситуацій успіху» молодших школярів як у навчальній, так і в позакласній діяльності. Третім напрямом є робота з викорінення соціально-психологічних причин, що сприяють виникненню конфліктів. Тобто розроблення правил і системи дії педагога в гострих питаннях, підвищення ефективності роботи психологічної служби в школі не тільки для учнів, але й для батьків і вчителів. Четвертий напрям – блокування особистісних причин виникнення конфліктів. У цьому напрямі роботи проводяться тренінги, класні години, методичні об'єднань вчителів.

Одним з найбільш ефективних способів профілактики конфліктів є створення морально-психологічної атмосфери у класі. Однак однією з головних проблем в профілактиці міжособистісних конфліктів учнів початкової школи є підтримка і зміцнення співпраці і довірливих відносин між ними. Вирішення саме цієї задачі передбачає комплексний характер і включає методи соціально-психологічного, організаційно-управлінського та морально-етичного характеру, завдяки чому можна визначити такі напрями профілактики конфліктів батьків і дітей:

1. Підвищення рівня педагогічної культури батьків, що сприятиме підтримці і розвитку співробітництва з дітьми з опорою на їх вікові особливості та емоційний стан.

2. Зміцнення взаємодії батьків і співробітників освітнього закладу в питанні профілактики конфліктів.

Отже, підсумовуючи, варто згадати слова В. Сухомлинського, який писав: «Конфлікт між педагогом і дитиною, між учителем і батьками, педагогом і колективом – велика біда. Найчастіше конфлікт виникає тоді, коли вчитель думає про дитину несправедливо. Думайте про дитину справедливо – і конфліктів не буде. Уміння уникнути конфлікту – одна з складових частин педагогічної мудрості вчителя. Попереджаючи конфлікт, педагог не тільки охороняє, але й створює виховну силу колективу» [12, с. 185].

Міжособистісний конфлікт, що виникає між педагогами та учнями, можна визначити як ситуацію зіткнення і протистояння неспівпадаючих точок зору, інтересів, установок, способів поведінки, які виникають у

спілкуванні та взаємодії учнів та вчителів у ході навчально-виховного процесу в умовах прагнення кожної зі сторін до досягнення якоїсь мети. Усунення конфлікту означає розв'язання проблемної ситуації і включає п'ять необхідних умов: 1) визначення проблеми (проблемної ситуації) у категоріях цілей, а не рішень; 2) вибір рішення, прийнятного для обох сторін; 3) зосередження уваги на проблемі, а не на особистісних якостях іншої сторони; 4) створення атмосфери довіри шляхом збільшення взаємного впливу та обміну інформацією; 5) формування позитивного ставлення один до одного (унеможливлення погроз, агресії, демонстрування симпатії, поліпшення думки один про одного).

Список використаних джерел

1. Анцупов А. Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе / В. Я. Анцупов. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 208 с.
2. Бородкин Ф.М. Внимание: конфликт! / Ф. М. Бородкин // Общество и личность. – Новосибирск, 1983. – 142 с.
3. Вахоцька І. О. Психологічні особливості міжособистісного взаєморозуміння в системі «вчитель-учень» як умова попередження конфліктів : дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / І. О. Вахоцька. – К., 2002. – 243 с.
4. Волков Б.С. Конфликтология : учеб. пособие для вузов / Б. С. Волков, Н. В. Волкова. – М. : Трикта, 2005. – 375 с.
5. Гайдук Н. М. Концептуальні засади застосування посередництва при розв'язанні конфліктів / Н. М. Гайдук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 6. – С. 147–157.
6. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н. В. Гришина. – СПб. : Питер, 2008. – 544 с.
7. Дмитриев А. В. Конфликтология : учеб. пособие для студ. вузов / А. В. Дмитриев. – М. : Гардарики, 2010. – 318 с.
8. Карташев С. Н. Конфликтология: теория и практика конфликтов / С. Н. Карташев. – Кишинев, 2011. – 92 с.
9. Кушнірюк В. М. Гуманізація міжособистісних стосунків як умова запобігання конфліктам у педагогічному процесі : дис. ... канд. псих. наук : спец. 19.00.07 / В. М. Кушнірюк. – К., 2000. – 186 с.
10. Психология: словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
11. Рыбакова М. М. Особенности педагогических конфликтов. Разрешение педагогических конфликтов / М. М. Рыбакова // Хрестоматия по соц. психологии. – М. : Владос, 2009. – 567 с.
12. Сухомлинский В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – М. : Просвещение, 1981. – 190 с.

Олена Голуб,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Бердянський державний педагогічний
університет

ОСОБЛИВОСТІ СПІВПРАЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З БАТЬКАМИ УЧНІВ

Початкова школа є першим освітнім рівнем та створює фундамент загальноосвітньої підготовки учнів. Найбільш продуктивне виконання завдань цього щабля навчання і виховання можливе за умови співпраці вчителя й батьків учнів, оскільки сім'я та загальноосвітній навчальний заклад є основними чинниками соціалізації молодшого школяра. Професійна діяльність педагога названої освітньої ланки постійно пов'язана із сімейним вихованням та взаємодією з батьками школярів, що передбачає впровадження різних форм соціально-педагогічної допомоги родині, корекційну роботу та педагогічну освіту батьків [3; 4; 5; 6; 7].

Сучасним соціальним проблемам сім'ї та вихованню дітей присвячені дослідження Т. Алексеєнко, А. Болдаревої-Вараксиної, Л. Волинець, О. Горецької, О. Доукіної, І. Дубенець, З. Зайцевої, В. Постоного, О. Савченко, В. Семиченко, Ю. Якубової; зарубіжних педагогів, як-от: С. Лупан, А. Торре Делла, Дж. Уінделл, Г. Фігдор, Д. Фіцпатрік та ін.

Учені дійшли висновку, що встановити контакти з батьками – це важлива складова робота вчителя, оскільки саме з родини починається суспільне виховання: у ній закладається коріння, з якого згодом виростають пагони, квіти й плоди, – а тому неможливо всебічно розвивати дитину й зміцнювати її здоров'я без допомоги сім'ї.

Так, згідно проведеного опитування батьків учнів, всі вони одностайно впевнені в тому, що сьогодні в новій українській школі назріла необхідність тісної співпраці між педагогічним і батьківським колективами. Близько 78 % батьків сучасних першокласників наголошують на тому, що співпраця має бути злагодженою, щоденною, взаємною, плідною, відвертою і чесною, довірливою, відповідальною, спрямованою на спільне вирішення проблем, які виникають. Важливою, на їх думку, є: інформування не лише про невдачі й проблеми дитини, але й про її успіхи; бесіди із психологом; урахування під час навчально-виховного процесу індивідуальних особливостей кожної дитини. У значній частині повідомлень ідеться про важливість батьківських зборів, вчасних консультацій, телефонного зв'язку; спільного відзначення з учителем, дітьми і батьками свят, позакласних заходів (екскурсій, туристичних походів; проведення диспутів, круглих столів тощо). Спільна діяльність сучасної початкової школи і сім'ї спрямована на розвиток у дітей інтелектуальних і моральних якостей, фізичного здоров'я, естетичного сприйняття навколишнього світу [7, с. 90–92].

Учителі початкової школи сьогодні мають подбати про те, щоб усі батьки зрозуміли і прийняли принципи гуманістичної педагогіки: креативності – вільного розвитку здібностей дітей; гуманізму – визнання

особистості як абсолютної цінності; демократизму, заснованого на встановленні рівноправних духовних відносин між дорослими і дітьми; громадянськості, заснованої на усвідомленні місця свого «Я» в суспільно-державній системі; ретроспективності, що дозволяє здійснювати виховання на традиціях народної педагогіки; пріоритетності загальнолюдських моральних норм і цінностей [1].

Особливо гостро ця проблема постає у тих сім'ях, в яких дитина потребує корекційних виховних впливів як з боку освітнього закладу, так і з боку сім'ї [6, с. 291–295].

Розглянемо план дій учителя початкової школи із такою сім'єю. Педагог, перш за все, встановлює довірливий контакт із батьками учня. Він у дуже тактовній формі висловлює свої тривоги, намагається проаналізувати обстановку в сім'ї, де виховується дитина, зрозуміти, чи немає в сімейному устрої тих чи інших моментів, які могли б стати причиною шкільних труднощів учня. Якщо такі труднощі мають місце, необхідно спільно з батьками вжити заходів щодо їх усунення або згладжування. Учитель має надати рекомендації рідним дитини стосовно її індивідуального розвитку (загальновікові та специфічні психологічні особливості), симптоматичні рекомендації, спрямовані на вирішення часткової психологічної проблеми (подолання визначених поведінкових проявів (наприклад, агресивних), з розвитку окремих психічних функцій (наприклад, уваги) тощо.

Якщо педагог не побачить позитивних результатів, а стан дитини залишиться таким же важким або погіршиться, він має дуже тактовно порадити батькам звернутися до шкільного психолога, лікаря («диспетчерські» рекомендації). Треба доброзичливо й аргументовано переконати рідних учня в необхідності більш серйозного обстеження школяра. Бажано при цьому підготувати об'єктивну педагогічну характеристику, в якій чітко вказати, які труднощі відзначаються в дитини, що вже було зроблено вчителем для їх корекції. Отримавши рекомендації психолога, або лікаря – дитячого психоневролога, – можна намітити більш дієві заходи педагогічної корекції [2, с. 9–10].

Отже, педагог і сім'я – міцні союзники, односторонні. Навіть за умови толерантного, але нейтрального ставлення один до одного вони не зможуть допомогти дитині. А якщо спільну мову не знайдено, довірливі стосунки не встановлені, то вчителю вже не треба думати про виховання, оскільки в такому випадку жодні найкращі поради й методи йому не допоможуть.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Виховання особистості. К. : Либідь, 2008. 848 с.
2. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика. М. : Генезис, 2001. 128 с.
3. Кукушин В.С., Болдарева-Вараксина А.В. Педагогика начального образования М. : МарТ, 2005. 590 с.

4. Коррекционная педагогика в начальном образовании / Под ред. Г.Ф. Кумариной. М., Академия, 2001. 324 с.

5. Зайцева И.А., Кукушин В.С. Коррекционная педагогика. М. : МарТ, 2002. 304 с.

6. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике. М. : ВЛАДОС, 2003. 352 с.

7. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти. К. : Богданова А.М., 2009. 226 с.

Леся Колток,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Дрогобицький державний
педагогічний університет імені Івана
Франка

ПРИРОДОТЕРАПІЯ ЯК СКЛАДОВА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧОГО СЕРЕДОВИЩА В НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ

Основним завданням початкової школи на сучасному етапі розвитку суспільства є виховати особистість, яка прагне до постійного саморозвитку, самовдосконалення, реалізації власного потенціалу. Проте, як показують результати психолого-педагогічних і медико-соціологічних досліджень, будь-які соціальні й освітні реформи не будуть дієвими, допоки учні не будуть здоровими, розвиненими, не оберуть свідомо здоровий спосіб життя [1, с. 58].

Водночас, сучасне суспільство, досягнувши високого технологічного рівня розвитку, нехтує законами природи, змінюючи акценти і визначаючи напрями взаємодії з природою, що досить часто призводить до негативних невідворотних наслідків. Екологічна криза є результатом недбалого ставлення людини до природи, її переконаності у власній могутності [5, с. 81].

Згідно з результатами досліджень сучасних вчених впливає те, що однією з причин глобальної екологічної кризи є поглиблення кризи людського духу: сплеск егоїзму, нігілізму, локальних і регіональних збурень у суспільстві, планетарна епідемія аморальності, індивідуальна деградація в різних її проявах, низький рівень культурного й духовного розвитку, людської некомпетентності й непрофесійності при вирішенні національних і міжнаціональних питань тощо.

Про значні можливості використання природи у корекційних цілях відмічали відомі вчені В. Бондаренко, Т. Бережна, С. Дудко, І. Єременко, І. Малишевська, Н. Коцур, Т. Сак та ін. Вони стверджують, що вивчення природничих наук створює умови не лише для формування у дітей уявлення про навколишнє середовище, а й сприяє загальному їх розвитку.

Провідною метою сучасної школи поряд із підготовкою учня до суспільного, самостійного повноцінного життя, є формування його фізичного, психічного і морального здоров'я, організація навчально-виховного процесу в такий спосіб, який дає можливість максимально зменшити навантаження, уникнути неврозів, забезпечити своєчасну діагностику і корекцію, систематичну медико-психологічну допомогу кожному учневі.

Усе вищезазначене свідчить про нагальну потребу наповнити зміст початкової освіти турботою про здоров'я дітей. Це передбачає запровадження системи педагогічних, медичних, соціальних заходів, спрямованих на відновлення, корекцію станів, особистісного та соціального статусу дітей.

Таким чином, сьогодні основним завданням педагогічних колективів початкової ланки освіти є створення і використання комплексу оздоровчо-педагогічних заходів, спрямованих на зміцнення і збереження здоров'я молодшого школяра.

Особливої актуальності набуває сьогодні формування готовності майбутнього вчителя, зокрема учителя початкової школи, як високопрофесійного фахівця, зорієнтованого на особистість дитини, до цілеспрямованої, системної роботи з учнями, ефективного використання можливостей природних об'єктів у підтриманні їхнього психічного і фізичного здоров'я. Результати наших досліджень свідчать, що більшість учителів не в змозі визначити приховані можливості дітей, не володіють методикою позитивного впливу природи на них.

Мета статті полягає у теоретико-методичному обґрунтуванні щодо необхідності впровадження на уроках природознавства оздоровчих технологій з метою формування ціннісного ставлення до здоров'я і культури здорового способу життя у дітей молодшого шкільного віку.

Проблема здорового способу життя людини досить широко досліджувалася з різних фахових позицій у працях психологів, соціологів, філософів.

У науковій думці XVIII - XX ст. простежуються специфічні погляди на здоровий спосіб життя людини.

Значний вплив на розвиток виховних традицій щодо ведення здорового способу життя мали просвітники-демократи, особливо Г. Сковорода. Викладач Харківської колегії радив шанувати моральні, духовні й оздоровчі закони наших предків. Він один із перших педагогів минулого, що вимагав і практикував вивчення основ здоров'я на засадах народної мудрості.

Засновником української педагогічної теорії виховання здорового способу життя можна вважати К. Ушинського, який розумів актуальність цієї проблеми і в навчальній програмі з педагогіки визначив систему знань «тіловиховання», необхідних учителям. Проблему формування здорового

способу життя дітей він пов'язував з освітньо-гігієнічними знаннями [3, с. 59].

Важливу роль у вихованні здорового способу життя відіграє методика «Школи під голубим небом» В. Сухомлинського, суть і зміст якої славетний педагог розкрив у праці «Серце віддаю дітям» [2, с. 4].

Сучасна наука трактує поняття «здоров'я» людини як складний феномен глобального значення, котрий може розглядатися як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорії, як об'єкт споживання, внесення капіталу, як індивідуальна й суспільна цінність, явище системного характеру, динамічне, яке постійно взаємодіє з навколишнім середовищем, що, у свою чергу, постійно змінюється.

Сучасна медицина займається не здоров'ям, а хворобами, не профілактикою, а лікуванням. Завдання ж школи – збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я учнів, формування в них відповідального ставлення до власного здоров'я.

Тому виникає необхідність у розробленні технологій, що полегшують формування нових знань, зберігаючи при цьому здоров'я учнів. У класифікації освітніх технологій останнім часом виокремилася нова група здоров'язбережувальні освітні технології (ЗОТ), хоча спочатку в науковій літературі вживався термін «здоров'язберігаючі технології».

Культура здоров'я – це фундаментальна наука про людину та її здоров'я, інтегральна галузь знань, що розробляє й вирішує теоретичні й практичні завдання гармонійного розвитку духовних, психічних і фізичних сил людини, її оптимальної біосоціальної адаптації та місця існування; це набуті людиною морально-етичні та світоглядні установки, які відображають її ставлення до власного здоров'я та здоров'я людей, які оточують [4, с.55]. В аксіологічному вимірі сутність культури здоров'я виражається в системі сформованих індивідом цінностей, знань, умінь і навичок із формування, збереження і зміцнення здоров'я, що є серцевиною сил життєтворчості, індивідуальних здібностей, суб'єктної активності особистості в побудові здорового способу життя.

Тому набуття молодшими школярами здоров'язбережувальних компетенцій, формування у них необхідних знань, умінь та навичок з основ здоров'я та їх використання у повсякденному житті відповідно до чинних нормативних документів початкової школи є вимогою часу.

Одним з основних завдань учителя початкової школи є використання здоров'язбережувальних технологій в освітньому процесі з метою формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів [5, с. 91].

На уроках природознавства можна використовувати такі види оздоровчої діяльності: дихальна гімнастика та фізкультхвилинка, пальчикова гімнастика, арт-техніка, кольоротерапія, гідротерапія, фітотерапія, рослинотерапія, зоотерапія, псаммотерапія або пісочна терапія,

ігротерапія, танцювальна терапія, літотерапія, таласотерапія, аеротерапія, альготерапія та ін.

Фітотерапія – давній спосіб лікування травами. Лікарські рослини тут використовуються у вигляді водних екстрактів. Іноді необґрунтоване застосування хіміотерапевтичних препаратів призводить до розвитку ускладнень в організмі дитини. У багатьох випадках лише фітотерапія може дати позитивний ефект. Лікарські рослини володіють вітамінним комплексом, що дієво впливає на самопочуття, крім того, вони мають здатність виводити токсичні речовини, стабілізують мембрани клітин шлунково-кишкового тракту. Фітотерапія застосовується при захворюванні усіх органів, систем людини, відіграє значну роль на етапі реабілітації як підтримуюча терапія, особливо при хронічних захворюваннях, може виступати як один із засобів підвищення фізичної активності людини [6].

Рослинотерапія. Натуральні засоби безпечні для життя людини. Серед рослинних засобів більш ефективною силою лікування володіють ті, що ростуть у середовищі існування людини. Для нашого дослідження цікавими є такі види рослинотерапії як деревотерапія і терапія кімнатними рослинами. Зняти стрес, поліпшити настрій, здоров'я нам значно допоможе світ рослин (дерева, кімнатні рослини). Їх колір, аромат, шелест листя сприятливо впливають на наші органи чуття: на зір, слух, нюх тощо. Учені стверджують, що клітина нашого організму, яка нормально функціонує, особливо клітина головного мозку, у кілька разів сильніша за будь-який лікарський засіб, вірус, бактерії. Але цій клітині потрібна допомога. Саме деревотерапія і надає її. Кімнатні рослини є частиною природи і постійним об'єктом природи у приміщенні, тим дидактичним матеріалом, на основі якого здійснюється розумове, естетичне і трудове виховання дітей. При спілкуванні з домашніми рослинами збагачується світогляд дитини, вони отримують уявлення про багатство світу природи, розвивається інтерес до природи, спостережливість тощо. Різноманіття форм, кольорів, запахів, притаманне кімнатним рослинам, впливає на почуття дитини, навчає її розуміти й оцінювати красу природи. Кімнатні рослини впливають на формування психологічного мікроклімату, що позитивно впливає на працездатність учнів. Зелений колір допомагає зняти втому очей, розслабитись, доторкнутись до природи, не виходячи з приміщення [6].

Зоотерапія. Про лікувальні здібності тварин було відомо близько 10 тис. років до нашої ери. У Вавілоні, Єгипті, Римі люди мали у своїх будинках тварин і знали, що вони можуть попередити й вилікувати захворювання серця, покращити настрій, самопочуття. Тварин вважають психотерапевтами від природи. Дослідження показали, що у присутності тварин діти відчувають себе більш спокійно, впевненіше. При спілкуванні з тваринами знижується артеріальний тиск, рівень холестерину, підвищується імунітет організму, заспокоюється нервова система.

Псаммотерапія або пісочна терапія – лікування піском. Історичними і культурними паралелями пісочної терапії є малюнки на піску племен Навахо [6]. Пісок складається з дрібних піщинок, які тільки коли їх багато утворюють піщану масу. Психологи вбачають в окремих піщинках символічний відбиток автономності людини, а в піщаній масі – втілення життя у Всесвіті. Пісок має властивість пропускати воду. Завдяки цьому він поглинає «негативну» психічну енергію. Взаємодія з ним очищує енергетику людини, стабілізує її емоційний стан. Доведено, що пісок і вода, як природні матеріали, наділені унікальними властивостями і здатні викликати образи певного характеру, якими не наділений жоден з матеріалів, які застосовують в арт-терапії. В процесі використання піску передбачається «діалог» піску, рук і води. Щодо символіки пісочної форми.

Ігротерапія – лікування грою. Гра – найбільш доступний, природний та улюблений вид дитячої діяльності, універсальний спосіб переробки отриманих від навколишнього світу вражень, що дозволяє дитині виявити особливості мислення й уявлення, її емоційність, активність, розвиває потребу в спілкуванні. У грі виражаються відносини дитини до навколишньої дійсності, до людей, до самого себе.

Літотерапія – лікування каменями. Вчені стверджують, що оточуюча нас нежива природа насправді живе, розвивається, змінюється за певними законами, і неможливо відкидати оздоровчий вплив мінералів на людину. Останніми роками значну увагу привертають арт-терапевтичні форми виховного впливу в освітньому середовищі. Відомо, що сама можливість 29 художнього самовираження для дітей завжди пов'язана з покращенням їхнього психічного здоров'я та розвитком особистості.

Аеротерапія – застосування з профілактичною та лікувальною метою чистого повітря. Аеротерапія поліпшує нервову регуляцію і збагачує організм киснем. Застосовується у вигляді повітряних ванн (теплих, прохолодних чи холодних). Звичайно аеротерапію поєднують з ходінням та рухливими іграми [6].

Вирішення проблеми щодо стану здоров'я у сучасних умовах, формування культури здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій у дітей потребує пильної уваги всіх зацікавлених у цьому осіб: педагогів, соціальних працівників, медиків, батьків, психологів, представників громадськості. Але особливе місце та відповідальність в оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна і має всі можливості для того, щоб зробити навчально-виховний процес здоров'язбережувальним. І в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних школярів, а про майбутнє України, створення здоров'язберігаючого освітнього простору.

Необхідною ознакою навчально-виховного процесу сучасної української школи повинно бути те, що він оберігає здоров'я, зміцнює його, спрямований на розвиток, навчання і виховання, та має лікувально-

профілактичний вплив на фізичний, психічний, інтелектуальний і емоційний стан дитини, забезпечуючи формування гармонійно розвиненої особистості.

Звичайно, вирішення проблеми щодо стану здоров'я у сучасних умовах, формування культури здорового способу життя засобами здоров'язбережувальних технологій у дітей потребує пильної уваги всіх зацікавлених у цьому осіб: педагогів, соціальних працівників, медиків, батьків, психологів, представників громадськості. Але особливе місце та відповідальність в оздоровчій діяльності відводиться освітній системі, яка повинна і має всі можливості для того, щоб зробити навчально-виховний процес здоров'язбережувальним. І в цьому випадку мова йде вже не просто про стан здоров'я сучасних школярів, а про майбутнє України, створення здоров'язберігаючого освітнього простору.

Список використаних джерел

1. Бережна Т. Педагогічні технології здоров'язбереження у загальноосвітньому навчальному закладі / Бережна // Рідна школа. – 2014. – № 4-5. – С. 57-61.
2. Вашуленко М. С. Літературна творчість В.О. Сухомлинського у нових підручниках для початкової школи / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2003. – № 9. – С. 3-5.
3. Єфімова В. М. Здоров'язбережувальні технології у контексті педагогічних досліджень / В. М. Єфімова // Проблеми фізичного виховання і спорту. – 2010. – № 1. – С. 57-60.
4. Коцур Н. Формування здоров'язбережувального простору в загальноосвітніх навчальних закладах // Рідна школа. – 2012. – №11. – С. 50-65.
5. Малишевська І. А. Методика використання природотерапії як технології корекції здоров'я учнів початкової школи: монографія /І.А.Малишевська. – Умань : Візаві, 2013. – 162 с.
6. Природотерапия [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 24.11.2009 : <<http://www.medlinks.ru/article.php?sid=31148>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

Олександр Коробов,

вчитель вищої категорії, вчитель-методист, БСШ № 16

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ШКОЛЯРА

Пріоритетним напрямом розвитку сучасної вітчизняної та світової освіти є перенесення акцентів зі знань і вмінь (як основних результатів навчання) на формування в учнів системи компетентностей. Необхідно виробити в школярів уміння здійснювати вибір, ефективно використовувати обмежені ресурси, вести перемовини, ухвалювати виважені рішення.

Майбутній спеціаліст має вміти навчатися, вільно застосовувати новітні технології, працювати в команді, оперативно знаходити необхідну інформацію й використовувати її для розв'язання нагальних проблем.

Поняття «інформаційно-цифрова компетентність» достатньо широке і визначається на сучасному етапі розвитку педагогіки неоднозначно (В. Акуленко, Н. Баловсяк, М. Дзугоева, О. Зайцева, А. Семенов, Н. Таїрова, О. Толстих). У дослідженнях учених поняття «інформаційна компетентність» трактується як: складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь у області інноваційних технологій і певного набору особистісних якостей; нова грамотність, до складу якої входять уміння активної самостійної обробки інформації людиною, прийняття принципово нових рішень в непередбачених ситуаціях з використанням технологічних засобів. Дослідженням у галузі інформаційної компетентності присвячені роботи Н. Гендіної, Ю. Зубова, С. Каракозова, О. Кизика, Н. Насирової, В. Фокєєва і інших [4; 5]. Ряд учених розглядає інформаційну компетентність як складову професійної компетентності. О. Хуторський і С. Тришина розглядають інформаційну компетентність як одну з ключових, що має об'єктивну і суб'єктивну сторони. Автори підкреслюють, що інформаційна компетентність має внутрішню логіку розвитку, яка не зводиться до підсумовування її підсистем (елементів) і логіки розвитку кожної підсистеми окремо, а до задач розвитку інформаційної компетенції відносять збагачення знаннями і уміннями з області інформатики і інформаційно-комунікаційних технологій; розвиток комунікативних, інтелектуальних здібностей; здійснення інтерактивного діалогу в єдиному у просторі.

Уперше термін «цифрова компетенція» («digital literacy») популяризував Пол Гілстер (Paul Gilster) у 1997 році. Під цим терміном він розумів здатність критично аналізувати та використовувати інформацію, отриману за допомогою комп'ютера в різних форматах з різноманітних джерел. П. Гілстер підкреслював важливість цифрових технологій і вважав вміння володіти ними необхідним для кожної людини. [4, с. 14]

Дослідник Аллан Мартін (Allan Martin) конкретизував поняття цифрової грамотності (компетенції), визначивши його як «усвідомлення, установки і здатність окремих осіб належним чином використовувати цифрові інструменти і засоби для ідентифікації, доступу, управління, інтеграції, оцінки, аналізу та синтезу цифрових ресурсів, для побудови нових знань, а також спілкування з іншими людьми з метою конструктивних соціальних дій в контексті конкретних життєвих ситуацій » [4, с. 14].

Отже, аналіз сучасних зарубіжних досліджень показав, що сьогодні під цифровою компетентністю прийнято розуміти знання, навички та вміння, що дозволяють індивіду ефективно використовувати цифрові технології в повсякденному житті, а також здатність критично оцінювати ці технології.

Також в це поняття часто включають мотивацію до участі в цифровій культурі і технічні вміння в сфері ІКТ.

Західні дослідники А. Авірам (A. Aviram) та І. Ешет-Алакай (Y. Eshet-Alkalai), у свою чергу, виділили п'ять компонентів цифрової компетенції: фотовізуальну грамотність як здатність отримувати і розуміти інформацію із зображень; репродуктивну грамотність як здатність використовувати цифрові технології для створення нового продукту або компіляції наявних з певною метою; вміння орієнтуватися в нелінійному цифровому просторі; інформаційну грамотність як здатність знаходити, добувати, критично оцінювати інформацію, знайдену онлайн або офлайн; соціоемоційну грамотність відноситься до соціальних і емоційним аспектів присутності в цифровому («онлайн») світі, з метою спілкування, співпраці або споживання інформації. [5; 6]

Велику зацікавленість, з нашої точки зору, має класифікація компетенцій, що об'єднуються під назвою «цифрові», запропонованих групою британських дослідників агентства The Consultance-Е Гевіном Дьюдени (Gavin Dudeney) і Нікі Хоклі (Nicky Hockly), а також їхнім колегою з Університету Західної Австралії Марком Пегрумом (Mark Pegrum) в їх книзі «Digital literacies» [6, с. 2]. Вони вважають, що набір цифрових компетенцій допоможе учням опанувати «навички ХХІ століття»: здатність до творчості та інноваційної діяльності, критичне мислення та вирішення проблемних завдань, автономії та гнучкості, співпраці і роботи в команді, безперервного навчання.

Таким чином, у моделі, яку запропонували ці вчені, цифрові компетенції – це індивідуальні та соціальні навички, необхідні для ефективної інтерпретації, управління, поширення та створення інформації в умовах постійно зростаючого числа цифрових комунікаційних каналів. Оволодівши цими компетенціями, учні зможуть в майбутньому ефективно інтегруватися в соціум, реалізувати свій потенціал у професійній сфері, стати справжніми громадянами світу, відкритими до міжкультурного діалогу.

Отже, на основі вивченої літератури, ми можемо зробити висновок, що сьогодні глобальне наукове співтовариство займається активними дослідженнями в області актуальних компетенцій, що розвиваються на базі цифрових і мультимедійних технологій. У числі таких компетенцій зарубіжні дослідники виділяють цифрову компетенцію.

У вітчизняній науці термін «цифрова компетенція» не поширений, більш уживаним на сьогоднішній день є термін «інформаційно-комунікативна компетенція».

На думку Г. Солдатової, Т. Нестік, Є. Рассказової та Є. Зотової, цифрова компетентність – це «здатність індивіда впевнено, ефективно, критично і безпечно вибирати і застосовувати інфокомунікаційні технології в різних сферах життєдіяльності (робота з контентом, комунікація, споживання, техносфера), а також його готовність до такої діяльності» [3, с. 20].

До складу цифрової компетентності автори включають такі компетенції: інформаційну та медіа компетенції – як здатність пошуку, розуміння і організації цифрової інформації і її критичного осмислення, а також створення інформаційних об'єктів за допомогою цифрових інструментів; комунікативну компетенцію – як здатність здійснювати різні форми електронної комунікації (чати, блоги, електронна пошта тощо); технічну компетенцію – як здатність ефективно і безпечно користуватися технічними та програмними засобами для вирішення різних завдань; споживчу компетенцію – як уміння вирішувати різні повсякденні завдання (пов'язані з конкретними життєвими ситуаціями) за допомогою цифрових інструментів, в т.ч. Інтернету. [3, с.21].

На підставі досліджених джерел, ми припускаємо, що цифрова компетентність англійською мовою включає 4 основні компоненти: цифрову лінгвістичну компетенцію; цифрову технічну компетенцію; цифрову мультимедійну компетенцію; телекомунікаційну компетенцію.

Отже, під цифровою лінгвістичною компетенцією ми розуміємо, по-перше, володіння спеціальною лексикою, необхідною для роботи з комп'ютерними програмами і мережею Інтернет, по-друге, володіння особливим регістром англійської мови, що використовується для спілкування в мережі.

Цифрова мультимедійна компетенція визначається вмінням орієнтуватися в інформаційних потоках, оперативно отримувати, фільтрувати, аналізувати, розуміти і генерувати інформацію в різних форматах (аудіо, відео, графічному, мультиплікаційному тощо) англійською мовою.

Телекомунікаційна компетенція передбачає вміння ефективно і безпечно використовувати сучасні телекомунікаційні інструменти (електронну пошту, соціальні мережі, месенджери, Skype) для здійснення дистанційного спілкування англійською мовою.

Цифрова технічна компетенція включає в себе наступний комплекс характеристик учнів, як-от: впевнене володіння технічними пристроями, програмним забезпеченням і сучасними інформаційними технологіями для вирішення широкого кола завдань; обізнаність про специфіку віртуального онлайн-середовища, цифрових (онлайн) ризиків і способів захисту від них, а також готовність до відповідальної поведінки в мережі Інтернет і дбайливого поводження з технічними засобами.

Отже, формування інформаційної компетентності учнів включає цілісне світобачення і науковий світогляд, які засновані на розумінні єдності основних інформаційних законів в природі і суспільстві, можливості їх формального, математичного опису; уявлення про інформаційні об'єкти і їх перетворення в людській практиці, зокрема за допомогою засобів інформаційних технологій, технічних і програмних засобів, що реалізують ці технології; сукупність загальноосвітніх і професійних знань і умінь,

соціальних і етичних норм поведінки людей в інформаційному середовищі XXI століття. Інформаційна компетентність дозволяє людині бути успішною в сучасному інформаційному суспільстві, приймати усвідомлені рішення на основі критично осмисленої інформації.

Список використаних джерел

1. Гороль П. К. Мультимедійний проектор та його використання в навчально-виховному процесі: навчально-методичний посібник. Рекомендовано Міністерством науки та освіти України / П. К. Гороль, О. А. Сисоєва. – Вінниця: ТОВ «ЛАНДО ЛТД», 2008. – 72 с.
2. Гуревич Р. С. Формування інформаційної компетентності майбутніх вчителів засобами мультимедіа-технологій / Р. С. Гуревич // Наукові записки. Серія: Педагогіка. – 2007. – С. 38-41.
3. Солдатова Г., Зотова Е., Лебешева М., Шляпников В. Интернет: возможности, компетенции, безопасность. Методическое пособие для работников системы общего образования. – М: Google, 2013. – 165 с.
4. Солдатова Г.У., Нестик Т.А., Рассказова Е.И., Зотова Е.Ю. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования / – М.: Фонд Развития Интернет, 2013. – 144 с.
5. Aviram A., Eshet-Alkalai Y. Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps [Электронный ресурс]. European Journal of Open, Distance and E-Learning. (2006). URL: <http://www.eurodl.org/index.php?p=archives&year=2006&halfyear=1&abstract=223> (Дата обращения: 25.02.2017)
6. Dudeney, G., N. Hockly, & M. Pegrum (2013): Digital Literacies. Harlow: Pearson, 2013. – 387 p.

Ольга Коробова,

заступник директора з НВР,
вчитель вищої категорії, вчитель-методист, БСШ № 16

ЛІТНІЙ МОВНИЙ ТАБІР ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КРОС-КУЛЬТУРНОГО СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Сучасні тенденції глобалізації призводять до стрімкого розвитку контактів між представниками різних культур. Характерною ознакою сучасного етапу розвитку суспільства в умовах глобалізації є інтеграційні процеси, орієнтовані на створення широкого спектру міжкультурної взаємодії людини. В результаті взаємопроникнення різних культур зростає мобільність населення, розширюються сфери його життєдіяльності та зайнятості, виникає потреба у встановленні особистих та ділових контактів з зарубіжними партнерами, що неодмінно призводить до виникнення єдиних економічних, релігійних, політичних, освітніх та інших комунікативних просторів.

Кардинальні зміни в розвитку суспільства поруч із позитивними зумовили цілий комплекс негативних проблем: ксенофобію та расизм, національний шовінізм тощо. На перший план вийшла проблема соціалізації дитини: безболісне її входження та вміння співіснувати в багатоетнічному середовищі. Дуже важливим є сьогодні крос-культурне навчання, тобто навчання державної мови та культури у взаємовпливі з іншими мовами та культурами. Необхідним є виховання в дітей розуміння й поваги до звичаїв, традицій, культур інших народів, адже їм жити в новому світі – світі, де «розмиваються» кордони й зливаються нації та [3, с.112].

У навчальних закладах міста Бердянська створено необхідні умови для вивчення різних мов: української, російської, болгарської, англійської, німецької, французької. Але щоб навчити дітей добре й легко спілкуватися тією чи іншими мовами, не досить уроку. Варто вивести дітей поза межі класу, навіть школи, розширивши коло для міжмовного спілкування. Отже, відповідно до наказу МОН № 89 від 03.02.2015 «Про здійснення заходів щодо організації літніх мовних таборів», було розпочато велику роботу щодо створення різноманітних мовних таборів. Вони були покликані спонукати школярів практично застосовувати знання з іноземних мов, отримані протягом навчального року через нестандартні форми діяльності (ігрові та концертні програми, театральні вистави, квести, проекти тощо). Головна мета організації таких таборів є формування мотивації до вивчення іноземних мов за рахунок створення іншомовного оточення. Виховати нове покоління всебічно розвинених та освічених молодих людей, які усвідомлюють себе громадянами України, готові до викликів 21 століття, відкриті до інших культур та для яких знання іноземних мов – це норма життя.

Основними принципами діяльності літнього мовного табору є: принцип зв'язку навчання з життям; принцип комунікативної активності учнів; принцип зв'язку позакласної роботи з уроками іноземної мови. Основна мета мовних таборів – викликати в учнів інтерес до іноземної мови та заохотити до самостійного навчання вдома. Основне завдання мовного табору – показати дітям інший, відмінний від шкільного стиль навчання, де акцент ставиться на практичних знаннях, які можна застосувати пізніше і в інших життєвих ситуаціях. Саме через таку діяльність діти істотно розширюють свій кругозір.

Виховний процес у таборі можна організовувати за тематичними днями, як-от: «День знайомства», «День захисту дітей», «Музика в нашому житті», «Іжа в Великобританії», «День подорожей та екскурсій», «Світ кіно», «День гумору», «День рідних мов», «Ярмарок» тощо. Треба відзначити, що насичену й цікаву програму слід ретельно готувати протягом навчального року. Рухливі форми роботи на свіжому повітрі доцільно змінювати пізнавальними сесіями у класних кімнатах. У роботі табору слід використовувати різні інтерактивні методики, відео- та аудіо-матеріали,

елементи арт-педагогіки (малювання, колажі з використанням природних матеріалів, конкурси, вікторини, квести тощо).

Із великим задоволенням молодші школярі беруть участь у постановці казок в різних жанрах кіно. Під час проведення заходів у день музики обговорюються різні музичні стилі, учні дізнаються про цікаві факти щодо походження музики та історію її розвитку, слухають саундтреки відомих мультфільмів та співають англійською мовою. Також для роботи мовного табору із метою формування крос-культурних цінностей можна запропонувати проведення ярмарки в останній день, коли учні мають нагоду витратити уявні «гроші», які вони заробили у попередні дні за активну участь у вікторинах тощо. Під час проведення ярмарки діти організовують розваги або надають послуги. Можна покататися на велосипеді, отримати майстер-клас з танців, придбати ласощі тощо.

Отже, у шкільних мовних таборах навчання іноземних мов поєднується із кращими виховними методиками, процес пізнання – з відпочинком, що підвищує мотивацію учнів до вивчення іноземних мов і дозволяє формувати крос-культурні цінності молоді.

У сучасних умовах інтеграції України до європейської спільноти нагальним є завдання формування в учнівській молоді свідомого прагнення до оволодіння крос-культурними цінностями, інтересу до різних культур, розвиток моральних почуттів, рефлексії, партнерських якостей, готовності до діалогу, навичок крос-культурної взаємодії, набуття комунікативних навичок. Це зумовлює використання інтерактивної технології (до яких і відноситься робота мовного табору) формування крос-культурних цінностей учнів загальноосвітніх навчальних закладів, що охоплює відповідні форми, методи, методики, прийоми, засоби, здатні забезпечити стійкий позитивний результат.

У мовних таборах молодші школярі мають змогу брати участь в ігрових програмах – подорожах, вікторинах, інтелектуальних марафонах, мовознавчих калейдоскопах, конкурсах міні-проектів, що безпосередньо формує їхні крос-культурні цінності. Активному самовираженню особистості, набуттю нею навичок крос-культурної комунікації, створенню партнерських стосунків у колективі сприяють творчі розробки мовних таборів, що покликані закріпити дотримання етикетних норм мовленнєвої поведінки у різних крос-культурних комунікативних ситуаціях.

Отже, літні мовні табори дають можливість учнівській молоді вивчати англійську мову у цікавій формі, весело проводити час разом із друзями, розвинути свої таланти, отримати пізнавальну інформацію, навчитися новому, а педагогам вони дозволяють не тільки формувати полікультурну, іншомовну, комунікативну компетенції, а формувати крос-культурні цінності нашої молоді, яка крокує вперед разом із Україною в Європу.

Список використаних джерел

1. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч.посіб. / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Солодка А. К. Фасилітація крос культурної взаємодії : [навч.-метод. посіб. для студ. вищих навч. закладів] / Анжеліка Костянтинівна Солодка. – Миколаїв : Іліон, 2014. – 228 с.
3. Banks J. Multicultural education: issues and perspectives / J. Banks. – 3rd ed. – Boston: Allyn & Bacon, 1997. – 446 p.
4. Cross-cultural psychology: Research and applications / [Berry J. W., Poortinga Jeremy Harmer. The Practice of English Language Teaching. / Jeremy Harmer. – England : Pearson Education Limited, 2007. – 448 p.

Дмитро Крамаренко,
учитель вищої категорії,
Бердянська багатoproфільна
гімназія №2

ІДЕЇ В. СУХОМЛИНСЬКОГО ПРО ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Одим із пріоритетних завдань Нової української школи є формування інклюзивного освітнього середовища. На цьому наголошував заступник Міністра освіти і науки Павло Хобзей під час міжнародної конференції «Інклюзія для всіх: освітня політика та практика» (2017 р.).

«На 2017 рік Уряд вперше виділив цільову освітню субвенцію на інклюзивну освіту – 209,4 млн гривень. Вона забезпечує проведення додаткових корекційно-розвиткових занять та придбання засобів корекції, дидактичного матеріалу тощо», – зазначив Павло Хобзей.

Він також розповів, що на наступний рік уже заплановано збільшення цільової субвенції більш ніж вдвічі – в проект бюджету вона закладена на рівні 504 мільйонів гривень. За його словами, ця субвенція має заохочувати місцеві органи покращувати можливості інклюзивної освіти.

Інклюзія – це не лише про рівний доступ, а й про якість освітніх та інших соціальних послуг. Коли в школі навчаються різні діти, це автоматично не означає, що дотримано право кожної дитини на освіту. Належна інклюзивна політика в Україні гарантуватиме, що всі діти мають доступ та рівні можливості отримати якісну освіту. Саме тому реформа загальної освіти та реформа інклюзивної освіти є, безумовно, взаємопов'язаними і повинні йти рука об руку, щоб учителі сприяли інклюзивності та різноманітності в класах так само, як вони мають сприяти здійсненню реформи загальної освіти.

У сучасних умовах світової інтеграції активно формується нова філософія суспільства, у межах якої переосмислюються ціннісні орієнтири й стратегії людського буття для подолання негативних наслідків дискримінаційних процесів у соціумі. Такі соціокультурні очікування суспільства безпосередньо розкриваються в організації, функціонуванні й розвитку системи освіти України, до якої кожному громадянину, незалежно від його соціального статусу, стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має забезпечуватися рівний і справедливий доступ. Процес демократизації та гуманізації освіти в Україні спрямовано на утвердження особистості учня як найвищої соціальної цінності та створення кожній дитині умов для здобуття якісної освіти відповідно до її здібностей і спроможностей.

Розвиток сучасного суспільства України і процеси інтеграції в європейську спільноту гостро ставлять питання забезпечення соціального захисту громадян країни, і особливо тих, хто потребує її найбільше, зокрема – це діти з особливими освітніми потребами. До груп таких дітей належать: діти з порушеннями психофізичного розвитку, з обмеженими можливостями здоров'я, інваліди, діти із різних соціально вразливих груп тощо. Поняття «особливі освітні потреби» передбачає такі види потреб, що виходять за межі загальноприйнятої норми і залежать від розумової, фізичної недостатності або певних труднощів, які пов'язані з навчанням і потребують спеціальної медико-соціальної та психолого-педагогічної уваги і послуг для можливостей розвитку їх особистого потенціалу. Такі пріоритети державної соціальної політики в Україні безпосередньо підкреслюються в організації, функціонуванні й розвитку інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта – це система освіти, яка надає підтримку в навчанні, вихованні й розвитку кожній дитині (з нормальним розвитком, з вадами в розвитку, обдарованих та соціально вразливих), визнає її потенціал та задовольняє всі її індивідуальні потреби. Оскільки, відмінності між людьми природним явищем, то і навчально-виховний процес слід відповідним чином адаптувати до потреб дітей, а не «підганяти» його під старі організаційні шаблони [3].

Для забезпечення ефективності освітнього процесу наповнюваність класів з інклюзивним навчанням становить не більш ніж 20 учнів, з них одна-три дитини з розумовою відсталістю або порушеннями опорно-рухового апарату, або зниженим зором чи слухом, або затримкою психічного розвитку тощо; не більш ніж двоє дітей сліпих або глухих, або з тяжкими порушеннями мовлення, або складними вадами розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з розумовою відсталістю, затримкою психічного розвитку), або тих, хто пересувається на візках. Зазначимо, що впровадження нових підходів потребує побудови якісно нового освітнього середовища дитини. Це стосується не лише зміну формату стосунків між учнями, батьками та вчителями, а й організації простору й класу. Учні матимуть свободу вибору предметів та рівня їхньої складності. З'явиться можливість навчання в різновікових предметних або міжпредметних групах. У «Новій школі» буде заохочуватися інклюзивна освіта. Для учнів з особливими потребами буде створено умови для навчання спільно з однолітками.

Порушуючи проблему створення інклюзивного освітнього середовища, варто зосередити увагу на спадщині В. Сухомлинського. Багатогранна педагогічна система провідного педагога увібрала в себе ідеї великих мислителів-гуманістів минулого та традиції народного виховання. Вона вивчається науковцями в різних аспектах та була об'єктом ґрунтовних досліджень Е. Андреєвої, М. Антонця, І. Антонової, Є. Березняка, І. Беха, Н. Бібік, Л. Бондар, М. Боришевського, В. Бутенка та багатьох інших. Вивчення

та аналіз теоретичних поглядів педагогічного досвіду В.Сухомлинського сприяє пошуку власних шляхів реалізації гуманістичних ідей в освітній практиці.

За даними наукових літературних джерел, перші кроки до розв'язання проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами були здійснені ще наприкінці XIX ст. Так, зокрема, питання про створення та організацію спеціальних шкіл та дитячих садочків для дефективних дітей порушувались у доповідях таких російських педагогів, як І. Городецького, М. Лебедевої, С. Преображенського та ін. [2, с. 50-53.].

У цьому напрямку в той же час працювали й німецькі дефектологи Р. Вайс, Б. Менель, А. Фукс, які рекомендували розпочинати роботу з дітьми якомога раніше (бажано з дошкільного віку). За таких обставин, вважали вони, створюються сприятливі умови для попередження вторинних порушень.

Питання про створення державної системи громадської допомоги дітям з вадами психофізичного розвитку, їхнє навчання, виховання і лікування у спеціальних закладах, глибоке вивчення порушувалися такими видатними вченими як В. Ветуховим, О. Володимирським, М. Котельниковим, П. Мельниковим, І. Сікорським, І. Соколянським, О. Шербиною та іншими [1, с. 2- 10].

Вагомий внесок у питання навчання й виховання різних категорій дітей з особливостями психофізичного розвитку зробили такі вчені як І. Василенко, А. Винокур, О. Ганджій, А. Гольдберг, П. Гуслистий, І. Дьоміна, І. Єременко, В. Любченко, П. Мельник, Н. Правдіна Н. Романенко, Н. Стадненко, Р. Фрідленд та інші.

В процесі організації навчально-виховного процесу в умовах інклюзивної освіти цінними стають погляди В. Сухомлинського на специфіку роботи з дітьми із заниженою здатністю до навчання. Василь Олександрович характеризував дітей з інертним типом нервової діяльності, як дитину в якій потік думок тече бурхливо, стрімко, народжуючи все нові образи, у іншої – як широка, повноводна, могутня, таємнича в своїх глибинах, але повільна річка. Навіть непомітно, чи є у цієї річки течія, але вона сильна і нестримна, її не повернути у нове русло, тоді як швидкий, легкий, стрімкий потік думки інших дітей можна ніби перегородити, і він відразу ж спрямується в обхід.

Стосовно дітей з особливостями психофізичного розвитку В.Сухомлинський підкреслював: «Вчити і виховувати таких дітей треба у масовій загальноосвітній школі: створювати для них якісь спеціальні навчальні заклади немає потреби. Ці діти не є потворними, а найкрихітніші, найніжніші квіти в безмежно різноманітному квітнику людства» [5, с.92-93]. Ця ідея згодом лягла в основу класів вирівнювання, як одного з найважливіших елементів інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами. І сьогодні у тих школах, в яких до розв'язання цієї

проблеми ставляться з належною відповідальністю, створення інклюзивних класів дає виключно позитивні результати.

Слід відзначити також перспективні кроки В.Сухомлинського як директора школи щодо забезпечення освітнього процесу психологічною підтримкою. Так, за його ініціативою у Павлишській школі вперше було створено психологічну службу під назвою «Психологічна комісія». До її складу входили шкільний лікар і найкраще психологічно обізнані учителі. Комісія ставила своїм завданням встановити причини, через які дитині важко вчитися. При цьому особливо велика увага приділялася аналізу особливостей сприйняття дитиною предметів і явищ навколишнього світу, особливостей мислення, мови, пам'яті, уваги [4, с.47]. Неабиякою мірою цьому сприяла послідовна реалізація висунутого В.Сухомлинським принципу передбачуваного успіху. Учитель повинен постійно створювати для слаборозвиненого учня такі навчальні ситуації, які б відкривали перед ним цілком реальну перспективу успішних результатів власних навчальних зусиль.

До Василя Олександровича ніхто цю проблему не розглядав з такою гостротою і наполегливістю, ніхто так зацікавлено, послідовно і наполегливо не шукав гідної відповіді, як він. Ця відповідь виявилася дуже простою: невстигаючим учням для нормального психічного розвитку насамперед необхідно якраз те, чого у них немає – успіх у навчанні. Нехай незначний, але успіх. Без такого успіху не може бути нових, вищих досягнень, не може сформуватися повноцінна навчальна діяльність. «Моральні сили для подолання своїх слабких сторін (у тому числі і неуспішності з того або іншого предмету) дитина черпає у своїх успіхах» [4, с.92]. Мовою сучасних психологів реалізація цієї закономірності досліджується в концептуальних межах мотиваційної сфери досягнень учня.

Актуальним в умовах інклюзії є погляд В. Сухомлинського щодо оцінювання знань дітей: «Не ловіть дітей на незнанні, оцінка – не покарання, оцінка – радість. Видатний педагог вважав, що головне – не допустити відчуження дітьми своєї «неповноцінності», перешкодити появі в них байдужного ставлення до навчальної праці, не притупити відчуття честі та гідності [5, с. 60].

Звертаючись до педагогів, В.Сухомлинський наголошував, що: «Пам'ятайте, що Ви – не тільки сховище живих знань, не тільки фахівці, який уміє передати інтелектуальне багатство людства молодому поколінню, запалити в його душі вогник допитливості, любов до знань. Ви – один із скульпторів, який творить людину майбутнього. Виховання, творення людини – це Ваша професія» [5, с.56]

На думку В.Сухомлинського, гармонійний і всебічний розвиток особистості можливий тільки там, де два вихователі – школа і сім'я – не тільки діють разом, висувають однакові вимоги перед дитиною, а ще й є

однодумцями, дотримуються єдиних принципів, не мають розбіжностей у цілях, методах і засобах виховання [6].

Отже, на сучасному етапі розвитку інклюзивної освіти, важливою є педагогічна спадщина видатного гуманіста В. Сухомлинського, у якій неоціненні скарби педагогічної мудрості мають величезну силу у формуванні нової філософії державної політики щодо дітей з особливостями психофізичного розвитку.

Отже, інклюзія означає розкриття кожного учня за допомогою освітньої програми, яка є достатньо складною, але відповідає його здібностям. Вона враховує потреби, а також спеціальні умови та підтримку, яка забезпечується медико-соціальним та психолого-педагогічним супроводом. Але найголовніше – дитина вчиться життєдіяльності в оточенні здорових дітей, що формує спрямованість до повноцінного життя, до усвідомлення власної спроможності, підвищення якості власного буття. Такі концептуальні положення є основою інклюзивного навчання у Новій українській школі, які базуються на гуманістичних позиціях В. Сухомлинського.

Список використаних джерел

1. Бондар В. Інтерпретація еволюції спеціальної освіти: зародження, становлення, розвиток. *Дефектологія*. 2004. № 1. С. 2- 10.
2. Золотоверх В. Історичні аспекти розвитку спеціальної освіти в зарубіжній практиці (кінець XIX – початок XX ст.). *Дефектологія*. 2002. № 2. С. 50-53.
3. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. Режим доступу: http://slovyanochka.at.ua/publ/inkluzivna_osvita_v_konteksti_realij_sogodennja/1-1-0-53.
4. Сухомлинский В. Верьте в человека. М., 1960. 112 с.
5. Сухомлинський В. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості. Вибр. твори: В. 5-ти т. Т. 1. К.: Рад. школа, 1976. С. 53–205.
6. Сухомлинський В. Батьківська педагогіка. К.: Радянська школа, 1978. 264 с.

Анжеліка Лесик,

канд. пед. наук, доцент,

Бердянський державний педагогічний
університет

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ШКОЛИ- ІНТЕРНАТУ ЗАСОБАМИ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ

Виникнення позаурочної роботи як сукупності навчально-виховних заходів, що виходить за межі встановлених шкільною програмою занять, спричинене потребою охопити молодших школярів виховним впливом не

лише під час перебування їх на уроках, а й в позаурочний час. Це вимагає визначити цінні у виховному відношенні і пристосовані до виховних особливостей дітей форми організації їх праці і дозвілля, спрямовані на задоволення різноманітних запитів та інтересів учнів до техніки, природи, мистецтва, спорту, гри тощо [3, с. 175].

У школі-інтернаті є більші, ніж у звичайному ЗНЗ, можливості систематичної і планомірної організації позаурочної роботи й охоплення нею всіх дітей без винятку.

Згідно з поглядами учених-дослідників А. Литвинова, М. Миронова, організація життя і діяльність учнів у позаурочний час в умовах школи-інтернату має бути педагогічно доцільною, не примусовою і набридливою, а радісною, сповненою інтересу, активною діяльністю. Позаурочна робота сприяє кращому оволодінню основами наук, формуванню комунікативної компетентності, фізичному розвитку молодших школярів, їх естетичному вихованню [3, с. 175].

У процесі позаурочної діяльності виявляються інтереси й здібності вихованців. З огляду на це, у школах-інтернатах створюються різноманітні гуртки, студії, клуби, в які діти вступають добровільно, згідно зі своїми вподобаннями.

Аналіз джерел дозволяє стверджувати, що важливою формою позаурочної діяльності учнів є гурткова робота. Гурток – це вільне об'єднання вихованців і педагогів на основі спільної захопленості конкретним видом діяльності, мета якого – задоволення й розвиток творчих здібностей дітей.

Як засвідчив проведений нами аналіз виховної роботи шкіл-інтернатів України, учні записуються до гуртків, встановлюється їхнє членство, інколи колективно створюється статут гуртка. Члени такого об'єднання вибирають старосту, визначають дні занять, складають план роботи і ведуть її облік у формі щоденника. Вступ вихованців до гуртків цілком добровільний, як і взагалі вибір тих чи інших видів діяльності у позаурочний час. Проте вступ школяра до гуртка зобов'язує його відвідувати заняття, виконувати доручення і взагалі коритися певним правилам поведінки.

Ми вважаємо, що гурткова робота має задовольняти інтерес учнів до певних галузей науки чи мистецтва, прищеплювати навички колективної праці в обраній ними галузі, підвищувати їхній культурний рівень.

На думку В. Гурмана, гуртків по можливості має бути багато, щоб задовольнити всі запити дітей. Але кожний із гуртків варто створювати, розраховуючи на певний уже виявлений контингент його можливих членів. [1, с. 262].

Цілком слушною є позиція дослідників (А. Литвинова, М. Миронова), що в 1–4 класах гуртки організуються переважно інтегрального характеру, наприклад: художні, краєзнавчі, спортивні тощо. Поступово вони розгалужуються на окремі види. Схарактеризуємо деякі з них.

Гуртки художньої самодіяльності. У процесі навчальних занять діти вивчають пісні, музику, малювання, але в навчальному плані кількість годин на ці види мистецтва невелика; це компенсується позаурочною роботою. Різноманітні гуртки художньої самодіяльності в школі-інтернаті виконують важливе завдання естетичного виховання, вони розвивають навички учнів у галузі мистецтва.

Краєзнавчі гуртки дають можливість ознайомитися з рідним краєм, із його господарським і культурним життям, природними багатствами і красою. Краєзнавчі гуртки допомагають прищепити молодшим школярам любов до рідного краю.

Умілі руки. Тут діти привчаються до найпростіших теслярських, слюсарних, палітурних робіт. Змістом діяльності гуртка є найпростіші роботи щодо обробки паперу, картону, дерева, глини, металу.

Гуртки юних натуралістів теж відіграють важливу роль. У школах-інтернатах є достатня база для роботи юних натуралістів: навчально-дослідна ділянка, садиба і підсобне господарство навчального закладу. Тут юні натуралісти спостерігають за розвитком рослин і тварин, збирають колекції комах, гербарії, допомагають озеленяти школу.

Фізкультурні гуртки і секції задовольняють інтерес учнів до різних видів фізкультури і спорту. З усієї різноманітності фізкультурно-спортивної роботи треба вибирати для використання у фізкультурних гуртках шкіл-інтернатів ті види, які найбільш відповідають віковим особливостям дітей, сприяють їх фізичному розвитку і загартуванню. Такими є в молодших класах рухливі ігри з нескладними правилами й простими рухами (біг навздогін, кидання і ловіння м'яча).

Безперечно, слід уникати перевантаження гуртковою роботою. Для цього в багатьох школах-інтернатах обмежують право участі кожного вихованця у роботі двох гуртків, із яких один пов'язаний із фізичною працею, один – художній, або науковий. Треба, щоб усі члени гуртка були залучені до активної діяльності, не допускати перевантаження одних за рахунок пасивності інших.

Як засвідчило наше дослідження, важливо щоб члени гуртка бачили результати своєї діяльності. Для цього потрібно влаштовувати виставки, громадські перегляди робіт гуртка, складати альбоми на певні теми.

Усе зазначене вище дозволяє нам стверджувати, що в організації гурткової роботи провідним має бути наступне: суспільно корисна спрямованість роботи гуртків (наприклад у змісті роботи гуртка «Умілі руки» треба забезпечити не лише вивчення способів обробки матеріалів, а й створення з них речей, корисність яких очевидна для кожного учня); масовість гурткової роботи (гуртки не мають замикатись на вузькому колі невеликого числа своїх членів, до їх складу необхідно залучити чимраз більшу кількість школярів); практична робота гуртківців (має сприяти

розширенню їхніх наукових інтересів, винахідництва, прищеплювати любов до науково-популярної літератури).

Отже, застосування гурткової роботи в позаурочній діяльності шкіл-інтернатів наповнить життя і діяльність вихованців цікавим і привабливим змістом. Там, де успішно розвивається позаурочна робота, не залишається місця для нудьги, учні розумно відпочивають і розважаються, а це стає важливим фактором зміцнення дисципліни, культурної поведінки, інтересу й любові до знань.

Список використаних джерел

1. Гурман В. Е. Учебно-воспитательная работа в школе-интернате / В. Е. Гурман, – М. : 2002, –333 с.
2. Кондрашова, Л. В., Лаврентьева, О. О., Зеленкова, Н. І. Методика організації виховної роботи в сучасній школі: навчальний посібник / Л. В.Кондрашова, О. О. Лаврентьева, Н. І.Зеленкова. – Кривий Ріг : КДПУ, 2008 – 187 с
3. Литвинова С. А., Миронова М. М. Методика виховної роботи в школі інтернаті / С. А. Литвинова, М. М. Миронова, – К. : Радянська школа, 1993. – 224 с.
4. Плоткин М. М., Цыпурский В. Г. Содержание и организация воспитательной работы в школе-интернате / М. М. Плоткин, В. Г. Цыпурский, – М. : Просвещение, 2003. –191 с.

Анжеліка Лесик,

канд. пед. наук, доцент,
Бердянський державний
педагогічний університет

Діана Філіп'єва,

студентка 2 курсу
магістратури ФППОМ,
Бердянський державний
педагогічний університет

ОСОБЛИВОСТІ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Новий напрям у розвитку демократичної України передбачає необхідність відповідних змін у різних сферах життя суспільства, в тому числі і в галузі освіти. Зазначена тенденція яскраво відображена у концепції Нової української школи. Закономірним є те, що цей процес супроводжується формуванням нових цінностей та змінами старих стереотипів щодо відносин у суспільстві, зокрема у гендерних стосунках[4, 6]. Нажаль процес гальмується через відсутність відповідних знань у цій галузі. В умовах сьогодення нові технології та методи навчання спрямовані на урахування гендерного компонента при вихованні особистості школярів.

Попередні дослідження даного питання встановили, що врахування гендерного підходу сприяє формуванню свідомості громадян, розвитку їх можливостей і реалізації принципу рівних прав. В той час патріархатне мислення ефективно гальмує розвиток суспільства, негативно впливає на формування особистості школярів. Тому сьогодні в світовій практиці все більше сприймається парадигма гендерного підходу.

Питання про сутність статевого виховання було розкрито, завдяки роботам учених: С. Вихор, Т. Говорун, О. Кікінеджі, В. Кравець, А. Мудрик, Н. Приходькіна, Л. Яценко та ін. Формуванню гендерної культури присвячені роботи А. Абакумової, Н. Андреєвої, І. Калько, Л. Мандрик, О. Кікінеджі, О. Кізь, П. Терзі та ін. В Україні питання початкової освіти із огляду на гендерний складник студіюють О. Бондарчук, С. Вихор, І. Іванова, Н. Павлущенко, О. Цокур, А. Шевченко та ін.

На думку цих авторів, статеве виховання являє собою процес, спрямований на вироблення рис та установок особистості, передбачаючи корисне для суспільства ставлення до людини протилежної статі. Його суть полягає в поєднанні аспектів психосексуального виховання і статевої просвіти, які, на жаль, часом вважаються вчителями та батьками майже тотожними[1, 57].

Для розуміння і професійної участі в процесі гендерної соціалізації дітей педагогу потрібен відповідний методологічний та методичний апарат. Важливо, щоб вчителя мали доступ до системи наукових знань про гендер, розуміли умови, критерії і фактори гендерної соціалізації школярів. На даний момент в Україні залишається досить поширеною авторитарна директивна стратегія, передбачаюча сувору регламентацію сексуальної поведінки. Також актуальною в освіті України вважається стратегія, що базується на біологізаторсько-фізіологічних підходах, зведених всього-на-всього до певних гігієнічних знань.

Потрібно розуміти, що людина являється соціальною істотою, а тому дисгармонія сексуальних стосунків сприяє порушенню людських відносин. На цій zasadі сформувався стратегія ставтевого виховання, яку можна вважати регламентом розвитку свідомого ставлення до сексуальності[2, 77]. Для досягнення сприятливого результату важливо, щоб батьки і вихователі діяли разом, намагаючись донести до дітей те, що сексуальність є втіленням людського прагнення до взаємодопомоги та прихильності і неможлива без любові та здатності людини до неї[3, 364].

Попри зміни і доповнення, які вносяться до чинних програм і підручників початкової школи України, в системі освіти ще досить помітні упередженість до висвітлення проблем людської сексуальності, інерційність у доборі форм, засобів досягнення сексологічної інформації.

З огляду на викладене, найголовнішими завданнями школи та сім'ї (на засадах взаємодії) у статевому вихованні учнів початкової школи, посиленні його впливу на їх моральне становлення мають стати:

- орієнтація на виховання не дитини взагалі, а хлопчика чи дівчинки з притаманними їм психологічними відмінностями;
- урізноманітнення джерел і механізмів засвоєння статевих моделей чоловічої та жіночої поведінки в рамках навчально-виховного процесу;
- адресність сексуальної освіти, що передбачає доступність інформації з огляду на вікові індивідуальні можливості дітей, до її сприймання, врахування сімейних умов їхнього розвитку;
- наявність національного підґрунтя у трактуванні статевих взаємин, послідовність, системність статевої освіти дітей та юнацтва передбачає наступність і взаємозв'язок у передачі сексологічних знань та у здійсненні навчально-виховної роботи відповідної спрямованості[5, 25].

Таким чином, гендерне виховання – процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі. Тому у сферу гендерного виховання входять не лише такі специфічні відносини між представниками чоловічої і жіночої статі, як подружні, але й будь-які інші: в суспільному житті, праці, відпочинку тощо.

Отже, мета гендерного виховання, на думку В.Кравця, полягає не лише у формуванні правильного розуміння сутності моральних норм та установок у сфері взаємин статей, але й у потребі керуватися ними в усіх сферах діяльності.[6, 17]. Тому у процесі гендерного виховання необхідно вирішити конкретні педагогічні завдання, до яких відноситься формування:

- соціальної відповідальності у взаєминах між статями, переконання, що і в сфері інтимних відносин людина не є незалежною від суспільства;
- прагнення мати міцну, дружну сім'ю, що відповідає сучасним вимогам суспільства: рівноправність батька й матері в сім'ї, народження кількох дітей; свідоме і відповідальне ставлення до їх виховання як до свого обов'язку перед суспільством загалом, перед своїми батьками і дітьми;
- здатності розуміння інших людей і почуття поваги до них не лише як до людей взагалі, але й як до представників чоловічої чи жіночої статі, здатності враховувати й поважати їх специфічні статеві особливості в процесі спільної діяльності;
- здатності й прагнення оцінювати свої вчинки стосовно інших, людей з урахуванням статевої незалежності, виробляти поняття хорошого й поганого вчинку в сфері цих відносин;
- усвідомлення себе представником своєї статі, що підтримує, самооцінку і почуття самоповаги, впевненість і потенціал самореалізації;
- необхідних навичок спілкування й взаєморозуміння, а також, здатності приймати усвідомлені рішення у сфері між статевих стосунків;
- уміння дружити і любити, досвіду нестатевої любові.

Гендерне виховання необхідно здійснювати тільки з використанням таких традиційних засобів педагогічного впливу для урахування гендерного компонента при вихованні особистості молодших школярів Нової

української школи. Це сприяє формуванню свідомості громадян, розвитку їх можливостей і реалізації принципу рівних прав.

Список використаних джерел

1. Говорун Т.В. Гендерна психологія: навч. посіб. / Т.В. Говорун, О.М. Кікінеджі. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
2. Кікінеджі О.М. Гендерна ідентичність в онтогенезі особистості: монографія / О.М. Кікінеджі. – Тернопіль, 2011. – 386 с.
3. Кравець В.П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. – Тернопіль: Джура, 2003.-416с.
4. Марущенко О., Андрусик О., Дрожжина Т. Гендерний педагогічний альманах. – Харків: Планета — Принт, 2017. — 68 с.
5. Титаренко Т.М. Хлопчики та дівчатка: психологічне становлення індивідуальності / Т.М. Титаренко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
6. Фуголь Н.Р., Шабелян І.М. Досвід педагогів школи з питань впровадження гендерного підходу в навчально-виховному процесі : наук. статті / [упор. Н. Р. Фуголь, І. М. Шабелян]. – Лозуватка, 2015. – 21 с.

Юлія Пожитько,

вчитель початкових класів,
вчитель вищої категорії, старший
вчитель ЗОШ I-III ступенів №10,
м. Слов'янськ

Ольга Сипченко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет»

ДОСВІД ФОРМУВАННЯ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сьогодні в умовах величезних змін у соціальному, економічному житті України перед суспільством стоїть завдання реформування системи освіти, яка буде відповідати викликам нового тисячоліття, забезпечувати випереджальний загальноцивілізаційний розвиток нової генерації дітей інформаційної епохи, здатних мислити і діяти системно, у повазі до миру, різноманітності життя в біосфері, з високим рівнем відповідальності за майбутнє всього живого на Землі. Одним із перших кроків до розв'язання даного завдання є Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа».

Поштовхом для реформаторських рішень стала початкова школа як основоположна ланка системи освіти. Відповідно до загальної мети освіти, місією початкової школи передбачено різнобічний розвиток особистості дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей, формування в неї загальнокультурних і морально-етичних

цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних життєвих і соціальних навичок, що забезпечують її готовність до продовження навчання в основній школі, життя в демократичному суспільстві [3, с. 10].

Зазначимо, що молодший шкільний вік, як ніякий інший етап шкільної освіти, багатий своїми ресурсами, які треба вчасно виявити, підтримати і розвинути. Основи багатьох психічних якостей школяра закладаються саме в цьому віці. Молодших школярів відрізняє сильна пластичність і вразливість психіки, їхня готовність сприймати і наслідувати, випробовувати себе, довіра до батьків, учителів, надзвичайна природна допитливість та емоційність. Усе це створює унікальні можливості для формування відповідних компетентностей, повноцінного виховання, навчання і розвитку.

З орієнтацією на європейський досвід та потреби розвитку української школи було визначено сукупність ключових компетентностей учня початкової школи: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; математична компетентність; компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна; інформаційно-комунікаційна; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна; підприємливість та фінансова грамотність [5; 6].

Ми погоджуємося з О. Савченко та О. Новіковим, на думку яких «компетентність» – це результативно-діяльнісна характеристика освіти, яка набувається у процесі навчання та особистого пізнавального і життєвого досвіду [6]; здатність учня самостійно реалізовувати практичну діяльність і розв'язувати життєві проблеми, яка засновується на набутому навчальному та життєвому досвіді, особистісних цінностях і здібностях [4]. А вже «ключові компетентності» визначаємо як результат міжпредметної взаємодії і активної діяльності самого учня.

Модернізація змісту початкової освіти можлива за умови ефективного, творчого впровадження інновацій у загальноосвітній школі [2, с. 124]. Тому, провідні фахівці в галузі освіти визначають основні напрямки інноваційних процесів в системі освіти: урізноманітнення типів та структури загальноосвітніх навчальних закладів; оновлення змісту та пошук нових форм і методів навчання й виховання; розробка та апробування нових педагогічних технологій.

Доречно вказати, що поняття «освітня технологія» трактується по-різному, воно включає «педагогічні технології», до складу яких входять навчальні, виховні технології та технології управління. А вже освіта включає, крім педагогічних, ще соціально-політичні, управлінські, культурологічні, психолого-педагогічні, медико-педагогічні, економічні аспекти тощо. Педагогіка традиційно охоплює навчання та виховання, а освіта – ще й розвиток дитини. С. Сисоєва, досліджуючи сутність означеного поняття подає власне його тлумачення. На думку вченої, «особистісно орієнтована освітня технологія» – процес і результат створення (проектування)

адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини в освітній установі, яка складається із спеціальним чином сконструйованих під задану мету методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних і практичних дій, операцій, прийомів, кроків учасників освітнього процесу, що гарантують досягнення поставлених освітніх цілей і свободу їх свідомого вибору [7, с. 128].

Важливими для нашого дослідження є наукові розвідки Г. Бриль та Т. Бесарабової, які довели, що педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій в освітньому процесі за наявності певних умов. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель освітнього та управлінського процесів у закладі освіти, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби. Вона може охоплювати й спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки і практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні (здоров'язберезувальні) тощо [1, с. 135].

Отже, проблема формування ключових компетентностей підростаючого покоління належить до найактуальніших, яку покладено на педагогічний колектив сучасної школи, однак більшою мірою на вчителя як головного агента змін у школі, високопрофесійного, компетентного фахівця, з інноваційним типом мислення, який є практично єдиним провідником вимог школи, її традицій.

Цікавим для нашого дослідження є досвід формування ключових компетентностей учнів початкових класів, який було реалізовано в межах сумісного проекту факультету початкової, технологічної та професійної освіти Донбаського Державного педагогічного університету та учнів 3-В класу загальноосвітньої школи I-III ступенів № 10 м. Слов'янська «Вірші Тараса Шевченка в дитячих серцях» (*автор проекту* – Пожитько Ю. С.).

Мета проекту полягала у збагаченні знань учнів про життя і творчість Т. Г. Шевченка; вихованні національної самосвідомості учнів, поваги та почуття гордості за Україну; формуванні в дітей громадянської та загальнокультурної компетентностей, ціннісних орієнтацій, бажання читати твори Т. Г. Шевченка; прищепленні любові до національної культури; розвитку творчих здібностей дітей, музичного слуху, почуття ритму, спостережливості; формуванні особистісного досвіду творчої діяльності учнів, уміння працювати в команді; розвитку міжособистісної взаємодії учнів та майбутніх учителів.

На підготовчому етапі вчителем було здійснено роботу щодо активізації пізнавальної діяльності та формування інтересу до творчої спадщини Т. Г. Шевченка. Учні познайомились з біографією, дитинством, роками юнацтва, сім'єю поета, періодом навчання, досягненнями письменника, його творчістю та визначились з тим, про що б вони хотіли дізнатися.

Проектом було передбачено етапи, терміни проведення, форми, методи та види роботи: збір інформації; пошукова робота; створення презентації на тему «Пам'ятники Т.Г.Шевченку в різних країнах»; читання віршів; створення папки «Т. Г. Шевченко в нашій пам'яті» з віршами або уривками з віршів, що вчили учні; спілкування з мешканцями різних країн; співпраця зі студентами; відвідування бібліотеки; творча робота з віршами; знайомство з Т. Шевченком – художником; конкурс читців; вивчення пісень на слова Т.Г.Шевченка разом зі студентами; вивчення українських таночків разом зі студентами; інсценування; конкурс «Ерудит»; презентація проекту на сцені «ДВНЗ» ДДПУ.

Перша зустріч відбулася в центральній міській бібліотеці, де студентами було проведено квест у рамках проекту. Дітей було об'єднано в групи, які мали назву та емблему. Завдання квесту команди виконували в різних залах бібліотеки, які передбачали дослідження і проходження станцій: 1. «Знайомство» (дати відповіді на питання «Так» – «Ні» і зазначити правильну); 2. «Плутанина» (розв'язання секретної шифрограми, у якій приховано відомі українські прислів'я про Т. Г. Шевченка); 3. «Кмітливість» (відновити пропущені слова з рядків поезії Т. Шевченка); 4. «Мистецька» (підібрати поетичні рядки з творів Т. Шевченка, які б відповідали запропонованій ілюстрації, скласти з пазлів картину). Під час проходження завдань квесту дітям було дозволено користуватися книгами, шукати їх на полицях, звертатися за допомогою до студентів та працівників бібліотеки.

Другий етап проекту проходив у коворкінг-центрі на факультеті ПТПО. Учні було об'єднано у групи для малювання, квілінгу та пластилінографії за тематикою творів поета. Творча робота учнів супроводжувалась розповіддю про Т. Г. Шевченка-художника. Кожна група отримала вірші або уривки з віршів та творчі завдання. До учасників були закріплені студенти, які під час роботи давали поради, допомагали, підтримували учнів.

Усі знання, що діти отримали під час проведення перших двох етапів, спілкування з учителем та студентами, здобули самостійно, були в нагоді на третьому етапі. Цей етап проекту відбувся в школі. Студентами було розроблено гру-змагання «Ерудит». Учні об'єдналися в команди: «Літературознавці», «Несамовиті», «Кмітливі», «Соняшники». У кожній команді був помічник, який у разі виникнення труднощів допомагав учасникам. Перший тур «Мозкова атака» передбачав інтелектуальну та творчу діяльність школярів, а саме: дати відповіді на питання та вклеїти відповідну літеру з варіантом відповіді. У другому турі треба було з'єднати частини одного вірша. Діти із захопленням добирали ілюстрації до поданих рядків і назв віршів. Третій етап проходив у творчій, доброзичливій атмосфері. Діти вирізали, клеїли, складали, розмальовували. Між турами учні декламували вірші, співали пісні на вірші Т. Г. Шевченка, танцювали тощо.

Під час проекту на уроках інформатики діти отримали завдання знайти фотографії пам'ятників Т. Г. Шевченку в різних країнах світу. Вони із

задоволенням виконували пошукову роботу. Разом з учителями інформатики учнями було створено слайди та відповідно їх оформлено, розроблено презентацію та представлено на останньому етапі проекту. Також до участі в проекті було запрошено мешканців інших країн: Америки, Польщі, Німеччини, Болгарії, Ізраїлю, Шотландії, Латвії тощо. Їм було запропоновано прочитати рядки з віршів Т. Шевченка різними мовами. Відео громадян зарубіжних країн із привітанням студентів та учнів увійшло до змісту презентації. Це викликало багато емоцій і довело дітям, що Т. Шевченка дійсно визнають і шанують у всьому світі.

До фінального концерту студенти з учнями вчили пісні на слова українського поета. Постановка танцювальних номерів була здійснена під керівництвом старшого викладача кафедри музики та хореографії, балетмейстера, заслуженого діяча культури України В. Г. Котова.

Четвертий етап проекту, його презентація, відбулися на сцені факультету початкової, технологічної та професійної освіти ДДПУ. На фінальному концерті студенти з учнями разом співали пісні на слова українського поета, демонстрували яскраві танцювальні постановки, розігрували міні-сценки дитинства Т. Шевченка; було проведено конкурс читців, ученицею прочитано «Заповіт» українською, англійською, польською та німецькою мовами; показано презентацію «Пам'ятники Т. Г. Шевченку в різних країнах» та відео-привітання мешканців різних країн.

Отже, у ході дослідження виявлено позитивну динаміку формування ключових компетентностей НУШ в учнів початкових класів (громадянські та соціальні компетентності, інноваційність, інформаційно-комунікаційна, культурна, уміння вчитися впродовж життя, спілкування державною мовою). Реалізація творчого проекту «Вірші Т. Г. Шевченка в дитячих серцях» здійснена за умов багатостороннього типу комунікації; сприятливої, позитивної психологічної атмосфери; дотримання норм спільної праці вчителя, учнів, викладачів та студентів засобами технології формування критичного мислення, створення ситуації успіху, парно-групових, ігрових, інтерактивних, ІКТ-технологій тощо.

Список використаних джерел

1. Бриль Г. К., Бесарабова Т. В. Педагогічна технологія співробітництва та її впровадження в умовах початкової сільської школи. *Наука і освіта*. 2013. № 1–2. С. 134–137.
2. Нікітіна О. Інноваційність змісту початкової освіти як ознака її модернізації. *Наукові записки КДПУ*. Серія : Педагогічні науки / ред. В. В. Радул [та ін.]. Кіровоград : КДПУ, [Б. р.] 2011. Вип. 93. С. 123–127.
3. Нова українська школа : poradnik dla vchytelja / Під заг. ред. Бібік Н.М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
4. Новиков А.М. Содержание общего образования: от школы знаний к школе культуры. *Народное образование*. №1. 2005. С.39–45.

5. Одинадцять ключових компетентностей учнів. URL: https://www.pedrada.com.ua/files/articles/2108/Kluchovi_kompetentnosti_uchniv_pochatkovoji_shkoly_2018_Pedrada.pdf (дата звернення: 08.09. 2018).
6. Савченко О. Я. Упровадження компетентнісного підходу в початковій освіті : здобутки і нерозв'язані проблеми. *Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації* : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ, 2014. С. 41–50.
7. Сисоєва С. О. Педагогічні технології : коротка характеристика сутнісних ознак. *Педагогічний процес: теорія і практика* : зб. наук. пр. – 2006. – Вип. 2. С. 127–131.

Ганна Удовиченко,
старший викладач,
Бердянський державний
педагогічний університет

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА ЗАСОБАМИ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Рівень мовної освіти завжди був і залишається визначальним у характеристиці соціального розвитку суспільства загалом і кожної особистості зокрема. На сучасному етапі модернізації усіх сфер українського суспільства освіта, зокрема початкова, спрямовані на формування мовної особистості дитини, яка вміє комунікативно виправдано й грамотно послуговуватися мовою в різноманітних ситуаціях.

Проблема мовної особистості широко досліджується науковцями (Г. Богін, Ю. Караулов, Ф. Бацевич, О. Біляєв, А. Богущ, Л. Варзацька, М. Вашуленко, С. Єрмоленко, Л. Мацько, М. Пентиліук, М. Плющ, Г. Шелехова та ін.).

Показником мовного розвитку особистості є комунікативність, тобто здатність спілкуватися, зумовлена активним використанням засобів мови, вмінням сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне, тобто вмінням осмислено сприймати й продукувати усні й письмові тексти. Базою мовного розвитку є формування мовленнєвої компетентності молодших школярів [2].

Ефективність навчання англійської мови залежить від чіткої та гнучкої організації освітнього процесу на уроці, від уміння вчителя враховувати реальне засвоєння матеріалу кожним учнем та індивідуальні особливості кожної дитини. Саме тому інтерактивні технології навчання, на нашу думку, дають можливості молодшому школяру не просто запам'ятовувати навчальний матеріал, а й продуктивності і проблемного підходу до навчання, його осмислення, де також збільшується частка самостійної пошукової роботи учнів.

Мета роботи – розкрити особливості використання інтерактивних технологій навчання у процесі формування мовної особистості молодшого школяра на уроках англійської мови.

На думку багатьох відомих вчених (О. Біди, І. Дичківської, М. Кларіна, Г. Коберника, А. Нісімчук, А. Падалка, О. Пехоти, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Селевка, М. Вашуленка, Л. Мацько, М. Пентиліук) одним з найперспективніших шляхів формування мовної особистості дитини є впровадження у навчання інтерактивних технологій, в основі визначення яких лежить міжособистісне спілкування учасників освітнього процесу, яке передбачає управління процесом навчання з боку вчителя, організацію ним взаємодії навчальної діяльності тих, хто навчається, контроль за цією

діяльністю і одержання зворотнього зв'язку у формі знань про поняття, особистих суджень, колективних міркувань і висновків тощо [1].

Інтерактивне навчання допомагає організовувати пізнавальну діяльність, яка має передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальність, спроможність, за якої неможлива його неучасть у колективному взаємодоповнюючому процесі пізнання, що базується на взаємодії всіх його учасників: або кожен учень має конкретні завдання, за які він повинен публічно відзвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання [2].

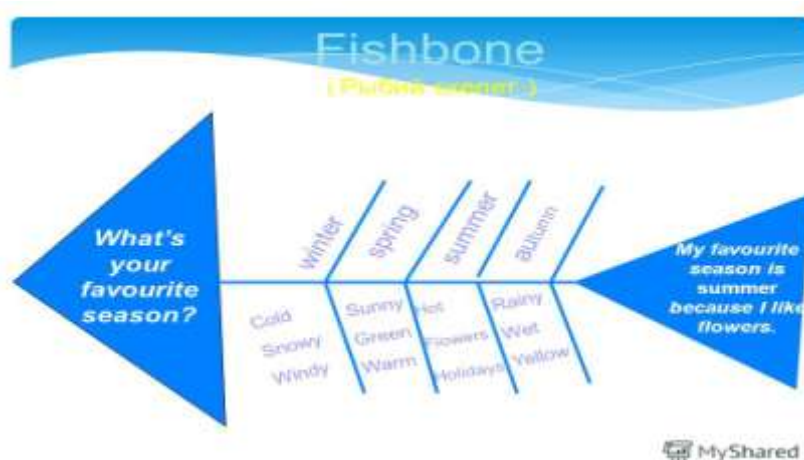
Інтерактивність включає в себе не тільки вираження своїх власних думок, а й сприйняття й розуміння думок інших. Риси інтерактивного навчання: двобічний характер; спільна діяльність учителя та учнів; керівництво процесу вчителем; спеціальна організація та різноманітність форм; інформаційна прогалина; цілісність та єдність; мотивація та зв'язок з реальним життям; виховання та розвиток особистості учнів одночасно з процесом засвоєння знань.

Розглянемо декілька методичних прийомів організації інтерактивного навчання у формуванні мовної особистості учнів на уроках англійської мови.

«Фішбоун» (Fishbone – «Рибна кістка», «Скелет риби»). Суть даного методичного прийому – встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між об'єктом аналізу і факторами, що впливають на нього, вчинення обґрунтованого вибору. Додатково метод дозволяє розвивати навички роботи з інформацією і вміння ставити і вирішувати проблеми.

В основі Фішбоуна лежить схематична діаграма в формі риб'ячого скелета (див. Схема 1). Схема Фішбоун є графічним зображенням, що дозволяє наочно продемонструвати визначити в процесі аналізу причини конкретних подій, явищ, проблем і відповідні висновки або результати обговорення.

Схема 1.



«Акваріум». Після того, як учитель розподілив учнів на дві-чотири групи та запропонував їм завдання для виконання та необхідну інформацію, одна з

груп сідає в центр класу, утворивши внутрішнє коло («Акваріум»). Усі учасники цієї групи починають обговорювати запропоновану вчителем проблему. Усі інші учні мовчки слідкують за ходом обговорення. Після закінчення вчитель ставить класу запитання типу «Do you agree with the group's opinion?», «How do you think ..?» та ін.

«Асоціація». Може проводитися на будь-якому етапі уроку, але найкраще на початковому етапі уроку. Учитель записує слово-тему на дошці й запитує: «Which words and expressions do you associate with the word...?» Учні кажуть свою асоціацію, пояснюють, чому вони обрали саме це слово, виходять і записують на дошці. Наприклад:

«Наосліп». Учитель ділить навчальний матеріал на кілька частин, кожному учневі в кожній групі дається одна або дві частини матеріалу. Кожен учень знайомиться з матеріалом так, щоб мати змогу описати його іншим членам навчальної групи. Члени кожної групи разом вирішують, у якій логічній послідовності можуть об'єднуватись частини матеріалу, які вони мають на руках. Учні можуть описувати свої частини, запитувати інших про їх матеріал, але не мають права чіпати частини інших членів.

«Прес». Цей метод використовується у випадках, коли виникають суперечливі думки з певної проблеми і учням потрібно зайняти чітко визначену позицію з проблеми, аргументувати її. Метод дає можливість навчитися формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного питання. Він складається з етапів: висловлення своєї думки, в чому полягає точка зору; причина виникнення думки; наведення прикладів; узагальнення своїх думок, висновки.

Отже, використання інтерактивних технологій навчання під час вивчення англійської мови позитивно впливає на формування мовної особистості молодшого школяра, на розвиток його логічного, творчого, критичного мислення, на формування його навичок працювати в команді, виступати, аргументувати, обґрунтувати, доводити власну точку зору, слухати і приймати погляди інших на засадах партнерства, аналізувати власну та спільну діяльність.

Список використаних джерел

1. Інтерактивні технології навчання в початковій школі : навч. посіб. / Біда О. А., Кравчук О. В., Коберник Г. І. та ін. Умань : РВЦ «Софія», 2007. 212 с.
2. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : навч. посіб. / Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. / за заг. ред. С. Ю. Ніколаєвої. К. : Ленвіт, 2013. 590 с.
3. Методика навчання іноземних мов у початковій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Котенко В. О., Соломаха А. В. К. та ін. : Київ. Ун-т ім. Б. Грінченка, 2013. 356 с. URL: <http://www.twirpx.com> (дата звернення 28.08.2018).

Анжела Чайка,

учитель початкових класів,
Бердянський ЗЗСО №13

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Кожна дитина – неповторна, наділена від природи унікальними здібностями, талантами та можливостями. Місія Нової української школи — допомогти розкрити та розвинути таланти кожної дитини, в тому числі дітей з особливими освітніми потребами (ООП), які навчаються в інклюзивних класах закладів загальної середньої освіти [8]. Процес упровадження інклюзивного навчання має інноваційний і творчий характер, оскільки пов'язаний із постійним пошуком більш досконалих і, як наслідок, більш ефективних способів організації навчання з урахуванням особливостей освітніх потреб його учасників.

Чіткість і структурованість інклюзивного навчання забезпечить уникнення методу «проб і помилок» при роботі з дітьми з ООП. Без знання технологічних підходів, принципів і конкретних методик роботи з такими людьми є неможливими планування, організація та здійснення інклюзивного навчального процесу.

Сучасна педагогічна діяльність відмовляється від багатьох стереотипів часів Радянського Союзу, коли існувала тенденція, що людям з особливими потребами достатньо державної допомоги, а освіта зовсім необов'язкова [4, с.27—34]. Саме тому в Новій українській школі навчаються діти з найрізноманітніших груп, чимало з них мають особливі освітні потреби. Це не лише учні з обмеженими можливостями чи інвалідністю, а й учні, які мають порушення поведінки, діти з іншого культурного та мовного середовища, ті, кого незалежно від причини зараховують до групи ризику. Відтак, курикулум має орієнтуватися на всіх учні, враховувати їхні потреби та надавати кожному можливість досягти успіху. Зважаючи на це, більшість інновацій у практиці навчання та в розробці навчально-методичного забезпечення мають забезпечити оптимальне навчання кожної дитини, враховуючи індивідуальні освітні та інші потреби, використовуючи особистісний та диференційований підходи.

Діяльність освітнього закладу можна назвати ефективною лише в тому випадку, коли кожен учень в ньому має змогу успішно навчатися. Нова українська школа має забезпечувати навчання всіх дітей на рівних умовах і високому якісному рівні. У такому ЗЗСО незадовільні навчальні досягнення окремого учня не пояснюються його особистою «нездатністю» чи «неспроможністю», зумовленими порушеннями розвитку. Оновлений освітній заклад має забезпечувати досягнення кожним школярем найвищих результатів (прийнятних для нього); найсприятливіші умови для посилення всіх аспектів учнівських досягнень і розвитку; постійне вдосконалення

педагогічної практики. Головна характеристика ефективної діяльності НУШ — здатність задовольняти освітні потреби всіх дітей, тобто бути *інклюзивною*.

Інклюзивна освітня технологізація — це процес оптимізації освітнього простору, трансформація його розбалансованості та активний вплив на розвиток освітніх систем шляхом використання технологій інклюзивного навчання [4, с.219]. Технологія (від грец. *techne* - мистецтво, майстерність, вміння + *logos* - вчення) є системою знань про способи та засоби обробки і якісного перетворення об'єкта [5, с.342]. Технології інклюзивного навчання — це система знань про оптимальні форми, методи, засоби та способи організації навчання дітей з особливими освітніми потребами.

Одним із засновників інклюзивного підходу до освіти є А. Макаренко, який активно використовував його у своїй педагогічній діяльності. Розкриття змісту поняття «педагогічна технологія» відображено і в працях таких відомих вчених як: В. Безпалько, М. Кларін, В. Монахова, Г. Селевко, М. Чошанова та ін. Педагогічні технології інклюзивного навчання розкрито в дослідженнях Т. Лормана, Дж. Деппелер, Д. Харві. Принципи співпраці педагогів та учнів в інклюзивному навчанні висвітлено в працях Д. Мітчела, та Бетті Ріп.

Упровадження технологій інклюзивного навчання складається з таких етапів:

- підготовка виконавців і організації їхньої роботи;
- координація різноманітних суб'єктів (МОНУ, Академії педагогічних наук та наукових шкіл, освітніх закладів різного рівня, окремих виконавців чи груп);
- надання науково-методичної допомоги спеціалістам;
- контроль за діяльністю суб'єктів упровадження інклюзивних технологій;
- аналіз процесу технологізації;
- коригування цілей (для врахування специфіки нозологій людей з особливими потребами та технічних засобів для здійснення освітнього процесу);
- організація інформаційного забезпечення і обслуговування процесу впровадження тощо [4, с.217].

Учитель, володіючи сучасними педагогічними технологіями, при постійній взаємодії з учнями, їхніми батьками, медичним працівником та шкільним психологом, повинен планувати й організовувати свою діяльність з урахуванням пріоритетів збереження та зміцнення здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу. У своїх працях видатний педагог В. Сухомлинський писав: «Досвід переконав нас у тому, що приблизно у 85% усіх учнів, що не встигають головна причина відставання у навчанні – поганий стан здоров'я, якесь нездужання або захворювання, найчастіше зовсім непомітне і таке, що можна вилікувати тільки спільними зусиллями матері, батька, лікаря та

вчителя» [7, с.124]. На його думку, заклад освіти й учитель зокрема повинні брати активну участь у збереженні здоров'я школярів. Тому головною технологією має стати «здоров'язбережувальна», що об'єднують у собі всі напрями діяльності закладу загальної середньої освіти щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів [4, с. 216].

Однією з найдієвіших педагогічних технологій, яка має забезпечити ефективний навчальний досвід для кожної дитини є диференційоване навчання, передбачає, що всі учні є різними, а відтак, завдання вчителя полягає в тому, щоб виявити ці відмінності та відповідним чином вибудувати освітній процес, забезпечивши оптимально ефективний навчальний досвід для всіх учнів. Такий підхід до організації освіти, орієнтований на потреби школярів є надзвичайно перспективним у навчанні різноманітного учнівського колективу, в тому числі й дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Диференційоване навчання передбачає створення освітнього середовища та організацію освітнього процесу таким чином, щоб забезпечити успішне опановування курикулумом учнями з різними освітніми потребами (з порушеннями психофізичного розвитку, обдарованими, представниками різних культур).

Про диференційоване навчання можна говорити як про технологію, що демонструє: прийняття вчителем різноманітності дитячого колективу (різні рівні базових і поточних знань школярів, їхня підготовленість, освітні інтереси, індивідуальні стилі навчання); навички педагога щодо організації освітнього процесу навчання учнів з різними навчальними можливостями в умовах одного класу; прагнення фахівця просувати дітей на більш високий рівень, забезпечуючи їм особистий успіх і надаючи необхідну підтримку і допомогу. Не існує єдиної формули щодо підготовки уроку із застосуванням диференційного навчання. Але є одна необхідна умова для успішного навчання – до початку роботи усвідомлювати кінцеву мету і результат, планувати свої дії для їх досягнення [6, с. 5-11].

Арт-технології передбачають формування інтелекту шляхом застосування засобів художньої творчості. Використання педагогічних технологій у початковій школі такого виду не передбачає застосування спеціальних освітніх програм. У дітей формуються навички сприйняття всіх жанрів мистецтва: театру, танцю, живопису, музики. Вони не мають при цьому ставати професійними танцюристами, художниками, музикантами [6, с. 113].

Застосування педагогічних технологій у початковій школі сприяє спрощенню процесу засвоєння складного навчального матеріалу. Мистецтво виступає як засіб пізнання. Такі педагогічні технології в інклюзивному класі дозволяють учителю проводити урок за певним алгоритмом, використовуючи фразу: «Що буде, коли...». У цьому випадку хлопці та дівчата отримують навички комунікативного спілкування, вчать допомагати один одному, висловлювати свої думки, вести дискусію з однокласниками. Проте

найголовнішим набутком молодших школярів на такому уроці є інтеграція компетентностей, що дозволяє «побачити» виучуване явище з точки зору різних освітніх галузей. Існує чотири аспекти впровадження технології в освітній процес початкової школи :

- побудова уроку на конкретному виді мистецтва;
- включення елементів мистецтва як засобів роботи педагога;
- застосування фрагментів мистецтва для діяльності учня;
- організація пізнавальної діяльності дітей за допомогою різних жанрів [9].

Значного впливу на особистісний розвиток молодших школярів можна досягнути за допомогою створення «ситуації успіху» (А. Белкін). Необхідно створювати ситуації дитячого оптимізму, психічної активності, як от: підкреслення найменших успіхів дитини, позитивна оцінка зусиль, які вона доклала для досягнення певних результатів. Педагог має здійснювати оцінку саме позитивних якостей діяльності учня, не зважаючи при цьому на наявні недоліки. Після того, як дитина повірить у свої сили, ці недоліки підлягають спочатку спільному, а потім самотійному виправленню. За правильної організації освітнього процесу створені педагогом тимчасові ситуації успіху стимулюватимуть школярів з ООП до позитивних вчинків та дій, сприяють збереженню позитивних моделей поведінки [2].

Корекційно-розвивальна доцільність міститься й у системі розвивального навчання, запропонованій П. Гальперінім, В. Давидовим, Д. Ельконінім, Л. Занковим. Спеціальна організація такого навчання передбачає максимальну опору на збережені можливості розумового розвитку дітей і сприяє: активізації пізнавальної діяльності учнів, усвідомленості засвоєних знань, формуванню вмінь переносити здобуті теоретичні знання на практику, розвитку продуктивного мислення (його операцій, критичності, самотійності), мовлення, емоційно-вольової сфери, здібностей молодших школярів до оволодіння елементами соціальної культури. При виконанні інтелектуальних завдань, що відповідають зоні найближчого розвитку дитини, корекційний ефект пов'язаний із забезпеченням успіху та закріпленням психічних новоутворень [1 с.117].

Інтерактивні технології залишають за собою право в повній мірі бути використаними на уроках й в інклюзивних класах. Їх можна ефективно запроваджувати на уроках застосування знань, умінь і навичок, комбінованих уроках. Єдиними важливими умовами є такі: групи в які об'єднуються діти, мають бути змішані; асистент учителя виконує роль помічника, який спрямовує діяльність дітей [6, с.40-49].

Інклюзивна освіта в закладах загальної середньої освіти має відображати одну з головних демократичних ідей, яка в повній мірі розкрита у Новій українській школі – всі учні є цінними й активними членами суспільства. Теоретичний аналіз потенціалу педагогічних технологій свідчить, що їх впровадження у роботу інклюзивних класів може значно

підвищити ефективність навчально-виховного процесу, забезпечить його корекційну спрямованість, організацію активних видів пізнавальної діяльності дітей, оптимізує взаємодію і позитивні стосунки молодших школярів з їх однолітками.

«Хороший учитель – це той, хто: знає, що учень може навчати, а вчитель – учитись; інтегрується у навчальне середовище, в прямому розумінні займає місце серед парт (а не перед ними); доводить, що йому подобається проводити асоціації між мозком та губкою, здатною поглинати; вважає, що те, що хтось думає, важливіше, аніж те, що хтось вписує у порожні клітинки» [7].

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей в системі М. Монтессорі: навч. посіб./ В. І. Бондар, А. М. Ільченко. – Полтава : РВВ ПДАА, 2009. – 252 с.
2. Всеукраїнський фонд "Крок за кроком" [Електронний ресурс] . Програма "Інклюзивна освіта". / Режим доступу: <http://ussf.kiev.ua>
4. Дубич К. В. Роль технологізації у впровадженні інклюзивного навчання //36. наук. праць : Духовність особистості : методологія, теорія і практика / К. В. Дубич. — Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В.Даля, 2011. — 208 с.
5. Купреєва О.І. Психологічний супровід студентів з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі // Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : тези доповідей / О. І. Купреєва — К., Вид-во Університет "Україна", 2005 — 600 с.
6. Колупаєва А. А. Педагогічні технології інклюзивного навчання / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. – Харків : Ранок, ВГ «Кенгуру», 2018. – 160 с. – (Інклюзивна освіта).
7. Коцур Н.І. Здоров'язберігальні технології у процесі підготовки майбутніх учителів / Н.І.Коцур //Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. - №21. – 2011. – С. 124-128.
8. Нова українська школа [Електронний ресурс] : Режим доступу: <http://nus.org.ua/questions/inklyuzyvne-navchannya-vidpovid-pro-vazhlyve/>
9. Про реформу середньої освіти в Україні, або якою буде «Нова українська школа» [Електронний ресурс] Режим доступу: <http://osvita.ua/school/reform/55481/>.

Лілія Ярошук,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Бердянський державний
педагогічний університет

ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ШКОЛЯРА

Ми живемо в епоху змін, інновацій, епоху інтелекту, життя диктує свої умови, вимоги до людини. Якісно нові зміни в суспільстві переконують, що найбільшою цінністю є неповторна людська особистість з її вподобаннями, обдаруваннями.

Дослідники стверджують, що багато надзвичайно обдарованих людей не реалізували своїх можливостей через несприятливе виховання в дитинстві. Американські психологи, вивчивши життєвий шлях 400 видатних людей, виявили, що 60% із них мали в школі значні труднощі, важко пристосовувалися до умов навчання, орієнтованого на середній рівень знань. Нерідко обдарована дитина не знаходить розуміння ні педагогів, ні однолітків [5, с. 292].

Творчі здібності формуються протягом усього життя людини, проте дослідження Т. Байбери, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Ю. Гільбуха, Г. Костюка, Л. Лозової, О. Матюшкіна, В. Моляко, А. Сологуба та ін. показують, що саме дошкільний вік є найсприятливішим для творчого розвитку дітей, їхніх здібностей до творчості.

Сучасні діти живуть і розвиваються в глобальному інформаційному просторі. Головною метою дитячих навчальних закладів у нашому суспільстві є найбільш повне розкриття творчого потенціалу, природних здібностей вихованців, створення доброзичливої, творчої атмосфери, де враховувалися б інтереси та бажання дитини, створювалися умови для прояву самостійності, ініціативи, творчості, підготовка дитини до життя в суспільстві.

Сьогодні перед сучасною школою постає завдання виховати особистість, здатну до життєтворчої діяльності. Така особистість зуміє правильно вибрати свій шлях у житті, зважаючи на власні можливості; буде ставити перед собою завдання самовдосконалення й саморозвитку, що стане запорукою успіху в різних сферах діяльності.

Становлення творчої особистості, розвиток її креативних здібностей у дітей залежить від гармонійного поєднання природних задатків, вагомих для конкретної дитини, мотивів діяльності та сприятливого розвивального середовища. Важливим чинником успіху є також виховання морально-вольових якостей, розвиток емоційної сфери та набуття дошкільниками певних знань, умінь, навичок, які необхідні для проявлення творчого

потенціалу. Саме знання, уміння та навички – основа розвитку творчої, креативної уяви, фантазії, втілення дитячої творчості.

Дитина дошкільного віку у процесі своєї діяльності активно діє і відкриває щось нове для себе, пізнає довкілля, водночас спостереження та аналіз вихователем творчих проявів дитини виявляються багатим матеріалом для вивчення відчуття її духовного, фізичного, психічного станів та внутрішнього світу.

Дошкільний вік (з чотирьох до семи років) – недовгий, але дуже насичений період у житті людини. Розвиток дитини відбувається стрімко. Основний вид діяльності цього періоду – гра. Підвищується інтерес дитини до навколишнього світу, проявляються перші ознаки самостійності, творчості. Малюк уже може правильно поводитися за столом, одягатися, формуються навички гігієни.

Гра – це найбільш доступний для дітей вид діяльності, спосіб переробки отриманих з навколишнього середовища вражень. У грі яскраво проявляються особливості мислення і уяви дитини, здатність до фантазування, також його емоційна активність, потреба в спілкуванні. Гра – соціальна практика дитини. Вона має великий вплив на розвиток різноманітних здібностей дитини в тому числі і креативних. Дошкільний період – це етап становлення у дітей різних здібностей, засвоєння суспільного досвіду. Дитина розвивається під впливом виховання, впливом вражень від навколишнього середовища. У неї з'являється інтерес до життя. Гра – це своєрідний спосіб переробки отриманих вражень. Враження пробуджують у дітей різноманітні почуття, мрії, підштовхують їх до творчості, креативного мислення. Через гру можна розвивати різноманітні творчі здібності: образотворчі, мовленнєві, музичні.

У цей період починає формуватися особистість, адже дитина вже усвідомлює свою індивідуальність, у неї виникає почуття сорому і гордості, розуміння «доброго» і «поганого», дошкільник уже розуміє, що треба слухати та поважати старших.

Ускладнюється і емоційне життя малюка, формуються вищі почуття: дитина вже може переживати і співчувати. Крім того, розширюється і сфера діяльності дитини: крім спілкування з рідними людьми, виникає потреба в контакті з іншими – ровесниками і дорослими.

Дошкільний вік – період інтенсивного пізнавального розвитку, розквіту творчої фантазії. Тому варто докласти батькам і педагогам максимум зусиль, аби розвинути творчість кожної дитини, адже творчий дошкільник – успішний учень в початковій школі.

На сучасному етапі творчість – норма дитячого розвитку, органічно притаманна дитині з раннього віку. Кожному періоду властиві власні домінанти творчої діяльності, які забезпечують особистісне становлення кожної дитини і слугують засобом розвитку здібностей і можливостей, що зумовлює поступову інтеграцію дошкільника в шкільне життя. Розвиток

творчої особистості потребує відповідних умов, від яких залежить його ефективність, продуктивність виявів особистості як суб'єкта діяльності. Цьому найбільшою мірою сприяє навчально-виховний комплекс з єдиними підходами та вимогами до кожної дитини, наданням їй максимальних можливостей для виявлення і розкриття творчих здібностей, обдарувань на всіх етапах – від дошкільника до молодшого школяра і в подальшому житті.

Розглянемо як тлумачить довідкова психолого-педагогічна література поняття творчість. У «Психологічній енциклопедії» [6, с. 352] сказано, що це 1) високосвідома, спрямована на створення нових продуктів матеріальної і духовної культури, які мають суспільно-історичну цінність; 2) теоретична і практична діяльність людини, яка зумовлює одержання об'єктивно нових результатів.

У «Енциклопедії освіти» [3, с. 899] розглядається дефініція «творчість школярів» – це діяльність, результат якої характеризується суб'єктивною новизною, оскільки вона пов'язана із засвоєнням нових знань і розв'язанням різноманітних задач у процесі навчально-виховної роботи в школі та на позашкільних заняттях.

Отже, у науковій літературі немає чіткого визначення поняття «творчість». Мова йде про досить інтегроване психолого-педагогічне явище, яке розглядається в різних аспектах. В українському педагогічному словнику С. У. Гончаренка дається таке тлумачення творчості педагога: «це оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання та навчання» [2, с. 326]. Творчість, на думку видатного радянського вченого Л. С. Виготського, – це діяльність людини, що спрямована на створення нового досвіду зовнішнього світу, умовиводів та почуттів, притаманних людині [1, с. 223]. За визначенням С. О. Сисоевої, педагогічна творчість – це «цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому просторі»; це «не тільки сукупність послідовних і взаємопов'язаних дій учителя й учня, спрямованих на свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок, формування світогляду учня, культури поведінки тощо, а й сукупність послідовних і взаємопов'язаних перетворень в їх творчому розвитку: мотивації, характерологічних особливостей, творчих умінь, психологічних процесів, які сприяють успіху людини у творчій діяльності» [8, с. 15]. Абсолютна більшість вчених-педагогів, психологів та філософів погоджуються із думкою, що творчість – це все-таки непізнаний феномен. Існують дві думки щодо суті педагогічної творчості, а саме: педагогічна творчість – це своєрідна здібність, «подарунок долі». Інша позиція: творчість – це процес, яким можна оволодіти, напрацьовуючи досвід. Відповідно до останньої позиції, творчість у педагогічній роботі можна спланувати відповідно до порад В. А. Кан-Калика [4, с. 81]. Для цього треба: а) чітко усвідомлювати кінцеву мети навчально-виховної взаємодії (очікуваний результат); б) співвідносити заплановану взаємодію із психолого-

педагогічною теорією; в) співвідносити заплановану взаємодію із загальною системою педагогічного процесу; г) конкретизовувати заплановану взаємодію стосовно власних, авторських педагогічних поглядів; д) врахувати індивідуально-неповторні особливості даної ситуації (вікові, соціально-психологічні, індивідуально-типологічні тощо); ж) прогнозувати близькі та віддалені за часом результати взаємодії; з) знаходити оптимальні шляхи здійснення запланованої взаємодії.

За визначенням В. О. Сухомлинського, творчість «у прямому розумінні цього слова – створення духовних і матеріальних цінностей високої суспільної значущості, – є вершиною духовного життя людини, показником найвищого ступеня розвитку її інтелекту, почуттів, волі» [9].

Як правило, творчі діти – це обдаровані діти, адже важливою характеристикою обдарованості є креативність – здатність до творчості. Психологи розглядають обдарованість як складне психологічне явище, невіддільне від особистості, як наявність здібностей, їх своєрідне поєднання, від якого залежить можливість успішної діяльності.

Обдарована дитина – дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності [10, с. 79]. Як зазначено у багатьох дослідженнях, обдаровані діти наділені високим творчим потенціалом і високим рівнем розвитку здібностей. Згідно із психологічними дослідженнями основою обдарованості є закладений від народження творчий потенціал, який розвивається упродовж усього життя людини. Він не залежить безпосередньо від рівня розумових здібностей, оскільки діти з високим рівнем інтелектуального розвитку іноді володіють незначним творчим потенціалом.

Обдаровані діти проявляють свої здібності вже в дошкільному віці, про що свідчить швидке оволодіння малюком мовою і великий обсяг його словникового запасу. Вони характеризуються надзвичайною невгамовною пізнавальною активністю, дослідницьким інтересом, постійною вимогою до дорослих давати їм відповіді на численні запитання, здатністю простежувати причинно-наслідкові зв'язки, відмінною пам'яттю, самостійністю і творчістю, підвищеною концентрацією уваги. Уже в 3 роки вони можуть одночасно стежити за двома або декількома об'єктами, у 3–4 роки – вже читають, рахують, багато чим захоплюються, цікавляться географічними картами тощо. Такі діти раніше починають ходити і говорити, вирізняються серед ровесників кращим фізичним розвитком, досить комунікативні, мають різноманітні інтереси, яскраві уподобання, високу пізнавальну активність, зосереджені на пізнанні. Вони здібні до абстрактного мислення, здатні робити свої самостійні судження, надзвичайно кмітливі, а їхні інтереси виходять за межі того, що цікавить їх ровесників [5, с. 293].

Усі вияви обдарованості є значущими й потрібними для повноти життя як особистості, так і суспільства. О. Савченко зазначає: «У початковій школі

розвиток здібностей дітей, їх творче ставлення до виконання різних завдань визначено як передумову всебічного розвитку і виховання, творчого самовираження дитячої особистості» [7, с. 194].

Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, при цьому людська особистість немовби зливається зі своїм духовним надбанням.

Більшість діток талановиті з народження, просто в деяких здібності виявляються яскраво з раннього дитинства, а іншим малюкам потрібна допомога батьків і педагогів у виявленні дитячого таланту.

Обов'язково треба розвивати тягу до творчості, відкривати їм чарівний світ мистецтва, якомога більше читати з дітьми книг. Допоможуть у цьому фарби, пластилін, природні матеріали, диски з різною музикою. Адже ліплення розвиває уяву маленького скульптора і дрібну моторику маленьких рук. Варто експериментувати з малюком, малювати не тільки різними пензликами, нехай малюк спробує щось зобразити, вмочуючи свої пальці у фарбу, або зробити на аркуші відбиток своєї долоні. Крім того, добре сприяє розвитку творчості робота з природними матеріалами: шишками, черепашками, насінням, жолудями, крупами, насінням тощо.

У художньо-творчому розвитку дитини важливу роль грає музика. Варто знайомити малюка зі світом дитячої пісні, класичної музики. Якщо дитина цікавиться музикою, можна займатися в музичній школі.

Розвивають дитячу творчість і твори живопису. Малюкам цікаво розглядати енциклопедії з репродукціями картин великих художників.

Сьогодні педагоги і психологи активно звертають увагу на новий напрям художнього виховання дошкільників – дитячий дизайн, який дає широкий простір для дитячої творчості. Дитячий дизайн представляє величезний потенціал і великі можливості для розвитку творчих здібностей, фантазії та уяви. Він спрямований на розкриття особистості дитини, її індивідуальності, розвиток її творчого потенціалу, вільного, без натиску з боку дорослого, заснованого на самовираженні дитини, її саморозвитку, на співпраці і співтворчості, з використанням тільки гуманних методів і прийомів, без заборон і категоричних звернень.

Нині пропонують свої послуги центри, так звані «маленькі школи» (для діток з 3–4 років), у яких часто педагоги поєднують авторські методики із традиційним педагогічним досвідом. У таких закладах всебічно розвивають інтелектуальні та творчі здібності, дають знання та вміння необхідні для успішного навчання в школі, вчать як адаптуватися до перебування в колективі однолітків.

Крім того, такі «маленькі школи» для дітей, які не відвідують дитячий садочок, часто пропонують заняття в комунікативних групах, де дошкільнята мають можливість проводити більше часу в дитячому колективі, набувати соціальних та комунікативних навичок, спілкуватися з

однолітками. Окрім різноманітної ігрової діяльності вони включають також додаткові уроки малювання, конструктивної діяльності, англійської мови, дитячого фітнесу, дизайну, хореографії, логіки тощо. Навчальна програма в таких закладах передбачає також організацію та проведення сезонних свят, відбуваються різноманітні тематичні дитячі вечірки та майстер-класи, де дитина може гарно, весело і корисно провести вільний час, діють творчі та інтелектуальні студії та гуртки. Звичайно, усе це допомагає батькам розвинути творчі здібності дошкільника, а згодом – успішного молодшого школяра.

Отже, підготувати дитину до навчання – не значить навчити її читати, писати та рахувати. Поняття набагато глибше: дитина повинна навчитися мислити, аналізувати, грамотно та зв'язно висловлювати свої думки, знаходити нестандартні рішення – це інтелектуальна готовність; у дитини має бути сформоване позитивне ставлення до школи, навчання, вчителів; необхідно сформувані вольову готовність майбутнього першокласника, у розвитку особистості дитини 6-річного віку на першому місці повинен виступати мотив «Я повинен», ніж «Я хочу».

Варто пам'ятати, що обдарованість, творчість – поняття не тотожні обсягу отриманих знань, – це складніше явище, яке включає високу пізнавальну активність, нестандартність мислення, наполегливість, надзвичайну працездатність тощо.

Ще є одна важлива річ, про яку педагоги мають повідомити батьків старших дошкільників, – це те, що дитина має знати, відчувати, що її люблять такою, якою вона є, і завжди будуть любити просто за те, що вона є, а не за її успіхи, таланти, досягнення.

Батькам треба займатися з дітьми, прищеплювати їм любов до прекрасного з раннього віку. Розвивати їх творче мислення і допомагати проявлятися дитячому таланту. Активна конструктивна творчість має стати постійним супутником дитячої життєдіяльності в сім'ї та дошкільних закладах. Усе це – запорука успіху навчання в початковій школі.

Список використаних джерел

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. Москва : Академия, 2002. 320 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
4. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении. Москва : Просвещение, 1987. 190 с.
5. Пасічніченко А. В., Ковалевська А. В. Психолого-педагогічна підтримка обдарованих дошкільників // *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти* : зб. матер. Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (Вінниця,

ВДПУ ім. М. Коцюбинського, 10–11 листопада 2015 р.). Вінниця : Нілан – ЛТД. 2015. С. 292–295.

6. Психологічна енциклопедія : А–Я / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.

7. Савченко О. Я. Виховний потенціал початкової освіти. Київ : Богданова А. М., 2009. 226 с.

8. Сисоєва С. О. Теоретико-методологічне обґрунтування педагогічної творчості // *Відкритий урок*. 2005. № 21, 22. С. 13–19.

9. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. – Київ : Радянська школа, 1977. 341 с.

10. Туріщева Л. В. Увага! Особливі діти. Харків : Основа, 2010. 128 с.

Секція 4 **ТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ**

Валентина Белікова,
кандидат мистецтвознавства, доцент,
Криворізький державний педагогічний
університет

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

Педагогічна наука завжди знаходилась у стані пошуку новітніх прогресивних підходів, які б давали важливі й корисні відповіді на актуальні проблеми сьогодення.

Сучасні проблеми нинішнього періоду пов'язані із життям усього суспільства, в центрі якого стоїть людина, яка повинна жити й працювати за принципами високої моралі, поважного ставлення до національної культури, відповідального відношення до своєї родини, яка є тим затишком, де панують Віра, Надія й Любов.

На сучасному етапі розвитку наукової думки мистецька педагогіка є однією з найважливіших галузей цілісної системи наукових знань. Вона знайшла достойне місце в роботі II-ї Всеукраїнської науково-практичної конференції, що проводиться у БДПУ 14 вересня 2018 року. Питання стану професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні обговорюються науковцями на науково-практичних конференціях різного рівня. Так, тільки за 2017-2018 навчальний рік в Україні були проведені міжнародні, всеукраїнські конференції в Києві, Кропивницькому, Кривому Розі, Сумах, Херсоні, Хмельницькому та ін. Спільно з Державною вищою Професійною школою м. Коніні пройшла конференція в Дрогобичі, з Австрійськими науковцями був проведений III-й Міжнародний науковий конгрес молодих учених Європи і Азії (Австрія – Київ) та інші, де обговорювалися питання оновлення професійної підготовки майбутніх спеціалістів, що відповідає сьогоденному буттю та наступним потребам майбутнього.

Ураховуючи останню тезу, наведемо вислів доктора педагогічних наук В. Іванова (до якого приєднуємося і ми) про те, що в період обговорення освітянської проблеми в Україні здійснюється «народження нового типу культури і загального прогресу», в якому значення творчого освітянського процесу «залежить від діяльності та духовності людини будь-якої професії» [2, с. 20], що, на нашу думку, є одним із найголовніших пріоритетів і завдань людського середовища XXI століття.

Аналіз останніх досліджень. Огляд наукових концепцій провідних українських учених, роботи яких пов'язані із розвитком професійної підготовки майбутніх спеціалістів мистецького спрямування, активно

розробляються в другій половині XX століття та на початку XXI століття (Бузова О., Ляшенко О., Олексюк О., Растригіна А., Рудницька О., Соколова О., Стратан Т., Щолокова О. та ін.). а ідея активних інтегративних процесів у результаті поєднання різних видів мистецтв (що проявилася ще у творчості відомих музикантів та художників-символістів періоду кінця XIX-початку XX ст. – Скрябіна О., Чюрльоніса М., Лятошинського Б. та Ревуцького Л. з їхніми фортепіанними п'єсами) знаходить цікаве та своєрідне рішення в сучасних естетизованих, естрадних, музичних, спортивних й телевізійних шоу. Як зазначає відома в країні науковець з питань естетичного виховання, завідувач відділу художньо-естетичного виховання Інституту проблем виховання АПН України Л. Масол, «це спричинено об'єктивними процесами технічного прогресу, зокрема глобалізацією, мас-медіа і комп'ютеризацією суспільного життя, внаслідок чого на стику художнього й нехудожнього утворюються нові інтегративні цілісності» [4, с. 31], що вимагають від освітянської системи особливих підходів у підготовці нових спеціалістів, так потрібних сучасному суспільству.

Окреслена таким чином ситуація існування освітянської системи у буремному сьогоденні нашої країни висуває одну з головних проблем сьогодення, а саме: з'ясування тих шляхів, завдяки яким здійснюється оновлення музично-виховного процесу та цілісної художньо-естетичної системи в українських навчальних закладах, що є **метою** пропонованої роботи.

Виклад основного матеріалу. Кінець XX – початок XXI століть позначений в Україні активними процесами відродження національної культури та осмисленням удосконалення освітянської науки.

Останнє розкривається у підготовці майбутніх спеціалістів мистецького спрямування, що передбачає усвідомлення музичного (і не тільки музичного) мистецтва як важливої частини усього художньо-творчого та полікультурного простору. Адже мистецтво з своєю особливою мовою «повідомляє» про важливе історичне минуле в країні та світі, «оспіває» події воєнних років, охоплюючи людські душі особливою теплотою і надією на краще майбутнє.

Обговорення заявленої теми на II-й Всеукраїнській науково-практичній конференції, присвяченій підготовці майбутніх спеціалістів в межах святкування 60-річчя спеціальності «Початкова освіта», уможливило висвітлити підготовку майбутніх спеціалістів-вихователів студентів спеціальності «Дошкільне виховання» КДПУ.

Тема професійної підготовки майбутнього вихователя у вихованні дошкільнят знаходить висвітлення в роботі кандидата педагогічних наук О. Белікової [1]. Автор звертає увагу на уміння вихователя викликати у дітей зацікавленість «до різних видів музичної діяльності (співів, музично-ритмічних рухів, гри на дитячих музичних інструментах, слухання музики, творчого самовираження тощо)» [1, с. 76].

Особливу увагу науковець приділяє компетентності майбутнього спеціаліста, окреслює такі її структурні елементи, як: когнітивний, діяльнісний, особистісний. Осмислюючи названі елементи, Белікова стверджує, «що відсутність належної музичної культури студентів дошкільної освіти, недостатньо розвинені музичні здібності створюють значні труднощі в процесі формування професійно необхідних якостей майбутнього вихователя» [1, с. 77].

Проблему професійної підготовки майбутніх спеціалістів піднімає і доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри культурології Херсонського державного університету Л. І. Лимаренко.

Працюючи з майбутніми майстрами театральної сцени, Лимаренко акцентує увагу на підготовці майбутніх спеціалістів-культурологів. На думку вченого «мистецтво театру ставить у центр уваги власне особистість студента-майбутнього культуролога», який розглядається нею, як людина «неповторної, унікальної цілісності..., яка може визначити цілі й цінності свого життя» [3, с. 15]. Як підкреслює Лимаренко, працюючи над певним театральним образом, актор «практикується у відтворенні норм людського життя» [3, с. 14], намагаючись відобразити на сцені образ людини з високим інтелектуальним та емоційним рівнем [3, с. 14].

Висновки та подальші перспективи дослідження в зазначеному напрямку. Викладений матеріал переконливо доводить про те, що проблема професійної підготовки майбутнього спеціаліста є потребою сьогодення. Останнє вимагає від кожного спеціаліста бути високопрофесійним майстром свого мистецького спрямування (музично-виконавського, вокально-хорового, театального, балетного та ін.).

Молодий спеціаліст сьогодні – це творча особистість, творчий потенціал якої впливає на кожного реципієнта, допомагаючи йому сприймати оточуючий світ у повній красі та єдності з природою. Остання теза буде розкрита у наступній публікації.

Список використаних джерел

1. Белікова О. А. Професійна компетентність вихователя у музичному вихованні дошкільників / Олена Аркадіївна Белікова / Наукові записки / Ред. кол. В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 306 с.

2. Іванов В. Ф. освіта третього тисячоліття як процес / В. Ф. Іванов / Науковий вісник Миколаївського державного університету: [Збірник наукових праць]. – Випуск 12. Педагогічні науки: У 3-х т. – Миколаїв: МДУ, 2006. – Т. 3. – 262 с.

3. Лимаренко Л. І. Професійна підготовка майбутніх культурологів засобами театального мистецтва / Лідія Іванівна Лимаренко / Наукові записки / Ред. кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 155. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВКДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 306 с.

4. Масол Л. М. Культурологічні та психолого-педагогічні детермінанти інтеграції змісту дисциплін художньо-естетичного циклу / Людмила Михайлівна Масол / Науковий вісник Миколаївського державного університету: [Збірник наукових праць]. – Випуск 12. Педагогічні науки: У 3-х т. – Миколаїв: МДУ, 2006. – Т. 3. – 262 с.

Вікторія Григор'єва,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний
університет

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ДО ВИКОНАВСЬКОЇ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

XXI століття ставить нові вимоги до вищої мистецької педагогічної освіти. Вища педагогічна школа покликана забезпечувати підготовку фахівця, здатного ефективно здійснювати музичне навчання й виховання школярів. У контексті цих завдань дедалі більшого значення набуває вдосконалення хормейстерської підготовки майбутнього вчителя музики, зростання значення його виконавської культури та професіоналізму.

Процес підготовки майбутнього вчителя до практичної вокально-хорової роботи визначається своєю складністю, багатогранністю та змістовністю. Взагалі діяльність хормейстера характеризується поліфункціональною структурою і вимагає творчого підходу до роботи з хоровим колективом.

Дослідженням проблеми формування виконавської культури хормейстера та його професіоналізму займалися А. Авдієвський, Л. Безбородова, А. Болгарський, В. Васильєв, В. Живов, І. Заболотний, І. Зеленецька, С. Казачков, А. Козир, К. Ольхов, К. Пігров, К. Птиця, В. Самарін, Т. Смирнова, В. Соколова, Л. Шумська та інші. Узагальнивши їх практичний досвід в галузі фахової підготовки майбутніх вчителів музики зазначимо, що фахова підготовка хормейстерів – керівників шкільних та навчальних хорів передбачає цілісність, глибину, інтеграцію загальнофілософських, загальнокультурних, психолого-педагогічних та суто фахових музичних знань, високий рівень теоретичних узагальнень, а разом з тим зумовлює музично-професійну актуалізацію набутих спеціальних знань, вмінь та навичок. В. Васильєв підкреслював: «Для здійснення такої складної та різноманітної діяльності в галузі сучасної хорової культури (виконавської, музично-просвітницької, педагогічної) потрібна фундаментальна практична підготовка» [1].

Відомий хоровий диригент, вчений, педагог С. Казачков підкреслював, що «професія хорового диригента за самою своєю природою багатогранна. Диригент сам створює свій хор, навчає його, утримує його у надійній художній і організаційній формі, диригує в концертах. Він – організатор, вихователь, хормейстер та, що найважливіше, артист-виконавець, спроможний довести

результати колективної роботи до публічного виконання в художньо-мистецькій формі» [2].

Систематична участь студента-музиканта як співака в роботі хорового класу, спостереження за творчою діяльністю керівника хору під час занять та концертних виступів на практиці допомагають оволодіти засобами та методами хорової роботи. Як зазначав С. Казачков «робота хормейстера поєднує у собі, крім хормейстерської, ще й організаційно-управлінську, педагогічну, музикознавчу, дослідницьку та інші види діяльності» [2]. У процесі занять у студентів формуються навички орієнтації у загальній хоровій звучності, здатність її професійно аналізувати. Саме вміння аналізувати і критично підходити до почутого хорового звучання сприятиме розвитку в студентів творчого мислення та творчої активності, інтересу до майбутньої професії. Спів у хорі розвиває у студентів почуття колективізму, організованості, свідомого ставлення до процесу навчання, емоційність, художній смак, музичні здібності, вокальні навички у специфічних умовах хорового строю та ансамблю, а також формує виконавську культуру і майстерність.

І. Мусін визначає, що творчі якості диригента формуються і виявляються в процесі розвитку диригентської мануальної техніки, в процесі інтерпретації музичного твору, в репетиційній практиці, концертній діяльності. Кожен з цих напрямів діяльності хормейстера він розглядає структурно, тобто подає їх як сукупність якостей, необхідних для підвищення їх ефективності. І. Мусін підкреслює, що «диригенту в його подальшій діяльності, крім здібностей, загальних для всіх музикантів, необхідно мати спеціальні теоретичні знання й володіти цілим комплексом специфічних диригентських якостей. Серед них – високорозвинена слухова увага (диригентське бачення) музичного твору, відчуття образності руху музичного полотна, розуміння драматургії твору, волюві якості, уміння спілкуватися з колективом» [3].

Студент, працюючи з хором як диригент, набуває навичок диригента-виконавця. У нього розвиваються організаторські здібності, воля, тактовність, почуття міри, вміння підтримувати психологічний творчий контакт з окремими учасниками хору і колективом у цілому.

К.Б. Птиця визначає специфічні диригентські якості хормейстера як «складні індивідуальні психофізичні особливості диригента-хормейстера, що необхідні для визначення ступеню його обдарованості, спроможності витримувати значну динамічну і емоційну напругу». Педагог виділяє два важливих, на його думку, технологічних компоненти диригентської діяльності: «диригентську майстерність та «внутрішній зміст індивіда», причому останньому віддається автором перевага, як визначному чиннику реалізації особистісних якостей і розкриття потенційних можливостей диригента [4].

Готовність майбутніх вчителів музики до диригентсько-хорової діяльності визначалась у процесі роботи студентів у хоровому класі в рамках учбового процесу. Рівень попередньої диригентсько-хорової підготовки студентів суттєво відрізнявся й більший відсоток складали студенти з базовою інструментальною освітою (піаністи, скрипалі, баяністи тощо).

Аналізуючи готовність майбутніх вчителів музики до виконавської диригентсько-хорової діяльності, було проведено анкетування студентів денної та заочної форм навчання, які щойно розпочали хорову практику. На запитання «Чи готові Ви були до роботи з хоровим колективом?» позитивну відповідь дали тільки 10% студентів, які мали довузівську хорову підготовку та практичний досвід роботи з хоровим колективом. 70% студентів повідомили, що не володіють навичками роботи з хором і їх базова освіта не передбачала роботи з хоровим колективом (теоретики, струнники, піаністи, вокалісти тощо). Таким чином з'ясувалося, що в більшості опитаних студентів спілкування з хоровим колективом викликає почуття страху перед аудиторією, непевність у собі. На цій основі відбувається загальмованість розумового процесу, слухового сприйняття, логічних дій та творчої ініціативи. Внаслідок цього виникає скутість опорно-рухового апарата (мануальної техніки).

Отже, готовність студентів до роботи з хоровим колективом може бути сформована й розвинена до необхідного якісного рівня при наявності усіх компонентів готовності до хормейстерської роботи. Динаміка даного процесу впевнено простежується в практичній диригентсько-хоровій підготовці до виконавської діяльності студентів.

Враховуючи особливості професії вчителя музики-хормейстера, ми визначили готовність студентів до виконавської диригентсько-хорової діяльності, зміст якої розкривається через наступні компоненти – психологічна, емоційна та інтелектуальна готовність і ряд показників: інтерес до професії вчителя музики; прояв пізнавальної та творчої активності у новій для студента сфері діяльності - вміння працювати з хоровим колективом; прагнення до психологічної взаємодії з колективом; розвиток музично-виконавської волі; вміння планувати самостійну хормейстерську діяльність; володіння методами та прийомами роботи з хором тощо.

Однією з найважливіших характеристик готовності студента до вищезазначеної діяльності ми вважаємо позитивний творчий настрій під час роботи з колективом, професійна відповідальність і адекватна самооцінка. Процес навчання у хоровому класі в учбово-виконавських умовах потребує спільного обговорення художньо-творчих завдань, тому найбільш ефективними методами, що сприяють таким формам діалогічного спілкування є творча бесіда та творча дискусія.

Метод творчої бесіди в процесі розучування хорового репертуару розвиває у студентів здатність самостійно мислити й викладати свої думки в

доступній логічній формі в присутності колективу однокурсників, репетуючи публічний виступ перед глядачами та виробляючи в собі навичку вільного професійного спілкування.

Метод творчої дискусії застосовується, як правило, для визначення структурних елементів хорового твору та розвитку самостійних пошуків у знаходженні нових засобів виразності. З цією метою учасникам хорового колективу були задані наступні питання: «Чим би Ви могли довести правильність того або іншого нюансу в даному епізоді хорового твору?», «Аргументуйте правильність обраної Вами артикуляції й характер жесту», «Чи маєте Ви заперечення з приводу запропонованих редакційних вказівок у тексті даного добутку?» тощо. Досвід роботи показав, що дискусійна форма спілкування в колективі сприяє розвитку й формуванню самостійності мислення у студентів. У результаті цих творчих дискусій початкова розгубленість і нерішучість у відповідях зникали, виникала творча ініціатива, що сприяла формуванню й росту самостійності суджень у тому або іншому випадку [5].

Отже, готовність майбутнього вчителя музики, диригента-хормейстера найбільш успішно проявляється у практичній роботі з хоровим колективом, де розвиваються індивідуально-психологічні та особистісно-творчі особливості кожного студента, а також формуються усі вищезазначені компоненти готовності майбутніх вчителів музики до виконавської диригентсько-хорової діяльності.

Список використаних джерел

1. Васильев В.А. Очерки о дирижерско-хоровом образовании / В. А. Васильев – Л., 1991. – 117 с.
2. Казачков С. От урока к концерту / С. Казачков. – Казань : Издательство Казанского университета, 1990. – 343 с.
3. Мусин И.А. Техника дирижирования / И. А. Мусин. - Ленинград : Музыка. - 1967. – 352 с.
4. Птица К. Б. О хоровом дирижировании / К. Б. Птица // Работа в хоре / под ред. Д. Л. Локшина. – 2-е изд. – Москва : Профиздат, 1964. – С. 226-287.
5. Грибкова О. В. Творческое общение в исполнительской деятельности дирижера-хормейстера : монографія / Ольга Грибкова. – М. : Издательство АС-Траст, 2008. – 187 с.

Ірина Дубінець,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний
університет

РОЗВИТОК ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка проблеми. Розвиток творчого потенціалу особистості є одним із найактуальніших завдань сучасного суспільства, яке перебуває на етапі глобальних перетворень в системі освіти України, інтеграції у світовий освітній простір. Відповідно до європейських вимог та вітчизняних державних документів (Державна національна програма “Освіта” (Україна XXI століття), Національна доктрина розвитку освіти України, Закон України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Концепція національного виховання) потребують оптимізації завдання та педагогічні механізми творчого розвитку студентської молоді, здатної до професійного самовдосконалення та самореалізації. Відповідно до цього виникає необхідність внесення кардинальних змін до змісту, форм і методів навчально-виховної роботи з молоддю, зокрема студентів педагогічних вишів, де реалізується креативний підхід до розвитку особистості, формування активно-перетворюючої позиції, творчого потенціалу. Актуальною є проблема підготовки творчих учителів, які в умовах динамічних подій XXI століття будуть здійснювати естетичне і художнє виховання підростаючого покоління, виявляти творчі можливості своїх вихованців.

Глобалізаційні процеси сучасного освітнього простору потребують підготовки професіонала, сучасного суб'єкта європейської життєдіяльності, який відповідає стандартам професійних компетенцій XXI ст. – людини духовно багатой та індивідуально своєрідної, суб'єктивно досвідченої, компетентної в галузі людинознавства і спілкування. Цілком очевидно, що в умовах сьогодення вища педагогічна освіта має стати середовищем для розвитку різноманітних здібностей особистості. Тим паче, що нині зростає інтерес до творчої самореалізації педагога в динамічних та мінливих реаліях сучасного життя і діяльності.

Формування особистості, здатної до творчої діяльності, є актуальним завданням сучасної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема творчості завжди привертала до себе увагу великої кількості дослідників.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження дає змогу стверджувати, що проблема формування творчого потенціалу розглядалася у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях з позиції професійної підготовки майбутнього педагога в університетах. Це сприяло накопиченню певного позитивного досвіду у розробці основних теоретичних положень з цієї проблеми. Так, філософський аспект творчості розглядали у своїх працях В. Біблер, Ю. Бородай, М. Данилов, К. Кедров, П. Копцин та ін. Психологічні основи цієї проблеми викладені в працях Д. Богоявленської, Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, Я. Пономарьова, С. Рубінштейна та ін. Педагогічний аспект проблеми формування і розвитку творчої активності

розглядається в працях В. Андрєєва, Д. Вількеєва, М. Махмутова, Н. Половнікової, С. Сисоєвої, М. Скаткіна, Т. Шамової, та ін.

Психолого – педагогічні аспекти розвитку творчої особистості розглядаються в дослідженнях В. Алфімова, Б. Ананьєва, І. Беха, Д. Богоявленської, С. Бондаренко, О. Кульчицької та ін.

У контексті національної освіти, підґрунтя якої становлять гуманістичні цінності, ефективним засобом виховання людини ХХІ століття є мистецтво, яке збагачує почуття і розум індивіда, формує естетичний і моральний образ людини – творця.

У наукових працях Б. Лихачова, Л. Масол, Н. Миропольської, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко. Б. Юсова підкреслюється, що всі види мистецтва збагачують свідомість молоді прикладами високого гуманізму, формують стійку систему цінностей у процесі творчої діяльності, пробуджують прагнення до самореалізації.

Оскільки, як зазначають провідні вітчизняні вчені (Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, В. Моляко та ін.), творчість особистості формується як у шкільні, так і в студентські роки, то вища школа покликана відіграти провідну роль у творчому розвитку студентів.

Разом з тим, позитивно оцінюючи здобутки вищезазначених науковців, слід зауважити, що проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів музичного мистецтва поки залишається висвітленою частково, існуючі роботи в даній галузі розкривають лише деякі шляхи вдосконалення підготовки студентів педагогічних вишів, однак бракує системних досліджень в наукових працях з проблеми підготовки майбутнього вчителя як творчого спеціаліста, в яких би вивчалися специфічні прояви творчої активності в умовах професійної діяльності в педагогічних навчальних закладах.

Метою статті є обґрунтування необхідності розвитку творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті його професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах нашого суспільства проблема підготовки майбутнього творчого вчителя набуває важливого значення. Одним з ключових елементів становлення і розвитку творчої особистості педагога є становлення і розвиток його творчого потенціалу.

Творча активна діяльність в процесі навчання формує у майбутніх учителів ряд якостей, які позитивно позначаються на їхній педагогічній діяльності. Практика переконує, що для формування багатого внутрішнього світу треба вибирати такі прийоми і способи заохочення до активної творчої діяльності, які розкривають перспективу розвитку творчого потенціалу.

Одним із основних чинників розвитку творчого потенціалу є усвідомлення власних здібностей та можливостей їх розвитку у творчій діяльності, зокрема у мистецтві.

Творчий потенціал, як динамічна структура особистості, включає комплекс творчих задатків, які проявляються і розвиваються у творчій діяльності, а також комплекс психічних новоутворень особистості протягом життя. Він базується на уявленні і фантазії, багатстві інтуїтивних процесів, емоційній різноманітності й емпатійних почуттях, які здійснюються у процесі творчої діяльності [4].

Перед педагогікою сьогодні, поряд із традиційними завданнями, постають завдання творчого розвитку особистості, де кожна людина набуває особливої цінності та значущості, і, в першу чергу, унікальністю свого існування.

Серед численних засобів розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя надзвичайно важлива роль належить мистецтву, яке є взірцем творчої натхненної діяльності.

Одним з першочергових завдань сучасного навчального закладу освіти є ліквідація відчуження між викладачем та студентом. Це завдання можна розв'язати шляхом реалізації особистого підходу до студентів, коли кожний відчуватиме, що він цікавий як особистість кожному викладачу і всьому педагогічному колективу в цілому. Необхідна навчальна співпраця, в процесі якої відбувається розвиток творчого мислення, яке дає змогу студентам бачити те, чого ще немає, але що може бути створене ним самим (зادля пошуку невідомого, нового, загадкового, незвичайного)[3].

Практична робота в Бердянському державному педагогічному університеті на спеціальності “Музичне мистецтво” спрямована на поетапний розвиток творчого потенціалу студентів засобами мистецтва. На заняттях з таких навчальних дисциплін, як “Теорія музики і сольфеджіо”, “Історія музики”, “Методика музичного виховання”, “Практикум інструментальної та вокально-хорової підготовки”, “Гармонія”, “Поліфонія”, “Аналіз музичних творів”, під час проходження педагогічної практики, організації науково – дослідної роботи студентів здійснюється робота, спрямована на досягнення основних функцій мистецтва, що сприяють пробудженню емоційно-естетичних переживань, формуванню естетичного сприйняття, художньо-естетичному аналізу різних творів мистецтва. На практичних заняттях студентам пропонуються творчі завдання, спрямовані на розвиток образного мислення (музичні імпровізації, підбір акомпанементу до дитячих пісень, написання довільних ритмічних музичних зразків, підбір за слухом, акомпанування, транспонування шкільного репертуару, і як вищий ступінь – створення власних композицій та ін).

Досліджуючи сутність і можливість опосередкованого керівництва творчою діяльністю студентів, Г. Падалка зазначає: “До опосередкованих належать педагогічні дії, які не прямо, а побічно, оминаючи вимоги, розпорядження, накази та інші методи прямого втручання до сфери психічних процесів вихованців, ведуть до наміченої педагогом мети” [1].

Залучення студентів до творчого процесу в контексті професійної підготовки розкриває їх музичність, піднімає ефективно – пізнавальні можливості на рівень усвідомленості. Включаючись у процес музичної творчості вони освоюють систему засобів музичної виразності не лише в теоретичному плані, а й в наочному. Оперування ними активізує всі процеси музичного мислення, піднімаючи їх на найвищий рівень – творчий. Осмислення засобів музичної виразності під час музично – творчої роботи наповнює цю діяльність духовним життєвим смыслом. Досвід музичного творення розширює межі спеціальних умінь і навичок, а значить сприяє формуванню професійного потенціалу майбутніх фахівців музичного мистецтва.

Вся ця робота спрямована на пробудження в кожного студента “душі прекрасних поривань”, накопичення художньо-естетичного досвіду спілкування з мистецтвом як духовною цінністю, створення внутрішнього художнього Всесвіту, який дає імпульс до творчості.

Таким чином, на заняттях з музичних дисциплін у педагогічному виші студентів залучають до формування музичної культури, виробленню в них музичного художнього мислення, естетичних поглядів, розширенню їх кругозору.

Розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва сприяє активна робота студентів спеціальності “Музичне мистецтво” Бердянського державного педагогічного університету у позанавчальний час.

Найбільш результативними для виявлення творчої активності студентів стали наступні розважальні шоу-програми: “Дебют першокурсника”, “Свято Нового року”, “День закоханих”, конкурс “Міс університет”, творчий конкурс професійного спрямування “Азовський зорепад”, “Музична вітальня”, “Свято вишиванки”, “День науки”, конкурс української пісні тощо.

Як результат плідної наукової творчості є захист студентських творчих проєктів: “Музикотерапія: історія і сучасність”, “Використання комп’ютерних технологій на уроках музичного мистецтва”, “Інтерактивне навчання на уроках музичного мистецтва як один із сучасних інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу”, “Формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва” тощо.

Висновки. Отже, творчий потенціал особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва – це природовідповідні та культуровідповідні можливості, які формуються й розкриваються в процесі професійної підготовки й у подальшій його діяльності, ведуть до отримання продуктивного результату у вирішенні завдань методами педагогічного впливу, засобами мистецтва, відбиваючи основу загальної й педагогічної культури.

Таким чином, розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва є необхідною умовою його професійної підготовки.

Подальшого дослідження потребує проблема комплексного підходу до формування творчого потенціалу майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Список використаних джерел

1. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва / Г.М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 247 с.
2. Рудницька О. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навчальний посібник / О. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 178 с.
3. Сисоєва С. О. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження : наук. видання / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / НАПН України. І-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН Маріупольський держ. гуманітарний ун-т – К. : Видавничий дім «ЕКМО», 2010. – С. 208–209.
4. Сластенин В. А. Психолого-педагогическое образование и становление субъектного потенциала личности учителя / В. А. Сластенин // Педагогическое образование и наука. – 2006. – № 2. – С. 4–9.
5. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов – М.: Наука, 2000. – 174 с.

Олена Ємельянова,
старший викладач,
Бердянський державний
педагогічний університет

РОЗВИТОК ВІДЧУТТЯ РИТМУ В МУЗИЧНО-РИТМІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ХОРЕОГРАФІЇ

Молодший шкільний вік – це важливий період шкільного дитинства, коли спостерігаються значні зміни у психічному та фізичному розвитку дітей. Він є найбільш ефективним для навчальної діяльності, від якої залежить рівень інтелекту дитини, упевненість у своїх силах. Крім того, молодшій шкільний вік є сприятливим для розвитку спеціальних здібностей: музичних, театральних, хореографічних, художньо-творчих, які створюють фундамент для формування гармонійно розвиненої, духовно багатой особистості.

Одним з дієвих засобів естетичного розвитку дитини є хореографічне мистецтво, яке поєднує в собі засоби музичного, пластичного, фізичного та емоційного розвитку. Під час хореографічної роботи з дітьми молодшого шкільного віку важливе значення має музично-ритмічний розвиток, який передбачає розвиток емоційно-образного сприйняття музики, відгук на неї,

уміння рухатись відповідно до темпу, музичним штрихам, динамічним відтінкам; уміння відтворювати ритмічні малюнки та передавати їх рухами.

Проблемі розвитку творчої особистості, її потенційних можливостей, здібностей, зокрема відчуттю ритму присвячена велика кількість фундаментальних праць вітчизняних та зарубіжних науковців. Питання впливу музики на формування особистості розглядалися в дослідженнях Л. Виготського, Л. Комісарової, В. Медушевського, Є. Назайкинського, О. Радионової, К. Тарасової, Б. Теплова та ін.

Проблемами розвитку музично-ритмічних здібностей дітей на уроках хореографії займалися С. Акішева, Н. Ветлугина, В. Верховинець, А. Зіміна, А. Кенеман, В. Кукловська, О. Мартиненко, Т. Науменко, М. Палавандішвілі та інші. Вони наголошували, що тільки органічний зв'язок музики і руху забезпечує повноцінне музично-ритмічне виховання дітей.

У дошкільних закладах заняття з ритміки є обов'язковою частиною виховної програми, вони сприяють поглибленню в дітей музичних знань, розширенню світогляду, розвивають музичні здібності, творчу уяву та мислення. Однак у школі заняття з ритміки не передбачаються програмою і в роботі хореографічних колективів іноді відсутні музично-ритмічні завдання, на заняттях відбувається навчання тільки танцювальним рухам, елементам танців, що не відповідає сучасним вимогам розвитку особистості та не дає повноцінного розвитку музичних здібностей дитини.

Мета нашого дослідження – на основі аналізу літератури конкретизувати завдання музично-ритмічного виховання дітей 6-7 років під час занять хореографією та визначити групи вправ, які можуть використовуватись у різних частинах хореографічних занять.

Пріоритетним напрямом хореографічного навчання дитини молодшого шкільного віку є музично-ритмічна діяльність. Педагог закріплює знання та вміння дитини характеризувати емоційно-образний зміст музики, розрізняти відтінки одного настрою зіставленням музичних творів одного жанру (два марші); навчає дитину добирати рухи відповідно до того чи іншого музичного жанру: полька – па польки, па галопу, підскоки; марш – марширування, чіткі ритмічні рухи, повороти; вальс – плавні рухи рук, вальсовий крок, кружляння; розвиває вміння не тільки емоційно сприймати музичний супровід, а й відчувати його особливості, проймається змістом, уявляти образи.

На основі аналізу досліджень, у яких розкриваються питання музично-ритмічного виховання дітей на уроках хореографії (А. Зіміна, О. Мартиненко, Т. Науменко, А. Шевчук та ін.), ми виділили завдання які, на наш погляд, будуть найбільш результативними для музично-ритмічного виховання дітей 6–7 років: регулярне прослуховування музичних творів різного характеру з подальшим аналізом; визначення характеру, темпу, динаміки, жанру музичного твору; починати та закінчувати рухи разом з музикою; активно

сприймати музичний твір та самостійно створювати музичні образи; вживати музичні терміни.

На думку О. Мартиненко, робота над розвитком почуття ритму може проводитися у двох напрямках: це інтуїтивне сприйняття на слух тривалостей, ритмічних малюнків, метричної пульсації, відчуття сильних і слабких долей у такті, а також свідоме засвоєння метроритму [1, с. 28].

Наступним етапом нашого дослідження було визначення групи вправ, спрямованих на розвиток музично-ритмічних здібностей дітей молодшого шкільного віку. До них ми віднесли:

- вправи, спрямовані на ознайомлення дітей з жанрами музики (впізнай та відтвори в рухах; крокуємо, як солдати; кружляємось, як сніжинки та ін.);
- вправи на відтворення в рухах ритмічного малюнку (плескаємо-топаємо; роби, як я; передай оплеск іншому та ін.);
- вправи на емоційно-образне сприйняття ритмічної основи музичного твору (рух поїзду; пісня зозулі; дроворуби та ін.);
- вправи, спрямовані на розвиток відчуття темпоритмічної основи музичного твору (виділяти сильну долю у такті; запам'ятовувати темп вправи, а також продовжувати вправу у тому ж темпі без музичного супроводу).

Для музичного супроводу визначених нами вправ хореограф пропонує акомпаніатору музичний репертуар, рекомендований для проведення занять з дітьми молодшого шкільного віку. Хореограф має пам'ятати, що майже всі завдання повинні проводитися в ігровій формі, так як провідним методом навчання дітей музично-ритмічним рухам є, на нашу думку, сюжетно-ігровий метод. Доцільним буде застосування вправ на прослуховування музичних творів різного характеру з подальшим аналізом, використовуючи різноманітні мовленнєві та практичні прийоми: показ, нагадування, образна розповідь, імітація та ін.

Отже, виконання музично-ритмічних вправ активно виховує, різнобічно «тренує» музично-ритмічне відчуття. У процесі навчання створюються умови, що сприяють формуванню й розвитку первинних музично-ритмічних умінь у складі їх основних структурних елементів: темпу, метру, акценту, співвідношення тривалостей. Музично-ритмічні вправи допомагають дитині оволодіти своїм тілом, координувати рух та орієнтуватися в просторі, сприяють формуванню свідомості, музичної чутливості та смаку, здатності до розуміння різних видів мистецтв.

Список використаних джерел

1. Мартиненко О. В. Танцювальна мозаїка. Програма хореографічної роботи з дітьми 5-7 років. Палітра педагога. 2009. № 1. С. 25–31.

2. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посіб. для вчителів / Л. М. Масол. О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. Х. : Веста : Ранок, 2006. 256 с.

З. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М., 1947. 235 с.

Павло Косенко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний
університет

МУЗИЧНЕ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ УНІВЕРСАЛЬНИХ ОСОБИСТОСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНЯ

Перебуваючи в епіцентрі глобальних змін, що відбуваються в суспільному житті, сучасний освітній простір є відображенням стрімкого розвитку інформаційних технологій і форм міжособистісних комунікацій. Сьогодні в будь-якій сфері професійної діяльності в людини виникає необхідність поряд з рідною знати іноземні мови, орієнтуватись у правових і фінансово-економічних відносинах, бути обізнаною в галузі екології, психології, володіти комп'ютером, інформаційно-комунікаційними засобами тощо.

Державний стандарт початкової освіти визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання у вигляді ключових компетентностей (мовної, математичної, інноваційної, екологічної, інформаційно-комунікаційної та ін.), серед яких присутня і культурна, що передбачає розвиток природних здібностей, творчого вираження особистості шляхом залучення до різних видів мистецької творчості – здобувач освіти «...виявляє художньо-образне, асоціативне мислення ... пізнає мистецтво, інтерпретує художні образи, набуваючи емоційно-чуттєвого досвіду, виявляє ціннісне ставлення ...пізнає себе через художньо-творчу діяльність та мистецтво» [2].

У тому ж документі зазначено, що «...метою мистецької освітньої галузі є формування культурної та **інших** (виділено нами) компетентностей...» [2].

На перший погляд важко вловити прямий зв'язок між вивченням мистецьких дисциплін і розвитком конкретних складних людських здібностей, необхідних для таких пріоритетних сьогодні професій, як юрист, дипломат, журналіст, програміст, дизайнер, менеджер, аудитор, маркетолог, фінансист.

Мета нашого дослідження – з'ясувати, як впливають заняття музичним мистецтвом на формування універсальних якостей і властивостей особистості учня, необхідних у будь-якій подальшій професійній діяльності.

Якщо зануритись в історію, то можна побачити, що музичному навчанню завжди відводилось важливе місце у системі виховання особистості. Так у стародавній Греції музика, поруч із граматиною, гімнастикою і математикою, була одним з чотирьох основних предметів античної освіти [1].

В добу Середньовіччя навчання будувалось на так званих «семи вільних мистецтвах». Серед них три базових, гуманітарних науки (трівіум) –

граматика, риторика, діалектика або логіка; чотири технічних (квадривіум) – арифметика, геометрія астрономія і музика [4].

Епоха Відродження, проголосивши ідею гуманізму, віддає належне місце музичним вправам, як одному із засобів розумового і естетичного виховання людини.

У період, який отримав назву Просвітництва, розширюються уявлення про суспільну роль музики і музичної освіти. Філософи і музиканти розглядають музику як мистецтво, що сприяє вдосконаленню людини. Відбувається оформлення музичної педагогіки у самостійну галузь знань, націлену як на підготовку професійних музикантів, так і на розвиток культури і смаків слухачів.

На рубежі вісімнадцятого і дев'ятнадцятого століть центрами професійної музичної освіти у Європі стають вищі спеціалізовані навчальні заклади – консерваторії, що виникають як продовження церковної професійної музичної освіти, або як школи вищої музичної майстерності, утворені навколо видатних музикантів. На території України перший заклад під назвою «консерваторія» було відкрито у 1787 році у місті Кременчук відомим італійським композитором Джузеппе Сарті.

Взагалі, музична освіта в нашій державі має давні традиції. Так, уже за часів правління Ярослава Мудрого у школах, які існували при церквах і монастирях – дітей поруч з іншими науками навчали церковному співу і музики. Зберігається ця тенденція і у XVI–XVII століттях в період існування Братських шкіл, і пізніше, коли Києво-Могилянська академія відіграє значну роль у розвитку музичної культури України, готуючи музикантів-регентів, кваліфікованих півчих, вчителів музики, теоретиків, композиторів.

Еволюція системи освіти призвела до того що в наш час музика викладається як загальна дисципліна у середніх освітніх закладах, або як спеціалізована фахова, що має на меті підготовку музиканта-професіонала (викладача або виконавця). Сьогодні дорослі і діти мають можливість долучатись до занять музичним мистецтвом у державних закладах культури або приватним чином.

Змінився і сам підхід до викладання музичних дисциплін, ставши поштовхом до чисельних досліджень з педагогіки, психології, фізіології, медицини, фізики. Доведено позитивний вплив занять музичним мистецтвом на процеси мислення, на виховання характеру і сили волі, на працелюбність, на покращення комунікативних якостей і здатність адаптуватись до складних емоційних ситуацій, навіть обґрунтовуються можливості лікувати людину шляхом залучення її до прослуховування і виконання музичних творів.

У контексті нашого дослідження важливим є те, що заняття музичним мистецтвом сприяють формуванню у особистості загальних людських якостей, пов'язаних з творчим підходом до будь-якої справи – критичного та системного мислення, ініціативності, здатності продукувати нові ідеї та

вміння конструктивно керувати емоціями. Природа цих якостей походить від природи самої музики як явища соціального буття і продукту діяльності людини, що прагне піднятися над буденністю і досягти успіху у будь-якому виді професійної діяльності.

Виділяємо наступні унікальні властивості музики, які на наш погляд містять у собі потенціал для розвитку особистості учня:

1. Музика як образний код відображення світу.

Слухаючи ми сприймаємо, диференціюємо сприйнятий матеріал, здійснюємо відбір, оцінюємо, відповідно, мислимо. Водночас музика, відрізняючись від звуків природи і трудової діяльності завдяки своїм виразним можливостям, здатна викликати у людини різноманітні почуття і активно впливати на вищі психічні функції мозку, зокрема, абстрактне мислення, інтуїцію, фантазію.

2. Музика як носій суспільно-історичного досвіду попередніх поколінь.

Виникнення людських здібностей соціально детерміноване і стає можливим завдяки тому, що у суспільстві існує особлива форма передачі досягнень від покоління до покоління суспільно-історичним шляхом за допомогою знарядь праці, мови, творів мистецтва. Оволодіваючи світом історичних досягнень люди формують свої специфічні людські здібності (на відміну від природних інстинктів у тварин). «Таким чином, здібності – не стільки дар природи, скільки продукт історії людства, тобто тих конкретних прийомів формування відповідних знань і умінь, які історично випрацьовуються людьми в ході задоволення потреб суспільства» [3, с. 302].

3. Музика як джерело формування специфічних людських здібностей.

Під час музичних занять виникають умови, що сприяють розвитку специфічно людських здібностей – «здібностей другого роду» [3, с. 302]. До них, поряд з музичними, літературними, сценічними, належать конструкторські, організаторські, педагогічні, наукові та ін. Дослідження життєвого шляху видатних людей свідчить про те що становлення їх особистості відбувалось в умовах засвоєння різних наук і мистецтв.

4. Музика як засіб розкриття творчих можливостей особистості. Творчість знаходить прояв, як процес вільної реалізації наслідків мислення у зовнішньому світі за допомогою внутрішніх відчуттів людини, де має цінність не тільки результат, але і сам процес. Тож музичне навчання, сприяючи розумінню універсальних законів мистецтва як феномену людської діяльності, підвищує загальний рівень творчих можливостей індивіда і пропонує методичну модель виявлення здібностей людини до будь-якого виду діяльності.

5. Музика як важливий аспект культурного розвитку суспільства.

Музика виступає як продукт культурно-історичного розвитку, як відбиття традицій і колективної мудрості, як фактор суспільної взаємодії. Вивчення музики виконує прогностичну функцію, підвищує рівень

естетичних запитів особистості, наближає людину до усвідомлення вселенської гармонії.

Підсумовуючи викладене вище можна зазначити, що заняття музикою – сприятливе середовище для розвитку якостей, необхідних для інтелектуальної діяльності. Займаючись музикою сучасна людина створює соціальні умови, що сприяють розвитку здібностей, затребуваних у різних галузях людської діяльності.

Список використаних джерел

1. Арістотель. Політика / Арістотель // Пер. з давньогр. та передм. О. Кислюка. – К. : Основи, 2000. – 239 с.
2. Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
3. Петровский А. В. Психология о каждом из нас и каждому из нас о психологии / Артур Владимирович Петровский. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т., 1996. – 342 с.
4. Середньовічна_освіта [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://uk.wikipedia.org/wiki/Середньовічна_освіта.

Олена Мартиненко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний педагогічний
університет

ХОРЕОГРАФІЯ ЯК ЗАСІБ ПОКРАЩЕННЯ ОСНОВНИХ КОМПОНЕНТІВ ЗДОРОВ'Я МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Актуальність проблеми збереження здоров'я підкреслюється в більшості державних документів, які стосуються освіти (Національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», «Діти України», Національна доктрина розвитку освіти, програма «Здоров'я нації» та ін.). У законі України «Про загальну середню освіту» було передбачено нову інтегровану освітню галузь «Здоров'я і фізична культура», яка мала забезпечити свідоме ставлення до свого здоров'я як найвищої соціальної цінності, сприяти фізичному розвитку дитини, формувати основи здорового способу життя [1]. Сутність і шляхи реалізації оздоровчої функції школи методологічно було окреслено в проекті Концепції 12-річної загальної середньої освіти [3].

Концепція Нової української школи також наголошує на важливості формування в учнів здоров'язберігаючої компетентності протягом усього навчання. Так, серед 10 ключових компетентностей, необхідних учням для життя, автори виділяють «Екологічну грамотність і здорове життя», тобто «вміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для

життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя» [4, с. 10].

Перед сучасною українською школою постала потреба переходу від етапу поінформованості учнів про стан їхнього здоров'я до етапу формування в них стійкої мотивації щодо здорового способу життя. Підтвердженням цьому є ряд наукових досліджень, в яких висвітлюються питання формування ціннісних орієнтацій дітей на здоровий спосіб життя (І. Бех, Г. Ващенко, Т. Глазько, Р. Купчинова, С. Лапаєнко, Н. Нікіфорова, С. Омельченко, Н. Паніна Т. Титаренко, О. Яременко та ін.); розкриваються особливості запровадження здоров'язберігальних технологій в школі (Н. Богодухова, С. Іванова, І. Мед, А. Обухівська, О. Редькіна, Л. Чаленко, І. Цушко та ін.); підкреслюється важливість підготовки майбутніх учителів до реалізації оздоровчої функції школи (Н. Анікеєва, Л. Белова, А. Бондаревська, Д. Воронін, О. Криміна, Н. Панчук, В. Фертик та ін.).

Проблема формування основ здорового способу життя є особливо актуальною для учнів молодшого шкільного віку, оскільки саме в цей період відбувається становлення власної програми життєдіяльності, а дитина включається в складну роботу щодо формування саморефлексії, самоконтролю і саморегуляції [7].

Молодший шкільний вік є найбільш проблемним для здоров'я дитини, оскільки з початком систематичного шкільного навчання спостерігається різке зменшення її рухової активності. Погіршення постави, слабкість опорно-рухового апарату, ожиріння – найбільш часті та явні ознаки недостатньої рухової активності молодшого школяра, які негативно позначаються на серцево-судинній системі. Таким чином спостерігається парадокс: обмеження рухової активності заради учіння позначається на самому учінні негативно – розумова працездатність різко знижується, пам'ять погіршується.

Аналіз досліджень з питань формування здоров'язберігаючої компетенції молодших школярів показав, що вчені вивчають наступні аспекти: О. Антонова, О. Дубасенюк – здоров'я збереження учнів початкової школи як засіб досягнення сталого розвитку держави; В. Бабич – модель формування культури здоров'я учнів у сучасних умовах шкільної освіти; В. Черній – формування в молодших школярів стійкої мотивації на здоровий спосіб життя в процесі реалізації програми інтегрованого предмета «Основи здоров'я»; Л. Височан – формування основ здорового способу життя в учнів молодших класів; Т. Доля – формування здорового способу життя школярів як актуальне завдання професійної діяльності вчителя; І. Бех, С. Лапаєнко, С. Свириденко – виховна робота в школі з формування здорового способу життя; Л. Волкова, Г. Власюк, О. Дубогай, М. Зубалій, Н. Хоменко – формування здорового способу життя засобами фізичної культури та ін.

Питання занять хореографією, як одного з ефективних засобів орієнтації молодшого школяра на здоровий спосіб життя вченими не

розглядаються. Це можна пояснити тим, що хореографія не є обов'язковим уроком у школі і входить до інваріативного складника навчального процесу або застосовується як одна з форм позашкільної роботи (танцювальні гуртки).

Разом з тим слід відмітити, що саме мистецтво танцю історично синтезує в собі фізичні та духовні цінності, які позитивно впливають на здоров'я людини (Л. Богаткова, Л. Бондаренко, В. Верховинець, Н. Георгян, П. Коваль, А. Тараканова, А. Фомін, Ю. Хижняк та ін.). Останнім часом теоретики та практики наголошують на важливості застосування хореографії (танцювальна терапія) як одного з факторів покращення психічного здоров'я дітей та дорослих (С. Кононович, Г. Котломанітова, О. Плахотнюк, Я. Рева, Д. Шариков та ін.). Крім того, практично доведено, що заняття танцями покращують соціальне здоров'я, яке є запорукою успішності життя дитини в сучасному суспільстві. Отже, впровадження в освітній процес початкової школи уроків хореографії могло б укріпити фундамент основ збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Мета статті полягає у визначенні завдань для проведення уроків хореографії з дітьми молодшого шкільного віку задля покращення основних компонентів їх здоров'я (фізичного, психічного, соціального та духовного).

Ураховуючи вікові особливості психічного та фізичного розвитку молодших школярів, багаторічний досвід хореографічної роботи з учнями цього віку, ми визначали чотири види завдань, які доцільно вирішувати в процесі урочної та позаурочної діяльності початкової школи задля підтримки й збереження здоров'я учнів. Так, творчо-виконавські та розвивальні завдання сприятимуть формуванню фізичного компонента здоров'я школяра, загальнопізнавальні та виховні – соціального та духовного, а розвивальні та виховні – психічного. Всі завдання мають вирішуватись в комплексі і поступово ускладнюватись.

Наведемо орієнтовний зміст завдань для проведення уроків хореографії з молодшими школярами, який може застосовувати вчитель під час проведення класної та позакласної роботи.

Загальнопізнавальні завдання: створювати сприятливі умови для збагачення, розширення, систематизації знань та уявлень дітей про хореографічне мистецтво, історію його виникнення та розвитку, види (народний (фольклорний та сценічний), історико-побутовий, бальний, класичний, сучасний (джаз, модерн, хіп-хоп, брейк), естрадний) та жанри (гопак, гуцулка, коломийка, полька, вальс); знайомити з доступними для сприймання дітьми зразками хореографічного мистецтва (концертні виступи професійних та провідних дитячих танцювальних колективів України та світу, балетні вистави для дітей), прізвищами видатних танцівників та балетмейстерів; формувати систему уявлень про синкретичну та синтезовану сутність танцювального фольклору, дати уявлення про регіональні особливості українського танцю (Центральна та Західна Україна,

Полісся та Волинь, Поділля та Промисловий край) та танцювальну культуру свого регіону, знайомити з композиційними різновидами українського танцю (хоровод, гопак, козачок, гуцулка); формувати уявлення, що заняття хореографією є одним з найефективніших засобів досягнення фізичної та духовної краси людини.

Творчо-виконавські завдання: формувати та збагачувати танцювальний досвід, розвивати навички виконання танцювальних рухів, які відповідають віковим особливостям та індивідуальним можливостям дітей; вчити виконувати доступний танцювальний репертуар, віддаючи перевагу танцям різних регіонів України та своєї місцевості; забезпечувати якість виконання навчально-танцювального матеріалу (рухи, вправи, комбінації, етюди, танці); розвивати вміння вільно володіти своїм тілом, користуватись необхідними засобами рухової виразності (добирати до рухів відповідні пози, жести, міміку), підпорядковувати рухи музичному супроводу; виробляти вміння протягом заняття утримувати правильну поставу, розвивати потребу слідкувати за правильною поставою у повсякденному житті; розвивати силу та еластичність різних груп м'язів, здійснювати профілактику та корекцію окремих анатоμο-фізіологічних відхилень (партерні вправи, елементи класичного танцю); розвивати вміння вільно орієнтуватись у просторі під час виконання різних видів музично-ритмічних рухів, самостійно перешиковуватись і виконувати композиційні малюнки («хвилі», «великі та маленькі зіроньки», «концентричні кола» та ін.); розвивати вміння емоційно переживати ігрову ситуацію в танцях та в інсценуваннях, знаходити індивідуальну пластику для розкриття музично-рухового образу, заохочувати до вільної імпровізації під час індивідуальної, парної та колективної творчості; навчати емоційно та виразно передавати зміст танців, поважно ставитися до партнера.

Розвивальні завдання: розвивати емоційну сферу, вміння виражати емоції та внутрішній стан під час вільної імпровізації та виконання творчих завдань, розвивати естетичні почуття та художній смак, привертати увагу до краси власних рухів; створювати сприятливі умови для підвищення самостійності дитини, вправляти в танцювальному експериментуванні, надавати простір для реалізації творчих задумів; формувати особистісну позицію, вміння надавати характеристику хореографічним образам під час перегляду зразків хореографічного мистецтва, вправляти в умінні розмірковувати щодо змісту танцю, висловлювати власні судження, передавати хореографічні образи в інших видах творчої діяльності (малюнках, віршах, моделюванні одягу); сприяти розвитку музичного світогляду і пізнавального інтересу до музичних творів, як засобу мислення хореографічними образами; розвивати рухові якості (швидкість, спритність, витривалість, гнучкість і силу), психічні процеси (увагу, пам'ять, уяву), вольову регуляцію поведінки; сприяти зняттю м'язової та психологічної напруги засобами танцювальних рухів; розвивати почуття впевненості в

своїх можливостях, відчуття особистісного емоційного комфорту, своєї значущості в дитячому колективі, підтримувати намагання дитини адекватно оцінювати свої досягнення в танцювальній діяльності; розривати хореографічні здібності та визначати перспективи подальшого навчання.

Виховні завдання: виховувати позитивне емоційно-ціннісне ставлення до танцювального мистецтва, потребу займатися хореографією та досягати певних результатів, бажання відвідувати концертні заходи, дитячі балетні вистави, дивитися танцювальні телевізійні проекти; виховувати базові якості особистості (самостійність, працелюбність, людяність, самовладання, самолюбність, відповідальність, креативність та ін.), коректне та доброзичливе ставлення до партнера по танцю та творчих проявів однолітків; формувати навички культури поведінки та культури одягу, оцінне ставлення до власної зовнішності; виховувати національно-патріотичні почуття, інтерес до українського танцювального мистецтва, до культурних надбань українського народу.

Відомо, що заняття хореографією сприяють задоволенню учнів у руховій діяльності, формують правильну поставу, зміцнюють силу та еластичність різних груп м'язів, виховують волюві якості та бажання бути красивим та струнким, що цілком відповідає функції зміцнення фізичного здоров'я дитини. Тому, в практиці хореографічної роботи з дітьми молодшого шкільного віку доцільно використовувати базові рухи класичного та народно-сценічного рухів, які відповідають за формування танцювальної культури учнів.

Для розвитку духовних цінностей найбільш сприятливим буде ознайомлення школярів з українською хореографією. Саме вивчення доступних українських танців сприятиме вирішенню завдань естетичного та національного виховання. Доцільно також знайомити учнів з кращими зразками класичної спадщини та національною хореографією інших народів.

Найбільш доступним для засвоєння і результативним у плані соціалізації та психічного розвантаження дитини молодшого шкільного віку, ми вважаємо, доступні вправи контактної хореографії і окремі завдання танцювальної терапії. Поступове включення їх у зміст уроків хореографії дозволить значно розширити спектр освітніх завдань: розкриття творчого та фізичного потенціалу учня, звільнення від скутості і невпевненості в собі; розвиток творчих здібностей, уміння застосовувати знайомі рухи в новому танцювальному контексті, вигадувати нові танцювальні пози і рухи, підкоряючись можливостям власного тіла; розвиток комунікативних здібностей, завдяки усвідомленню можливостей власного тіла і тіла партнера; розвиток емоційної сфери, можливість вільно висловлювати свої емоції і почуття, отримувати задоволення від спільної творчості; виховання культури спілкування, шанобливого ставлення до учасників творчого процесу тощо. В процесі уроків хореографії у школяра може значно підвищитися рівень соціальних знань (правила поведінки, емоційні стани

оточуючих тощо), покращитись комунікативно-вербальна, інтерактивна та мотиваційна сфери.

Отже, уроки хореографії можуть сприяти формуванню мотивації та навичок здорового способу життя, підвищенню рівня фізичного, духовного, соціального здоров'я, вихованню особистості, здатної підтримувати та зберігати своє здоров'я шляхом досягнення позитивних змін у поглядах та поведінці. Вважаємо, що введення в освітній процес початкової школи уроків хореографії дозволить поглянути на стратегію вирішення проблем оздоровчої функції освіти з іншого боку і дати реальні результати.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про загальну середню освіту». *Освіта України. Нормативно-правові документи*. К. : Міленіум, 2001. 32 с.
2. Здоров'язбереження учнів початкової школи як засіб досягнення сталого розвитку держави. *Сталий розвиток: проблеми та перспективи* : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. С. 232-241.
3. Концепція 12-річної середньої загальноосвітньої школи // Документи про школу / упоряд. Н. Мурашко. К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. С. 4 – 27.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / кол. авторів за заг. ред. М. Грищенко: <https://www.kmu.gov.ua/.../ukrainska-shkola-compressed.pdf>... (дата звернення: 11.08.2018).
5. Сучасні технології збереження здоров'я учнів: кращий досвід / авт. кол.; уклад. А. Г. Обухівська, І. І. Цушко. К. : Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2015. 221 с.
6. Черній В. П. Формування у молодших школярів здорового способу життя (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Кіровоград, 2014. 20 с.

Ольга Матвєєва,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Бердянський державний
педагогічний університет

ШЛЯХИ ОПТИМІЗАЦІЇ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ НАДІЙНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Економічні, політичні й соціокультурні перетворення в суспільстві підвищують вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, які здатні безпомилково відтворювати необхідну навчально-виховну інформацію. На відміну від реалізації звукозаписів, «жива» інтерпретація музичних творів абсолютно незахищена від негативного впливу стрес-факторів, дія яких призводить до зниження виконавської

надійності в будь-яких фахівців незалежно від рівня їх професійної майстерності. Тому підготовка висококваліфікованих спеціалістів, здатних досконало виконувати творчі завдання, є актуальною проблемою сучасного розвитку освіти. А навчально-виховний процес у вишах потребує пошуку оптимальних шляхів формування такої властивості інтерпретаторів, якою забезпечуватиметься висока результативність діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва як у звичних, так і в емоціогенних умовах.

Історія розвитку вокальної педагогіки показує, що протягом багатьох років дослідники намагалися не тільки з'ясувати принципи виховання вчителів музичного мистецтва, здійснити їх апробацію, впровадити у систему формування професійних навичок, але й удосконалити організацію всього вокально-педагогічного процесу. Водночас, фахівці-мистецтвознавці та педагоги - не так часто звертаються до проблеми вокально-виконавської надійності майбутніх учителів музичного мистецтва, хоча формування її як постійної, сталої риси професіонала є актуальною проблемою сучасної вокальної педагогіки.

Огляд фундаментальних праць з теорії вокального мистецтва свідчить, що серед проблем вокально-виконавського процесу увага приділялася, зокрема, таким аспектам, як техніка постановки голосу та фізіологія цього процесу (Л. Дмитрієва, І. Назаренко, Д. Аспелунда, Ф. Заседателява, О. Здановича, І. Левідова, В. Морозова, Л. Работнова, А. Кисельова, О. Стахевича та ін.), формування й розвиток фахових здібностей (Л. Дмитрієва, А. Вербової, В. Юшманова та ін.), підготовка професійних співаків до виконавської діяльності (Л. Дмитрієва, М. Єгоричевої, І. Герсамії, І. Колодуб, А. Терещенко, М. Кондратюка та ін.).

Виконавській діяльності присвятили свої спогади видатні митці - яскраві постаті професійного виконавського та педагогічного мистецтва минулого і сучасності: Ф. Литвин, Н. Обухова, В. Преображенська, К. Дорліак, М. Донець-Тессейр, Б. Гмиря, В. Луканін, І. Архіпова, О. Образцова, Г. Вишневська, М. Бієшу, І. Богачова, Є. Нестеренко, Т. Бурцева та інші.

Певною мірою практичній підготовці фахівців сприяло висвітлення й узагальнення у вокально-методичній та мистецтвознавчій літературі творчого досвіду сучасних викладачів-співаків - це монографії П. Троніної, Т. Михайлової, А. Яковлевої, З. Анікеєвої, Д. Євтушенко та ін. Їхні праці базуються переважно на осмисленні власного педагогічного й концертно-виконавського досвіду, де простежується суб'єктивність та локальність змісту висунутих положень з питань підготовки співаків до сценічних виступів. Не підлягають сумніву висунуті в працях зазначених авторів тези стосовно: кульмінаційності сценічних виступів у вокально-виконавській діяльності; необхідності більшої, ніж у звичних умовах, емоційної, інтелектуальної, волювої, слухової та фізичної віддачі інтерпретаторів під час прилюдних виступів; неоднакового відображення на сценічному самопочутті виконавців різновидів хвилювання («хвилювання-піднесення»;

«хвилювання в образі»; «хвилювання-паніка»; «хвилювання-апатія») тощо. Втім, проблема формування виконавської надійності у майбутніх учителів музичного мистецтва залишається досі невирішеною. «Відкритими» є питання саморегуляції вокально-виконавської діяльності, якою забезпечується внутрішнє управління ходом запам'ятовування та відтворення необхідної інформації.

Метою даної статті є науково-теоретичне обґрунтування методики, яка сприяє оптимізації формування виконавської надійності у майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі навчання у ВНЗ.

При розгляді виконавської надійності у майбутніх учителів музичного мистецтва нами вивчалися педагогічні явища і процеси в контексті педагогічних цінностей, технологій, рівнів й напрямів творчої самореалізації особистості студента.

Різноманіття підходів до пояснення феномену виконавської надійності майбутніх учителів музичного мистецтва дозволяє трактувати її не як природжену, а як набуту інтегральну якість особистості, що забезпечує безпомилкове виконання музичних творів за будь-яких умов (Л. Котова, Ю. Цагареллі, Д. Юник та інші). Аналіз ознак досліджуваного феномену засвідчує, що виконавська надійність ставиться у пряму залежність від емоційної сфери особистості. Завдяки цій сфері регулюється адаптаційна поведінка суб'єкта, від якої залежить успішність його діяльності. Ідеомоторна функція емоцій упереджує результати дій в уяві інтерпретатора та провокує «себе на нього» [4].

У процесі публічного виступу координується універсальна мова емоцій, оскільки емоційний зміст є самостійною характеристикою музикування. Вона досягається залежністю характеру виконання від функціонального стану організму особистості, що переживає ту чи іншу емоцію. Задіяти всі виконавські резерви організму можна лише за умови активізації прихованих емоційних механізмів, які забезпечують миттєву неусвідомлену й автоматично налагоджену роботу всієї кількості окремих компонентів виконавського апарату.

На нашу думку, формування виконавської надійності у майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно здійснювати в чотири етапи. На *першому етапі* зусилля студентів необхідно спрямувати на становлення означеного феномену, де пріоритетне значення надається домінуванню стеничних емоцій (радості, впевненості) у процесі ознайомлення з вокальними творами під час формування репертуару; позитивному емоційному ставленню студентів до образного змісту кожного відібраного твору; впевненості у спроможності досягнення безпомилкової інтерпретації в майбутній формі звітності. У випадку появи в студентів негативного емоційного впливу на процес підбору репертуару важливо встановити фактори, які викликають такі емоції і відшукати засоби нівелювання їх зайвої дії. Подальше становлення виконавської надійності у майбутніх

учителів музичного мистецтва можна здійснювати, спрямовуючи їхню увагу на відчуття задоволення від інтерпретації музичних творів навіть за першої спроби відтворення їх тексту.

На *другому етапі* цілеспрямованого розвитку виконавської надійності доречно формувати у студентів установки на визначення й утримання оптимальної величини когнітивного дисонансу в оволодінні якомога більшою кількістю текстових та виконавських компонентів кожного твору. Процес розвитку означеного феномену розпочинається з виявлення таких складових музичних творів, які потребують довільного чи мимовільного заучування та визначення послідовності їх запам'ятовування. У процесі виокремлення і досконалого опрацювання якомога більшої кількості текстових і виконавських компонентів ліквідується «дефіцит інформації». Проте спочатку цей перелік необхідно частково приховати від студентів, оскільки виголошення великої кількості таких компонентів створює умови для виникнення інформаційного стресу занадто великої сили, що веде до виникнення у них астенічних емоцій або домінування емоцій сумніву, під впливом яких знижується працездатність.

Завдяки пошуку найпривабливіших ознак у кожному визначеному текстовому та виконавському компоненті вокальних творів постійно поглиблюється захопленість ними. А в результаті цього створюються умови задля виникнення більш сильних емоцій, чим забезпечується нескінченний процес формування виконавської надійності у майбутніх учителів музичного мистецтва.

На *третьому етапі* цілеспрямованого формування виконавської надійності зусилля студентів необхідно спрямувати на вдосконалення її досягнутого рівня, де пріоритетне значення надається аналізу ознак можливих стрес-факторів майбутньої форми звітності та «упередженій» адаптації до їх дії. Домінування негативного емоційного впливу на репетиційний процес відтворення матеріалу ліквідується зменшенням величини когнітивного дисонансу за рахунок усвідомленого зниження «планки» уявних еталонних взірців. Умовно допускається поява декількох помилок у кожному творі, чим заздалегідь знімається зайва емоційна напруга і підвищується виконавська надійність майбутніх учителів музичного мистецтва.

Увага студентів постійно спрямовується на естетичну привабливість творів, а не на якість їх виконання. Поряд з цим, зі схеми музичного мистецтва «композитор - виконавець - слухач» вилучається власне «Я» і дотримується її модифікація у вигляді «композитор - слухач». А увага студента акцентується на відтворення емоційної наповненості кожного мотиву, фрази, речення тощо, чим ліквідовується домінування негативного емоційного впливу на репетиційний процес виконання музичних творів.

Нарешті, необхідно врахувати емоціогенність умов майбутніх форм звітності, якими, як правило, підсилюється ступінь збудження. Саме на цьому

етапі формування виконавської надійності у майбутніх учителів музичного мистецтва розвиваються навички усвідомленої корекції збудженості. Її збільшення чи зменшення здійснюється без особливих зусиль з боку студентів завдяки тому, що: підвищується або знижується загальна психофізіологічна активність виконавського апарату; виконуються з запрограмованою мінливою емоційною наповненістю фрагменти музичних творів; надається вагоме значення результативності виконання - за бажанням збільшується емоційне збудження і знижується значимість надійності відтворення музичного матеріалу, тобто допускається можливість появи декількох неточностей для зменшення ступеня емоційного збудження [4, с. 97].

Завершальний (*четвертий*) етап формування виконавської надійності у майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає закріплення її досягнутого рівня емоціогенністю умов прилюдної форми звітності. Процес закріплення означеного феномену розмежовується на три стадії відповідно до просторово-часової дії стрес-факторів: перед виходом на сцену; під час прилюдного виконання музичних творів; по завершенні виступу.

Беззмінна типова поведінка студентів та усвідомлення того, що виступ - це не завершальна стадія становлення їх творчої особистості, а проміжний етап загального процесу підготовки до більш відповідальних форм звітності, складають основу збереження звичного емоційного стану в майбутніх фахівців перед виходом на сцену.

Миттєве сприйняття виконавцями зворотної реакції слухачів на емоційно-образний зміст, музичну палітру, драматургію та інші компоненти вокальних творів спонукає до творчої інтерпретації раніше віднайдених або новостворених у процесі прилюдного виступу їх привабливих елементів.

Закріплення досягнутого рівня сформованості виконавської надійності у майбутніх учителів музичного мистецтва спрямовується на їх повільну адаптацію до звичних умов, у яких спочатку аналізуються творчо-емоційні ознаки прилюдної інтерпретаційної виконавських дій й лише потім - інформаційно-технологічні.

Викладена експериментальна методика дозволяє оптимізувати процес формування виконавської надійності у майбутніх учителів музичного мистецтва, завдяки розмежуванню процесу досягнення якісної художньо-образної й точної інтерпретації музичних творів у звичних та емоціогенних умовах діяльності на чотири етапи (становлення, розвиток, удосконалення та закріплення). Перший етап передбачає вироблення у студентів установок на домінування впевненості у спроможності досягнення безпомилкової інтерпретації відібраних творів, другий - на якісне засвоєння матеріалу та успішне подолання виконавсько-технічних труднощів, третій - на «упереджену» адаптацію до дії стрес-факторів майбутньої форми звітності, четвертий - на закріплення сформованої вокально-виконавської надійності в умовах прилюдного виступу.

Список використаних джерел

1. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : підруч. / Валентина Антонюк. - К. : Віпол, 2007. - 174 с.
2. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість : дис. доктора мистецтвознавства : 17.00.03 / Гребенюк Наталія Євгеніївна. - К., 2000. - 370 с.
3. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики : учеб. пособ. / Леонид Борисович Дмитриев. - М. : Музыка, 2007. - 368 с.
4. Юник Д. Г. Виконавська надійність музикантів: зміст, структура і методика формування : [монографія] / Дмитро Григорович Юник. - К. : ДАККІМ, 2009. - 338 с.
5. Юник Д. Г. Теорія та методика формування виконавської надійності музикантів-інструменталістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Д. Г. Юник. - К., 2011. - 40 с.
6. Ямницький В. М. Психологія життєвотворчої активності особистості : [монографія] / В. Ямницький. - Одеса : СВД Черкасов М. П., Рівне : РДГУ, 2004. - 360 с.

Руслан Павленко,
викладач, Бердянський державний
педагогічний університет

РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З НАРОДНО-СЦЕНІЧНОГО ТАНЦЮ

Проблема дослідження формування пізнавальної активності студентів обумовлена сучасними соціальними та економічними реаліями. На сьогоднішній день спостерігається тенденція масового розвитку вищої освіти, що обумовлює певні зміни в даній сфері. Значно збільшилася чисельність студентів і, як наслідок, змінився соціальний склад студентства, що в деякій мірі підірвало соціальну та інтелектуальну однорідність студентів, що навчаються в системі вищої освіти. Це породило необхідність змін в організації академічної діяльності ВНЗ. Крім того, на сучасному етапі розвитку економіки нашої держави виникає потреба в соціальній, професійній та активній особистості, яка володіє високою компетентністю, професійною мобільністю, самостійністю, вмінням постійно вдосконалювати свої професійні знання та навички, професійно реалізовуватися і підтримувати подальший творчий ріст. Все це ставить завдання виховання студента, здатного взяти на себе відповідальність за свою освіту, стати суб'єктом власного професійного розвитку. Сформована пізнавальна активність дозволяє особистості актуалізувати свій потенціал, моделювати професійну майстерність та творчий саморозвиток, будувати перспективи

подальшої професійної діяльності та здійснювати самоосвіту впродовж всього життя.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що вплив індивідуалізації на пізнавальну активність студентів досліджується в працях Ю. Бабанського, В. Беспалька, О. Мордковича, В. Сапогова, С. Смирнова, І. Харламова. Питання формування пізнавальної діяльності, активізації і мотивації навчання розглядаються у працях А. Дьоміна, О. Киричука, В. Лозова, А. Матюшкіна, О. Савченко. Проблему формування пізнавальної активності вивчали спеціалісти в галузі психології та педагогіки стосовно навчального процесу Л. Аристова, Ш. Ганелін, В. Давидов, М. Єникеев, Л. Занков, М. Левіна, І. Лернер, В. Паламарчук, П. Підкасистий.

Метою нашого дослідження є надання практичних рекомендацій щодо розвитку пізнавальної активності у майбутніх вчителів хореографії на заняттях з народно-сценічного танцю.

Як правило, студенти, які вступили до ВНЗ відкривають для себе новий простір знань. Пройшовши школу самодіяльного хореографічного колективу майбутні вчителі хореографії віддають перевагу одному з видів хореографічного мистецтва. Але в процесі навчання у ЗВО, стикаючись з «ною» для них школою, вони або сприймають цю школу та продовжують її засвоєння, або за відсутності конкретних фактів, мотивації та спроможності переосмислити базову хореографічну підготовку студенти-хореографи починають поступово втрачати інтерес до дисципліни, що призводить до майбутнього перегляду їх відношення до обраного виду хореографічного мистецтва. Тому з самого початку, перед викладачами дисциплін, в тому числі й з народно-сценічного танцю стоїть одне з головних завдань – формування професійної мотивації майбутнього вчителя хореографії.

З самого початку навчання доцільно залучати студентів до пошуково-творчої роботи. Наприклад, знайти декілька варіантів трактовки основних понять (танець, фольклорний, характерний, народний, народно-сценічний танець) з дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю», та на основі знайденого матеріалу підготувати презентацію до десяти слайдів на тему «Основні поняття в народно-сценічному танці». Створену презентацію чи відеоряд студенти демонструють за допомогою мультимедійного проектору під час інноваційного лекційного або практичного заняття з дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю». На прикладі найвдалішої презентації з точки зору викладача, студентам можна запропонувати виділити та назвати основні складові, які на їх думку характеризують кожне з понять. Після цього, разом з викладачем вивести своє поняття (для кожного окремо), яке буде логічно та послідовно ґрунтуватись за названими студентами-хореографами складовими. Для закріплення основних понять дисципліни, їх можна записати в зошиті під диктовку викладача, а найактивнішим студентам надати змогу відтворити

дані поняття на екрані мультимедійного проектора, тим самим даючи змогу іншим однокурсникам підкріпити щойно набуті знання візуалізацією.

Іншим прикладом пізнавальної активності студентів можна розглянути у вигляді методу – роботи з книжкою. За вказаною педагогом навчально-методичною літературою запропонувати знайти та продемонструвати на наступному занятті позиції рук та ніг в народно-сценічному танці. Під час демонстрації, потрібно залучати кожного студента по чергово, пропонуючи показати названу позицію рук чи ніг, тим самим виявляючи його рівень самостійної роботи. За таких обставин можливе ініціювання проблемної ситуації, у якій педагог навмисно називатиме неіснуючі позиції рук та ніг або відмічатиме студентів, які неправильно показали ці позиції. З метою закріплення матеріалу, в заключній частині заняття, за вказівкою педагога студентам потрібно замалювати у зошиті позиції рук чи ніг, які називає викладач. При цьому можливо вказувати кожному зі студентів-хореографів на різні позиції (перший – малює виворотні позиції ніг, другий – паралельні, третій – позиції рук, четвертий – вільні позиції ніг і т.д.). Після виконання студентами цього завдання можна надати їм змогу перевірити одне одного. Обмінявшись у хаотичному порядку зошитами, студенти за допомогою демонстрації педагога, або можливо за вказаним ним студентом виявляють рівень засвоєння матеріалу однокурсників.

Вивчення практичного матеріалу різних національностей, які входять до змісту програми дисципліни «Теорія і методика народно-сценічного танцю» бажано підкріплювати презентаціями та відеороликами, у яких буде представлена етнокультурна основа, основні теми, форми танців, костюм та інші відомості про національності. Тому, майбутніх вчителів хореографії потрібно долучати до підготовки невеличких докладів, написання рефератів, створення презентацій, відео презентацій, у яких кожен зі студентів зможе проявити себе як особистість, з індивідуальним мисленням та можливостями.

Отже, пізнавальна активність – є однією з головних критеріїв якості підготовки майбутніх вчителів хореографії, а ефективне її формування можна забезпечити тільки за умов спеціальної організації пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Список використаних джерел

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підруч. [для студ., асп. та мол. викл. вузів] / Анатолій Миколайович Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Вергасов В.Д. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В.Д. Вергасов. - К. : Вища школа, 1985. – 175 с.
3. Катеруша О.В. Шляхи активізації пізнавальної діяльності / О.В. Катеруша // Педагогіка вищої школи та середніх шкіл. – Кривий Ріг, 2009. – №24. – С. 288 – 294.

4. Кравцова І.А. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності учнів / І.А. Кравцова // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2010. - №27. – С. 290 – 295.

Юлія Тараненко,
кандидат педагогічних наук,
ст. викладач,
Бердянський державний педагогічний
університет

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ХОРЕОГРАФІЇ

Сучасні цивілізаційні тенденції розвитку висувають нові вимоги до людини, а це означає – й до освіти. Сьогодні світове співтовариство беззастережно визнає якість освіти головною метою, пріоритетом розвитку суспільства у XXI столітті, якому підпорядковані всі інші показники людського життя. Сучасним закладам освіти потрібні творчі вчителі, які вміють працювати з людьми, з колективом, глибоко розуміють і знають свою роль у суспільстві, вміють використовувати набуті знання, вміння та навички на практиці, тобто професійно компетентні.

Одним із шляхів реалізації зазначеної проблеми є оновлення вищої освіти, перенесення уваги з процесу навчання на його результат, орієнтація на фахівця, спроможного виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, творчо підходити до навчання й виховання дітей, що актуалізує дослідження проблеми формування творчої компетентності майбутніх учителів хореографії.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що проблемі вдосконалення системи освіти шляхом упровадження компетентнісного підходу присвячені праці Н. Бібік, І. Зязюна, Л. Коваль, О. Овчарук, О. Пометуна, О. Савченко, С. Трубачової та ін.

У науковій літературі опубліковано низку праць, які висвітлюють питання професійної підготовки майбутніх учителів хореографії, керівників хореографічних колективів (Л. Андрощук, О. Бурля, С. Забрєдовський, О. Таранцева, Т. Тарасенко, Т. Сердюк, М. Рожко, Ю. Ростоцька, Л. Цветкова, Ю. Шматова та ін.). Досліджуючи проблеми підготовки фахівців хореографічного напрямку, науковці наголошують на важливості професійно-педагогічної спрямованості освіти, удосконалення теоретично-методичної, фізичної (виконавської) та психолого-педагогічної основ навчання, розвитку професійно важливих якостей, виробленні індивідуального стилю діяльності, використання диференційованого підходу, активізації самостійної роботи студентів. У своїх дослідженнях важливе місце вчені відводять розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя хореографії, яка передбачає досконале знання

предмета, усвідомлення своєї ролі в навчанні та вихованні учнів, володіння професійно-педагогічними якостями. Проте проблема формування творчої компетентності вчителя хореографії недостатньо розкрита.

Мета статті – виокремити та охарактеризувати педагогічні умови формування творчої компетентності майбутніх учителів хореографії.

Творчу компетентність майбутніх учителів хореографії ми визначаємо як властивість особистості, що виявляється в здатності до творчої педагогічної, виконавської та балетмейстерської діяльності, готовності вчителя хореографії до креативного навчання хореографії в системі шкільної та позашкільної освіти, спроможність знаходити творчі вирішення ситуацій, які виникають у практичній педагогічній діяльності.

У нашому дослідженні під педагогічними умовами розуміємо заходи, що враховуються під час організації освітнього процесу вищої школи і дозволяють забезпечити більш високий рівень сформованості професійної компетентності.

Вплив багатьох чинників на вибір педагогічних умов визначає необхідність встановлення до них певних вимог: ці умови повинні бути спрямовані на формування позитивної мотивації студентів і задоволення результатом творчої діяльності; мають сприяти розвитку особистості та її творчих здібностей; мають забезпечувати не тільки розвиток студента, а й професійне зростання викладача.

До педагогічних умов формування творчої компетентності майбутніх учителів хореографії ми віднесли:

- позитивна навчальна мотивація майбутніх учителів хореографії через залучення їх до творчої діяльності;
- розвиток самостійної й творчої активності студентів під час вивчення дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю»;
- спрямування студентів на рефлексію власної творчої діяльності.

Стисло схарактеризуємо зміст зазначених педагогічних умов.

Першою педагогічною умовою формування творчої компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки є *позитивна навчальна мотивація майбутніх учителів хореографії через залучення їх до творчої діяльності*.

Розвиток мотивів студентів у навчальній діяльності, зокрема таких важливих як інтерес до обраної професійної діяльності, прагнення досягти в ній певних результатів, пов'язаний з дотриманням принципу творчості та співтворчості у навчанні. У творчій діяльності студент реалізується як цілісна особистість, котра розвивається.

У навчальному процесі спеціальності «Хореографія», в якому провідну роль відіграє активна самостійна і творча діяльність, досягається більша результативність, ефективніше здійснюється співтворчість викладача і студента. Їх творча взаємодія значно підсилює процес особистісного

саморозвитку, що є важливою складовою творчої компетентності майбутніх учителів хореографії.

Переслідуючи мету формування творчої компетентності майбутніх учителів хореографії, викладач має забезпечити високий мотиваційний рівень, поглиблення знань з предмету, формування командної роботи. Відкриті, дружні стосунки між викладачем та студентами є істинним джерелом натхнення. Взаєморозуміння, довіра, відкритість, позитивний настрій на плідну співпрацю, доброзичлива ділова критика, забезпечення підтримки у складних ситуаціях, чуйність, проникливість, високий рівень взаємодопомоги, відношення до студента як до окремої особистості зі своєю думкою та можливістю її висловлювання, відсутність морального тиску, зацікавленість у творчому рості майбутнього фахівця – основа безконфліктних стосунків, де викладач стає не тільки наставником, але й справжнім другом у творчому педагогічному процесі.

Взаємодія і співпраця між викладачем і студентами характеризується як психологічними (особливості спілкування, середовище й умови роботи, розвиток психологічний комфорт), так і педагогічними (рівень загальної культури та професійної підготовки викладача, засоби і методи, які застосовує у роботі) ознаками.

Успішною умовою організації співтворчості викладача і студентів є створення атмосфери взаємної поваги і моральної рівності учасників; трансформація психологічної позиції викладача із «носія» інформації на консультанта й організатора процесу навчання; зміна позиції студента з «учнівства» на «партнерство».

Під час проведення практичних занять для формування позитивної навчальної мотивації майбутніх учителів хореографії значну роль необхідно відводити організації ділових і рольових професійно-орієнтованих ігор, тренінгів тощо.

Отже, мотивування майбутніх учителів хореографії до хореографічної діяльності забезпечує послідовне становлення їх творчої компетентності.

Другою педагогічною умовою формування творчої компетентності майбутніх учителів хореографії є *розвиток самостійної і творчої активності студентів під час вивчення дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю»*.

Розвиток самостійної і творчої активності студентів під час вивчення дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю» відбувається шляхом застосування на практичних заняттях вправ із танцювальної імпровізації.

Імпровізація – несподіване, непередбачуване створення та виконання твору мистецтва. Вона зустрічається в різних стилях та напрямках хореографічного мистецтва, зокрема в сучасному танцях. Імпровізація як вид сучасної хореографії поєднує сучасні танцювальні техніки: традиційну М. Фокіна – імпровізація з використанням класичного танцю та вільної пластики; дунканівську А. Дункан – імпровізація від внутрішнього настрою; постмодерністську – імпровізацію У. Форсайта з деконструктивними

експериментами; контактну імпровізацію С. Пекстона – імпровізацію з партнером, імпровізацію звільнення [1, с. 93].

У хореографії танцювальна імпровізація передбачає обдарованість виконавця, творчу фантазію, винахідливість, ідеальне володіння відчуттям логіки, форми, ритму, хореографічної пам'яті, вміння орієнтуватися у музичному матеріалі та просторі.

Імпровізація забезпечує творчий розвиток особистості студента задля креативного пошуку власного хореографічного стилю. Групові імпровізації дозволяють студенту творчо реалізувати свої думки в колективі.

Систематичне включення вправ із танцювальної імпровізації під час вивчення дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю» сприяє формуванню творчості студентів, вміння володіти своїм тілом, прислухатися до свого тіла та тіла партнера, вміло поєднувати різні види мистецтва, шукати нові підходи до виконання вже знайомих рухів. Завдяки своїй уяві студенти можуть передати той чи інший образ, відтворити настрій, почуття тощо. Отримують здатність комбінувати рухи та освоюють нові грані свого тіла та вміння вільного орієнтування у просторі. Важливим фактором стає те, що вони перестають соромитися свого тіла та віддаються своїм емоціям і переживанням.

Отже, шляхом застосування танцювальної імпровізації під час вивчення дисципліни «Теорія і методика сучасного танцю» відбувається процес формування творчої компетентності майбутніх учителів хореографії.

Не менш важливою педагогічною умовою формування творчої компетентності майбутніх учителів хореографії в процесі фахової підготовки є *спрямування студентів на рефлексію власної творчої діяльності*.

Професійна рефлексія – це постійний процес внутрішніх сумнівів, обговорень з самим собою співвідношень своєї діяльності та своїх можливостей з потребами обраної професії та власною уявою про неї [2, с. 44].

Професійна рефлексія майбутнього вчителя хореографії є самопізнанням, оцінкою й аналізом свого професійного «Я», пошуком особистісного сенсу творчої діяльності – від змісту окремих дій і вчинків до її суті, що забезпечують мотивацію професійного самовдосконалення і відповідно високий рівень професіоналізму.

Спрямування студентів на рефлексію своєї творчої діяльності передбачає формування готовності діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкості у прийнятті рішень, прагненням до реалізації інновацій у творчій хореографічній діяльності, постійну спрямованість на пошук нестандартних засобів розв'язання професійних задач, уміння переосмислювати свій професійний і особистісний досвід.

Отже, доцільно створювати особливі умови в процесі підготовки майбутніх учителів хореографії з метою формування у студентів теоретичної бази щодо розуміння рефлексії, її важливості в діяльності, привернення

уваги до розвитку мотиваційного компоненту щодо власного самовдосконалення, спрямованого розвитку за допомогою методичних розробок рефлексивних умінь студента в особистісному та професійно-творчому напрямках.

Таким чином, реалізація зазначених педагогічних умов сприяє підвищенню рівня сформованості творчої компетентності майбутніх учителів хореографії.

Список використаних джерел

1. Андрощук Л. М. Формування індивідуального стилю діяльності майбутнього вчителя хореографії: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уманський держ. педагогічний ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2009. 200 с.
2. Марусинець М. М. Рефлексія у формуванні творчих здібностей педагога. *Наука і освіта*. 2014. №12. С. 43–47. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NiO_2014_12_10.
3. Отич О. М. Розвиток творчої індивідуальності студентів професійно-педагогічних навчальних закладів засобами мистецтва: монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці: Зелена Буковина, 2011. 246 с.
4. Яланська С. Розвиток творчої компетентності майбутніх педагогів в умовах сучасного освітнього простору. *Актуальні проблеми психології : Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія* : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агенство», 2013. Вип. 24. С. 783–793.

*Відповідальність за достовірність поданої інформації
покладена на авторів наукових доповідей*